

**UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN Y SOCIOLOGÍA**

**TESIS DOCTORAL**

**LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN  
PROFESIONAL EN LA COMUNIDAD DE MADRID:  
DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS CRÍTICO**

**TOMO I**

**Doctoranda:**  
**DOMINICA CASTAÑO BUSTOS**



**Director**

**Dr. D. FRANCISCO OCTAVIO UÑA JUÁREZ (URJC)**

**Co-director**

**Dr. D. PEDRO ALBERTO GARCÍA BILBAO (URJC)**

**Madrid, 2015**



INFORME DEL/ LA DIRECTOR/A DE LA TESIS DOCTORAL

Dr/a. D./<sup>a</sup> FRANCISCO OCTAVIO UÑA JUÁREZ , con DNI \_\_\_\_\_ , como director/a de la Tesis Doctoral realizada por D<sup>a</sup>. DOMINICA CASTAÑO BUSTOS., con el título “*LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA COMUNIDAD DE MADRID: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS CRÍTICO*”, certifica que la misma cumple los requisitos científicos y académicos necesarios para su presentación y defensa ante el tribunal competente.

Fuenlabrada, 21 de OCTUBRE de dos mil quince.

Fdo.: .....

Director/a de la Tesis



## INFORME DEL CO-DIRECTOR/A DE LA TESIS DOCTORAL

Dr/a. D./<sup>a</sup> PEDRO ALBERTO GARCÍA BILBAO , con DNI 3083281Q , como director/a de la Tesis Doctoral realizada por D<sup>a</sup>. DOMINICA CASTAÑO BUSTOS, con el título “*LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA COMUNIDAD DE MADRID: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS CRÍTICO*”, certifica que la misma cumple los requisitos científicos y académicos necesarios para su presentación y defensa ante el tribunal competente.

Fuenlabrada, 21 de OCTUBRE de dos mil quince.

Fdo.: .....

Director/a de la Tesis



A mis padres Isidoro y Dominica, por su generosidad,  
porque siempre han creído en el valor de la educación.

A mi hermano Miguel Ángel, por estar siempre,  
por acompañarme en los momentos difíciles.

Con infinito cariño





## EL MIEDO GLOBAL

Eduardo Galeano (1998)

Los que trabajan tienen miedo de perder el trabajo.  
Los que no trabajan tienen miedo de no encontrar nunca trabajo.  
Quien no tiene miedo al hambre, tiene miedo a la comida.  
Los automovilistas tienen miedo de caminar  
y los peatones tienen miedo de ser atropellados.  
La democracia tiene miedo de recordar  
y el lenguaje miedo de decir.  
Los civiles tienen miedo a los militares,  
los militares tienen miedo a la falta de armas,  
las armas tienen miedo a la falta de guerras.  
Es el tiempo del miedo.  
Miedo de la mujer a la violencia del hombre  
y miedo del hombre a la mujer sin miedo.  
Miedo a los ladrones, miedo a la policía.  
Miedo a la puerta sin cerradura, al tiempo sin relojes,  
al niño sin televisión,  
miedo a la noche sin pastillas para dormir  
y miedo al día sin pastillas para despertar.  
Miedo a la multitud, miedo a la soledad, miedo a lo que fue  
y a lo que puede ser, miedo de morir,  
miedo de vivir.



## ÍNDICE

ÍNDICE.	11
AGRADECIMIENTOS	16

## INTRODUCCIÓN

A. PRESENTACIÓN	19
B. OBJETIVOS Y ESTADO DE LA CUESTIÓN	24
C. METODOLOGÍA Y FUENTES	32

## PARTE PRIMERA

### LA ORGANIZACIÓN DE LA FP EN ESPAÑA Y EN LA COMUNIDAD DE MADRID: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS CRÍTICO. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

#### CAPITULO 1º.

#### LA ORGANIZACIÓN DE LA FP EN ESPAÑA

1.1. Introducción	41
1.2. Análisis de conceptos	43
1.3. Evolución histórica de la FP en España	48
1.4. El sistema actual de la FP en España	78
1.5. La FP en el sistema educativo o FP inicial	80
1.5.1. La estructura de la FP inicial	83
1.5.2. El Catalogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP)	91
1.5.3. El perfil profesional de cada título de FP	100
1.5.4. El currículo de cada Ciclo Formativo	100
1.5.5. Los módulos profesionales que integran cada Ciclo Formativo	101
1.6. La Formación Profesional para el empleo	102

**CAPITULO 2º:**  
**LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA COMUNIDAD DE MADRID:**  
**DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS CRÍTICO.**

2.1. La ordenación de la FP en la Comunidad de Madrid	109
2.1.1. Introducción	109
2.1.2. Los Ciclos Formativos	111
2.1.3. Formación en Centros de Trabajo (FCT)	112
2.1.4. La FP específica de Grado Medio	116
2.1.5. La FP específica de Grado Superior	117
2.1.6. Los Ciclos de FP Básica	118
2.1.7. Las Unidades de Formación e Inserción Laboral (UFILs)	120
2.1.8. Las enseñanzas de FP en régimen a distancia en la Comunidad de Madrid	129
2.1.9. Los Centros de Referencia Nacional	138
2.2. Datos y cifras de la Educación Madrileña	142
2.2.1. Mejora de la calidad de la enseñanza madrileña	143
2.2.2. Datos de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid	146
2.2.3. Descripción y análisis crítico de la FP en la Comunidad de Madrid	154

**PARTE SEGUNDA:**  
**EL PAPEL DE LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA EN LOS CENTROS DE**  
**ENSEÑANZA SECUNDARIA Y DE FORMACIÓN PROFESIONAL**

**CAPITULO 3º**  
**LA ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR: CULTURA DOCENTE Y**  
**ORGANIZACIÓN DE LA DIVERSIDAD EN UN CENTRO DE SECUNDARIA**

3.1. Antecedentes históricos	163
3.2. Órganos de coordinación docente	189
3.2.1. Los departamentos de secundaria en el ámbito de la organización escolar	193
3.2.2. La comisión de coordinación pedagógica	204
3.2.3. Tutor	207

3.3. Órganos colegiados	209
3.3.1. Consejo Escolar	209
3.3.2. Claustro de profesores	215
3.3.3. El equipo directivo	218
3.3.3.1. El Director	218
3.3.3.2. Jefe de Estudios	224
3.3.3.3. Secretario	225
3.3.3.4. Administrador	226
3.4. Documentos que recogen la dimensión organizativa de centro	227
3.4.1. Proyecto Educativo de Centro	231
3.4.2. Proyecto Curricular de Etapa	236
3.4.3. Programaciones Didácticas	240
3.4.4. Programación General Anual	243
3.4.5. La Memoria Anual	246
3.4.6. El Reglamento de Régimen Interior	248
3.5. La Cultura Institucional en las Organizaciones Escolares	249
3.5.1. Orígenes y tendencias actuales de la Cultura Institucional	254
3.5.2. Definición de Cultura Institucional	257
3.5.3. Elementos que definen la Cultura Institucional	258
3.5.3.1. Productos culturales	260
3.5.3.2. Valores	269
3.5.3.3. Creencias y presunciones subyacentes	270

**CAPITULO 4°**  
**CONCEPTOS ASOCIADOS A LA ACCIÓN TUTORIAL**

4.1. La orientación educativa	273
4.2. El departamento de orientación	275
4.2.1. Concepto	275
4.2.2. Funciones	276
4.2.3. Composición	277
4.3. Apoyo al Plan de Acción Tutorial	278

4.4. Apoyo al Plan de Orientación Académica y Profesional	280
4.5. Necesidades Educativas Especiales	283
4.6. Educación Compensatoria	286
4.7. Concepto de diversificación curricular	289
4.8. Orientaciones para la respuesta educativa	293
4.9. Asesoramiento psicopedagógico	295
4.10 Temas transversales del currículo	298
4.10.1. Programa Scream:¡ Alto al trabajo infantil!	301
4.10.2. Educar para la ciudadanía y la democracia	302
4.10.3. Educando en Justicia. Una campaña del Consejo General del Poder Judicial.	303
4.10.4. Promoción de la salud en adolescentes y jóvenes	304
4.11. La Formación Profesional Básica	311

### **PARTE TERCERA**

#### **UN ESTUDIO INTENSIVO DE DIVERSOS CENTROS DE SECUNDARIA CON FP ESPECÍFICA**

UNA INTRODUCCIÓN A LA PARTE TERCERA	313
-------------------------------------	-----

#### **CAPITULO 5°: DEL ENFOQUE Y MÉTODO DEL ESTUDIO REALIZADO**

5.1. Un acercamiento a la metodología cualitativa	317
5.2. Definición de investigación cualitativa	317
5.3. Características de la investigación cualitativa	323
5.4. Diseños y estrategias metodológicas en los estudios cualitativos	327
5.5. Distintos enfoques y métodos de investigación cualitativa	331
5.6. La presentación de los hallazgos: el proceso de análisis	334
5.7. Estrategias de recogida y análisis de la información.	343
5.7.1. Observación participante	345
5.7.2. Las entrevistas y sus modalidades	353

5.7.3. Los grupos de discusión	354
5.7.4. El análisis documental	356

## **CAPITULO 6°**

### **ESTUDIO Y ANÁLISIS DE CINCO CENTRO REPRESENTATIVOS**

6.1. Introducción	361
6.2. Objetivos y contenidos de la investigación	364
6.3. Procedimiento de selección de la muestra y estructuración del campo de trabajo	367
6.4. Descripción, análisis e interpretación del centro nº 1	389
6.5. Descripción, análisis e interpretación del centro nº 2	436
6.6. Descripción, análisis e interpretación del centro nº 3	503
6.7. Descripción, análisis e interpretación del centro nº 4	545
6.8. Descripción, análisis e interpretación del centro nº 5	590

## **CONCLUSIONES**

CONCLUSIONES FINALES	655
BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES	689

## **ANEXOS**

ANEXO 1: Transcripciones de entrevistas y grupos de discusión

ANEXO 2: Relación de tablas

## AGRADECIMIENTOS

Plantearse hacer una tesis doctoral es una decisión complicada, porque en el proyecto no solo te implicas tú, sino muchas personas que te acompañan durante el duro camino: familiares, amigos, compañeros y a veces desconocidos.

El objetivo de realizar una tesis, además de aprender a investigar, es saber pedir ayudas, perfeccionarte como persona y adquirir las habilidades sociales adecuadas para que te las presten. Te ofrece profundizar en las cualidades de ciertas personas que ya conocías y la aventura de acercarte a otras desconocidas. En mi caso el objetivo ha quedado sobradamente cumplido y he recibido el apoyo moral y profesional de tantas personas que esta experiencia nunca la olvidaré.

En estos momentos que termino esta tesis tengo varios sentimientos, el primero de felicidad por finalizar una actividad que ha ocupado gran parte de mi tiempo en los últimos años, el segundo es de gratitud hacia todas las personas que han colaborado de alguna manera en este trabajo. Por tanto es obligado agradecer todo el apoyo recibido durante la misma.

Me es muy difícil empezar a priorizar, pero las primeras palabras de agradecimiento quiero dirigirlas a mis padres Isidoro y Dominica que siempre han sido mis mejores orientadores, confiando siempre en mi valía y apoyándome incondicionalmente para emprender cualquier proyecto.

A mi hermano Miguel Ángel, que siempre me ha acompañado y aconsejado a la hora de tomar decisiones importantes.

A la Universidad Rey Juan Carlos y en especial al Departamento de Ciencias Sociales, por la oportunidad que me ha brindado de realizar esta tesis. Mi agradecimiento a todos los profesores que impartieron el *Master: Gestión e Investigación de la Comunicación Empresarial* durante el curso 2008-2009; este fue el primer paso que me llevó a realizar este proyecto, sin ellos esto hubiera sido imposible.

Mi agradecimiento más sincero al Catedrático Dr. D. Octavio Uña que como coordinador del Master que cursé siempre me alentó para que realizara el doctorado,



gracias por su cercanía como profesor y su apoyo personal, nunca podré agradecer lo suficiente su franqueza y calidad humana.

Al profesor Dr. D. Pedro A. García Bilbao, que me orientó ya entonces en el Proyecto Fin de Master y nuevamente me ha acompañado en esta tesis, quiero resaltar y agradecer su labor como tutor, suponiendo para mí el “motor” en todo este proceso desde el primer día hasta el último. Su capacidad de escucha, sus palabras de ánimo, su dedicación y disposición en todo momento ha hecho posible llevar a buen fin este trabajo.

Mi agradecimiento a los Departamento de Orientación de los Centros que han participado en la investigación y a los compañeros orientadores de estos Institutos que generosamente me han prestado su ayuda, su tiempo y material para poder realizar este trabajo, de forma especial a Purificación, María y Lucía.

A los tutores y profesores de los I.E.S. que han formado parte de este trabajo, cuya colaboración ha sido fundamental como fuentes de información y como agentes de intervención, de forma especial a Carmela, M<sup>a</sup> José, Luci Mora, M<sup>a</sup> José Carrizo, Amaya, Marta, Araceli, Conchi, Mariam, Manuel, Alfonso, Miguel y Cristina. Así mismo a los Equipos Directivos que han apoyado mi trabajo en todo momento, confiando siempre en mi labor y facilitándome los documentos que han sido tan importantes para analizar y estudiar.

A los compañeros del departamento de Formación y Orientación Laboral de todos los centros con los que he disfrutado tantos momentos, intercambiado materiales y en algunos centros compartido espacios en los departamentos, vuestra colaboración ha sido fundamental en el trabajo, de forma especial a Celia y Puri Muñoz.

Gracias a los compañeros de Secretaría, por su amabilidad, por su tiempo y por su valiosa ayuda a la hora de buscar la gran cantidad de normativa legal y documentación que he tenido que manejar y gracias igualmente a mis compañeros de los Departamentos en los que he trabajado durante estos años por su apoyo y comprensión.

Gracias al personal de las bibliotecas que he utilizado como fuentes de documentación, y de forma muy especial al personal de la biblioteca del Ministerio de Educación en Madrid, por la ayuda y la amabilidad con la que siempre me han tratado.

Igualmente mi agradecimiento al personal de las bibliotecas de los Campus de Fuenlabrada, Móstoles y Vicálvaro de la Universidad Rey Juan Carlos.

Mi agradecimiento al equipo directivo del IES Luis Buñuel, un centro de referencia de Formación Profesional en la zona sur de Madrid, por todo el apoyo que me han prestado.

Y por último, con cariño agradezco a mis alumnos y sus familias su participación en los trabajos realizados, aportando su percepción personal de tanta valía en la obtención de conclusiones. En muchos casos he podido comprobar como la incertidumbre adolescente se ha convertido en sabia madurez juvenil. Todo mi esfuerzo habrá merecido la pena si he contribuido a mejorar su futuro, su inserción laboral y su integración social.

De corazón gracias a todos.

## INTRODUCCIÓN

### LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA COMUNIDAD DE MADRID: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS CRÍTICO

“No hay más que un camino para el progreso en la educación, como en todas las cosas humanas, y es el de la ciencia guiada por el amor. Sin ciencia, el amor es impotente; sin amor, la ciencia es destructiva”.<sup>1</sup>

Bertrand Russell

#### A) PRESENTACIÓN

Todas las tesis doctorales, por regla general, nacen por un doble interés: personal y a la vez profesional o científico. Cuando se afronta un trabajo de esta profundidad es porque el doctorando siente la necesidad o el impulso de investigar por algún motivo que le lleva hasta el objeto de estudio. Por otra parte necesita un impulso definitivo que le lleve acometer el trabajo y tomar la decisión final de comenzar la investigación.

En mi caso el impulso de comenzar este trabajo lo recibí fundamentalmente de dos personas, una de ellas el Catedrático Dr. D. Octavio Uña que como coordinador del Master que cursé en el curso 2008-2009: *Gestión e Investigación de la Comunicación Empresarial* siempre me alentó para que realizara el doctorado, la otra persona influyente ha sido el profesor Dr. D. Pedro A. García Bilbao, que como tutor del Proyecto Fin de Master, siempre me motivó igualmente para que prosiguiera con la investigación. A ellos les debo principalmente ese impulso y el apoyo que me han dado siempre a lo largo de este largo camino.

---

<sup>1</sup> RUSSELL, B., *Ensayos sobre educación*, Madrid, Espasa Calve, 1979.

En cuanto al motivo personal y a la idea de comenzar este trabajo, partió del trabajo cotidiano que llevo realizando desde el año 1998 en la Comunidad de Madrid como profesora en las aulas de los Institutos públicos de Enseñanza Secundaria en una especialidad de Formación Profesional Específica de la Familia Profesional de Administración y Gestión. Después de años desarrollando mi labor como profesora, siento la necesidad de intentar mejorar la situación en la que nos encontramos y para ello buscar cuales pueden ser las causas del fracaso escolar que se producen en estos niveles educativos, es por ello que comienzo a plantearme la idea de realizar un estudio de la realidad de la FP en la Comunidad de Madrid desde el punto de vista de la orientación. Así comenzó este gran reto; un trabajo humilde pero a la vez ambicioso, en el que además de emplear muchas horas de esfuerzo, también está impregnado de una enorme ilusión. Nuestro objetivo es abrir reflexiones en todos los entornos en los que hemos trabajado, que puedan dar lugar a que mejore la situación en que nos encontramos actualmente y a seguir otras líneas de investigación que nos hagan avanzar para conseguir una mejor calidad en estos niveles educativos que son la Formación Profesional reglada, imprescindibles en nuestra Comunidad.

La realidad de la Formación Profesional reglada en los centros públicos de educación secundaria en la Comunidad de Madrid de la que partimos, es el fracaso escolar que se produce especialmente en las enseñanzas de Grado Medio y cada vez más en los de Grado Superior, dónde año tras año sufrimos el mismo ritual: abandono de los alumnos, desmotivación y bajo rendimiento académico.

Año tras año y de forma generalizada hay un tremendo fracaso en cuanto a los alumnos que comienzan los ciclos formativos de Grado Medio, de los que de media no llegan a terminar ni el 50%.

Los motivos de este fracaso son varios: después de realizar entrevistas a profesores, padres y alumnos en diversos institutos de la Comunidad, lo que más se repite es la deficiente orientación en secundaria en cuanto a los ciclos formativos, bajo nivel de los alumnos en cuanto a su preparación académica de base, fundamentado principalmente en el acceso directo de los alumnos de los programas de Formación

Básica<sup>2</sup>, antiguos PCPI<sup>3</sup>, excesiva carga curricular y un mal diseño de los títulos entre 1º y 2º curso, dónde el diseño de los mismos no se ha producido con coherencia puesto que es muy complicado terminar las programaciones especialmente en el 2º curso puesto que los alumnos en este tramo educativo tienen que ir a las empresas a realizar prácticas (Formación en Centros de Trabajo)<sup>4</sup>.

La poca coherencia con que se han elaborado la mayor parte de los ciclos LOE, esta mala coordinación en la asignación de módulos entre los dos cursos, da lugar al fracaso escolar de muchos alumnos por estar ubicados los módulos de mayor carga horaria y mayor dificultad en el 2º curso del ciclo formativo, lo que da lugar a una gran presión sobre el alumnado que le conduce a abandonar.

Otro de los motivos de gran peso de este fracaso escolar es la baja motivación del alumnado debido fundamentalmente a esa mala orientación que a muchos alumnos les ha llevado a matricularse en ciclos formativos que no tienen el perfil de sus exigencias y gustos. Por otra parte, el bajo rendimiento académico que hace complicado su seguimiento en los distintos módulos profesionales es otra causa importante de esta desmotivación, muchos alumnos no tienen una base adecuada en

---

<sup>2</sup> Su finalidad es lograr que los alumnos adquieran un conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que permitan desempeñar un puesto de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos. En esta etapa se presta especial atención a la tutoría personal del alumnado así como a la orientación psicopedagógica y profesional del mismo y fomentando la correcta expresión oral y escrita, el hábito de la lectura y la integración en el currículo de las tecnologías de la información y la comunicación. La organización de esta etapa y cuantas medidas se adopten en ella están encaminadas a que los alumnos obtengan el título de Profesional Básico, que tiene efectos laborales y académicos y facultará para acceder a Formación Profesional de Grado Medio.

<sup>3</sup> En el curso 2009-2010 se establecieron los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en sustitución a los Programas de Garantía Social (PGS). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial estaban destinados al alumnado mayor de 15 años que no había obtenido el título de Graduado en ESO, con el objetivo de que todos alcanzaran competencias profesionales propias de una cualificación de nivel 1 de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como que tuvieran la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y ampliaran sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas.

<sup>4</sup> La Formación en Centros de Trabajo (FCT) es un módulo profesional obligatorio, que se cursa en todos los ciclos, tanto de grado medio como de grado superior. Tiene la misma estructura que el resto de los módulos que componen los ciclos formativos de Formación Profesional y va a permitir a los alumnos conocer la realidad de la empresa, y poner en práctica los conocimientos adquiridos en el aula. Esa vinculación real con la empresa favorece el conocimiento del mundo laboral y da como resultado un alto porcentaje de incorporación de los recién titulados al mercado de trabajo en las propias empresas en las que realizaron el módulo de Formación en Centros de Trabajo. Este módulo se desarrolla en empresas, donde los alumnos desempeñarán las actividades y funciones propias de los distintos puestos de trabajo del perfil profesional y conocerán la organización de los procesos productivos o de servicios y las relaciones laborales.

materias como matemáticas, imprescindibles para comprender adecuadamente las materias. Si a esto añadimos que el perfil del alumnado en estos estudios de FP viene en una gran mayoría de fracaso escolar, y de rechazo al entorno escolar, esta dificultad añadida de la falta de apoyo desde el departamento de orientación hace que muchos se desmotiven y fracasen.

Otro tema importante a tener en cuenta es la deficiente atención a la diversidad en la Formación Profesional, en estudios de la ESO desde el departamento de orientación existen adaptaciones curriculares y programas especiales para alumnos con dificultades para el aprendizaje, sin embargo en los estudios de FP no están contemplados estas adaptaciones más que en alguna mínima parte como son adaptaciones ergonómicas en mobiliario para algunas deficiencias físicas, eliminación de barreras arquitectónicas y colaboración con la ONCE para determinados problemas relacionados con problemas en la vista. Pero aunque están contempladas adaptaciones en problemas cognitivos al igual que en el alumnado de la ESO, el alumnado tiene que contemplar unas capacidades mínimas, unos contenidos mínimos, puesto que si no se entiende que no puede desarrollar una profesión, es decir, estas adaptaciones curriculares son mucho más limitadas que en la ESO, donde hay programas de diversificación específicos

De la lectura de esta introducción y de los problemas que he expuesto, el lector puede deducir y observar que la palabra orientación se repite continuamente, y es que entre una mayoría del profesorado de Formación Profesional el sentir que los alumnos están mal orientados es algo que se repite en la mayoría de los Institutos de todas las zonas de Madrid, es una realidad que se repite y los orientadores están en el punto de mira de este problema, por lo que se deduce que la relación de los orientadores con los profesores de FP no es muy fluida, precisamente uno de los objetivos de este trabajo es analizar esta realidad y a través de entrevistas poner de relieve las dificultades de comunicación que existen entre los profesores y profesores tutores de los grupos de FP y los departamento de orientación del centro.

Por otra parte destacar que muchos de los problemas que acabo de exponer se extienden a la mayor parte de los Institutos de la Comunidad de Madrid, aunque algunos de ellos en función de su ubicación se ven más agravados por problemas sociales y con

perfiles de alumnado más complicado. Es por este motivo que para realizar esta investigación he realizado una selección de institutos en función de distintas variables y perfiles de alumnado que explicaré más adelante.

De todo esto se deduce que la revalorización de la formación profesional sigue siendo una de las asignaturas pendiente de nuestro sistema educativo. A lo largo de los años el éxito siempre se ha relacionado con el acceso a la Universidad, y el fracaso, con el abandono educativo o con el itinerario a los ciclos formativos. En nuestros niveles educativos el éxito se asocia a los alumnos que aprueban la PAU y los que logran acceder a los estudios universitarios deseados, normalmente ni los medios de comunicación ni las instituciones públicas ni sociales nos hablan de los otros alumnos.

En un artículo del país, Jordi Sánchez, describe muy bien esta situación cuando dice. *“nada, ni nadie nos da cuenta de los jóvenes que no han optado por las pruebas de la selectividad ni por el itinerario universitario, ni tan solo por estudiar el bachillerato y lógicamente, menos aún sabemos de todos aquellos que ya no accedieron al bachillerato porque al finalizar la educación obligatoria optaron por las otras opciones posibles, entre ellas los ciclos formativos, Ellos son los grandes ausentes en el debate educativo, a pesar de que son multitud. Todos esos jóvenes existen, y en cantidades tales que algunos se sorprenderían. Poco importa que casi la mitad de la población en esa franja de edad, no forman parte del éxito educativo. Hemos construido una opción de calidad, sin tener en cuenta los miles de estudiante que cada año se apean de ese modelo, y esa opción se asocia aun determinado modelo de éxito, y por defecto, olvidamos el resto.”*<sup>5</sup>

Por otra parte los distintos informes del Consejo Económico y Social, ponen de relieve que mejorar el sistema educativo español y la relación con el sistema productivo es un elemento estratégico para el país y para su desarrollo futuro, porque aunque la educación en España ha experimentado grandes avances cuantitativos en los últimos treinta años, reflejados fundamentalmente en la universalización de la educación y en sus efectos sobre la cualificación y las ocupaciones en el mercado de trabajo, el sistema presenta en la actualidad importantes problemas no resueltos. A su vez, el sistema educativo requiere de fuertes elementos de coordinación entre las diferentes

---

<sup>5</sup> SÁNCHEZ, J., “Fracaso escolar, fracaso social”, *El País*, 24-07-2006.

administraciones competentes, administración general del estado, administraciones educativas y laborales.

Por otra parte la sociedad del conocimiento exige altos niveles de formación y cualificación de la mayor parte de la población, y estos déficit son, en parte, por la causa del bajo nivel de titulados en enseñanzas medias en España, y en particular en formación profesional, con las consecuencias negativas que esto tienen en el sistema productivo, que requiere de una mayor cualificación profesional.

En este contexto social que acabamos de describir y de esta realidad educativa en la Comunidad de Madrid en relación a la formación profesional reglada en los centros públicos de las enseñanzas medias partimos esta investigación en el curso académico 2010-2011.

## **B) OBJETIVOS Y ESTADO DE LA CUESTIÓN**

La tutoría es inherente a la práctica docente cuando se concibe una educación integral en torno al alumno y donde se tiene implícita una relación personalizada con él, es entonces cuando la finalidad de acompañar, orientar, animar, mejorar o lograr el éxito académico del alumno es uno de los motivos fundamentales del profesor, sin olvidar que en la práctica tutorial se atenderán las dimensiones de la personalidad: cognitiva, psicomotriz y afectivo-social de los adolescentes.

Por otra parte la demanda de orientación y ayuda que presentan las familias a los centros de enseñanza ha crecido de forma significativa en los últimos años. La formación académica se ha convertido en la primera de las expectativas hacia los hijos, en la medida que se considera imprescindible para el acceso a un mundo laboral competitivo. Al mismo tiempo, la relación con los hijos adolescentes adquiere hoy día nuevas dimensiones. También la institución educativa demanda a la familia una educación en valores que sirven de base a un aprendizaje en contenidos curriculares y normas de convivencia. Gran parte de los problemas de los alumnos, bien sean académicos, de relación con los demás o de disciplina tienen su origen en la familia, que una vez advertida, se siente impotente para tomar medidas adecuadas por carecer de recursos y estrategias de actuación.



El reconocimiento de la orientación educativa como un hecho inherente a la actividad educativa de los centros escolares, es consecuencia de la LOGSE<sup>6</sup> , gracias a ella se concibe la orientación como un principio de intervención de la actividad educativa. Este es un dato importantísimo en la consideración de la orientación, mostrándose esta no como un servicio ajeno a la actividad educativa y a los centros sino planteándose como una actividad educativa a desarrollar en los mismos unida a la propia enseñanza que el alumno recibe. Y además, a partir de esa regulación, es cuando se sientan las bases para la organización de la orientación en todos los niveles educativos, lo que implica una reorganización de los equipos de apoyo externo, y sobre todo, un hito importante, la creación de los departamentos de orientación en los institutos de educación secundaria, contando así con un profesional de la psicopedagogía en cada centro educativo de este nivel.

La creación en los institutos de enseñanza secundaria de los departamentos de orientación supone un acercamiento definitivo entre la psicología educativa y los centros de enseñanza. Las cajas rojas, en el manual de orientación y tutoría, editada por el M.E.C. en 1992, establecen como objetivo de la acción orientadora: contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familia, así como entre la comunidad educativa y el entorno social, asumiendo papel de mediación y, si hace falta, de negociación ante los conflictos o problemas que puedan plantearse entre esos distintos integrantes.

Por consiguiente, en los centros escolares es actualmente un hecho constatado por todos los profesionales que imparten docencia en la FP Específica que desde la implantación de la LOGSE se ha otorgado un importante papeo a la orientación en todos sus ámbitos y niveles, incluida la FP específica, debido sobre todo a varias razones:

- a) La **creación de los Departamento de Orientación** en todos los centros educativos, lo que supone que el profesorado en particular, y la comunidad educativa, en general, cuentan en el mismo centro con un profesional de

---

<sup>6</sup> Ley aprobada por el pleno del Senado el 6/9/1990 y ratificada por el Congreso de Diputados el 3/10/1990.

psicopedagogía, como un compañero docente más, perteneciente al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria.

- b) El diseño de la FP con un **módulo denominado Formación y Orientación Laboral, obligatorio** en todos los ciclos formativos, bien sean de grado medio o superior, con lo que se ha regulado la orientación laboral como una materia a impartir a todo el alumnado que curse FP., y que es impartida por el profesorado como una materia más del currículo del ciclo formativo. Con ese cambio estructural se está integrando la orientación, en su faceta laboral, en el currículo ordinario de todo el sistema de FP.
- c) **La integración en los institutos de educación secundaria** de las enseñanzas de carácter obligatorio y postobligatorias, es decir **de la FP específica**, diferenciada en Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior y los Bachilleratos, lo que supone la actuación del orientador no solo en la educación secundaria sino también en los niveles de enseñanza postobligatoria como en el caso de FP. De esta manera, en la mayoría de los centros donde se imparte FP, se cuenta también con la oferta de educación secundaria obligatoria, y por tanto con el Departamento de Orientación. De esta forma el orientador debería actuar desde una perspectiva institucional y organizativa haciendo extensiva su intervención a toda la organización escolar.

Tenemos que destacar por tanto la importancia de la figura del tutor y del departamento de orientación la necesidad de acompañar a los padres en las situaciones más conflictivas. En una etapa evolutiva tan importante como es la adolescencia, las relaciones del alumno con su familia y con la escuela son determinantes para llevar a cabo los procesos de madurez personal y el desarrollo de su identidad. Por tanto la acción tutorial tiene gran importancia en la consecución de los objetivos de la educación. Sirve no solo para orientar, aconsejar y reconstruir al alumnado especialmente en los momentos más complejos de la vida de los niños y adolescentes sino que también tienen la componente de colaboración con los padres en el contraste de información y búsqueda de soluciones a los problemas personales y escolares del alumnado.

En los trabajos académicos actuales la tutoría y la orientación se abordan centrándolos en estudios de los distintos niveles académicos concretos. Muchas tesis se han realizado sobre la ESO y su problemática en la acción tutorial, al igual que en bachillerato, la relación del tutor con los padres de alumnos, por no decir temas de actualidad como la diversificación y la integración que son el eje fundamental en torno al que gira la escuela pública por su situación social en estos momentos. Sin embargo el estudio de la formación profesional desde el punto de vista tutorial es un fenómeno menos estudiado hasta el momento, especialmente cuando se analiza desde la problemática de la orientación. Esto no significa en modo alguno que falten estudios sobre aspectos de la acción orientadora y tutorial en la FP. Por el contrario, el número de estudios e investigaciones es cada vez mayor, pero desde una perspectiva muy concreta, sin poner de relieve el análisis intensivo en los centros en la Comunidad de Madrid con distintas variables y perfiles a tener en cuenta en la investigación y su relación entre la FP y el departamento de orientación.

La revisión de los trabajos de investigación sobre las distintas dimensiones del trabajo de orientación nos permite observar que este ha sido un campo trabajado por diversas tesis doctorales<sup>7</sup> que lo han abordado en variadas formas y temas: Las percepciones de los equipos directivos de enseñanza secundaria sobre la FP reglada (Hinojo Lucena 2006), los procesos de constitución de los equipos de orientación y su evolución (Aguaded Gómez, 2009), descripciones de la actuación profesional de equipos concretos (Mantero Cuajares, 2005), las relaciones profesorado y orientadores en el marco de las culturas docentes en presencia en educación post-obligatoria (García Martínez, 2004); la relación padres-orientadores en los institutos de secundaria (García

---

<sup>7</sup>AGUADED GÓMEZ, M<sup>a</sup> C., *Los equipos de orientación educativa: procesos de constitución y evolución: análisis de la realidad actual en la provincia de Huelva y perspectivas de futuro*, Tesis Doctoral, Huelva, 2009.

ÁLVAREZ BONILLA, F.J., *Estudio descriptivo de la actuación profesional de un equipo de orientación educativa*, Tesis Doctoral, Sevilla, 2001.

GARCÍA MARTÍNEZ, J., *El consejo orientador a padres en los institutos de enseñanza secundaria*, Tesis Doctoral, Madrid, 2004.

GIL RODRÍGUEZ, G., *Formación Profesional, orientación e inserción laboral del alumnado de los ciclos formativos de Grado Medio*, Tesis Doctoral, Valencia, 2005.

HERNANDEZ RIVERO, V., *El sistema de apoyo externo a los centros educativos*, Tesis Doctoral, La Laguna, 2002.

HINOJO LUCENA, F.J., *Percepción de los equipos directivos de los centros de enseñanza secundaria de Andalucía sobre la Formación Profesional Reglada*, Tesis Doctoral, Granada, 2006.

MANTERO CUAJARES, M., *Orientación educativa y culturas docentes en la educación postobligatoria: estudio de las relaciones entre el orientador y el profesorado en niveles de formación profesional específica*, Tesis Doctoral, Huelva, 2005

Martínez, 2004); la FP y la labor de orientación e inserción en los ciclos de Grado Medio (Gil Rodríguez, 2005); o incluso el sistema de apoyo externo a los centros educativos (Hernández Rivero, 2005).

En cuanto a los **objetivos y contenidos de la investigación** se detallan con sumo detalle en la parte III de este trabajo que es la parte precisamente en la que se aplican a una muestra representativa de la realidad centrándose en cinco centros escogidos razonadamente al objeto de obtener de la confrontación con los hechos la perspectiva y los datos que precisamos, esta tercera parte explica en detalle igualmente así como el desarrollo de todo el proceso llevado a cabo en el trabajo de campo, no obstante en esta introducción los exponemos y serán los siguientes:

Con esta investigación pretendemos analizar y conocer cómo se desarrolla la orientación en los centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid, donde se imparten enseñanzas de Formación Profesional tanto Básica como de Grado Medio y de Grado Superior, a través del estudio en profundidad de cinco centros con perfiles muy diversos, en función de su ubicación, enseñanzas y perfil de alumnado.; analizando además las relaciones entre el profesorado de estos niveles educativos, los departamentos de orientación, departamento de FOL, alumnos, familias y equipo directivo.

Concretamente podríamos definir en dos los objetivos de esta investigación:

- 1. Analizar la orientación y observar su desarrollo en los niveles educativos de FP específica, en aquellos centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid que imparten enseñanzas de FP y en concreto Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior, a través del estudio en profundidad de cinco centros con variables muy diversas.**
- 2. Estudiar y analizar las relaciones que se producen en estos centros; entre el Departamento de Orientación, el profesorado del centro, especialmente en los niveles de FP específica, el profesorado de FOL, los alumnos, las familias y el equipo directivo.**

Por tanto, el objetivo de esta investigación es propiamente el análisis y estudio de la acción orientadora desde una doble vertiente, por un lado la orientación y como se desarrolla en la FP específica y por otro lado, las relaciones que se producen entre todos los agentes que intervienen en la orientación y educación del alumnado, como son profesores, departamentos de orientación y de FOL, equipo directivo y familias en un centro de secundaria donde se imparte FP.

Estos dos grandes objetivos se han analizado a través del estudio en profundidad de cinco centros de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid, donde se imparten enseñanza se FP, estos cinco centros presentan unos condicionantes de diversidad y unas variables en cuanto a ubicación y perfiles de alumnado y niveles educativos que los hacen especialmente interesantes, para incluirlos en una muestra y trabajo de campo.

Por otra parte estos dos objetivos se han estudiado y analizado de forma conjunta durante un curso escolar completo en cada uno de los centros que han servido de muestra en esta investigación.

Las técnicas de recogida de datos utilizadas para este análisis han sido, fundamentalmente; la observación participante, las entrevistas, dinámicas de grupo, y análisis documental del centro.

Hemos de destacar que aunque son muchas las entrevistas que se han mantenido con los diversos agentes que han intervenido en el estudio, no se han incluido todas sino que se ha hecho una selección, puesto que en muchos casos eran muy repetitivas, y no hemos considerado idóneo incluir tanto material donde las repeticiones y puntos de vistas eran similares.

Por otra parte señalar que los dos objetivos que hemos marcado en la investigación los podemos traducir en contenidos, y estos contenidos son los que van guiando la descripción, el análisis y la presentación de los datos de la investigación a través de los cinco centros que forman parte de la muestra.

Los **contenidos de los dos objetivos centrales de la investigación** que habría que desarrollar y alcanzar para culminarla con éxito, se podrían detallar de la siguiente forma, estos serían los objetivos secundarios, los precisos para lograr los principales:

**Para el objetivo número 1: Analizar la orientación y observar su desarrollo en los niveles educativos de FP específica (...)**

1. Análisis del centro: a través fundamentalmente de análisis documental y observación. Análisis de Proyectos educativos, curriculares, programación anual del centro, reglamento de régimen interior, programas de convivencia.
2. Análisis del departamento de orientación: de análisis documental, entrevistas, observación. Análisis de programaciones, programas de acción tutorial. Programas de orientación profesional,
3. Programas y actividades de orientación en la FP: análisis documental, entrevistas.
4. Coordinación entre el profesor tutor y el orientador: observación, entrevistas, análisis documental.
5. Tutoría en la FP específica: observación, entrevistas, análisis documental en programaciones.
6. Asesoramiento al equipo educativo de los ciclos formativos: entrevistas, observación, análisis documental en programa acción tutorial.
7. Seguimiento de la inserción laboral del alumnado: observación, entrevistas.

**Para el objetivo número 2: Estudiar y analizar las relaciones que se producen en estos centros; entre el Departamento de Orientación, el profesorado del centro, especialmente en los niveles de FP específica, el profesorado de FOL, los alumnos, las familias y el equipo directivo.**

1. Programa del Módulo de FOL de los ciclos formativos.: análisis documental, entrevistas.
2. Actividades de orientación desarrolladas por el profesorado tutor; entrevistas, observación, análisis documental de las instrucciones recibidas del equipo directivo a los tutores y del D.O.
3. Actividades de orientación realizadas por el profesorado de FOL.: análisis documental, entrevistas, observación.

4. Relación entre el orientador y el profesorado tutor de ciclo formativo: observación, entrevistas, análisis documental en las programaciones de los departamentos didácticos, reglamento interno e instrucciones del equipo directivo.
5. Relaciones entre el orientador y el profesorado de FOL: observación, entrevistas, análisis documental en las programaciones de los departamentos didácticos.
6. Relaciones y percepciones del profesorado sobre la figura del orientador.: entrevistas y observación.
7. Influencia del orientador en el clima del centro y de las relaciones entre profesores y alumnos: entrevistas y observación.
8. Perfil y valoración sobre la importancia de la figura del orientador y la orientación en el centro.: observación, entrevistas.
9. Relación de los profesores tutores de FP con las familias de los alumnos; entrevistas, observación.
10. Relación de los profesores tutores con los alumnos de FP: observación, entrevistas.
11. Relación de profesores y alumnos de FP con el resto de compañeros en los centros: observación, entrevistas.

Además hay que tener en cuenta, que para llegar a obtener los datos para delimitar estos contenidos, ha sido relevante como hemos dicho antes el haber permanecido en el campo de trabajo durante un curso completo en el centro, puesto que la documentación que hemos manejado, muy importante e interna del centro no la hubiéramos podido obtener por otro medio que no hubiera sido la confianza depositada por el equipo educativo, y la mucha implicación en el centro que he desarrollado al realizar gran cantidad de actividades ofertadas por el departamento a la que pertenecía y por el centro. Al igual que el acceso a entrevistar a padres y alumnos.

El presente trabajo es un intento de explorar y analizar todos los contenidos anteriormente expuestos.

### **C) METODOLOGÍA Y FUENTES**

El análisis de esta investigación es fruto del trabajo realizado durante 5 cursos consecutivos en cinco Institutos de Enseñanza Secundaria en la Comunidad de Madrid en la que se ofertan enseñanzas de Formación Profesional junto con otro tipo de enseñanzas como la ESO y Bachillerato, a excepción de un IES en el que estoy trabajando este curso, donde solo se ofertan enseñanzas de FP, y que es el último centro analizado de la muestra. Cuando se comienza a estructurar el campo de trabajo donde se va a desarrollar la investigación se elabora un análisis de los perfiles de los distintos Institutos de Enseñanza Secundaria que ofertan este tipo de enseñanzas en la Comunidad y se intenta buscar una muestra que representen perfiles muy diferentes con objeto de analizar la forma de orientar a los alumnos en cada uno de ellos. Por otra parte Madrid es una Comunidad Autónoma con una gran extensión y es muy difícil abarcar una investigación en la que se puedan estudiar todos los IES como puede ocurrir en otra Comunidad Autónoma, donde el número de institutos que oferta estas enseñanzas es muy limitado.

Es por este motivo que un primer paso en la investigación es buscar esta muestra de centros y para ello se parte de hacer una búsqueda de todos los centros de FP en los que se analiza el perfil de alumnado y enseñanzas que se ofertan y de otras variables como es la localización en la Comunidad que puedan afectar a la forma de llevar la orientación en estos centros.

Una vez que tenemos claro el campo de actuación, la investigación se va a centrar con el estudio en profundidad de cada Instituto basados en investigación de documentos, de entrevistas y de observación participante y para afrontar este reto nos planteamos la idea de que no se puede hacer la investigación sin estar dentro del centro, puesto que resulta materialmente imposible que los equipos de orientación, los orientadores y los padres y alumnos estén dispuestos a facilitarnos toda la información que necesitamos, y aquí surge la dificultad mayor que tiene este trabajo y es que he cambiado durante los últimos 5 años de centro buscando estos IES en los que poder trabajar. Este enorme reto lo he podido realizar porque mi situación laboral es que soy funcionaria en expectativa de destino, esto significa que los profesores que estamos en



esta situación cada curso académico podemos concursar para cambiar de destino y a la hora de elección de mi destino siempre iba eligiendo el centro que se ajustaba a la investigación que estaba realizando, este reto ha sido muy duro puesto que ha supuesto la adaptación continua a nuevos compañeros, nuevos equipos directivos y nuevos departamentos, pero a la vez ha sido una experiencia muy interesante, dónde he conocido a grandes profesionales y amigos que me han ayudado y colaborado en todo momento, hago suya esta investigación también puesto que no hubiera sido posible sin su ayuda.

En todos estos IES por los que he ido pasando he intentado implicarme en todo lo que he podido, no solo porque me gusta mi trabajo sino porque de esta forma he estado muy inmersa en la vida del centro y he podido obtener mucha información y observar de primera mano el funcionamiento y la vida del centro en todos sus aspectos. El primer trimestre ha sido de toma de contacto y lo he dedicado a ganarme poco a poco la confianza de mis compañeros y de los equipos directivos, así como conocer desde dentro las estructuras y funcionamiento del mismo, y es que aunque todos los centros son parecidos cada uno tiene su forma de funcionar y de ser gobernado, los centros se ciñen a unas normas muy estrictas marcadas desde la Comunidad y se tienen que atener a la legislación que se les impone, pero las personas que los gobiernan los hacen diferentes, y esta diferencia es lo que he tenido que conocer nada más llegar cada curso académico. Por otra parte es humano el pensar que las personas que tienes en tu entorno desconfíen de los demás y no estén dispuestos gratuitamente a cederte sus materiales (que tanto cuesta trabajar y elaborar) ni su tiempo, es por este motivo que me he tenido que ganar su confianza participando y a la vez poniendo a disposición del centro y de los departamentos mucho del material que yo he elaborado, algo que lo he hecho con mucho agrado puesto que en esta base de generosidad y compartir información hemos salido ganando todos. También he participado en varios proyectos que han ofertado los distintos centros, siempre he sido voluntaria para mejorar la convivencia y las condiciones de toda la comunidad educativa y todas las personas en mi entorno han visto mi entusiasmo por mejorar y por sumar fuerzas lo que me han agradecido participando y colaborando conmigo.

Algunos de estos proyectos han sido la participación en la organización de multitud de eventos que iré explicando a lo largo de la investigación, también en la elaboración de encuestas para la evaluación de la actuación docente, también en un centro he sido la jefa de departamento durante el curso académico lo que me permitió acceder a los órganos de organización del centro como la Comisión de Coordinación Pedagógica( CCP) y ver el clima laboral de los distintos departamentos de primera mano, he sido tutora de un grupo de ciclos de formación profesional al que he impartido docencia en cada curso académico, lo que me ha permitido realizar entrevistas a los alumnos y padres y analizar y realizar la función tutorial y de orientación que es en lo que se basa este trabajo, también he trabajado un curso en la especialidad de FOL (formación y orientación laboral) lo que me ha permitido participar en tareas de orientación profesional desde este departamento, también he sido voluntaria en la evaluación de pruebas externas de alumnos ajenos al centro, trabajo complicado en el que participe el curso pasado y que ya iré explicando a lo largo de la investigación.

Esta ha sido la tarea más dura puesto que he tenido que realizar un análisis de todos los centros en la Comunidad, además he tenido que tener en cuenta las posibilidades que tenía en cada curso académico de optar a trabajar en ellos, la forma de asignación de destino a los profesores de secundaria que estamos en expectativa de destino es por orden de prelación en función de la antigüedad de trabajo y de méritos que tenemos y por tanto tenía que valorar esta posibilidad y elegir en la muestra aquellos centros a los que podía optar en función de la situación que tengo en las listas de trabajo.

Quiero dejar claro que en la investigación no se ha valorado la posibilidad de analizar ningún centro concertado ni privado, siempre se analizan centros públicos, además en los centros que forman parte del campo de investigación siempre se ha trabajado con mujeres como directoras del departamento de orientación, esto significa que utilizaré el género femenino en la mayor parte de los casos. También dejar claro que muchos datos no puedo incluirlos por problemas de confidencialidad, hablaré siempre en términos generales y omitiendo nombres.

De todo lo dicho ya en esa introducción podemos resumir a modo de descripción de la investigación en los puntos siguientes:

- Que todo el proceso de investigación que hemos realizado en este trabajo se basa en la corriente cualitativa debido a que la finalidad que estamos buscando con la misma es intentar comprender y analizar la orientación en un campo muy concreto que es la FP específica comparando cinco centros de educación secundaria con perfiles muy diversos en cuanto a ubicación y otras características en la Comunidad de Madrid. Así como las relaciones que se producen entre los distintos participantes en la investigación que son: profesores de FP del centro, los departamentos de orientación, los padres, los alumnos y los equipos directivos. Para ello se ha utilizado un diseño flexible y abierto a lo largo de todo el proceso de investigación, buscando la interacción entre todos los agentes intervinientes y se ha pretendido obtener unos datos basados en la observación desde dentro de los centros, analizando los comportamientos, relaciones y palabras tanto habladas o escritas.
- La investigación se ha realizado bajo el enfoque denominado etnografía, ya que se estudian cinco casos en profundidad, y se ha trabajado con datos no estructurados, explorando un fenómeno social concreto expresado a través del análisis, interpretaciones, explicaciones de todos los agentes que han intervenido en la misma.
- En el proceso de esta investigación cualitativa que se ha desarrollado se han seguido una serie de pasos o fases que podríamos resumir como: una fase preparatoria donde se han analizado todos los centros de la Comunidad para determinar cuáles eran los más idóneos que se debían integrar en la muestra que se ha utilizado como trabajo de campo, posteriormente se ha realizado un trabajo de campo desde dentro de los cinco centros durante cinco cursos consecutivos, una tercera fase la podríamos denominar de análisis de toda la información recogida en el trabajo de campo y por último una fase informativa donde se muestran los resultados de esta investigación. Para la obtención y análisis de los datos se ha realizado una triangulación entre métodos, utilizándose distintas técnicas como son: observación participante, entrevistas, dinámicas de grupo y análisis de la documentación.

También queremos destacar, la gran cantidad de legislación utilizada en este trabajo, cada etapa de secundaria y de formación profesional esta regulada por leyes, órdenes y reales decretos diferentes, por no hablar de los órganos de gobierno del instituto que también tienen su propia legislación, toda esta normativa ha sido aplicada al desarrollar el trabajo, y a ella hacemos referencia en las notas a pie de página para saber en todo momento donde estamos. Hemos trabajado con la secretaria de los distintos centros analizados, siendo una ayuda inestimable el secretario y todo el personal de administración, que desde el inicio se han volcado para hacer más fácil este trabajo.

Para obtener las fuentes documentales y bibliográficas se han utilizado y consultado diversas bibliotecas, entre otras: las de los Campus de Móstoles, Vicálvaro y Fuenlabrada de la Universidad Rey Juan Carlos, bibliotecas de la Universidad Complutense de Madrid, en especial de la Facultad de Educación y Psicología, el Centro Regional de Innovación y Formación (CRIF) las Acacias, bibliotecas públicas de otras Comunidades Autónomas, especialmente de Salamanca y Alicante y una muy importante por sus fuentes documentales en anuarios y memorias la biblioteca del Ministerio de Educación en Madrid.

Por otra parte se han analizado muchos documentos públicos e internos de los centros investigados como: Los proyectos educativos de centro (PEC), los proyectos curriculares (PCC), las programaciones generales anuales (PGA), los planes de acción tutorial (PAT), el plan de orientación académica y profesional de cada centro (POAP), planes de convivencia, y planes de actuación de los departamentos de orientación, así como las programaciones de los departamentos didácticos, en especial la de los Departamentos de Orientación y las del departamento de FOL, también: diversas actas de evaluación, los Reglamentos de Régimen Interior y libros de actas de los departamentos.

La investigación (es decir la presente tesis doctoral) se ha articulado sobre tres partes:

- **Una primera parte donde se analiza la organización de la FP en España y su evolución historia, para terminar con una descripción y análisis crítico de estos estudios en la Comunidad de Madrid.** En esta parte se analiza el Sistema

Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, sus antecedentes, finalidades y objetivos, para seguir dando una visión general de cómo está estructurada la formación profesional en este momento en la Comunidad de Madrid, diferenciando entre la formación profesional reglada, la ocupacional y continua.

- **Una segunda parte donde se analiza el papel de la orientación académica en los centros de enseñanza secundaria y de FP.** En un primer capítulo se trata de analizar la estructura y organización escolar. En esta parte se analizarán los órganos de coordinación docente haciendo una reflexión sobre las culturas departamentales y la cultura docente, describiremos el funcionamiento de los departamentos y las funciones del jefe de departamento. Se definirán los órganos colegiados y unipersonales y se establecerán sus funciones en base a la distinta legislación que las regula. Por último se realizará un estudio de los documentos que recogen la dimensión organizativa de los Centros. Estos documentos donde se plasma la organización y el funcionamiento de los centros. En un segundo capítulo comenzaremos definiendo lo que es la orientación educativa, intentaremos poner de relieve la importancia del orientador y del tutor puesto que en la tutoría se lleva a cabo una interacción casi permanente que involucra a un individuo que ostenta cierta autoridad y así orienta, educa, guía, ayuda, defiende y anima a otra persona, para conocerse a sí misma, alcanzar sus metas, proyectos, autorrealizarse y ser mejor cada día, sin olvidar su rol de adulto y profesor. En esta parte se analizarán conceptos tan importantes como la diversidad curricular, pilar fundamental de nuestro sistema educativo, supone un último esfuerzo a favor de aquellos alumnos y alumnas que, por causas diversas, se encuentran con dificultades importantes, para que no se vean privados de adquirir una formación básica común ni de obtener el correspondiente título. También se hará una reflexión sobre aquellos alumnos que por su pertenencia a minorías étnicas o culturales o a otros colectivos socialmente desfavorecidos, por una incorporación tardía al sistema educativo o por su condición de inmigrantes y refugiados pueden necesitar de puesta en marcha de medidas educativas específicas para que la situación de desventaja social o cultural de la

que parten no les impida recibir una educación básica en condiciones de igual de oportunidades. Se analizarán temas transversales como educar en ciudadanía y democracia, educando en justicia y la educación sexual.

- **Una tercera parte donde se lleva a cabo la investigación aplicada a los casos escogidos** y un análisis de la investigación: un estudio intensivo de diversos centros de secundaria con FP específica con distintas variables y perfiles. Se analizarán las características del entorno y organización de los institutos, y se llevara a cabo una investigación del funcionamiento interno de los centros. Se realizará un estudio empírico y a través de distintas técnicas cualitativas se analizará el problema planteado. Se comenzará investigando las características del entorno escolar las características de los alumnos y del profesorado así como el funcionamiento interno del centro. Para ellos se utilizaran técnicas como la observación participante y dinámicas de grupos, estudiaremos el proyecto educativo de centro y como están formados los órganos de coordinación docente. Se analizara con detalle la planificación, trabajo del equipo directivo, y se pondrá especial atención en la planificación de la información a las familias, reuniones y entrevistas con padres, así como la relación entre profesores y los tutores de FP y el departamento de orientación, así como la relación y percepción de los profesores de secundaria de la FP.
- **Finalmente se añaden las conclusiones,** la bibliografía y anexos de interés.

En definitiva, con esta investigación se pretende comprender el desarrollo de la Orientación educativa en los institutos de educación secundaria que imparten Formación Profesional en la Comunidad de Madrid, y descubrir las relaciones entre el orientador y el profesorado, a través del estudio en profundidad de una muestra de cinco centros con perfiles muy diferentes. De la realidad aquí analizada comenzamos a caminar, y aunque este largo recorrido se irá haciendo paso a paso, la observación del paisaje a través del mismo y las vistas del final del camino justificarán el esfuerzo realizado.

**PARTE PRIMERA:**  
**LA ORGANIZACIÓN DE LA FP EN ESPAÑA Y EN LA COMUNIDAD DE**  
**MADRID: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS CRÍTICO.**

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS**





## CAPITULO 1º

### LA ORGANIZACIÓN DE LA FP EN ESPAÑA

*“No podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si vosotros ya no creéis en esos sueños;  
No podéis prepararlos para la vida, si ya no creéis en ella;  
No podríais mostrar el camino, si os habéis sentado, cansados y desalentados en la encrucijada de los caminos”.*

CELESTÍN FREINET

#### 1. Introducción

Según la mayor parte de los analistas el interés por la formación Profesional, tanto en España como en el resto de la Comunidad Europea está creciendo<sup>8</sup>. En España su interés se ha puesto de manifiesto sobre todo a finales de los ochenta y principio de los noventa. A ello ha contribuido la nueva propuesta de articulación de la enseñanza profesional en módulos profesionales de grado medio y superior que introducen un periodo de formación práctica en centros de trabajo (FCT)<sup>9</sup>. Con este planteamiento, recogido en la Ley Orgánica General del sistema Educativo de 1990 (LOGSE)<sup>10</sup>, se abandona el modelo más escolar propuesto para la FP en la Ley General de Educación de 1970 (LGE) y se retoma la idea de otro modelo, el de aprendizaje, que reguló la Ley de FP Industrial de 1955.<sup>11</sup>

---

<sup>8</sup>Vide: EMBID IRUJO, A., *La enseñanza en España en el umbral del siglo XXI. Consideraciones jurídicas*, Madrid, Tecnos, 2000.

<sup>9</sup> El módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo (en lo sucesivo módulo de FCT) es un módulo de formación complementaria e integración curricular que contiene aquellos resultados de aprendizaje propios de cada título que deben ser completados en un entorno real de trabajo. Los centros educativos suscribirán convenios de colaboración (en lo sucesivo convenios) con empresas u otras organizaciones que permitan la realización de un programa formativo que desarrolle adecuadamente lo previsto para el módulo de FCT en los Reales Decretos que regulan las enseñanzas mínimas y las disposiciones que determinan los currículos de cada título profesional. Vide: MARHUENDA FLUIXÁ, F.; CROS CASTELLÓ, M.J. y GIMÉNEZ URRACO, E., *Aprender de las prácticas: Didáctica de la Formación en Centros de Trabajo*, Valencia, Universitat de València, 2001

<sup>10</sup> Ley 1/1990 de 3 de Octubre (B.O.E. de 4 de Octubre de 1.990)

<sup>11</sup> DELGADO CRIADO, B., *Historia de la Educación en España contemporánea (1789-1975)*, Madrid, Ediciones S.M./ Morata, 1994.

Es importante conocer la trayectoria seguida por esta enseñanza en España y la evolución que han tenido en épocas anteriores para conocer la situación de hoy en día. En este capítulo haremos un breve resumen de cómo ha sido la trayectoria de estos estudios<sup>12</sup>.

Siguiendo a Lerena el concepto de formación profesional tiene una doble vertiente. Por un lado, el concepto designa a una parte del sistema de formación a través del cual cada país organiza las actividades dedicadas a cubrir las necesidades formativas de la población y de las empresas en relación con el trabajo<sup>13</sup>. Por otro lado, la formación profesional también es un concepto más genérico que forma parte del bagaje cultural de cada país, y que está asociado a la trayectoria profesional de los individuos y al funcionamiento de las empresas.<sup>14</sup> Por otra parte formarse profesionalmente es una de las aspiraciones de todo individuo con el fin de conseguir situarse en el mercado de trabajo con una identidad propia, para así obtener rentas más elevadas que le faciliten acceder a un determinado estatus social. Lo mismo ocurre con las empresas, que desean disponer de una mano de obra profesional que domine su oficio o profesión y que resuelva adecuadamente todas las incidencias de la producción de mercancías o servicios. Según Fernando Vargas:

*“El aprendizaje dejó de ser una situación previamente definida para la persona y empieza a ser una actitud permanente del individuo que se coloca en el centro del proceso. El desarrollo de las personas como ciudadanos y miembros activos de la sociedad es cada vez más reconocido en las legislaciones reformas educativas de muchos países”<sup>15</sup>.*

Es por esto que la formación profesional es la puerta privilegiada para acceder a la identidad profesional. En términos generales, y hablando desde un punto de vista profesional en palabras de B. González, un individuo es aquello para lo que se ha

---

<sup>12</sup> Vide: M.E.N./O.C.D.E.” Las necesidades de Educación y el desarrollo económico-social en España”, Madrid, Ministerio de Educación Nacional, 1973

<sup>13</sup> LERENA, C. *Escuela, ideología, y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel, 1980;

<sup>14</sup> Puede verse al respecto: TERCER CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA, “El sistema escolar español en función de las necesidades económicas y sociales”, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, 1975

<sup>15</sup> ASIS BLAS, F. y PLANELLS, J. (coords), *Retos actuales de la educación técnico-profesional*, Madrid, Metas Educativas, 2009, p. 15

formado. Mantener viva la aspiración tanto de la población, de promocionarse en el terreno profesional a través de la formación, como de las empresas, de mejorar su eficiencia a partir de una mejor cualificación de su personal, es una de las condiciones para que un país avance. De hecho, todos los países desarrollados, en una u otra manera, han invertido grandes presupuestos en el desarrollo de sofisticados sistemas de formación y trabajan para mejorar su eficacia.<sup>16</sup>

Por otra parte la formación profesional es un ámbito de gran complejidad, porque tiene que permitir que confluyan las voluntades de una gran diversidad de actores e instituciones, en mucha mayor medida que en ningún otro sector de los sistemas educativos<sup>17</sup>.

La FP se encuentra a caballo entre el sistema de educación, el mercado de trabajo y el sistema productivo, por lo que entender sus principales características y su evolución de futuro exigen capacidad de síntesis y de información. Además, este conocimiento es imprescindible para poder fundamentar cualquier intervención dirigida a mejorar el sistema de formación profesional. Es por este motivo que Cleunice Rehem destaca que “los centros formativos, entendidos como organizaciones estructuradas para la formación técnico-profesional inicial y continua de los jóvenes y adultos, no huyen de las nuevas demandas, insertadas en la sociedad del conocimiento y con la finalidad de enseñar a trabajar y a convivir en esta sociedad”<sup>18</sup>.

## **2. Análisis de conceptos**

En primer lugar, hay que distinguir entre educación y formación, según Carlos Carreras estos conceptos que muy a menudo se utilizan de forma indistinta pero que en el ámbito especializado tienen significados diferenciados. La educación hace referencia al objetivo prioritario de desarrollar las capacidades de aprendizaje y de conocimiento generales del individuo. Una persona se educa cuando va adquiriendo las capacidades instrumentales para conocer e interpretar su entorno. Básicamente, la educación ofrece

---

<sup>16</sup> BODAS GONZÁLEZ, E., *La Formación Profesional en España*, Sevilla, Fundación ECOEM, 2007

<sup>17</sup> LORA TAMAYO, M., *Política educativa de una etapa (1962-1968)*, Madrid, Editora Nacional, 1974.

<sup>18</sup> ASIS BLAS, F. y PLANELLS, J. (coords) (*op. cit.*, p.101)

al individuo respuestas a los “por qué” de su vida, del mundo y de la sociedad en la que vive. En cambio, la formación es más específica, prepara a los individuos prioritariamente para adquirir competencias<sup>19</sup> destinadas al desarrollo de su vida profesional en un sentido amplio, no sólo laboral. En un sentido básico, la formación ofrece respuestas al “cómo”. Dicho de forma más breve, la educación tiende a desarrollar el “saber” y la formación el “saber hacer”.<sup>20</sup>

Ambos conceptos no son antagónicos, sino muy a menudo complementarios y difíciles de distinguir. Evidentemente, en la educación de una persona también se adquieren conocimientos prácticos directamente aplicables en la vida profesional y, al contrario, la formación también amplía las capacidades genéricas de aprendizaje de una persona. Según Federico Durán, la educación y la formación se diferencian en relación con sus objetivos finales y, sobre todo, por una característica: la educación no caduca. Esta distinción resulta muy útil para comprender el mundo de la formación profesional. El desarrollo, a través de la educación, de nuestra capacidad de aprender estructura de tal forma nuestro intelecto que los aprendizajes asociados tiene un efecto prácticamente para toda la vida. Determinados aprendizajes pueden olvidarse, pero la organización de la capacidad de aprender perdura en el tiempo. En cambio, las competencias adquiridas a través de la formación, si no se practican se oxidan y se vuelven obsoletas. Esta distinción, más la disparidad de sus objetivos, obliga a tratar la educación de forma diferenciada con respecto a la formación<sup>21</sup>. Por lo tanto, cuando se habla de formación se hace referencia a todos aquellos elementos orientados a dotar a las personas de

---

<sup>19</sup> Existen numerosas acepciones del concepto de competencia, pero todas, de una forma u otra, tienen que ver con la capacidad de las personas de conseguir resultados efectivos en el trabajo, trascendiendo la simple posesión de conocimientos, habilidades y destrezas. En un estudio de la OCDE, que incluye un examen de la bibliografía publicada en Francia, Reino Unido y Estados Unidos, se ha llegado a la siguiente definición: La competencia es una aptitud que rebasa la simple posesión de conocimientos y destrezas y abarca: a) competencia cognitiva, que implica el uso de teorías, conceptos y de conocimientos tácito informal obtenido por la experiencia; b) competencia funcional, relativa a destrezas o saber hacer, es decir, lo que se debe saber hacer para trabajar en un sector determinado; c) competencia personal, que consiste en ser capaz de reaccionar ante situaciones específicas, y d) competencia ética, que conlleva la posesión de determinados valores personales y profesionales. OCDE, *Knowledge management in the learning society*, OECD., 2000, OCDE, *Qualifications system, bridges to lifelong learning*, Paris, 2007

<sup>20</sup> CARRERAS, C., *Aprender a formar: Educación y procesos formativos*, Barcelona, Paidós, 2003

<sup>21</sup> DURAN LÓPEZ., ALCAIDE CASTRO, M., GONZÁLEZ RENDÓN, M. y FLÓREZ SABORIDO, I., *Análisis de la Política Contractual en materia de Formación Profesional Continúa en España*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1994.

competencias útiles para su vida profesional en sentido amplio, de forma autónoma de los elementos destinados al desarrollo de sus capacidades genéricas de aprendizaje.

En segundo lugar, siguiendo con el intento de aclarar conceptos, diversos autores señalan que también se tiene que establecer una diferencia entre formación y formación profesional. Nores viene a decir que se entiende por formación profesional aquella formación dirigida directamente al desarrollo de una profesión o un oficio determinado. En cambio, se utiliza el concepto más amplio de formación para designar todos los aprendizajes específicos que una persona puede adquirir a lo largo de su vida, que, aunque no estén directamente relacionados con el ejercicio de una profesión, tienen que ver con competencias que existen en el mundo laboral. Por ejemplo, el aprendizaje de técnicas de cocina para una persona que no quiere ser cocinero pero que quiere mejorar su capacidad para elaborar comidas para él o para su familia o amigos.<sup>22</sup>

A menudo, se ha asimilado la formación, y sobre todo la formación profesional, a la formación técnica o al aprendizaje de oficios o profesiones del sector industrial. En la actualidad, esta distinción ya no es útil, ya que la industria no es el sector económico más importante y los servicios han tomado el relevo, generando muchas profesiones nuevas que no tienen una base industrial ni técnica en sentido estricto. Todo oficio o profesión comporta unas técnicas entendidas como metodologías necesarias para desarrollar las tareas de la profesión. Así, se puede hablar de las técnicas médicas o de técnicas de trabajo social o de técnicas comerciales. Hoy en día, la formación profesional está más orientada a los servicios que a la industria. Leopoldo J. Cabrera expresa lo siguiente:

*“La terciarización de la economía actual no ha supuesto un declive de la FP sino la reconversión de un proyecto inicial, dependiente directamente de los sectores industriales, y su evolución conforme a las nuevas situaciones productivas de los tiempos”.*<sup>23</sup>

En este punto hay que introducir otro matiz: en cada país, la formación profesional sigue un modelo organizativo peculiar. Así, desde el bachillerato profesional

---

<sup>22</sup> NORES, M., *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, escuela y mercado*, Argentina, Granica, 2003.

<sup>23</sup> CABRERA RODRÍGUEZ, L.J., “La FP en España antes de la Ley General de Educación de 1970” en <http://www.mecd.gob.es/dctm/revistadeeducacion/articulosre312/re3121000460.pdf?documentId=0901e72b81272c00> (consultado: 27/07/2015).

tecnológico, hasta los cursos de tipo más ocupacional existe una amplia gama de programas que reciben diferentes nombres, como educación técnica o profesional, formación para el trabajo u ocupacional, formación profesional, etc. Acebillo resalta que la variación entre los diferentes programas depende de su carácter más o menos profesionalizador, de los requisitos de entrada, de su relación con la enseñanza general o sus objetivos con respecto a la inserción en el mercado de trabajo en este aspecto los especialistas dudan entre situar algunos de estos programas en el ámbito de la educación o bien en el de la formación profesional<sup>24</sup>. Hoy, se tiende por lo general a utilizar un concepto amplio que englobe prácticamente a todos los programas que tienen un objetivo profesionalizador. Así, en algunos casos que se habla de “educación y formación técnico-profesional”<sup>25</sup> para englobar tanto la educación técnico-profesional como la formación profesional y, en cambio, en otras ocasiones, ambos conceptos representan por separado, considerando mejor al primero dentro del campo de la educación y al segundo en el de la formación profesional<sup>26</sup>.

Lo mismo sucede con las educaciones técnicas superiores cortas o la educación superior profesional corta. Estos programas nacen en los años sesenta en los países desarrollados, para afrontar las necesidades tecnológicas de las empresas ante el cambio técnico y organizativo.

Álvaro P. afirma que se trata de formar a los mandos intermedios entre trabajadores cualificados e ingenieros, unos puestos que exigen ya no simplemente una experiencia práctica, sino también una sólida formación técnica y una cultura científica que no puede ser aprendida mediante la experiencia<sup>27</sup>. Estos programas formativos suelen otorgar el título de técnicos superiores, aunque hay diferencias entre países. En algunos países forman parte de los estudios universitarios, como podría ser el caso de

---

<sup>24</sup> ACEBILLO, P.M., *La planificación de la formación ocupacional*. En A. FERNÁNDEZ, A., (Dir.) , *La formación profesional. Realidad y perspectivas*, Madrid, Diagrama, 1992.

<sup>25</sup> Pueden verse al respecto entre otros textos: ALONSO, C.M. y GALLEGU, D.J., *Estilos individuales de aprendizaje: implicaciones en la conducta vocacional*. En F. RIVAS, *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*, Madrid, Síntesis, 1994

<sup>26</sup> Vide: ALONSO TAPIA, J., *Orientación educativa, Teoría, evaluación e intervención*, Madrid, Síntesis, 1997.

<sup>27</sup> ÁLVARO PAGE, M., *Evaluación de los Módulos Profesionales: estudio de la reforma experimental de la enseñanza técnico-profesional*, Madrid, CIDE-MEC, 1993.

algunas diplomaturas en España, mientras que en otros son considerados como una formación profesional superior, por ejemplo en Holanda<sup>28</sup>.

También en el ámbito de la formación profesional se puede distinguir entre formación profesional inicial y formación profesional continua o permanente. La primera designa aquella formación que cursa una persona para iniciarse en un oficio o profesión, normalmente en los años de juventud aunque hoy en día esto está cambiando cada vez y nos encontramos cada vez con personas más adultas debido a la falta de empleo que existe en estos momentos,. En cambio, se entiende por formación profesional continua la formación posterior para ampliar, especializar o reciclar las competencias que una persona ejerce en su vida profesional.<sup>29</sup>

Finalmente y siguiendo a Dunn R. también hay que diferenciar entre la formación formal, la no formal y la informal, según la manera y las intenciones en la organización de los aprendizajes<sup>30</sup>. Se habla de formación formal o reglada cuando la actividad formativa está organizada por un centro educativo en lo que concierne a sus objetivos y recursos, y finaliza con un reconocimiento y acreditación de las competencias adquiridas a través de un diploma o certificado<sup>31</sup>. En cambio, se habla de formación no formal cuando no existe este reconocimiento de las competencias adquiridas y, aunque la actividad esté organizada, tampoco se pretende directamente la formación de una persona. Este sería el caso, por ejemplo, de una conferencia o un grupo de trabajo en una empresa. Seguramente, el individuo que asiste a estas actividades pretende aprender cosas, pero la finalidad prioritaria de estas actividades no es la formación.<sup>32</sup>

---

<sup>28</sup> BLASCHKE, D., *Situación actual, experiencias y estrategias en la evaluación de programas de formación*. En CEDEFOP (comp.). *Evaluación de programas europeos de formación, empleo, y recursos humanos*. Conferencia de Atenas, 1995. Salónica: CEDEFOP

<sup>29</sup>DURAN LÓPEZ., ALCAIDE CASTRO, M., GONZÁLEZ RENDÓN, M. y FLÓREZ SABORIDO, I., *Análisis de la Política Contractual en materia de Formación Profesional Continúa en España*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1994.

<sup>30</sup> Vide: DUNN, R. y DUNN, K. *La enseñanza y el estilo individual de aprendizaje*, Madrid, Anaya, 1984

<sup>31</sup> Vide: CACHÓN, L. y MONTALVO, M<sup>º</sup>D.(Eds.), *Educación y formación a las puertas del siglo XXI: La formación continua en España*, Madrid, Editorial Complutense, 1999.

<sup>32</sup> Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, *Formación Profesional y Empleo: hacia un espacio común, XV encuentro de Consejos Escolares de Comunidades Autónomas de del Estado*, Madrid, 2004.

Y por último, la formación informal es la adquirida por un individuo a través de la participación en las actividades de la vida cotidiana, es decir, trabajando y participando en actividades sociales, o relacionándose con los demás. Estos conceptos tienen su importancia porque los sistemas de formación están afrontando el reto de incluir tanto la formación no formal como la informal en sus mecanismos de funcionamiento, cuestión clave para desarrollar estos sistemas formativos en las sociedades del conocimiento<sup>33</sup>.

### **3. Evolución histórica de la FP en España**

Una vez aclarados estos conceptos elementales, se puede entrar a analizar cómo se ha construido en España el concepto moderno de formación profesional. Conocer la trayectoria seguida por esta enseñanza en España en épocas pasadas es particularmente importante. Nos va a aclarar la vinculación de la FP con la aparición y desarrollo de los procesos industriales.

Distintos autores y siguiendo a Lozano López han venido señalando que la FP es históricamente el resultado de la influencia de los distintos gremios de la Edad Media que, más tarde y con la Revolución Industrial, comienzan a desarrollarse dentro del marco escolar recogiendo y adaptando las necesidades de la industrialización<sup>34</sup>. No es para ellos fruto de una conquista social, como pudo haberlo sido la extensión-democratización de la enseñanza<sup>35</sup>, sino que fue el resultado de una exigencia del sistema productivo canalizado a través de los sistemas escolares. Aunque esta es la opción más extendida<sup>36</sup>, existen otros autores como Larena que sitúa el origen del sistema de enseñanza en la aparición del capitalismo, señalando que uno y otro surgen en los países occidentales en el mismo periodo histórico pero no uno como consecuencia del otro. Para este autor las relaciones entre la fábrica y la escuela deben

---

<sup>33</sup> Vide: GARCÍA, E.; AYALA, C.; SANTIUSTE, V., *El pensamiento crítico. En la práctica educativa*, Madrid, Pro-logos, 2001.

<sup>34</sup> LOZANO LÓPEZ DE MEDRANO, C., *Ideología, política y realidad económica en la Formación Profesional Industrial Española (1857-1936)*, Barcelona, Milenio, 2007.

<sup>35</sup> Vide: GARCÍA COLMENARES, C. y MARTÍNEZ TEN, L., *La escuela de la República. Memoria de una ilusión*, Madrid, Catarata, 2014.

<sup>36</sup> Pueden verse al respecto: GARCÍA GARRIDO, J.L., GARCÍA, F. P. y VELLOSO, A., *La educación en Europa: reformas y perspectivas de futuro*, Madrid, Cincel, 1989, p.108.



buscarse no en los términos de productividad técnica ni de rentabilidad económica, sino en términos de poder<sup>37</sup>.

En la actualidad, el sistema engloba todas las actividades formativas dirigidas al desarrollo de competencias profesionales, ya sea mediante la formación inicial o a través de la continua<sup>38</sup>. En el caso de España, este sistema está dominado por la formación profesional, y concretamente por la formación profesional formal, a pesar de los intentos de integrar en el sistema las formaciones de tipo no formal o informal<sup>39</sup>.

En la evolución de la formación profesional en España (con unas características propias respecto del resto de Europa, dado el contexto político y económico del país) pueden distinguirse las siguientes ETAPAS:

**La debilidad de los inicios de la industrialización española**, muy concentrada en el País Vasco y Cataluña, y las turbulencias políticas y sociales del siglo XIX no permitieron el desarrollo de un sistema de formación profesional propiamente dicho. Las escasas empresas industriales de la época aprendieron a construir “en casa” la cualificación que necesitaban, sin una contribución significativa ni del Estado. Este modelo de auto organización de la cualificación por parte de la empresa ha marcado toda la evolución de la formación profesional y todavía tiene un fuerte arraigo en la actualidad<sup>40</sup>.

Por tanto las relaciones entre industrialización y FP son bastantes estrechas. De hecho, si se observan las cifras en evolución del alumnado de FP en España por comunidades Autónomas se comprueba que esta tesis adquiere solidez u que la aparición de la ley de FP industrial de 1955 en España y su consolidación y extensión quedó limitada a las regiones más industrializadas (fundamentalmente el País Vasco), mientras que en otras caso no tuvo repercusión alguna. Canarias, por ejemplo, es el caso más singular). Las cifras del alumnado matriculado en FP desde 1970 hasta 1992 por

---

<sup>37</sup> LERENA, C., *Reprimir y liberar: crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*, Madrid, Akal Universitaria, 1983, pp. 76 y 598.

<sup>38</sup> Vide: DURAN LÓPEZ, F., ALCAIDE CASTRO, M., GONZÁLEZ RENDÓN, M. y FLÓREZ SABORIDO, I., *Análisis de la Política Contractual en materia de Formación Profesional Continua en España*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1994.

<sup>39</sup> Véase al respecto: NARODOWSKI, M., *Nuevas tendencias en políticas educativas: alternativas para la escuela pública*, Comunidad de Madrid, 2002.

<sup>40</sup> Vide: HERRERA ORIA, E., *Historia de la educación española*, Madrid, Veritas, 1961.

CC.AA. están recogidas en la tesis del profesor Leopoldo J. Cabrera<sup>41</sup>. En cualquier caso y como aproximación, valgan las siguientes cifras de las dos CC.AA. que tenían como referencia en el curso 70-71 la mayor (País Vasco) y menor proporción (Canarias) de alumnado matriculado en FP en relación con su población, además de las del curso 92-93 que dejan entrever el notable cambio producido en el último cuarto de siglo en los sectores productivos con una terciarización de la producción la reconversión a la baja del sector industrial:

	1970-71		1992-93	
	Alumnos	%	Alumnos	%
País Vasco	19.693	13	48.740	5,7
Canarias	2.254	1,5	46.918	5,5
España	151.760	100	860.015	100

Estos datos muestran que mientras en España el total de alumnado se multiplica aproximadamente por seis en 23 cursos académicos, en el País Vasco solo lo hace por 2,5 (su cifra de origen era muy elevada, industrialización alta) en Canarias por 21 (su cifra de origen era muy baja, así como su industrialización).

En general, no será hasta 1955 en que, con la llamada **Ley Industrial**, se diseña una formación profesional industrial completa bajo los conceptos del modelo de Estado nacional-sindicalista del régimen franquista<sup>42</sup>. En la década de los años cincuenta se registra un cambio importante en la política económica, y como consecuencia más inmediata, el Estado comienza a intervenir sobre el sistema educativo, aparecen los primeros planes de construcción escolares en 1953, la reforma y expansión del bachillerato elemental, de las enseñanzas técnicas, etc. Así tras un periodo en el transcurso del cual la FP se hallaba relegada a un segundo plano, surge la ley de Formación Profesional Industrial. Los redactores de la ley son conscientes del nuevo contexto establecido en torno a las necesidades que la industria española precisa. Así, y

---

<sup>41</sup> CABRERA RODRÍGUEZ, L.J., “La FP: análisis del discurso dominante en la teoría y la praxis de alumnos, profesores y empresarios de la isla de Tenerife”, tesis que el autor defendió el 22 de junio de 1995 en el Departamento de Sociología de la Universidad de la Laguna, dirigida por el profesor Jorge Rodríguez Guerra.

<sup>42</sup> Vide: MEDINA, E., *La lucha por la educación en España (1770-1990)*, Madrid, Ayuso, 1977.

aunque el preámbulo de la ley esté cargado de referencia al creciente desarrollo industrial y la consiguiente necesidad de poder contar con una mano de obra diestra y especializada<sup>43</sup>.

La oferta formativa se estructuraba en tres niveles: el “preaprendizaje” (dos años): con intencionalidad propedéutica, creada a fin de proporcionar al alumno los conocimientos elementales que le permitan entrar a la siguiente fase. Se pretendía procurar la adquisición de unos rudimentos culturales, se buscaba compensar aquellos conocimientos que debía haber proporcionado la educación primaria, lo que resulta lógico si se tiene en cuenta la edad de los alumnos. La “oficialía” (tres años) a partir de los catorce años, otorga el título de oficialía industrial en una de las quince ramas<sup>44</sup>, todas ellas de carácter industrial, en el artículo 8 de la ley expresaba que el aprendizaje tiene por objeto “el conocimiento elemental, teórico y práctico de una profesión u oficio industrial”, La ley trataba de seguir en parte una enseñanza dual, parecida en ciertos aspectos al sistema alemán, ya que establecía la obligatoriedad en el periodo de aprendizaje, principio que implicaba que todos los operarios contratados por las empresas, en conceptos de aprendices, debían efectuar estudios, bajo la tutela del Ministerio de Educación en estrecha relación con los centros de enseñanza profesional. Y la “maestría” (dos años), orientados a ofrecer un sistema de formación paralelo para los trabajadores: para acceder a esta fase es necesario poseer el título de oficialía industrial. Al finalizar estos estudios, se otorga el título de maestría industrial aunque aquí la oferta se restringía a 12 ramas.<sup>45</sup>

Al maestro industrial, tras un periodo de rodaje en la empresa, se le considera como un profesional que actuaba en la misma como mando intermedio. Según la ley, el maestro industrial ha de conocer el manejo, estructura interna y adecuada utilización de todas y cada una de las máquinas y herramientas que constituyen la sección de trabajo de la empresa, debe estar también capacitado para la acertada distribución del trabajo

---

<sup>43</sup> RODRÍGUEZ HERRERO, J.J., *La Formación Profesional en España 1939-1982*, Salamanca, Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y cultura, 1997, p.82.

<sup>44</sup> Las 15 ramas existentes en Aprendizaje eran: Artes Gráficas, automovilismo, Construcción, Delineación, Electricidad, Electrónica, hostelería, Madera, Metal, Minería, Peluquería y Estética, Piel, Química y textil.

<sup>45</sup> Las 12 ramas de Maestría eran: Artes Gráficas, Automovilismo, construcción, Delineación, Electricidad, Electrónica, Hostelería, Madera, Metal, Minería, química y Textil.

entre los distintos operarios, y así mismo debe poseer unas ideas clara acerca de la organización de la empresa<sup>46</sup>.

Los centros que se creaban lo hacían bajo la denominación de Escuelas de Aprendizaje y Escuelas de Maestría. También se prevé la creación de Universidades Laborales que recogen los antiguos Institutos Laborales y las nuevas Escuelas de Maestría. Centros Estatales, Religiosos, Sindicales y Escuelas de Aprendices en las grandes empresas, recogían el alumnado que quería realizar estos estudios<sup>47</sup>.

Se descubre, a través de los datos, como más de la mitad de los alumnos seguía la rama del metal, quizá o la tradición que pesaba en este país sobre esta modalidad en concreto, en segundo lugar la rama de electricidad y la de delineación.

#### Distribución por ramas profesionales de alumnos (curso 1961-1962)

R a m a s profesionales	Aprendizaje	Maestría	Total
Metal	6.647	1.642	8.289
Minera	5	----	5
Eléctrica	2.275	701	2.976
Electrónica	411	-----	411
Madera	251	88	339
Construcción	52	7	59
Química	259	41	300
Textil	62	9	71
Automóvil	320	6	326
Artes Gráficas	146	----	146
Delineación	1.148	170	1.313

Fuente: RODRÍGUEZ HERRERO, J.J., *la Formación Profesional en España 1939-1982...*p.p. 181

<sup>46</sup> MARTÍNEZ USARRALDE, M.J., *Historia de la Formación Profesional en España: de la Ley de 1955 a los programas nacionales de Formación Profesional*, Valencia, Universitat de València, 2002.

<sup>47</sup>Vide: DELGADO GRANADOS, P., *La Universidad de los pobres, Historia de la Universidad Laboral sevillana y su legado a la ciudad*, Sevilla, Universidad de Sevilla,2005

Finalmente, a partir de 1963 se instaura el nuevo **modelo de FP industrial**. Se trataba de una formación larga, bastante práctica, de tipo integral, que combinaba materias técnicas con otros temas generales para promover el desarrollo personal, estructurando toda la carrera de un obrero. La mayoría de los analistas consideran que esta ley supone un gran cambio para la FP en España. Según Acero entre sus aciertos destacan las posibilidades de formación que se abrieron a muchos sectores de la población que carecían de los más mínimos recursos formativos, volcándose también las empresas en su apoyo, bien a través de la creación en su interior de Centros de Aprendizajes o bien facilitando a sus trabajadores el acceso a los cursos de FP nocturna<sup>48</sup>. En un país con unos niveles bajísimos de educación, sin prácticamente tradición de formación profesional y con una industria en plena expansión en los años sesenta, este modelo de formación profesional fue rápidamente reconocido por las empresas y valorado por la población. Pero por otra parte, como ya hemos comentado anteriormente, la ley afectó positivamente a las regiones españolas más industrializadas y poco a las que no o estaban, pudiendo ser considerada como una respuesta educativa al inicio del proceso de industrialización en determinadas zonas del país<sup>49</sup>. Por este motivo no puede resultar extraño que el alumnado matriculado en la enseñanza profesional en España estuviese concentrado en el centro norte peninsular, sobre todo en el País Vasco y en Cataluña. Ambas regiones recogían a 19.683 y 25.901 alumnos (curso 70-71) (un 13% y un 17% respectivamente del total de los 151.760 alumnos matriculados en España), mientras que otras regiones como Baleares (0,7%), Canarias (1,5%), Extremadura (2,4%), Castilla La Mancha (2,7%) y Galicia (4,6%) no tenían conjuntamente la representación del País Vasco<sup>50</sup>. Es por estos motivos que Rodríguez Guerrero considera que la FP que se imparte en los años setenta surge don las necesidades de especialización de la industria en los sesenta y permanece localizada geográficamente en las zonas más desarrolladas e industrializadas del país y a su

---

<sup>48</sup> ACERO SÁEZ, E., *Crónica de la Formación Profesional Española. Tomo I: La FP desde el comienzo del aprendizaje artesanal hasta finales de os años sesenta*, Madrid, Ediciones Técnicas y Profesionales, 1992, pp. 179-183.

<sup>49</sup> VICENS VIVES, J., *Aproximación de la Historia de España*. Barcelona, Vicens-Vives, 1966.

<sup>50</sup> Según el censo de 1970 del INE.

servicio<sup>51</sup>. La formación profesional ofrecía una esperanza de promoción para los hijos de los trabajadores y facilitaba una formación orientada hacia el trabajo y al mismo tiempo educadora. La repercusión de este modelo fue tan profunda que la concepción de la formación profesional, centrada en el sector industrial como carrera alternativa a la educación general, ha sido dominante durante toda la segunda mitad del siglo XX.

Por otra parte, Puelles considera que el estructurarla como una modalidad independiente del sistema educativo y sin vías de acceso al mismo perjudicará gravemente este tipo de enseñanza y será uno de los grandes errores de la política educativa de este periodo, teniéndose que esperar a la LGE para volver a integrar la FP dentro del sistema educativo nacional<sup>52</sup>. La valoración de la FP industrial vuelve a revitalizarse hoy en día con la LOGSE<sup>53</sup> y la LOE<sup>54</sup>, ya que esta recupera este modelo para sustituir a la LGE, articulando sus módulos de forma que no permitan conexión ente sí, sino a través del Bachillerato.

Para terminar y siguiendo a Echevarría, el reconocimiento de la FP industrial proviene de la notable mejora de la formación del alumnado que la cursó y del interés de consiguió generar en los empresarios. Entre sus aciertos se puede destacar la coparticipación de las empresas con recursos económicos (cuota de FP) y con procesos formativos (Escuelas de Aprendizaje), así como la reglamentación de las titulaciones necesarias para acceder a puestos de trabajo, incentivando el interés por la FP., importante la conexión interministerial entre Educación y Trabajo, que en otros países ha sido y sigue siendo elemento clave para el desarrollo de la FP<sup>55</sup>. En definitiva, el

---

<sup>51</sup> RODRÍGUEZ GUERRERO, J.J., " La FP en las zonas subdesarrolladas", cuadernos de Pedagogía, nº 77, 1981.

<sup>52</sup> PUELLES BENÍTEZ, M., *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor, 1986

<sup>53</sup> La **Ley Orgánica General del Sistema Educativo** (LOGSE), de 3 de octubre de 1990 (publicada en el BOE de 4 de octubre) fue una ley educativa española, promulgada por el gobierno del PSOE y sustituyó a la Ley General de Educación de 1970, vigente desde la dictadura de Franco. Ha sido derogada por la Ley Orgánica de Educación (LOE), en el año 2006.

<sup>54</sup> La **Ley Orgánica 2/2006**, de 3 de mayo, de Educación es la ley orgánica estatal que regula las enseñanzas educativas en España en diferentes tramos de edades, vigente desde el curso académico 2006/07. Se modificó parcialmente el 28 de noviembre de 2013, con la aprobación de la LOMCE, que entró en vigor en el curso 2014/2015.

<sup>55</sup> ECHEVARRIA SAMAMES, B., F.P. *Guía para el seguimiento de su estudio*, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, 1993.

gran mérito de la FP Industrial de 1955 queda asociado, por una parte, al notable incremento numérico de su alumnado con el que se consigue definitivamente el despegue de la enseñanza profesional en España y, por otra, al cambio empresarial hacia la formación de los trabajadores que produjo.

La evolución del número de alumnos matriculados en la Enseñanza Profesional Industrial puede comprobarse en el siguiente cuadro, en el que se observa el aumento exponencial conforme evoluciona y se fortalece la reforma de Formación Profesional.

Evolución de la enseñanza Profesional Industrial (1955-1967) según fuentes del Segundo Plan de Desarrollo.

CURSOS	NUMERO DE ALUMNOS
1955-1956	41.197
1956-1957	44.863
1957-1958	41.550
1958-1959	43.908
1959-1960	54.973
1960-1961	63.111
1961-1962	74.091
1962-1963	84.570
1963-1964	101.121
1964-1965	108.246
1965-1966	119.188
1966-1967	125.577

Fuente: E. Acero Sáez (1993): Crónica de la Formación Profesional española, tomo I, Madrid, Ediciones Técnicas y Profesionales, p.193

Sin embargo el profesor alemán Hans-Werner viene a decir que España tuvo con la FP industrial la gran ocasión histórica de convertir en obligación formativa el gran proteccionismo empresarial en lugar de utilizarlo como base ideológica<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup> HANZ-WERNER, F.: "La crisis de la alternativa en el sistema dual alemán" en AA.VV.: *La FP en los años 90*. Jornadas Técnicas Internacionales celebradas en Vitoria-Gasteiz del 1 al 3 de junio de 1989, Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1990.

**La Ley General de Educación de 1970** intentó recoger las nuevas corrientes europeas y propuso la renovación del modelo de formación profesional vigente<sup>57</sup>. La ley anterior creó una vinculación de estos estudios con el desarrollo industrial, como ya hemos venido viendo, en los años previos a la LGE, los datos avalan esta idea y el número de alumnos matriculados en FP por regiones mantiene correspondencia directa con las zonas de mayor tradición industrial de España, sin embargo, algunos autores como Escolano defienden la idea que el futuro de la FP en nuestro país es más cultural y debe asociarse al peso de las tradiciones humanísticas y a la subestimación social de ciertos trabajos que han contribuido a demorar la institucionalización de la educación técnica, visible aun en nuestros días, cuando la cultura profesional no ha logrado el prestigio social y pedagógico que ostentan otras modalidades de enseñanza. Los prejuicios sociales sobre la enseñanza dirigida a la formación de los obreros, y en consecuencia sobre la FP, han sido una constante que ha permanecido en el tiempo, hasta nuestros días<sup>58</sup>.

Para intentar solucionar estos problemas de desprestigio social, esta ley en sus planteamientos iniciales se incorporaba el nuevo concepto de formación profesional que en aquellos momentos ya estaba en boga en Europa. La formación profesional no debía tener la función de carrera alternativa para los trabajadores, sino que tenía que constituir las pasarelas necesarias con el fin de preparar a los jóvenes que salían en diferentes niveles del sistema educativo para incorporarse al mercado de trabajo con una formación especializada y adaptada a las necesidades de las empresas<sup>59</sup>.

Según Acero Sáez lo que fue, o mejor dicho trató de ser, una de las innovaciones educativas más importante de los países desarrollados( basta indicar como hecho principal el apoyo que tuvo del Banco Mundial y de otras organizaciones internacionales educativas, que la consideraron como una de las leyes educativas más progresistas de su época) afectaba a la totalidad del sistema educativo español, aunque

---

<sup>57</sup> Vide: NÚÑEZ, C.E., *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo en la España Contemporánea*, Madrid, Alianza Universidad, 1992; OTERO, E. *Pensamiento pedagógico y acción educativa*, Madrid, C.I.D.E., 1994.

<sup>58</sup> ESCOLANO BENITO, A.,: "Economía e Ilustración. El origen de la Escuela Técnica Moderna en España", *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, nº 1, Universidad de Salamanca, 1982. Vide: MARX, C., *El Capital*, Madrid-Buenos Aires, Edaf, 1967.

<sup>59</sup> GARCÍA DE LA HOZ, V., *La Educación en España en el Siglo XX*, Rialp, 1980.



ya nació con problemas, al carecer de una financiación adecuada y unos antecedentes equívocos en ciertos aspectos del Libro Blanco. El espíritu que animaba la Ley de Educación tuvo escasa vida, si acaso tres años, entrando en coma profundo cuando su artífice Villar Palasí desapareció del escenario político<sup>60</sup>.

La Ley propuso tres pasarelas: Cano Sánchez las describe, así la FPI, obligatoria para aquellos que no obtuvieran el Graduado Escolar, la FPII, al finalizar el BUP, y la FP III, que no llegó nunca a materializarse<sup>61</sup>. Jover explica que la prioridad en aquellos momentos no era la formación profesional en sí, sino generalizar la educación primaria y alargar la escolarización incorporando algunos elementos de profesionalización básica<sup>62</sup>. Pero esta concepción adelantada a su tiempo chocó de frente con los intereses de los sectores que más influencia tenían en el antiguo modelo de formación profesional industrial. El resultado fue una superposición de modelos llenos de contradicciones que dificultaron su despliegue posterior. A pesar de todo, la Ley General de Educación de 1970 aportó dos elementos importantes para la formación profesional. En primer lugar, integró la formación profesional en el sistema educativo, conectándola con la educación general. El segundo elemento positivo fue la introducción del mensaje de que los jóvenes tenían que seguir estudiando después de la EGB, ya fuera la formación profesional o el bachillerato sentando las bases de la idea de prolongación de los estudios<sup>63</sup>.

Tuvieron que pasar unos quince años más para que **la LOGSE de 1990** intentara una nueva reforma modernizadora de la formación profesional, ya en plena democracia.

En 1990 hubo importantes sesiones del Ministerio de Educación y ciencia con los representantes de los sindicatos mayoritarios (Unión General de Trabajadores y Comisiones Obreras) para llegar a un consenso en torno al anteproyecto de la ley<sup>64</sup>. A

---

<sup>60</sup> ACERO SÁEZ, E., *Crónica de la Formación Profesional Española. Tomo II: La FP en la época Ministerial de Villar Palasí*, Madrid, Ediciones Técnicas y Profesionales, 1993, p. 49.

<sup>61</sup> CANO SÁNCHEZ, J., LÓPEZ, J. y ORTEGA, M., *La nueva formación profesional: Ramas, Módulos Profesionales y Ciclos Formativos*, Madrid, Colección Formación Profesional y Empresa, 1993.

<sup>62</sup> JOVER OLMEDA, G., *Política planificación educativa*, Sevilla, Preu Spinola, 1994.

<sup>63</sup> RODRÍGUEZ MORENO, M<sup>a</sup> L., *Orientación profesional y acción tutorial en las enseñanzas medias*, Madrid, Narcea, 1989.

<sup>64</sup> Vide: CANO GALÁN, Y., *La Formación Profesional en España y las cláusulas de formación en la negociación colectiva*, Madrid, Ministerio de Trabajo e inmigración, 2010.

los sindicatos interesaba de forma especial el fortalecimiento de la integración de la Formación Profesional en la enseñanza secundaria, así como el establecimiento de mecanismos de evaluación y seguimiento de carácter continuos<sup>65</sup>. El día 9 de abril de 1990 se publica el proyecto de ley en el BOE<sup>66</sup>, abriéndose el paso para la presentación de enmiendas por parte de los grupos parlamentarios. Las más significativas que afecten a la FP son las relativas a las competencias establecidas entre el Estado y las Comunidades Autónomas, graduando la intervención de las últimas en todos los aspectos que les incumban, como puede ser la expedición de títulos, las enseñanzas especializadas, etc. Tras este periodo, el proyecto de ley resulta aprobado por el Congreso de los Diputados el 28 de junio de 1990 con el voto favorable de todos los partidos de la Cámara (a excepción del Partido Popular). En septiembre el pleno del Senado aprobó el proyecto, con las pertinentes modificaciones. Finalmente, y aprobado el proyecto por sesión conjunta de ambas cámaras, la ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) salió a la luz<sup>67</sup>.

Siguiendo a Echávarri la LOGSE supuso una reforma profunda de la FP haciendo realidad la aspiración de establecer pasarelas entre la educación general y el mercado de trabajo, y puso como condición para acceder al primer nivel de formación profesional haber obtenido el nuevo Graduado de ESO<sup>68</sup>, si se alargaba en dos años más los estudios obligatorios generales y retrasaba la incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo<sup>69</sup>. Por otra parte En el actual panorama de globalización de los mercados y de continuo avance de la sociedad de la información, las estrategias

---

<sup>65</sup> PUELLES BENÍTEZ, M.(coords), Política, legislación e instituciones en la educación secundaria, Barcelona, ICE/Horsori, 1996.

<sup>66</sup> Desde antes de su llegada al gobierno en 1982, el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) había dejado clara su intención de reformar el sistema de enseñanza español, también en su variante de educación profesional. Fruto de esta inclinación fueron las leyes aprobadas a los pocos años de llegar al poder (la Ley de Reforma Universitaria, de 1983), la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985, y la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), también de 1985. Sin embargo la transformación legislativa más amplia e importante tuvo lugar justo al iniciarse la década de los noventa con la LOGSE.

<sup>67</sup> MARTÍNEZ USARRALDE, M.J., *Historia de la Formación Profesional en España...*(op.cit., p.90.)

<sup>68</sup> ARBIZU ECHÁVARRI, F., *La Formación Profesional Específica. Claves para el desarrollo curricular*, Madrid, Santillana, 1998.

<sup>69</sup> Vide: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, *Formación Profesional y Empleo: hacia un espacio común, XV encuentro de Consejos Escolares de Comunidades Autónomas de del Estado*, Madrid, 2004.

coordinadas para el empleo que postula la Unión Europea se orientan con especial énfasis hacia la obtención de una población activa cualificada y apta para la movilidad y libre circulación, cuya importancia se resalta expresamente en el Tratado de la Unión Europea<sup>70</sup>.

Finalmente, se ponían las bases de una estructura moderna para la formación profesional. (En realidad, durante todo el duro período de crisis de 1977 a 1997, la educación era la única opción para los jóvenes que aspiraban a algún futuro<sup>71</sup>. Al finalizar los estudios o bien se intentaba un acceso directo al mercado de trabajo en función de los contactos personales o familiares y la dinámica coyuntural del momento, o se seguía la formación profesional para aumentar todavía más las posibilidades de ocupación. Durante aquellos años, las enseñanzas secundarias, tanto las generales como los ciclos formativos, se convirtieron en la mejor vía de retención de adolescentes ante la situación del mercado de trabajo)<sup>72</sup>.

Por otra parte y siguiendo a M<sup>a</sup> J. Martínez, esta ley presenta unas características que la singularizan como tal, y que pueden resumirse en tres premisas:

- Es una ley que obedece a un proceso de amplia experimentación, además de un extenso debate público que ha interesado e involucrado a todos los interlocutores sociales aunque en desigual medida e intensidad.
- Es una ley que en su espíritu impulsa ya la reforma educativa. En efecto, puede leerse en su exposición de motivos que:

---

<sup>70</sup> BENEUTO, P.J. y GUILLÉN, P., *La formación profesional en España: Expansión y cambio*. En BENEUTO, P.J. y P. GUILLÉN, *Formación Profesional y empleo: La construcción de un nuevo modelo*. Alzira, Germania, 1998

<sup>71</sup> Vide: BOSCH FONT, F., *Jóvenes con baja cualificación: investigación y formación para su transición al mercado laboral (proyecto Jean Piaget)*, Madrid, Universidad de Alcalá, 1999

<sup>72</sup>PETRAS,J., “El Informe Petras”, 1995 <http://www.inventati.org/ingobernables/textos/anarquistas/informe-petras.pdf> (consultado: 28/07/2015) Muy interesante el análisis que realiza James Petras, en el Informe Petras sobre el impacto de las políticas educativas socialistas sobre dos generaciones de padres e hijos. Este informe fue encargado en su día, por el CSIC (Centro Superior de Investigaciones Científicas) en los años en que gobernaba el PŞOE. Tras seis meses de estancia en Barcelona, dedicados plenamente al estudio y desarrollo de este informe, fue entregado a los anfitriones del CSIC, para su posterior publicación como habían acordado.

*“La reforma habrá de ser un proceso continuo, una permanente puesta en práctica de las innovaciones y de los medios que permitan a la educación alcanzar los fines que la sociedad le encomienda”.*<sup>73</sup>

La ley entiende que la reforma educativa ha de concebirse en un contexto de creación, innovación y cambio, con suficiente flexibilidad como para ir adaptándose a las nuevas vicisitudes y transformaciones propias de una reforma concebida a gran escala.

- Es una ley que, finalmente, tomando como centro la descentralización, transforma a ésta en una estrategia imprescindible, en virtud de la cual se atiende al juego de reparto de competencias establecido entre el –Estado y las Comunidades Autónomas.<sup>74</sup>

En la FP es uno de los tramos en los que, de hecho, se producen las mayores transformaciones<sup>75</sup>. Se lee en el artículo 30 que:

*“La FP comprenderá el conjunto de enseñanzas que, dentro del sistema educativo y reguladas en esta ley, capaciten para el desempeño cualificado de las distintas profesiones. Incluirá también aquellas otras acciones que, dirigidas a la formación continua en las empresas y a la inserción y reinserción laboral de los trabajadores, se desarrollen en la FP ocupacional que se regulará por su normativa específica”.*

Posiblemente la LOGSE fue demasiado radical en sus planteamientos. Ha hecho falta la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) para flexibilizar este esquema de pasarelas y adaptarlo a los nuevos tiempos en los que se exige una orientación mucho más acentuada hacia la formación a lo largo de la vida de las personas. Uno de los puntos positivos de la LOGSE para la mejora de la formación profesional es la

---

<sup>73</sup> BOE: *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*...p,14

<sup>74</sup> MARTÍNEZ USARRALDE, M.J., *Historia de la Formación Profesional en España*... (op.cit., p.91.)

<sup>75</sup> No en vano, en la exposición de motivos se hace un repaso al estado de la cuestión en torno a la experimentación, revisando los momentos y publicaciones más determinantes que configuran el proceso que lleva al actual contexto en el que se genera dicha ley. Y también se insiste en que la FP ha de ser, de modo especial, tratada y considerada, al destacar como objetivo fundamental de la ley la necesidad de dar correcta solución a los problemas estructurales específicamente educativos, errores de concepción, insuficiencias y disfuncionalidades que se han venido manifestando o agudizando con el transcurso del tiempo. Entre esas irregularidades, que se desglosan, se nombra la existencia de esa doble titulación al finalizar la educación general básica que posibilita el acceso a la F.P. a quienes no concluyen positivamente aquella, contribuyendo con ello a que resulte altamente discriminatoria.

integración de este tipo de formación en los Institutos de Educación secundaria (IES), con una concepción global de todas las enseñanzas secundarias. La solución de situar todas las opciones de secundaria en un mismo centro educativo ha comportado efectos muy positivos para la formación profesional<sup>76</sup>. Lo más importante es la valorización de su estatus dentro del sistema educativo y ante los alumnos y sus familias, ayudando a superar el estereotipo de la vía secundaria.

Por otra parte en este contexto, es necesaria la renovación permanente de las instituciones y, consiguientemente, del marco normativo de la formación profesional, de tal modo que se garantice en todo momento la deseable correspondencia entre las cualificaciones profesionales y las necesidades del mercado de trabajo, línea ésta en la que se venía situando la Ley 51/1980, de 8 de octubre, Básica de Empleo, que señala como objetivo de la política de empleo lograr el mayor grado de transparencia del mercado de trabajo mediante la orientación y la formación profesional, la ley 8/1980, de 10 de marzo, Estatuto de los Trabajadores (en el mismo sentido el actual texto refundido del Estatuto de los Trabajadores), que considera un derecho de los trabajadores la formación profesional; La Ley orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo<sup>77</sup>, que se propuso adecuar la formación a las nuevas exigencias del sistema productivo, y el Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional, elaborado por el Consejo General de Formación Profesional<sup>78</sup> y aprobado por el Gobierno para 1998-2002, que define las directrices básicas que han de conducir a un sistema integrado de las distintas ofertas de formación profesional: reglada, ocupacional

---

<sup>76</sup> Vide: CORONEL, J., *Gestión Escolar. Dirección de Centros y aprendizaje organizativo. Dificultades, contradicciones y necesidades*. III congreso Internacional sobre dirección de Centros Educativos. ICE. Universidad de Deusto, 2000.

<sup>77</sup> La ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, vigente en la actualidad deroga a la ley orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo.

<sup>78</sup> Esta norma dio entrada a los representantes de las Comunidades Autónomas, entre los cuales se incluyen a los de las ciudades de Ceuta y Melilla. La Ley 19/1997 configura el nuevo Consejo General de Formación Profesional como un órgano consultivo de carácter tripartito, con la participación de las organizaciones empresariales y sindicales, así como de las Administraciones Públicas. Adscrito al Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales, el CGFP está concebido como el órgano especializado que asesora al Gobierno en materia de Formación Profesional. El apartado 2 del artículo 1, del Real Decreto 375/1999 establece que el Instituto Nacional de Cualificaciones actuará como instrumento técnico, dotado de capacidad e independencia de criterios para apoyar al CGFP en la realización de los siguientes objetivos: observar las cualificaciones Profesionales y su evolución, determinar las cualificaciones, acreditar las cualificaciones, desarrollar la integración de las cualificaciones profesionales, realizar el seguimiento y evaluación del Programa Nacional de Formación Profesional.

y continua<sup>79</sup>. En esta misma línea aparecen los acuerdos de formación continua y los Planes Anuales de Acción para el Empleo.

Finalmente, la introducción de las prácticas en empresas como contenido obligatorio para todos los ciclos formativos también por parte de la LOGSE ha acabado de configurar la formación profesional como una vía respetada de acceso al mercado de trabajo, y, además, ha contribuido a abrir los centros a la realidad del mundo laboral más que cualquier otra medida anterior<sup>80</sup>. Por lo tanto y siguiendo a Ferrán Camas, en España no es hasta comienzos del siglo XXI cuando empieza a asentarse una formación profesional inicial integrada en el sistema educativo y construida sobre conceptos modernos, que está valorada en el mercado de trabajo y que es percibida como una salida válida por los mismos jóvenes, sobre todo en los ciclos superiores. A este último hecho han contribuido los buenos resultados de la inserción laboral de los jóvenes al acabar los ciclos formativos durante la etapa de fuerte crecimiento económico de la última década. Ya en el año 2001, seis meses después de acabar los estudios, sólo el 10%-12% de los graduados estaban desempleados en busca de trabajo. De todas maneras, en España, a diferencia de otros países, los jóvenes continúan escogiendo proporcionalmente más el bachillerato que los ciclos formativos en los niveles postsecundarios<sup>81</sup>. La razón hay que buscarla en las dificultades de consolidación en los períodos correspondientes de una formación profesional de calidad y moderna. En España esta evolución se ha hecho muy tarde y a destiempo, es decir, cuando los

---

<sup>79</sup> DELGADO SÁNCHEZ, J.A. y DELGADO CASTELLANO, L., *El Nuevo sistema Integrado de Formación Profesional*, Grupo Editorial Universitario, 2003

<sup>80</sup> Vide: CONSEJO SUPERIOR DE CÁMARAS, *Manual de Formación en Centros de Trabajo*, Ministerio de Educación y Cultura, 1998.

<sup>81</sup> Termino este apartado con una cita de Alfred N. Withehead: “*El mérito particular de una educación científica debe ser el fundar el pensamiento sobre la observación directa; y el correspondiente mérito de una educación técnica es que siga nuestro profundo instinto natural de traducir el pensamiento en habilidad manual, y la actividad manual en pensamiento*”. No debe pues hablarse de elitismo de los estudios científicos sobre los técnicos o viceversa, ya que la Ciencia y la Técnica son cada día más difíciles de separar, pues el científico necesita una técnica operacional para su trabajo y el técnico, por el contrario, cada día necesita más la ciencia como soporte de su Técnica a aplicar al desarrollo de los procesos productivos. Es curioso observar el fenómeno, aparecido últimamente en los medios educativos, de tratar de pasar de un elitismo eminentemente clasista y restringido a una educación generalizada de tipo muy grisáceo. ¿No se está cayendo dentro de un espíritu demagógico, a veces encubierto, al pretenderse que toda la masa escolar tenga una enseñanza secundaria superior y en el futuro, universitaria?.

procesos de cualificación estaban ya poniendo en crisis los mismos conceptos de formación<sup>82</sup>.

**La FP para los desempleados:** Si hasta ahora se ha expuesto la evolución hacia las concepciones actuales a partir de la formación profesional inicial, para entender la evolución del resto del sistema de formación hay que remitirse a Europa. En 1986, unos años antes de la aplicación de la LOGSE, España entraba en la Unión Europea, accediendo de esta forma a la percepción de la ayuda de los fondos estructurales<sup>83</sup>. El apoyo del Fondo Social Europeo a la formación fue clave en términos de financiación pero también en términos conceptuales.<sup>84</sup>

---

<sup>82</sup> CAMAS RODA, F., *La Formación Profesional en los Ámbitos Educativo y Laboral*, Navarra, Aranzadi, 2007.

<sup>83</sup> Los Fondos Estructurales son instrumentos de la Unión Europea para promover un desarrollo armonioso del conjunto de la Unión Europea, encaminados a reforzar su cohesión económica y social. El Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) tiene como objetivo fortalecer la cohesión socioeconómica dentro de la Unión Europea. REGLAMENTO (UE) N°1301/2013 DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 17 de diciembre de 2013 sobre el Fondo Europeo de Desarrollo Regional y sobre disposiciones específicas relativas al objetivo de inversión en crecimiento y empleo y por el que se deroga el Reglamento (CE) n°1080/2006 El **FSE**, Fondo Social Europeo instaurado en 1958, está destinado a fomentar las oportunidades de empleo y movilidad geográfica y profesional de los trabajadores, así como facilitar su adaptación a las transformaciones industriales y a los cambios de los sistemas de producción, especialmente mediante la formación y la reconversión profesional. Financia principalmente actividades de formación para favorecer la inserción profesional de los desempleados y de los sectores más desfavorecidos de la población corrigiendo los desequilibrios entre sus regiones. REGLAMENTO (UE) N° 1304/2013 DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 17 de diciembre de 2013 relativo al Fondo Social Europeo y por el que se deroga el Reglamento (CE) n° 1081/2006 del Consejo El **Fondo de Cohesión** está destinado a los Estados miembros cuya RNB (renta nacional bruta) per cápita es inferior al 90 % de la renta media de la UE. Su objetivo es reducir las disparidades socioeconómicas y promover el desarrollo sostenible. REGLAMENTO (UE) N° 1300/2013 DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 17 de diciembre de 2013 relativo al Fondo de Cohesión y por el que se deroga el Reglamento (CE) n° 1084/2006. El FEADER (Fondo Europeo Agrícola de Desarrollo Rural). La política de desarrollo rural de la UE ha evolucionado continuamente para responder a los nuevos retos de las zonas rurales. El proceso de reforma más reciente, que ha ido de la mano de la amplia reestructuración de la Política Agrícola Común de la UE (PAC), se completó en líneas generales en diciembre de 2013, con la aprobación de los actos legislativos básicos para el periodo 2014-2020. REGLAMENTO (UE) n° 1305/2013 DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 17 de diciembre de 2013 relativo a la ayuda al desarrollo rural a través del Fondo Europeo Agrícola de Desarrollo Rural (Feader) y por el que se deroga el Reglamento (CE) n°1698/2005 del Consejo FEMP es el nuevo fondo de las políticas marítima y pesquera de la UE para 2014-2020. Es uno de los cinco Fondos Estructurales y de Inversión Europeos (FEIE) que se complementan entre sí con el fin de fomentar la recuperación en Europa a partir del crecimiento y el empleo.

<sup>84</sup> CEDEFOP, *Evaluación de Programas Europeos de Formación, empleo y recursos humanos*. Conferencia de Atenas, 1995, Salónica, CEDEFOP, 1997.

En efecto, el Fondo Social Europeo permitió cofinanciar el Plan de Formación e Inserción Profesional, conocido como el Plan FIP<sup>85</sup>, destinado a formar a los parados, que por aquellos años superaban el 20% de la población activa. De hecho, este plan inauguró la llamada formación ocupacional como un subsistema propio de formación gestionado por el INEM.

Con anterioridad habían existido programas de formación para los parados, pero no con la amplitud y los recursos que pudieron movilizarse con el apoyo europeo. El Plan FIP prácticamente supuso el inicio de las políticas activas de ocupación en España, uno de los conceptos de influencia europea que contribuyeron a paliar la situación de los desempleados en aquellos momentos, promoviendo la búsqueda activa de trabajo y el reciclaje de las competencias.<sup>86</sup>

En el mismo se aboga por invertir en la cualificación de los trabajadores empleados o desempleados, considerando a la formación profesional como una “fórmula idónea para garantizar la adaptabilidad de la fuerza de trabajo a las nuevas necesidades del sistema productivo”, sobre todo por cuanto no se había contado hasta el momento con instrumentos suficientes ni adecuados.<sup>87</sup>

Su base jurídica hay que encontrarla en la Ley Básica de Empleo<sup>88</sup>, en cuyo artículo 14 se preveía la elaboración de un programa de formación profesional ocupacional<sup>89</sup>. El primero se crea por la Orden de 31 de julio de 1985, y se ha modificado por sucesivas órdenes hasta 1990, momento en que entra en vigor el Real

---

<sup>85</sup> Orden de 31 de julio de 1985, por la que se desarrolla el acuerdo del Consejo de Ministros, en el que se aprueban las bases del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional, en el que se aprueban las bases del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional, y se regulan los cursos de formación profesional ocupacional a impartir por los centros colaboradores del INEM. El mismo es el resultado de lo previsto en el Acuerdo del consejo de Ministros de 30 de abril de 1985.

<sup>86</sup> ALUJAS RUIZ, J.A., "La formación ocupacional: principal medida del eje de formación de las políticas activas de mercado de trabajo en España", *Boletín Económico ICE*, nº 2825, 2004, pp.15-28.

<sup>87</sup> CANO GALÁN, Y., *La Formación Profesional en España y las cláusulas de formación en la negociación colectiva*, (op.cit., pp.88-89)

<sup>88</sup> Ley 51/1980 de 8 de octubre

<sup>89</sup> En el texto no se contempla un plan integral, sin embargo, si se sientan las bases de lo que después sería el Plan Nacional de Inserción y Formación Profesional, al determinar que “en relación con los programas de promoción de empleo, el Instituto Nacional de Empleo establecerá un programa anual de formación profesional ocupacional que, con carácter gratuito, asegure la adecuada formación profesional de lo que quieran incorporarse al mundo labora o , encontrándose en el, pretendan reconvertirse o alcanza una mayor especialización profesional”, además de “programas específicos para facilitar la orientación, formación y empleo de aquellas personas que tengan especiales dificultades de colocación”



Decreto 1618/1990, de 14 de diciembre, por el que se aprueba el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional. La característica fundamental del mismo es que vincula la formación profesional con las exigencias de adaptación de la fuerza de trabajo a las nuevas necesidades del sistema productivo, y para ello se apuesta por la cooperación entre las distintas Administraciones Públicas, estatal y autonómicas, Organizaciones Sindicales y Asociaciones Empresariales.<sup>90</sup>

La dureza del cierre del mercado de trabajo durante la segunda mitad de los años setenta y la primera de los ochenta también produjo el hundimiento de los conceptos y de los valores relativos al trabajo que se habían generado durante el crecimiento económico de los años sesenta. La norma construida socialmente sobre la ocupación entendida como un trabajo para toda la vida, con un contrato fijo a plena dedicación y accesible fácilmente al acabar los estudios, chocó abiertamente con la realidad de las dificultades para encontrar trabajo y la inseguridad del puesto laboral<sup>91</sup>. Los jóvenes que se incorporaban al mercado de trabajo durante la crisis de los setenta y ochenta tuvieron que adaptarse rápidamente a un contexto totalmente diferente, en el que la competencia para un puesto de trabajo era muy elevada<sup>92</sup>. La importancia de la formación para mantenerse en el mercado de trabajo, la necesidad de gestionar la propia carrera profesional, las oportunidades para crear el propio puesto de trabajo, etc. son conceptos que entraron en España por la vía de las políticas de formación profesional y de ocupación impulsadas por la Comisión Europea, dirigidas a inculcar una En la intención actitud mucho más activa ante las adversidades del mercado de trabajo<sup>93</sup>.

Con la intención de dotar a los Planes de Formación Profesional de carácter permanente, se aprueba el Real Decreto 1618/1990, de 14 de diciembre, por el que se

---

<sup>90</sup> Vide: BARROSO BARRERO, J., "Situación actual de la formación profesional ocupacional en España: el nuevo plan de formación e inserción profesional", *Economía industrial*, nº 278, 1991, pp. 117-133

<sup>91</sup> Puede verse al respecto: ANAYA, D., *Las teorías de los mercados de trabajo y la orientación ocupacional*. En UNED-AEOEP, *La educación en el sistema educativo y el mundo laboral*. VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional, Madrid, UNED-AEOEP, 1993, pp. 391-398.

<sup>92</sup> MOLINA MARTÍN, S., HERNÁNDEZ GARCÍA, J. y RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M.C., "Los programas de formación ocupacional: una alternativa al término de la educación obligatoria", *Revista complutense de educación*, vol.18, nº 2, 2007.

<sup>93</sup> Vide: DE LA TORRE PRADOS, I., "La dimensión social del capital humano: formación ocupacional y formación continua", *Papeles de economía española*, nº 86, 2000, pp. 266-279.

regula el Plan nacional de Formación e Inserción Profesional<sup>94</sup>. El mismo se adopta para incorporar una serie de modificaciones que permitirán atender a aspectos no regulados en la Orden Ministerial de 1985, y para incorporar los cambios que se habían producido como consecuencia de la modificación de la normativa reguladora del Fondo Social Europeo<sup>95</sup>, conectando la formación profesional en España con los objetivos comunitarios, y los previstos en la LOGSE<sup>96</sup>.

En el Plan se incorporan las previsiones comunitarias en materia de cualificaciones, ya que como indica la Exposición de Motivos de la norma<sup>97</sup>, el Plan *“puede considerarse antecedente del programa nacional de formación profesional que deberá garantizar la coordinación de la oferta de formación profesional que deberá garantizar la coordinación de la oferta de formación profesional de base y específica, gestionada por la administración educativa, con la formación profesional ocupacional, gestionada por la administración laboral, y establecer las correspondencias o convalidaciones entre los conocimientos adquiridos en ambas ofertas y formativas, en paralelo con el programa europeo de correspondencia de cualificaciones, con la doble finalidad de hacer efectiva la libre circulación de trabajadores y facilitar su adaptación a los cambios tecnológicos y organizativos que se producirán como consecuencia del mercado único”*.

Como novedades destacar que se adecúan los programas existentes a los nuevos requerimientos del mercado, y se incluyen otros nuevos para atender a colectivos no

---

<sup>94</sup> Según consta en la Exposición de Motivos del RD 1618/1990, *“para adaptarlo a las transformaciones acaecidas en el mercadeo de trabajo y mejorar la gestión y calidad de la oferta de formación profesional ocupacional”*

<sup>95</sup> Reglamento (CEE) 4255/88, del Consejo, de 19 de diciembre de 1998.

<sup>96</sup> Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo, para, según se explicita en la Exposición de Motivos del RD 1618/1990, de 14 de diciembre, ajustarse a las previsiones en materia de formación profesional ocupacional dirigida a la inserción y reinserción laboral de los trabajadores y a la formación continua en las empresas (art. 30, apartado 19, a la colaboración de la administración laboral con las administraciones educativas para conseguir la educación de las personas adultas (artículo 51, apartado 1) y al observatorio permanente de la evolución de las ocupaciones (disposición adicional decimoctava).

<sup>97</sup> CANO GALÁN, Y., *La Formación Profesional en España y las cláusulas de formación en la negociación colectiva*, (op.cit., pp.92-93)

contemplados anteriormente<sup>98</sup>, asimismo se crean los comités provinciales de seguimiento de la formación profesional ocupacional, con funciones de seguimiento de los Programas y de participación con el por entonces Instituto Nacional de Empleo y en el Consejo General de Formación Profesional<sup>99</sup>, se regula la posibilidad de formación a distancia<sup>100</sup>, y por fin regula la certificaciones de la profesionalidad previstas en el art. 45 de la Ley 51/1980, Básica de Empleo<sup>101</sup>. En resumen, el Programa, tal y como se aprueba en el RD 1618/1990, de 14 de diciembre, supone un avance respecto del acordado aprobado por la Orden Ministerial de 31 de julio de 1985, si bien está centrado en la formación profesional ocupacional, y prevé medidas dirigidas únicamente a facilitar el acceso a la formación profesional e colectivos con especiales dificultades de empleabilidad.

Como consecuencia de la necesidad de poner “*un mayor énfasis en la reinserción profesional de aquellas personas en situación de paro, cuya permanencia en el mismo constituye una dificultad adicional para su vuelta al trabajo*”, y de potenciar la formación profesional al servicio del empleo, se aprobará el Plan Nacional de Formación Profesional para el periodo 1993-1996<sup>102</sup>, por Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo<sup>103</sup>.

---

<sup>98</sup> Así se mantienen los Programas de formación profesional ocupacional para jóvenes y parados de larga duración, en particular el Programa de garantía de apoyo formativo a jóvenes contratados para la formación, el Programa de formación profesional ocupacional para jóvenes parados menores de 25 años, el Programa de formación Profesional ocupacional para parados de larga duración, se mantiene igualmente el Programa de formación compensatoria de jóvenes menores de 16 años, e igualmente los Programas de formación compensatoria de adultos y formación ocupacional durante el servicio militar, y el Programa de formación ocupacional en el ámbito rural y en sectores o empresas en reestructuración.

<sup>99</sup> Art. 26 RD 1618/1990, de 14 de diciembre.

<sup>100</sup> Art. 29 RD 1618/1990, de 14 de diciembre.

<sup>101</sup> Expedidos por el Instituto Nacional de Empleo, pudiendo los alumnos que realizaran módulos o áreas formativas aisladas, ir acumulando los correspondientes justificantes de asistencia y aprovechamiento “*hasta completar un itinerario formativo en una ocupación y obtener, entonces, el certificado de profesionalidad correspondiente*” (Art. 35.4 RD 1618/1990, de 14 de diciembre).

<sup>102</sup> TORRES SOLÉ, T., "Cambios y tendencias de la formación en España, del primer al segundo Programa Nacional de Formación Profesional", *Revista de Educación*, nº. 322, 2000, pp.341-354.

<sup>103</sup> Modificado por RD 1936/2004, de 27 de septiembre, y RD 1593/1994, de 15 de julio, fue objeto de desarrollo por diversas Órdenes Ministeriales, entre otras, Orden Ministerial de 13 de abril de 1994, modificada por la Orden Ministerial de 20 de septiembre de 1995, por la Orden Ministerial de 9 de octubre de 1998, Orden Ministerial de 14 de octubre de 1998. Orden TAS/466/2002, de 11 de febrero, Orden TAS 630/2005, de 7 de marzo, y Orden TAS/ 3868/2006 de 20 de diciembre, Orden TAS/ 1495/2003 de 31 de marzo, Orden TAS/3309/2004

Este Plan tiene como objetivos fundamentales.

1. La gestión de la formación profesional ocupacional por las Comunidades Autónomas, y la asunción por parte de los interlocutores sociales de un alto grado de responsabilidad en la impartición de la formación continua a los trabajadores asalariados.
2. La necesidad de asegurar la complementariedad de la formación profesional reglada y la ocupacional, y la relación entre formación profesional ocupacional e inserción profesional<sup>104</sup>.

A pesar de las novedades que acoge, el Plan sigue dirigiéndose a regular las acciones de formación profesional ocupacional, y para colectivos concretos<sup>105</sup>, eliminándose el listado de Programas a implementar. La finalidad es acercar la formación profesional a sectores de población con dificultades para su inserción o reinserción laboral<sup>106</sup>, por lo que prevé una serie de reformas respecto de lo dispuesto en los planes anteriores:

- Se concretan las dos formas generalizadas de formación, presencial y a distancia, y se potencia la simultaneidad de formación teórica y práctica, vinculando ésta con la política de empleo al tener que realizarse o bien en aulas-taller o en empresas con las que se hayan celebrado los oportunos convenios de colaboración, directamente o a través de la organización empresarial correspondiente<sup>107</sup>.
- Por primera vez se presta atención a la formación de los formadores.

---

<sup>104</sup> CANO GALÁN, Y., *La Formación Profesional en España y las cláusulas de formación en la negociación colectiva*, (op.cit., pp.96-97)

<sup>105</sup> Que se concretan en el art. 1.2 en: Desempleados perceptores de prestación o subsidio por desempleo, desempleados mayores de veinticinco años en especial lo que lleven inscritos mas de un año como parados, desempleados menores de veinticinco años que hubiesen perdido un empleo anterior de, al menos, seis meses de duración, desempleados con especiales dificultades para su inserción o reinserción laboral en especial mujeres que quieran reintegrarse a la vida activa, minusválidos y migrantes.

<sup>106</sup> Los antiguos listado de Programas se sustituyen por una planificación de las acciones, concretada en el RD 631/1993, de 3 de mayo, en la que las propuestas se realizaran por las Comunidades Autónomas que hubieran asumido el traspaso de la gestión del Plan, y las acciones se desarrollaran or el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social con carácter trienal, estableciéndose una distribución as nivel estatal y de Comunidad Autónoma, por especialidades formativas y colectivos prioritarios, teniendo en cuenta las características del paro y las necesidades de formación en las diferentes Comunidades Autónomas y sectores productivos así como una planificación de las necesidades de formación del profesorado que se deriven de las mismas.

<sup>107</sup> Art. 4.1. RD 63171993, de 3 de mayo, cuyo apartado 2 dispone que dichas prácticas no supondrán “la existencia de relación laboral entre los alumnos y la empresa”.

- Los Centros Nacionales de Formación Profesional Ocupacional, se especializarán por familias profesionales.<sup>108</sup>

Además del Plan FIP, la ayuda europea incentivó la creación de nuevos programas de tipo innovador, como las escuelas-taller, que seguramente nunca habrían sido financiadas por fondos propios. Así, el INEM se encontró con la posibilidad de financiar un programa de gran alcance para la formación de la población desempleada y durante los primeros años estuvo sometido a una fuerte presión para gastar todo el volumen de la subvención recibida de Bruselas. No había tiempo para invertir en la generación de infraestructuras y equipamientos formativos, y había que adaptarse a las normas de justificación del Fondo Social Europeo, que tenía como objetivo complementar las políticas estatales promoviendo proyectos innovadores y de proyección europea<sup>109</sup>.

Estos dos factores, esto es, la presión para gastar todos los presupuestos y los criterios de justificación europeos, contribuyeron a configurar un subsistema que, en lugar de desempeñar una función complementaria, en el caso de España se ha convertido en el método de formación ocupacional que prácticamente ha durado, sin muchos cambios, hasta los reales decretos de 2007 de articulación del subsistema de formación para la ocupación. Los fondos provenientes tanto de la cuota de la formación profesional, que empresarios y trabajadores entregan a la Seguridad Social, como de la financiación europea permitieron no recargar los presupuestos generales del Estado y atender las necesidades más urgentes de la cada vez más elevada proporción de trabajadores desempleados<sup>110</sup>.

La convocatoria anual de planes de formación, abiertos a un abanico muy extenso de agentes, resultó el mecanismo más rápido y eficiente para distribuir los fondos disponibles y en muy pocos años se llegó a formar a un número considerable de parados. La difícil situación del mercado de trabajo de aquellos años también explica

---

<sup>108</sup>OJANEN, S., y CABALLERO HERNÁNDEZ-PIZARRO, M.A., "Como formar profesionales de la enseñanza", *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 32,1998,pp.159-169

<sup>109</sup> FRÍAS, J., "Formación profesional ocupacional", *Cuadernos de relaciones laborales*, nº 4, 1994, pp. 15-22.

<sup>110</sup> Vide: CEDEFOP, Informe anual 1996, Salónica: *Centro Europeo para el desarrollo de la Formación Profesional*, 1996;

otra de las características del subsistema ocupacional español: la fuerte implicación de las administraciones locales y otros actores sociales de ámbito local<sup>111</sup>. La crisis de desempleo de aquellos años dirigió a la población hacia las administraciones más próximas, y muchos Ayuntamientos reaccionaron organizando programas locales de lucha contra el desempleo, que encontraron en los programas europeos la forma de financiarse, lo que constituye una característica propia del caso español<sup>112</sup>.

En resumidas cuentas, desde sus inicios el subsistema español de formación ocupacional se constituyó como un gran mercado de formación regulado por subvenciones públicas con una elevada participación de actores privados locales de orientación social.

Posteriormente, las aspiraciones de las CCAA en base a las competencias reconocidas en sus estatutos de autonomía para poder participar en la gestión de la formación y establecer criterios más adaptados a las necesidades locales, condujeron a la descentralización del sistema y al traspaso de la gestión de la formación ocupacional a las autonomías durante la década de los noventa<sup>113</sup>.

El nacimiento de **la Formación continua**: A inicios de los años noventa existían, pues, dos subsistemas: el de formación inicial y el de la formación ocupacional. Faltaba desarrollar la formación continua.

En la década de los 90 empiezan a surgir una serie de acuerdos, fruto de la negociación o dialogo social entre agentes sociales y autoridades públicas, en la intención de coordinar las diferentes acciones adoptadas. Estos acuerdos tienen su base jurídica en el art. 83,3 ET y 90 ET, en los que se contempla la posibilidad de negociación de cuestiones formativas especialmente de la considerada como formación profesional continua.

El 16 de diciembre de 1992, se firma por los agentes sociales el I Acuerdo Nacional de Formación continua, que seis días más tarde se convertiría con pequeñas

---

<sup>111</sup> Puede verse al respecto: HERNÁNDEZ GOYA, M.A., CABRERA RODRÍGUEZ, L.J., "La calidad de la formación profesional ocupacional", *La escuela del siglo XXI*, p.151.

<sup>112</sup> TORRES CIA, J.M., "Actualidad de la formación profesional ocupacional", *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, nº 1, 1997, pp. 157-166

<sup>113</sup> PÉREZ-DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J.C., *La educación profesional en España*, Madrid, Santillana, 2002.

modificaciones en el I Acuerdo Tripartito de Formación continua por participar también el Gobierno. Ambos son importantes desde la perspectiva de la formación profesional, por cuanto delimitan, a partir de la concreción de los principios generales y funciones de la formación continua, cuales son las necesidades formativas y como puede conectarse formación con exigencias del mercado de trabajo.

El 19 de diciembre de 1996 el gobierno y los agentes sociales firmaron el 19 de diciembre de 1996, el Acuerdo de Bases sobre Política de Formación Profesional, verdadero pilar de los futuros acuerdos sobre aspectos formativos concretos, que trató de conectar la formación profesional con el sistema productivo<sup>114</sup>. El acuerdo pretende vertebrar e interrelacionar los tres subsistemas de formación<sup>115</sup>, pensando ya en términos de globalización, al propiciar la interrelación funcional entre los sistemas de clasificación profesional surgidos de una renovada negociación colectiva y el Sistema Nacional de Cualificaciones<sup>116</sup>, y fijando las líneas de actuación en cada uno de los tres subsistemas de formación profesional. Además se diseñan las competencias del futuro Instituto Nacional de las Cualificaciones Profesionales, al que se encomienda como actuación la consolidación de los tres ejes transversales a las líneas de actuación de los subsistemas de formación profesional.

Por otra parte, entre los diversos factores que contribuyeron a la consecución de este acuerdo se encuentran (1) la mejora del mercado de trabajo desde 1985, (2) la influencia europea en materia de formación profesional sobre la idea de la formación a lo largo de la vida, (3) la importancia asumida por la formación ocupacional (y la falta de transparencia en el destino y gestión de los fondos recaudados por la cuota de formación profesional que empresas y trabajadores abonaban a la Seguridad Social) y

---

<sup>114</sup> El mismo se enmarca ya en el ámbito de lo diseñado a nivel comunitario cuando indica que la coherencia de la oferta de formación con la demanda de cualificaciones profesionales en el mercado, depende as que en el pasado de la recomposición constante de las competencias profesionales necesarias en los procesos de trabajo, debido a la reorganización frecuente de los mismos en el interior de la empresa. Por ello se requiere de la formación inicial un espectro amplio de conocimientos aplicables, para flexibilizar después, todo cuanto sea posible los modos y medios de intervención de la formación ocupacional y la formación continua.

<sup>115</sup> En el documento se identifican con: la formación reglada (formación de ciclo largo), y la formación ocupacional y la formación continua para empleados (formaciones de ciclo corto), distinguiéndose también entre formación profesional inicial y formación de adaptación y readaptación al empleo.

<sup>116</sup> En el documento también se diseñan las competencias del futuro Instituto Nacional de las Cualificaciones Profesionales, fijándose estas en la consolidación de las líneas de actuación de los distintos subsistemas de formación.

además, (4) la visión estratégica entre los representantes de los agentes sociales, tanto por parte de los dos sindicatos mayoritarios (UGT y CCOO) como de los representantes de las organizaciones patronales, y los altos representantes de los Ministerios de Educación y Trabajo en materia de formación profesional<sup>117</sup>.

Por tanto como ya hemos explicado anteriormente, siguiendo las experiencias europeas, los agentes sociales asumieron la iniciativa del acuerdo que posteriormente presentaron al Gobierno para la materialización y financiación del dispositivo que habían acordado. Así nació en diciembre de 1992 el Primer Acuerdo Tripartito (Forcem, 1992) en materia de formación continua de los trabajadores ocupados, firmado entre los mismos interlocutores sociales (sindicatos y organizaciones patronales) y el Ministerio de Trabajo como representante de la Administración central<sup>118</sup>.

El Acuerdo Tripartito establecía la asignación de una parte de la cuota de la formación profesional a la financiación de planes de formación para los trabajadores ocupados, mientras que el resto se dedicaba a la financiación de la formación ocupacional para los desempleados. Este sistema de financiación continúa vigente, y actualmente la cuota dedicada a la formación continua es, como mínimo, del 60%. De esta manera nacía un nuevo subsistema independiente del ocupacional. La formación para adultos quedaba de esta manera dividida en dos subsistemas: el dedicado exclusivamente a trabajadores ocupados los y el dedicado prioritariamente a los trabajadores desempleados. Esta separación no tenía parangón en los demás países europeos, en los que sólo se distinguía entre la formación inicial y la formación continua<sup>119</sup>.

Tras el Acuerdo de Bases de la Formación Profesional, y con la misma fecha de este<sup>120</sup>, se firma el II Acuerdo Nacional de Formación Continua, en el que se fijan como

---

<sup>117</sup> Vide: RODRÍGUEZ RAMOS, M.J., y SÁNCHEZ MUÑOZ, A.L., *El cumplimiento de los acuerdos concertados en materia de Formación Profesional, la concertación social tras la crisis*, Madrid, Ariel, 1990.

<sup>118</sup> Consultar al respecto: PIMENTEL SILES, M., "Diálogo Social y Formación Profesional", *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, nº1, 1997, pp. 17-20

<sup>119</sup> Vide: RIESGO MÉNGUEZ, L., *La formación en la empresa*, Madrid, Thomson-Paraninfo, 1983

<sup>120</sup> De 16 de diciembre de 1992.



iniciativas de formación: los Planes de formación de Empresa<sup>121</sup>, Agrupados<sup>122</sup> y los Planes Intersectoriales<sup>123</sup>, las Medidas Complementarias y de Acompañamiento a la Formación y los Permisos Individuales de Formación. Este supone el diseño de la formación profesional negociada, siendo interesante la permanente conexión que se establece entre empresas y ofertas de formación.

Su éxito provocó que se aprobara el III Acuerdo Nacional de Formación Continua, cuya gestión se encarga a la nueva Fundación Tripartita de Formación Continua, modificándose las iniciativas de formación para incluir los Planes Específicos de la Economía Social, que se pueden presentar por las cooperativas y sociedades laborales.<sup>124</sup>

Con el IV Acuerdo Nacional de Formación<sup>125</sup>, vigente hasta el 31 de diciembre de 2010, se modifica la estructura de la formación profesional confluyendo los subsistemas de formación profesional continua y ocupacional en el de formación para el

---

<sup>121</sup> Identificados en el art. 6. Estos deberán estar elaborados por las empresas, que, en caso de no querer hacerlo, debían adscribirse a uno agrupado, concretándose en el art. 7 el contenido de los mismos y en el art. 8 las condiciones para presentarlos.

<sup>122</sup> Identificados en el art. 9 y para aquellas empresas que o bien no puedan por sí mismas por no cumplir con los requisitos del art. 8 elaborar un plan propio, o bien para aquellas empresas que por sus características quieran acogerse a este tipo de planes.

<sup>123</sup> Identificados en el art. 10 como Planes de Formación en el ámbito Sectorial Estatal, se concretan en el marco de los convenios Colectivos Sectoriales Estatales o mediante Acuerdos Específicos que pudieran suscribirse por las Organizaciones Empresariales y Sindicales más representativas en dicho ámbito.

<sup>124</sup> CANO GALÁN, Y., *La Formación Profesional en España y las cláusulas de formación en la negociación colectiva*, (op.cit., pp.101-103)

<sup>125</sup> De 1 de febrero de 2006, firmado por CCOO, UGT y COE-CEPYME, y publicado en el BOE nº 73 de 27 de marzo de 2006. Su contenido es resultado de lo dispuesto en la Declaración del Dialogo Social “Competitividad, empleo estable y Cohesión Social”, de junio de 2004, en el que se encomendaba al diálogo social realizar las adaptaciones necesarias del actual modelo de formación de los trabajadores.

<sup>126</sup> Sus fines se contemplan en el art. 6 del IV Acuerdo Nacional de formación, en el que, si bien no se define, este de forma explícita, si se pueden desprender de sus fines en que consiste este, al concretarse en el art.6.1, que pretende favorecer la formación a lo largo de la vida de los trabajadores con independencia de su situación de ocupación o desempleo, mejorando su capacitación profesional u promoción personal.

empleo<sup>126</sup>. El mismo acoge el mandato comunitario de enfatizar en el aprendizaje a lo largo de la vida<sup>127</sup>, e integra lo dispuesto en la LOCFP.<sup>128</sup>

En pocos años se construyó un verdadero sector de la formación y surgieron técnicos, especialistas, gestores, organizaciones intermediarias, etc. en todos los ámbitos y territorios. Una vez más, como había sucedido unos años antes con el Plan FIP, la presión para el gasto de un volumen importante de subvenciones generó toda una serie de servidumbres que han sido difíciles de revocar posteriormente y que han marcado y siguen marcando la evolución del modelo<sup>129</sup>. La prioridad tanto en la formación ocupacional como en la continua fue hacer llegar la formación, lo antes posible, al mayor número de personas. A este objetivo se supeditaron todos los demás elementos: centros de formación, calidad, profesionalidad del profesorado, etc<sup>130</sup>.

Posteriormente y, ante las discrepancias entre las administraciones y los agentes sociales, la Administración estatal decidió reformar el subsistema a través del Real Decreto 1046/2003 de 1 de agosto, por el que se regulaba el subsistema de formación profesional continua y que reformó el mecanismo de financiación de los planes de formación en las empresas introduciendo un sistema de bonificaciones directas de las cuotas de formación profesional. Asimismo, el Real Decreto abrió el subsistema a las CC..AA<sup>131</sup>..

---

<sup>127</sup> El Acuerdo sigue la línea ya marcada en el ámbito europeo, de promover una formación basada en el aprendizaje permanente, por lo que apuesta por un modelo integrado de formación manteniendo los pilares que han permitido su desarrollo en los últimos años, y tratando de superar las insuficiencias del modelo hasta ahora vigente así como de potenciar los elementos que permitan progresar aun mas en el logro de los objetivos de formación y compatibilizar la mayor competitividad de las empresas con la formación individual del trabajador.

<sup>128</sup> Vide: MASSON, J.R., "La contribución de la política europea de formación profesional a las reformas en los países asociados de la Unión Europea", *Revista Europea de Formación Profesional*, nº 41, 2007

<sup>129</sup> Consultar al respecto: RAMOS QUINTANA, M., "Negociación colectiva, concertación social y formación profesional continua", *Relaciones Laborales*, nº 2, 1994, pp. 206-219

<sup>130</sup> GRAPPIN, J.P., *Claves para la formación en la empresa*, CEAC, 1990

<sup>131</sup> Vide: ÁLVAREZ DE LA ROSA, M., *Acuerdos estatales de concertación social y competencias de las comunidades Autónomas. El caso de la Formación Profesional*, Madrid, La Ley, 2003

Como se puede comprobar, la evolución del subsistema fue muy rápida y en prácticamente 10 años se había cubierto el recorrido que en otros países europeos<sup>132</sup> había durado más de veinte años. En este tiempo el valor de la formación, además de extenderse y generalizarse, se ha integrado en el comportamiento de las empresas y de los trabajadores<sup>133</sup>. El modelo actual de formación continua es perfectamente homologable a los modelos europeos<sup>134</sup> y además, con la combinación entre el sistema de bonificación y los programas de oferta de formación continua, ha conseguido llegar a un número considerable de empresas, si bien el modelo está lejos todavía de los retos que requiere el impulso de un modelo de mayor competitividad de las empresas y de mayor calidad de la ocupación<sup>135</sup>.

### **Reformas posteriores:**

Ya entrados en el siglo XXI, el conjunto del sistema de formación se dirige con una serie de reformas hacia una mayor integración sistémica, introduciendo flexibilidades entre subsistemas y dentro de cada subsistema, y la búsqueda (objetivo todavía no logrado) del consenso entre todos los actores sociales y territoriales. La Ley Orgánica de Cualificaciones y de la Formación Profesional de 2002 (Ley Orgánica 5/2002), la Ley Orgánica de Educación de 2006, el Real Decreto 1538/2006 para la FP del sistema educativo, el Real Decreto de 395/2007 sobre FP para el empleo acaban de formular el sistema tal como funciona en la actualidad<sup>136</sup>.

Siguiendo a Fernández Domínguez la Ley 5/2002, de 19 de junio, pone la cuestión de la formación profesional en el punto de intersección en el que convergen objetivos educativos, concretados en el art. 27 CE en el pleno desarrollo de la

---

<sup>132</sup> JATO SEIJAS, E., *La formación profesional en el contexto europeo: nuevos desafíos y tendencias*, Barcelona, Estel, 1998.

<sup>133</sup> Vide: JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B., *Claves para comprender la formación profesional en Europa y en España*, Barcelona, EUB, 1996.

<sup>134</sup> CABALLERO SÁNCHEZ, J., *Contexto de la formación profesional en la Unión Europea*, Granada, 1999.

<sup>135</sup> VALDÉS DAL-RÉ, F., "La compleja estructura contractual de la ordenación de la formación profesional continua", *Relaciones Laborales*, nº 2, 1995

<sup>136</sup> FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, J.J., MARTÍNEZ BARROSO, M. y RODRÍGUEZ ESCANCIANO, S., *El derecho del trabajo tras las últimas reformas "flexibilizadoras" de la relación laboral*, Madrid, CGPJ, 1997.

personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia a los derechos y libertades fundamentales, con aquellos propios del ámbito de la política social y de acceso y promoción en el trabajo a los que tiene el Art. 40.2 CE, al exigir de los poderes públicos el fomento de la formación y readaptación profesionales para los trabajadores.

Por tanto la síntesis de esa combinación jurídica se encuentra en el propio objetivo de la norma: “*la ordenación de un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación, que responda con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas a través de las diversas modalidades formativas* (art. 1.1.), a esa finalidad se suma la imposición legal de que la oferta formativa sostenida con fondos públicos favorezca “*la formación a lo largo de toda la vida, acomodándose a las distintas expectativas y situaciones personales y profesionales*” (art. 1.2.)<sup>137</sup>

En definitiva, la norma focaliza su regulación en torno a la reforma de dos aspectos clave: la formación profesional y las cualificaciones profesionales que se derivan de ella, en ambos casos en la perspectiva de la formación a lo largo de la vida.<sup>138</sup>

Una de las principales consecuencias de la Ley 5/2002 es la búsqueda de la integración tanto de las ofertas formativas existentes, como de las distintas formas de certificación y acreditación de las competencias y de las cualificaciones profesionales que se puedan obtener tras cualquier proceso formativo, según expresa su Exposición de motivos, para que de tal modo se garantice en todo momento la deseable correspondencia entre las cualificaciones profesionales y las necesidades del mercado de trabajo.

Si analizamos el art. 9.1 de la Ley 5/2002 concreta la ordenación de un sistema integral de formación profesional a través de la dotación de un concepto unívoco aplicable tanto a la formación profesional realizada en el ámbito de la educación como al realizada en el marco de las políticas laborales, en ambos casos las acciones

---

<sup>137</sup> Vide: ALCAIDE, M., *La reforma de la formación profesional reglada con relación a la Comunidad Europea. III Jornadas sobre la Comunidad Europea. Políticas Sociales y de formación profesional en la Europa Comunitaria*, Sevilla, Universidad de Sevilla: Secretariado de Publicaciones, 1995.

<sup>138</sup> CAMAS RODA, F., *La Formación Profesional en los Ámbitos Educativo y Laboral*. (op.cit. pp 79-81)

formativas capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica<sup>139</sup>.

En consecuencia, una acción formativa es considerada como formación profesional si se habilita para el desempeño profesional, el acceso al empleo y la participación en la vida social, cultural y económica, noción esta última que permitiría encajar globalmente otras aptitudes a las referidas estrictamente al mercado de trabajo, es por esto que la Ley 5/2002 en lo que hace referencia a la cuestión básica que aborda dicha norma, cual es la de cualificación profesional: su inclusión en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, se hace en función de que sean identificadas en el sistema productivo, y aun no todas, sino como establece el RD 1128/2003, de 5 de septiembre, que desarrolla la Ley 5/2002, aquellas cualificaciones profesionales más significativas que en cada momento requiera el mercado de trabajo<sup>140</sup>.

Por otra parte, la definición de formación profesional de la LOCFP, integra las contempladas en la normativa reguladora de los dos subsistemas que todavía coexisten: la formación profesional del sistema educativo y la formación profesional para el empleo.

Podemos entender por formación profesional del sistema educativo” el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas

---

<sup>139</sup> GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, J.A., MENCHERO SÁNCHEZ, M.I., y BLANCO MARTÍN, J.M. “La formación profesional como generadora de mano de obra cualificada”, *Economía industrial*, nº 277, 1991, pp. 89-105.

<sup>140</sup> En este marco, el RD 295/2004, de 20 de febrero (BOE, nº 59 de 9 de marzo de 2004), aprobó las primeras cualificaciones profesionales (noventa y siete) que se incluían en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, y su formación asociada, con sus correspondientes unidades de competencia y módulos formativos que se incorporan al Catálogo modular de formación profesional: como se justifica por el reglamento, las cualificaciones que aprueba pretenden dar respuesta adecuada a las demandas que plantea el mercado laboral, orientando las acciones formativas a la consecución de las políticas activas de empleo, de fomento de la libre circulación de trabajadores, y de extensión de las políticas de formación a lo largo de la vida para que los ciudadanos puedan satisfacer sus expectativas y sus situaciones personales y profesionales en una sociedad en continuo proceso de innovación y cambio. Posteriormente, a dichas cualificaciones se sumaron las aprobadas por el RD 1087/2005, de 16 de septiembre (que a la vez actualizó algunas de las cualificaciones del primer real decreto), para resultar finalmente en la actualidad un total de doscientas veintitrés cualificaciones en virtud de la ampliación llevada a cabo por el RD 1228/2006, de 27 de octubre.

profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica”.<sup>141</sup>

La definición de formación profesional que se conecta no con la educación sino con el empleo se contempla en el art. 2.1. RD 395/2007, de 23 de marzo, esta vez configurado un verdadero subsistema que exige la coordinación de organismos y sujetos para el desarrollo de las acciones formativas a que se refiere la LOCFP, y que integra las utilizadas en el ámbito de los subsistemas de formación profesional ocupacional y continua, pudiendo definirse como “conjunto de instrumentos y acciones que tienen por objeto impulsar y extender entre las empresas y los trabajadores ocupados y desempleados una formación que responda a sus necesidades y contribuya al desarrollo de una economía basada en el conocimiento”.

Como conclusión podríamos decir que la iniciativa reformadora que en los últimos años afecta a todos los subsistemas denota preocupación para mejorar su estructura, básicamente con respecto a la relación entre los principales actores y sus intereses. En cambio no se ve la misma preocupación sobre los resultados y sus impactos en el tejido económico y social del país. Una vez más se echa en falta un amplio consenso que implique a los principales actores, tanto estatales como autonómicos, en los resultados del sistema. Por ello, los niveles de educación y de formación de la población española, a pesar de los avances realizados hasta ahora, quedan lejos de las medias europeas y de las necesidades de transformación del sistema productivo del país<sup>142</sup>.

#### **4. El sistema actual de la FP en España**

La mayor parte de los expertos consideran que cada vez se tiende más a considerar la formación como un sistema, es decir, como un conjunto de elementos y normas relacionados entre sí que contribuyen a que un número determinado de personas

---

<sup>141</sup> Para añadir a continuación que “incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores así como las orientadas a la formación continua en las empresas que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales”, y aclarando que “la regulación contenida en la presente Ley se refiere a la formación profesional inicial que forma parte del sistema educativo.”

<sup>142</sup> Puede verse al respecto: BARDISA RUIZ, M.T., *El difícil camino de la nueva enseñanza secundaria en España*, Oporto, Guedes, S.A.

adquieran competencias útiles para su vida personal o profesional. Un sistema de formación, además de ofrecer un proceso de aprendizaje, también incluye mecanismos de reconocimiento de estos aprendizajes, normalmente a través de titulaciones<sup>143</sup>.

El sistema de formación profesional español está básicamente regulado por la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la FP). Esta Ley instituye el “Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional” y se suma a la tendencia, ya mencionada, de considerar la formación como un sistema. En este caso, se avanza un paso más porque la Ley adopta una perspectiva integrada y estrechamente relacionada con las cualificaciones profesionales y el sistema de ocupación<sup>144</sup>.

Esta Ley define (al igual que la LO 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) la formación profesional como el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica, y que incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que facilitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales.

De esta forma, y siguiendo a Casal, el sistema español está concebido desde una visión sistémica, comprensiva de todos los tipos de formación y estrechamente ligada al mercado de trabajo. Se parte de una concepción amplia que incluye una perspectiva de contribución al enriquecimiento de la ciudadanía y de la cohesión social<sup>145</sup>.

---

<sup>143</sup>FERNÁNDEZ, A., *La formación ocupacional realidad y perspectivas*, Madrid, Diagrama, 1992

<sup>144</sup> CÁCERES RECHE, M.P., FERNÁNDEZ MARTÍN, F.D., “Formación profesional y cualificaciones de los docentes en el ámbito de la Unión Europea: programas comunitarios”, *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 8, nº 2, 2005.  
Vide: PÉREZ ESPARRELLS, C., “La formación profesional y el sistema nacional de cualificaciones: una clave de futuro”, *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, nº 31, 2001, pag. 91-114

<sup>145</sup> CASAL, J., COLOMÉ, F. y COMAS M., *La interrelación de los tres subsistemas de FP en España*, Madrid, Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, 2003.  
Vide: CASAL, J., CASAL, J.; MASJUAN, J.M. y PLANAS, J., *La inserción profesional y social de los jóvenes*, Barcelona, Institut de Ciències de l'educació, 1989.

Esta Ley se ha desarrollado posteriormente en dos reales decretos, que establecen, de hecho, dos subsistemas: uno de ellos regula.

- El subsistema de formación inicial en el marco del sistema educativo (Real Decreto 1538/2006 de 15 de diciembre por el que se establece la ordenación general de la FP del sistema educativo) que depende del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. (Hay que tener en cuenta que este RD será sustituido en el curso 2012-2013 por el RD 1147/2011, de 29 de julio).

- El subsistema de formación para el empleo (Real Decreto, 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de FP para el empleo) que integra la antigua formación ocupacional y la formación continua y que depende del Ministerio de Trabajo e Inmigración.

Esta regulación asume de forma clara el doble objetivo de integrar la formación profesional en España y orientarla hacia el mercado de trabajo, mediante la regulación conjunta de todos los elementos del sistema. No obstante, en la práctica persiste una subdivisión entre la formación inicial y la formación para el empleo, con una articulación incompleta entre ambos sistemas.

## **5. La FP en el sistema educativo o FP inicial**

El subsistema de formación profesional inicial forma parte del sistema educativo, y su estructura se puede ver de manera esquemática en el gráfico que sigue. Se trata, fundamentalmente, de los ciclos formativos de formación profesional instituidos a partir de la LOGSE. La regulación de este tipo de formación profesional se comenzó conteniendo en la LOE y en estos momentos con la LOMCE, aunque es una Ley que no tiene ningún apoyo y si continuas críticas por todos los agentes sociales. En este curso pasado 2014-2015 en lo referente a la FP nos afecta a los PCPI que se han reconvertido a la Formación Básica, en cuanto a los ciclos formativos de Grado Medio y Superior se regulan por LOE, y algunos todavía por LOGSE, por tanto en materia de FP todavía no nos hemos visto muy afectados por la LOMCE, por tanto haremos continua referencia a la LOE puesto que es la que regula los Ciclos Formativos<sup>146</sup>.

---

<sup>146</sup> CANO GALÁN, Y., *La Formación Profesional en España y las cláusulas de formación en la negociación colectiva*, (op.cit., pp.166-167)



En el capítulo V de la LOE contempla las enseñanzas de formación profesional. Esta se define en el artículo 39 LOE en los mismos términos que la LOCFP, y manteniendo su estructura y diseño en forma de subsistema, ya que la definición se construye en atención a sus finalidades que no son otras que *“preparar a los alumnos y alumnas para la actividad en el campo profesional y familiar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de la vida, así como contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática”*.<sup>147</sup>

En la intención general de la norma de flexibilizar la formación profesional que se imparte desde el sistema educativo, en una labor de integración de las ofertas de formación y de participación en los procesos formativos de todas las personas y a lo largo de la vida, se prevé que es necesario *“establecer conexiones entre los distintos tipos de enseñanzas, facilitar el paso de unas a otras y permitir la configuración de vías formativas adaptadas a las necesidades e intereses personales”*<sup>148</sup>.

Los ciclos formativos se organizan modularmente, como indica la LOCFP, y su currículo, avanza la norma, se ajustará a las exigencias derivadas del SNCFP. En la práctica, las personas que quieran acceder a la formación que se imparte desde el sistema educativo, deberán conocer como se ha configurado el SNCFP,<sup>149</sup> y especialmente cuales son las cualificaciones identificadas en el CNCP, para permitir el tránsito desde el empleo a la formación profesional del sistema educativo, y desde este a las iniciativas y acciones de formación que se desarrollen en el marco de la formación profesional para el empleo.

En realidad si analizamos el art. 40 de la ley, la finalidad última de este verdadero subsistema no es otra que cualificar a los estudiantes para desarrollar actividades en el sector productivo y entorno profesional al que le habilita su cualificación, para lo que será necesario que adquieran las competencias generales

---

<sup>147</sup> Art. 9.2 LOE

<sup>148</sup> Exposición de Motivos de la LOE

<sup>149</sup> Art. 39.4 LOE

correspondientes a la cualificación o cualificaciones objeto de los estudios realizados<sup>150</sup>, orientando la formación al conocimiento del entorno laboral en el que van a desarrollar sus actividades<sup>151</sup> a desarrollar un trabajo en condiciones de seguridad y salud<sup>152</sup>, y sobre todo fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida<sup>153</sup>.

La formación profesional que se imparte desde el sistema educativo cumple igualmente las directrices comunitarias del aprendizaje a lo largo de la vida, ya que se concreta como principio el de propiciar la educación permanente<sup>154</sup>. Para permitir acercar la formación a todos los ciudadanos, desde el sistema educativo se concretan una serie de ejes de actuación:

- Conectar la formación del sistema educativo con la formación en otros ámbitos<sup>155</sup>.
- Desvincula la formación profesional del sistema educativo como una cuestión de jóvenes, ampliando su espectro a toda la población<sup>156</sup>.

---

<sup>150</sup> El art. 40 al fijar los objetivos, los desgrega en 6: “*el primero desarrollar la competencia general correspondiente a la cualificación o cualificaciones objeto de los estudios realizados, el segundo comprender la organización y las características del sector productivo correspondiente así como los mecanismos de inserción profesional, conocer la legislación laboral y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales, el tercero aprender por sí mismo y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas, el cuarto trabajar en condiciones de seguridad y salud, así como prevenir los posibles riesgos derivados del trabajo, el quinto una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social, y el sexto analizar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales*”

<sup>151</sup> El art. 40.b. LOE fija como objetivo comprender la organización y las características del sector productivo correspondiente.

<sup>152</sup> De ahí que el art. 50.d. fije como objetivo la adquisición de capacidades que les permitan trabajar en condiciones de seguridad y salud, así como prevenir los posibles riesgos derivados del trabajo.

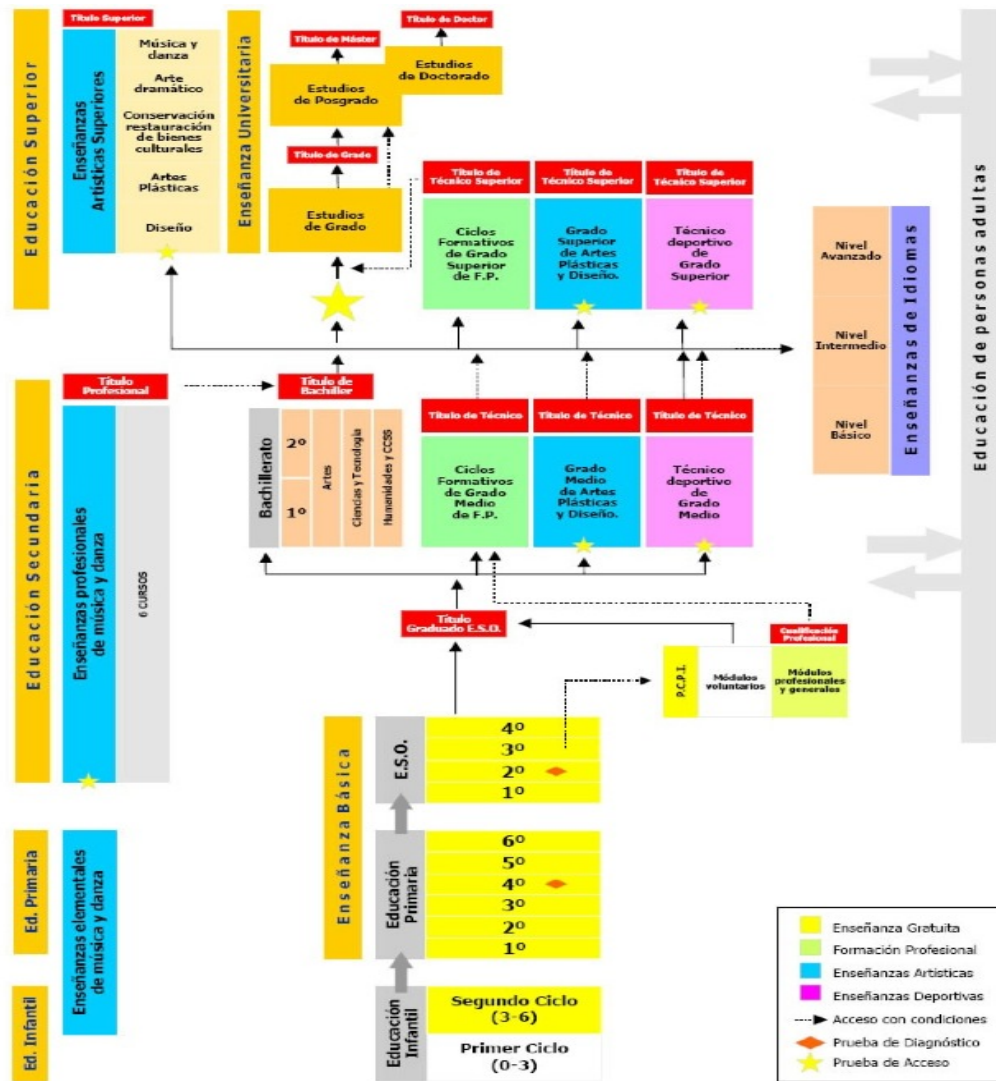
<sup>153</sup> El art. 40.e. LOE lo identifica con desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social.

<sup>154</sup> Art. 5.2 LOE, en el que se concreta que “*a tal efecto preparara a los alumnos para aprender por sí mismo y facilitar a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas, favoreciendo la conciliación del aprendizaje con otras responsabilidades y actividades.*”

<sup>155</sup> El art. 5.1. LOE determina que “*las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional*”.

<sup>156</sup> Art. 5.4. LOE

- Modernizar y flexibilizar la formación, dado que esta se programa según los requerimientos del sistema productivo, identificando nuevas competencias y facilitando la formación requerida para su adquisición<sup>157</sup>.



### 5.1 La estructura de la FP inicial

La formación profesional que se ofrece desde el sistema educativo es variada y está coordinada con el SNCFP, y ello por cuanto es fundamental en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, que no solo sirva de mecanismo de cualificación de jóvenes, sino también de adultos y a lo largo de toda la vida. Por ello, la oferta

<sup>157</sup> Art. 5.3 LOE. El lenguaje utilizado por la norma se equipara con el nuevo asociado a la formación profesional que se concreta en la LOCFP, ya que los objetivos de la formación se articulan en torno a competencias, que según el diseño programado por la norma, a su vez se articulan en torno al SNCFP.

formativa del sistema educativo se orienta en atención a los fines que persigue, y que pueden variar según sea el colectivo destinatario.<sup>158</sup>

La oferta de formación profesional que se programa desde el ámbito educativo se estructura en torno a ciclos formativos con organización modular de duración y contenidos teórico-prácticos adecuados a los diversos campos profesionales, y se conecta con la adquisición de competencias identificadas en el CNCP.<sup>159</sup>

Las enseñanzas de la formación profesional del sistema educativo se ordenan a través de (a) los módulos profesionales específicos de los programas de cualificación profesional inicial, (b) los ciclos formativos de grado medio, (c) los ciclos formativos de grado superior y (d) los cursos de especialización<sup>160</sup>.

#### **a) Programas de cualificación profesional inicial actual Formación Básica**

Si bien la LOE no considera propiamente formación profesional la que se identifica con los programas de cualificación profesional actual FB, estos también tienen que analizarse desde la perspectiva de la oferta formativa del sistema educativo, ya que aguardan relación con el diseño de la formación profesional creado por la LOCFP. Su finalidad básica será conseguir que todos los alumnos alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la actual estructura del Catálogo Nacional de Cualificaciones profesionales creado por la Ley 5/2002 de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, así como que tengan la posibilidad de una inserción socio laboral satisfactoria<sup>161</sup> y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas.

---

<sup>158</sup> BERKELEY, J., “En busca de la empleabilidad durante toda la vida: prioridades en materia de formación inicial”. *Revista Formación Profesional, CEDEFOP, La generación de competencias en la empresa*, Vol. 5, 58-66.

Vide: ALEX, L., “Descripción y registro de las cualificaciones”. *Revista de Formación Profesional, CEDEFOP, esencia de las cualificaciones*, 2, 11-25

Interesante revisar: CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL, “Educación y acceso al empleo en España: una difícil transición a mejorar”. *Observatorio de Relaciones Industriales*, nº 9”, 1998.

<sup>159</sup> PEDRAZA LÓPEZ, B., “La nueva formación profesional en España. ¿Hacia un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales?”, *Boletín Cinterfor*, nº 149, 2000.

<sup>160</sup> CEDEFOP, *El papel de los interlocutores sociales en la Formación Profesional inicial y continua. Resumen de los informes de los Estados miembros de la Comunidad Europea*. Luxemburgo, oficina de publicaciones oficiales de la Comunidades Europeas, 1990.

<sup>161</sup> BOSCH, F. y HERVAS, A., *Jóvenes con baja cualificación: investigación y formación para su transición al mercado laboral*. Proyecto JEAN PIAJET, Servicio de Publicaciones de la UAH, 1999.

La LOE aborda la creación de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) actual FB que sitúa bajo la tutela de las administraciones educativas. Los PCPI actual FB. Se ofrecen como una salida para los jóvenes que no hayan obtenido el Graduado de la ESO. Estos programas tienen un triple objetivo: adquirir competencias correspondientes al nivel I del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, facilitar la inserción social y laboral, y, finalmente, ampliar las competencias genéricas para poder acceder a la continuación de los estudios en el marco del sistema educativo.<sup>162</sup> Cada uno de los tres objetivos se corresponde con un tipo de módulo formativo, a cuya finalización los alumnos obtendrán un certificado académico oficial que acredita las competencias reconocidas en el marco del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Los que superen el tercer tipo de módulo formativo, destinado a recuperar los niveles escolares, ya sea simultáneamente a los otros módulos o posteriormente, obtendrán el Graduado de la ESO y podrán seguir sus estudios en otros niveles. Estos programas se podrán seguir en los centros públicos y concertados o en colaboración con otras entidades de carácter local públicas o privadas.<sup>163</sup>

Por otra parte vamos hacer una somera descripción de la Formación Profesional Básica en la LOMCE, puesto que es la que está en vigor en este momento. También hemos hecho referencia al PCPI puesto que en el trabajo de campo que se desarrolla en la última parte durante estos años en los que se ha realizado este trabajo, son los proyectos que se han estado aplicando en los centros que se han incluido en el trabajo de campo, la FPB ha entrado en vigor en este curso 2014-2015.<sup>164</sup>

---

<sup>162</sup> DEBON, N. y LLOP, M., *La formación básica de personas. ¿Retórica o dialéctica?*, Barcelona, Nau Llibres, 1995.

Vide: DEL CASTILLA, M., “El segundo Programa de Formación Profesional Español y su dimensión europea. Actualidad Europea, dimensión Europea de la Educación”, febrero-marzo, 42, 1998

<sup>163</sup> DE PABLO, A., *Inserción profesional de los jóvenes y reforma educativa. Documento de trabajo*: Facultad de Ciencias Económicas y empresariales. Universidad Complutense, Madrid, 1993.

Vide: DE PAULA PONS, F., *Objetivos estratégicos de una política de formación e inserción profesional. En la inserción sociolaboral a debate ¿del paro a la exclusión?*, Madrid, Edit. Popular, 1993

Consultar al respecto: CEDEFOP, Informe anual 1996, Salónica: *Centro Europeo para el desarrollo de la Formación Profesional*, 1996.;

<sup>164</sup> HOMS, O., *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*, Fundación la Caixa, 2008.

El Real Decreto 127/2014 de 28 de febrero (BOE, 5/4/2014), por el que regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de FP del sistema educativo, aprueba catorce títulos profesionales básicos, fijando sus currículos básicos y modificando el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre Expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Dicho real decreto tiene como objetivo esencial establecer, tal como aparecen en los anexos una a trece, el currículo básico, los parámetros básicos del contexto formativo, la correspondencia entre módulos profesionales y unidades de competencia para su acreditación o convalidación y los ciclos formativos de grado medio a los que el título permite la aplicación de criterios preferentes para la admisión en caso de concurrencia competitiva. A continuación señalamos dichos títulos de forma concreta: Título Profesional Básico en servicios Administrativos, Electricidad y Electrónica, Fabricación y Montaje, Informática y Comunicaciones, cocina y Restauración, Mantenimiento de Vehículos, Agro-jardinería y Composiciones Florales, Peluquería y Estética, Servicios Comerciales, Carpintería y mueble, Reforma y mantenimiento de Edificios, Arreglo y Reparación de Artículos Textiles y de Piel, Tapicería y Cortinaje y, finalmente, Vidriería y Alfarería.

Los ciclos de FPB contribuirán además a que el alumnado adquiera o complete las competencias del aprendizaje permanente (artículo 40.2 de la LOMCE)

De igual modo, en el art. 44.1 de la LOMCE se hace mención a determinada circunstancia referida a la adquisición del título profesional básico por parte de las administraciones cuando afirma que, además, las personas mayores de 22 años que tengan acreditadas las unidades de competencia profesional incluidas en un título profesional básico, bien a través de certificados de profesionalidad de nivel 1 o por el procedimiento de evaluación y acreditación establecido, recibirán de las Administraciones educativas el título Profesional Básico.<sup>165</sup>

---

<sup>165</sup> CEDEFOP, Informe anual 1996, Salónica: *Centro Europeo para el desarrollo de la Formación Profesional*, 1996.; Vide: INSTITUTO NACIONAL DE LA CUALIFICACIONES, Vínculos entre la formación y el empleo a través de la colaboración escuela-empresa, Madrid, INEM, 2001. Consultar al respecto: INSTITUTO NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES, *Informe sobre el programa Leonardo Da Vinci (1995-1999) en España*, Madrid, INEM, 2001.

ESTUDIO	FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA
OBJETIVO (Art. 40.2)	Contribuir a adquirir o completar las competencias del aprendizaje permanente
Condiciones de acceso y admisión (art.,41.1)	Cumplidos 15 años, o cumplirlos durante el año natural y no superar los 17 al acceder o durante el año natural. Haber, cursado el primer ciclo de ESO sin poder promocionar a 4º, o excepcionalmente, haber cursado el 2º de ESO.
Criterios pedagógicos. (art. 42.4)	Adaptación a las características específicas del alumnado y fomentarán el trabajo en equipo, reforzando la tutoría y la Orientación educativa y profesional.
Cualificación del catálogo nacional de cualificaciones profesionales (art. 42.4)	Nivel 1
Duración (art. 42.4)	Dos años, permaneciendo un máximo de 4
Evaluación (art. 43.1)	Por módulos profesionales LOE y, en su caso, por materias o bloques LOMCE.
Título (art. 44.1.)	Título profesional básico, da acceso al CFGM u posibilidad de obtener el GESO.

#### b) Los ciclos formativos de grado medio

Que dan lugar a la obtención de la titulación de técnico de la profesión correspondiente y están integrados en la educación secundaria postobligatoria. Estos ciclos constituyen la vía de especialización profesional para los jóvenes que, al finalizar los estudios obligatorios de la ESO, quieren incorporarse al mercado de trabajo. Están diseñados para ofrecer una mano de obra especializada y cualificada que permita ocupar puestos de trabajo de la producción directa en los sectores de la industria o de los servicios.<sup>166</sup>

Podrán acceder a estos ciclos quienes se hallen en posesión de un título de ESO y quienes superen una prueba de acceso regulada por las Administraciones

<sup>166</sup> CASAL, J.; MASJUAN, J.M. y PLANAS, J., *La inserción profesional y social de los jóvenes*, Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación, 1989

Educativas,<sup>167</sup> con las que se pretende acreditar que una persona tiene los conocimientos y habilidades suficientes para cursar con aprovechamiento dichas enseñanzas<sup>168</sup>, y fijándose requisitos de edad:

- 16 años cumplidos en el año de realización de la prueba<sup>169</sup>, o
- 18 años cumplidos si se acredita estar en posición de un título de técnico relacionado con aquel al que se desea acceder<sup>170</sup>.
- También pueden acceder quienes hayan superado un programa de cualificación profesional inicial, un ciclo formativo de grado medio, estén en posesión de un certificado de profesionalidad relacionado con el ciclo formativo que se pretende cursar, o acrediten una determinada cualificación o experiencia laboral<sup>171</sup>.

c) **Los ciclos formativos de grado superior.**

Que permiten la obtención de la titulación de técnico superior y están encuadrados dentro de la educación superior no universitaria. Constituyen la oferta para la especialización de los jóvenes que, al finalizar el bachillerato, deciden incorporarse al mercado de trabajo. En contraste con el grado medio, el grado superior está pensado para formar futuros técnicos altamente especializados o los mandos intermedios de las empresas de cualquier sector económico.

Se puede acceder a los ciclos de grado medio una vez obtenido el Graduado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Esta exigencia, que asegura un nivel mínimo homogéneo de conocimientos y capacidades, ha contribuido en gran medida a elevar el nivel de calidad de estos ciclos. Lo mismo ha ocurrido con el acceso a los ciclos superiores, para el que se requiere el título de Bachillerato. Además quienes superen una prueba de acceso, igualmente regulada por las Administraciones educativas, con las que

---

<sup>167</sup> Art. 41.1 y 2 LOE.

<sup>168</sup> Art. 41.3 LOE, y teniendo en cuenta que las administraciones educativas podrán programar y ofertar cursos destinados a la preparación de las pruebas para el acceso a la formación profesional de grado medio por parte de quienes hayan superado un programa de cualificación profesional inicial.

<sup>169</sup> No se conecta con el título de graduado en ESO, dado que el mismo no se obtiene hasta que tenga 16 años cumplidos.

<sup>170</sup> Estos estarían relacionados con los títulos que se obtendrán a través de otra oferta formativa del sistema educativo, faltando la posibilidad de que se pudiera acceder a dichos estudios cuando se está en posesión de un certificado de profesionalidad.

<sup>171</sup> Art. 41.4.LOE.



se pretende acreditar que una persona tiene la madurez en relación con los objetivos del bachillerato y sus capacidades referentes al campo profesional de que se trate.

A partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), la FP inicial tiene, como características más destacables las siguientes:

1.- **La flexibilización de los criterios de acceso** que ha supuesto una innovación importante en el desarrollo de la formación profesional. Los jóvenes de más de 17 años con una experiencia laboral previa pueden participar en unas pruebas de acceso al ciclo de grado medio, y los de 18 o 19 años, si tienen un título de técnico del ciclo correspondiente, también pueden participar en pruebas de acceso al ciclo superior. Esta vía ha facilitado la reincorporación al sistema educativo de muchos jóvenes que abandonaron los estudios sin el Graduado de la ESO y que, después de incorporarse al mercado de trabajo, se dan cuenta de las limitaciones de sus competencias e intentan completar su cualificación con un ciclo formativo. La posesión del título de técnico permite acceder a cualquiera de las vías de bachillerato. El título de técnico superior también permite acceder a los estudios superiores universitarios con los que se haya establecido una correspondencia. El aprovechamiento de esta posibilidad está bastante extendido. Así, un número importante de jóvenes accede a los ciclos superiores con el objetivo de continuar posteriormente con los estudios universitarios<sup>172</sup>.

2.- En cuanto a la organización de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo deben responder a un **perfil profesional** y se organizan en **módulos profesionales de duración variable**, aunque en los próximos años se igualarán todos con una duración de dos cursos. Las enseñanzas de formación profesional se organizarán de manera que permitan la conciliación del aprendizaje de las personas con otras actividades y responsabilidades.

---

<sup>172</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, La formación profesional en el sistema educativo, 2008.

Vide: ALCAIDE, M., *La reforma de la formación profesional reglada con relación a la Comunidad Europea. III Jornadas sobre la Comunidad Europea. Políticas Sociales y de formación profesional en la Europa Comunitaria*, Sevilla, Universidad de Sevilla: Secretariado de Publicaciones, 1995.

3.- Otra característica definitoria de los ciclos formativos es que sus **contenidos curriculares están estructurados en dos tipos de módulos, los teórico-prácticos**, destinados a desarrollar una serie de competencias profesionales que se han definido en relación con unos puestos de trabajo determinados y los módulos formativos prácticos, que se realizan en un centro productivo externo al centro educativo, generalmente mediante prácticas en una empresa<sup>173</sup>.

4.- También es importante señalar que los ciclos formativos están organizados por **familias profesionales**, que son grandes agrupaciones de ocupaciones o profesiones, unas de carácter más sectorial y otras más transversal pero que cubren la mayor parte de los contenidos profesionales del mercado de trabajo. La LOE también supone un avance

En la regulación de las enseñanzas en el ámbito de las actividades artísticas profesionales, los idiomas, el deporte, la educación y la formación de los adultos. Con anterioridad a la LOE, estas áreas estaban consideradas como enseñanzas de régimen especial y su regulación era deficiente. Después de la última actualización del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, son 26 el número de familias profesionales, que cubren el sector primario, con la familia agraria y la marítimo-pesquera; el sector secundario, como por ejemplo, la química, la fabricación mecánica, la electricidad y la electrónica, las artes gráficas, y el sector terciario, como la hostelería y turismo, los servicios socioculturales y a la comunidad, la sanidad, etc. Cada familia profesional agrupa diversos ciclos más especializados (de grado medio y de grado superior), dirigidos a un conjunto más reducido de empleos en el mercado de trabajo. No todos los ciclos de grado medio tienen una continuidad en los de nivel superior, en coherencia con la concepción moderna de la FP como especialización para el mercado de trabajo y no como carrera profesional alternativa a las enseñanzas generales.

---

<sup>173</sup> Vide: CARAVANA, J., *Sobre educación y mercado de trabajo: Los problemas de la Formación Profesional*. En J. GRAÓ, *Planificación de la Educación y mercado de Trabajo. II Congreso mundial vasco*. Madrid: Narcea, 1988.

Se puede consultar al respecto: CEDEFOP SELLÍN, B., *El proyecto comunitario. Correspondencia de las cualificaciones de formación profesional*, Luxemburgo: oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas, 1992.

Vide: BRAVO, M.; CASO, J.R., *Como crear empleo en España: Globalización, Unión Monetaria Europea y Regionalización*, Ed. Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales, 2000

Se recomienda: SEBASTIAN RAMOS, A., RODRIGUEZ MORENO, M.L. y SÁNCHEZ GARCÍA, M.F., *Orientación profesional. Un proceso a lo largo de la vida*, Madrid, Dykinson, 2003.

## 5.2 El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP)

La estructura del nuevo sistema de Formación Profesional se articula a través del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales<sup>174</sup>, como referente común para todas las formaciones recogidas tanto en el Catálogo de Títulos Profesionales (Formación Reglada) como en el repertorio de Certificados de Profesionalidad (Formación Ocupacional), a la vez se establece un sistema de correspondencia y convalidaciones entre la FP Reglada y la FP Ocupacional. Así y siguiendo a diversos autores como E. Martín,<sup>175</sup> los trabajadores que adquieran un determinado nivel de competencias<sup>176</sup> a través de la experiencia y de la formación continua, podrán convalidarlo por títulos correspondientes del sistema reglado. El sistema persigue compatibilizar la capitalización de la formación adquirida con la diversidad de formas de acreditación. Se acreditarán competencias adquiridas por procedimientos formales y no formales.

El sistema pasa a denominarse Sistema Nacional de Formación Profesional y Cualificaciones<sup>177</sup>. Concebido como sistema integrado, está constituido por cinco componentes básicos interrelacionados:

- El Catálogo Nacional de Cualificaciones.<sup>178</sup>
- El catálogo modular de FP<sup>179</sup>, asociado al catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales.
- El sistema de información/orientación profesional.
- La evaluación y la calidad del sistema.
- Un procedimiento de evaluación, reconocimiento, acreditación y registro de las competencias.

---

<sup>174</sup> LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional

<sup>175</sup> MARTÍN, E., *Formación profesional y contrato de trabajo: un estudio sobre la adquisición de cualificación profesional a cargo de la empresa*, La Ley-Actualidad, 1998.

<sup>176</sup> Cada cualificación se organiza en unidades de competencia. La unidad de competencia es el agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación parcial. La competencia profesional es el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de una profesión.

<sup>177</sup> Cualificación Profesional: Conjunto de competencias profesionales que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros sistemas.

<sup>178</sup> El CNCP incluye el contenido de la formación profesional asociada a cada cualificación, de acuerdo con una estructura de módulos formativos articulados.

<sup>179</sup> El Catálogo Modular de Formación Profesional es el conjunto de módulos formativos asociados a las diferentes unidades de competencia de las cualificaciones profesionales.

- Para entender la nueva estructura de la FP y siguiendo a Amor Bravo<sup>180</sup> se sigue contemplando la existencia de “Familias profesionales”<sup>181</sup>. Dentro de cada familia, se indicarán las “cualificaciones profesionales” más significativas. Cada cualificación se ordenará en cinco “niveles de cualificación”.<sup>182</sup> El nivel de cualificación dependerá de las “unidades de competencia” profesionales que se hayan adquirido mediante un sistema modular de formación, en el que se incluyen los anteriormente mencionados conocimientos no reglados y la experiencia. El Gobierno, con previo aviso del Consejo General de FP<sup>183</sup>, establecerá los requisitos y procedimientos para evaluar y acreditar las competencias, además de su efecto.

<b>ORI ENT ACI ÓN P R O F ESI O N AL</b>	NECESIDADES DEL MERCADO DE TRABAJO			<b>C A LID A D Y EVA L U ACI ÓN</b>
	CATÁLOGO DE CUALIFICACIONES PROFESIONALES			
	CATÁLOGO DE MÓDULOS PROFESIONALES			
	FORMACIÓN REGLADA	FORMACIÓN OCUPACIONAL	FORMACIÓN CONTINUA	
	CENTROS INTEGRADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL			

<sup>180</sup> AMOR BRAVO, E.M., "Las cualificaciones profesionales: un reto para los sistemas de educación y formación de la sociedad española", *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, nº 81, 2009, pp. 89-103.

<sup>181</sup> El Catálogo se organiza en familias profesionales y niveles. Así , se han definido 26 familias profesionales

<sup>182</sup> Hay 5 niveles de cualificación, que abarcan desde labores subalternas hasta la capacidad para actividades complejas.

<sup>183</sup> La Ley 19/1997, de 9 de junio, configura el nuevo Consejo General de Formación Profesional como un órgano consultivo de carácter tripartito y de participación de las organizaciones empresariales y sindicales y de las Administraciones Públicas y, además, como un órgano de asesoramiento al gobierno en materia de formación profesional, adscrito al Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales. Está compuesto por 1 Presidente, 4 Vicepresidentes, 17 Vocales en el ámbito de la Administración General del Estado, 17 Vocales en representación de las Comunidades Autónomas, así como un Vocal por cada una de las ciudades de Ceuta y Melilla, 19 Vocales por parte de las agrupaciones empresariales más representativas y 19 vocales por parte de las agrupaciones sindicales más representativas.

Dentro de sus funciones están elaborar y proponer al Gobierno, para su aprobación, el Programa Nacional de Formación Profesional, dentro de cuyo marco las Comunidades Autónomas con competencia en la gestión de aquél podrán regular para su territorio sus características específicas, así como informar sobre cualesquiera asunto que, sobre formación profesional, puedan serle sometidos por las Administraciones públicas.

Como instrumento técnico y como órgano de apoyo al Consejo para el desarrollo de sus funciones, se creó el Instituto Nacional de las Cualificaciones por RD 375/1999, de 5 de marzo (BOE 16-03-1999) adscrito al Ministerio de Educación, cultura y Deporte según el RD 1326/2002, de 13 de diciembre, por el que se modificaba el anterior.

En la actualidad existen 664 cualificaciones aprobadas en Consejo de Ministros y publicadas en el Boletín Oficial del Estado.

Todas estas cualificaciones profesionales se han ido incluyendo en los correspondientes Anexos de los sucesivos reales decretos en los que se establecen, con su formación asociada, constituida por los módulos formativos, que se han ido incorporando al Catálogo Modular de Formación Profesional.

El 9 de marzo de 2004 se publicó el Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero, por el que se establecieron 97 cualificaciones profesionales que formaron inicialmente el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Posteriormente, el 5 de octubre de 2005 se publicó el Real Decreto 1087/2005, de 16 de septiembre, por el que se establecieron 65 nuevas cualificaciones profesionales, que se incorporaron al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Por medio de esta norma se actualizaron ocho de las cualificaciones profesionales establecidas por el real decreto anterior.

El 3 de enero de 2007 se publicó asimismo el Real Decreto 1228/2006, de 27 de octubre; en él se establecieron 61 cualificaciones.

Las tres disposiciones citadas recogieron cualificaciones pertenecientes a diversas Familias Profesionales. Desde junio de 2007, se han ido publicando una serie de Reales Decretos en cada uno de los cuales se establecen cualificaciones pertenecientes a determinada familia profesional.

La cualificación profesional siguiendo a Sanromá es el “conjunto de competencias profesionales con significación en el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral” (Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional).<sup>184</sup>

---

<sup>184</sup> SANROMÁ MELÉNDEZ, E. y HINTZMANN COLOMINAS, C., *Oferta y demanda de cualificaciones profesionales en el mercado de trabajo español. Un informe del Proyecto ESA. Iniciativa ADAPT*, Barcelona, Universitat, 2000

Vide: CABALLERO CORTES, A., *Educación y formación profesional. Evolución de la Formación Profesional en España. En educación, Empleo y Formación Profesional. Actas del V Congreso de Educación Comparada*, Valencia, Universitat de Valencia, 1996, 267-276.

Se puede consultar: CONSEJO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID, *Jornadas sobre la Formación Profesional y el Empleo en la Comunidad de Madrid*, 2004

Se entiende que una persona está cualificada cuando en su desempeño laboral obtiene los resultados esperados, con los recursos y el nivel de calidad debido.

Desde un punto de vista formal, la cualificación es el conjunto de competencias profesionales (conocimientos y capacidades) que permiten dar respuesta a ocupaciones y puestos de trabajo con valor en mercado laboral, y que pueden adquirirse a través de formación o por experiencia laboral.

La competencia se define como “el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y del empleo” (Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional).

Siguiendo a Asis Blas, la competencia de una persona y siguiendo a, abarca la gama completa de sus conocimientos y sus capacidades en el ámbito personal, profesional o académico, adquiridas por diferentes vías y en todos los niveles, del básico al más alto<sup>185</sup>.

Por otra parte el CNCP incorpora tanto las competencias técnicas las específicas de esa cualificación y las transversales a otras como también las competencias clave.

Según Argüelles, las competencias clave son aquellas que permiten a los individuos adaptarse a un entorno laboral cambiante: permiten obtener buenos resultados durante la actividad profesional en diferentes dominios o contextos sociales<sup>186</sup>. Constituyen pues la clave para la flexibilidad profesional o funcional de los trabajadores al posibilitar su movilidad, ya sea dentro de un mismo campo ocupacional o de un campo a otro<sup>187</sup>.

El SNCFP persigue identificar cuáles son las competencias requeridas para el empleo, por lo que tiene en cuenta tanto las competencias profesionales técnicas como

---

<sup>185</sup> DE ASIS BLAS, F., *Competencias profesionales en la Formación Profesional*, Madrid, Alianza Editorial, 2007.

<sup>186</sup> ARGÜELLES, A., *Competencia Laboral y Educación basada en Normas de Competencia*, Mexico, Limusa, 1996.

<sup>187</sup> Vide: DESCY, P., y TESSARING, M., *Formar y aprender para la competencia profesional. Segundo Informe de la investigación sobre Formación Profesional en Europa. Informe de síntesis*, Luxemburgo, CEDEFOP, 2002.

las competencias clave, no ligadas a disciplinas o campos de conocimiento concretos, pero imprescindibles para la inserción laboral. <sup>188</sup>

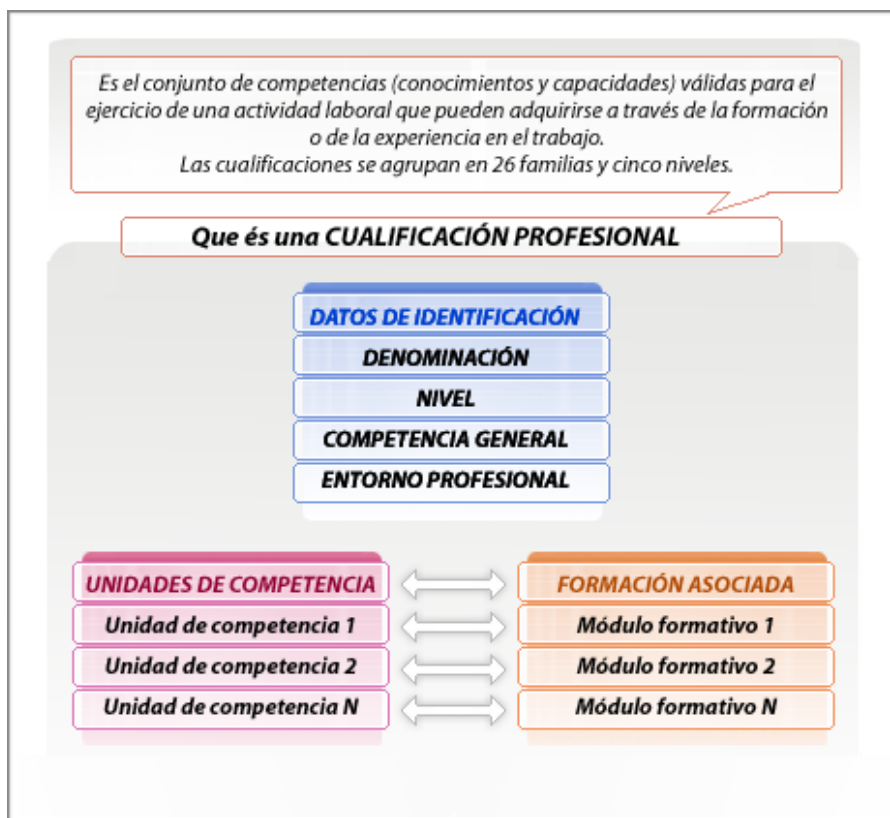
### Familias Profesionales y Niveles de Cualificación

Familias Profesionales	Niveles de Cualificación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agraria</li> <li>• Marítimo-Pesquera</li> <li>• Industrias Alimentarias</li> <li>• Química</li> <li>• Imagen Personal</li> <li>• Sanidad</li> <li>• Seguridad y Medio Ambiente</li> <li>• Fabricación Mecánica</li> <li>• Electricidad y Electrónica</li> <li>• Energía y Agua</li> <li>• Instalación y Mantenimiento</li> <li>• Industrias Extractivas</li> <li>• Transporte y Mantenimiento de Vehículos</li> <li>• Edificación y Obra Civil</li> <li>• Vidrio y Cerámica</li> <li>• Madera, Mueble y Corcho</li> <li>• Textil, Confección y Piel</li> <li>• Artes Gráficas</li> <li>• Imagen y Sonido</li> <li>• Informática y Comunicaciones</li> <li>• Administración y Gestión</li> <li>• Comercio y Marketing</li> <li>• Servicios Socioculturales y a la Comunidad</li> <li>• Hostelería y Turismo</li> <li>• Actividades Físicas y Deportivas</li> <li>• Artes y Artesanías</li> </ul>	<p><b>Nivel 1</b></p> <p>Competencia en un conjunto reducido de actividades simples, dentro de procesos normalizados. Conocimientos y capacidades limitados.</p>
	<p><b>Nivel 2</b></p> <p>Competencia en actividades determinadas que pueden ejecutarse con autonomía. Capacidad de utilizar instrumentos y técnicas propias. Conocimientos de fundamentos técnicos y científicos de la actividad del proceso.</p>
	<p><b>Nivel 3</b></p> <p>Competencia en actividades que requieren dominio de técnicas y se ejecutan con autonomía. Responsabilidad de supervisión de trabajo técnico y especializado. Comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y del proceso.</p>
	<p><b>Nivel 4</b></p> <p>Competencia en un amplio conjunto de actividades complejas. Diversidad de contextos con variables técnicas científicas, económicas u organizativas. Responsabilidad de supervisión de trabajo y asignación de recursos. Capacidad de innovación para planificar acciones, desarrollar proyectos, procesos, productos o servicios.</p>
	<p><b>Nivel 5</b></p> <p>Competencia en un amplio conjunto de actividades muy complejas ejecutadas con gran autonomía. Diversidad de contextos que resultan, a menudo, impredecibles. Planificación de acciones y diseño de productos, procesos o servicios. Responsabilidad en dirección y gestión.</p>

<sup>188</sup> ALEX, L., “Descripción y registro de las cualificaciones”. Revista de Formación Profesional, CEDEFOP, esencia de las cualificaciones, 2, 11-25;

En cuanto a su estructura, y siguiendo a Tovar, a cada cualificación se le asigna una competencia general, en la que se definen brevemente los cometidos y funciones esenciales del profesional.<sup>189</sup>

Se describen también el entorno profesional en el que puede desarrollarse la cualificación, los sectores productivos correspondientes, y las ocupaciones o puestos de trabajo relevantes a los que ésta permite acceder.<sup>190</sup>



<sup>189</sup> TOVAR ARCE, M. y PALAZÓN ROMERO, F., *La formación profesional: cualificaciones y certificaciones*, Murcia, FOREM-CCOO, 1998.

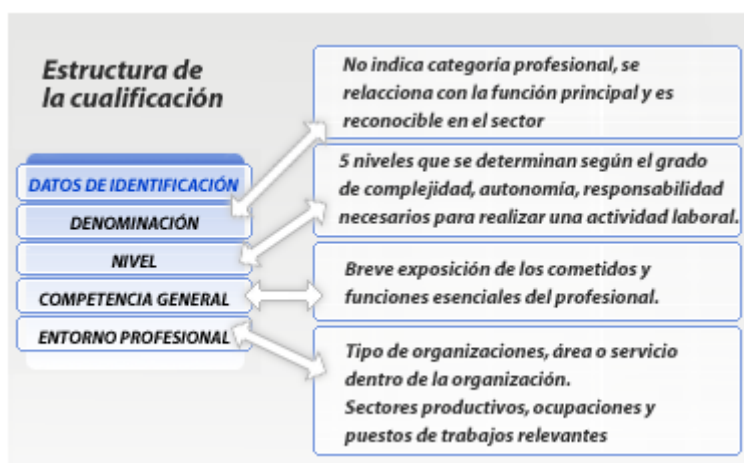
Vide: CIFO, *Formación Trabajo y Certificación: Nuevas perspectivas del trabajo y cambio en la formación*, III Congreso de Formación Ocupacional, Zaragoza, CIFO-IFES, 2001.

<sup>190</sup> MANZANARES NÚÑEZ., "Nueva formación profesional y transparencia de las cualificaciones" *Cuadernos de Relaciones Laborales*, nº 4, 1994, pp.23-31

Vide: ELIASSON, G., "La eficacia educativa y los mercados para la competencia". *Revista Formación Profesional*, CEDEFOP, Formación y mercado de trabajo 2,12-21, 1994.;



## Estructura de la Cualificación



Fuente: Ministerio de Educación Cultura y Deporte

En cuanto a las **Unidades de Competencia** y siguiendo a Jaulín Cada cualificación se organiza en unidades de competencia. La unidad de competencia es el agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación parcial.<sup>191</sup>

Cada unidad de competencia lleva asociado un módulo formativo, donde se describe la formación necesaria para adquirir esa unidad de competencia.

Siguiendo a Bonifacio Pedraza, esta estructura permitirá evaluar y acreditar al trabajador cada una de sus unidades de competencia (obtenidas mediante la formación o la práctica laboral). De este modo, puede acumularlas y podrá conseguir la acreditación de la cualificación completa mediante un Título de Formación Profesional o un Certificado de Profesionalidad.

En cuanto a su **estructura**, cada unidad de competencia tiene un formato normalizado que incluye los datos de identificación -denominación, nivel, código alfanumérico- y las especificaciones de esa competencia.<sup>192</sup>

<sup>191</sup>JAULÍN, C., *La competencia profesional*, Madrid, Síntesis, 2007.

Vide: CANES, F., *La política de FP de la CE: el programa Leonardo da Vinci: En Educación, empleo y FP*. Actas del V Congreso Nacional de Educación Comparada, Valencia, Universitat de Valencia, 1996.

Se puede consultar al respecto: BORCELLE, G., *La igualdad de oportunidades para los jóvenes y las mujeres en la enseñanza técnica, la formación profesional y el empleo*. País. UNESCO

<sup>192</sup> PEDRAZA, B., "¿Hacia un modelo de cualificaciones profesionales en la Unión Europea? La propuesta de España y el Reino Unido", *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, nº 6, 2000, pp. 317-344

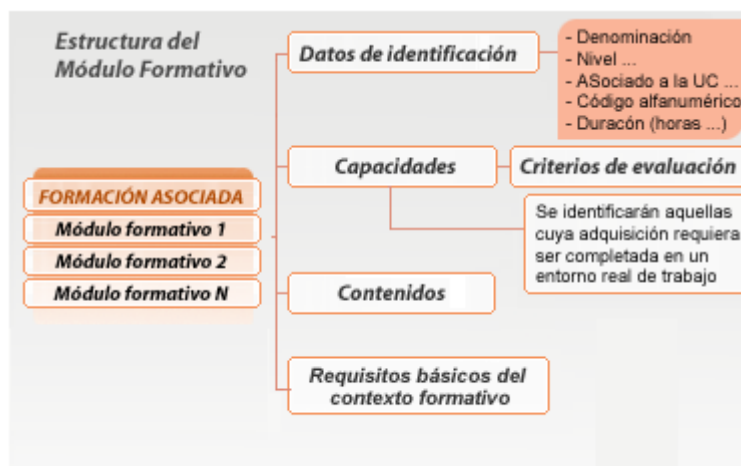


La unidad de competencia se subdivide en realizaciones profesionales. Describen los comportamientos esperados de la persona, objetivables por sus consecuencias o resultados, para poderla considerar competente en esa unidad.

Los criterios de realización expresan el nivel aceptable de la realización profesional para satisfacer los objetivos de las organizaciones productivas y, por tanto, constituyen una guía para la evaluación de la competencia profesional.

El contexto profesional define, con carácter orientador, los medios de producción, productos y resultados del trabajo, información utilizada o generada y cuantos elementos similares se consideren necesarios para enmarcar la realización profesional.

En cuanto al **Módulo Formativo**, cada unidad de competencia lleva asociado un módulo formativo, donde se describe la formación necesaria para adquirir esa unidad de competencia.

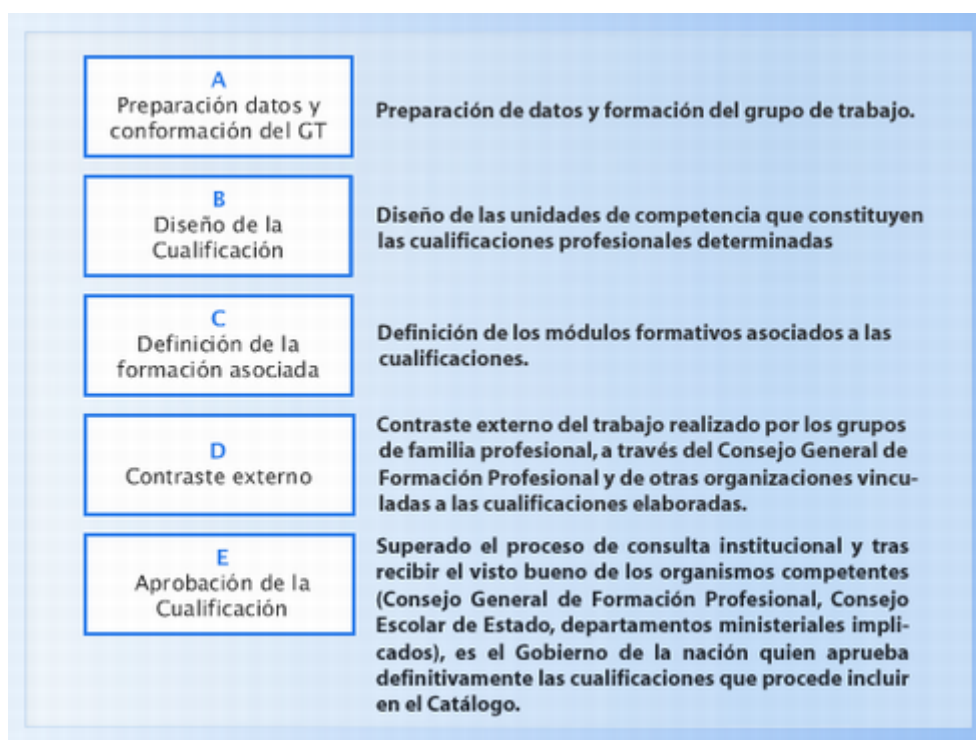


Fuente: INCUAL. Ministerio de Educación Cultura y Deporte

La elaboración del Catálogo responde a unas bases metodológicas aprobadas por el Consejo General de Formación Profesional, en el que participan y colaboran la Administración General, las comunidades autónomas y las organizaciones empresariales y sindicales.

Siguiendo a Gairín, esta metodología es similar a la que se utilizó para elaborar el Catálogo de Títulos de Formación Profesional y los Certificados de Profesionalidad. Para definir las cualificaciones se han creado 26 grupos de trabajo -uno por cada familia profesional del Catálogo- que integran expertos formativos y productivos seleccionados por las organizaciones del Consejo General de Formación Profesional<sup>193</sup>.

La dirección de los grupos corresponde al Instituto Nacional de las Cualificaciones, organismo responsable de definir, elaborar y mantener actualizado el CNCP. El trabajo para determinar y elaborar el Catálogo se organiza en cinco etapas sucesivas:



Fuente: Fuente: INCUAL. Ministerio de Educación Cultura y Deporte

<sup>193</sup> GAIRÍN, J., ESSOMBA, M.A. y MUNTANÉ, D., La calidad de la Formación Profesional en Europa hoy, Madrid, Wolters Kluwer, 2009.

Vide: TUOMI-GRÖHN, T. y ENGESTRÖM, Y., *Between School and work: New perspectives on transfer and Boundary-Crossing*, New York, Earli, 2003.

### **5.3 El perfil profesional de cada título de FP**

Siguiendo a Otero Hidalgo, las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo deben responder a un perfil profesional y se organizan en módulos profesionales de duración variable. Los elementos que definen el perfil profesional de cada enseñanza son los siguientes:

- a) La competencia general: Describe las funciones profesionales más significativas del perfil profesional. Tomará como referente el conjunto de cualificaciones profesionales y las unidades de competencia incluidas. En los cursos de especialización, la competencia general podrá estar referida al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- b) Las competencias profesionales, personales y sociales: Describen el conjunto de conocimientos, destrezas y competencia, entendida ésta en términos de autonomía y responsabilidad, que permiten responder a los requerimientos del sector productivo, aumentar la empleabilidad y favorecer la cohesión social.
- c) Las cualificaciones profesionales y, en su caso, las unidades de competencia cuando se refieran al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales<sup>194</sup>.

### **5.4 El currículo de cada ciclo formativo de grado medio (Técnico) y de grado superior (Técnico Superior).**

Corresponde al Gobierno, mediante Real Decreto, establecer los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas de los ciclos formativos y de los cursos de especialización de las enseñanzas de formación profesional que, en todo caso, se ajustarán a las exigencias derivadas del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

Según Claudia Jacinto, las Administraciones educativas establecerán los currículos correspondientes respetando lo dispuesto en las normas que regulen las diferentes enseñanzas de formación profesional. En todo caso, la ampliación y desarrollo

---

<sup>194</sup> OTERO HIDALGO, C., MUÑOZ MACHADO, A. y MARCOS SÁNCHEZ, A., *El sistema de formación en España*, Thessaloniki, CEDEFOP, , 1999.  
Vide: M.E.C., *La Formación Profesional en el sistema educativo*, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2002.

de los contenidos incluidos en los aspectos básicos del currículo, establecido por el Gobierno, se referirán a las cualificaciones y unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales incluidas en las correspondientes enseñanzas, así como a la formación no asociada a dicho catálogo, respetando el perfil profesional establecido. Al establecer el currículo de las enseñanzas las Administraciones educativas tendrán en cuenta la realidad socioeconómica del territorio de su competencia, así como las perspectivas de desarrollo económico y social, con la finalidad de que las enseñanzas respondan en todo momento a las necesidades de cualificación de los sectores socio productivos de su entorno, sin perjuicio alguno a la movilidad del alumnado. Para ello, se contará con la colaboración de los interlocutores sociales<sup>195</sup>.

Según Bonals, os centros de formación profesional aplicarán los currículos establecidos por la Administración educativa correspondiente, de acuerdo con las características y expectativas del alumnado. Asimismo, se tendrán en cuenta las posibilidades formativas del entorno, especialmente en el módulo profesional de formación en centros de trabajo<sup>196</sup>. La metodología didáctica de las enseñanzas de formación profesional integrará los aspectos científicos, tecnológicos y organizativos que en cada caso correspondan, con el fin de que el alumnado adquiriera una visión global de los procesos productivos propios de la actividad profesional correspondiente.

### **5.5 Los módulos profesionales que integran cada ciclo formativo**

Los ciclos formativos incluirán, como mínimo, los siguientes módulos profesionales:

- a) Módulos asociados a unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

---

<sup>195</sup> JACINTO, C., *Formación Profesional y Cohesión Social*, Madrid, Fundación Carolina CeALCI, 2010.

Vide: TUOMI-GRÖHN, T. y ENGSTRÖM, Y., *Between School and work: New perspectives on transfer and Boundary-Crossing*, New York, Earli, 2003.

<sup>196</sup> BONALS, J., ARA, B., GONZÁLEZ, A., RIU, M.A. y SARDANS, A., *Análisis de centros educativos*, Barcelona, ICE-Horsori, 2005.

Vide: CEDEFOP, *Future Skill Supply in Europe. Medium-term forecast Synthesis report*, Luxembourg, CEDEFOP, 2009.

- b) Módulo de formación y orientación laboral
- c) Módulo de empresa e iniciativa emprendedora.
- d) Módulo de formación en centros de trabajo.
- e) Módulo de proyecto, sólo para ciclos formativos de grado superior

Asimismo, podrán incluir otros módulos profesionales no asociados a las unidades de competencia.

En cuanto al módulo profesional de formación y orientación laboral, el artículo 23 del RD 1147/2011 señala lo siguiente:

*“Todos los ciclos formativos incluirán la formación necesaria para conocer las oportunidades de aprendizaje, las oportunidades de empleo, la organización del trabajo, las relaciones en la empresa, la legislación laboral básica, así como los derechos y deberes que se derivan de las relaciones laborales, para facilitar el acceso al empleo o la reinserción laboral en igualdad de género y no discriminación de las personas con discapacidad. El módulo FOL incorporará la formación en la prevención de riesgos laborales, sin perjuicio de su tratamiento transversal en otros módulos profesionales, según lo exija el perfil profesional”.*

La formación establecida en este módulo profesional capacita para llevar a cabo responsabilidades profesionales equivalentes a las que precisan las actividades de nivel básico en prevención de riesgos laborales (conforme a lo establecido en el Reglamento de los Servicios de Prevención (RD 39/1997, de 17 de enero). La concreción curricular del módulo profesional de FOL estará contextualizada las características propias de cada familia profesional o del sector productivo correspondiente al título<sup>197</sup>.

## **6. FP para el empleo**

El trabajo que nos ocupa se refiere siempre a la FP inicial o reglada, no estudiaremos en profundidad la FP para el empleo ni la FP continua, no entraremos por tanto en el estudio de estas dos materias, aunque haremos una breve descripción.


---

<sup>197</sup> SANTANA VEGA, L.E., *Orientación profesional*, Madrid, Síntesis, 2013.

Vide: COLARDYN, D. y BJORNAVOLD, J., *The learning Continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning. National policies and practices in validating non-formal and informal learning*, Luxembourg, CEDEFOP Panorama, 2005.

Siguiendo a Gairín, el subsistema de formación para el empleo ha integrado, cuando menos formalmente, lo que antes se conocía como formación ocupacional, dirigida al reciclaje de los trabajadores desempleados, y la formación continua, dirigida a los trabajadores ocupados. La integración es todavía reciente, regulada por el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo de y por eso todavía perviven los dos antiguos subsistemas. Por otra parte la integración que propone el citado Real Decreto es bastante compleja, lo que dificulta en los momentos actuales una descripción real del funcionamiento del subsistema de formación para el empleo. De entrada, hay que aclarar que, a diferencia del subsistema de formación inicial, que cuenta con una trayectoria histórica consolidada, el subsistema de formación para el empleo todavía tiene que desarrollar muchos de sus elementos. Ahora mismo se trata, más bien, de un mecanismo de financiación de actividades formativas.<sup>198</sup>


La formación para el empleo está tutelada por el Ministerio de Trabajo e Inmigración y su gestión se ha traspasado a las Comunidades Autónomas. El RD395/2007 establece cuatro tipos de iniciativas de formación:

 **La formación de demanda**, referida a las acciones formativas de las empresas y a los permisos individuales de formación. En cuanto a las primeras, la iniciativa de la organización de la formación de demanda recae en las empresas según sus necesidades formativas, con la participación de los representantes de los trabajadores, y su financiación se organiza mediante un sistema de bonificación de las cuotas a la Seguridad Social que ingresan las empresas y que pagan trabajadores y empresas. Con respecto a los permisos individuales, es a los trabajadores ocupados a quienes corresponde solicitar el permiso individual de formación y a las empresas otorgarlo. La empresa puede obtener una

---

<sup>198</sup> GAIRÍN SALLÁN, J., FERNÁNDEZ ARENAZ, A., TEJADA FERNÁNDEZ, J. y NAVÍO GÁMEZ, A., *Formación para el empleo*, 2º Congreso Internacional de Formación Ocupacional, Barcelona, Neo-3 Comunicación, 2000.

bonificación del coste salarial del permiso, con ciertas restricciones, a cuenta de un suplemento de su crédito total de formación<sup>199</sup>.

 **La formación de oferta**, que hace referencia tanto a las acciones formativas dirigidas prioritariamente a los trabajadores ocupados como a las acciones formativas orientadas principalmente a los trabajadores desempleados que complementa el mecanismo de formación de oferta (aunque de forma mucho más compleja porque implica a los agentes sociales, entre muchos otros actores sobre el terreno). Esta formación de oferta obedece a dos motivaciones principales: por una parte, la participación de los agentes sociales en la gestión y en la provisión de la formación y, por otra, el acercamiento de la formación a las pequeñas y medianas empresas que no utilizan los mecanismos de bonificación de la formación de demanda. Este tipo de formación se llama de oferta porque la iniciativa para su organización no proviene directamente del demandante de formación, como en el caso anterior (la empresa o el trabajador en los permisos individuales), sino que surge por parte de intermediarios, ya sean los propios agentes sociales, las propias administraciones públicas o las entidades sociales y privadas colaboradoras, que organizan una oferta formativa que someten a la aprobación de una subvención por parte del dispositivo. La formación de oferta va dirigida tanto a trabajadores ocupados como parados, pero no de forma conjunta, sino generalmente por parte de iniciativas diferenciadas. Así, la organización de este tipo de formación se establece en dos ámbitos diferentes: el estatal y el autonómico. El ámbito estatal se reserva algunas partidas presupuestarias destinadas a poder organizar planes de formación de oferta para

---


<sup>199</sup> El art. 11.1 Orden TAS/2307/2007, de 27 de julio, concreta que se entiende por cuantía ingresada por la empresa en concepto de cuota de formación profesional durante el año anterior, los ingresos, descontada las devoluciones, efectivamente realizados por la empresa de enero a diciembre, siempre que se refieran a cuotas devengadas desde el mes de diciembre previo al citado periodo, salvo para las empresas que tengan autorizado el pago trimestral o diferido, en cuyo caso se tendrán en cuenta los devengos desde el mes de octubre o de noviembre, respectivamente.

En cuanto al crédito mínimo de bonificación, su cuantía también se determina en las Leyes de Presupuestos Generales del Estado, según dispone el art. 11 Orden TAS/2307/ de 27 de julio, y que podrá ser superior a la cuota por formación profesional ingresada por la empresa en el sistema de Seguridad Social según indica el art. 13.1 RD 395/2007, de 23 de marzo.

Para las empresas que abran nuevos centros de trabajo, también se les garantiza un crédito mínimo de formación, si bien se les exige comunicar mediante el sistema telemático la apertura de dichos centros para poderse beneficiar del crédito. Dicho crédito mínimo será igualmente el que se determine en las Leyes de Presupuestos Generales del Estado, según dispone la Orden TAS/2307/2007, de 27 de julio, y que podrá ser superior a la cuota por formación profesional ingresada por la empresa en el sistema de Seguridad Social según indica el art. 13.1 RD 395/2007, de 23 de marzo.



trabajadores ocupados de este ámbito y el resto de actividades se organizan en el ámbito autonómico. En cuanto a la programación de los planes de acción para los parados corresponde a las comunidades autónomas. Este dispositivo, en el que también participan los sindicatos y algunas organizaciones empresariales, está más abierto para la provisión de la formación en otras entidades, ya sean públicas, especialmente administraciones locales, o bien privadas u otros tipos de entidades sociales que dispongan de centros de formación adecuados. Tanto la formación de demanda como la de oferta pivotan entorno a un mecanismo de distribución de subvenciones para la financiación de las actividades formativas en el que los agentes sociales ocupan una posición clave.<sup>200</sup>

 **La formación en alternancia**, que integra las acciones formativas de los contratos de formación y los programas públicos de formación y ocupación en que los trabajadores pueden compartir las actividades formativas y la práctica profesional en su puesto de trabajo. Esta formación engloba básicamente los programas de las escuelas-taller, casas de oficios y talleres de ocupación y las acciones formativas de los contratos para formación.

Respecto de la formación del contrato para la formación, el Acuerdo prevé una forma de control de las acciones formativas, al determinar que:

1. En primer lugar se tendrá en cuenta cual es el puesto de trabajo que va a ser ocupado por el trabajador contratado para la formación.
2. Dado que el contrato para la formación no es nada más que una fórmula de contratación mixta, en la que se alterna aprendizaje formal con práctica profesional, tras el Acuerdo habrá que examinar si para dicha


---

<sup>200</sup> El art 20 RD 395/2007, de 23 de marzo define la formación de oferta como "una formación ajustada a las necesidades del mercado de trabajo y que atienda a los requerimiento de productividad y competitividad de las empresas y a las aspiraciones de promoción profesional y desarrollo personal de los trabajadores, de forma que les capacite para el desempeño cualificado de las distintas profesiones para el acceso al empleo". Dicha definición difiere un tanto de la prevista en el art. 1 Orden TAS/71872008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el RD 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladora para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación, en la que se identifica la formación de oferta como la que "tiene por finalidad ofrecer a los trabajadores, tanto ocupados como desempleados, una formación ajustada a las necesidades del mercado de trabajo que atienda a los requerimientos de productividad y competitividad de las empresas y a las aspiraciones de promoción profesional y desarrollo personal de los trabajadores. Asimismo, se dirige a proporcionar a los trabajadores una formación que les capacite para el desempeño cualificado de las distintas profesiones y el acceso al empleo, promoviendo la realización de itinerarios integrados de formación para la inserción profesional y favoreciendo que los trabajadores que puedan optar a un reconocimiento afectivo de la formación que reciban.

ocupación existe certificado de profesionalidad y cuáles son las cualificaciones identificados en el CNCP:<sup>201</sup>

3. Al terminar el contrato, y siguiendo lo dispuesto en el art. 11 ET, se deberá expedir un certificado de la formación. Dado que según el diseño planeado, la oferta formativa se adecua al diseño del CNCP, en este deberá constar la cualificación o competencia profesional, para permitir que el trabajador pueda acreditar la misma a efectos de su futura empleabilidad. La disposición adicional segunda del RD-Ley 10/2010, de 16 de junio, de medidas urgentes para la reforma del mercado de trabajo, señala además que *“las empresas podrán financiarse el coste que les suponga la formación teórica en los términos previstos en el art. 27.5 del Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo o norma que lo modifique o sustituya, y que las bonificaciones en las cuotas empresariales a la Seguridad Social para la financiación de dicho coste serán compatibles con las que estén contempladas para los contratos para la formación en programas de fomento del empleo”*.

Respecto de la formación que se imparte en los programas de las Escuelas Taller y Casas de Oficios y a los Talleres de Empleo, esta se incluye en los que en el Acuerdo se denominan Programas públicos de empleo-formación, con una regulación idéntica a la entrevista respecto de la formación de los contratos para la formación.<sup>202</sup>

 **Las acciones de apoyo y acompañamiento**, definidas como las destinadas a mejorar la eficacia del subsistema a través de subvenciones para promover

---

<sup>201</sup> Si sí existe certificado, la oferta formativa tendrá que corresponderse con la vinculada a las unidades de competencia que se hayn identificado en dicha ocupación. Si no se ha desarrollado en el CNCP dicha ocupación y no existe certificado de profesionalidad, el empresario no podrá elegir la formación teórica que recibirá el trabajador, sino que será el SPEE el que fijará los contenidos mínimos y orientativos de la formación precisa para dicha ocupación, siendo posible que sean las empresas las que soliciten una formación en particular, debiendo validarse que realmente existe dicha necesidad por el SPEE. Independientemente de si existe o no certificado de profesionalidad, si el trabajador no ha superado la educación secundaria obligatoria, la formación teórica tendrá que ir destinada a completar la misma.

<sup>202</sup> CANO GALÁN, Y., *La Formación Profesional en España y las cláusulas de formación en la negociación colectiva*, (op.cit., pp.184-185)

estudios, programas, instrumentos y metodologías que se emplearan para la mejora de la calidad de las actividades formativas de las otras líneas de acción.

1. **Ámbito estatal.** Las acciones de apoyo y acompañamiento consistirán en:  
Investigaciones y estudios realizados por las Administraciones con medios propios o contratando externamente su realización:  
Apoyo a los interlocutores sociales en relación con: las actividades de formación realizadas por ellos y difusión y promoción del sistema de formación para el empleo.
2. **Ámbito de Comunidad Autónoma.** Las acciones de apoyo y acompañamiento diferencian entre:
  - a. Acciones de demanda, es decir, aquellas que se destinan a apoyar la formación en ámbitos específicos.
  - b. Acciones para el conjunto de la FP.
  - c. Otros ámbitos. También se pueden realizar acciones de apoyo y acompañamiento como: Acciones de orientación profesional<sup>203</sup>. Acciones dirigidas a favorecer el aprendizaje permanente<sup>204</sup> como acciones vinculadas con las oportunidades de formación y empleo y acciones para el reconocimiento de la competencia profesional y acciones para potenciar el espíritu emprendedor, iniciativas empresariales y autoempleo.

Como se ve, en la formación de oferta se mantiene una distinción artificial entre trabajadores desempleados y trabajadores ocupados, si bien los cuatro tipos de formación pueden tener como destinatarios a todos los trabajadores ocupados y desempleados. Además, para facilitar la inserción socio laboral de los colectivos con más dificultades en el mercado de trabajo, se definen unos colectivos prioritarios, como por ejemplo mujeres, jóvenes, mayores de 45 años, discapacitados, trabajadores de las pequeñas y medianas empresas, trabajadores con una baja cualificación, parados de

---

<sup>203</sup> Destinadas a desempleados, y en la línea de lo dispuesto en la Ley básica de Empleo, dichas acciones tendrán que realizarse teniendo en cuenta el CNCP y las ofertas de empleo, pudiendo ajustarse en cada contexto económico y social y en atención al desarrollo del CNCP.

<sup>204</sup> Estas no están destinadas únicamente a desempleados, sino también a las personas ocupadas, sin embargo el Acuerdo centraliza sus objetivos en el desarrollo de acciones para colectivos concretos como; jóvenes, personas desempleadas e inmigrantes.

larga duración, personas en riesgo de exclusión, víctimas del terrorismo y de la violencia de género, etc.

## CAPITULO 2º

### **LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA COMUNIDAD DE MADRID: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS CRÍTICO**

*Educar para la convivencia. Educar para adquirir conciencia  
de la justicia. Educar en la igualdad para que no se pierda  
un solo talento por falta de oportunidades...*

Josefina Aldecoa

#### **2.1. LA ORDENACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA COMUNIDAD DE MADRID**

##### **2.1.1. Introducción**

En el capítulo anterior hemos mostrado al lector un breve recorrido histórico de la FP en España, en este capítulo nos centraremos en mostrar la ordenación de la FP reglada y los distintos programas que se ofertan en la Comunidad de Madrid en los Institutos de Enseñanza Secundaria. Algunos programas que se están impartiendo en esta Comunidad no se ofertan en otras Comunidades Autónomas, como es el caso de la FP Dual en los Ciclos de Grados Superiores y de la FP ampliada en el caso de los Ciclos de Grados Medios. Mostraremos al lector los Ciclos y programas más importantes, así como su forma de acceso y las características que requieren cada uno. Posteriormente analizaremos, a través de las estadísticas, cómo está situada la educación madrileña en estos momentos con respecto a cursos anteriores y otras Comunidades Autónomas.

La LOE<sup>205</sup> establece en su preámbulo:

*“La formación profesional comprende un conjunto de ciclos formativos de grado medio y de grado superior que tienen como finalidad preparar a las alumnas y alumnos para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. La Ley introduce una mayor flexibilidad en el acceso, así como en las relaciones entre los distintos subsistemas de la formación profesional. Con objeto de aumentar la flexibilidad del sistema educativo y favorecer la formación permanente, se establecen diversas conexiones entre la educación general y la formación profesional”.*

La FP es por tanto, el nivel educativo que prepara a los alumnos para una actividad profesional y les capacita para el desempeño cualificado de las distintas profesiones. La LOE dedica el capítulo V, artículo 39 para analizar y desarrollar este nivel de enseñanza. Establece en este artículo que la FP comprende un conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Incluye no solamente la formación continua en las empresas que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales, sino las enseñanzas propias de la FP inicial que son las que vamos a analizar y que forman parte del sistema educativo y que van a tener por finalidad preparar al alumnado para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que puedan producirse a lo largo de su vida<sup>206</sup>.

La FP en el sistema educativo están organizada en ciclos de FP Básica, de grado medio y de grado superior, con una organización modular, de duración variable, que integre los contenidos teórico-prácticos adecuados a los distintos campos profesionales. Los títulos de FP estarán referidos, con carácter general al Catálogo Nacional de

---

<sup>205</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Jefatura del Estado «BOE» núm. 106, de 4 de mayo de 2006 Referencia: BOE-A-2006-7899.

<sup>206</sup> El Gobierno desarrollará reglamentariamente las medidas que resulten necesarias para permitir la correspondencia, a efectos de equivalencia y convalidación, de los certificados de profesionalidad regulados en el apartado 3 del artículo 26 de la Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo, con los títulos de Formación Profesional del sistema educativo, a través de las unidades de competencia acreditadas.

Cualificaciones Profesionales<sup>207</sup>. El Gobierno, previa consulta a la Comunidad Autónoma, establecerá las titulaciones correspondientes a los estudios de formación profesional, así como los aspectos básicos del currículo de cada una de ellas y se prestará especial atención a los alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo<sup>208</sup>.

La FP en el sistema educativo contribuirá a que el alumnado consiga los resultados de aprendizaje que le permitan desarrollar las competencias propias de cada título de FP y comprender la organización y las características del sector productivo correspondientes, así como conocer la legislación laboral y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales. Asimismo aprenderán a trabajar en equipo y en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, con especial atención a la prevención de la violencia de género<sup>209</sup>.

Por otra parte se fomentará la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, así como de las personas con discapacidad, para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas, así como trabajar en condiciones de seguridad y salud y prevenir los posibles riesgos derivados del trabajo. Se fomentará el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales y se preparará al alumnado para su progresión en el sistema educativo.

### **2.1.2. Los Ciclos Formativos**

Los títulos de Formación Profesional son el instrumento para acreditar las cualificaciones y competencias propias de cada uno de ellos y asegurar un nivel de formación, de forma que su obtención acredite con alcance y validez estatal la

---

<sup>207</sup> Para ampliar este tema recomendado el siguiente manual: CABRERA, F. A., *La investigación evaluativa en Educación, Técnicas de Evaluación y seguimiento de Programas de Formación Profesional*, Barcelona, Fundación Largo Caballero, 1987

<sup>208</sup> Los estudios de formación profesional regulados en esta Ley podrán realizarse tanto en los centros educativos que en ella se regulan como en los centros integrados y de referencia nacional a los que se refiere el artículo 11 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

<sup>209</sup> [http://www.madrid.org/fp/ense\\_fp](http://www.madrid.org/fp/ense_fp)

formación necesaria para alcanzar la cualificación profesional y posibilitar una adecuada inserción profesional.<sup>210</sup>

Las enseñanzas conducentes a la obtención de los títulos se estructuran en Ciclos Formativos, cuyas características principales son: una organización modular, constituida por áreas de conocimientos teórico-prácticos en función de los diversos campos profesionales. Una duración de 2000 horas distribuidas en dos cursos académicos que incluyen un periodo de formación práctica en centros de trabajo, de carácter obligatorio, con una duración de 370 horas por Ciclo.

Se establece dos niveles para los Ciclos Formativos de Formación Profesional en función de la cualificación profesional que se alcanza al finalizar los estudios:

- Ciclos Formativos de Grado Medio.
- Ciclos Formativos de Grado Superior.

En los Ciclos Formativos, los contenidos están organizados en Módulos Profesionales de conocimientos teórico-prácticos en función de las competencias profesión.

### **2.1.3. Formación en Centros de Trabajo**

“Los Ciclos Formativos incorporan un Módulo de «Formación en Centros de Trabajo» (FCT) que se desarrolla en las empresas o centros de trabajo en un medio productivo real. Su objetivo es completar la formación adquirida en el centro educativo y se realiza en el segundo curso.<sup>211</sup>

La Formación en centros de trabajo no equivale a prácticas. Ambos términos expresan conceptos distintos. El primero es un módulo que los estudiantes de

---

<sup>210</sup> Vide: CARAVANA, J., “Sobre educación y mercado de trabajo: Los problemas de la Formación Profesional”. En J. GRAÓ, *Planificación de la Educación y mercado de Trabajo. II Congreso mundial vasco*. Madrid: Narcea, 1988.

<sup>211</sup> Para un mayor conocimiento de los ciclos formativos y la inserción social, Vide: CARBALLO, R., *Evolución del concepto de evaluación: Desarrollo de los modelos de evaluación de programas*, Burdón, 1990, 42(4), 423-431.  
Vide: CARDENAL, V., *Evaluación de programas de reinserción social*, Madrid, Miguel Gómez ediciones, 1994; CARRASCO, C., *Mujeres, trabajos y políticas sociales: una aproximación al caso español*. Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer, 1997.



Formación Profesional deben cursar obligatoriamente. Las prácticas, por su parte, son una tarea, la central, es cierto, de dicho módulo. Según Fernando Marhuenda<sup>212</sup>:

*“Las prácticas tienen un valor como modo de aprendizaje que es el que con frecuencia se destaca, pero también constituyen un modo de enseñanza, por lo que se han de considerar como un constructo didáctico. Y se trata, sin embargo, de una estrategia educativa que ha estado vigente durante siglos y, lo que es más importante para su recuperación actual, ha resistido diversas transformaciones históricas que han afectado incluso a la revolución de los modos de producción, desde los gremios artesanos hasta la industrialización e incluso, como parece poner de relieve su recuperación como aparente panacea en la actualidad, también en una economía post-industrial.”*

En este contexto hay que entender que la crisis del modo de producción capitalista que está sufriendo una nueva transformación derivada de las tecnologías de la información, afecta también al sistema educativo cuando este se mide por su eficacia a la hora de ayudar a los individuos a encontrar un trabajo, en lugar de tener como referencia garantizar el derecho a la educación, que también lo es a una formación profesional y es en ese marco donde se puede contemplar adecuadamente el peso de las prácticas en la formación, al alcance de sus objetivos, así como el rol que les corresponde.

Las prácticas en empresa de la nueva Formación Profesional son un módulo realizado en un centro de trabajo, y es necesario u sea programado y evaluado como cualquier otra área curricular. Según Alicia Ros Garrido: La realización de la FCT puede desarrollarse como el llamado modelo sándwich. Este modelo permite que, una vez el alumno tenga los conocimientos necesarios para realizar las prácticas en una empresa, y después de su estancia en ella, vuelva al centro educativo. Esta vuelta tiene muchos aspectos positivos como por ejemplo, se pueden comparar las prácticas realizadas por los diversos alumnos de un mismo perfil profesional, las tareas que han realizado, los comportamientos de los tutores, las tecnologías empleadas en las empresas... e incluso el alumno podría ver aquellos conocimientos, conceptos e incluso

---

<sup>212</sup> MARHUENDA FLUIXÁ, F.; CROS CASTELLÓ, M.J. y GIMÉNEZ URRACO, E., *Aprender de la prácticas: Didáctica de la Formación en Centros de Trabajo*, Valencia, Universitat de València, 2001, pp 125-126

procedimientos que aun siendo imprescindibles para el perfil profesional y haciendo estado programados, no se conocieron en la empresa.<sup>213</sup>

La FP puede ser entendida como aquel nivel educativo que se halla ubicado en el punto de intersección entre el ámbito escolar y el productivo. Esto no solo significa que es en el confluyen el discurso escolar y del mundo del trabajo sino que en este se deben conjugar las lógicas de dos contextos marcadamente distintos, la propiamente educativa, de carácter más metodológico y generalista, y la productiva, que se fundamenta en la eficacia operativa en contextos concretos.

Según María José Cros<sup>214</sup>;

*“integrar el conocimiento y la lógica del ámbito productivo en el contexto educativo, con su particular formato, se convierte en la principal peculiaridad de la FP de la que se van a derivar la mayor parte de los rasgos que la caracterizan y que marcan la especificidad de su proceso de diseño curricular, su puesta en práctica o sus contenidos. En este sentido se puede decir que la FP no es un nivel estricta y puramente académico, lo que se ha puesto repetidamente de manifiesto en la escasa atención que se le ha prestado, tanto en investigaciones como en la producción literaria pedagógica, en comparación con la atención recibida por los niveles educativos obligatorios.”*

Por su parte y siguiendo a Elena Giménez Urraco<sup>215</sup>;

*“establecer un sistema formativo de prácticas sin un respaldo político-legislativo no solo es una incoherencia sino un desgaste de recursos y de esfuerzos. El análisis a nivel macro didáctico de la formación en prácticas deja patente la importancia que esta tiene dentro de cada sociedad, lo que de manera indirecta demuestra los valores que la mueven y la filosofía que sustenta la base. Podemos decir que las prácticas son un tema en el análisis para la actual política europea. La identificación de problemas comunes, el reto curricular, cuestiones pedagógicas y culturales, experiencias, y antecedentes sociales e históricos, afectan a las prácticas.*

---

<sup>213</sup> *Ibidem*, pag. 55

<sup>214</sup> *Ibidem*, pag. 14

<sup>215</sup> *Ibidem* pag. 172

*La dificultad para las políticas de mercado se muestra en interpretar el cambio y buscar nuevos desarrollos adecuados a los distintos sectores”.*

En Europa las prácticas(experiencia en el trabajo) son ofrecidas como parte de la educación, generalmente a jóvenes entre 14 y 18 años, en algunos países con un fuerte sistema educativo (Irlanda, Suecia) y en otros países con fuerte sistema de formación profesional o formación práctica como alternativa a la educación general (Dinamarca, Alemania, Austria). En el primer caso, la experiencia en el trabajo se ve como algo que puede ayudar a los estudiantes en su transición al mercado de trabajo y que les ayuda a aprender a ser adultos. En el segundo caso la experiencia en el trabajo es tenida en cuenta como motor de la competencia y de la identidad ocupacional. Por otro lado, recientemente se ha ofrecido la experiencia en el trabajo como una ruta para los “excluidos sociales”<sup>216</sup>.

Establecer la obligatoriedad o no de las prácticas, así como su ubicación temporal, esa también en relación con la concepción que se tenga de la formación. Así, por ejemplo, las prácticas en empresa dentro del sistema de formación profesional reglada española tienen un claro carácter instrumental y no formativo, a que al ubicarlas al final de la formación, no da lugar a ningún tipo de retroalimentación.

Por último y siguiendo a Lourdes Toribio Tárraga<sup>217</sup>;

*“las prácticas son un elemento pedagógico tan antiguo como desconocido en lo referente a su potencialidad educativa en los sistemas de educación formales. En la actualidad existe un fuerte compromiso a nivel europeo en hacer explícito la riqueza de estas como instrumento educativo que necesita tener claros los propósitos que con ella se deben alcanzar para que los resultados no sean producto de un proceso azaroso”.*

---

<sup>216</sup> *Ibidem*, pag. 117

<sup>217</sup> MARHUENDA FLUIXÁ, F.; CROS CASTELLÓ, M.J. y GIMÉNEZ URRACO, E., *Aprender de la prácticas: Didáctica de la Formación en Centros de Trabajo...*,( *Op. Cit.*), pág. 183  
Vide: ARGÜELLES, A., *Competencia Laboral y Educación basada en Normas de Competencia*, Mexico, Limusa, 1996.

#### 2.1.4. La formación profesional específica de grado medio

Para acceder a los Ciclos Formativos de Grado Medio es necesario estar en posesión de al menos uno de los siguientes títulos.

- Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, siempre que el alumno o alumna hay superado la evaluación final del Educación Secundaria Obligatoria por la opción de enseñanzas aplicadas.
- El título Profesional Básico.
- Título de Bachiller
- Un título Universitario.
- Un título de Técnico o de Técnico Superior de FP.

Estar en posesión de un certificado acreditativo de haber superado todas las materias de Bachillerato.

Haber superado un curso de formación específico para el acceso a ciclos de grado medio en centros públicos o privados autorizados por la administración educativa, y tener 17 años cumplidos en el año de finalización del curso. Las materias del curso y sus características básicas serán reguladas por el Gobierno.

- Haber superado una prueba de acceso para quienes no reúnan ninguno de los requisitos anteriores<sup>218</sup> de acuerdo con los criterios establecidos por el Gobierno, y tener 17 años cumplidos en el año de realización de dicha prueba. Las pruebas y cursos indicados en los párrafos anteriores deberán permitir acreditar los conocimientos y habilidades suficientes para cursar con aprovechamiento los ciclos de formación de grado medio, de acuerdo con los criterios establecidos por el Gobierno. Además siempre que la demanda de plazas en ciclos formativos de grado medio supere a la oferta, las Administraciones educativas podrán establecer procedimientos de admisión al centro docente, de acuerdo con las condiciones que el Gobierno determine reglamentariamente.

---

<sup>218</sup> Información obtenida de la página web de la Comunidad de Madrid, formación profesional, [http://www.madrid.org/fp/ense\\_fp](http://www.madrid.org/fp/ense_fp)

Vide: BATTISTONE, L., *El mercado de Trabajo y la Formación Profesional en las mujeres*. En FERNÁNDEZ, A., *La formación ocupacional realidad y perspectivas*, Madrid, Diagrama, 1992

Se puede consultar: BELL, D., *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Madrid, alianza, 1977.

Vide: CARAVANA, J. *Educación, ocupación e ingresos en la España del S.XX*, Madrid, MEC, 1983

La titulación que se obtiene al finalizar el ciclo formativo de grado medio es la de «Técnico» en la profesión correspondiente, certificación homologable en el mercado europeo de trabajo. Esta titulación da acceso al Bachillerato en cualquiera de sus modalidades.

### **2.1.5. La formación profesional específica de Grado Superior**

El acceso a ciclos formativos de grado superior requerirá el cumplimiento de las siguientes condiciones:

Para acceder a los Ciclos Formativos de Grado Superior es necesario estar en posesión del título de Bachiller<sup>219</sup>, de un título Universitario, o de un título de Técnico o de Técnico Superior de Formación Profesional, o de un certificado acreditativo de haber superado todas las materias de Bachillerato, o haber superado una prueba de acceso, de acuerdo con los criterios establecidos por el Gobierno, y tener 19 años cumplidos en el año de realización de dicha prueba. La prueba deberá permitir acreditar los conocimientos y habilidades suficientes para cursar con aprovechamiento los ciclos de formación de grado superior, de acuerdo con los criterios establecidos por el Gobierno.

Siempre que la demanda de plazas en ciclos formativos de grado superior supere la oferta, las Administraciones educativas podrán establecer procedimientos de admisión al centro docente, de acuerdo con las condiciones que el Gobierno determine reglamentariamente.

Los alumnos y alumnas que no hayan superado las pruebas de acceso o las pruebas que puedan formar parte de los procedimientos de admisión, o que deseen elevar las calificaciones obtenidas, podrán repetirlas en convocatorias sucesivas previa solicitud. Por su parte el Gobierno establecerá, previa consulta a las Comunidades

---

<sup>219</sup> La matriculación en los módulos profesionales de cada uno de los cursos del ciclo formativo se realizará al comienzo del curso escolar. Dará derecho al alumno a realizar las actividades programadas para cada módulo profesional y a ser evaluado y calificado, como máximo, en dos convocatorias por curso académico: una ordinaria y otra extraordinaria. Los Secretarios de los Institutos de Educación Secundaria garantizarán respecto a las matrículas de los alumnos del propio y de los centros privados adscritos, que éstas se formalizan con documentos que acreditan la posesión de los requisitos previos y que respetan la normativa académica relativa a la promoción. A tal efecto, los centros privados presentarán la documentación de los alumnos inscritos en ellos en el plazo de un mes a partir de la fecha de inicio de la actividad lectiva prevista en el calendario escolar. En la modalidad presencial se podrá efectuar la matriculación en cada módulo profesional un máximo de tres veces, salvo en el módulo de FCT, que será de dos. La matriculación en un ciclo formativo será incompatible con la matrícula simultánea en dicho ciclo en cualquier otra modalidad de formación establecida.

Autónomas los criterios básicos relativos a la exención de alguna parte o del total de las pruebas de acceso o las pruebas que puedan formar parte de los procedimientos de admisión a los que se refieren los apartados anteriores, en función de la formación o de la experiencia profesional acreditada por el aspirante. Se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las pruebas de evaluación se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales<sup>220</sup>.

La titulación que se obtiene al superar el ciclo es la de Técnico Superior en la profesión correspondiente, certificación homologable en el mercado europeo de trabajo<sup>221</sup>. Esta titulación da acceso directo a los estudios universitarios que se determinan para cada Título.

### **2.1.6. Los Ciclos de Formación Profesional Básica**

Los ciclos de FP Básica garantizaran la adquisición de las competencias del aprendizaje permanente a través de la impartición de enseñanzas organizadas en los siguientes bloques comunes:

- a) Bloque de Comunicación y Ciencias sociales, que incluirá las siguientes materias:

---

<sup>220</sup> Información obtenida de la página web de la Comunidad de Madrid, formación profesional., [http://www.madrid.org/fp/ense\\_fp](http://www.madrid.org/fp/ense_fp)

<sup>221</sup> Los alumnos que superen las enseñanzas de formación profesional específica de grado medio y de grado superior recibirán, respectivamente, el título de “Técnico” y “Técnico Superior” en la correspondiente profesión. La persona interesada solicitará el título en el Instituto de Educación Secundaria donde conste su expediente académico. El director verificará que reúne todos los requisitos académicos para su obtención y realizará la propuesta de expedición. Dicha circunstancia se reflejará en la página 21 del Libro de Calificaciones de Formación Profesional. La expedición de los títulos se realizará conforme a lo establecido en la Orden 3266/2000, de 22 de junio, por la que se regula el Registro de Títulos Académicos y Profesionales de la Comunidad de Madrid (BOCM 29.06.00). Los Institutos de Educación Secundaria donde consten los expedientes académicos de los alumnos emitirán a petición de éstos, o de sus representantes legales, una certificación de los estudios de Formación Profesional Específica realizados. En ella se especificarán los módulos profesionales cursados, el año académico en que se superaron y la calificación obtenida. Se reflejarán también la calificación final del ciclo formativo. Cuando el ciclo formativo no haya sido superado en su totalidad, la certificación académica se extenderá en el modelo de documento que figura en el ANEXO XIII de la Orden 2323/2003, de 30 de abril, de la Consejería de Educación, por la que se regula matriculación, el proceso de evaluación y la acreditación académica de los alumnos que cursan en la Comunidad de Madrid la Formación Profesional Específica establecida en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Vide: CEDEFOP, *El papel de los interlocutores sociales en la Formación Profesional en España*, Berlín, Cedefop, 1989.

Se puede consultar al respecto: CEDEFOP, *Perspectivas de la formación profesional para determinados miembros de la comunidad Europea. Informe síntesis para Francia, Grecia, Italia, Portugal, España y Reino Unido*, Berlín, Cedfop, 1990.

- Lengua Castellana.
  - Lengua extranjera.
  - Ciencias Sociales.
  - En su caso, Lengua Cooficial.
- b) Bloque de ciencias Aplicadas, que incluirá las siguientes materias:
- Matemáticas Aplicadas al contexto personal y de aprendizaje en un campo profesional.
  - Ciencias Aplicadas al contexto personal y de aprendizaje en un campo profesional.

Los criterios pedagógicos con los que se desarrollarán los programas formativos de estos ciclos se adaptarán a las características específicas del alumnado y fomentarán el trabajo en equipo. Asimismo, la tutoría y la orientación educativa y profesional tendrán una especial consideración.<sup>222</sup> Además, las enseñanzas de la FP Básica garantizaran al menos la formación necesaria para obtener una cualificación del nivel 1 del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales a que se refiere el artículo 7 de la Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

Los ciclos tendrán dos años de duración y serán implantados en los centros que determine la dirección las Administraciones educativas. Los alumnos y alumnas podrán permanecer cursando un ciclo de FP Básica durante un máximo de cuatro años. En el marco de lo establecido por las Administraciones educativas, los centros educativos podrán ofertar al alumnado que curse ciclos formativos de grado medio las siguientes materias voluntarias para facilitar la transición del alumno o alumna hacia otras enseñanzas:

- a) Comunicación en Lengua Castellana.
- b) Comunicación en Lengua extranjera.
- c) Matemáticas Aplicadas.
- d) En su caso, Comunicación en Lengua Cooficial.

---

<sup>222</sup> Se puede sevisar sobre el tema: ALONSO TAPIA, J., *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*, Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma, 1992.  
Vide: ÁLVAREZ M., *La orientación vocacional través del currículo y la tutoría. Una propuesta para la etapa de 12 a 16*, Barcelona, Graó / ICE de la Universitat de Barcelona, 1991.

Además, al objeto de facilitar la progresión del alumnado hacia los ciclos formativos de grado superior de la FP, los centros educativos podrán ofertar, en el marco de lo establecido por las Administraciones educativas, materias voluntarias relacionadas con el campo o sector profesional del que se trate, cuya superación facilitará la admisión en los ciclos formativos de grado superior en los términos que el Gobierno determine reglamentariamente.<sup>223</sup>

Las materias indicadas en los párrafos anteriores podrán ofertarse en modalidad presencial o a distancia y no formarán parte del currículo de los ciclos formativos de grado medio. Se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad, en especial para aquel que presenta dificultades en su expresión oral. Estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas.<sup>224</sup>

### **2.1.7. Las Unidades de Formación e Inserción Laboral (UFIL): Programas Profesionales de Modalidad General.** <sup>225</sup>

A mediados del año 2000 se crearon en la Comunidad de Madrid las UFIL (Unidades de Formación e Inserción Laboral), descendientes de las antiguas Aulas Taller.<sup>226</sup>

---

<sup>223</sup> Vide: ÁLVAREZ ROJO, V., *Tengo que decidirme! Programa de orientación para la elección de estudios y profesiones al finalizar la enseñanza secundaria (cuaderno del alumno y Manual del tutor)*, Sevilla, Alfar, 1991.

Se puede revisar relacionado con el tema: ÁLVAREZ, M. y FERNÁNDEZ, *Programa de orientación de estudios y vocacional al término de la escolaridad obligatoria*, Barcelona, PPU, 1989

<sup>224</sup> Vide: AMADOR, M., *Programa de Orientación de la Motivación Académico-Ocupacional (POMAC)*, Barcelona: PPV, 1993.

Se puede revisar; ARNAIZ, P., *Innovación y diversidad: hacia nuevas propuestas didácticas*, en TORRES, J. A. (coord.). *La Innovación de la Educación Especial*, Jaén, Servicios de Publicaciones de la Universidad, 333-358.

Vide: ARTIGOT RAMOS, M., *La tutoría*, Madrid, CSIC, 1973.

<sup>225</sup> Resolución de la Dirección General de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, por la que se dictan instrucciones relativas a la identificación, organización académica y distribución horaria de los perfiles correspondientes a los Programas Profesionales que se impartirán con carácter experimental en el curso escolar 2014-2015.

<sup>226</sup> Orden 3479/2000, de 5 de julio por la que se crean las unidades específicas de formación e inserción laboral ( UFILs ), ( BOCM de 17 de julio de 2000 ).

Orden 1207/2000, de 19 de abril, de la Consejería de Educación, por la que se regulan los programas de garantía social ( BOCM nº 104, de 3 de mayo ).



Una UFIL es una modalidad de los programas de Cualificación Profesional Inicial<sup>227</sup>, ahora Formación Profesional Básica<sup>228</sup>

Una UFIL es una modalidad de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) ahora Formación Profesional Básica cuya finalidad principal es la formación social y humana del alumnado para, simultáneamente, conseguir su inserción laboral.

La pretensión de estos programas es doble. Por un lado se pretende capacitar al alumno que ha abandonado el sistema educativo para realizar una actividad profesional concreta (inserción profesional) y por otro dotarle de una formación básica que le capacite para su desenvolvimiento en la sociedad (inserción social).

Con estos programas se consigue escolarizar a muchos jóvenes que de otro modo estarían en la calle haciendo nada en el mejor de los casos. También se da salida a los alumnos provenientes de las aulas de compensación educativa, y a los que han abandonado los IES antes de finalizar su formación. Por último también se escolarizan a jóvenes que se les haya impuesto una medida judicial. Estos alumnos pueden estar en régimen cerrado o en libertad vigilada<sup>229</sup>.

Por estos motivos la Consejería de Educación, Juventud y Deporte ha implantado con carácter experimental en las Unidades de Formación e Inserción Laboral (UFIL) en el curso 2014-2015 programas formativos de formación profesional

---

Orden 1797/2008, de 7 de abril, de la Conserjería de Educación, por la que se regulan la ordenación académica y la organización de los programas de cualificación profesional inicial que se impartan en Centros educativos de la Comunidad de Madrid.

Orden 3118/, de 19 de junio, por la que se regulan en la Comunidad de Madrid las modalidad de Aulas profesionales y Transición al Empleo de los Programas de Cualificación Profesional Inicial, establecidos en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación

<sup>228</sup> Decreto 107/2014, de 11 de septiembre, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la Formación Profesional Básica en la Comunidad de Madrid y se aprueba el Plan de Estudios de veinte títulos profesionales básicos. Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación.

<sup>229</sup> GARCÍA PÉREZ, E.M., *Problemas de conducta en casa y en el aula. Instrumentos de evaluación*, Madrid, CEPE, 1994.

Vide: GARCÍA PRIETO, T., *La disciplina en los centros escolares no universitarios (Manual de Procedimiento)*, Madrid, Escuela Española, 1989.

Se puede revisar: GIMENO, A., *La familia: el desafío de la diversidad*, Barcelona, Ariel, 2004.

Vide: GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, G., *Principios fundamentales de la Formación Profesional*, Madrid, obra sindical formación profesional, 1946.

que permitan dar continuidad a colectivos de alumnos con necesidades específicas, programas que estarán adaptados a sus necesidades y que se denominarán Programas Profesionales de modalidad general. Estos programas han sido regulados por Resolución de la Dirección General de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, por la que se dictan instrucciones relativas a la organización de los Programas Profesionales para alumnos con necesidades específicas que se imparten con carácter experimental en el curso escolar 2014-2015.

Se podrán incorporar a esta modalidad de Programas Profesionales impartidos en UFIL los jóvenes que no estuvieran escolarizados en el curso anterior al del comienzo del programa formativo, o aquellos con historial de absentismo debidamente acreditado, que reúnan los siguientes requisitos:

- a) Tener cumplidos dieciséis años en el momento de incorporación del alumno al programa
- b) b) No haber obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria ni un título de Formación Profesional, ni haber superado los módulos obligatorios de un Programa de Cualificación Profesional Inicial.
- c) c) Conformidad del alumno y de sus padres o representantes legales para la incorporación a los Programas Profesionales de modalidad general impartidos en UFIL.

Con los requisitos previstos en el apartado anterior, podrán incorporarse a esta modalidad los jóvenes que, perteneciendo a población en desventaja por motivos de origen social, económico, cultural o étnico, tengan especiales dificultades de inserción laboral. Se hayan abandonado tempranamente la escolaridad obligatoria, así como a jóvenes bajo medidas judiciales y jóvenes procedentes del Instituto Madrileño de la Familia y el Menor y la Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducación y Reinserción del Menor Infractor.<sup>230</sup>

---

<sup>230</sup> Vide: AVELLANEDA, P., *Psicología*, 2ª Ed., Madrid, Editorial CEPE, 1998

Excepcionalmente, podrá acceder alumnado escolarizado con dificultades para adaptarse al medio escolar o con historial de absentismo debidamente acreditado.<sup>231</sup>

#### Comisión permanente de seguimiento de la escolarización en UFIL<sup>232</sup>

Con objeto de organizar el proceso de incorporación del alumnado así como de realizar el seguimiento de la escolarización en UFIL, se constituirá una Comisión permanente de seguimiento de escolarización de los Programas Profesionales de modalidad general impartidos en UFIL, compuesta por los siguientes miembros:

El Subdirector General de Centros de Educación Secundaria y Enseñanzas de Régimen Especial. Un representante del Servicio de la Unidad de Programas Educativos de cada una de las Direcciones de Área Territorial en cuyo ámbito territorial exista una UFIL. Y dos representantes de la Dirección General de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial.

Esta Comisión se reunirá de forma ordinaria en el mes de septiembre y de forma extraordinaria tantas veces como sea necesario a lo largo del curso escolar, y tendrá las siguientes funciones: Fijar los criterios generales del proceso de incorporación del alumnado a los Programas Profesionales de modalidad general en UFIL, así como recoger información actualizada de las vacantes existentes en todas las UFIL a lo largo del curso escolar y por último recabar información estadística de los servicios de apoyo a la escolarización en UFIL en el modelo que se determine.

#### Servicios de apoyo a la escolarización en UFIL

Se constituirá un servicio de apoyo a la escolarización (SAE) en cada Área Territorial en cuyo ámbito de gestión existan UFIL, integrada por el Director de Área Territorial o persona en quien delegue, que será su presidente, por el representante del Servicio de la Unidad de Programas Educativos en la Comisión permanente a que hace referencia la instrucción anterior, que actuará como secretario, y por cuantos miembros

---

<sup>231</sup> Se puede revisar al respecto: BORROYA, A. y MARCO, M.J., *La atención a la diversidad, desde las tutorías en evaluación secundaria obligatoria*, Acción Educativa, 1998.

Vide: BOSSER, S. "Cooperative activities in the classroom". *Review of Research in Education*, 15, 225-250, 1989.

<sup>232</sup> Resolución de 12 de septiembre de 2005, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se dictan norma para la elección y constitución de los Consejos Educativos en la Unidades de Formación e Inserción Laboral (UFILs) de la Comunidad de Madrid ( BOCM nº 233, de 30 de septiembre ).

Vide: BRUNET, J.J. y NEGRO, J.L., *Tutoría con adolescentes*, Madrid, Ediciones San Pío X, 1982; Se puede consultar sobre el tema: BURÓN, J., *Motivación y aprendizaje*, Bilbao, Mensajero, 1994.

estime necesario cada Dirección de Área Territorial para el cumplimiento de sus funciones, que serán las siguientes: Llevar a cabo el proceso de incorporación en los Programas Profesionales de modalidad general impartidos en las UFIL de su ámbito territorial de los alumnos que solicitan plaza en periodo extraordinario y no son admitidos en primera instancia por la UFIL solicitada y de las solicitudes de admisión en periodo excepcional.

Por otra parte coordinar con sus respectivas UFIL la gestión de las listas de espera de alumnos no admitidos en periodo ordinario, igualmente coordinar con el SAE de la Dirección de Área Territorial correspondiente las necesidades de incorporación del alumnado a vacantes situadas fuera de su ámbito territorial de solicitudes de periodo extraordinario y de solicitudes de admisión con carácter excepcional. Facilitar la información actualizada de las vacantes existentes a la Comisión permanente, así como información estadística en el modelo que se determine y desarrollar las actuaciones que le atribuya la Comisión permanente, en el ámbito de sus competencias.

#### Procedimiento de incorporación

En función de la procedencia de los jóvenes, se establecen diferentes procedimientos y documentación para su incorporación a una UFIL:<sup>233</sup>

1. Jóvenes desescolarizados: Tendrán la consideración de desescolarizados los jóvenes que en el curso anterior al de su incorporación al Programa Profesional de modalidad general, no hayan estado matriculados en ninguna modalidad de enseñanza reglada.
2. Jóvenes bajo medida judicial: La incorporación de los jóvenes que tengan impuesta una medida judicial, se realizará de acuerdo al siguiente procedimiento: El responsable de la Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducación y Reinserción del Menor Infractor (ACMRRMI) o del Centro de ejecución de medidas judiciales correspondiente, remitirá la solicitud, el informe motivado de la misma y la

---

<sup>233</sup> \* Orden 6892/2005, de 22 de diciembre, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se autoriza la implantación de los programas de Garantía Social en las modalidades de Iniciación Profesional y para Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, en centros públicos dependientes de la Consejería de Educación, para el curso 2005-2006 ( BOCM nº 17, de 20 de enero de 2006 ).

Vide: BUTTON, L., *Acción tutorial con grupos*, Madrid, Anaya, 1978.

Se puede revisar sobre el tema: CARDENAL, V., *Evaluación de programas de reinserción social*, Madrid, Miguel Gómez ediciones, 1994

Vide: CARRASCO, C., *Mujeres, trabajos y políticas sociales: una aproximación al caso español*. Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer, 1997.

conformidad para su incorporación al Servicio de Educación de Adultos y Atención a la Diversidad. Una vez comprobado que el joven reúne los requisitos establecidos, se trasladará el expediente a la UFIL solicitada en primer lugar, que le citará para realizar una entrevista. El equipo docente valorará tanto los resultados de la entrevista, como los datos aportados por el informe, con el fin de determinar si la modalidad general de los Programas Profesionales y la UFIL solicitada son las adecuadas para el joven. En función de lo anterior, la UFIL procederá a comunicar a quien realizó la solicitud, la admisión o no admisión del joven.

### 3. Jóvenes escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria.

El procedimiento para la incorporación a una UFIL de jóvenes que en el curso 2013- 2014 hayan concluido su proceso formativo en un ACE o hayan estado matriculados en un curso de Educación Secundaria Obligatoria y que presentan dificultades para adaptarse al medio escolar o con historial de absentismo debidamente acreditado.

Plazas vacantes: Las UFIL ofrecerán, con carácter general, 15 plazas por grupo, pudiendo, por necesidades de escolarización debidamente apreciadas por el SAE, llegar a 18 plazas por grupo. Se reservaran en cada grupo de alumnos, dos plazas para jóvenes a los que les haya sido impuesta una medida judicial, derivados por la Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducción y Reinserción del Menor Infractor. Antes del día **25 de junio** las UFIL remitirán al SAE correspondiente, los datos de los puestos autorizados disponibles y de vacantes ofertadas en cada perfil profesional.

#### Criterios de prioridad para la admisión

La admisión se regirá por los siguientes criterios de prioridad: Jóvenes desescolarizados en situación de marginación o riesgo de exclusión social. Jóvenes que han concluido su periodo de escolarización en un Aula de Compensación Educativa (ACE). Jóvenes procedentes de las Aulas de Enlace que, por su escolarización tardía en el sistema educativo español, presentan acusadas carencias lingüísticas y un gran desfase en sus competencias o conocimientos básicos. Alumnado escolarizado en Educación Secundaria Obligatoria con historial de absentismo debidamente acreditado y

con dificultades para adaptarse al medio escolar. En cada una de estos grupos, se dará prioridad a los jóvenes de menor edad<sup>234</sup>

#### Organización y evaluación de los Programas Profesionales en UFIL

La duración del programa formativo del alumno que se incorpore a una UFIL para cursar un Programa Profesional se configurará con un mínimo de un curso escolar y un máximo de dos y comenzará a computarse desde el momento de formalización de su matrícula. Las horas de formación correspondientes a los diferentes módulos profesionales se computaran globalmente, debiendo asegurar para cada alumno como mínimo las horas anuales establecidas para cada uno en la Resolución de la Dirección General de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial. En la organización que se establezca en las UFIL para impartir los módulos profesionales que componen los Programas Profesionales de modalidad general, se contemplará el agrupamiento flexible de los alumnos en función de las necesidades formativas de los mismos<sup>235</sup>

Otras consideraciones: La procedencia del alumnado depende de los centros pero, fundamentalmente, son alumnos desescolarizados (aproximadamente el 50%) de aulas de compensación educativa y de aulas de enlace (aproximadamente el 40%) y un 10% de IES. En lo referido a la procedencia inmigrante, el alumnado es mayoritariamente marroquí y sudamericano (ecuatoriano). Los alumnos de la Europa del Este han disminuido en los últimos años y por el contrario han aumentado los alumnos subsaharianos (guineanos)<sup>236</sup>.

---

<sup>234</sup> <http://www.nanomundo.com/index.php/ufil-cid-campeador>

Vide: ESCUDERO GARCÍA, P, "Orientaciones sobre una acertada elección de carrera", psicotecnia: Órgano del Instituto Nacional del Madrid, 1941.

Se puede revisar: GOTZENS, C., *La disciplina en la escuela*, Madrid, Pirámide, 1997.

Se puede consultar sobre el tema: FERNÁNDEZ, I., *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*, Madrid, Narcea, 1998.

<sup>235</sup> <http://www.madrid.org/cs/Satellite>

<sup>236</sup> Orden 3434/2005, de 4 de julio, por la que se autoriza la implantación de los Programas de Garantía Social en la modalidad de talleres profesionales ( UFIL 'S ) ( BOCM nº181, de 1 de agosto ).

En las UFILs trabajan una gran variedad de profesores: funcionarios de carrera en comisión de servicio, funcionarios interinos y personal laboral (en extinción), tanto de la conserjería como de los ayuntamientos<sup>237</sup> provenientes de las antiguas aulas taller. Para conseguir los objetivos lo deseable es que el profesorado sea lo más estable posible, que sepa a con qué tipo de alumnado tiene que trabajar y que se incorpore a la plantilla de forma voluntaria. Por eso la plantilla se compone fundamentalmente de profesores en comisión de servicio y en caso de no cubrirse de esta forma se utiliza las listas de interinos.

Hay que tener en cuenta que en estos centros se trabaja de una forma muy particular, Los profesores además de ser docentes en cada una de las materias, se convierten en “referentes” para cada alumno o grupo de alumnos. Eso unido a que cada profesor pasa con los alumnos una media de 3-4 horas diarias más tutorías, asambleas, excursiones, etc.

En una “relación” que puede llegar a durar dos cursos completos, hace conveniente que continúen los “lazos de unión” cada curso escolar.

En cuanto a la formación que reciben los docentes para trabajar en las UFILs, cada inicio de curso el CRIF “Las Acacias”<sup>238</sup> oferta unos cursos destinados a dar formación a los docentes que se incorporan por primera vez a estos programas, dada la peculiaridad de los mismos.

---

<sup>237</sup> \* Orden 2907/2006, de 26 de mayo, del Consejero de Educación de Educación, por la que se autoriza al Ayuntamiento de Madrid a impartir programas de Garantía Social para el curso 2006-2007, y los adscribe a centros públicos (BOCM nº 141, de 15 de junio).

\* Orden 2658/2007, de 24 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se autoriza al Ayuntamiento de Madrid a impartir programas de garantía social para el curso 2007-2008 y los adscribe a centros públicos (BOCM nº 144, de 19 de junio).

Vide: FABRA, M.L., *Técnicas de grupo para la cooperación*, Barcelona, CEAC, 1992.

<sup>238</sup> El **Centro Regional de Innovación y Formación 'Las Acacias'**, creado por el Decreto 73/2008, de 3 de julio, (BOCM de 14 de julio), como Centro de Formación de régimen singular, cuyo ámbito de actuación será toda la Comunidad de Madrid, tiene como finalidades el diseño, la gestión y la impartición de actividades de formación del profesorado, tanto de carácter general como de carácter especial, que estarán dirigidas al personal docente, así como al reconocido a estos efectos por la normativa educativa vigente. Impulsará, asimismo, las actividades de innovación didáctica en las enseñanzas anteriores a la Universidad. Vide: CASAS, F., *Técnicas de Investigación Social: Los indicadores sociales y psicosociales*, Barcelona, PPU, 1989.; Se puede revisar: CEBRIÁN NIETO, B., *Del Consejo de Instrucción Pública al Consejo Escolar del Estado. Origen y Evolución*, Madrid, UNED, 1991. Vide: CERREZO, F., Bull-S, *Evaluación Trabajo y Certificación: Nuevas perspectivas del trabajo y cambio en la formación*, III Congreso de Formación Ocupacional, Zaragoza, CIFO-IFES, 2001.

Revisar: CIFO, *Formación Trabajo y Certificación: Nuevas perspectivas del trabajo y cambio en la formación*, III Congreso de Formación Ocupacional, Zaragoza, CIFO-IFES, 2001.

En cuanto a la forma de trabajar con estos alumnos difiere un poco de la modalidad general. Hay solamente dos profesores: uno de formación específica, que es profesor técnico de FP y otro de formación básica, que es maestro. El profesor técnico de FP se encarga de la formación específica y de tutorizar a los alumnos que estén en FCT.

El profesor de formación básica se encarga de impartir el currículo de los módulos obligatorios. Toda la formación que recibe cada curso está canalizada principalmente a través de estos dos profesores.<sup>239</sup>

En cuanto a la inserción laboral de estos alumnos, al tratarse de enseñanzas muy básicas en el aspecto conceptual pero muy reforzado, tanto en el aspecto procedimental como en el aspecto actitudinal, estos alumnos se pueden adaptar a cualquier tipo de actividad dentro del sector.<sup>240</sup>

El grado de motivación y autoestima con el que acceden al mercado laboral también es muy importante. Además, esta modalidad cuenta con la colaboración de una empresa de inserción laboral que se encarga de buscar empresas y conseguir contratos de formación con compromiso de permanencia a los alumnos más desfavorecidos y con más dificultades para insertarse en el mundo laboral.

También cuenta con la colaboración de un Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad que participa en el seguimiento de la FCT, inserción laboral (contratos, convenios, etc) e inserción social (becas, abonos, coberturas sanitarias, etc.)<sup>241</sup>.

---

<sup>239</sup> <http://www.educa.madrid.org/web/ufil.primerodemayo.leganes/>

<sup>240</sup> <http://centros1.pntic.mec.es/ufil.tierruca/>

Vide: GRACIA FUSTER, E. y MUSITU OCHOA, G., *Psicología social de la familia*, Barcelona, Paidós, 2000.

Revisar sobre el tema: MOOS, R.H.; MOOS, B.S. y TRICKETT, E.J., *Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar*, Madrid, TEA, 3ª edición, 1989.

<sup>241</sup> WARNOCK, M., *Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London, H.M.S.O., 1978.



**PROGRAMAS PROFESIONALES MODALIDAD GENERAL UNIDADES DE FORMACIÓN E INSERCIÓN LABORAL (UFIL) MADRID**

CID CAMPEADOR Distrito: Latina	C/ General García Escámez, 12 28044 Madrid Ufil.cidcampeador.madrid@educa.madrid.org	Operaciones de fontanería y calefacción Operaciones básicas de cocina. Servicios auxiliares de peluquería Operaciones aux. de montaje instalaciones
PUERTA BONITA Distrito: Carabanchel	C/ Padre Amigó, 528025 Madrid Ufil.puertabonita.madrid@educa.madrid.org	Operaciones básicas de cocina. Trabajos de carpintería y mueble. Actividades auxiliares en viveros, jardines
SIERRAPALOMERAS Distrito: Villa Vallecas	C/ Sierra Palomeras, 12 Bis28031 Madrid Ufil.sierrapalomeras.madrid@educa.madrid.org	Operaciones aux. de montaje de instalaciones Electrotécnicas y de telecomunicac. en edif. Servicios auxiliares de peluquería
TIERRUCA Puente de Vallecas	C/De La Tierruca, 13 28038 Madrid Ufil.tierruca.madrid@educa.madrid.org	Operaciones básicas de cocina. Servicios auxiliares de peluquería Operaciones de fontanería y calefacción
VIRGEN DE AFRICA Distrito: Usera	C/ Salvador Martínez, 3 28041 Madrid Ufil.virgendeafrica.madrid@educa.madrid.org	Servicios auxiliares de peluquería Operaciones auxiliares de fabricación mecánica
PABLO NERUDA	C/ Carlos V, 25 28936 Móstoles Ufil.neruda.mostoles@educa.madrid.org	Servicios auxiliares de peluquería Trabajos de carpintería y mueble Operaciones auxil. de montaje de instalac.
1º DE MAYO	C/ Química s/n 28914 Leganés Ufil.primero demayo.leganes@educa.madrid.org	Servicios auxiliares de peluquería Operaciones aux. de montaje instalaciones
SAN RAMÓN	C/ Pinto, 76, 20 Planta 28980 Parla Ufil.sanramon.parla@educa.madrid.org	Servicios auxiliares de peluquería Oper. Aux. de Mant. Electrom. Vehículos Oper. Aux de Mant Carrocería. Vehículos.
MARGARITA SALAS	C/ Santa Ana, 2 28944 Fuenlabrada ufil.margaritasalas.fuenlabrada@educa.madrid.org	Operaciones básicas de cocina. Oper aux. de montaje de instalaciones
EL EMPECINADO	C/ Empecinado, 29 28801 Alcalá de Henares Ufil.empecinado.alcala@educa.madrid.org	Trabajos de carpintería y mueble. Oper. de fontanería y calefac.-climatizacio

**2.1.8. Las enseñanzas de Formación Profesional en régimen a distancia en la Comunidad de Madrid.**

La FP en régimen a distancia se encuentra muy poco desarrollada en la Comunidad de Madrid. En esta Comunidad por su extensión, y las dificultades de compatibilizar circunstancias familiares, de trabajo y académicas se hace necesario ofertar enseñanzas a distancias, sin embargo hasta el momento no se han desarrollado aunque la demanda por parte de los alumnos es muy importante. En muchos ciclos formativos no se oferta esta modalidad y es una asignatura pendiente en la enseñanza

madrileña procurar a su desarrollo en los próximos años. A continuación analizamos la legislación que la regula y las condiciones de acceso a estas enseñanzas<sup>242</sup>.

La Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en redacción dada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa, establece en su artículo 3.9 que, para garantizar el derecho a la educación de quienes no puedan asistir de modo regular a los centros docentes, se desarrollará una oferta adecuada de educación a distancia. En su artículo 39.2, entre las finalidades de la Formación Profesional en el sistema educativo, se recoge la de preparar al alumnado para la actividad en un campo profesional y permitir su progresión en el sistema educativo y en el sistema de formación profesional para el empleo, así como el aprendizaje a lo largo de la vida. Asimismo, al regular la educación de personal adulta, en el artículo 67.2 se recoge que la organización y la metodología de las enseñanzas para las personas adultas se basarán en el autoaprendizaje y tendrán en cuenta sus experiencias, necesidades e intereses, pudiendo desarrollarse a través de la enseñanza presencial y también mediante la educación a distancia. Del mismo modo se determina en el artículo 85.4 que será posible en la oferta a distancia establecer criterios específicos de admisión relacionados con las situaciones personales y laborales de las personas adultas.<sup>243</sup>

La ley orgánica 5/2002, de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, establece en su artículo 1, como una de sus finalidades, que la oferta de formación sostenida con fondos públicos favorecerá la formación a lo largo de toda la vida, acomodándose a las distintas expectativas y situaciones personales y profesionales. A su vez, el artículo 10.4 determina que las ofertas públicas de formación profesional favorecerán la utilización de las tecnologías de la información y la

---

<sup>242</sup> M.E.C., *Proyecto de Elaboración de Materiales de FP a distancia (2009-2011)*, Secretaría General Técnica, 2011.

<sup>243</sup>Vide: COZZA, L., *Metodologías para la evaluación de programas de Formación Profesional (1996-1998)*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social. Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social, 2000. Se puede revisar: FORTALEZA, J.A., Introducción. En WITKIN, H.A. y GOODENOUGH, D.R., *Estilos cognitivos, Naturaleza y orígenes*, Madrid, Pirámide, 1985. Vide: GAIRÍN SALLÁN, J., FERNÁNDEZ ARENAZ, A., TEJADA FERNÁNDEZ, J. y NAVÍO GÁMEZ, A., *Formación para el empleo*, 2º Congreso Internacional de Formación Ocupacional, Barcelona, Neo-3 Comunicación, 2000.

comunicación para extender al máximo la oferta formativa y facilitar el acceso a la misma de todos los ciudadanos interesados.

Por otra parte la Ley orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía sostenible, añade una disposición adicional sexta a la Ley orgánica 5/2002, de 19 de junio, específicamente dedicada a la formación profesional a distancia, y establece que la oferta de formación profesional podrá flexibilizarse permitiendo la posibilidad de combinar el estudio y la formación con la actividad laboral u otras responsabilidades, así como con aquellas situaciones personales que dificulten el estudio y la formación en régimen de enseñanza presencial. Para ello recoge la posibilidad de que las enseñanzas de formación profesional puedan ofertarse de forma completa o parcial y desarrollarse en régimen de enseñanza presencial o a distancia, la combinación de ambas e incluso concentrarse en determinados periodos anualmente. También encomienda a las administraciones educativas reforzar la oferta de formación profesional a distancia para permitir la formación complementaria que requieran las personas que superen un proceso de evaluación y acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral, con la finalidad de que puedan obtener un título de formación profesional o un certificado de profesionalidad<sup>244</sup>.

El Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, apuesta por la flexibilización de la oferta formativa para garantizar una mejor adaptación a las demandas del entorno socioeconómico. Así en su artículo 41, recoge expresamente que la oferta de las enseñanzas de formación profesional podrá flexibilizarse, permitiendo a las personas la posibilidad de combinar el estudio y la formación con la actividad laboral o con otras actividades. En su artículo 49.1 establece que la oferta de formación profesional a distancia permitirá combinar el estudio y la formación con la actividad laboral u otras responsabilidades, así como con aquellas situaciones personales que dificulten el estudio y la formación en régimen de enseñanza presencial, y en el artículo 49.2

---

<sup>244</sup> Revisar al respecto: DE ASIS BLAS, F., *Competencias profesionales en la Formación Profesional*, Madrid, Alianza Editorial, 2007.

Vide: DESCY, P., y TESSARING, M., *Formar y aprender para la competencia profesional. Segundo Informe de la investigación sobre Formación Profesional en Europa. Informe de síntesis*, Luxemburgo, CEDEFOP, 2002.

determina que el Ministerio de Educación y las Administraciones educativas impulsarán la generalización de la oferta educativa a distancia, dando prioridad a los sectores en crecimiento o que estén generando empleo.

Asimismo, en cumplimiento del artículo 120 de la citada Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, y con objeto de favorecer la autonomía pedagógica de los centros docentes y el desarrollo de planes de innovación específicos se aprobó el Decreto 49/2013, de 13 de junio, de Consejo de Gobierno, por el que se establece la autonomía de los centros para la fijación de los planes de estudio de enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo de la comunidad de Madrid por el que se autoriza a la consejería competente en materia de educación para dictar las disposiciones que sean precisas para su desarrollo.

#### Finalidad y características del régimen a distancia de la Formación Profesional.

La oferta de Formación Profesional a distancia tiene por finalidad: Contribuir a mejorar la cualificación profesional de las personas adultas o permitirles la adquisición de las competencias requeridas para el ejercicio de otras profesiones, facilitar que se pueda combinar el estudio y la formación con la actividad laboral u otras responsabilidades, así como con aquellas situaciones personales que dificulten el estudio y la formación en régimen de enseñanza presencial, igualmente favorecer el acceso a la formación complementaria que requieran las personas que superen un proceso de evaluación y acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral, con la finalidad de que pueda obtener un título de formación profesional o un certificado de profesionalidad, y por último extender al máximo la oferta formativa de formación profesional, facilitando el acceso a todos los ciudadanos en condiciones de igualdad, mediante una organización flexible de las enseñanzas, una metodología basada en el autoaprendizaje y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación<sup>245</sup>.

Por otra parte la Dirección General competente en materia de Formación Profesional, determinará los ciclos formativos que se puedan ofertar en el régimen a

---

<sup>245</sup> VALDIVIA, C., *La orientación y la tutoría en los centros educativos. Cuestionario de evaluación y análisis tutorial*, Bilbao, Mensajero, 1994  
Vide. VAZQUEZ PEREZ, L.M. y CABEZA VALLE, J., *La programación didáctica en la FP.*, Sevilla, Fundación Ecoem, 2008.

distancia. De acuerdo con lo establecido en el artículo primero, apartado ocho, de la Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible, estas enseñanzas podrán ofertarse de forma completa o parcial. Las enseñanzas de Formación Profesional superadas en el régimen a distancia tendrán los mismos efectos académicos que las del régimen presencial.

#### Requisitos de los centros y Currículo.

Los centros públicos y privados autorizados para impartir enseñanzas de formación profesional a distancia deberán contar con autorización previa para dichas enseñanzas en régimen presencial, igualmente la Dirección General competente determinará, en su ámbito de gestión, el procedimiento para la autorización de las enseñanzas de Formación Profesional a distancia en los centros que cumplan con el requisito establecido en la ley. Estas enseñanzas a distancia en ningún caso podrán ser objeto de concierto educativo<sup>246</sup>.

Por otra parte el currículo de los módulos profesionales que conformen la oferta de Formación Profesional a distancia será el establecido en la Comunidad de Madrid para el régimen presencial. Cada centro autorizado para impartir enseñanzas de Formación Profesional en régimen a distancia confeccionará la programación general, los criterios pedagógicos y el calendario y horario de las tutorías. La Consejería con competencias en materia de educación podrá autorizar proyectos propios propiciados por los centros, que comporten una organización curricular de los módulos profesionales diferente a la fijada en la normativa que determina los currículos de los ciclos formativos de la Formación Profesional de la Comunidad de Madrid, siempre que queden garantizadas las enseñanzas mínimas de los reales decretos que establecen los respectivos títulos así como que los alumnos pueden conseguir los resultados de aprendizaje de los módulos profesionales que forman las enseñanzas del ciclo formativo.

En cuanto a los alumnos que deseen realizar enseñanzas de Formación Profesional a distancia deberán tener al menos, dieciocho años o cumplirlos en el año

---

<sup>246</sup> Vide: GAIRÍN, J., ESSOMBA, M.A. y MUNTANÉ, D., *La calidad de la Formación Profesional en Europa hoy*, Madrid, Wolters Kluwer, 2009.

Se puede revisar: TUOMI-GRÖHN, T. y ENGSTRÖM, Y., *Between School and work: New perspectives on transfer and Boundary-Crossing*, New York, Earli, 2003.

natural en el que se inicie la formación y lo mismo podrán acceder las personas mayores de dieciséis años, o que cumplan dicha edad en el año natural en que se realiza la matrícula, siempre que acredite documentalmente encontrarse en alguna de las siguientes situaciones: estar dado de alta como trabajador por cuenta propia o ajena, tener la condición de deportista de alto nivel o alto rendimiento o encontrarse en situación extraordinaria de enfermedad, dificultad física o sensoria, o en situación de dependencia, que le impida cursarlas en régimen presencial.

#### Organización, metodología, materiales y medios didácticos

El módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo se realizará en su totalidad, conforme está establecido en enseñanzas presenciales, salvo en los casos de exención contemplados en la normativa vigente. El resto de módulos profesionales podrán contemplar en su organización una parte presencial que no podrá exceder del 30% del total de las horas establecidas en el decreto que regula el plan de estudios de cada ciclo. El titular de los centros educativos determinará los módulos profesionales que, para cada uno de los ciclos formativos autorizados para impartir a distancia, requieren horas presenciales.

Según Ortega Campos<sup>247</sup> la atención de los alumnos en este régimen se llevará a cabo por el profesorado que se asigne para cada módulo profesional a través de tutorías, que se realizarán preferentemente de forma telemática, aunque también podrán ser presenciales o telefónicas. En el caso de que el módulo tenga establecidas horas presenciales, estas se impartirán mediante tutorías colectivas de asistencia voluntaria para el alumno.

- a. Las tutorías individuales son aquellas acciones orientadoras y de apoyo a los procesos de aprendizaje para que el alumno pueda superar de modo autosuficiente los objetivos formativos del módulo profesional. Se articularán a través de materiales didácticos y se realizará preferentemente de forma telemática on-line, aunque también podrá ser presencial o telefónica.
- b. Las tutorías colectivas son las que se destinan al desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje que precisan la intervención directa del profesor tutor

---

<sup>247</sup> ORTEGA CAMPOS, M.A., *Tutorías, qué son, qué hacen, cómo funcionan*, Madrid, Popular, 1994.  
Vide: OÑATE, A., *El autoconcepto, formación, media e implicaciones en la personalidad*, Madrid, Narcea, 1989.

del módulo o a la utilización de los medios didácticos y equipamientos disponibles en el centro educativo<sup>248</sup>.

Según Bonillo Sierra<sup>249</sup>, detrás del desarrollo de los materiales para la formación a distancia de un ciclo formativo hay un numeroso equipo de personas dedicado a conseguir unos materiales de calidad útiles para el alumnado de esta modalidad formativa. Es evidente que cada ciclo formativo tiene sus particularidades pero es preciso hacer una adaptación de los materiales siguiendo el estilo propio de la FP a distancia. El Equipo de Desarrollo de cada ciclo formativo está compuesto por el grupo de autores y autoras, dirigido por una persona dedicada a la coordinación del trabajo. Las tareas de desarrollo deben ajustarse a determinados parámetros. Los materiales elaborados por el equipo de desarrollo, deben ser validados comprobando que se ajustan al estilo de formación profesional a distancia. Para ello existe una figura dedicada a la supervisión.

Según Pastor Mallol<sup>250</sup> la redacción de una tarea en esta enseñanza no es muy distinta a la de una tarea para formación presencial, pero tenemos que pensarla un poco más, porque no estaremos junto a los alumnos o alumnas cuando la estén realizando para ir resolviendo los desajustes que pueda haber sobre la marcha. Reflexionando sobre los criterios de calidad en las tareas para educación a distancia, algunos de los elementos que podríamos destacar son:

El enunciado debe ser muy claro y conciso, no debe haber dudas de lo que se pide hacer, ni de lo que hay que entregar, y debe proporcionar todos los datos necesarios, sin que se olvide ninguno. Debe ser significativa para evaluar el grado de consecución de resultados de aprendizaje, objetivos, capacidades y competencias que se han marcado para la unidad de trabajo. Debe motivar al alumnado. La mejor manera de

---

<sup>248</sup> DÍAZ, A.; PIÑERO, A. y RESTREGO, P., *Un modelo de ficha social. Manual de utilización*, Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales en Trabajo Social y Asistentes Sociales / S.XXI. 1986;

<sup>249</sup> BONILLO SIERRA, A.; JAIMEZ TORO, N. y JIMENEZ REYES, J.R. *Proyecto de elaboración de materiales de FP a distancia*, Ministerio de Educación, 2011, pp 115-117.

Vide: FONTANA, D., *El control del comportamiento en el aula*, Buenos Aires, Paidós, 2000; ZARAGÜETA, J. “La vocación profesional”, en crónica del IV Congreso de Estudios Vascos: recopilación de los trabajos de dicho congreso celebrado en vitoria del 25 de julio al 1 de agosto de 1926, San Sebastián, Nueva editorial, 1927.. Se puede consultar: FERNÁNDEZ, I. y ELEJABEITIA, C., *Determinación de la demanda de orientación profesional entre diferentes grupos destinatarios de jóvenes de 28 años en España*, Berlín, Col. Panorama. Cedefop, 1993.

<sup>250</sup> PASTOR MALLOL, E., *La tutoría en secundaria, Aula práctica*, Barcelona: CEAC, 1994.

conseguirlo es que se vea la utilidad práctica de la tarea, haciendo referencia a problemas reales, a situaciones prácticas en relación a la materia, similares a las que tendrán que enfrentar cuando consigan su título y se incorporen al trabajo. También debe ser evaluable, es decir, no basta con hacerla, el alumnado deberá poder entregar algo que permita al profesor o profesora comprobar que la ha realizado, y el grado de cumplimiento de los criterios de corrección y evaluación de forma objetiva. Deben darse indicaciones de entrega, para que el alumnado sepa el modo de hacernos llegar el producto de su trabajo: formato a usar, extensión, nombre del archivo para facilitar su identificación, como hacérsela llegar al tutor o tutora, etc., asimismo debe incluirse los criterios de evaluación para garantizar la objetividad y la calibración con otros tutores o tutoras y debe suponer un esfuerzo proporcional a la importancia de la unidad dentro del curso y a su duración. Además de estas características, que podemos considerar más o menos obligatorias, hay otras que podrán considerarse como deseables, una bastante importante es fomentar el trabajo en grupo y colaborativo. La sociedad cada vez demanda más individuos que sepan trabajar colaborativamente dentro de un grupo o equipo de trabajo.

La formación a distancia es un modelo abierto en el que el alumno marca su ritmo de aprendizaje en función de sus necesidades y disponibilidad, por ello la asistencia de los alumnos a las tutorías tanto colectivas como individuales tendrá carácter voluntario. Los titulares de los centros establecerán el número de horas semanales de tutoría individual y colectiva que correspondan a cada módulo, en función de sus contenidos y características. El horario de tutoría se dará a conocer al inicio del curso.

Según Alonso Tapia<sup>251</sup>, la metodología de las enseñanzas de Formación Profesional en el régimen a distancia se desarrollará en un entorno flexible e interactivo que facilite la adquisición de las capacidades vinculadas a los módulos profesionales y estimulen su motivación. Las actividades de formación a distancia se desarrollarán utilizando, entre otros, los recursos más actualizados de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, sistemas de gestión del aprendizaje o plataformas virtuales de aprendizaje, la explotación y la búsqueda de información a través de

---

<sup>251</sup> ALONSO TAPIA, J. y CATURLA, E., *La motivación en el aula*, Madrid, PPC, 1996.



Internet y la utilización de materiales didácticos específicos que favorezcan el autoaprendizaje.

El elemento fundamental de esta modalidad de enseñanza es la acción tutorial, que debe proporcionar el acompañamiento el estímulo y las estrategias didácticas de autoaprendizaje necesarias para que cada alumno pueda alcanzar el aprendizaje exigido en cada módulo de forma personalizada. Las estrategias metodológicas se concretarán en la programación didáctica de cada módulo profesional.

Según Billett<sup>252</sup>, durante el periodo lectivo correspondiente a cada uno de los módulos profesionales que componen el ciclo formativo los profesores tutores realizarán un seguimiento del desarrollo de su proceso de aprendizaje, utilizando para ellos los instrumentos y procedimientos de recogida de información que previamente se habrán establecido en la correspondiente programación didáctica y que deberán ser conocidos por los alumnos. El profesor tutor de cada módulo profesional, podrá programar a lo largo del curso pruebas parciales de carácter presencial que, en el caso de superación de las mismas, permitirán la superación del módulo profesional sin necesidad de realizar la prueba presencial de evaluación final.

Al terminar el periodo de tutoría asignado a cada módulo profesional se convocará una prueba final presencial, obligatoria para todos los alumnos que no hubieran superado el modulo mediante las pruebas parciales presenciales. Esta prueba final presencial versará sobre la totalidad de los contenidos del módulo de que se trate. Dicha prueba se realizará simultáneamente por todos los alumnos que cursen las enseñanzas en el centro educativo que deban realizarla. Las fechas de realización de las pruebas presenciales deberán anunciarse en el centro al comienzo del curso escolar. La asistencia a los exámenes presenciales finales es obligatoria para aquellos alumnos que no se hayan presentado o que no hayan superado las pruebas parciales establecidas. Los alumnos que no se presenten a los mismos, no podrán ser evaluados. Consecuentemente, la convocatoria correspondiente se computará como consumida<sup>253</sup>.

---

<sup>252</sup> BILLETT, S., *Vocational Education, Purposes, Traditions and Prospects*, New York, Springer, 2011  
Vide: BRUNET, L., *La investigación Evaluativa en el Medio Organizacional*. En. BORDELAU, Y., *Modelos de Investigación en Recursos Humanos*, México, Trilla, 1987

<sup>253</sup> Vide: CABRERA, F.A., *La investigación evaluativa en Educación, Técnicas de Evaluación y seguimiento de Programas de Formación Profesional*, Barcelona, Fundación Largo Caballero, 1987

### 2.1.9. Centros de Referencia Nacional

Los Centros de Referencia Nacional<sup>254</sup> se conciben como una institución al servicio de los sistemas de formación profesional, a fin de facilitar una FP más competitiva y responder a los cambios en la demanda de cualificación de los sectores productivos. Su trabajo debe ser, por lo tanto, un referente orientador para el sector productivo y formativo.

Están organizados en una Red de Centros de Referencia Nacional de formación profesional, única y coordinada por la Administración General del Estado, a través del Consejo General de la Formación Profesional. Esta red dará cobertura a todas las familias profesionales del Catálogo Nacional de Cualificaciones.

Según Tovar<sup>255</sup> cada uno de los centros que la constituyen representa una familia o área profesional y está especializado en acciones relacionadas con la misma, sirviendo de referencia, a nivel estatal, en el ámbito de dicha familia profesional, al conjunto del sistema de Cualificaciones y Formación Profesional y a los distintos sectores productivos. Existirá, al menos, un centro en cada Comunidad Autónoma. Los Centros de Referencia Nacional podrán incluir acciones formativas, dirigidas a estudiantes, trabajadores ocupados y desempleados, así como a empresarios, formadores y profesores, relacionadas con la innovación y la experimentación en formación profesional, vinculadas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales<sup>256</sup>.

Por otra parte el Consejo Europeo de Lisboa de 2000, destacó el conocimiento y la innovación como los motores del progreso económico, incluyendo el crecimiento del empleo. En esta línea, se ha defendido la educación y el capital humano como factores básicos para el crecimiento económico y se establece como objetivo primordial de los

---

<sup>254</sup> REAL DECRETO 229/2008, de 15 de febrero, por el que se regulan los Centros de Referencia Nacional en el ámbito de la formación profesional.

<sup>255</sup> TOVAR ARCE, M. y PALAZÓN ROMERO, F., *La formación profesional: cualificaciones y certificaciones*, Murcia, FOREM-CCOO, 1998.

<sup>256</sup> MALLART Y CUTÓ, J., *La enseñanza profesional en España. Guía para jefes de empresa, padres de familia, profesores, orientadores, aprendices y estudiantes*, Madrid, Vimar, 1944. Consultar al respecto: MANRIQUE DE LARA, G., *La práctica de la orientación profesional*, Madrid, Librería y casa editorial Hernando, 1925.

países de la Unión Europea la necesidad de mejorar la calidad, la equidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación. La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, tiene por objeto «la ordenación de un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación, que responda con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas a través de las diversas modalidades formativas».

El artículo 11 de la Ley Orgánica 5/2002 regula los centros de formación profesional y en su apartado 1 habilita al Gobierno para establecer los requisitos básicos que deben reunir los centros que impartirán ofertas de formación profesional conducentes a la obtención de títulos de formación profesional y certificados de profesionalidad.

Asimismo, el mismo artículo 11, en su apartado 7, establece que «la innovación y experimentación en materia de formación profesional se desarrollará a través de una Red de Centros de Referencia Nacional, con implantación en todas las comunidades autónomas, especializados en los distintos sectores productivos. A tales efectos, dichos centros podrán incluir acciones formativas dirigidas a estudiantes, trabajadores ocupados y desempleados, así como a empresarios y formadores». El Centro de Referencia Nacional, que se concibe como una institución al servicio de los sistemas de formación profesional, debe facilitar una formación profesional más competitiva y responder a los cambios en la demanda de cualificación de los sectores productivos. Su trabajo debe ser, por lo tanto, un referente orientador para el sector productivo y formativo.

Según Tomas y Samper los Centros de Referencia Nacional se distinguen por programar y ejecutar actuaciones de carácter innovador, experimental y formativo en materia de formación profesional, de modo que sirvan de referente al conjunto del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional para el desarrollo de la formación profesional.

La Red de Centros de Referencia Nacional en el ámbito de la formación profesional asegurará la participación de todas las comunidades autónomas y estará

---

TOMAS Y SAMPER, R., *La orientación profesional: determinación de las aptitudes, análisis de las profesiones y la enseñanza profesional*, Madrid, Francisco Beltrán, 1924.

organizada por las familias profesionales establecidas en el Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, modificado por el Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre. Las actuaciones de estos centros se llevarán a cabo, en el marco legislativo del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, mediante convenios

Los fines de los Centros de Referencia Nacional, en el ámbito de la familia profesional en el que desarrollen su actividad, son:

Observar la evolución y las necesidades de cualificación del sistema productivo, y contribuir a la actualización y desarrollo de la formación profesional para adaptarla a dichas necesidades, aplicar y experimentar proyectos de innovación en materia de formación profesional en lo referido a la impartición de acciones formativas, información y orientación profesional, evaluación y acreditación de competencias profesionales y otras con valor para el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional igualmente servir de enlace entre las instituciones de formación e innovación y los sectores productivos, promoviendo la comunicación y difusión del conocimiento en el ámbito de la formación profesional y por último proporcionar al Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional la información que requiera para su funcionamiento y mejora.

Las funciones de los Centros de Referencia Nacional, en el ámbito de la familia profesional asignada, son:

Observar y analizar, a nivel estatal, la evolución de los sectores productivos, para adecuar la oferta de formación a las necesidades del mercado de trabajo;

Colaborar con el Instituto Nacional de las Cualificaciones en la actualización del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales.

Experimentar acciones de innovación formativa vinculadas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales para validar su adecuación y, en su caso, elaborar contenidos, metodologías y materiales didácticos para proponer su actualización.

Colaborar y, en su caso, realizar estudios necesarios para elaborar certificados de profesionalidad, así como participar en la realización, custodia, mantenimiento y actualización de sus pruebas de evaluación, estudiar la idoneidad de instalaciones, equipamientos y medios didácticos, desarrollar técnicas de organización y gestión de la

formación y proponer la aplicación de criterios, indicadores y dispositivos de calidad para centros y entidades de formación y colaborar con las organizaciones empresariales y sindicales más representativas, así como con las Comisiones Paritarias constituidas al amparo de la negociación colectiva sectorial de ámbito estatal.

Establecer vínculos de colaboración, incluyendo la redes virtuales, con institutos y agencias de cualificaciones autonómicos, universidades, centros tecnológicos y de investigación, Centros Integrados de Formación Profesional, empresas, y otras entidades, para fomentar la investigación, innovación y desarrollo de la formación profesional, así como para observar y analizar la evolución de las bases científicas y tecnológicas relacionadas con los procesos de formación o con el sector de referencia. Participar en programas e iniciativas internacionales en su ámbito de actuación.

Por otra parte contribuir al diseño y desarrollo de planes de perfeccionamiento técnico y metodológico dirigidos al personal docente o formador, expertos y orientadores profesionales, así como a evaluadores que intervengan en procesos de reconocimiento de competencias profesionales. Colaborar en el procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales, de acuerdo con el desarrollo del artículo 8 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional y por ultimo realizar cuantas otras funciones análogas les sean asignadas relacionadas con los fines descritos. Gestión de redes virtuales, con institutos y agencias de cualificaciones autonómicos, universidades, centros tecnológicos y de investigación, Centros Integrados de Formación Profesional, empresas, y otras entidades, para fomentar la investigación, innovación y desarrollo de la formación profesional, así como para observar y analizar la evolución de las bases científicas y tecnológicas relacionadas con los procesos de formación o con el sector de referencia.

En cuanto a la organización:<sup>257</sup>

1. Los Centros de Referencia Nacional, en el ámbito de la familia profesional asignada, contarán con el personal necesario para realizar las acciones de innovación,

---

<sup>257</sup> Orden TIN/3271/2009, de 30 de noviembre, por la que se establecen las bases reguladoras de concesión de subvenciones destinadas a financiar la creación, adquisición o renovación de instalaciones y equipamientos de centros de formación que puedan constituirse como Centros de Referencia Nacional de Formación Profesional.

experimentación y formación. Además de la Dirección y de la Secretaría del Centro, contarán con Departamentos o Unidades con contenido propio, relativas a la observación e investigación, al desarrollo, innovación, experimentación y formación y, finalmente, a la acreditación y el reconocimiento de cualificaciones profesionales. Todo ello en los términos y con los contenidos que se determinen en el correspondiente convenio de colaboración.

2. El nombramiento de la Dirección del Centro corresponderá a la Administración pública titular del mismo, de acuerdo con lo que establezcan sus normas de organización, una vez oído su Consejo Social.

3. Los Centros de Referencia Nacional contarán con un Consejo Social u órgano de participación social. El Consejo Social es el órgano de planificación y participación del sector productivo en dichos Centros y será presidido por la Administración titular de los mismos. El Consejo Social estará compuesto por representantes de la Administración General del Estado, de las Administraciones autonómicas y de las organizaciones empresariales y sindicales más representativas. La mitad de los mismos se designarán paritariamente por las organizaciones empresariales y sindicales más representativas. De la otra mitad, existirá una representación paritaria de la Administración del Estado y de la Administración autonómica. En todo caso será miembro del Consejo Social el Director del Centro, y el Secretario del Centro asistirá a las reuniones del mismo, con voz pero sin voto. El Consejo Social tendrá, al menos, las funciones de proponer las directrices plurianuales y el Plan de Trabajo del Centro; informar la propuesta de presupuesto y el balance anual y la de nombramiento del Director del Centro; aprobar la memoria anual de actividades y su propio reglamento de funcionamiento, así como conocer el informe anual de evaluación del Centro, supervisar la eficacia de sus servicios y colaborar en la búsqueda de financiación complementaria o de equipamiento del Centro.

## **2. DATOS Y CIFRAS DE LA EDUCACIÓN MADRILEÑA**

A continuación, en este apartado, haremos un balance de la situación de la educación madrileña en relación a la FP. Tenemos que destacar al respecto que los datos

que nos ha suministrado la Administración son del curso 2013-2014 y aunque hemos intentado que la Dirección de Área Territorial Sur nos proporcionaran datos más actualizados nos ha sido imposible acceder a otras fuentes que no sean las publicadas.

Por otra parte los datos a los que haremos referencia en este apartado tienen como fuente principal la Estadística de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid, que forma parte del Plan Estadístico Nacional<sup>258</sup>. Los datos del curso 2013-2014 son previsiones y provienen de las unidades gestoras de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Concretamente, aparecen previsiones del número de alumnos matriculados en Enseñanzas de Régimen General, de las enseñanzas bilingües, del Bachillerato de Excelencia, de la Formación Profesional dual, de los proyectos Propios y los Institutos de Innovación Tecnológica.

Los indicadores educativos que presentaremos en este apartado, porcentajes de escolaridad y tasas de idoneidad se calculan con datos de población del INE, de acuerdo con la metodología oficial. Hay que tener en cuenta que a partir de mayo del 2013, los datos de población que se venían utilizando, estimaciones de la Población actual, han quedado desfasados, siendo sustituidos por las estimaciones intercensales de población para el periodo 2002 a 2011, y a partir del 2012 por la cifras de población lo que implica una modificación de los valores históricos de la serie.

## **2.1. Mejora de la Calidad de la Enseñanza Madrileña**

En este apartado haremos referencia a la evolución de la enseñanza madrileña en aspectos de mejora de la calidad<sup>259</sup>:

El programa Bilingüe Español-inglés comenzó su implantación en los colegios públicos en el curso 2004-2005, en los colegios concertados en el curso 2008-2009 y en los Institutos de Educación Secundaria en el curso 2010-2011. Los alumnos de colegios

---

<sup>258</sup> Esta estadística aplica la metodología aprobada por la comisión de Estadística de la Conferencia Sectorial de Educación, de conformidad con la metodología U.E.O. (UNESCO, Eurostat, OCDE), lo que garantiza su comparación con otras Comunidades Autónomas y los países de esos organismos. La elaboración de esta estadística es competencia de la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza.

<sup>259</sup> Todas las fuentes utilizadas y los datos que se dan en este apartado están recogidos en las estadísticas de la Comunidad de Madrid, en la publicación de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte.

públicos y concertados del Programa de Enseñanza Bilingüe Español-inglés reciben al menos un tercio del horario lectivo semanal en inglés. Cualquier área puede impartirse en dicho idioma, excepto lengua castellana y matemáticas. En los colegios públicos bilingües, el área de conocimiento del medio natural y social y cultural se imparte de manera obligatoria en inglés en toda la etapa. Por su parte los institutos bilingües se estructuran en dos modalidades: sección bilingüe y programa bilingüe. En la sección bilingüe los alumnos reciben cinco horas semanales de lengua inglesa, siguiendo un currículo de inglés avanzado con contenidos de lengua y literatura inglesa, y entre un 30 y un 50 por ciento de las enseñanzas en inglés, siendo obligatoria la enseñanza en inglés de las asignaturas de ciencias sociales y ciencias naturales. En la modalidad de programa bilingüe los alumnos reciben cinco horas semanales de lengua inglesa y pueden recibir alguna otra asignatura en inglés.

Por otra parte el bachillerato de excelencia empezó a funcionar como un proyecto piloto en el curso 2011-2012, en la totalidad de la oferta educativa del instituto de educación secundaria “San Mateo”. En el curso 2012-2013 el programa se extendió a cinco aulas de otros cinco institutos, y en el curso 2013-2014 a tres institutos más. Los alumnos de este programa siguen el currículo general de Bachillerato con mayor grado de profundización en las materias ordinarias, además de una hora más a la semana de inglés.

La Formación Profesional Dual se implantó de forma experimental en el curso 2011-2012, con el objetivo de facilitar que los alumnos desarrollen su actividad formativa, además de en los centros educativos, en las empresas. Los institutos de Innovación Tecnológica, que comenzaron a funcionar en el curso 2010-2011, utilizan las tecnologías de la información y la comunicación como recurso didáctico preferente para impartir matemáticas, tecnología y otras dos asignaturas más del currículo ordinario, de entre cinco posibles.

En cuanto a las **actuaciones de Refuerzo educativo**, el programa refuerza, implantado en el curso 2011-2012, pretende mejorar la oferta educativa de los centros y, en consecuencia, sus resultados académicos, desde el ejercicio de su autonomía. Facilita a los institutos de la Comunidad de Madrid la incorporación a su proyecto educativo de actividades extraescolares en horario no lectivo. El programa PROA (Refuerzo,



Orientación y Apoyo) se inició en el curso 2005-2006. Se realiza en colaboración con el Ministerio de Educación y tiene el objetivo de generalizar la atención a aquellos alumnos en situación de desventaja socioeducativa con alto riesgo de exclusión social, facilitando el desarrollo de programas de refuerzo para los alumnos.

Las Aulas de Compensación Educativa son actuaciones dirigidas a alumnos de quince años escolarizados en ESO que, además de acumular un grave desfase curricular en la mayoría de las materias, valoran negativamente el marco escolar. El Programa de Enriquecimiento Educativo para Alumnos con Altas Capacidades está destinado a alumnos a partir de 6 años y es de carácter voluntario y gratuito. Los alumnos acceden a propuesta de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica o los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria.

Las Aulas Hospitalarias están dirigidas a la población hospitalizada en edad escolar y tienen como finalidad desarrollar un programa de atención educativa que permita la continuidad de su proceso educativo. El Servicio de Atención Educativa Domiciliaria es un programa de apoyo educativo que pretende garantizar la continuidad en el proceso educativo del alumno enfermo. Está dirigido a alumnos escolarizados en centros sostenidos con fondos públicos en Educación Primaria y ESO que por prescripción facultativa, no pueden asistir a su centro durante un periodo de convalecencia superior a 30 días.

Por último los Centros Educativos Terapéuticos son un recurso de intervención coordinada de profesionales educativos y sanitarios que proporcionan una atención integral a alumnos/pacientes que manifiestan trastornos mentales de inicio en la infancia y en la adolescencia. Cuentan con Unidades Escolares de Apoyo dependientes de la consejería de Educación y con Hospitales de día de la Consejería de Sanidad.

Destacar sobre esas actuaciones que todas ellas están destinadas a los alumnos de ESO o primaria, en ningún caso a los alumnos de FP, aunque algunos de ellos en 1º de grados medios o FP Básica sean menores de edad.

## 2.2. Datos de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid

De los datos publicados por la Consejería de Educación<sup>260</sup> se observa que los alumnos matriculados en Régimen General en el curso 2013-2014 son 1.137.121 de los cuales 624.721 están en centros públicos, 339.945 en centros concertados y 172.455 en centros privados. Lo que supone que en centros públicos están matriculados el 54,9% de los alumnos, el 29,9% en centros concertados y el 15,2% en centros privados. Como se puede observar el número de matrículas en la enseñanza pública es muy similar a la concertada y privada. Desglosando por niveles y centrándonos en la FP. en los PCPIs, ahora FP Básica hay matriculados en este mismo curso en centros públicos 6.836 alumnos que suponen el 69%, 3.052 en centros concertados que supone el 30,8% de los alumnos y 26 alumnos en centros privados que suponen 0,3%.

En cuanto a los Ciclos de GM y Ciclos de GS., en centros públicos se encuentran matriculados 22.253 alumnos en G.M. que suponen el 69,1%, y 28.298 alumnos en G.S. que suponen el 74,3%. En los centros concertados se encuentran matriculados 8.325 de G.M. que suponen el 25,8% y 3.069 de G.S. que suponen el 8,1% y en centros privados 1.636 en G.M. que representan el 5,1% y 6.717 en el G.S. que representan el 17,6%. Como se puede observar en el G.S. es muy bajo el número de alumnos matriculados en centros concertados y esto es debido a la medida tomada por la Consejería de retirar el concierto a los centros de FP de Grado Superior, por lo que los alumnos tienen una elevada matrícula en los centros públicos y una mayor matrícula en los privados<sup>261</sup>.

---

<sup>260</sup> Fuente: D.G. de Educación Infantil y Primaria, D.G. de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, D.G. de Becas y ayudas a la educación y D.G. de Mejora de la Calidad de la Enseñanza.

<sup>261</sup> SERRANO ALMODÓVAR, A., “Retirada de conciertos de Formación Profesional de Grado Superior” en <http://www.educacionjesuitas.es/reflexiones/195-retirada-de-conciertos-de-formacion-profesional-de-grado-superior>. (consultado: 28/04/2014).

EDUCAWEB, “Las escuelas madrileñas protestan contra la eliminación del concierto en FP” en <http://www.educaweb.com/noticia/2013/04/05/escuelas-concertadas-madrilenas-protestan-contra-eliminacion-subvenciones-fp-6103/>. 05/04/2013 (Consultado: 15/06/2013).

SERRANO, I. y DOMINGO, M. R., “Los centros de FP católicos recuperan el concierto que les retiró la comunidad de Madrid” en <http://www.abc.es/madrid/20150625/abci-escuelas-catolicas-recuperan-colegios-201506251122.html>, 25/06/2015. (consultado: 30/09/2015)

EUROPA PRESS, “El TSJM anula la orden que derivó en la supresión de conciertos de FP de grado superior” en <http://www.europapress.es/madrid/noticia-tsjm-anula-orden-derivo-supresion-conciertos-fp-grado-superior-20150625180002.html>, 25/06/2015, (consultado: 27/09/2015)

Por otra parte si analizamos las tablas número 3 y 4 que se presentan en los anexos, se observa la evolución en la matricula del alumnado en ciclos de G.M y de G.S. desglosado por centros públicos, y privados y entre varones y mujeres, como se puede observar en la tabla nº 3 la matricula ha ido en aumento en los centros públicos y un dato a destacar en esta tabla son los datos del alumnado que terminó los estudios, nos llama la atención que en el curso 2011-2012 que es el último curso para los que se presentan datos, los alumnos matriculados es de 296.578, pero solo termina los estudios 92.292 en ciclos de G.M. Este dato nos da a entender el elevado fracaso escolar que existe en la FP, donde comienzan los estudios un elevado número de alumnos pero no llevan a terminar más que un 31%<sup>262</sup>. En el caso de ciclos de G.S. la situación no es mejor puesto que comienzan matriculados 274.259 alumnos y solo llegan a terminar 99.364. Lo que supone aproximadamente un 36%. Estos datos se ofrecen a nivel de toda España en los anuarios consultados en el archivo de la Biblioteca del Ministerio de Educación. Por otra parte no hay datos comparativos entre los centros públicos y concertados puesto que los datos se muestran conjuntamente, sería interesante este desglose para analizar si el problema se encuentra por igual en los dos sistemas de enseñanza.

Siguiendo con este análisis, en la tabla número 5, se analiza el alumno matriculado y el alumnado que termina los estudios por Comunidades Autónomas, y de este desglose y análisis se observa que el problema es igual en todas las Comunidades. Concretamente en la C. de Madrid de un total de 30.537 alumnos matriculados en el curso 2012-2013 solo llegan a terminar los estudios 9.512 que supone aproximadamente un 31% como ya hemos apuntado antes, pero si analizamos las demás Autónomas todas rondan estos datos, entre el 30% y 32% son los alumnos que finalizan sus estudios. En la tabla nº 6 se analizan los ciclos de G.S. por Comunidades y el problema es similar aunque el porcentaje de alumnos que termina es más elevado rondando el 36% de los alumnos que termina los estudios.

Estas cifras preocupantes son las que nos llevan a comenzar esta investigación y a intentar analizar los motivos que dan lugar a este elevado abandono.

---

<sup>262</sup> Fuente: datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En cuanto a la distribución de alumnos matriculados por sexo: en PCPI se hallan matriculados durante el curso 2013-2014 en la C. de Madrid un 67,6% de varones y un 32,4% de mujeres, este dato es relevante puesto que estos programas formativos están orientados a los alumnos con un fracaso importante en la ESO y esto demuestra que el fracaso es mucho as elevado entre los varones. En cuanto a los G.M el porcentaje de varones es de 56,5% y el de mujeres 43,5%. En los ciclos de G.S. los varones matriculados es de 51,2% y el de mujeres 48,8%. Sería interesante analizarlo por familias profesionales, puesto que en estos niveles de estudios existen familias con perfiles claramente definidos donde las matriculas son casi en su totalidad de varones o de mujeres.

En cuanto a la distribución de alumnos por Direcciones de Áreas Territoriales en la C. Madrid, existe gran diferencia entre las cinco áreas en las que se divide la Comunidad.

DIRECCIÓN DE ÁREA TERRITORIAL DE LA COMUNIDAD DE MADRID						
Total alumnos	Capital	Norte	Sur	Este	Oeste	Total
PCPI (FP. Básica)	4.180	630	2.841	1.566	716	9.933
FP. G. MEDIO	15.420	1.906	8.950	3.132	1.745	31.153
FP. G. SUPERIOR	21.474	2.170	9.060	2.563	2.713	37.980

En cuanto a los alumnos extranjeros matriculados en Enseñanzas de Régimen General por titularidad y régimen de financiación del centro en el curso 2013-2014 se encuentran matriculados en la C. Madrid 135.119 alumnos que supone un 11,9% del total; de los cuales están en centros públicos 103.895 que suponen un 16,6%, 23.472 alumnos en concertados que suponen un 6,9% y 7.752 en centros privados que suponen un 4,5%. Estos datos ponen de relieve que en la Escuela pública madrileña es la que recoge en su mayor parte los alumnos extranjeros. En las tablas nº 7 y nº 8 de los anexos se puede analizar los alumnos extranjeros por grupos de países y tipo de enseñanza.

En cuanto a las C. Autónomas con menor número de alumnos extranjeros matriculados se encuentra Extremadura con un 3,1% y la que mayor número presenta es La Rioja con 15,2%. Después de Extremadura le siguen Galicia con 3,7%, Ceuta con

4,1%, Asturias con 4,6%, Andalucía con 5,4%, Cantabria con 6,3%, País Vasco con 7,1%, Canarias con 7,1%, Castilla León con 7,4%, Melilla con 8,6%, Castilla la Mancha con 8,8%, Navarra con 9,2%, C. Valenciana con 10,3%, Murcia con 11,6%, Madrid con 12,2%, Aragón con 12,7%, Cataluña con 12,9%, Baleares con 14,6% y la Rioja con 15,2%.

En cuanto a los alumnos extranjeros por continentes de procedencia en la C. de Madrid: destacan en el PCPI el 21,1% de África, el 55,8% de América y el 21,1% de Europa. Y en el Grado medio y Superior destacan el 12,8% de África, el 62,7% de América y el 22,1% de Europa.

Si analizamos los alumnos matriculados en PCPI por perfiles profesionales en el curso 2012-2013 el número mayor de alumnos matriculados es en Servicios auxiliares en administración y gestión con 1.248 alumnos, aunque su matrícula ha disminuido con respecto al curso anterior donde se hallaban matriculados 1.300 alumnos<sup>263</sup>, en segundo lugar esta Operaciones auxiliares en sistemas microinformáticos con 1.047 alumnos, en tercer lugar Operaciones auxiliares de montaje de instalaciones en edificios con 800 alumnos y en cuarto Operaciones auxiliares de mantenimiento de vehículos, con 748 alumnos, destacar que en último lugar se encuentra Operaciones auxiliares de revestimientos continuos de construcción.

Respecto a los alumnos matriculados en Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior por familias profesionales, en G.M. destaca: Sanidad con 6.074 alumnos, seguida de la familia de Administración y Gestión con 5.869, seguida de la Familia de Electricidad y Electrónica con 3.774 alumnos, Informática y Comunicaciones con 3.334 alumnos, Transporte y Mantenimiento de vehículos con 2.891, Imagen Personal con 2.263 alumnos, Hostelería y Turismo con 1.339 alumnos, Comercio y Marketing con 903 alumnos, Servicios Socioculturales y a la Comunidad con 857 alumnos, Fabricación mecánica con 793 alumnos, Instalaciones y Mantenimiento con 680 alumnos, Imagen y Sonido con 682 alumnos, Artes Gráficas con 561 alumnos, Actividades Físicas y Deportivas con 387 alumnos, Agraria con 114 alumnos, Madera Mueble y Corcho con 165, Química con 229 y en último lugar la Familia Textil, Confección y Piel con 54 alumnos.

---

<sup>263</sup> Fuente: Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza

Respecto a los alumnos de Grado Superior por familias profesionales destacan: Servicios Socioculturales y a la Comunidad con 5.867 alumnos, Administración y Gestión con 4.900 alumnos, Informática y Comunicaciones 4.644, Sanidad con 4.761 alumnos, Actividades Físicas y Deportivas con 2.692 alumnos, Comercio y Marketing 2.366 alumnos, Electricidad y Electrónica 2.538 alumnos, Imagen y Sonido con 2.917 alumnos, Hostelería y Turismo con 1.887 alumnos, Transporte y Mantenimiento de Vehículos con 1.313 alumnos, Imagen Personal con 893 alumnos, Fabricación mecánica con 540 alumnos, Artes Gráficas con 516 alumnos, Edificación y Obra Civil 623 alumnos.

Los Ciclos Formativos de Grado Medio con mayor número de alumnos matriculados durante el curso 2012-2013 son: Gestión administrativa con 5.138 alumnos, Cuidado auxiliares de enfermería con 3.906, Sistemas microinformáticos y Redes con 3.330 alumnos, Instalaciones Eléctricas y automáticas con 1.834 alumnos, Electromecánica de vehículos automóviles con 1.829 alumnos, Equipos Electrónicos de consumo con 1.190 alumnos, Farmacia y Parafarmacia con 1.142 alumnos, Emergencias Sanitarias con 1.014 alumnos, Estética Personal decorativa 940 alumnos y Comercio 903 alumnos.

En cuanto a los Ciclos Formativos de Grado Superior con mayor número de alumnos matriculados.: Educación Infantil con 3.146 alumnos, Animación de Actividades Físicas y/o deportivas con 2.692 alumnos, Administración y Finanzas con 4.200 alumnos, Administración de Sistemas Informáticos en Red con 2, 604 alumnos, Desarrollo de Aplicaciones Web 1.178 alumnos, Gestión Comercial y Marketing 1.163 alumnos, Integración social 1.146, Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma con 1.112 alumnos y Laboratorio de Diagnóstico Clínico con 1.078 alumnos.

La evolución de alumnos matriculados en las principales enseñanzas de carácter formal en preparación de pruebas acceso Ciclos Grado Superior ha tenido un evolución creciente, comenzando en el curso 2007-2008 con 1.339 alumnos, en el curso 2008-2009 con 1.769 alumnos, curso 2009-2010 con 3.110 alumnos, 2010-2011 con 3.889 alumnos, curso 2011-2012 con 4.752 alumnos y por último el curso 2012-2013 con 6.617 alumnos. En la tabla nº 10, nº 11 y nº 12 se ofrece información mas detallada.

En cuanto al Profesorado en la C. de Madrid, los datos estadísticos son los siguientes<sup>264</sup>: En el curso 2012 hay un total de 92.437 profesores de los cuales 87.099 pertenecen a centros de Régimen General, 4.118 a Centros de Régimen Especial y 1.220 en Educación de Personas Adultas. En relación a sus edades: Los profesores de secundaria 1% tiene menos de 30 años, el 20,3% entre 30 a 39 años, 37,7% entre 40 y 49 años, el 36,6% entre 50 a 59 años y un 4,4% más de 60 años. En cuanto a los profesores Técnicos de FP, con menos de 30 años corresponde un 0,7%, entre 30 y 39 años un 18,6%, entre 40 y 49 años un 38,6%, entre 50 y 59 años un 38,1% y con más de 60 años un 4%.

En cuanto a los profesores de enseñanza concertada y privada los resultados están más polarizados y son los siguientes: con menos de 30 años 17,6%, entre 30 a 39 años un 36,9%, entre 40 y 49 años un 23,9%, entre 50 a 59 años 14,8%, y con más de 60 años un 6,7%.

En cuanto a la distribución por genero de los profesores en centros es la siguiente: Centros públicos 24,8% varones y el 75,2% mujeres, profesores de secundaria 38% varones y 62% mujeres, en cuanto a los profesores técnicos de FP, el 51,8% son varones y el 48,2% mujeres, y en centros concertados y privados el 26,4% varones y el 73,6% mujeres.

En cuanto a los centros en el curso 2012-2013<sup>265</sup> serán los siguientes en la C. de Madrid: 3.593 en total de los cuales 1.884 son públicos y 562 son concertados y 1.147 privados. De ellos en Régimen General 3.304 de los cuales 1.641 son públicos, 562 concertados y 1.101 privados. De Régimen Especial 204 de los que 167 son públicos y 37 privados, y en Educación de Personas Adultas un total de 85 de los que 76 son públicos, y 9 privados. En la tabla nº 9 de los anexos se ofrece información mas detallada.

En cuanto a la Formación Profesional Dual, en el curso 2013-2014 son 9 centros en la C. de Madrid los que ofertan estas enseñanzas en las Familias Profesionales de Administración y Gestión, Comercio y Marketing, Informática y Comunicaciones, Instalación y Mantenimiento, Química, Hostelería y Turismo, Sanidad, Transporte y

---

<sup>264</sup> Fuente: Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza

<sup>265</sup> Fuente: Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza

Mantenimiento de Vehículos, Textil, Confección y Piel. Y en los siguientes Ciclos Formativos: Administración y finanzas, Comercio internacional, gestión comercial y marketing, administración de sistemas informáticos en red, desarrollo de aplicaciones multiplataforma, mecatrónica industrial, laboratorio de análisis y control de calidad, gestión de alojamientos turísticos, dirección de cocina, dirección de servicios de restauración, laboratorio de diagnóstico clínico, automoción, mantenimiento Aeromecánico, patronaje y moda, imagen para el diagnóstico, química industrial.

Destacar que la C. de Madrid no está ofreciendo datos académicos de evaluación ni de inserción laboral en cuanto esta oferta formativa de la FP dual<sup>266</sup>. El decreto que regula esta ley pretende establecer las bases para la implantación progresiva de la formación profesional dual en España, entendida como el conjunto de acciones e iniciativas formativas que tienen por objeto la cualificación profesional de las personas, combinando los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro de formación. Procede avanzar decididamente en una formación profesional dual basada en una mayor colaboración y participación de las empresas en los sistemas de formación profesional, propiciando una participación más activa de la empresa en el propio proceso formativo del alumnado y, así, permitir que estas conozcan de manera más cercana la formación que reciben los jóvenes, cada vez más adaptada a las demandas de los sectores productivos y a las necesidades específicas de las empresas. Con la formación dual se pretende que la empresa y el centro de formación profesional estrechen sus vínculos, aúnen esfuerzos y favorezcan una mayor inserción del alumnado en el mundo laboral durante el periodo de formación. A los efectos de este real decreto que regula la FP dual, se entenderá por formación profesional dual el conjunto de las acciones e iniciativas formativas, mixtas de empleo y formación, que tienen por objeto la cualificación profesional de los trabajadores en un régimen de alternancia de actividad laboral en una empresa con la actividad formativa recibida en el marco del sistema de formación profesional para el empleo o del sistema educativo.

Por otra parte destacar que tampoco se presentan datos por la C. de Madrid sobre la FP extendida que es la variante de la FP dual pero en los Ciclos de Grado Medio.

---

<sup>266</sup> Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual.



En cuanto a los centros con proyecto curricular propio, de innovación e integrados en el curso 2013-2014 existen un total de 287 de los cuales 63 son públicos y 224 son de titularidad privada. Los Institutos de Innovación Tecnológica en el curso 2013-2014 son un total de 46 y los centros integrados de Formación Profesional durante el curso 2012-2013 son tres: Uno en la D.A.T. centro, otro en la D.A.T. Norte y otro en la D.A.T. Sur.

En cuanto a los indicadores educativos. La evolución del abandono educativo temprano en la comunidad de Madrid ha sido el siguiente:

	2008	2009	2010	2011	2012
C. de Madrid	26,9%	26,3%	22,3%	19,8%	22,2%
España (promedio)	31,2%	31,2%	28,4%	26,5%	24,9%

Fuente: Encuesta de Población activa

En cuanto al abandono educativo temprano por Comunidad Autónoma en el año 2012: Ceuta y Melilla está a la cabeza con un 37%, en la posición más baja está el País Vasco con el 11,5%, la media de España es de 24,9% y la C. de Madrid se encuentra en el 22,2%. Por debajo de la C. de Madrid se encuentra Navarra con un 13,3%, Cantabria con un 14%, Asturias con un 19,4%, Aragón con un 20,4% y Castilla y León con el 21,5%. En las posiciones más altas está Extremadura con un 32,25, Baleares con un 30,1%, Andalucía con un 28,8%, Canarias con un 28,3%, Murcia con un 27,7%, Castilla la Mancha con un 26,9% y la C. Valenciana con un 26,9%.

En cuanto a los alumnos que finalizan estudios post-obligatorios no universitarios en el curso 2011-2012 son los siguientes:

Enseñanzas	Evalutados en el último curso de la enseñanza	Porcentaje de promocionados Sobre evaluados
Bachillerato	43.456	76,9%
FP Grado Medio	11.806	81,7%
FP Grado Superior	15.310	85,9%

Fuente: Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza.

En cuanto a la evolución del Gasto Público en Educación de la Comunidad de Madrid (Millones de euros) es el siguiente:

	2007	2008	2009	2010	2011	2012
G a s t o Publico Total	5.169	5.462	5.644	5.400	5.198	4.887
Educación no Universitari a	3.389	3.521	3.705	3.491	3.378	3.217
Educación Universitari a	1.657	1.786	1.796	1.789	1.711	1.556
Formación para el empleo	123	155	143	121	109	114

Fuente: Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza.

### **2.3. Descripción y análisis crítico de la FP en la Comunidad de Madrid**

Hasta aquí hemos analizado en cifras la situación de la enseñanza en la C. de Madrid, con los datos publicados de la propia Consejería de Educación y como fuente principal la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, sin embargo en este trabajo pretendemos ofrecer desde sus comienzos una análisis crítico basado en la observación y en las opiniones de los agentes involucrados directamente en estas enseñanzas.

Pues bien, basándonos en las opiniones de los profesores, alumnos, familias y especialmente en el informe elaborado por la Asociación de Directores de Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid (ADIMAD), pasamos a describir e informar en este apartado la situación de “emergencia” en la que se encuentran las enseñanzas de Formación Profesional de la Comunidad de Madrid, y es que cada curso se hace más difícil el acceso a una Formación Profesional de calidad para los ciudadano se la Comunidad, empobreciéndose el nivel de formación de los técnicos y técnicos

superiores de FP, tan necesarios para el desarrollo económico y de bienestar de la Comunidad de Madrid.

En estos momentos en la Comunidad y desde hace tres años, los alumnos matriculados en Centros públicos deben pagar tasas de matrícula de 400 euros por cada año cursado, lo que supone un agravio comparativo con los alumnos de otras Comunidades que no tienen que pagar estas tasas, pero además de realizar este pago no se reinvierten para equipamiento o para la mejora de los centros. Al mismo tiempo se ha habilitado un sistema de becas que asciende en el último año a más de 22 millones de Euros, acotado exclusivamente para los alumnos que cursan FP de Grado Superior en Centros Privados. Por otra parte en los últimos seis años, no ha habido presupuesto para reposición de equipos o para nuevas instalaciones a pesar de que en este tiempo se han implantado casi el 100% de los revisados títulos LOE de FP, muchos de los cuales especificaban claramente nuevos requerimientos de maquinaria y equipos.

En cuanto a los profesores se mantienen la reducción, en más de un 25%, del número de profesores de las especialidades de FP mediante la drástica disminución de los apoyos a las prácticas, contemplados en la legislación autonómica, para las clases prácticas en los talleres y laboratorios y también en las horas contempladas para la relación con las Empresas consistente, por parte de los Tutores de FCT, de la búsqueda, programación, seguimiento y evaluación de las prácticas de alumnos.

El curso pasado comenzó una nueva reforma de los PCPI en Formación Profesional Básica, sin embargo esta implantación se está realizando con profesores no especializados y con ratios de 20 alumnos por grupo. Habiendo, además, una tendencia a favorecer el establecimiento y mantenimiento de este tipo de oferta a los centros concertados privados sobre los centros públicos, independientemente de la elección de los ciudadanos. Además de esta reforma en la FP Básica, la Comunidad actúa siempre improvisando normativa legal, como puede reflejar el que se haya comenzado el curso sin el desarrollo legislativo autonómico de varios títulos de FP de la oferta implantada este año.

Por otra parte se observa en todos los cursos académicos un desorden en la organización y procedimiento de la propia Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid que impide una gestión racional de los recursos humanos o técnicos. Por

ejemplo: no hay planificación a medio plazo sobre la oferta de plazas y centros de FP, no hay transparencia en la aplicación de las instrucciones o en la asignación de los recursos a los Centros no se tienen en cuenta los conocimientos específicos de los profesores de FP y no se tienen en cuenta las diferencias de situación, población o especialidades a impartir en los centros a la hora de establecer los cupos de profesores.

Por otra parte una crítica repetida por profesores, empresas y alumnos, así como los Directores de los centros es la adopción y mantenimiento de un modelo de FP sin conexión con la realidad productiva y laboral de la Comunidad, copada por pequeñas y medianas empresas sin departamentos de formación y sin personal especializado y cuya consecuencia inmediata es: por una parte la reducción real de tiempo de aprendizaje básico de los alumnos. Por otra parte el resultado de perfiles menos polivalentes ajustados solo a aquellas tareas a las que se dedique la empresa de aprendizaje, reduciendo en realidad las posibilidades de empleabilidad, otra consecuencia es el uso de los alumnos, los centros y las empresas inscritas en un modelo inestable y no ensayado que ha consumido en cuatro años cuatro modelos de regulación. Y por último implantación y mantenimiento de un modelo sin recursos, sin evaluación, sin planificación y sin garantías formativas para nuestros alumnos en empresas sin estructura o vocación para la formación.

Algo a destacar es la no implantación, en los centros públicos, de los títulos más novedosos, con más inserción o más atractivos de FP aprobados en los últimos cuatro años por el Ministerio de Educación. Si tenemos en cuenta que estos Ciclos Formativos preparan las profesiones más actuales, tanto tecnológicamente como en demanda de puestos de trabajo que esta formación, en Madrid, queda reservada para Centros Privados con un coste de matrícula de varios miles de euros al año, la consecuencia es que la Consejería de Educación está segregando los alumnos de FP en función de sus posibilidades económicas. Aquellos alumnos con más posibilidades económicas pueden acceder a los ciclos más nuevos y los que no tienen capacidad de financiación a los menos actuales.

Otro problema serio es que no hay vías suficientes para que la oferta de FP inicial impartida en los centros públicos proporcione respuesta adecuada a aquellas personas adultas que buscan formación para el empleo: como formación a distancia,

formación “online”, matrícula por módulos profesionales, cursos de apoyo para la preparación de pruebas libres de FP, cursos de apoyo para la preparación de pruebas de acceso a ciclos de Grado Medio o Superior para ciudadanos sin titulación de acceso, sistema público regional para el reconocimiento y la certificación de experiencia laboral, oferta de ciclos de FP en nocturno o cursos de preparación para exámenes de Certificados Profesionales de Profesiones Reguladas. Todas estas vías están siendo demandas por los alumnos y los ciudadanos de Madrid y están implantados de manera suficiente en otras Comunidades Autónomas.

Igualmente se evidencia la no integración de la Formación Profesional Inicial y la Formación para el Empleo. De cara al ciudadano aparecen como islas desconectadas aunque lo ideal sería dar respuesta coordinada y conjunta a quien se quiere formar para mejorar su futuro profesional y laboral. Así podemos señalar que los Centros Integrados de FP de la Consejería de Educación son casi exclusivamente centros para la FP inicial o también que la oferta de cursos desde la Consejería de Empleo son claramente insuficientes y ofertados exclusivamente por centros y academias privadas.

Por último destacar la insuficiente formación ofrecida al profesorado de FP, destacar la ausencia de planes y programas de formación continua y específica para profesores de FP, salvo una exigua oferta de verano consistente en dos o tres cursos de dos semanas al año por familia profesional, que no cubre ni al 10% de los profesores de los centros. Y esto ocurre en unos niveles formativos como es la FP donde el profesorado tiene que estar continuamente reciclándose por la evolución constante del mercado laboral y los cambios continuos en las nuevas tecnologías.

Por todos estos motivos expuestos y a modo de conclusión destacaríamos que, entendiendo que la FP es una de las piezas básicas para mejorar la economía y el empleo, y una de las vías de formación de nuestros ciudadanos para su desarrollo laboral y personal, esta debería desarrollarse teniendo en cuenta propuestas donde la utilización de los recursos públicos se utilicen en interés y en exclusiva de la mayoría de los ciudadanos. Algunas de estas propuestas que hemos recogido de todos los centros analizados y por parte de toda la Comunidad Educativa involucrada serían:

- Supresión inmediata de las tasas de matrícula de FP en grado superior y el establecimiento de un sistema integrado y coordinado de FP para la Comunidad

de Madrid, creando la posibilidad de que los Centros Públicos de FP, como ya lo hacen los centros privados, puedan impartir oferta para el empleo. Y que la Consejería de Empleo contemple la oferta de FP inicial y los recursos de los centros públicos como recursos para la oferta de FP para el Empleo.

- Establecimiento de vías y mecanismos de acceso de alumnos jóvenes, trabajadores y desempleados a los recursos formativo que hay en los centros públicos, mediante ofertas flexibles, modulares y en horarios adecuados, así como mediante la ampliación de la oferta inicial de FP de los centros públicos en formatos accesibles para todos los ciudadanos.
- Implantación de la FP Básica de todas las Familias Profesionales en todos los distritos y áreas de Madrid y de todos los centros públicos que la soliciten, con ratios adecuados inferiores a 15 alumnos por aula, garantizando una buena formación de base y también los recursos suficientes para el aprendizaje.
- Se deben realizar las inversiones suficientes para la actualización de las instalaciones y equipos, no solo en una mayor cantidad de recursos económicos sino además una política de colaboración entre la consejería de educación y las empresas tecnológicas y suministradoras, mediante acuerdos generales o incentivos fiscales.
- Dotación suficiente de profesores, contemplando una mayor flexibilización en la organización horaria, la necesidad de apoyos en los talleres y los laboratorios de una manera realista, y también teniendo en cuenta la realidad educativa y el contexto de cada centro. También es urgente que se contemplen las otras tareas imprescindibles que se desarrollan en los Centros de FP como pueden ser las tutorías, tutorías de FCT, Jefaturas de Departamento Profesional, Coordinadores de calidad, de formación y orientación o coordinación de actividades internacionales (Erasmus)

- Los nuevos modelos de Formación Profesional Dual, (FCT Extendida para Grado Medio o FP Dual de Grado Superior)<sup>267</sup> deberían garantizar las horas totales de formación para todos los alumnos añadiendo, si se considera necesario, más horas de prácticas en empresa, y en este caso la contemplación de un salario o beca que podría representar un acicate para hacer de estas enseñanzas una vía más atractiva. Para ello debería garantizarse la adecuación de estas empresas a su faceta formativa. Las prácticas o FCT de 380 horas han sido y siguen siendo un complemento para la formación, donde el aprendizaje radica en el conocimiento de la realidad productiva no en el conocimiento de nuevas tecnologías o procesos que ya deberían conocerse en el instituto, sin embargo una formación dual con la estancia de 1000 horas debe contemplar la garantía de empresas que puedan añadir valor al perfil formativo y a su evaluación, así como la compensación justa por el rendimiento desarrollado por el alumno. La formación dual no debe contemplarse como una forma de abaratamiento de costes, mediante el recorte de profesores o la desinversión en equipos o recursos tecnológicos
- Es necesaria la implantación en los Centros Públicos, con los recursos suficientes de todos los nuevos títulos LOE que conciernen a los sectores productivos relacionados con la Comunidad de Madrid. De esta manera los

---

<sup>267</sup> Alemania, según los datos de Eurostat, es un país que cuenta con **81.802.257 de habitantes** (datos del 2010) y una tasa de paro en torno al **7,4%**. El fracaso escolar, según la misma fuente, era del **11,1%** en el 2009. Respecto al sistema dual de la FP varias cosas que puntualizar (*la siguiente información está extraída del documento publicado por Dr Bettina Wurster, DHIK Berlín y del publicado por Lutwin Strauch Director del área de formación continua de la Cámara de Comercio de Ludwigshafen IHK Pfalz*). La formación dual es un programa que consiste en una formación compartida entre las Empresas y las Escuelas profesionales. El alumnado pasa entre 3 - 3,5 años en la empresa mientras en la escuela el tiempo varía según el l nder. La ley vigente es del año 1969, aunque fue renovada en el 2005 y es la misma para toda Alemania. Destaca el pacto nacional al que se lleg o en 2004 para fomentar este tipo de educación, ratificado en 2007 y 2010 (*Firma de un Acuerdo entre el Gobierno Federal de Alemania y DIHK . (Asociación Federal de las CCI), ZDH (Asociación Federal de las Cámaras de los Artesanos) y BDA (Asociación Empresarial)*). Por este acuerdo los empresarios se comprometían a:

- Ofrecer 60.000 nuevos puestos de aprendizaje en empresas formadoras
- Poner a disposición 40.000 nuevas plazas de formación de 1  grado
- Incorporar 30.000 empresas nuevas en el campo de formación profesional

Es un sistema en el que las cámaras de comercio juegan un papel importante. La economía alemana invierte **30 billones de euros al año** en la formación profesional, siendo el **promedio de coste anual** para la formación profesional de un aprendiz de unos **18.000 euros**. En Alemania hay unas **500.000 empresas** impartiendo formación profesional. Claramente, estos documentos indican que la empresa puede influir en el contenido del aprendizaje, introduciéndose el sector privado en la educación pública. Además, los decretos en los que se determinan los perfiles de cualificación son diseñados por: el Ministerio federal; Ministerios de los l nders; Asociaciones de empresarios; la Cámara de Comercio; los Sindicatos.

ciudadanos tendrán derecho a elegir dónde quieren formarse y los nuevos nichos de empleos podrán ser accesibles a todos independientemente de su nivel económico

- Creación de un sistema de formación y actualización de profesores para las especialidades de Formación Profesional que contemple, cursos suficientes en función de las demandas de los departamentos profesionales de los centros, así como estancias formativas en empresas
- Es preciso que la legislación y procesos administrativos, sean racionales, con un calendario adecuado a la organización real de los centros y a las necesidades de los ciudadanos. Además se debe articular un sistema de comunicación transparente para todos: inspección educativa, equipos directivos y personal, alumnos y familias.



**PARTE SEGUNDA:**  
**EL PAPEL DE LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA EN LOS CENTROS DE**  
**ENSEÑANZA SECUNDARIA Y DE FORMACIÓN PROFESIONAL**

DE LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS



## CAPITULO 3º

### LA ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR: CULTURA DOCENTE Y ORGANIZACIÓN DE LA DIVERSIDAD EN UN CENTRO DE SECUNDARIA.

*“La meta principal de la educación es crear personas que sean capaces de hacer cosas nuevas no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho; personas que sean creativas, inventoras y descubridoras. La segunda meta de la educación es la de formar mentes que sean críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece”.*<sup>268</sup>

JEAN PIAGET

#### 3.1. Antecedentes históricos

Para comprender bien el lector la investigación que se desarrolla en la tercera parte de este trabajo, es necesario que conozca los principios que han inspirado las leyes educativas de los últimos años, especialmente a partir de la LOGSE que supuso un cambio muy importante en la legislación que se venía aplicando hasta ese momento, así como conocer la estructura de los centros y el funcionamiento de los departamentos, las diversas culturas y los distintos órganos a través de los que se organiza el funcionamiento y gobierno de los centros de secundaria. En este capítulo describiremos todos estos temas.

También analizaremos brevemente los distintos documentos que se manejan en los centros y que será la base de estudio del trabajo de campo realizado en la tercera parte de este trabajo, como son el Proyecto Educativo de Centro, El Proyecto Curricular, el Plan de Orientación Académico Profesional (POAP), el PAT (Plan de Acción

---

<sup>268</sup> PIAGET, J., *Psicología y Pedagogía*, Madrid, Sarpe, 1983, p.65

Vide: ALEGRE, O., *Diversidad humana y Educación*, Málaga, Aljibe, 2000

Para reflexionar sobre el tema: AGUIRRE BAZTÁN, A., *Psicología de la adolescencia*, Barcelona, Boxareu, 1994.

Tutorial), etc.... Es por este motivo que en este capítulo haremos una breve descripción de todos estos temas para introducir a lector en la materia estudiada.

Después de analizada mucha bibliografía llegamos a la conclusión que la mayor parte de los autores coinciden en que las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. En palabras de Goleman:

*“La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica”*<sup>269</sup>.

Siguiendo a Cieza García, para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social<sup>270</sup>. Además y citando a Díaz-Aguado, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos<sup>271</sup>.

Esa preocupación, en palabras de Fernández Enguita, por ofrecer una educación capaz de responder a las cambiantes necesidades y a las demandas que plantean las personas y los grupos sociales no es nueva. Tanto aquéllas como éstos han depositado históricamente en la educación sus esperanzas de progreso y de desarrollo. La concepción de la educación como un instrumento de mejora de la condición humana y

---

<sup>269</sup> GOLEMAN, D., *La inteligencia emocional*, Barcelona, Editorial Kairos, 1996, p. 56.

<sup>270</sup> CIEZA GARCÍA, J.A., *Sociedad, Ideología y Educación en la España Contemporánea*, Salamanca, ICE, 1985;

<sup>271</sup> DÍAZ-AGUADO, M<sup>a</sup>.J.; MARTÍNEZ ARIAS, R. y BARAJA, A., *Educación y desarrollo de la tolerancia*, Madrid, MEC, 1992

de la vida colectiva ha sido una constante, aunque no siempre esa aspiración se haya convertido en realidad<sup>272</sup>.

Jover nos explica en su obra sobre política y planificación educativa:

*“El interés histórico por la educación se vio reforzado con la aparición de los sistemas educativos contemporáneos. Esas estructuras dedicadas a la formación de los ciudadanos fueron concebidas como instrumentos fundamentales para la construcción de los Estados nacionales, en una época decisiva para su configuración”*<sup>273</sup>.

A partir de entonces, y siguiendo a Cambre Mariño, todos los países han prestado una atención creciente a sus sistemas de educación y formación, con el objetivo de adecuarlos a las circunstancias cambiantes y a las expectativas que en ellos se depositaban en cada momento histórico<sup>274</sup>. En consecuencia, su evolución ha sido muy notable, hasta llegar a poseer en la actualidad unas características claramente diferentes de las que tenían en el momento de su constitución.<sup>275</sup>

Citando a Beltrán<sup>276</sup>, en cada fase de su evolución, los sistemas educativos han tenido que responder a unos retos prioritarios. En la segunda mitad del siglo XX se enfrentaron a la exigencia de hacer efectivo el derecho de todos los ciudadanos a la educación. La universalización de la enseñanza primaria, que ya se había alcanzado en algunos países a finales del siglo XIX, se iría completando a lo largo del siguiente, incorporando además el acceso generalizado a la etapa secundaria, que pasó así a considerarse parte integrante de la educación básica. El objetivo prioritario consistió en

---

<sup>272</sup> FERNÁNDEZ ENGUIA, M. y SÁNCHEZ, J.M., *Sociología de la educación*, Madrid, Ariel, 1998.

<sup>273</sup> JOVER OLMEDA, G., *Política y planificación educativa*, Sevilla, Preu Spinola, 1994, pp. 41.  
Vide: CELESTÍN, F., *La escuela moderna francesa: una pedagogía moderna de sentido común; las invariantes pedagógicas*, Madrid, Morata, S.L., 1996.

<sup>274</sup> CAMBRE MARIÑO, J. *Estructura y problemas de la enseñanza en España*, Barcelona, Nova Terra, 1971

<sup>275</sup> Vide: MEC, *La educación en España, Bases para una política educativa*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1979.

<sup>276</sup> BELTRÁN, J.; PEREZ, L., *Educación para el siglo XXI. Crecer pensar y convivir en familia*, Madrid, CCS, 2000.

hacer efectiva una escolarización más prolongada y con unas metas más ambiciosas para todos los jóvenes de ambos sexos<sup>277</sup>.

En los años finales del siglo XX, y según Jover, el desafío consistió en conseguir que esa educación ampliamente generalizada fuese ofrecida en unas condiciones de alta calidad, con la exigencia además de que tal beneficio alcanzase a todos los ciudadanos<sup>278</sup>. En noviembre de 1990 se reunían en París los Ministros de Educación de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, con objeto de abordar cómo podía hacerse efectiva una educación y una formación de calidad para todos. El desafío era cada vez más apremiante y los responsables educativos de los países con mayor nivel de desarrollo se aprestaron a darle una respuesta satisfactoria<sup>279</sup>.

Catorce años más tarde, en septiembre de 2004, los más de sesenta ministros reunidos en Ginebra, con ocasión de la 47.<sup>a</sup> Conferencia Internacional de Educación convocada por la UNESCO, demostraban la misma inquietud, poniendo así de manifiesto la vigencia del desafío planteado en la década precedente. Si en 1990 eran los responsables de los países más desarrollados quienes llamaban la atención acerca de la necesidad de combinar calidad con equidad en la oferta educativa, en 2004 eran los de un número mucho más amplio de Estados, de características y niveles de desarrollo muy diversos, quienes se planteaban la misma cuestión<sup>280</sup>.

Siguiendo a Savater, lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad, sin que ese bien quede limitado solamente a algunas personas o sectores sociales, resulta acuciante en el momento actual. Países muy diversos, con sistemas políticos distintos y gobiernos de diferente orientación, se

---

<sup>277</sup> Vide: CREEMERS, B., *La base de conocimientos de eficacia escolar. En: las escuelas eficaces claves para la mejora de la enseñanza*. REYNOLDS, D.; BOLLEN, R.; CREEMERS, B.; HOPKINS, D.; LAGERSERJ, L., Madrid, Santillana, Aula XXI, 1996.

<sup>278</sup> JOVER OLMEDA, G., *Política ...*, op.cit., pp.56-59

<sup>279</sup> CEDEFOP, *Future Skill Supply in Europe. Medium-term forecast Synthesis report*, Luxembourg, CEDEFOP, 2009. Vide: I.B.R.D., *Expanding Opportunities and Building Competencies form Young People. A New Agenda for Secondary Education*. The International Bank for Reconstruction and Development, the World Bank, 2005.

<sup>280</sup> Vease al respecto: LAKES, R., y CARTER, P.A. *Globalizing Education for Work. Comparative Perspectives on Gender and the New Economy*, London, Lawrence Erlbaum, Associates (LEA), 2004.

están planteando ese objetivo. España no puede en modo alguno constituir una excepción<sup>281</sup>.

Según Negrín Fajardo la generalización de la educación básica ha sido tardía en nuestro país. Aunque la obligatoriedad escolar se promulgó en 1857 y en 1964 se extendió desde los seis hasta los catorce años, hubo que esperar hasta mediados de la década de los ochenta del siglo pasado para que dicha prescripción se hiciese realidad. La Ley General de Educación de 1970<sup>282</sup> supuso el inicio de la superación del gran retraso histórico que aquejaba al sistema educativo español. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación<sup>283</sup> proporcionó un nuevo y decidido impulso a ese proceso de modernización educativa, pero la consecución total de ese objetivo tuvo que esperar aún bastantes años<sup>284</sup>.

La Ley 14/1970, General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa, y la Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación, declaraban la educación como servicio público. La Ley Orgánica de Educación sigue y se inscribe en esta tradición. El servicio público de la educación considera a ésta como un servicio esencial de la comunidad, que debe hacer que la educación escolar sea asequible a todos, sin distinción de ninguna clase, en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad y adaptada progresivamente a los cambios sociales<sup>285</sup>. El servicio público de la educación puede ser prestado por los poderes públicos y por la iniciativa social, como garantía de los derechos fundamentales de los ciudadanos y la libertad de enseñanza.

Fajardo en el apartado en el que describe “*El libro blanco de la educación. La Ley General de Educación y financiamiento de la reforma educativa*”, viene a decir:

---

<sup>281</sup> SAVATER, F., *El valor de educar*, Barcelona, Ariel, p.93.

<sup>282</sup> Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de Reforma Educativa, con la modificación establecida por ley 30/1976, de 2 de agosto. (B.O.E. de 6 de agosto de 1970, correcciones de errores en B.O.E. de 7 de agosto de 1970 y de 10 de mayo de 1974, y modificación en B.O.E. de 3 de agosto de 1976).

<sup>283</sup> Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. (B.O.E. nº 159 de 4 de julio de 1985).

<sup>284</sup> NEGRÍN FAJARDO, O., *Historia de la Educación Española*, Madrid, UNED, 2006, pp.454-455

<sup>285</sup>Vide: GARCÍA GARRIDO, J.L., *Sistemas educativos de hoy*, Madrid, Ediciones Académicas, 2013.

*“La educación se comienza a ver como una inversión puesto que los Planes de Desarrollo demostraban la necesidad de la educación de los españoles que, como elementos productivos que eran, debían desarrollar sus capacidades y dedicar sus esfuerzos al progreso económico del país, el Estado necesitaba mano de obra cualificada. Para ello, Lora Tamayo, al frente del Ministerio de Educación, plateó algunos cambios y mejoras que le han convertido en el precursor de la modernización de la educación española, aunque fuera desde un posicionamiento tecnocrático, de vincular la educación con el empleo. A pesar de que los tecnócratas se definen como carentes de ideología, en España no podían dejar de incluir las ideas franquistas, de modo que se amalgamaron con la eficacia y el rendimiento, el resultado fue una educación humanista, técnica y personalista y una tecnocracia politizada. Pensaba el ministro en modernizar la enseñanza básica y luego continuar con la media y la superior porque para el progreso del país era prioritaria la atención a los primeras etapas ya que no todos podían continuar estudiando y debían ingresar en el mercado laboral, solamente cursaba los estudios medios un 12% aproximadamente de la población escolar cesada<sup>286</sup>”<sup>287</sup>.*

En 1990, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo<sup>288</sup> estableció en diez años el período de obligatoriedad escolar y proporcionó un impulso y prestigio profesional y social a la formación profesional que permitiría finalmente equiparar a España con los países más avanzados de su entorno. Como consecuencia de esa voluntad expresada en la Ley, a finales del siglo XX se había conseguido que todos los jóvenes españoles de ambos sexos asistiesen a los centros educativos al menos entre los seis y los dieciséis años y que muchos de ellos comenzasen antes su escolarización y la prolongasen después. Se había acortado así una distancia muy importante con los países de la Unión Europea, en la que España se había integrado en 1986. Y es que

---

<sup>286</sup> “En la época que estudiamos aún no estaba perfilado el proceso de elaboración de censos ni tampoco se le daba la importancia que se debe a la rigurosidad con que debían realizarse, por eso carecemos de censos fiables para cualquier grupo de población para cualquier sector productivo o de servicios. En el caso de la educación el problema se agrava porque a partir de los diez años se puede optar por una de estas vías: los niños pueden continuar en la escuela donde suelen estar matriculados aunque no asistan o lo habían muy irregularmente, o estudiar el bachillerato elemental en los institutos o por medio de la enseñanza libre, realmente era muy difícil confeccionar un censo exacto sobre la escolaridad”.

<sup>287</sup> NEGRÍN FAJARDO, O., *Historia de la Educación Española..(Op.cit. pp. 455)*

<sup>288</sup> Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (vigente hasta el 24 de mayo de 2006)



según dice Sánchez de Horcajo, La educación hace realidad el reino de Parménides “el pasado se percibe en el presente y se perpetúa en el futuro”. La educación hace que las sociedades perduren en sus valores, pautas, roles, costumbres, etc. con el paso de las diversas generaciones y personas.<sup>289</sup>

“La manera más sensata de preparar al niño para el futuro es armarle de los conocimientos del pasado, decía Russell, pues estos serán la base de los que necesitará en el futuro”.<sup>290</sup>

Por otra parte ya Dewey escribía que “*todo lo que la sociedad ha realizado por sí misma se pone, merced a la actuación de la escuela a disposición de sus miembros futuros*”.<sup>291</sup>

Esta función conservadora de la educación, según Sánchez de Horcajo, se realiza mediante la transmisión de contenidos y tradiciones sociales. La educación trasmite a las jóvenes generaciones la experiencia de la sociedad<sup>292</sup>.

Por otra parte y citando a Gerrero Serón, siempre se considera a la educación como la gran trasmisora de los conocimientos adquiridos y de los valores aceptados, de las costumbres y de las creencias, tiende a formar a la joven generación imagen y semejanza de la generación adulta, en esto consiste la socialización (o adaptación a la vida social), la educación es el vehículo de tradición; de ahí el interés que muestran las sociedades tradicionales por la trasmisión y permanencia de las épocas clásicas<sup>293</sup>.

Se presenta la antigüedad clásica (literatura, pintura...) como modelo de identidad permanente. El mantener la dimensión histórica y la herencia cultural de la sociedad, parece fundamental para la formación humana equilibrada de todos los miembros de una sociedad.<sup>294</sup> La educación institucional intenta transmitir y conservar la

---

<sup>289</sup> SÁNCHEZ DE HORCAJO, J.J., *Escuela, Sistema y Sociedad. Invitación a la sociología de la Educación*, Madrid, Libertarias/Prodhufo, 1991

<sup>290</sup> RUSSELL, B., *Ensayos sobre educación*, Madrid, Espasa Calve, 1979.

<sup>291</sup> DEWEY, J. *La escuela y la sociedad*, Madrid, F. Beltrán, 1929.

<sup>292</sup> SÁNCHEZ DE HORCAJO, J.J., *Escuela, Sistema y Sociedad...* (Op. Cit. pag. 141)

<sup>293</sup> GUERRERO SERÓN, A., *Enseñanza y Sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*, Madrid, Siglo XXI de España Editores, 2003.

<sup>294</sup> Vide: DEPAEPE, M., *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*, Barcelona, Octaedro, 2006. Se puede ver al respecto: SIMÓN, B., RINGER, F y MÜLLER, D.K., *El desarrollo del sistema educativo moderno*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992.

tradición mediante un servicio permanente y diferenciado desde la escuela maternal a la universidad. Por eso, Clara K. Nicholson la define como una transmisión de la conducta cultural implícita.

Según Narodowski :

*“A pesar de estos logros indudables, desde mediados de la década de los noventa se viene llamando la atención acerca de la necesidad de mejorar la calidad de la educación que reciben nuestros jóvenes. La realización de diversas evaluaciones acerca de la reforma experimental de las enseñanzas medias que se desarrolló en los años ochenta y la participación española en algunos estudios internacionales a comienzos de los noventa evidenciaron unos niveles insuficientes de rendimiento, sin duda explicables, pero que exigían una actuación decidida.”*<sup>295</sup>

En consecuencia, en 1995 se aprobó la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes<sup>296</sup>, con el propósito de desarrollar y modificar algunas de las disposiciones establecidas en la LOGSE orientadas a la mejora de la calidad. En el año 2002 se quiso dar un paso más hacia el mismo objetivo, mediante la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación<sup>297</sup>.

En los comienzos del siglo XXI, la sociedad española tiene la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones. Como se ha subrayado muchas veces, hoy en día se considera que la calidad y la equidad son dos principios indisolubles. Algunas evaluaciones internacionales<sup>298</sup> recientes han puesto claramente de manifiesto que es posible combinar calidad y equidad y que no deben considerarse objetivos contrapuestos<sup>299</sup>.

---

<sup>295</sup> NARODOWSKI, M., *Nuevas tendencias en políticas educativas: alternativas para la escuela pública*, Madrid, Comunidad de Madrid, 1994, p. 78.

<sup>296</sup> Ley Orgánica 1/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los Centros Docentes (vigente hasta el 24 de mayo de 2006).

<sup>297</sup> Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (Vigente hasta el 24 de mayo de 2006).

<sup>298</sup> Se puede consultar al respecto: RUIZ BERRIO, J., *La cultura escolar de Europa, tendencias históricas emergentes*, Madrid, 2000, Biblioteca Nueva, 2000

<sup>299</sup> Vide: MCCULLOCH, G., *The Struggle for the History of Education*, London and New York, Routledge, 2011.

En relación con lo anteriormente dicho, Nores afirma:

*“Ningún país puede desperdiciar la reserva de talento que poseen todos y cada uno de sus ciudadanos, sobre todo en una sociedad que se caracteriza por el valor creciente que adquieren la información y el conocimiento para el desarrollo económico y social. Y del reconocimiento de ese desafío deriva la necesidad de proponerse la meta de conseguir el éxito escolar de todos los jóvenes”*<sup>300</sup>.

La magnitud de este desafío obliga a que los objetivos que deban alcanzarse sean asumidos no sólo por las Administraciones educativas y por los componentes de la comunidad escolar, sino por el conjunto de la sociedad. Por ese motivo y con el propósito de estimular un debate social sobre la educación, con carácter previo a promover cualquier iniciativa legislativa, el Ministerio de Educación y Ciencia publicó en septiembre de 2004 el documento que lleva por título «Una educación de calidad para todos y entre todos», en el que se presentaban un conjunto de análisis y diagnósticos sobre la situación educativa actual y se sometían a debate una serie de propuestas de solución. Tanto las Comunidades Autónomas como las organizaciones representadas en los Consejos Escolares del Estado y Autonómicos fueron invitadas formalmente a expresar su opinión y manifestar su postura ante tales propuestas. Además, otras muchas personas, asociaciones y grupos hicieron llegar al Ministerio de Educación y Ciencia sus reflexiones y sus propias propuestas, que fueron difundidas por diversos medios, respondiendo así a la voluntad de transparencia que debe presidir cualquier debate público. Como resultado de ese proceso de debate, se ha publicado un documento de síntesis, que recoge un resumen de las contribuciones realizadas por las distintas organizaciones, asociaciones y colectivos<sup>301</sup>.

El desarrollo de este proceso de debate, que se ha prolongado durante seis meses, ha permitido contrastar posiciones y puntos de vista, debatir acerca de los problemas existentes en el sistema educativo español y buscar el máximo grado de acuerdo en torno a sus posibles soluciones. Este período ha resultado fundamental para

---

<sup>300</sup> NORES, M., *Nuevas tendencias en políticas educativas, Estado, escuela y mercado*, Argentina, Granica, 2000, p. 28.

<sup>301</sup> Vide: TIANA FERRER, A., RUIZ BERRIO, J. y GUEREÑA, J.L., *Historia de la educación en la España Contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, C.I.D.E., 1994. Para ampliar sobre el tem: VV.AA., *Sociedad, Cultura y Educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*, Madrid, Centro de Investigación y Documentación educativa Universidad Complutense de Madrid.

identificar los principios que deben regir el sistema educativo y para traducirlos en formulaciones normativas<sup>302</sup>.

Tres son los principios fundamentales que presiden las últimas leyes educativas. El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos, de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. Siguiendo a Yubero Jiménez:

*“El sistema educativo es el aparato, perfectamente estructurado al servicio de la sociedad, para que en cada instante tenga el potencial humano adecuado a las necesidades sociales, económicas y políticas, para su pervivencia y desarrollo. El sistema educacional permitirá a cada sociedad conocer puntualmente la cantidad y la calidad de todos los recursos humanos disponibles para desarrollarlos y distribuirlos, de forma que consiga de ellos el máximo rendimiento”*.<sup>303</sup>

Por otra parte García Garrido nos viene a decir que, el sistema educativo, dotado de medios técnicos y mecanismos específicos de inculcación y adiestramiento que la sociedad le propicia es el vehículo providente que conduce a los individuos para conseguir las cotas de crecimiento y perfección de que son capaces y poder ocupar el puesto social que se merecen, es por esto que la sociedad a través del sistema de educación, de forma imparcial e igualitaria, recompensa el empeño y los méritos de cada sujeto. De esta forma, el sistema educativo, se configura como el instrumento e instancia de nivelación y de movilidad para los individuos, que mediante su carrera escolar podrán mejorar y escalar puestos en su distribución social, se le ofrecerán según sus propios méritos<sup>304</sup>.

Como ya se ha aludido al desafío que esa exigencia implica para los sistemas educativos actuales y en concreto para el español. Tras haber conseguido que todos los jóvenes estén escolarizados hasta los dieciséis años de edad, el objetivo consiste ahora en mejorar los resultados generales y en reducir las todavía elevadas tasas de

---

<sup>302</sup> DÍAZ PINTO, C.F., *Viejas y nuevas ideas en Educación. Una historia de la pedagogía*, Madrid, Popular, 2009.

<sup>303</sup> YUBERO JIMÉNEZ, S. LARRARIAGA RUBIO, E. y MORALES, J.F., *La sociedad educadora. Dimensiones psicosociales de la educación*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha, 2003.pag, 57.

<sup>304</sup> GARCÍA GARRIDO, J.L. *La sociedad educadora*, Madrid, Fundación Independiente, 2000.

terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios. Según Popkewitz se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades<sup>305</sup>.

Fundamentándose en estos principios, numerosos países emprendieron la política llamada de “La igualdad de oportunidades”, con la convicción de que entrañaría simultáneamente una política de igualitarismo social. Esta concepción de la igualdad en la educación fue apoyada con la idea de que la educación debe contribuir igualmente a los cambios de estructura del mercado de trabajo.<sup>306</sup>

Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados. Avellaneda comenta esta ley en su tratado de psicología y establece que: “*se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto*”.<sup>307</sup>

El segundo principio consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso<sup>308</sup>. Siguiendo Armengol,<sup>309</sup> la combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido. Con frecuencia se viene insistiendo en el esfuerzo de los estudiantes. Se trata de un principio fundamental, que no debe ser ignorado, pues sin un esfuerzo personal, fruto de una actitud responsable y comprometida con la propia formación, es muy difícil conseguir el pleno desarrollo de las capacidades individuales. En la misma línea Baixauli dice que la

---

<sup>305</sup> POPKEWITZ, T.S., TABACHNIK, B.R. y WEHLAGE, G., *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*, Barcelona, Pomares, 2007.

<sup>306</sup> Vide: RAYMOND, J.L., *¿Es rentable educarse? Marco conceptual principales experiencias en los contextos español, Europeo y en Países emergentes*, Madrid, Fundación de las Cajas de Ahorros, 2011.

<sup>307</sup> AVELLANEDA, P., *Psicología*, 2ª Ed., Madrid, Editorial CEPE. 1998 Vide: DURHKEIM, E., *Education et sociologie*, P.U.F., París, 1967. Para ampliar conocimientos sobre el tema se puede consultar: MANOSALBAS MANOSALBAS, C., y NAVARRO JURADO, A., *Educación y costumbres en la España del primer tercio del siglo XIX. La visión de Mariano José de Larra*, Jaén, La Paz, 2002.

<sup>308</sup> SANTANA VEGA, L.E., *Un pueblo entero para educar*, Buenos Aires, Lumen, 2007.

<sup>309</sup> ARMENGOL ASPARÓ, C., *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*, Madrid, La Muralla, 2001.

responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo<sup>310</sup>.

El principio del esfuerzo, que resulta indispensable para lograr una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa. Cada uno de ellos tendrá que realizar una contribución específica. Según Barret las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes<sup>311</sup>. Davies viene a decir que los centros y el profesorado deberán esforzarse por construir entornos de aprendizajes ricos, motivadores y exigentes<sup>312</sup>.

Por otra parte y siguiendo a Elexpuru, las Administraciones educativas tendrán que facilitar a todos los componentes de la comunidad escolar el cumplimiento de sus funciones, proporcionándoles los recursos que necesitan y reclamándoles al mismo tiempo su compromiso y esfuerzo. La sociedad, en suma, habrá de apoyar al sistema educativo y crear un entorno favorable para la formación personal a lo largo de toda la vida. Solamente el compromiso y el esfuerzo compartido permitirán la consecución de objetivos tan ambiciosos<sup>313</sup>.

Una de las consecuencias más relevantes del principio del esfuerzo compartido según Fernández Enguita, consiste en la necesidad de llevar a cabo una escolarización equitativa del alumnado. La Constitución española reconoció la existencia de una doble red de centros escolares, públicos y privados, y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación dispuso un sistema de conciertos para conseguir una prestación efectiva del servicio público y social de la educación, de manera gratuita, en condiciones de

---

<sup>310</sup>BAIXAULI, F., *La cultura participativa en los centros de enseñanza*. En: *participación, autonomía y Dirección en los centros educativos*, GARAGORRI, X., Madrid, Forum Europeo de Administración de la Educación, 2000.

<sup>311</sup> BARRET, M., *La consulta del profesor a los subsistemas escolares*, En DOWLING, E. y OSBORNE, E., *Familia y escuela, una aproximación conjunta y sistemática a los problemas familiares*, Ed. Paidós, Temas de Educación, 1996.

<sup>312</sup> DAVIES, G.; THOMAS, M., *Escuelas eficaces y profesores eficaces*, Madrid, Colección aula abierta, 1992.

<sup>313</sup> ELEXPURU, I.; MEDRANO, C., *Desarrollo de los valores en instituciones educativas*. III Congreso Internacional sobre dirección de Centros Educativos. ICE. Universidad de Deusto, 2000.

igualdad y en el marco de la programación general de la enseñanza<sup>314</sup>. Ese modelo, que respeta el derecho a la educación y a la libertad de enseñanza, ha venido funcionando satisfactoriamente, en líneas generales, aunque con el paso del tiempo se han manifestado nuevas necesidades. Galve Manzano hace una reflexión en su obra al establecer lo siguiente: “*Uno de los principales objetivos se refiere a la distribución equitativa del alumnado entre los distintos centros docentes.*”<sup>315</sup>

Con la ampliación de la edad de escolarización obligatoria y el acceso a la educación de nuevos grupos estudiantiles, las condiciones en que los centros desarrollan su tarea se han hecho más complejas. Resulta, pues, necesario y siguiendo a Bartolomé, atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera<sup>316</sup>. Se trata, en última instancia, de que todos los centros, tanto los de titularidad pública como los privados concertados, asuman su compromiso social con la educación y realicen una escolarización sin exclusiones, acentuando así el carácter complementario de ambas redes escolares, aunque sin perder su singularidad<sup>317</sup>. A cambio, todos los centros sostenidos con fondos públicos deberán recibir los recursos materiales y humanos necesarios para cumplir sus tareas. Para prestar el servicio público de la educación, la sociedad debe dotarlos adecuadamente.<sup>318</sup>

El tercer principio de las leyes educativas consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los

---

<sup>314</sup> FERNÁNDEZ ENGUIA, M., *Enseñar o segregar: la enseñanza secundaria en los países industrializados*, Barcelona, Laia, 1986.

<sup>315</sup> GALVE MANZANO, J.L., AYALA FLORES, C.L., *orientación y acción tutorial*, 2ª edición, Madrid, Editorial CEPE, 2003

<sup>316</sup> BARTOLOMÉ, M., *De la educación multicultural a la construcción de la ciudadanía. En consejo Escolar del Estado. Seminario sobre "la atención a la diversidad. La escuela intercultural"*, Madrid: MEC, 2000.

<sup>317</sup> Vide: BARTOLOMÉ, M., *Diseños y metodologías de investigación desde la perspectiva de la educación multicultural X Congreso Nacional de Pedagogía. Educación intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida II*, Salamanca, Diputación Provincial, 1992.

<sup>318</sup> BRIONES, G., *Evaluación de Programas sociales, Teoría y metodología de la Evaluación Educativa*, Estudio Pedagógicos, 1986, 12, 113-120.

sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI.<sup>319</sup>

La pretensión de convertirse en la próxima década en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social, se ha plasmado en la formulación de unos objetivos educativos comunes. Siguiendo a Burondarena a la vista de la evolución acelerada de la ciencia y la tecnología y el impacto que dicha evolución tiene en el desarrollo social, es más necesario que nunca que la educación prepare adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y poder afrontar los retos que de ello se derivan<sup>320</sup>.

Es por ello por lo que en primer lugar, la Unión Europea y la UNESCO se han propuesto mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación de los docentes, Gutiérrez Zuluaga viene a decir que desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos y aprovechar al máximo los recursos disponibles, aumentando la inversión en recursos humanos<sup>321</sup>.

En segundo lugar, se ha planteado facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación, lo que supone construir siguiendo a Mauri, un entorno de aprendizaje abierto, hacer el aprendizaje más atractivo y promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social<sup>322</sup>. En tercer lugar, se ha marcado el objetivo de abrir estos sistemas al mundo exterior, Meyer hace una reflexión sobre este tema y nos dice: que exige reforzar los lazos con la vida laboral, con la

---

<sup>319</sup> COLARDYN, D. y BJORNAVOLD, J., *The learning Continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning. National policies and practices in validating non-formal and informal learning*, Luxembourg, CEDEFOP Panorama, 2005.

<sup>320</sup> BURONDARENA, C., *Análisis de las relaciones entre la educación y el sistema productivo*. En: J. GRAÓ, *Planificación de la educación y mercado de trabajo*. II Congreso Mundial Vasco, Madrid, Nacea, 1988

<sup>321</sup> GUTIERREZ ZULUAGA, I., *Un siglo de participación española en Congresos Pedagógicos (1880-1975)*, Madrid, Ediciones S.M./ Morata., VII Congreso Nacional de Pedagogía. *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, Granada, Sociedad Española de Pedagogía, 1980

<sup>322</sup> MAURI, T.; CARMEN, L. y GÓMEZ, I., *La formación psicopedagógica de los profesores de la educación secundaria y su relación con la práctica*. Actas I, Burgos, Congreso Nacional sobre modelos formativos del futuro profesor de Enseñanza Secundaria, 1991, pp. 19-31



investigación y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar desarrolla durante toda la vida. Si el aprendizaje se ha concebido tradicionalmente como una tarea que corresponde sobre todo a la etapa de la niñez y la adolescencia, en la actualidad ese planteamiento resulta claramente insuficiente<sup>323</sup>.

Monereo nos dice que: *“hoy se sabe que la capacidad de aprender se mantiene a lo largo de los años, aunque cambien el modo en que se aprende y la motivación para seguir formándose”*<sup>324</sup>. También y citando a García Mínguez, se sabe que las necesidades derivadas de los cambios económicos y sociales obligan a los ciudadanos a ampliar permanentemente su formación. En consecuencia, la atención hacia la educación de las personas adultas se ha visto incrementada<sup>325</sup>.

Según R. de la Fuente fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos. Además, supone ofrecer posibilidades a las personas jóvenes y adultas de combinar el estudio y la formación con la actividad laboral o con otras actividades<sup>326</sup>.

Para permitir el tránsito de la formación al trabajo y viceversa, o de éstas a otras actividades, es la cooperación europea. Según Almolda : *“El sistema educativo español debe acomodar sus actuaciones en los próximos años a la consecución de estos objetivos compartidos con sus socios de la Unión Europea.”*<sup>327</sup> En algunos casos, la

---

<sup>323</sup> MEYER, J.W., y RAMÍREZ, F.O., *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*, Barcelona, Octaedro, 2010.

<sup>324</sup> MONEREO, V., *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*, Barcelona, Doménech, 1993.

<sup>325</sup> GARCÍA MÍNGUEZ, J., *La educación en personas mayores. Ensayo de nuevos caminos*, Madrid, Narcea, 2004.

<sup>326</sup> DE LA FUENTE ANUNCIBAY, R., *Formación: porqué, cómo y para qué comprender el fenómeno de la Formación*, Burgos, Universidad de Burgos, 2002.

<sup>327</sup> ALMOLDA, A., COSTA RICO, J., LÓPEZ DOMECH, J. Y REYNÉS, V., *La descentralización de la enseñanza*, Zaragoza, Egido, p. 89.

situación educativa española se encuentra cercana a la fijada como objetivo para el final de esta década. En otros, sin embargo, la distancia es notable. Siguiendo a Raymond la participación activa de España en la Unión Europea obliga a la mejora de los niveles educativos, hasta lograr situarlos en una posición acorde con su posición en Europa, lo que exige un compromiso y un esfuerzo decidido, que también esta Ley asume<sup>328</sup>.

Según Culbert para conseguir que estos principios se conviertan en realidad, hay que actuar en varias direcciones complementarias. En primer lugar, se debe concebir la formación como un proceso permanente, que se necesario incrementar la flexibilidad del sistema educativo. Aunque el sistema educativo español haya ido perdiendo parte de su rigidez inicial con el paso del tiempo, no ha favorecido en general la existencia de caminos de ida y vuelta hacia el estudio y la formación. Permitir que los jóvenes que abandonaron sus estudios de manera temprana puedan retomarlos y completarlos y que las personas adultas puedan continuar su aprendizaje a lo largo de la vida exige concebir el sistema educativo de manera más flexible. Y esa flexibilidad implica establecer conexiones entre los distintos tipos de enseñanzas, facilitar el paso de unas a otras y permitir la configuración de vías formativas adaptadas a las necesidades e intereses personales.<sup>329</sup>

González viene a decir que la flexibilidad del sistema educativo lleva aparejada necesariamente la concesión de un espacio propio de autonomía a los centros docentes. La exigencia que se le plantea de proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, teniendo al mismo tiempo en cuenta la diversidad de sus intereses, características y situaciones personales, obliga a reconocerle una capacidad de decisión que afecta tanto a su organización como a su modo de funcionamiento<sup>330</sup>. Aunque las Administraciones deban establecer el marco general en que debe desenvolverse la actividad educativa, los centros según Gorrochotegui: deben poseer un margen propio

---

<sup>328</sup> RAYMOND, J.L., *¿Es rentable educarse? Marco conceptual principales experiencias en los contextos español, Europeo y en Países emergentes*, Madrid, Fundación de las Cajas de Ahorros, 2011.

<sup>329</sup> CULBERT, S.; MCDONOUGH, J., *Lecciones esenciales que pasan desapercibidas en la enseñanza de la organización*. En: PASCUAL, R. (coord.) *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. II Congreso Mundial Vasco, Madrid, Narcea, 1988

Vide. EVANS, N., *Curriculum Change in Secondary Schools, 1957-2004. An Educational roundabout?*, New York, Routledge, 2005.

<sup>330</sup> GONZÁLEZ, J., *La cultura organizacional de los Centros educativos. Centro de Investigación y Documento Educativa, Sociedad cultural y educación*, Universidad Complutense, 1991.

de autonomía que les permita adecuar su actuación a sus circunstancias concretas y a las características de su alumnado, con el objetivo de conseguir el éxito escolar de todos los estudiantes<sup>331</sup>. Los responsables de la educación deben proporcionar a los centros los recursos y los medios que necesitan para desarrollar su actividad y alcanzar tal objetivo, mientras que éstos deben utilizarlos con rigor y eficiencia para cumplir su cometido del mejor modo posible.

Es necesario que la normativa combine ambos aspectos, estableciendo las normas comunes que todos tienen que respetar, así como el espacio de autonomía que se ha de conceder a los centros docentes.<sup>332</sup>

La existencia de un marco legislativo capaz de combinar objetivos y normas comunes con la necesaria autonomía pedagógica y de gestión de los centros docentes obliga, por otra parte, a establecer mecanismos de evaluación y de rendición de cuentas. La importancia de los desafíos que afronta el sistema educativo demanda como contrapartida una información pública y transparente acerca del uso que se hace de los medios y los recursos puestos a su disposición, así como una valoración de los resultados que con ellos se alcanzan. La evaluación se ha convertido en un valioso instrumento de seguimiento y de valoración de los resultados obtenidos y de mejora de los procesos que permiten obtenerlos. En palabras de Burón:

*“Resulta imprescindible establecer procedimientos de evaluación de los distintos ámbitos y agentes de la actividad educativa, alumnado, profesorado, centros, currículo, Administraciones, y comprometer a las autoridades correspondientes a rendir cuentas de la situación existente y el desarrollo experimentado en materia de educación.”*<sup>333</sup>

La actividad de los centros docentes recae, en última instancia, en el profesorado que en ellos trabaja. Según Agelet conseguir que todos los jóvenes desarrollen al máximo sus capacidades, en un marco de calidad y equidad, convertir los objetivos generales en logros concretos, adaptar el currículo y la acción educativa a las

---

<sup>331</sup> GORROCHOTEGUI, A., *Manual de liderazgo para directivos escolares*, Madrid, La Muralla, 1997

<sup>332</sup> Vide: VAN GALEN, J.A. and NOBLIT, G.W., *Late to class. Social class and Schooling in the New Economy*, New York, State University of New York Press, 2007.

<sup>333</sup> BURÓN, J., *Motivación y aprendizaje*, 1ª edición, Bilbao, Edit. Mensajero, 1995

circunstancias específicas en que los centros se desenvuelven, conseguir que los padres y las madres se impliquen en la educación de sus hijos, no es posible sin un profesorado comprometido en su tarea<sup>334</sup>.

Por una parte y siguiendo Ainsco: los cambios que se han producido en el sistema educativo y en el funcionamiento de los centros docentes obligan a revisar el modelo de la formación inicial del profesorado y adecuarlo al entorno europeo. Por otra parte, el desarrollo profesional exige un compromiso por parte de las Administraciones educativas por la formación continua del profesorado ligada a la práctica educativa. Y todo ello resulta imposible sin el necesario reconocimiento social de la función que los profesores desempeñan y de la tarea que desarrollan.<sup>335</sup>

Una última condición que debe cumplirse para permitir el logro de unos objetivos educativos tan ambiciosos como los propuestos consiste en acometer una simplificación y una clarificación normativas, en un marco de pleno respeto al reparto de competencias que en materia de educación establecen la Constitución española y las leyes que la desarrollan.

A partir de 1990 se ha producido una proliferación de leyes educativas y de sus correspondientes desarrollos reglamentarios, que han ido derogando parcialmente las anteriores, provocando una falta de claridad en cuanto a las normas aplicables a la ordenación académica y al funcionamiento del sistema educativo. En consecuencia, conviene simplificar la normativa vigente, con el propósito de hacerla más clara, comprensible y sencilla. Además, la finalización en el año 2000 del proceso de transferencias en materia de educación ha creado unas nuevas condiciones, muy diferentes de las existentes en 1990, que aconsejan revisar el conjunto de la normativa vigente para las enseñanzas distintas de las universitarias. Según Almolda cuando ya se ha desarrollado plenamente el marco de reparto de competencias, que en materia de educación estableció la Constitución española, las nuevas leyes que se aprueben deben conciliar el respeto a dicho reparto competencial con la necesaria vertebración territorial

---

<sup>334</sup> AGELET, J., BASSEDAS, E. y COMADELL, M., *Algunos modelos organizativos, facilitadores del tratamiento de la diversidad, y alternativos a los agrupamientos flexibles*, Aula de Innovación Educativa, 1997.

<sup>335</sup> AINSCO, W.M., ECHEITA, G. y DUKC, N., *Necesidades especiales en el aula. Una iniciativa de la UNESCO para la formación del profesorado en el ámbito de la integración escolar*, aula de innovación educativa, 1994.

del sistema educativo. La normativa básica estatal, de carácter común, y la normativa autonómica, aplicable al territorio correspondiente, deben combinarse con nuevos mecanismos de cooperación que permitan el desarrollo concertado de políticas educativas de ámbito supracomunitario.<sup>336</sup>

Los principios anteriormente enunciados y las vías de actuación señaladas constituyen el fundamento en que se asienta la legislación actual. Su objetivo último consiste en sentar las bases que permitan hacer frente a los importantes desafíos que la educación española tiene ante sí y lograr las ambiciosas metas que se ha propuesto para los próximos años. Para ello, las leyes educativas parten de los avances que el sistema educativo ha realizado en las últimas décadas, incorporando todos aquellos aspectos estructurales y de ordenación que han demostrado su pertinencia y su eficacia y proponiendo cambios en aquellos otros que requieren revisión. Se ha huido de la tentación de pretender cambiar todo el sistema educativo, como si se partiese de cero, y se ha optado, en cambio, por tener en cuenta la experiencia adquirida y los avances registrados. Díaz Aguado expresa en su estudio de educación para la tolerancia:

*“En última instancia, la Ley se asienta en la convicción de que las reformas educativas deben ser continuas y paulatinas y que el papel de los legisladores y de los responsables de la educación no es otro que el de favorecer la mejora continua y progresiva de la educación que reciben los ciudadanos”.*<sup>337</sup>

Como conclusión a todo lo dicho anteriormente y haciendo un resumen se podría decir; que en un lugar destacado de las legislaciones educativas actuales aparece formulado el principio fundamental de la calidad de la educación para todo el alumnado, en condiciones de equidad y con garantía de igualdad de oportunidades. La participación de la comunidad educativa y el esfuerzo compartido que debe realizar el alumnado, las familias, el profesorado, los centros, las Administraciones, las

---

<sup>336</sup> ALMOLDA, A., COSTA RICO, J., LÓPEZ DOMECH, J. y REYNÉS, V., *La descentralización de la enseñanza*, Zaragoza, Egido, 2004. Vide: JENSEN, K. and WALKER, S., *Education, Democracy and Discourse*, New York, Continuum, 2008.

<sup>337</sup> DIAZ-AGUADO, M.J., *Programas de educación para la tolerancia y la prevención de la violencia en los jóvenes. Instrumentos de evaluación e investigación*, Madrid, Editado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

instituciones y la sociedad en su conjunto constituyen el complemento necesario para asegurar una educación de calidad con equidad<sup>338</sup>.

También ocupa un lugar relevante, en la relación de principios de la educación, la transmisión de aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común<sup>339</sup>.

Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas. Se asume así en su integridad el contenido de lo expresado en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género<sup>340</sup>.

Asimismo, se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. Igualmente se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable. La relación completa de principios y fines permitirá asentar sobre bases firmes el conjunto de la actividad educativa.

De acuerdo con los principios rectores que inspiran las leyes, la educación se concibe como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de la vida. En consecuencia, todos los ciudadanos deben tener la posibilidad de formarse dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.

Según Gough:

---

<sup>338</sup> FARRELL, M., *Key Issues for Secondary Schools*, London, Routledge Falmer, 2001.

<sup>339</sup> Se puede consultar al respecto: MORENO, J.M., *Sociología de la educación: Dinámica de grupos*, Zaragoza, Luis Vives, 1978.

<sup>340</sup> Vide: BURT, J. y MEEKS, L.B., *Educación Sexual, Información y planes de enseñanza*, Ed. Interamericana, 1983

*“De los campos clave de la educación, la formación profesional es probablemente la menos homogénea. De hecho, su diversidad en términos de sus objetivos, las instituciones, los participantes y los programas se destaca como uno de sus claves y la definición de las características. De hecho, sirve una amplia gama de intereses en formas muy distintas con arreglo a los Estados Nacionales. Sin embargo, esta misma diversidad hace difícil una descripción unitaria o cuenta singular. Por otra parte, como los factores que dan forma a los propósitos, formas, procesos y manifestaciones de la formación profesional evolucionan de maneras distintas en los diferentes Estados nacionales, en respuesta a los imperativos sociales y económicos, también son dinámicos y con tendencia a la transformación de campos como la primaria, la educación secundaria y superior. Esta diversidad también es problemática, ya que no suele ser posible transferir fácilmente o aplicar conceptos de una circunstancia a otra (es decir, el Estado Nación).”<sup>341</sup>*

Por otra parte, la atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades.<sup>342</sup>

Citando a Gimeno, la definición y la organización del currículo<sup>343</sup> constituye uno de los elementos centrales del sistema educativo. Especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículo, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes. Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la homologación de los títulos, se

---

<sup>341</sup> GOUGH, S., *Technical and Vocational Education and Training. An investment-based approach*, New York, Continuum, 2010. Vide: JANSEN, L., WEAVER, P. and DAM-MIERAS, R.V., *Education to meet New Challenges in a Networked Society*, New York, Nova Science Publishers, 2010.

<sup>342</sup> Vide: MACPHERSON, S., *Education and sustainability: Learning Across the Diaspora. Indigenous and Minority Divide*, New York, Routledge, 2011.

<sup>343</sup> Un currículo es acepción singular en español del latín currículum. Se refiere al conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación de los estudiantes deben alcanzar en un determinado nivel educativo. De modo general, el currículo responde a las preguntas ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿qué, cómo y cuándo evaluar?. El currículo, en el sentido educativo, es el diseño que permite planificar las actividades académicas. Mediante la construcción curricular la institución plasma su concepción de educación. De esta manera, el currículo permite la previsión de las cosas que hemos de hacer para posibilitar la formación de los educandos. El concepto currículo en la actualidad ya no se refiere sólo a la estructura formal de los planes y programas de estudio sino a todo aquello que está en juego tanto en el aula como en la escuela.

encomienda al Gobierno la fijación de los objetivos, competencias básicas<sup>344</sup>, contenidos y criterios de evaluación de los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas, y a las Administraciones educativas el establecimiento del currículo de las distintas enseñanzas. Además se hace referencia a la posibilidad de establecer currículos mixtos de enseñanzas del sistema educativo español y de otros sistemas educativos, conducentes a los títulos respectivos<sup>345</sup>.

Se aborda también en las leyes educativas, la cooperación territorial y entre Administraciones, con el fin, por una parte, de lograr la mayor eficacia de los recursos destinados a la educación, y por otra, de alcanzar los objetivos establecidos con carácter general, favorecer el conocimiento y aprecio de la diversidad cultural y lingüística de las distintas Comunidades Autónomas y contribuir a la solidaridad interterritorial y al equilibrio territorial en la compensación de las desigualdades. Asimismo, se dispone la puesta a disposición del alumnado de los recursos educativos necesarios para asegurar la consecución de los fines establecidos en la Ley y la mejora permanente de la educación en España. <sup>346</sup>

Las enseñanzas que tienen carácter obligatorio son la educación primaria y la educación secundaria obligatoria. En la etapa primaria se pone el énfasis en la atención a la diversidad del alumnado y en la prevención de las dificultades de aprendizaje, actuando tan pronto como éstas se detecten. Una de las novedades de las leyes educativas consiste en la realización de una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al finalizar el segundo ciclo de esta etapa, que tendrá carácter formativo y orientador, proporcionará información sobre la situación del alumnado, de los centros y del propio sistema educativo y permitirá

---

<sup>344</sup> Para saber ya no sólo basta con adquirir el conocimiento sino que también hay que saber aplicarlo en nuestra vida diaria. A esto es a lo que se llama adquirir competencias básicas y se ha convertido en la base fundamental de nuestra educación actual.

Son las habilidades que debe adquirir un estudiante durante la escolarización obligatoria. La introducción que la Ley Orgánica de Educación (LOE) hace en el currículo escolar español del término “competencia básicas” no es una mera definición de un concepto, sino que implica una completa reformulación de los métodos de enseñanza. Del “saber” al “saber hacer”, de “aprender” a “aprender a aprender”, el objetivo es que, una vez cumplida la etapa de escolarización obligatoria, los jóvenes hay alcanzado una serie de competencias que les permitan incorporarse a la vida adulta y al mercado laboral de manera satisfactoria.

<sup>345</sup> Vide: GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid, Morata, 2010.

<sup>346</sup> REYNES VIVES, A., *La descentralización de la enseñanza*, Zaragoza, Egido, 1990.



adoptar las medidas pertinentes para mejorar las posibles deficiencias. Otra evaluación similar se llevará a cabo al finalizar el segundo curso de la educación secundaria obligatoria. Para favorecer la transición entre la primaria y la secundaria, el alumnado recibirá un informe personalizado de su evolución al finalizar la educación primaria e incorporarse a la etapa siguiente.

En palabras de Gil Martínez:

*“La educación secundaria obligatoria debe combinar el principio de una educación común con la atención a la diversidad del alumnado, permitiendo a los centros la adopción de las medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas a las características de su alumnado, de manera flexible y en uso de su autonomía pedagógica.”*<sup>347</sup>

Para lograr estos objetivos, se propone una concepción de las enseñanzas de carácter más común en los tres primeros cursos, con programas de refuerzo de las capacidades básicas para el alumnado que lo requiera, y un cuarto curso de carácter orientador, tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a la vida laboral. En los dos primeros cursos se establece una limitación del número máximo de materias que deben cursarse y se ofrecen posibilidades para reducir el número de profesores que dan clase a un mismo grupo de alumnos. El último curso se concibe con una organización flexible de las materias comunes y optativas, ofreciendo mayores posibilidades de elección al alumnado en función de sus expectativas futuras y de sus intereses.<sup>348</sup>

Para atender al alumnado con dificultades especiales de aprendizaje y siguiendo Aguado se incluyen programas de diversificación curricular desde el tercer curso de esta etapa. Además, con el fin de evitar el abandono escolar temprano, abrir expectativas de formación y cualificación posterior y facilitar el acceso a la vida laboral, se establecen programas de cualificación profesional inicial destinados a alumnos mayores de

---

<sup>347</sup> GIL MARTÍNEZ, R., *Manual para tutorías y departamentos de orientación*, Ed. 3ª Madrid, Escuela Española, 2003.

<sup>348</sup> ATIENZA ROSALES, A., CORTACERO PÉREZ, C. y GARRIDO GARCÍA, J.A., *Educación Secundaria, organización, funcionamiento e itinerarios*, Grupo de orientación Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002.

dieciséis años que no hayan obtenido el título de Graduado en educación secundaria obligatoria.<sup>349</sup>

En lo que se refiere al currículo, una de las novedades de las legislaciones a partir de la LOGSE consiste en situar la preocupación por la educación para la ciudadanía en un lugar muy destacado del conjunto de las actividades educativas y en la introducción de unos nuevos contenidos referidos a esta educación que, con diferentes denominaciones, de acuerdo con la naturaleza de los contenidos y las edades de los alumnos, se impartirá en algunos cursos de la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato.

Citando a Llamazares Fernández: *“La Educación para la Ciudadanía no es una asignatura como las demás del currículo como a veces se afirma por sus defensores. Es algo más. Es la asignatura por excelencia, porque su contenido está constitucionalmente tipificado como el objeto de la educación; su titular próximo son los propios escolares, ya que forma parte de su derecho a la educación, pero los beneficiarios últimos son la comunidad misma y el sistema democrático, dado que el objetivo de la asignatura es formar buenos ciudadanos. Además es una disciplina no solo para conocer, sino para despertar la actitud crítica, la capacidad creativa y para vivir y practicar como forma de experiencia y aprendizaje. De ahí que en ella hayan de conjugarse la transversalidad y la autonomía de su estudio, la teoría y la práctica.”*<sup>350</sup>

Su finalidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global.

Esta educación, cuyos contenidos no pueden considerarse en ningún caso alternativos o sustitutorios de la enseñanza religiosa, no entra en contradicción con la

---

<sup>349</sup> AGUADO, M.T., GIL PASCUAL, J.A. y JIMENEZ FRIAS, R.A., y SACRISTAN LUCAS, A., *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*, Madrid, CIDE, 1999.

<sup>350</sup> LLAMAZARES FERNÁNDEZ, D., *Educación para la ciudadanía democrática y objeción de conciencia*, Madrid, Dykinson, 2010.

práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares. La nueva materia permitirá profundizar en algunos aspectos relativos a nuestra vida en común, contribuyendo a formar a los nuevos ciudadanos. En Palabras de Pedró, según un viejo aforismo escolástico, *nihil volitum, quin praecognitum*, es decir nada se puede amar si no se conoce previamente; la identificación con los principios constitucionales y democráticos, así como el respeto de la dignidad de la persona y de su derecho al libre desarrollo y de los derechos humanos, han de preceder y/o acompañar tanto a la reflexión sobre ellos como a la creación de los hábitos de comportamiento correspondientes, ya que todo ello es contenido de la ciudadanía democrática<sup>351</sup>.

Por otra parte y citando a Farriols, a partir de la entrada en vigor de la LOGSE la formación profesional sufrió un cambio en profundidad en relación a las anteriores leyes educativas, comprende un conjunto de ciclos formativos de grado medio y de grado superior que tienen como finalidad preparar a las alumnas y alumnos para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. La Ley introduce una mayor flexibilidad en el acceso, así como en las relaciones entre los distintos subsistemas de la formación profesional. Con objeto de aumentar la flexibilidad del sistema educativo y favorecer la formación permanente, se establecen diversas conexiones entre la educación general y la formación profesional<sup>352</sup>.

Según Bonifacio Jiménez, es una función del sistema educativo, servir como instrumento de la política activa en relación con el mercado de trabajo que sirve para adecuar la cualificación profesional a las necesidades de ese mercado, en consecuencia, es un elemento clave para dar respuesta a la actual demanda imperativa de flexibilidad, el sistema de formación (profesional) desempeña una función importante en la lucha contra el desempleo facilitando la inserción de los jóvenes y en la reinserción de los

---

<sup>351</sup> PEDRÓ, F., “¿Dónde están las llaves? Investigación politología y cambio pedagógico en la educación cívica”, en BENEDICTO, J. y MORAN, M.L. (edts), *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencia sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*, Madrid, Injuve, Madrid, 2003

<sup>352</sup> FARRIOLS, X., FRANCI, J. y INGLESS, M., *La formación Profesional en la LOGSE*, Barcelona, Horsori, 1994.

parados de larga duración. Por otra parte la mejora que supone una mayor educación y formación en los ciudadanos repercute en el incremento de la competitividad y en particular para facilitar la asimilación y la comprensión de la nueva tecnología.<sup>353</sup>

Por otro lado los estados miembros de la U.E. consideran imprescindible el promover actividades de formación continua en sus muy diversas manifestaciones y mejorar la formación inicial y preventiva que impida la acumulación de jóvenes en situación de alto riesgo de paro debido a insuficiente o modesta cualificación. Los planteamientos educativos deben ir dirigidos a potenciar actuaciones del sistema que mejoren la transición del sistema educativo al mundo laboral. Esta transición debe ser facilitada potenciando los aspectos prácticos en los aprendizajes, es decir, facilitando el acceso de los jóvenes a los lugares de trabajo mediante prácticas en empresas y estableciendo mecanismos y estrategias que disminuyan el abandono temprano del sistema educativo. Continua diciendo B. Jiménez: *“La enseñanza debe ser racionalizada considerando una formación con carácter general menos larga y yendo mas al encuentro de las necesidades del mercado, es decir, promoviendo una formación profesional como alternativa a la universidad. Debe garantizarse más la coordinación entre las acciones de las diferentes administraciones y del distinto origen considerando la responsabilidad en materia de formación y del mercado de trabajo. Promocionar la cooperación entre los distintos estados con el fin de mejorar las prestaciones en relación con la cualidad de la formación para crear una formación con dimensión europea”*.<sup>354</sup>

Especial mención merecen las enseñanzas artísticas, que tienen como finalidad proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y cuya ordenación no había sido revisada desde 1990. La Ley regula, por una parte, las enseñanzas artísticas profesionales, que agrupan las enseñanzas de música y danza de grado medio, así como

---

<sup>353</sup> JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B., *Claves para comprender la Formación Profesional en Europa y en España*, Barcelona, EUB, 1996, pag. 13

<sup>354</sup> *Ibidem*, pag. 14.

Vide: ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y RODRÍGUEZ ESPINAR, S., Cambios socio-educativos y orientación en el siglo XXI: Nuevas estructuras, roles y funciones, Actas del XII Congreso Nacional y I. Iberoamericano de Pedagogía, Madrid, Sociedad española de pedagogía, 26-30 de septiembre de 2000, pp 637-686.

Para ampliar conocimientos del tema se puede revisar: DEL CASTILLA, M., “El segundo Programa de Formación Profesional Español y su dimensión europea. Actualidad Europea, dimensión Europea de la Educación”, febrero-marzo, 42, 1998

las de artes plásticas y diseño de grado medio y de grado superior. Por otro lado, establece las denominadas enseñanzas artísticas superiores, que agrupan los estudios superiores de música y danza, las enseñanzas de arte dramático, las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales y los estudios superiores de artes plásticas y diseño. Estas últimas enseñanzas tienen carácter de educación superior y su organización se adecua a las exigencias correspondientes, lo que implica algunas peculiaridades en lo que se refiere al establecimiento de su currículo y la organización de los centros que las imparten.

La Ley también regula las enseñanzas de idiomas, disponiendo que sean organizadas por las escuelas oficiales de idiomas y se adecuarán a los niveles recomendados por el Consejo de Europa y las enseñanzas deportivas, que por primera vez se ordenan en una Ley de educación.

Por último, la ley dedica una especial atención a la educación de personas adultas, con el objetivo de que todos los ciudadanos tengan la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional. Para ello, regula las condiciones en que deben impartirse las enseñanzas conducentes a títulos oficiales, al tiempo que establece un marco abierto y flexible para realizar otros aprendizajes y prevé la posibilidad de validar la experiencia adquirida por otras vías.

## **2. Órganos de coordinación docente.**

Nuestro sistema educativo y los centros docentes están organizados de acuerdo con los principios de la LODE<sup>355</sup>, LOGSE<sup>356</sup>, LOPEG<sup>357</sup>, LOCE<sup>358</sup> , LOE<sup>359</sup> y

---

<sup>355</sup> Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

<sup>356</sup> Ley de Ordenación General del Sistema Educativo español. Ley Orgánica aprobada el 3 de octubre de 1990

<sup>357</sup> Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.

<sup>358</sup> Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

<sup>359</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

LOMCE<sup>360</sup>. De conformidad con estas leyes los centros deben aspirar a adquirir un perfil propio basado en la autonomía en su gestión y en su planificación, adaptada a su entorno.

Siguiendo a Rosa M<sup>a</sup> Cardá, “*a la hora de establecer el organigrama de un centro se pueden dar pautas generales que recojan cuanto de común prescriben las leyes y que en todo centro educativo deberán estar presentes; es decir, la organización mínima obligatoria. A partir de esta organización mínima los centros podrán ampliar servicios y actividades para atender las necesidades de la comunidad educativa y las demandas del entorno*”<sup>361</sup>.

Los docentes que forman parte de estas estructuras según algunos autores como Cardá, Altet,<sup>362</sup> y Bolívar<sup>363</sup>. ocupan cargos directivos, se adscriben a funciones académicas y están presentes en las distintas comisiones, participando en todas las estructuras que constituye la organización del centro escolar. Por tanto el profesor además de educador es instructor, por otra parte también realiza funciones de técnico-pedagógico y además participa en el centro escolar como miembro de la comunidad educativa

Por otra parte y citando a Martín-Moreno<sup>364</sup> y Bonals<sup>365</sup>, para que los centros educativos puedan organizarse adecuadamente para conseguir los fines educativos y obtener una educación de calidad de constituyen órganos de gobierno y participación. También se distinguen, en la estructura organizativa de un centro, los órganos de coordinación docente. Y de la misma manera, se puede considerar la organización

---

<sup>360</sup>Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

<sup>361</sup> CARDA ROS, R.M<sup>a</sup>, *La organización del centro educativo. Manual para Maestros*, Alicante, Club Universitario, 2007.

<sup>362</sup> ALTET, M.; PAQUAY, L. y PERRENOUD, P., *La formación de profesionales de la enseñanza*, Sevilla, Díada editorial, Serie Fundamentos nº 23, Colección investigación y enseñanza, 2007.

<sup>363</sup> BOLIVAR BOTÍA, A., *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*, Málaga, Aljibe, 2006.

<sup>364</sup> MARTIN-MORENO CERRILLO, Q., *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*, Madrid, Sanz Torres, 1996.

<sup>365</sup> BONALS, J., ARA, B., GONZÁLEZ, A., RIU, M.A. y SARDANS, A., *Análisis de centros educativos*, Barcelona, ICE-Horsori, 2005.

representativa de los padres a través de las organizaciones como el AMPA en el centro educativo.

El centro escolar nacido de las actuales leyes educativas contemplan, por lo tanto, los dos tipos de estructuras de la organización educativa moderna:<sup>366</sup>

- Estructuras de línea jerárquica (vertical): órganos de gobierno.
- Estructura de línea-staff (línea-apoyo): órganos de participación y órganos de coordinación.

Estas estructuras según Rosa M<sup>a</sup> Cardá<sup>367</sup> suponen una dirección altamente profesional y especializada para animar, coordinar y dirigir el proceso educativo a través de múltiples espacios de gestión:

- Administrativo: representar, informar, hacer cumplir, dirigir, autorizar.....
- De gobierno: convocar, presidir, coordinar, ejecutar, garantizar...
- Docente: coordinar, elaborar proyectos, impulsar, facilitar, promover.

Los órganos unipersonales por otra parte y en palabras de Cardá, Díaz Pardeo<sup>368</sup> y Bolívar,<sup>369</sup> están asumidos por una sola persona con las competencias que le correspondan de acuerdo con su cargo. En los centros de secundaria donde además se imparten ciclos formativos estos órganos los forman el director, los jefes de estudios y el secretario, conjuntamente forman el equipo directivo, pero el número de jefes de estudios puede variar en función de si se imparte secundaria bachillerato y ciclos formativos, en los centros de Formación Profesional además está la figura de jefe de estudios coordinador de FCT.

---

<sup>366</sup> Vide: BOLMAN, L.G. y DEAL, T., *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*, San Francisco, Jossey-Bass, 1984.

<sup>367</sup> CARDA ROS, R.M<sup>a</sup>, *La organización del centro educativo. Manual para Maestros (op. Cit. pag.218)*

<sup>368</sup> DÍAZ PARDEO, F., *Como gestionar un centro de secundaria. Orientaciones prácticas*, Madrid, CCS, 2001. Vide: CARDONA ANDUJAR, J., "Evaluación de centros educativos". En LORENZO DELGADO, M. (Coord.), *La Organización y gestión del centro educativo: Análisis del funcionamiento de la escuela*, Barcelona, Onda, 1985. Para conocer más se puede revisar: CUNNINGHAM, C. y DAVIS, H., *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*, Madrid, MEC/ Siglo XXI, 1988.

<sup>369</sup> BOLIVAR, A., *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid, Síntesis, 1999.

De cualquier modo Rosa M<sup>a</sup> Carda<sup>370</sup>, Pérez Juste<sup>371</sup> y Gairín<sup>372</sup>: vienen a decir que debemos tener en cuenta que la actual organización de los centros educativos de basa en el principio de la participación y responsabilidad compartida, sin caer en el personalismo total ni en la inhibición de nadie. Con la LOGSE, el perfil del Director perdió carácter personal porque las funciones gerenciales pasaron al consejo Escolar y las funciones ejecutivas se distribuyeron entre los miembros del equipo directivo: Director, Jefe de Estudios y Secretario. La LOCE eliminó las atribuciones de gobierno del consejo Escolar que pasaron a depender de la Dirección del centro, pero con la LOE, el Consejo Escolar recobra su papel como órganos de gobierno y el equipo directivo se trasforma en un órgano ejecutivo del gobierno, en la LOMCE pierde varias funciones como dejan de aprobar los proyectos y normas de los centros, que sólo evalúan. Dejan de aprobar la programación general, que sólo evalúan. Dejan de decidir sobre la admisión de alumnos, que sólo informan. Dejan de aprobar la obtención de recursos complementarios, que sólo informan. Dejan de fijar las directrices para la colaboración con otros centros, administraciones locales y otros, que sólo informan<sup>373</sup>.

En cuanto a los órganos colegiados y siguiendo a Cantón<sup>374</sup> y Fuentes<sup>375</sup> los define como grupos de trabajo formados por personas con distintos intereses y situaciones pero con la obligación de trabajar conjuntamente para conseguir unos objetivos previamente propuestos o que ellos mismos se proponen. El funcionamiento de los órganos colegiados se realiza con la técnica de reuniones. Los órganos colegiados son también órganos de participación y de representación Como órganos de representación pueden representar a los distintos sectores de la comunidad educativa, sirviendo de cauce para recoger las distintas opiniones de las personas representadas<sup>376</sup>.

---

<sup>370</sup> CARDA ROS, R.M<sup>a</sup>, *La organización del centro educativo. Manual para Maestros (op. Cit. pag. 219-220)*

<sup>371</sup> PÉREZ JUSTE, R. y MARTÍNEZ ARAGÓN, L., *Evaluación de centros y calidad educativa*, Madrid, Cincel, 1986.

<sup>372</sup> GAIRÍN, J., *La organización escolar: contexto y texto de actuación Madrid, La Muralla, 1996.*

<sup>373</sup> Se puede revisar al respecto: BOLAN, R., "The management and development of staff". In SARAN, R. y TRAFFORD, V. (Eds.). *Research in educational management and policy*. Londres, The falmer press, 1990.

<sup>374</sup> CANTÓN, I., *Organización del centro educativo*, Barcelona, Oikos-Tau, 1996. Cap. 6 y 7.

<sup>375</sup>FUENTES, A., *Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un modelo causal*, Madrid, Universidad complutense, 1998.

Vide: BUSH, T., *Theories of Educational Management*, London, the Open University, 1986.  
Se puede revisar: GIL VILLA, F., "La participación democrática en los centros de enseñanza no universitaria". *Revista de Educación*, Madrid, Enero-abril, 1993, pp. 49-56.

<sup>376</sup>Vide: BRECHC, E.F., *The Principles and Practice of Management*, Londres, Logmans, 1959.



Las características fundamentales de los órganos colegiados, entre otras y siguiendo a Rosa Cardá y Bolívar<sup>377</sup> son: la estructura formal, en la que corresponde considerar la composición sus competencias. La estructura informal, en la que se estudia el funcionamiento característico de cada centro, diferenciado de los demás, y que es aceptado por la mayoría de los miembros. Los fines de los órganos colegiados. Que deben ser asumidos por los componentes dados su condición de funcionarios y que requieren una adecuada relación interpersonal y una actitud colaborativa para que puedan cumplirse.

## **2.1. Los departamentos de secundaria en el ámbito de la organización escolar.**

Los departamentos didácticos constituyen un fenómeno casi universal en la escuela secundaria y son el punto de referencia de sus profesores, porque su signo de identidad es la especialidad curricular para la que están habilitadas.

Desde los años 90 se está investigando sobre los departamentos didácticos de secundaria en países del área anglosajona. La vida departamental ha sido estudiada desde planteamientos micropolíticos y culturalista por algunos autores como Ball<sup>378</sup>, Hargreaves<sup>379</sup>, Bolívar<sup>380</sup>, Bardisa<sup>381</sup> y González<sup>382</sup>, pero en España ha sido más bien escasa la investigación sobre el tema.

Mucho se ha escrito sobre aspectos culturales relativos al individualismo y la colaboración en los equipos docentes de la escuela primaria, sin embargo, en la escuela secundaria los departamentos han permanecido invisibles y como señala González: "*Los investigadores han optado bien por el centro, bien por el profesor como unidad de análisis para estudiar las escuelas secundarias (...)*"<sup>383</sup> Hoy los investigadores están

---

<sup>377</sup> BOLIVAR, A., *Políticas actuales de mejora y LIDERAZGO EDUCATIVO*, Malaga, Aljibe, 2012.

Vide: BORREL, N.; SEVERO, A., *El liderazgo transformacional de los directivos de los cursos de graduación en educación de las Universidades del Estado de Panamá, Brasil. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, ICE, Universidad de Deusto, Bilbao, Ediciones Mensajeros, 2000.

<sup>378</sup> BALL, S., *La micropolítica de la escuela*, Madrid, MEC- Piados., 1989.

<sup>379</sup> HARGREAVES, A., *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid, Morata, 1996.

<sup>380</sup> BOLIVAR BOTÍA, A., *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*, Madrid, Aljibe, 2006.

<sup>381</sup> BARDISA RUIZ, M.T., *El difícil camino de la nueva enseñanza secundaria en España*, Oporto, Guedes, S.A., 2001.

<sup>382</sup> GONZÁLEZ GONZALEZ, M.T., "Los Institutos de Educación Secundaria y los Departamentos didáctico", en *Revista de educación*, nº 333, 2004, Madrid, MEC, 319-344.

<sup>383</sup> GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T., *Los Institutos ...*, op.cit., pp. 325

siendo animados a considerar los contextos de trabajo de modo mucho más variado. La departamentalización es un ejemplo.

En los centros de secundaria la planificación y el desarrollo del currículo según varios autores como Cardona<sup>384</sup> y Coronel<sup>385</sup>, es responsabilidad de los departamentos didácticos y de los profesores que los componen como unidad intermedia entre el centro y el aula. Esta labor no es una cuestión puramente técnica, sino que es un asunto cultural ligado por un lado a la negociación y a la construcción de nuevos significados en el seno de los propios departamentos y, por otro, a las complejas interacciones entre nuevos modos de pensar y hacer y los modos históricamente instalados en la tradición cultural y organizativa de las escuelas secundarias.

Según Lorente “*Los departamentos son contextos de comunicación personal y profesional y siguen siendo bien valorados por los docentes españoles de secundaria*”<sup>386</sup>.

La pertenencia a un departamento produce identidad profesional y sentido de comunidad profesional donde se comparten una serie de presupuestos sobre el currículo, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Por otra parte y siguiendo a Fernández Serrat<sup>387</sup>, “*el centro educativo y los departamentos son una realidad social, puesto que es una organización humana, y como tal dispone de una serie de elementos interdependientes e inmersos en una totalidad más amplia. Como tal, recibe aportaciones desde diversos sectores, para más tarde, producir unos resultados requeridos por aquellos*”. Siguiendo con Fernández Serrat y otros autores como Gimeno<sup>388</sup> y Coronel<sup>389</sup>, en el momento que los

---

<sup>384</sup> CARDONA ANDÚJAR, A., *Elementos de teoría organizativa del Centro escolar*, Madrid, Sanz y Torres, 2001.

<sup>385</sup> CORONEL, J.M., *Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación*, Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1998.

<sup>386</sup> LORENTE, LORENTE, A., “Los departamentos de secundaria y la micropolítica”, en *Revista de Organización y gestión educativa*, nº 4, julio-septiembre, Madrid, MECD, 22-26

<sup>387</sup> FERNÁNDEZ SERRAT, M<sup>a</sup>. L., *Dirigir Centros Educativos*, Grupo Editorial Universitario, 2001. Pp. 29-31

<sup>388</sup> GIMENO, J. (Coord.), *La dirección de centros: Análisis de tareas*, Madrid, CIDE-MED, 1995.

<sup>389</sup> CORONEL, J.M., *Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación*, Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1998.

departamentos y el centro educativo están relacionados con el entorno del que recibe continuas aportaciones, debemos considerar el sistema como abierto. Vivir en comunidad o en un lugar de encuentro implica una idea de participación entre sectores diversos implicados, de negociación y consenso de fines, de estrategias y de criterios evaluativos. El concepto no es nuevo, ya la LODE se encargó de regularlo a través de los Consejos Escolares, pero crece al examinar la luz del momento actual, de progresiva autonomía de los centros, de diseño de Proyectos educativos de apertura a los barrios y a la sociedad en general<sup>390</sup>.

Hoy más que nunca y según Antúnez y Coronel<sup>391</sup> vienen a decir, es necesaria esa participación que solo podrá conseguirse cuando cada miembro asuma e interiorice su pertenencia a una comunidad educativa, o lo que es lo mismo, cuando manifieste una actitud de acogida y respeto hacia las sugerencias y críticas de todas aquellas personas que deseen colaborar con la institución y sus fines. Actitud como el resultado de un clima o cultura que propicie el deseo de mejorar, y favorezca por tanto, iniciativas que lleguen tanto del entorno inmediato como mediato. Pero no son estos factores los únicos condicionantes de la escuela y del funcionamiento de los departamentos, debe hablarse y siguiendo a Masjuan<sup>392</sup> del entorno inmediato, y de sus variadas manifestaciones, y que pueden resumirse en el medio sociocultural y económico donde desarrolle su labor educativa y que van a concretarse en una serie de expectativas, intereses y necesidades precisas de padres y madres, del alumnado, de los propios profesores, incluso de alguna que otra organización económica o social que por sus relaciones con el centro, llegue a inspirarle objetivos.

Por otra parte y siguiendo a Ball<sup>393</sup> habría que dar un enfoque micropolítico, que focaliza la atención hacia la dimensión política de la escuela y los departamentos,

---

<sup>390</sup> Vide: RICHES, C. y MASTERTON: *Understanding School Management*. Open University Press, Milton Keynes, 1988.

<sup>391</sup> ANTÚNEZ, S. y CORONEL, J.M., “La calidad de la educación y la organización” en Actas del IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Tarragona, 1996, pp. 267-272.

<sup>392</sup> MASJUAN Y CODINA, J.M., “La organización de los centros escolares y el entorno social”. En GAIRÍN, J. y DARDER, P. (Coord.), *Organización de centros educativos. Aspectos básicos*, Barcelona, Praxis, 1994.

<sup>393</sup> BALL, S., *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós, 1989.

caracterizada por aspectos internos de la misma como la diferencia de intereses, de metas, las disputas ideológicas los conflictos, la influencia o el poder. A juicio de este autor son conceptos claves que se contraponen con los que proceden de la ciencia de la organización. En este contexto, los miembros son protagonistas de la organización, no podrán ser analizados al margen de las estructuras organizativas, puesto que son sus actores.

Por tanto este autor y otros como Bernal<sup>394</sup> coinciden en que si lo que se pretende es el estudio de unos departamentos determinados que hayan desarrollado una cultura propia en un contexto determinado tanto temporal como físico, así como una historia peculiar que se haya ido creando a lo largo de una serie de años, sustentados con el centro y de la que no se puede sustraer, se necesitará emprender el análisis desde una perspectiva micropolítica, desde la cual no se puede abstraer lo que piensan miembros de una comunidad escolar o lo que sucede en su contexto. Cada escenario y citando a Santos Guerra<sup>395</sup> provoca problemas distintos en situaciones parecidas dando lugar a que consideremos cada departamento como una organización impredecible, único, lleno de valores, lleno de incertidumbres.

### **2.1.1. Las culturas departamentales**

Los departamentos didácticos de secundaria son en gran medida las personas y sus relaciones profesionales y micropolíticas, así como los valores, principios, creencias y supuestos, no siempre homogéneos, sobre los que se piensan y acomodan las tareas educativas propias de la escuela como organización, porque en el núcleo central de la concepción del centro de secundaria como realidad social, tiene un peso fundamental el concepto de cultura.

Según Bolívar *“las culturas de los profesores son fuentes de identidad y significado”*<sup>396</sup>. Las subculturas de las asignaturas muestran una variedad de

---

<sup>394</sup> BERNAL AGUDO, J.L., *Comprender nuestros centros educativos. Perspectiva micro política*, Zaragoza, Mira, 2006.

<sup>395</sup> SANTOS GUERRA, M. A., *Cursos de formación para equipos directivos. Estrategias para la evaluación interna de los centros educativos*, Madrid, MEC, 1993

<sup>396</sup> BOLIVAR BOTÍN, A., “Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad”, en *Revista Española de Pedagogía*, nº 216, 253-274

tradiciones que inician al profesor en visiones diferentes sobre las jerarquías existentes entre ellas, sus contenidos, el papel del profesor y su orientación pedagógica.

La introducción en un área de conocimientos o en otra subcultura supone entrar en una tradición concreta, con sus propias ideas sobre la enseñanza, el aprendizaje, la forma de agrupación y la evaluación.

Por otra parte clima y cultura son dos caras de una misma realidad. El hecho de que los dos conceptos se refieran a propiedades significativas y globales de las organizaciones hace difícil distinguirlos; las apreciaciones son diversas y no hay coincidencia entre los autores. Así, mientras Antúnez<sup>397</sup> señala, apoyándose en autores como Barroso, Ruiz y Sánchez<sup>398</sup>, que la cultura es *“Uno de los elementos constitutivos del clima social del centro”*, otros autores; Coronel y otros<sup>399</sup> asumen que la cultura aparece como *“un concepto más amplio, que incluye aspectos menos visibles y que engloba al clima social el cual tiene que ver con la red de comunicaciones entre los miembros de la organización”*.

Una clarificación a la confusión planeada se podría hacer a partir del símil del “iceberg”. Siguiendo a Gairín<sup>400</sup> *“la cultura representa la parte sumergida de la organización, compuesta por valores y significados compartidos por los miembros de la organización, mientras que el clima referenciaría más a la parte emergente y visible de la organización. Como es evidente, en ambos casos hablamos de visiones diferentes y globales de una misma organización y no dejamos de reconocer sus relaciones intrínsecas. Por otra parte, tanto la cultura como el clima pueden mantener aspectos tangibles e intangibles en función del momento en que nos situemos (según que el “mar”- la organización- sea más o menos convulsivo)”*.

---

<sup>397</sup> ANTÚNEZ, S., *Claves para la organización de Centros Escolares*, Barcelona, Ice-Horsori, 1993, pp. 489.

<sup>398</sup> BARROSO, J.M., RUIZ, R. y SÁNCHEZ, M.C., “Algunos aspectos de la evaluación de centros”. En *GID: El Centro Educativo. Nuevas perspectivas organizativas*, Sevilla, Repiso, 1991.

<sup>399</sup> CORONEL, J.M. y OTROS, *Para comprender las organizaciones escolares*, Sevilla, Repiso, 1994. Pp 94

<sup>400</sup> GAIRÍN SALLÁN, J., *La organización escolar: Contexto y texto de actuación*, Madrid, Editorial la Muralla, 1996.

Encajarían en esta descripción algunas de las clarificaciones semánticas realizadas, así: en palabras de Antúnez<sup>401</sup>:

*“La cultura la concebimos como un conjunto de significados, principios, valores y creencias compartidos por los miembros de la organización que dan a esta una identidad propia y determinan la conducta peculiar de los individuos que la forman y la de la propia institución”.*

Por otra parte citando a Hoy y Tarter<sup>402</sup> :

*“Si el propósito del análisis es determinar las fuerzas subyacentes que motivan el comportamiento de las organizaciones o las claves sobre el lenguaje y los aspectos simbólicos de la organización, entonces parece preferible una aproximación cultural. Pero si el propósito es describir el comportamiento actual de los miembros de la organización con el propósito de manipularlo y cambiarlo, entonces un estudio del clima parece lo más deseable”.*

Resumiendo lo anterior en un cuadro las relaciones entre clima y cultura serían las siguientes:

El clima	La cultura
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se refiere a las percepciones del comportamiento.</li> <li>• Utiliza técnicas de investigación estadísticas.</li> <li>• Tiene sus raíces intelectuales en la psicología industrial y social.</li> <li>• Asume una perspectiva racional</li> <li>• Examina el clima como una variable independiente.</li> <li>• Los resultados se utilizan para mejorar las organizaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se centra en las asunciones, valores y normas.</li> <li>• Utiliza técnicas de investigación etnográficas.</li> <li>• Evita los análisis cuantitativos.</li> <li>• Tiene sus raíces intelectuales en la antropología y la sociología.</li> <li>• Asume una perspectiva naturalista.</li> </ul>

FUENTE: CORONEL, J.M. y OTROS, *Para comprender las organizaciones escolares*,<sup>403</sup>

<sup>401</sup> ANTÚNEZ, S., *Claves para la organización de Centros Escolares (op. Cit)*.p. 488

<sup>402</sup> HOY, W. K. y TARTER, J., “A Normative Theory of Participate Decision Making in Schools”. *In Journal Educational Administration* 3 (31), pp, 1993. 4-19

<sup>403</sup> FUENTE: CORONEL, J.M. y OTROS, *Para comprender las organizaciones escolares, (Op. Cit.)* pp 95

Una primera aproximación al clima permitiría referenciar a la atmósfera institucional o ambiente que se percibe como consecuencia de la interacción de los diferentes componentes organizativos. A esta idea aduce Bates<sup>404</sup> cuando hace referencia al ambiente total de un centro educativo determinado por todos aquellos factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución, condicionante a su vez de distintos productos educativos.

Coronel<sup>405</sup> por otra parte profundiza en este tema al decir que el clima es un concepto globalizador que indica el tono o ambiente del centro, a la vez es multidimensional influido por distintos elementos institucionales, tanto estructurales o formales como dinámicos o de funcionamiento. Las características del componente humano constituyen variables de especial relevancia en la definición del clima de un centro. El estilo de liderazgo es una de las más importantes, por tanto representa la “*personalidad*” de una organización o institución. Tiene un carácter relativamente permanente en el tiempo y determina el logro de distintos productos educativos (rendimiento académico, satisfacción, motivación, desarrollo personal, etc...)

Siguiendo con Coronel y citando a otros autores como Calvo de Mora<sup>406</sup>, la percepción del medio por los distintos miembros del centro constituye un indicador fundamental en la aproximación al estudio del clima, la naturaleza del clima institucional posibilita su evaluación, diagnóstico, intervención y, en consecuencia, su perfeccionamiento.

Por tanto, una meta a conseguir es la creación de un clima favorable la mejora. Este se caracterizaría por partir de relaciones personales, cordiales y positivas, basadas

---

<sup>404</sup> BATES, R., Liderazgo y cultura escolar. Ponencia presentada al II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Sevilla, 1992.

<sup>405</sup> CORONEL, J.M., “La configuración de una cultura para el cambio y sus conexiones con el medio externo”. En *GID: Cultura escolar y desarrollo organizativo*, U. de Sevilla, 1993.

<sup>406</sup> CALVO DE MORA, J., “¿De qué escuela estamos hablando?” En GAIRIN, J. y ANTÚNEZ, S., *Organización escolar. Nuevas perspectivas*, Barcelona, PPU, 1993.

en la confianza y respeto mutuo, siguiendo a Jorde-Bloom<sup>407</sup> podríamos enumerar diez dimensiones del clima:

- *Colegialidad*, entendida como el grado en que los profesores se muestran amistosos, se apoyan y confían unos en otros y mantienen un alto grado de cohesión y espíritu.
- *Desarrollo profesional*, o preocupación con el desarrollo personal y profesional.
- *Apoyo a la dirección*, que anima, apoya y mantiene expectativas.
- *Claridad* en la definición y comunicación de estrategias, procedimientos y responsabilidades.
- *Sistemas de recompensas*, referido al grado de justicia o equidad en la distribución de beneficios y oportunidades para el desarrollo.
- *Toma de decisiones*, referido al grado de autonomía que los profesores tienen para tomarlas.
- *Consenso sobre los objetivos*.
- *Orientación a la tarea*, reflejada en la planificación, resultados y preocupación.
- *Contexto físico* o grado en que la distribución espacial del centro facilita o dificulta el trabajo de los profesores.
- *Innovación* o facilidad con la que la organización se adapta a los cambios y anima al profesorado para encontrar nuevas formas creativas para solucionar problemas.

En cuanto a la cultura y profundizando en este concepto siguiendo a Coronel<sup>408</sup>, la existencia de una cultura común reconoce la personalidad propia a las organizaciones y rompe la idea de uniformidad que acompaña a enfoques positivistas. De hecho, asume la singularidad como un valor que debe tenerse en cuenta en cualquier análisis sobre los propósitos y funcionamiento de las organizaciones. Según algunos autores como

---

<sup>407</sup> JORDE-BLOOM, P., "Differences between teacher's and administrators perceptions of the organizational climate of early childhood settings". En FRASER, B.J. *The study of learning environments*. Vol. 3. Western Australia Curtin University of Technology, , pag. 26-34

<sup>408</sup> CORONEL, J.M., *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva. Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1996.



Esteban<sup>409</sup>, “*un hallazgo importante en los estudios sobre escuelas y adolescentes es que la motivación y los logros de cada estudiante se hallan profundamente afectados por la cultura o el clima peculiar de cada escuela*”.

Por su parte Fernández Enguita<sup>410</sup> entiende por cultura en este contexto un conjunto de valores, normas, creencias, supuesto y expectativas compartidas por las personas que forman un grupo humano. La cultura constituye el principal elemento de cohesión de las organizaciones y el filtro de percepción de la realidad por parte de sus componentes. La cultura controla la fuerza de los compromisos y otorga sentido a las acciones que se desarrollan en el interior de la organización.

Desde otra perspectiva Ball<sup>411</sup> afirma que la cultura se identifica con el conjunto de significados, conocimientos, símbolos y experiencias que comparten y expresan un determinado grupo social. Su expresión a través de rituales, ceremonias, imaginaria o símbolos sirve para unir al colectivo, reforzar las interacciones personales y dar apoyo social. Por otra parte Coronel<sup>412</sup> coincide con este autor al afirmar que la cultura está orientada y mantenida socialmente, es heredada mediante un sistema de transmisión y experiencia de trabajo con formas simbólicas y esta sujeta a cambio a partir de la dialéctica individuo-grupo social.

En este apartado no hablaremos más sobre la cultura de las instituciones, dedicaremos un apartado exclusivamente a este aspecto dada la importancia del tema en el trabajo. Para no apartarnos del tema que nos ocupa en este apartado seguiremos definiendo y hablando brevemente sobre los órganos unipersonales y colegiados, así como de los distintos documentos que se manejan en un centro de secundaria para que el lector tenga una visión aunque breve, de conjunto, sobre todos los aspectos más importantes y que pueda entender la parte de trabajo de campo de este trabajo.

---

<sup>409</sup> ESTEBAN, M., *Percepción social de la escuela por los adolescentes*, Valencia, NAU, Libres, 2006, p 24

<sup>410</sup> FERNÁNDEZ ENGUITA, M. y SÁNCHEZ, J.M., *Sociología de la educación*, Madrid, Ariel, 1998. Vide: CULBERSTON, J., “Theory in Educational Administration: Echoes from critical Thinkers”. *In Educational Research*. AERA, nº 12 (10), 1983.

<sup>411</sup> BALL, S., *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós, 1989.

<sup>412</sup> CORONEL, J.M., *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*, Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1996.

### 3.2.1.2. El jefe de departamento: funcionamiento de los departamentos.

Según varios autores podríamos definir al Jefe de Departamento como el responsable de la coordinación intradepartamental de carácter vertical. Siguiendo a Hernández Ruiz<sup>413</sup> es la figura clave que asegura la coordinación, pero no todos le atribuyen el liderazgo pedagógico. Su poder e influencia es en muchos casos autocuestionado.

Esta sería en síntesis la descripción de la categoría “Jefe de departamento” que emerge del discurso docente de los entrevistados. Históricamente, desde la creación de los institutos, los catedráticos, corporación docente creada en el S. XIX han creado “cultura docente” en la línea indicada anteriormente. Domínguez y Mesanza<sup>414</sup> coinciden con Lorente<sup>415</sup> al afirmar que *“el discurso dominante de los catedráticos y de algún inspector es que el jefe de departamento no tiene un poder real para desempeñar la autoridad legal, pues o no la quieren ejercer o no la pueden ejercer, porque sus poderes son mínimos o nulos”*. Algunos catedráticos entrevistados opinaban que a los profesores no les gusta ser controlados y que los profesores actuales están preparados o tienen ya una larga experiencia, y por tanto no ven necesaria la tutela de su jefe de departamento. Otros autores como Contreras<sup>416</sup> aceptan que tiene que permitir a los demás profesores la libre interpretación de las clases y simplemente constatan como algo culturalmente aceptado la exigencia de autonomía en su clase.

Lorente pone énfasis en que *“el liderazgo de los jefes de departamentos no debe ser formal, sino sobre todo pedagógico, marcando las directrices de lo que tiene que hacer el departamento (...)”*. Por otra parte Coombs<sup>417</sup> coincide al decir que tiene que decidir un poco a largo plazo hacia donde quieres que vaya el departamento, para lo

---

<sup>413</sup> HERNÁNDEZ RUIZ, S. y otros, *Organización escolar*, México, Uthea, 1954

<sup>414</sup> DOMÍNGUEZ, G. y MESANZA, J., *Manual de organización de instituciones educativas*, Madrid, Escuela Española, 1996, cap. 4.

<sup>415</sup> LORENTE LORENTE, A., “Los departamentos de secundaria y la micropolítica”, en *Revista de Organización y gestión educativa*, n° 4, Madrid, 2004, julio-septiembre, pp. 11-15.

<sup>416</sup> CONTRERAS, J., *Enseñanza, curriculum y profesorado*, Madrid, Akal, 1990.

<sup>417</sup> COOMBS, P.H., “Educación formal y no formal: estrategias para el futuro”. En HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T.N. (Coord.): *Enciclopedia Internacional de la Educación*, Barcelona Vicens-Vives, MEC, 1989.

cual el jefe de departamento tiene que tener interés Asimismo, se considera imprescindible que tenga una autoridad moral, ligada a una preparación y actualización, pero esa autorización moral se la tiene que ganar.

En cuanto al funcionamiento de los departamentos, en los Institutos de Educación Secundaria existirán los departamentos establecidos en el artículo 75 Reglamento Orgánico<sup>418</sup>. La composición, la organización y las competencias de dichos departamentos son las reguladas en los artículos 76 a 89 del título III del citado Reglamento Orgánico.

Los departamentos<sup>419</sup> celebrarán reuniones semanales que serán de obligada asistencia para todos sus miembros. Al menos una vez al mes, las reuniones de los departamentos tendrán por objeto evaluar el desarrollo de la programación didáctica<sup>420</sup> y establecer las medidas correctoras que esa evaluación aconseje. Lo tratado en estas reuniones será recogido en las actas correspondientes redactadas por el Jefe del departamento. Los Jefes de los departamentos unipersonales evaluarán el desarrollo de la programación didáctica y establecerán las modificaciones oportunas, todo lo cual será recogido en un informe mensual.<sup>421</sup>

Para hacer posible el cumplimiento de estas tareas y facilitar las reuniones periódicas entre los componentes de un mismo departamento siguiendo a Barrio<sup>422</sup>, los Jefes de estudios, al confeccionar los horarios, reservarán una hora complementaria a la

---

<sup>418</sup> El Real Decreto 929/1993 de 18 de junio por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria regula en sus rasgos fundamentales la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria.

<sup>419</sup> Orden de 29 de junio de 1994 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los institutos de educación secundaria.

<sup>420</sup> La actividad de diseño curricular que debe desarrollar el profesorado de secundaria queda restringida, en la práctica, a la elaboración de la programación didáctica, es decir, a la concreción del proyecto determinado en el Real Decreto correspondiente en un plan de actuación operativo, capaz de guiar la práctica docente y orientada a garantizar el logro de los objetivos generales establecidos de formar obligatoria.

<sup>421</sup> Vide: HARGREAVES, D.H. y HOPKINS, D., *The empowered school. The management and practice of development planning*, London, Casell, 1991.

<sup>422</sup> BARRIO, O., *Organización Escolar*, Madrid, Anaya, 1985.

semana en la que los miembros de un mismo departamento queden libres de otras actividades Esta hora figurará en los respectivos horarios individuales<sup>423</sup>.

Al final del curso y siguiendo a Batanaz<sup>424</sup>, los departamentos recogerán en una memoria la evaluación del desarrollo de la programación didáctica y los resultados obtenidos. La memoria redactada por el Jefe de departamento será entregada al Director antes del 30 de junio, y será tenida en cuenta en la elaboración y, en su caso, en la revisión del Proyecto curricular y de la programación del curso siguiente<sup>425</sup>.

## **2.2. La comisión de coordinación pedagógica**

La composición, la organización y las competencias de la Comisión de Coordinación Pedagógica son las que establece el título III, capítulo IV, del Reglamento Orgánico. Está integrada por el Director/a, que será su presidente/a, los jefes de estudios, los jefes de los departamentos, el secretario/a y el administrador/a en los centros que este nombrado este cargo, también el coordinador/a de ciclos o de FCT en los centros de exista este cargo. Actuará como secretario/a de la comisión la persona de menor edad. Esta comisión podrá incorporar a otros miembros del claustro para realizar las tareas previstas en el ámbito de sus atribuciones.

La Comisión de Coordinación Pedagógica se reunirá como mínimo una vez al mes y celebrará una sesión extraordinaria al comienzo del curso, otra al finalizar éste y cuantas otras se consideren necesarias.

La Comisión de Coordinación Pedagógica y siguiendo a Ciscar y Uría<sup>426</sup> deberá tener establecidas las directrices generales para la elaboración y revisión del Proyecto

---

<sup>423</sup> ORDEN ECD/ 3388/ 2003, de 27 de noviembre, por la que se modifica y amplía la orden de 29 de junio de 1994 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los IES, modificada por la ORDEN de 29 de febrero de 1996.

<sup>424</sup> BATANAZ PALOMARES, L., *Organización Escolar: Bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas*, Córdoba, Servicio Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 1998.

<sup>425</sup> Vide: HOYLE, E., "Innovation and the social organization of the school", in *Creativity of the school*. CERI, Technical report, 1, OCDE, Paris, 1974.

<sup>426</sup> CISCAR, C. y URÍA, M.E., *Organización escolar y acción directiva*, Madrid, Narcea, 1986.

curricular<sup>427</sup> y de las programaciones didácticas, incluidas en este, antes del comienzo de la elaboración de dichas programaciones. Asimismo, Benedito<sup>428</sup> coincide en afirmar que la Comisión deberá establecer durante el mes de septiembre, y antes del inicio de las actividades lectivas, un calendario de actuaciones para el seguimiento y evaluación de los proyectos curriculares de etapa y de las posibles modificaciones de los mismos, que puedan producirse como resultado de la evaluación y solicitará de la Dirección Provincial el asesoramiento y los apoyos externos que juzgue oportunos.

Durante el mes de septiembre y antes del inicio de las actividades lectivas, la Comisión de Coordinación Pedagógica propondrá al Claustro de Profesores, de acuerdo con la Jefatura de Estudios, la planificación general de las sesiones de evaluación y calificación de los alumnos, así como el calendario de los exámenes o de pruebas extraordinarias, para su aprobación. Esta planificación se incluirá en el Plan de acción tutorial<sup>429</sup>.

Sus **competencias** vienen claramente marcadas en el artículo 54 del R.O.C<sup>430</sup>:

---

<sup>427</sup> El proyecto curricular es, el proceso de toma de decisiones por el cual el profesorado de una determinada etapa educativa establece, a partir del análisis del contexto de su centro, una serie de acuerdos acerca de las estrategias de intervención didáctica que va a utilizar, con el fin de asegurar la coherencia de su práctica docente.

<sup>428</sup> BENEDITO, V., *Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*, Barcelona, Barcanova, 1987.

<sup>429</sup> El Plan de Acción Tutorial (PAT) es el instrumento por excelencia para la planificación de la tutoría. Constituye el marco en el que se especifican los criterios de la organización y las líneas prioritarias de funcionamiento de la tutoría en el centro educativo (MEC, 1996).

Hay que tener en cuenta que los proyectos pedagógicos consensuados por los equipos docentes suponen una garantía de eficacia educativa y aportan coherencia a la acción formadora. Estos proyectos son el Proyecto Educativo de Centro (PEC), en el que se recogen las señas de identidad y el ideario del centro, y el Proyecto Curricular de Centro (PCC), dentro del cual cabe distinguir los proyectos curriculares de etapa. Estos últimos engloban formalmente al PAT, tal como se establece en el Artículo 49 del Real Decreto 82/1996 y el artículo 67 del Real Decreto 83/1996 por los que se aprueba, respectivamente, el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Infantil y Primaria y en los Institutos de Educación Secundaria. El PAT, por tanto, no puede ser un documento aislado, debe ser elaborado a partir de una reflexión compartida sobre las características del entorno, el ideario educativo del centro y las líneas prioritarias de acción orientadora. Por otra parte el Programa de Diversificación Curricular va dirigido a alumnos y alumnas de más de dieciséis años que no hayan alcanzado los objetivos generales de la etapa y deseen seguir cursando la Educación Secundaria Obligatoria, pero que, por diversas causas, requieren un tipo de atención educativa que difícilmente se les podría proporcionar a través del desarrollo ordinario del currículo establecido. Es una forma excepcional y distinta de cursar 3º y 4º de ESO.

<sup>430</sup> Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

El Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, aprobado por el Real Decreto 929/1993, de 18 de junio, estableció un nuevo marco organizativo para estos centros acorde con las nuevas exigencias derivadas de la ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, respetando a su vez, lo establecido, en relación con el gobierno de los centros, en la ley orgánica (1/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación.

- a) Establecer las directrices generales para la elaboración y revisión de los proyectos curriculares de etapa.
- b) Supervisar la elaboración y revisión, así como coordinar y responsabilizarse de la redacción de los proyectos curriculares de etapa y su posible modificación, y asegurar su coherencia con el proyecto educativo del instituto.
- c) Establecer las directrices generales para la elaboración y revisión de las programaciones didácticas de los departamentos, del plan de orientación académica y profesional y del plan de acción tutorial, incluidos en el proyecto curricular de etapa.
- d) Proponer al claustro los proyectos curriculares para su aprobación.
- e) Velar por el cumplimiento y posterior evaluación de los proyectos curriculares de etapa.
- f) Proponer al claustro la planificación general de las sesiones de evaluación y calificación y el calendario de exámenes o pruebas extraordinarias, de acuerdo con la jefatura de estudios.
- g) Proponer al claustro de profesores el plan para evaluar el proyecto curricular de cada etapa, los aspectos docentes del proyecto educativo y la programación general anual<sup>431</sup>, la evolución del rendimiento escolar del instituto y el proceso de enseñanza.
- h) Fomentar la evaluación de todas las actividades y proyectos del instituto, colaborar con las evaluaciones que se lleven a cabo a iniciativa de los órganos de gobierno o de la Administración educativa e impulsar planes de mejora en caso de que se estime necesario, como resultado de dichas evaluaciones.<sup>432</sup>

No obstante, serán susceptible de análisis cualquier tema de interés para el Centro propuesto por los/as Jefes/as de Departamento, el Claustro de Profesores o el Equipo Directivo.

---

<sup>431</sup> Las programaciones anuales serán las concreciones o modificaciones que para cada curso escolar se hagan de diferentes aspectos del Proyecto Educativo y/o Reglamento de Régimen Interno. Las programaciones Anuales van a facilitar el seguimiento por parte de la Administración educativa y el Consejo Escolar, de la evolución de los distintos planteamientos educativos y de las modificaciones que se vayan introduciendo.

<sup>432</sup> Vide: HICKS, H.G., *Administración de organizaciones*, México, Cecsá, 1977.

Entendemos que un correcto funcionamiento de la Comisión de Coordinación Pedagógica y siguiendo a Cardona<sup>433</sup> facilita enormemente la vida del centro, toda vez que sirve de foro de debate permanente y posibilita llegar a la toma de decisiones con las distintas propuestas ya conocidas y estudiadas suficientemente, simplificando notablemente las sesiones del claustro

Para facilitar un correcto desarrollo el funcionamiento de la Comisión Pedagógica será aconsejable seguir, coincidiendo con Pérez,<sup>434</sup> el siguiente protocolo:

1º. Presentación de propuestas<sup>435</sup>.

2º. Análisis y debates de las mismas.

3º. Análisis y debates de las mismas en los departamentos<sup>436</sup>.

4º. Conclusiones finales en la Comisión de Coordinación.

5º. Redacción de la propuesta o propuestas que la Comisión eleva al Claustro para su información positiva o negativa.

Por último aclarar que no se trata de un órgano que sustituya al Claustro, sino que permite a los departamentos conocer las distintas propuestas e ideas de otros departamentos, profesores y equipo directivo para su debate y análisis, simplificando notablemente las discusiones del claustro.

### 2.3. Tutoría

La mayor parte de los autores coinciden en la importancia de la función del tutor dentro de la enseñanza secundaria, siguiendo a Albadalejo<sup>437</sup> la tutoría y la orientación del alumnado forman parte de la función docente. Cada grupo de alumnos tendrá un

---

<sup>433</sup> CARDONA ANDÚJAR, J. "Funciones de coordinación pedagógica". En MEDINA, A. y GENTO, S. (Coords.), *Organización pedagógica del nuevo centro educativo*, Madrid: UNED, 1996, cap. 5.

<sup>434</sup> PÉREZ PÉREZ, R. "Apertura de los centros educativos a la comunidad y desarrollo curricular. La participación educativa". En GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S., *La Organización Escolar. Nuevas aportaciones*, Barcelona, PPU, 1993.

<sup>435</sup> En la medida de lo posible es aconsejable presentar por escrito dichas propuestas.

<sup>436</sup> Con el fin de evitar "interrupciones en la comunicación" y quejas posteriores los Jefes de Departamento deben velar por la correcta difusión y debate entre los miembros del Departamento.

Vide: HOYLE, E., "The management of schools: Theory and practice". En HOYLE, E. y McMAHON, A. (Eds.): *Word Yearbook of Education, 1986: the management of schools*, London, Kogan Page, 1986

<sup>437</sup> ALBADALEJO, J.J., *La acción tutorial*, Alicante, Disgratos, 1992.

profesor tutor designado por el Director a propuesta del Jefe de estudios y de acuerdo con los criterios establecidos por el claustro.

La designación de los tutores se hará de acuerdo con lo establecido en el artículo 91 del Reglamento Orgánico, siendo sus funciones las recogidas en el artículo 92 de dicho Reglamento.

Las tutorías serán asignadas preferentemente a Profesores que impartan un área, materia o módulo de formación profesional<sup>438</sup> común a todos los alumnos.

Las tutorías de grupos del primer ciclo de educación secundaria obligatoria serán asignadas, preferentemente, a los Maestros que impartan clase a dichos grupos.

Los tutores de los grupos de diversificación de la educación secundaria obligatoria serán, preferentemente, Profesores del departamento de orientación y se coordinarán con el resto de los tutores de sus alumnos.

El horario del Profesor tutor incluirá una hora lectiva semanal para el desarrollo de las actividades de tutoría con todo el grupo de alumnos, tanto si se trata de un grupo ordinario como de un grupo de diversificación. Esta hora figurará en el horario lectivo del Profesor y en el del correspondiente grupo de alumnos<sup>439</sup>. Asimismo, deberá incluir dos horas complementarias semanales para la atención a los padres, la colaboración con el Jefe de estudios, con los departamentos de orientación y actividades complementarias y extraescolares y para otras tareas relacionadas con la tutoría. Estas horas de tutoría se comunicarán a padres y alumnos al comienzo del curso académico.<sup>440</sup>

De acuerdo con lo establecido en el artículo 45.2 d) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, el Claustro de Profesores

---

<sup>438</sup> Es el conjunto de conocimientos profesionales que, estructurados pedagógicamente; respondan a una etapa significativa del proceso de trabajo, representan una fase significativa del proceso de aprendizaje y constituyen las unidades básicas para evaluación.  
El módulo profesional contiene: un objetivo general, objetivos específicos, contenidos formativos para cada uno de los objetivos específicos.

<sup>439</sup> Sobre este tema matizar que en la Formación Profesional y Bachillerato no se contempla como lectiva la hora de tutoría y se oferta a los alumnos fuera del horario lectivo. Esto dificulta mucho la labor del tutor ya que muchos alumnos, en su mayor parte mayores de edad en estas enseñanzas, no se quedan a esta hora por suponerles una hora añadida a su horario, o por dificultades profesionales o familiares para la asistencia. Esto se ha agravado en los últimos cursos en la Comunidad de Madrid con los continuos recortes en los horarios a los que se ven sometidos los profesores.

<sup>440</sup> Igualmente no se contempla en la Comunidad de Madrid en las enseñanzas voluntarias, es decir, Formación Profesional y Bachillerato la hora de coordinación de tutoría con el departamento de orientación. Todo esto lo analizamos con mayor detalle en la parte tercera de trabajo de campo del trabajo.



coordinará las funciones de orientación y tutoría de los alumnos. Para facilitar esta tarea, el departamento de orientación apoyará la labor de los tutores de acuerdo con el Plan de acción tutorial<sup>441</sup> y bajo la dirección del Jefe de estudios.<sup>442</sup>

El Jefe de estudios convocará las reuniones de tutores y, para facilitarlas, procurará que los tutores de un mismo curso dispongan, en su horario individual, de alguna hora complementaria común.

El Jefe de estudios podrá coincidiendo con Alguacil<sup>443</sup>, asignar a los Profesores sin tutoría de grupo ordinario otras tareas de coordinación que considere necesarias para el buen funcionamiento del Instituto, entre ellas la coordinación de los tutores de un mismo curso o ciclo, la coordinación de los medios informáticos y audiovisuales o la coordinación de las actividades complementarias y extraescolares. En cada caso y según Arnaiz<sup>444</sup>, el Jefe de estudios determinará las tareas específicas que habrán de realizar cada uno de estos profesores y las responsabilidades que deberán asumir.

### **3.3.Órganos colegiados**

#### **3.3.1. Consejo Escolar**

El Consejo Escolar y siguiendo a Franco Rodríguez<sup>445</sup> es el órgano de participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa en el gobierno, control y gestión de los centros. Las administraciones educativas son las encargadas de

---

<sup>441</sup> El Plan de Acción tutorial pretende lograr una mayor atención psico-pedagógica especializada y orientar adecuadamente a alumnos y alumnas hacia los estudios universitarios o el mundo del trabajo. El objetivo general del Plan de acción tutorial para todos los alumnos es: formarse una imagen ajustada de sí mismos de sus características y posibilidades y actuar de forma autónoma, valorando el esfuerzo y la superación de dificultades.

<sup>442</sup> Vide: A.E.O.E.P., *La orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral, VII Jornadas Nacionales de orientación escolar y profesional*, Madrid, Asociación Española para la orientación Escolar y Profesional, 1993.

<sup>443</sup> ALGUACIL, M., *Tutoría (1º a 4º de la ESO)*, Barcelona, Claret, 2000.

<sup>444</sup> ARNAIZ, J., *La tutoría organización y tareas*, Barcelona, Grao., 1995..

<sup>445</sup> FRANCO RODRÍGUEZ, R., *Claves para la participación en los centros escolares. (Ocho secretos para consejos Escolares, Equipos directivos, CEPs, Claustros de Profesores, APAs, etc.)*. Madrid, Escuela Española, 1990.

determinar el número total de miembros del consejo Escolar y regular el proceso de elección de los representantes de los distintos sectores que lo integran,

Por otra parte y según Bernal Agudo<sup>446</sup> el artículo 27.7. de la Constitución Española, los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y la gestión de todos los centros sostenidos con fondos públicos, en los términos que la ley establezca. Este mandato constitucional contiene un papel activo de la comunidad escolar para intervenir en la gestión y el control de los centros y no uno pasivo consistente en ser solo informada y consultada. Este papel se concretaba en la figura del “Consejo Escolar de centro”, pero los cambios que introduce la LOMCE en sus atribuciones lo han vaciado de contenido, resultando una versión *light* que pierde sus funciones neurálgicas y delega el órgano a un plano meramente consultivo.

El Consejo Escolar de los centros públicos estará compuesto por los siguientes miembros<sup>447</sup>:

- El Director del Instituto que será su presidente
- El Jefe de Estudios
- El Jefe de Estudios adjunto con voz y sin voto.
- Un número de profesores, elegidos por el Claustro, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo.
- Un número de padres y de alumnos, elegidos respectivamente por y entre ellos, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo.
- Un representante del personal de administración y servicios
- Un concejal o representante del Ayuntamiento en cuyo término se halle radicado el Instituto.
- El Secretario o Administrador, en su caso, que actuará como Secretario del Consejo, con voz, pero sin voto.

Corresponde a las Administraciones educativas determinar el número total de miembros del Consejo Escolar y regular el proceso de elección. Coincide Martínez

---

<sup>446</sup> BERNAL AGUDO, J.L., CANO ESCORIAZA, J. y LORENZO LACRUZ, J., *Organización de los centros educativos. LOMCE y Políticas Neoliberales*, Zaragoza, Mira, 2014.

<sup>447</sup> Art. 126 de la LOMCE.

Rodríguez<sup>448</sup> al afirmar que los alumnos podrán ser elegidos miembros del Consejo Escolar a partir del primer curso de la educación secundaria obligatoria. No obstante, los alumnos de los dos primeros cursos de la ESO no podrán participar en la selección o el cese del Director.

Según Rosa M<sup>a</sup> Cardá<sup>449</sup>, los alumnos de educación primaria podrán participar en el consejo Escolar del centro en los términos que se establezcan. Uno de los representantes de los padres en el Consejo Escolar será designado por la asociación de padres más representativas del centro y los centros que impartan las enseñanzas de formación profesional o artes plásticas y diseño podrán incorporar a su consejo Escolar un representante propuesto por las organizaciones empresariales o instituciones laborales presentes en el ámbito de acción del centro. Por otra parte coincide Sabirón<sup>450</sup> al afirmar que en los centros específicos de educación especial, formará parte también del consejo Escolar un representante del personal de atención educativa complementaria. Una vez o constituido el Consejo Escolar del centro, este designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

**En cuanto a las competencias del Consejo Escolar** existe mucho debate y crítica al respecto puesto que la LOMCE ha modificado el art. 127 de la LOE, donde venían recogidas, y en base a estas modificaciones el Consejo pierde atribuciones a favor de los directores de los centros y sus competencias se ven mermadas<sup>451</sup>. A continuación se exponen en un cuadro las diferencias significativas que hay entre las dos leyes para que se pueda observar mejor.

---

<sup>448</sup> MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J., (Coord.), *Evaluar la participación educativa en los centros educativos*, Madrid, Escuela Española, 1998.  
Vide: ÁLVARO PAGE, M., “Los indicadores de calidad en educación”. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46, 2, 221-232; , 1993

<sup>449</sup> CARDA ROS, R.M<sup>a</sup>, *La organización del centro educativo*( *Op. Cit.*) pp. 224-225.

<sup>450</sup> SABIRÓN SIERRA, F., *Evaluación de centros docentes*, Zaragoza, Central de Ediciones, 1990.  
Vide: BALDRIDGE, J.V. y DEAL, T.E., “The Basics of Change in Educational”. In BALDRIDGE, J. V. y DEAL, T.E. (Eds.), *the Dynamics of Organizational Change in Education*, Berkeley McCutcheon Pub. Co., 1983.pp 1-14.

<sup>451</sup> CABRERA, E., “Adiós a la democracia en las escuelas: la LOMCE sentencia a muerte al Consejo Escolar” en [http://www.eldiario.es/sociedad/autonomia-propone-LOMCE-Consejo-Escolar\\_0\\_218728669.html](http://www.eldiario.es/sociedad/autonomia-propone-LOMCE-Consejo-Escolar_0_218728669.html) (consultado: 17/08/2015)

COMPETENCIAS DEL CONSEJO ESCOLAR	
LOE	LOMCE
a) <b>Aprobar y evaluar</b> el proyecto educativo, un proyecto de gestión, así como las normas de Organización y funcionamiento del centro.	a) <b>Evaluar</b> el proyecto educativo, un proyecto de gestión, así como las normas de organización funcionamiento del centro
b) <b>Aprobar y evaluar</b> la programación general anual del centro sin perjuicio de las competencias del claustro de profesores, en relación con la planificación y organización docente.	b) <b>Evaluar</b> la programación general anual del centro sin perjuicio de las competencias del claustro de profesores, en relación con la planificación y Organización docente.
c) Conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos.	
d) Participar en la selección del director del centro en los términos que la presente ley orgánica establece. Ser informado del nombramiento y cese de los demás miembros del equipo directivo. En su caso, previo acuerdo de sus miembros, adoptado por mayoría de dos tercios, proponer la revocación del nombramiento del director.	
e) <b>Decidir</b> sobre la admisión de alumnos con sujeción a lo establecido en esta Ley y disposiciones que la desarrollen.	e) <b>Informar</b> sobre la admisión de alumnos con sujeción a lo establecido en esta ley orgánica y disposiciones que la desarrollen
f) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar por que se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres o tutores, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.	
g) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.	
h) Promover la conservación y renovación de las instalaciones y del equipo escolar e <b>aprobar</b> la obtención de recursos complementarios.	h) Promover la conservación y renovación de las instalaciones y del equipo escolar e <b>informar</b> la obtención de recursos complementarios
i) <b>Fijar las directrices</b> para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.	i) <b>Informar las directrices</b> para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos,
j) Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro.	
k) Elaborar propuestas e informes, a iniciativa propia o a petición de la Administración competente, sobre el funcionamiento del centro y la mejora de la calidad de la gestión, así como sobre aquellos otros aspectos relacionados con la calidad de la misma.	

FUENTE: Sindicato de Comisiones Obreras<sup>452</sup>.

Resumiendo, podríamos decir que los Consejos Escolares pierden las siguientes funciones:

- Dejan de aprobar los proyectos y normas de los centros, que sólo evalúan.
- Dejan de aprobar la programación general, que sólo evalúan.

<sup>452</sup>[http://www.fe.ccoo.es/comunes/recursos/25/pub115478\\_Consejos\\_Ecolares\\_de\\_centro.pdf](http://www.fe.ccoo.es/comunes/recursos/25/pub115478_Consejos_Ecolares_de_centro.pdf)

(Consultado: 14/07/2015)

- Dejan de decidir sobre la admisión de alumnos, que sólo informan.
- Dejan de aprobar la obtención de recursos complementarios, que sólo informan.
- Dejan de fijar las directrices para la colaboración con otros centros, administraciones locales y otros, que sólo informan.

#### En cuanto al **Funcionamiento del Consejo Escolar:**

La convocatoria se realizará mediante citación escrita con dos días naturales de antelación, como mínimo. La citación incluirá el orden del día, elaborado por el Director, e irá acompañada de la documentación necesaria para estudiar los asuntos que se van a tratar, se reunirá en sesión ordinaria al menos una vez al trimestre y podrá ser convocado en sesión extraordinaria siempre que el Director lo estime oportuno, o bien mediante petición escrita de un tercio de sus componentes o de la totalidad de un estamento. Las sesiones extraordinarias se convocarán con cuarenta y ocho horas de antelación y no tendrán lectura del acta de la sesión anterior ni ruegos y preguntas<sup>453</sup>.

El Consejo Escolar estudiará los asuntos incluidos en el Orden del Día. En caso de urgencia, al comienzo de la sesión se podrán incluir nuevos puntos si se aprueba por mayoría de los miembros presentes. El Director y coincidiendo con Diez Gutierrez<sup>454</sup> convoca y preside la reunión, en su calidad de Presidente del Consejo; por otro lado, desempeña la función de moderador de los debates organizando turnos de palabra, por otra parte, los acuerdos de Consejo Escolar se adoptarán mediante votación, que será secreta si el tema lo requiere o si al menos uno de los presentes lo solicita. En caso de empate, podrá decidir el voto de calidad del Presidente<sup>455</sup>.

El Consejo Escolar se considera válidamente constituido cuando están presentes la mitad más uno de sus miembros, la ausencia de unos de los sectores de la Comunidad educativa en el Consejo no invalida su funcionamiento. Por su parte el Secretario/a

---

<sup>453</sup> Vide: BATES, R., “Administración de la educación: Hacia un proceder crítico”. En HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T. (Dtores): *Enciclopedia internacional de la educación*, Barcelona, MEC-Vicens-Vives, 1989.

<sup>454</sup> DIEZ GUTIÉRREZ, E.J., *Evaluación de la Cultura Institucional en Educación. Un enfoque cualitativo teórico-práctico*, Santiago de Chile, Arrayán, 2006.

<sup>455</sup> El voto de calidad, denominado también preponderante o decisivo es el que corresponde en el consejo al presidente, para resolver en caso de empate, adhiriéndose al parecer que mejor le parezca. Además, en caso de votar el presidente, uno de los criterios o candidatos si tiene voto de calidad decide también aun motivando su voto ordinario el empate, por ejemplo, si tres vocales han votado por un parecer y dos por otro, cuando el presidente se adhiere a la opinión de estos dos, establece la mayoría, que ya es un voto de calidad doble cuando así se determina.

redactará el Acta correspondiente, una copia de la misma se envía a todos los miembros y otra se coloca en la Sala de profesores. En cada sesión se preguntará si es preciso realizar la lectura del Acta de la Sesión anterior, a continuación se realizarán, en su caso las alegaciones correspondientes al Acta y finalmente su aprobación.

Con el fin de conseguir una mayor eficacia de funcionamiento, el Consejo Escolar podrá constituir las siguientes comisiones:

- Comisión Económica: Se encarga de la elaboración y control del presupuesto. La componen el Director, el Secretario y un representante de cada estamento, a excepción del sector del alumnado.
- Comisión de Convivencia y Disciplina: Atiende los problemas de convivencia y aplica las medidas correctoras del R.R.I. La preside el Jefe/a de Estudios y está compuesta por un representante de cada estamento.
- Comisión de Actividades Complementarias y Extraescolares: Organiza dichas actividades. La preside el Vicedirector/a y cuenta con un representante de cada estamento.

En cuanto a la elección y renovación del Consejo Escolar, el procedimiento de elección de los miembros del consejo escolar<sup>456</sup> se desarrollará durante el primer trimestre del curso académico.

El consejo escolar se renovará por mitades cada dos años de forma alternativa. Cada una de ellas estará configurada de la siguiente forma:

- Primera mitad: cuatro profesores, un padre y dos alumnos. En los institutos de menos de doce unidades, tres profesores, un padre y un alumno.
- Segunda mitad: tres profesores, un padre, dos alumnos y el representante del personal de administración y servicios. En los institutos de menos de doce unidades se elegirán dos profesores, dos alumnos y el representante del personal de administración y servicios.

---

<sup>456</sup> Artículo 8 del Real Decreto 83/1996, de 26 de enero por el que aprueba el reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

Vide: BARBERÁ ALBALAT, V., *Método para evaluación de centros*, Madrid, Escuela Española, 1990. Se puede revisar: FRIESEN, D., "Factors contributing to the job satisfaction of school principals", in *Alberta Journal of Educational Research*, 30, (3), 1984.

Vide: HANDY, C., "School Cultures and Effectiveness". En GLATTER, R., PREEDY, M., RICHES, C. y MASTERTON: *Understanding School Management*. Open University Press, Milton Keynes, 1988.

En el caso de centros de nueva creación en los que se constituya por primera vez el consejo escolar y siguiendo a Ball<sup>457</sup> se elegirán todos los miembros de cada sector de una vez. Los electores de cada uno de los sectores representados harán constar en su papeleta, como máximo, tantos nombres como puestos a cubrir. En la primera renovación parcial, posterior a la constitución del consejo escolar, se elegirán los puestos correspondientes a la primera mitad establecida en el apartado 2.a) de este artículo, afectando a aquellos representantes que hubiesen obtenido menos votos en la elección anterior<sup>458</sup>.

Los miembros de la comunidad escolar sólo podrán ser elegidos por el sector correspondiente y podrán ser candidatos para la representación de uno sólo de dichos sectores, aunque pertenezcan a más de uno.

### **3.3.2. Claustro de profesores**

El claustro de profesores se podría definir y siguiendo a Coronel<sup>459</sup>, como el órgano propio de participación de los profesores en el gobierno del centro y tiene la responsabilidad de planificar, coordinar, informar y, en su caso, decidir sobre todos los aspectos educativos del centro. Será presidido por el director y estará interesado por la totalidad de los profesores que presten servicio en el centro<sup>460</sup>.

En cuanto a las **Competencias**<sup>461</sup> **del Claustro** serán las siguientes:

Elevar al Equipo Directivo propuestas para la elaboración del Proyecto Educativo del Instituto y de la Programación General Anual y establecer los criterios para la elaboración de los proyectos Curriculares de etapa, aprobarlos, evaluarlos y decidir las posibles modificaciones posteriores de los mismos.

---

<sup>457</sup> BALL, S.J., *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós/MEC, 1989.

<sup>458</sup> VV.AA., “La organización del Centro”, *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 63-66, 1996.

<sup>459</sup> CORONEL, J.M.; LÓPEZ, J. y SÁNCHEZ, M., *Para comprender las organizaciones escolares. Ocho temas básicos*, Sevilla, Repiso Libros, 1994.

<sup>460</sup> Art. 128 de la LOMCE.

<sup>461</sup> Art. 129 de la LOMCE.

Aprobar y evaluar, conforme el Proyecto Educativo<sup>462</sup>, los aspectos docentes de la Programación General Anual<sup>463</sup> del centro e informarla antes de su presentación al Consejo Escolar, así como informar la Memoria Final de curso así como aprobar los criterios pedagógicos para la elaboración del horario del alumnado. Igualmente aprobar la planificación general de las sesiones de evaluación<sup>464</sup> y calificación y el calendario de exámenes o de pruebas extraordinarias.

Coordinar las funciones referentes a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación del alumnado y aprobar los criterios para la elaboración de los horarios del profesorado, igualmente promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica.

Elaborar el plan de formación del profesorado del centro<sup>465</sup>, a partir de la propuesta formulada por la comisión de Coordinación Pedagógica, de acuerdo con las necesidades del Centro y elegir sus representantes en el Consejo Escolar, así como ser informado de las candidaturas a la Dirección y los programas presentados por los candidatos.

Analizar y valorar trimestralmente citando a Saez<sup>466</sup> la marcha general y la situación económica del Instituto, conocer las relaciones del Instituto con las instituciones de su entorno y con los centros de trabajo y analizar y valorar la evolución del rendimiento escolar general del Instituto a través de los resultados de las

---

<sup>462</sup> El Proyecto Educativo es un documento en el que se formaliza y concreta aquellas intenciones de los distintos grupos que componen la comunidad escolar, dotar de una identidad diferenciada al centro, y plantear aquellos valores y principios que asume esa comunidad.

<sup>463</sup> Las Programaciones Anuales serán las concreciones o modificaciones que para cada curso escolar se hagan de diferentes aspectos del Proyecto Educativo y/o Reglamento de Régimen Interno.

Se puede revisar al respecto: HAVERLOCK Y HUBERMAN, *Innovación y problemas de la educación*, París, Unesco, 1980.

<sup>464</sup> Es la reunión trimestral que realiza el equipo educativo de un curso para mostrar las calificaciones de los alumnos, ponerlas en común discutir las, aprobarlas e inscribirlas oficialmente en la herramienta informática que la autoridad educativa provee a tal efecto.

<sup>465</sup> Se puede revisar al respecto: SCHÖN, D., *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*, Barcelona, Paidós/Mec, 1992.

<sup>466</sup> SAEZ, O., *Organización Escolar. Una Perspectiva Ecológica*, Alcoy (Alicante), Marfil, 1993, Cap. 5, 9,10.



evaluaciones y cuantos otros medios se consideren adecuados<sup>467</sup>, así como analizar y valorar los resultados de la evaluación que del centro realice la Administración educativa o cualquier informe referente a la marcha del mismo<sup>468</sup>.

#### En cuanto al **Funcionamiento del Claustro:**

La convocatoria se realizará mediante citación escrita, en la que constará siguiendo a Domínguez Fernández<sup>469</sup> el orden del día, con dos días naturales de antelación, como mínimo, e irá acompañada de la documentación necesaria para estudiar los asuntos que se van a tratar, se consideran miembros del Claustro la totalidad de los miembros del profesorado que prestan servicios en el centro en el momento de la convocatoria y la asistencia es obligatoria para todos sus miembros. Por otra parte queda válidamente constituido cuando se hallan presentes la mitad más uno de sus componentes, se reunirá en sesión ordinaria al menos una vez al trimestre y podrá ser convocado en sesión extraordinaria siempre que el Director/a lo estime oportuno, o bien mediante petición escrita de un tercio de sus componentes. Las sesiones extraordinarias se convocarán con cuarenta y ocho horas de antelación. No tendrán lectura del acta de la sesión anterior ni ruegos y preguntas.

El claustro estudiará los asuntos incluidos en el Orden del Día. En caso de urgencia, al comienzo de la sesión, afirma Escudero<sup>470</sup>, se podrán incluir nuevos puntos si se aprueba por mayoría de los miembros. El Director desempeñará la función de moderador de los debates, organizando turnos de palabra. Por otra parte los asuntos tratados en el Claustro serán sometidos a votación cuando así lo determine el Orden del día, a propuesta del Director o cuando lo solicite al menos un tercio de sus miembros.

---

<sup>467</sup> Vide: VILLA, A.,; ELESPURU, I.; GARMA, A. M<sup>a</sup> y MARROQUÍN, M., *Autoconcepto y educación, Teoría, medida y práctica pedagógica*, Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco,1992.

<sup>468</sup> Vide: HUSEN, T., *La escuela a debate. Problemas y futuro*, Madrid, Narcea, 1981.

<sup>469</sup> DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G. y MESANZA LÓPEZ, J. (Coord.), *Manual de organización de Instituciones Educativas* (347-404), Madrid, Escuela Española, 1996.

<sup>470</sup> ESCUDERO J.M. y GONZÁLEZ, M.T., *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*, Madrid, Ediciones Pedagógicas,1994.

Los acuerdos de Consejo Escolar según Santos Guerra<sup>471</sup>, se adoptarán mediante votación, que será secreta si el tema lo requiere o si al menos uno de los presentes lo solicita. En caso de empate, podrá decidir el voto de calidad del Presidente. El Secretario/a redactará el Acta correspondiente. En cada sesión se procederá en primer lugar a la lectura y aprobación del Acta de la sesión anterior. El Claustro será informado regularmente por el Director de los acuerdos de los órganos colegiados, así como de todos los asuntos relevantes que afecten a la vida del centro<sup>472</sup>.

### **3.3.3. El equipo directivo**

#### **3.3.3.1. El Director**

En palabras de Rosa M<sup>a</sup>. Cardá<sup>473</sup>, “*la similitud de criterios mantenida por la LODE, LOGSE y LOPEG, en la consideración de los órganos de gobierno, unipersonales y colegiados, de los centros docentes, desapareció con la aprobación de la LOCE. Con esa ley la participación de la comunidad educativa en el nombramiento del Director queda muy disminuida al tiempo que se refuerza el papel de la Administración educativa en su nombramiento. Del mismo modo, las competencias del Director aumentan y las del consejo Escolar se reducen*”. Sin embargo, con la LOE se recuperan los criterios anteriores que por otra parte vuelven a retroceder en la LOMCE, donde se vuelven atribuir más funciones al Director saliendo muy perjudicado el Consejo Escolar.

Por otra parte algunos autores como Álvarez<sup>474</sup> afirman que los órganos de gobierno y de participación en el control y gestión de los centros velarán para que las actividades de estos se desarrollen de acuerdo con los principios y valores de la

---

<sup>471</sup> SANTOS GUERRA, M.A., “Dirección escolar e innovación educativa” en XXI, *Revista de Educación*, 2000, pp. 61-76.

<sup>472</sup> Vide: LÓPEZ YÁÑEZ, J., “Malos tiempos para la lírica. Formación de directivos escolares en momentos de crisis” en *las organizaciones ante los retos del S. XXI. Actas del V. CIOE*. Madrid, Departamentos de Didáctica y organización de la UCM y la UNED, pp 281-290, 1998.

<sup>473</sup> CARDA ROS, R.M<sup>a</sup>, *La organización del centro educativo. Manual para Maestros* (Op. Cit.) pp. 220-221

<sup>474</sup> ÁLVAREZ, M., *El equipo directivo. Recursos técnicos de gestión*, Madrid, Popular, 1988.

constitución, por la efectiva realización de los fines de la educación establecidos en las disposiciones vigentes y por la calidad de la enseñanza. Además otros autores como Delgado<sup>475</sup> coinciden al decir que: “*garantizaran en el ámbito de su competencia el ejercicio de los derechos reconocidos a los alumnos, profesores, padres de alumnos y personal de administración y servicios y velaran por el cumplimiento de los deberes correspondiente*”. Asimismo, favorecerán la participación efectiva de todos los miembros de la comunidad educativa en la vida del centro, en su gestión y en su evaluación.

Por otra parte el equipo directivo, y siguiendo a Bernal<sup>476</sup> citando a Murillo<sup>477</sup>, es el órgano ejecutivo de gobierno de los centros públicos, está integrado por el Director, el jefe de estudios, el secretario y cuantos se determinen reglamentariamente. El director, previa comunicación al claustro de profesores y al consejo escolar, formulara la propuesta de nombramiento y cese a la administración educativa de los cargos de jefe de estudios y secretario de entre los profesores con destino en dicho centro. Todos los miembros del equipo directivo cesarán en sus funciones al término de su mandato o cuando se produzca el cese del director. Las administraciones educativas deben favorecer ejercicio de la función directiva en los centros docentes, adoptando medidas que permitan mejorar la actuación de los equipos directivos, facilitando personal y recursos materiales, así como organizando programas y cursos de formación. El equipo directivo trabajará de forma coordinada en el desempeño de sus funciones, conforme a las instrucciones del director y las funciones específicas legalmente establecidas.<sup>478</sup>

---

<sup>475</sup> DELGADO, J., *Centro escolar y acción directiva*, Madrid, MEC, 1991. pp. 21

<sup>476</sup> BERNAL, J.L. y JIMÉNEZ, J., *El equipo directivo en los centros públicos no universitarios: dualidad de su situación como representantes al mismo tiempo de la Administración educativa y de la comunidad escolar e interacciones que se establecen en el centro como consecuencia de esa dualidad*, Madrid, CIDE, 1992.

<sup>477</sup> MURILLO, F., BARRIO, R. Y PÉREZ, M., *La dirección escolar. Análisis e investigación*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, CIDE, 1999.

<sup>478</sup> Vide: IBARRA, E. y MONTAÑO, L., *Mito y poder en las organizaciones*, México, Tillas, 1987.

El Director<sup>479</sup> en base a la norma y según Fernández Serrat,<sup>480</sup> es el representante de la Administración Educativa en el Centro y tiene atribuidas las siguientes **competencias:**

Dirige y coordina todas las actividades del Instituto, de acuerdo con las disposiciones vigentes, y sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar del Instituto y a su Claustro de Profesores así como ostenta la representación del Instituto y representa oficialmente a la Administración educativa en el Instituto, sin perjuicio de las atribuciones de las demás autoridades educativas. Cumple y hace cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes.

Ejerce la jefatura de todo el personal adscrito al Instituto así como, en base a la legislación vigente y citando a Álvarez<sup>481</sup> “*controlar la asistencia al trabajo, y velar por el cumplimiento de las normas de régimen interno que afecten al personal docente y no docente adscrito al Instituto, así como convoca y preside los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del Instituto y ejecuta los acuerdos de los órganos colegiados en el ámbito de su competencia, decidiendo con voto de calidad en caso de empate*”.

Gestiona los medios materiales del Instituto y administra los ingresos, autoriza los gastos de acuerdo con el presupuesto del Instituto y ordenar los pagos, así como proceder a las adquisiciones de mobiliario y equipamiento, en el marco de las competencias que la normativa vigente atribuye a los Centros, rindiendo cuentas ante

---

<sup>479</sup> Resolución de 21 de julio de 2008, página 5, página 6, página 7, página 8, página 9, de la Dirección General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación, por la que se nombran directores a los candidatos seleccionados en el procedimiento de selección de directores de diversos centros públicos no universitarios de la Comunidad de Madrid, convocado por Resolución de 28 de marzo, modificada por Resoluciones de 16 de abril de 2008, indicando quienes han de realizar el programa de formación inicial (BOCM de 8 de agosto).

<sup>480</sup> FERNÁNDEZ SERRAT, M<sup>a</sup> L., “Un día en la vida del director”, en Actas del V CIOE, Madrid, Universidad Complutense de Alcalá y UNED, 1998.

<sup>481</sup> ÁLVAREZ, M., “Autonomía de centro y profesionalización de la dirección” en Organización y Gestión Educativa, n<sup>o</sup> 3, pp 16-30.

las autoridades correspondientes y visa las certificaciones y documentos oficiales del Instituto<sup>482</sup>.

Designa al Jefe de Estudios y al Secretario, así como y siguiendo a Gómez Dacal<sup>483</sup> a cualquier otro órgano unipersonal de gobierno que pueda formar parte del equipo directivo, a excepción del administrador, por otra parte designa a los Jefes de los Departamentos, tutores y cualesquiera otros órganos unipersonales cuya designación no competa a otros órganos, de acuerdo con el procedimiento establecido en este Reglamento.

Fomenta y coordina la participación de los distintos sectores de la comunidad escolar y en palabras de Quintero<sup>484</sup>, procura los medios precisos para la correcta ejecución de sus respectivas competencias así como elaborar, junto con el resto del Equipo Directivo<sup>485</sup>, la propuesta del proyecto Educativo del Instituto y de la Programación General Anual, de acuerdo con las directrices y criterios establecidos por el Consejo Escolar y con las propuestas formuladas por el Claustro y por las Asociaciones de Padres y Madres de alumnos, así como velar por su correcta aplicación<sup>486</sup>.

---

<sup>482</sup> Nota importante: De acuerdo con la normativa vigente, la aprobación del presupuesto no es competencia del director/a del centro. Efectivamente, el director/a del centro puede realizar contrataciones, autorizar gastos de acuerdo con el presupuesto o aprobar la obtención de recursos complementarios, pero la modificación de sus competencias no ha incluido la de aprobar el presupuesto. Esta competencia no se atribuye al Consejo Escolar directamente en las normas orgánicas de educación, sino que deriva de otras normas que regulan la gestión económica de los centros docentes públicos y que mantienen su vigencia.

<sup>483</sup> GÓMEZ DACAL, G., “El Director de centro: ¿profesional o cargo? En El Director factor clave de la calidad educativa. Actas del I congreso Internacional sobre dirección de centros docentes”, Bilbao, Universidad de Deusto, 1992.

<sup>484</sup> QUINTERO, A. y BARRUECO, A., “La calidad educativa e innovación en la escuela: aportaciones desde la Dirección”, en Bordon, 45, 1993.

<sup>485</sup> Resolución de 24 de julio de 2007 de la Dirección General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación, por la que se nombran directores a los candidatos seleccionados en el procedimiento de selección de directores de los centros públicos de la Comunidad de Madrid en los que se imparten enseñanzas reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación convocado por Resolución de Recursos Humanos de 18 de abril, modificada por resoluciones de 9 y 14 de Mayo de 2007 (BCOM de 2 de Agosto).

Decreto 63/2004, de 15 de abril del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el procedimiento para la selección, nombramiento y cese de directores de centros docentes públicos de la Comunidad de Madrid en los que se impartan enseñanzas escolares (BOCM de 22 de abril de 2004).

<sup>486</sup> DAVID, I., Teoría y Práctica de la Dirección de centros, Navarra, Eunsa, 1995.

Facilita la adecuada coordinación con otros servicios educativos del Distrito y proporciona citando a Blase<sup>487</sup> la información que le sea requerida por las autoridades educativas competentes, al igual que promueve e impulsa las relaciones del Instituto con las instituciones de su entorno y facilitar la información sobre la vida del Instituto a los distintos sectores de la comunidad escolar y promover relaciones con las empresas o entidades que colaboren en la formación del alumnado y en su inserción profesional, y suscribir convenios de colaboración entre el Instituto y las mencionadas entidades, una vez informado el Consejo Escolar<sup>488</sup>.

Supervisa los asuntos relacionados con la gestión del comedor escolar, en los términos previstos en el Decreto Foral 246/1991, de 24 de julio, y en las instrucciones de desarrollo del mismo, con facultad de dictar directrices para corregir situaciones de funcionamiento anormal del servicio y supervisar los asuntos relativos al transporte escolar. Adoptar resoluciones acerca del uso de instalaciones de los centros y favorecer la convivencia en el Centro y garantizar el procedimiento para imponer las correcciones que correspondan, de acuerdo con las disposiciones vigentes, lo establecido en el Reglamento de Régimen Interior, y en cumplimiento de los criterios fijados por el Consejo Escolar<sup>489</sup>.

Asigna provisionalmente el horario del profesorado, elaborado previamente por la Jefatura de Estudios, hasta su aprobación definitiva por el Servicio de Inspección Técnica y de Servicios y otorgar la personal del centro permisos y licencias, en los términos que oportunamente establezca la ley.

Realiza las contrataciones de obras, servicios y suministros de acuerdo con las disposiciones vigentes<sup>490</sup> siguiendo la legislación y citando a Borrel<sup>491</sup> favorece la

---

<sup>487</sup> BLASE, J. y KIRBY, P, *Estrategias para una Dirección escolar eficaz. Como motivar, inspirar y liderar a los profesores*, Madrid, Narcea, 2013.

<sup>488</sup> Vide: VEENMAN, S., “El director de centros docentes como formador” en VILLA, A. (Coord.): *Dirección participativa y dirección de centros*, Bilbao, ICE, Universidad de Deusto, 1997, pp 557-577.

<sup>489</sup> Se puede revisar al respecto: KAST, F. y ROSENZWEIG, J.E., *Cambio organizacional. Administración en las organizaciones*, México, McGraw hill, 1981.

<sup>490</sup> Circular de la Dirección General de Centros Docentes de fecha 14 de junio de 2001 sobre gestión económica de los centros docentes públicos no universitarios y entrega de cuentas justificativas en los supuestos de cambio de Director.

<sup>491</sup> BORREL CLOSA, E., y CHAVARRIA NAVARRO, X., *La planificación y autoevaluación del trabajo de los directivos de centros docentes*, Barcelona, CISSPRAXIS, 2001.

evaluación de todos los proyectos y actividades del Centro y colabora con la Administración educativa en las evaluaciones externas que periódicamente se lleven a cabo así como eleva a la Inspección educativa la Memoria Anual sobre las actividades y situación general del Instituto.

Garantiza el derecho de reunión del profesorado, alumnado, padres y madres de alumnos y personal de administración y servicios y decide, a propuesta del Consejo Escolar, la incoación o no de expedientes sancionadores al alumnado, en el marco de lo establecido al respecto en la normativa que regula los derechos y deberes del alumnado<sup>492</sup>.

Los candidatos deberán presentar por escrito ante el consejo escolar, con una antelación mínima de quince días respecto a la fecha de la elección, su programa de dirección y sus méritos profesionales.

El programa de dirección deberá contener:

- La propuesta de los órganos unipersonales de gobierno que forman la candidatura.
- La justificación de haber sido acreditado para el ejercicio de la función directiva, que incluya las condiciones que permitieron su acreditación.
- Un análisis del funcionamiento del instituto y de los principales problemas y necesidades del mismo.
- Los objetivos que pretende alcanzar durante su mandato.

El consejo escolar valorará los programas de dirección presentados y los méritos profesionales de los candidatos. El claustro de profesores deberá ser informado de las candidaturas y conocer los programas presentados.

---

<sup>492</sup> Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros.

Decreto 15/2007, de 19 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se establece en el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la comunidad de Madrid (BOCM de 25 de abril de 2007)

Vide: BEARE, H.; CALDWELL, B.J. y MILLIKAN, R.H., *Como conseguir centros de calidad. Nuevas Técnicas de Dirección*, Madrid, La Muralla, 1992.

Para ampliar el tema se puede revisar: ANSOFF, H.I., *La dirección y su actitud ante el entorno*, Bilbao, Deusto, 1985.

### 3.3.3.2. Jefe de estudios

Tal y como hemos señalado anteriormente, el equipo directivo es el órgano ejecutivo de gobierno de los centros públicos, está integrado por el Director, el jefe de estudios, el secretario y cuantos se determinen reglamentariamente. Las competencias fundamentales del Jefe de Estudios según la normativa vigente y siguiendo autores como Pérez, Román y Torres<sup>493</sup>, son las siguientes:

Ejercer, por delegación del Director y bajo su autoridad, la jefatura del personal docente en todo lo relativo al régimen académico, así como sustituir al Director en caso de ausencia o enfermedad en aquellos Centros que no dispongan de Vicedirector.

Participar y, siguiendo las importantes reflexiones de Fernandez Diaz<sup>494</sup>, en la elaboración y revisión del Proyecto Educativo, Proyecto Curricular y Programación General Anual del Centro, y velar por su cumplimiento, igualmente elaborar, en colaboración con los restantes órganos de gobierno unipersonales del Centro, los horarios académicos del alumnado y profesorado, de acuerdo con los criterios aprobados por el Claustro y con el horario general incluido en la Programación General Anual, así como someterlos a la aprobación provisional del Director, y velar por su estricto cumplimiento.

Coordinar y dirigir la acción de los Tutores y del Orientador del Instituto<sup>495</sup>, conforme al Plan de Acción Tutorial y organizar las actividades del Instituto, de tal manera que se posibilite la realización del Plan de Formación del Profesorado del Centro.

---

<sup>493</sup> PÉREZ, M., ROMÁN, M. y TORRES, J.A., “Funciones de Dirección Intermedia: Jefe de Estudios, Administrador/Secretario”. En MEDINA, A. y GENTO, S., *Organización pedagógica del nuevo centro educativo*, Madrid, UNED, 1996.

Vide: RIZVI, F. y LINGARD, F., *Políticas educativas en un mundo globalizado*, Madrid, Morata, 2013.

<sup>494</sup> FERNÁNDEZ DÍAZ, M<sup>a</sup> J.; ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. y HERRERO TORANZO, E., *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*, Madrid, Síntesis, 2002.

<sup>495</sup> Orden 4265/2007, de 2 de agosto de la Consejería de Educación, por la que se regula el programa de diversificación curricular en la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid (BOCM de 21 de agosto de 2007).

Circular de la dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales de 24 de julio de 2008 por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento del servicio de Apoyo Itinerante a alumnado inmigrante (SAI) durante el curso 2008-2009.



Organizar los actos académicos, así como facilitar la organización del alumnado e impulsar su participación en el instituto y cualquier otra función que le pueda ser encomendada por el Director dentro del ámbito de su competencia.

1. Corresponde a los centros educativos la coordinación de las actividades de orientación de los alumnos. Por ello, al frente del personal docente que interviene en la Orientación Educativa, figurará, por delegación del director, el jefe de estudios, como organizador de la actividad académica del centro. En especial, dirigirá y coordinará el Plan de Orientación Académica y Profesional y el Plan de Acción Tutorial.
2. A este respecto será el Jefe de Estudios quien, y citando a Fernandez<sup>496</sup>, vele por que los planes mencionados se ajusten a las directrices de la Comisión de Coordinación Pedagógica, quien convoque las reuniones que para el desarrollo de los mismos deban celebrarse entre las distintas instancias de la orientación y quien se responsabilice del cumplimiento de dichos planes. En especial coordinará el trabajo de los tutores y mantendrá, con la asistencia del orientador u orientadores, las reuniones periódicas necesarias para el buen desarrollo de la acción tutorial.

### **3.3.3.3. Secretario**

Las competencias del secretario serán las siguientes en base a la legislación vigente<sup>497</sup> y siguiendo a diversos autores como Gento<sup>498</sup>:

Ordenar el régimen administrativo del Instituto, de conformidad con las directrices del Director y actuar como Secretario de los órganos de gobierno colegiados del Instituto, levantar acta de las sesiones y dar fe de los acuerdos con el visto bueno del Director, así como custodiar los libros y archivos del Instituto.

Expedir las Certificaciones que soliciten las autoridades y los interesados y realizar el inventario general del Instituto y mantenerlo actualizado. Custodiar y

---

<sup>496</sup> FERNÁNDEZ, M., *El Equipo Directivo. Recursos Técnicos de Gestión*, Madrid, Popular, 1988.

<sup>497</sup> Art. 34. Real Decreto 83/1996 de 26 de enero. BOE 21 de febrero 1996.

<sup>498</sup> GENTO, S., *Participación en la gestión educativa*, Madrid, Santillana, 1994.

disponer la utilización de los medios audiovisuales e informáticos y del material didáctico.

Ejercer, por Delegación del Director y bajo su autoridad, la Jefatura del Personal de administración y de servicios adscritos al Instituto. Elaborar el anteproyecto de presupuesto del Instituto y ordenar el régimen económico del Instituto de conformidad con las instrucciones del Director y llevar la contabilidad<sup>499</sup>.

Velar por el mantenimiento material del Instituto en todos sus aspectos, de acuerdo con las indicaciones del Directo así como participar en la elaboración y revisión del Proyecto Educativo y de la Programación General Anual, junto con el resto del Equipo Directivo y cualquier otra función que le encomiende el Director dentro de su ámbito de competencia<sup>500</sup>.

### **3.3.3.4. El Administrador**

#### **Designación del administrador.<sup>501</sup>**

En los institutos de educación secundaria que el Ministerio de Educación y Ciencia determine, existirá un administrador quien, bajo la dependencia directa del director del mismo, asumirá las competencias establecidas en el artículo 38 de este Reglamento.

La administración seleccionará los administradores de acuerdo con los principios de mérito y capacidad entre quienes acrediten la preparación adecuada para ejercer las funciones que le corresponden. Serán competencias del administrador:

Asegurar la gestión de los medios materiales del instituto de acuerdo con las instrucciones del director y ordenar el régimen administrativo del instituto, de conformidad con las directrices del director. Igualmente actuar como secretario del consejo escolar y del claustro de profesores del instituto, con voz, pero sin voto, levantar acta de las sesiones y dar fe de los acuerdos con el visto bueno del director.

---

<sup>499</sup> Vide: VV.AA., *Volver a pensar la educación*, Madrid, Morata, 1995

<sup>500</sup> Para ampliar más el tema se puede consultar: BELTRÁN LLAVADOR, F., *La gestión escolar de los cambios de currículo en la enseñanza secundaria*, Madrid, Miño y Dávila, 2006.

<sup>501</sup> Artículo 29 del Real Decreto 83/ 96 de 26 de enero de 1996.

Ejercer, por delegación del director y bajo su autoridad, la jefatura del personal de administración y de servicios adscrito al instituto. Controlar, por delegación del director y bajo su autoridad, la asistencia al trabajo y el régimen disciplinario de todo el personal docente y no docente adscrito al instituto, y mantener las relaciones administrativas con la Dirección Provincial.

Custodiar los libros y archivos del instituto. Expedir las certificaciones que soliciten las autoridades y los interesados y realizar el inventario general del instituto y mantenerlo actualizado así como custodiar y coordinar la utilización de los medios audiovisuales y del material didáctico.

Elaborar el anteproyecto de presupuesto del instituto de acuerdo con las instrucciones del director y ordenar el régimen económico del instituto, de conformidad con las instrucciones del director, realizar la contabilidad y rendir cuentas ante las autoridades correspondientes, así como velar por el mantenimiento material del instituto en todos sus aspectos, de acuerdo con las indicaciones del director y participar en la elaboración de la propuesta de la programación general anual, junto con el resto del equipo directivo. Cualquier otra función que le pueda ser encomendada por el director dentro de su ámbito de competencia.

#### **4. Documentos que recogen la dimensión organizativa de Centro**

En el nuevo modelo organizativo de los centros docentes, y en palabras de José Cardona<sup>502</sup>, *“se contemplan un conjunto de documentos cuya finalidad consiste en racionalizar y operativizar el funcionamiento de los mismos. El concepto actual de escuela trasciende lo meramente institucional e incorpora, mediante un compromiso valioso, a los sectores sociales próximos a cada centro; de manera que, ya no solo profesores y alumnos, sino las familias y otras entidades del entorno asumen la responsabilidad gestora y de creación en el ámbito novedoso de la comunidad escolar”*. En este sentido, es preciso asumir cada vez más que una escuela deba definirse por su capacidad de apertura a la comunidad a la que pertenece y aceptar un serio y riguroso

---

<sup>502</sup> CARDONA ANDÚJAR, A., *Elementos de teoría organizativa del Centro escolar*, (Op. Cit.), pag 215-218)

compromiso con su mejora. Y ello supone, junto a las incidencias didácticas, un desarrollo organizativo específico<sup>503</sup>.

En este análisis Álvarez<sup>504</sup> puntualiza que “*semejante enfoque organizativo, esto es, la innovación que supone una gestión participada de las instituciones docentes con su diáspora, viene exigiendo unos planteamientos convergentes que faciliten la explicitación de las intenciones de los distintos estamentos de la comunidad escolar y que sean referencia obligada a los profesionales responsables de concretar, secuenciar y desarrollar el currículum en cada centro*”. Profundizar adecuadamente en un proceso de gestión participada demanda, si queremos ser operativos, y siguiendo a Antúnez<sup>505</sup>, esfuerzos en el ámbito de la planificación desde unos parámetros comunitarios, que sean capaces de incorporar las aportaciones valiosas de los diferentes entornos educativos.

Dichos esfuerzos deben diversificarse y siguiendo Cardona y citando a Ruiz<sup>506</sup>, contemplar un universo pluridimensional, en el que tengan cabida lo axiológico (proyecto educativo de la comunidad), lo técnico-pedagógico (dimensión de lo curricular), lo procedimental (reglamentación interna), lo estratégico (previsión para cada año académico), lo didáctico (que se orienta al diseño de la instrucción), lo económico (vertebrado en tono al presupuesto institucional y comunitario) y, finalmente, lo autoevaluador (que facilita un proceso de innovación continua para la mejora)<sup>507</sup>.

---

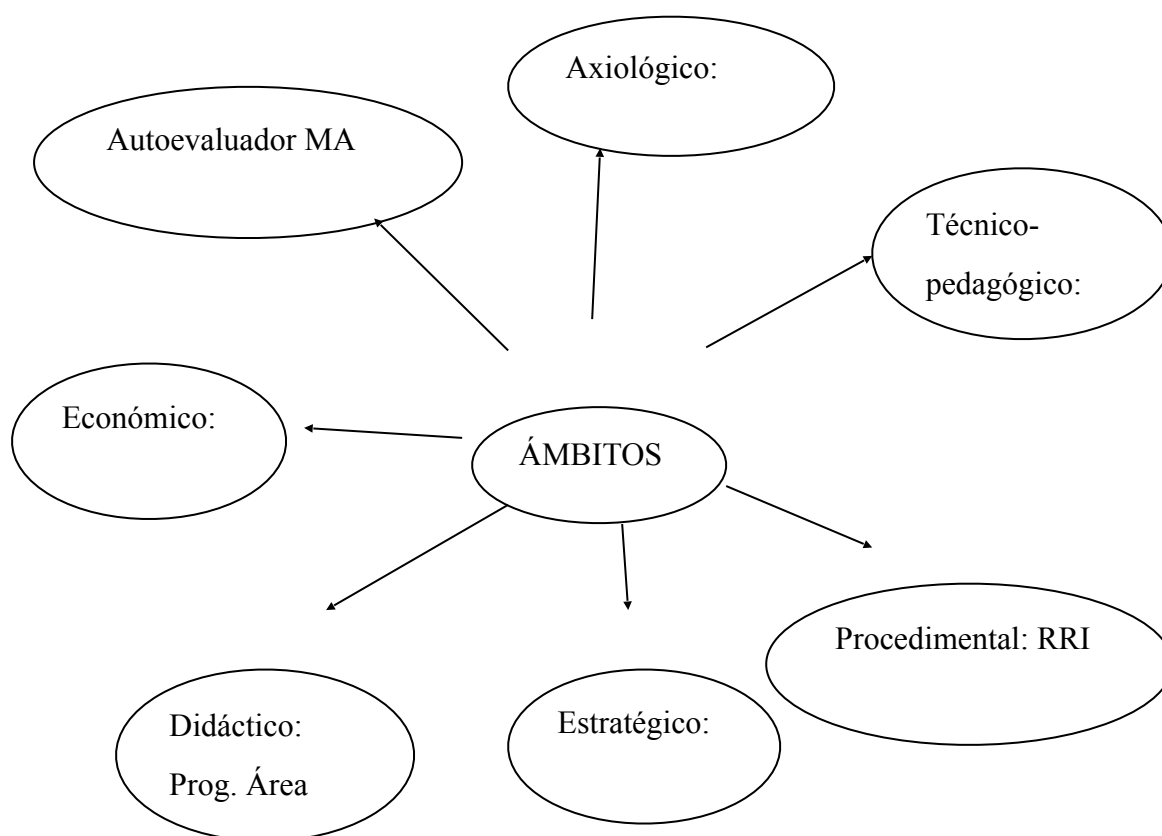
<sup>503</sup> Vide: MEDINA, A., *La enseñanza*. En MEDINA, A. y SEVILLANO, M.L.( Coords.): *El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*, Madrid, UNED, 1990, pp 529-567.

<sup>504</sup> ÁLVAREZ, M., *Planteamientos institucionales del centro educativo*. En Actas del I.C.I.O.E., Barcelona, 1990, pp. 47-51.

<sup>505</sup> ANTÚNEZ, S., *Claves para la organización de centros escolares*, Barcelona, ICE-HORSORI, 1993.

<sup>506</sup> RUIZ RUIZ, J.M., “Los documentos institucionales permanentes”, en LORENZO DELGADO, M. (Coord.), *La organización y gestión del centro educativo: Análisis de casos prácticos*, Madrid, Editorial Universitas, 1997.

<sup>507</sup> Se puede revisar: GARCÍA GARRIDO, J.L., *Sistemas educativos de hoy*, Madrid, Dykinson, Segunda edición, 1987.



**Gráfico:** Fundamentación de la naturaleza de los diferentes documentos institucionales: ámbitos de planificación en la gestión participativa. Fuente Cardona<sup>508</sup>.

Una vez que hemos señalado que cada uno de los documentos institucionales del centro educativo responde a un ámbito específico de la planificación del mismo, pero, además y en función de todo esto, su tiempo de vigencia no es igual para cada uno de ellos. Fundamentados en criterios como los citados, algunos estudiosos del tema han teorizado al respecto y han establecido diferentes tipologías para el conjunto de los documentos institucionales. Así se han contemplado aquellos documentos cuya vigencia suele ser superior al año académico, frente a los que son elaborados con un tiempo de permanencia equivalente al curso escolar. En esta línea concreta, cabe destacar la aportación de Gairín<sup>509</sup>, este autor habla de:

- Documentos a **medio plazo**, que tienen un carácter eminentemente programático y por ello son, o deben ser, garantes de una cierta estabilidad en la planificación

<sup>508</sup>CARDONA ANDÚJAR, A., *Elementos de teoría organizativa del Centro escolar*, (Op. Cit.), pág. 217

<sup>509</sup> GAIRIN, J., *Planteamientos institucionales en los centros educativos*. Curso de Formación para Equipos Directivos, Madrid, MEC-Subdirección General de Formación del Profesorado, 1993, pp. 37-38.

institucional. Entiende como tales el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular de Etapa y el Reglamento de Régimen Interior.

- Documentos a **corto plazo**, de carácter anual que, debido a su naturaleza más instrumental, tienen como finalidad hacer operativas las grandes líneas marcadas desde los primeros. Son documentos de esta naturaleza el Plan anual del Centro, las Programaciones de Área, el Presupuesto institucional y la Memoria Final de curso.

Otra aportación interesante en esa línea es la de Ruiz Ruiz<sup>510</sup>, quien clasifica los instrumentos de planificación de la escuela en permanentes y contingentes. Entre los primeros incluye el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el Reglamento de Régimen Interior (RRI), y entre los segundos la Programación General Anual (PGA), el Proyecto Económico del Centro y la Memoria Anual.

Por último y antes de abordar de manera específica el análisis de cada documento, conviene subrayar que los planteamientos institucionales en general deberán elaborarse con el máximo rigor, esto es, en base a unos criterios que faciliten su contribución valiosa para conseguir en los centros la máxima calidad, tanto en su dimensión didáctica como en la organizativa.

Algunos de estos criterios y siguiendo a Lovelace<sup>511</sup> son:

- Los distintos documentos deben estar articulados entre sí, evitando las desconexiones e incongruencias entre ellos.
- Han de elaborarse en función de la realidad concreta de una escuela, tanto desde el punto de vista de su propia estructura organizativa, como del entorno donde se encuentre ubicada.
- Deben ser flexibles y ágiles, tanto en su elaboración como en su aplicación.
- Tienen que representar las distintas opciones adoptadas y consensuadas por todos los miembros que integran el centro.
- Deben constituir, en definitiva, instrumentos útiles de trabajo y no meros documentos de tipo burocrático.

---

<sup>510</sup>RUIZ, J. M., *Los documentos institucionales contingentes*. En LORENZO, M. (Coord.): *La organización y gestión del centro educativo. Análisis de casos prácticos*, Madrid, Universitas, 1996, pp. 129-188.

<sup>511</sup> LOVELACE, M., *Proyecto Curricular*, Zaragoza, EDELVIVES, 1992, pág. 24.

### 3.4.1. Proyecto educativo de Centro

Según Antúnez podríamos definir el PEC como “*el instrumento que recoge y comunica una propuesta integral para dirigir y orientar coherentemente los procesos de intervención educativa que se desarrollan en una institución escolar*”. Comentando algunos aspectos de esta definición, cuando utilizamos el término proyecto en educación escolar solemos designar con él al instrumento que recoge el diseño de un intento deliberado de construir algo. La construcción puede ser una producción tangible: un documento que recoge pautas para la observación de los alumnos y las alumnas en el aula, por ejemplo, o una creación intangible: un nuevo marco de relaciones en el centro o un cambio cultural que afecta a determinados hábitos de trabajo o a ciertos valores.

Por otra parte y siguiendo a Antúnez y Garirín<sup>512</sup>, un proyecto anticipa la acción y suele comunicar los criterios y principios que orientarán esa acción así como la tecnología que se utilizara para desarrollarla. Es siempre una guía para orientar la práctica y, en cualquier caso, supone un intento de lanzarse hacia adelante y de realizar un cambio planificado. Por otra parte Rueda Prieto<sup>513</sup> hace una reflexión sobre el tema y viene a decir que cuando los proyectos describen pormenorizadamente la acción, se desarrollan en periodos de tiempo limitados y son más precisos los plazos de ejecución, los procedimientos e instrumentos de control o el papel, de las personas protagonistas, solemos llamarles planes o programaciones.

Según Galve<sup>514</sup>, “*los institutos elaborarán un proyecto educativo de acuerdo con las directrices del consejo escolar y las propuestas realizadas por el claustro*”. Para el establecimiento de dichas directrices deberán tenerse en cuenta las características del entorno escolar y las necesidades educativas específicas de los alumnos. Además se

---

ANTÚNEZ, S., *El proyecto Educativo de Centro*, Barcelona, Graó, 2000, pp 19-20.

<sup>512</sup> ANTÚNEZ, S. y GARIRÍN, J., *La organización escolar, Práctica y fundamentos*, Barcelona, Graó, 1996.

<sup>513</sup> RUEDA PRIETO, J. y otros, *El proyecto educativo de centro. Un recetario para su elaboración*, Madrid, Escuela Española, 1997.

<sup>514</sup> GALVE, J.L., CAMACHO, J.A., *Proyectos Educativos de Centro*, 3ª ed., Madrid, Colección Propuestas Curriculares, 1998, p. 56.

tomarán en consideración las aportaciones de la junta de delegados de alumnos y, en su caso, de las asociaciones de alumnos y padres.

Por su parte, la Administración educativa española manifiesta de manera explícita<sup>515</sup> su intención de favorecer una autonomía progresiva de los establecimientos docentes, permitiendo a estos dotarse de un estilo educativo propio, en el primero de los documentos citados se subraya como muy positivo que todo centro y cada docente dispongan de sus propias opciones formativas, y afirma que el Proyecto Educativo recogerá aquellas ideas que, referidas a las opciones educativas básicas y a la organización general del centro, sean asumidas por toda la comunidad escolar.

La elaboración y el contenido del Proyecto educativo del Instituto se ajustarán a lo dispuesto en el título IV, capítulo I, del Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

El artículo 94 del Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria contiene los cinco apartados que deben figurar en el Proyecto educativo.

- a) La organización general del instituto<sup>516</sup>
- b) La adecuación de los objetivos generales de las etapas que se imparten en el instituto.
- c) El reglamento de régimen interior.
- d) Los medios previstos para facilitar e impulsar la colaboración entre los distintos sectores de la comunidad educativa.
- e) Las decisiones sobre la coordinación con los servicios sociales y educativos del municipio y las relaciones previstas con instituciones públicas y privadas, para la mejor consecución de los fines establecidos.

El proyecto educativo del instituto es el documento marco de carácter más permanente y general, en cuya elaboración intervienen los diferentes sectores de la comunidad educativa, y por tanto, será aprobado y evaluado por el consejo escolar.

---

<sup>515</sup> MEC: *Materiales para la Reforma. Proyecto curricular*, Cajas Rojas, Madrid, Secretaría de Estado de Educación, 1992, pág. 8

<sup>516</sup> Se orientará a la consecución de los fines establecidos en el artículo 1 de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo y al cumplimiento de los principios establecidos en el artículo 2 de la mencionada ley.



Álvarez<sup>517</sup> además entiende que el Proyecto Educativo viene a ser como una hipótesis de trabajo, cuya aplicación en la práctica deberá ser continuamente evaluada al objeto de ir modificándolo para su mejora. Constituye, sin duda, el fundamento de la autonomía institucional, siempre que esté debidamente articulado con los otros documentos de planificación.

El Ministerio de Educación y Ciencia colaborará con los centros para que éstos hagan público su proyecto educativo, así como aquellos otros aspectos que puedan facilitar información sobre los centros y orientación a los alumnos y a sus padres, y favorecer, de esta forma, una mayor implicación del conjunto de la comunidad educativa<sup>518</sup>.

En lo relativo a la organización general del Instituto, a la que se refiere el apartado a) de dicho artículo, se detallarán los siguientes aspectos:

- Las características del entorno escolar y las necesidades educativas que en función del mismo ha de satisfacer el Instituto
- Las enseñanzas que se imparten y las materias optativas que el Instituto ofrece, junto con la determinación del departamento que las asume, de acuerdo con lo establecido en el Proyecto curricular.
- Otras actividades realizadas por el Instituto, tales como las complementarias y extraescolares y los intercambios escolares que se organicen.

---

<sup>517</sup> ÁLVAREZ, L., Proyecto educativo, proyecto curricular y programación de aula, Madrid, SM., 1998.

<sup>518</sup> Vide: LONGAS, A.; NAVASA, J. M., *El Proyecto Educativo de Centro. Una propuesta para un centro de Educación Secundaria Obligatoria*, Zaragoza, Departamento de Cultura y Educación, Diputación de Aragón, 1992.

- La participación en programas institucionales, tales como el de integración, los de compensación educativa en razón de desigualdades, en los proyectos Atenea<sup>519</sup> y Mercurio<sup>520</sup> o en otros programas de cooperación.
- Las actividades deportivas, musicales y culturales en general o relacionadas con el funcionamiento de la biblioteca que hayan sido previstas.
- Las secciones lingüísticas<sup>521</sup> especializadas o las enseñanzas de régimen especial combinadas con las de régimen general, si las tiene autorizadas.
- Cualquier otra circunstancia que caracterice la oferta educativa del instituto.

El Reglamento de régimen interior del instituto deberá ajustarse, en todo caso, a lo establecido en el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, en el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, sobre los derechos, deberes y normas de convivencia de los alumnos de centros sostenidos con fondos públicos y en las normas estatutarias establecidas para los funcionarios docentes y empleados públicos en general. Podrá contener, entre otras, las siguientes precisiones:

- La organización práctica de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Las normas de convivencia que favorezcan las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y entre los órganos de gobierno y coordinación didáctica.

---

<sup>519</sup> Atenea, pionera en España, propone la modalidad tradicional que potencia la creación de recursos educativos digitales y ofrece como novedad, otra modalidad que promocióne el conocimiento y uso de las tecnologías educativas entre los docentes, especialmente las denominadas Web 2.0 e incida en actuaciones concretas de utilización en el aula, mediante el desarrollo y puesta en práctica de programaciones de distintos ámbitos o áreas del currículo, orientadas a promover el éxito educativo a través de la utilización de herramientas TIC innovadoras.

<sup>520</sup> El “Programa Mercurio” pretende la incorporación de los medios audiovisuales, y en especial el video, para su utilización no sólo como medio de aprendizaje de los contenidos, sino también como medio de expresión y creación y como comprensión de un nuevo lenguaje. La principal preocupación del “Programa Mercurio” se centra en la formación del profesorado para hacer uso de este medio con unos criterios didácticos muy ajustados a situaciones escolares concretas, incorporando la utilización del video, pero también el aprendizaje de un lenguaje de la imagen que los alumnos no dominan y a través del cual pueden desarrollar su expresión y creatividad.

<sup>521</sup> En las secciones lingüísticas se dedican 5 periodos lectivos a a semana al estudio de la lengua extranjera. Además, una o más materias se imparten en la lengua objeto de la Sección, siendo estas prioritariamente Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Su objeto es mejorar el aprendizaje de las lenguas extranjeras, promover el plurilingüismo y el conocimiento de culturas distintas. Mejorar la competencia lingüística y didáctica tanto del profesorado de lenguas extranjeras como del profesorado de materias no lingüísticas que colaboren con este programa.

Cada Instituto cuenta con el apoyo de auxiliares de conversación. Cada Instituto está hermanado con otro similar en el país de la lengua objeto de estudio con objeto de establecer intercambios y colaboraciones de tipo metodológico.

- La organización y reparto de las responsabilidades no definidas por la normativa vigente.
- Los procedimientos de actuación del Consejo Escolar y, en su caso, las Comisiones que en su seno se constituyan para agilizar su funcionamiento.

Por último y siguiendo a Montero<sup>522</sup> el Proyecto Educativo puede decirse que es:

**Hipotético**, inacabado, en tanto que, en el momento de redactarlo, su contenido no constituye sino una posibilidad de acción, la presunción de unas metas a conseguir, a ser su puesta en práctica en la realidad lo que va a permitir a una determinada comunidad educativa.

**Participativo**, ya que el propio proceso de su elaboración se configura en un espacio de intercambio, donde los representantes de los diversos sectores de la comunidad encuentran un escenario adecuado para el compartir, para reflexionar, para la confrontación de los puntos de vista que emergen de cada biografía personal y profesional<sup>523</sup>.

**Motivador**, por cuanto ayuda a descubrir la capacidad de cada persona/profesional para aceptarse a sí mismo, de manera que y en palabras de Rey y Santamaría<sup>524</sup>, pueda ir cristalizando lo que de valioso tenga su propia percepción del hecho educativo e ir eliminando, paralelamente, aquellas opiniones carentes de toda posibilidad de objetivación.

**Democrático**, al asumir, y siguiendo a Antúnez<sup>525</sup>, el espíritu de la norma, exigiendo en su elaboración y desarrollo una actitud tolerante con la totalidad de los miembros comunitarios. En este sentido, son claros los Reales Decretos que aprueban los Reglamentos orgánicos de los centros cuando, en su preámbulo, apuestan por la calidad de la educación y encomiendan, de manera explícita, a los poderes públicos el fomento de la participación de la comunidad educarías en la organización y gobierno de

---

<sup>522</sup> MONTERO, A., *Proyecto Educativo de Centro, Elementos de Planificación*, Lora del Río, Centro de Profesores, 1994.

<sup>523</sup> Vide: NAVARRO, J. M., *Orientaciones y recursos para la elaboración del proyecto Educativo de Centro*, Centro de Profesores de Albacete, 1994.

<sup>524</sup> REY, R. y SANTAMARÍA, J.A., *El proyecto educativo de centro: de la teoría a la acción educativa*, Madrid, Escuela Española.

<sup>525</sup> ANTÚNEZ, S., *El proyecto educativo de Centro*, Barcelona, Graó, 1998.

los centros docentes sostenidos con fondos públicos y en la definición de su proyecto educativo, el desarrollo de su autonomía, el apoyo al funcionamiento de los órganos de gobierno y el establecimiento de procedimientos adecuados de evaluación<sup>526</sup>.

### **3.4.2. Proyecto curricular de etapa.**

Mientras que el Diseño Curricular Base es el primer nivel de concreción curricular y su diseño compete a las Administraciones Educativas, el Proyecto Curricular de Etapa es el segundo nivel de concreción y su elaboración compete a los profesores. Los elementos abiertos, flexibles y generales que nos presenta el DCB deben ser concretados por los profesores para cada una de las realidades educativas en las que realizamos nuestra labor.

Por tanto el Proyecto Curricular, en el marco de las instituciones docentes, plantea siguiendo a Cardona<sup>527</sup>, *“un reto a cada comunidad educativa en tanto que supone un esfuerzo para buscar y hallar la adecuada armonía entre, al menos, tres variables fundamentales: el diseño curricular base propuesto desde la Administración educativa, las directrices educativas básicas propias de cada Proyecto educativo de centro, y la genuina singularidad de cada contexto (incluyendo en este último aspecto la debida atención tanto a la diversidad de los alumnos, como a la específica profesionalidad de los docentes que componen los diversos departamentos y/o equipos”*. Es, por tanto, un documento eminentemente técnico, recayendo la competencia de su elaboración en los miembros profesionales de la comunidad escolar (el profesorado).

Como sucede con el PEC, el PCC lo concebimos como una hipótesis de trabajo para los centros, a confirmar/modificar en la práctica en función de las necesidades cambiantes del contexto. En este sentido, coincidimos con Zabalza y Del Carmen<sup>528</sup>,

---

<sup>526</sup> MEC, *Orientaciones Didácticas, secundaria*, Madrid, 1992.

<sup>527</sup> CARDONA ANDÚJAR, A., *Elementos de teoría organizativa del Centro escolar*, (Op. Cit.), pp. 226-228.

<sup>528</sup> DEL CARMEN, L.M. y ZABALA, A., *El Proyecto Curricular de Centro: el curriculum en manos del profesional*. En ANTÚNEZ, S. y otros: *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*, Barcelona, GRAO, 1992, pp. 63-96.

cuando considera el proyecto Curricular como algo inacabado, como una propuesta provisional que siempre se puede mejorar. Parece, pues, que el Proyecto curricular de Centro debe ser entendido como una hipótesis vertebradora de la práctica pedagógica de cada institución educativa, y que, como sucede con toda hipótesis, deberá ser objeto de seguimiento, para ver en qué grado se verifica y por qué, esto es, se tendrá que conocer en qué medida tal Proyecto está bien elaborado y es correctamente aplicado en un contexto específico (para el que ha sido diseñado).

Desde estas consideraciones, Medina<sup>529</sup> y citando a Cardona<sup>530</sup> ha entendido el PCC como la línea de reflexión, integración y análisis en común de la concepción y práctica educativa que asume y aplica el equipo de profesores del centro. Encontrar el equilibrio entre variables plurales, como las citadas en el párrafo que precede, es perfectamente factible, pero exige, tal y como afirman los mencionados autores, la acción reflexiva, coordinada y colaborativa del colectivo de enseñantes de cada institución.

El Proyecto Curricular, desde una visión más funcional, puede ser considerado según Del Carmen y Zabala<sup>531</sup> como:

**Un instrumento en manos de los profesionales de un centro:** que les posibilita para que la tarea personal del aula, trascendiendo el ámbito de relaciones profesor-alumnos, se articule en un marco más general como puedan ser los equipos, los departamentos o la propia institución como organización global. Por otra lado, y siguiendo a Medina<sup>532</sup> aportar desde ese horizonte menos limitado, sus concepciones personales sobre la enseñanza. Si esta se asume como una actividad intencional y socio-comunicativa que es capaz de generar las situaciones o experiencias más propicias para un aprendizaje formativo, si cada profesor entiende que debe estar abierto a aquellas variables que surgen de cada profesor entiende que debe estar abierto a aquellas

---

<sup>529</sup> MEDINA, A., *La enseñanza*. En MEDINA, A. y SEVILLANO, M.L.( Coords.): El curriculum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación, (*Op.Cit.*), p.437

<sup>530</sup> CARDONA, J., *Aspectos esenciales a evaluar en el Proyecto Curricular de Centro*. Comunicación presentada al III Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Santiago de Compostela, 1994.

<sup>531</sup> DEL CARMEN, L.M. y ZABALA, A., *El Proyecto Curricular de Centro: el curriculum en manos del profesional*. En ANTÚNEZ, S. y otros: Del Proyecto Educativo a la Programación (*Op. Cit.*) pp. 65 y ss.

<sup>532</sup> MEDINA, A., *La enseñanza*. En MEDINA, A. y SEVILLANO, M.L.( Coords.): El curriculum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación, (*Op. Cit.*) pág. 550

variables que surgen de cada situación concreta, se estará profundizando en una vía facilitadora de la necesaria individualización de la actividad educadora.

**Un conjunto de decisiones en relación con los diferentes elementos curriculares**, o sea, sobre que se ha de enseñar y evaluar, cuando y como. Y todo ello mediante el establecimiento de objetivos y contenidos en las distintas áreas curriculares de cada una de las etapas que imparta el centro y, tal como se dispones en los Reglamentos orgánicos, se adecuaran a la singularidad socio-cultural y económica del contexto en función de las directrices fijadas en el Proyecto educativo. Por otra parte y citando a Lorenzo Delgado<sup>533</sup> la puesta en práctica de diversas opciones metodológicas, desde las que se deberá responder a la inevitable diversidad del alumnado y la definición de un adecuado modelo de evaluación, que haga posible un seguimiento riguroso del proceso de aprendizaje de cada alumno.

**Las decisiones mencionadas se han de tomar colectivamente en el marco del centro educativo como organización**, esto es, se han de tomar en equipo, ya que, como acertadamente han dicho los profesores Median, lo realmente importante en palabras de Cardona<sup>534</sup> es la creación de un equipo que tenga un trabajo en común, un proyecto común en el centro y que sirva como apoyo a la actuación individual de cada una de las aulas.

Según Gimeno:

*“El Proyecto Curricular de Etapa tiene la finalidad de dotar de coherencia la actuación didáctica en cada uno de los ciclos que la componen y adecuar las propuestas generales de carácter oficial de acción educativa a la realidad de un centro determinado”.*<sup>535</sup>

Cuando un centro imparta más de una etapa educativa habrá de incluir en su Proyecto Curricular de Centro el proyecto curricular correspondiente a cada una de ellas.

---

<sup>533</sup> LORENZO DELGADO, M. (Coord.), *La organización y gestión del centro educativo: análisis de casos prácticos*, Madrid, Editorial Universitas, 1997.

<sup>534</sup> CARDONA, J., *Aspectos esenciales a evaluar en el Proyecto Curricular de Centro*. Comunicación presentada (*Op. Cit.*) pág. 19

<sup>535</sup> GIMENO, A., *Proyecto Curricular de Etapa*, 2ª ed., Madrid, Colecciones Propuestas Curriculares, 2000, p. 45.

El Proyecto curricular de etapa es el elemento del PCC que más se relaciona con el tipo de acción educativa que se realizará con los alumnos y alumnas a lo largo de los dos ciclos. En él se concreta el conjunto de decisiones que articularán el programa educativo del centro. Siendo un instrumento que nace con la voluntad de permanecer en el tiempo estará, sin embargo, sujeto a revisiones fundamentadas, de acuerdo con la evaluación que se vaya realizando del mismo en su aplicación práctica. En cualquier caso, se deberá mantener en sus líneas generales para los mismos grupos de alumnos durante toda la etapa<sup>536</sup>.

La comisión de coordinación pedagógica supervisará la elaboración y se responsabilizará de la redacción del proyecto curricular para cada una de las etapas educativas que se impartan en el instituto, de acuerdo con el currículo oficial y los criterios establecidos por el claustro. En el proceso de reflexión y discusión, y siguiendo a Gairín<sup>537</sup> la comisión de coordinación pedagógica promoverá y garantizará la participación de todos los profesores de la etapa y contará con los apoyos oportunos de la Administración. Los proyectos curriculares de etapa incluirán:

1. Las directrices y las decisiones generales siguientes:
  - a) La adecuación de los objetivos generales de la educación secundaria obligatoria, del bachillerato y de la formación profesional específica al contexto socioeconómico y cultural del instituto, y a las características de los alumnos, teniendo en cuenta lo establecido en el proyecto educativo.
  - b) Decisiones de carácter general sobre metodología didáctica.
  - c) Criterios generales sobre evaluación de los aprendizajes y promoción de los alumnos<sup>538</sup>.

---

<sup>536</sup> MARTIN BRIS, M., *Organización y planificación integral de centros*, Madrid, Escuela Española, 1996.

<sup>537</sup> GAIRIN, J., *Planteamientos institucionales en los centros educativos*. Curso de Formación para Equipos Directivos, Madrid, MEC, 1992.

<sup>538</sup>Orden 2200/2004, de 15 de junio del Consejero de Educación por la que se establecen para la Educación Secundaria Obligatoria las medidas de refuerzo y apoyo educativos, se regula la optatividad en los cursos primero y segundo, y se determina el sistema de recuperación de las áreas y materias pendientes. (BOCM del 16). Derogada tácitamente Por: el Decreto 23/2007, de 10 de mayo del Consejo de Gobierno por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. No obstante, de forma transitoria y en tanto se produce la implantación completa de las enseñanzas reguladas en el mismo, la presente Orden será de aplicación durante el curso 2007-2008, exclusivamente para las materias del segundo curso de la E.S.O., quedando derogada completamente a partir del curso 2008-2009.

- d) Orientaciones para incorporar, a través de las distintas áreas, los contenidos de carácter transversal de la educación secundaria obligatoria.
  - e) Criterios y procedimientos previstos para organizar la atención a la diversidad de los alumnos. Cuando existan alumnos con necesidades educativas especiales, se incluirán los criterios para realizar las adaptaciones curriculares apropiadas para estos alumnos.
  - f) La determinación de las materias optativas que ofrece el instituto.
  - g) Criterios para evaluar y, en su caso, revisar los procesos de enseñanza y la práctica docente de los profesores.
  - h) En el caso del proyecto curricular de bachillerato, la organización de los itinerarios propuestos en cada una de las modalidades impartidas en el instituto.
2. El plan de orientación y de acción tutorial.
  3. Las programaciones didácticas de los departamentos, reguladas en el artículo 68 de este Reglamento.
  4. Los proyectos curriculares de etapa y sus modificaciones anuales serán aprobados por el claustro de profesores.

### **3. Programaciones didácticas**

Según Álvarez<sup>539</sup> la programación de aula la define en el marco del proceso curricular, a *“la labor planificadora mediante la que cada profesor programa su intervención en el aula, hallándonos, pues en lo que se ha denominado tercer nivel de concreción del currículo o diseño de la instrucción”*.

Estas programaciones son elaboradas por cada profesor como miembro de un Departamento didáctico. Cada departamento elaborará la programación didáctica de las enseñanzas que tiene encomendadas, agrupadas en las etapas correspondientes, siguiendo las directrices generales establecidas por la comisión de coordinación pedagógica, y son aprobadas por el servicio de inspección como institución garante de

---

<sup>539</sup> ÁLVAREZ, M., *Planteamientos institucionales del centro educativo*. En Actas del I.C.I.O.E., Barcelona, 1990, pp. 60 y ss.



que es respetado el marco prescriptivo del Diseño Curricular Base (o, más bien, del Decreto del currículo de la etapa correspondiente).

La programación didáctica de los departamentos incluirá, necesariamente, los siguientes aspectos para cada una de las áreas, materias y módulos asignados al mismo o integrados en él, como consecuencia de lo establecido en los apartados 3 y 4 del artículo 38 de este reglamento. En el caso de la educación secundaria obligatoria, los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación para el primer ciclo y para cada uno de los cursos del segundo ciclo.

En el caso del bachillerato y de los ciclos formativos, los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación para cada curso.

En la programación de los distintos aspectos que se señalan en los párrafos a) y b) de este artículo deberá aparecer la forma en que se incorporan los temas transversales.

- a) La distribución temporal de los contenidos en el ciclo o curso correspondiente.
- b) La metodología didáctica que se va a aplicar.
- c) Los procedimientos de evaluación del aprendizaje de los alumnos.
- d) Los criterios de calificación que se vayan a aplicar.
- e) Las actividades de recuperación para los alumnos de bachillerato con asignaturas pendientes y las profundizaciones y refuerzos para lograr dicha recuperación.
- f) Los materiales y recursos didácticos que se vayan a utilizar, incluidos los libros para uso de los alumnos.
- g) Las actividades complementarias y extraescolares que se pretenden realizar desde el departamento.
- h) Las medidas de atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares para los alumnos que las precisen.

Los profesores desarrollarán su actividad docente y siguiendo Antúnez<sup>540</sup>, de acuerdo con las programaciones didácticas de los departamentos a los que pertenezcan.

---

<sup>540</sup> ANTÚNEZ, S. y otros, *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*, Barcelona, GRAO, 1992.

En caso de que algún profesor decida incluir en su actividad docente alguna variación respecto de la programación del departamento consensuada por el conjunto de sus miembros, dicha variación, y su justificación, deberán ser incluidas en la programación didáctica del departamento. En todo caso, las variaciones que se incluyan deberán respetar las decisiones generales adoptadas en el proyecto curricular de la etapa correspondiente.

La programación de los ámbitos en los que se organizan las áreas específicas de los programas de diversificación<sup>541</sup> será elaborada por el departamento de orientación con la participación de los departamentos didácticos implicados.

La tarea de programación y siguiendo a Cardona<sup>542</sup>, *“será desarrollada por el profesor, profundizando en la concreción curricular, se vertebrará en torno a la Unidad Didáctica, entendida como el trabajo, articulado y completo, relativo al proceso de enseñar-aprender y en el que se precisan todos aquellos elementos curriculares relativos al enseñar y al evaluar, teniendo en cuenta tanto los diferentes niveles de maduración intergrupales, como la diversidad intergrupales.”* En este sentido, las programaciones de aula son un conjunto de unidades de trabajo, estando cada una de ellas articulada en torno a un eje organizador, y que implican un proceso de toma de decisiones de carácter especialmente didáctico.

Para Imbernon<sup>543</sup>, *“programar es establecer una serie de actividades, en un contexto y un tiempo determinados, para enseñar unos contenidos con la pretensión de conseguir varios objetivos, siendo incuestionable su necesidad de cara a una sistematización de los procesos orientados al desarrollo del currículum”*.

---

<sup>541</sup> El nuevo Programa de Diversificación Curricular de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), una medida destinada a alumnos con dificultades en el aprendizaje para los que se establece un currículo diferente al general, posibilita adelantar en un año la incorporación de los estudiantes e incluye la aparición del ámbito práctico, una agrupación de materias cuya finalidad es incrementar la atención en todo lo relacionado con las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Esto supone que podrá participar en el Programa el alumnado desde el tercer curso de la ESO y los estudiantes que, una vez cursado segundo, no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en la etapa. Asimismo.

<sup>542</sup> CARDONA ANDÚJAR, J, "Funciones de coordinación pedagógica". En MEDINA, A. y GENTO, S. (Coords.), *Organización pedagógica del nuevo centro educativo*, Madrid: UNED, 1996, pág. 99.

<sup>543</sup> IMBERNON, F., *El trabajo de cada día. La programación de aula*. En ANTÚNEZ, S. y otros: *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*, Barcelona, GRAO, 1992, pp 97-130.

Por su parte De Pablos<sup>544</sup> considera esta actividad de los profesores como nuclear en el marco de su quehacer como profesionales de la educación, justificándose, además de lo que ya se ha dicho, al menos por tres razones sustantivas, como son la propia complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la naturaleza intencional de la actividad educativa y, finalmente, el rol que desempeña esta actividad en la formación y profesionalización de los propios docentes.

#### **4. Programación general anual.**

Ya hemos señalado anteriormente que el Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.), como el curricular (P.C.C.), son unos documentos a modificar y mejorar desde la evaluación de su propia fundamentación, así como de su diseño y desarrollo correspondientes en el centro educativo. Es, precisamente, esa cualidad de ambos lo que, en buena parte, justifica la existencia de la Programación General anual en las instituciones docente y que, elaborada por su equipo directivo en base a las propuestas del grupo de profesores, debe ser aprobada, para cada año académico, por el consejo Escolar del Centro.

La Administración justifica este instrumento en base a dos dimensiones de contenido, esto es, las decisiones que por su naturaleza variarán cada curso, así como aquellas otras basadas en la revisión de los proyectos educativo y curricular del centro, de manera que la Programación General Anual y siguiendo a Dominguez y Mesanza<sup>545</sup>, incluirá elementos como las actividades complementarias a realizar, el horario general del centro y la memoria administrativa (pertenecientes todos a la primera de las dimensiones citadas), así como también las referidas modificaciones o nuevas decisiones que se considere oportuno introducir en los proyectos educativo y curricular (y todo ello con respecto a la segunda dimensión a que nos hemos referido).

---

<sup>544</sup> DE PABLOS, P. y otros, *Diseño del currículo en el aula. Una propuesta de autoformación*, Madrid, MARE NOSTRUM, 1992.

<sup>545</sup> DOMÍNGUEZ, G. y MESANZA, J., *Manual de organización de instituciones educativas*, Madrid, Escuela Española, 1996.

Por su parte el profesor Gairín<sup>546</sup>, reflexionando sobre la estructura y contenidos propios de la PGA, y trascendiendo una concepción administrativista de la misma, propone tres grandes modelos para su elaboración: sumativo, global y combinado. El primero de ellos se basa en la adición de un conjunto de planes específicos (esto es, aspectos concretos del PEC previstos para un tiempo determinado) correspondientes a los diferentes órganos y servicios del centro, y comprendería, entre otros, los contenidos relativos a las actividades académicas, las extraescolares, los servicios de comedor y transporte y a las relaciones con la comunidad.

El documento que venimos presentando constituye, pues, una propuesta de la organización y planificación de un centro de manera temporalizada, tiene su fundamento y legitimidad pedagógica cuando está en sintonía con dos grandes variables: los recursos (tanto personales, materiales como funcionales) de la institución en un momento determinado, así como, y esto es importante, los resultados obtenidos en el proceso de autoevaluación del curso o cursos anteriores. Desde estas coordenadas, se incluirán los objetivos o planes específicos a conseguir, así como los órganos directamente implicados en cada uno de ellos, constituyendo esta forma de órganos directamente implicados en cada uno de ellos, constituyendo esta forma de proceder lo que el profesor Gairín denomina modelo global<sup>547</sup>.

La PGA desde el modelo combinado, deberá determinar y siguiendo a Gairín, tanto los objetivos generales del centro que afectan a la globalidad de órganos y personas, planes globales, como aquellos otros más específicos propios de algunos órganos determinados. Este enfoque supera la dispersión de planteamientos que comporta el modelo sumativo, y por otra parte, sin conseguir la coherencia que implica el modelo global, logra una alta coordinación de planteamiento y actuaciones en el centro<sup>548</sup>.

---

<sup>546</sup> GAIRÍN SELLÁN, J. y ANTÚNEZ MARCOS, S., *Organización Escolar, Nuevas aportaciones*, Barcelona, P.P.U., 1993. Pp- 83 y ss.

<sup>547</sup> Para ampliar conocimientos sobre el tema se puede revisar: URÍA RODRÍGUEZ, M. E., *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*, Madrid, Narcea, 1998.

<sup>548</sup> Vide: DELGADO, M. (Coord.), *La organización y gestión del centro educativo: análisis de casos prácticos*, Madrid, Ed. Universitas, 1997, pp. 391-418.

Por otra parte entendemos que la PGA deberá incorporar, junto a la distribución del tiempo (horarios, salida, actividades extraescolares...) y otros aspectos de verdadero interés dentro de una dimensión administrativa, la concreción y la priorización de los objetivos generales de la institución en un determinado año académico y según Gairín y Antunez<sup>549</sup>, aquellos planes específicos a desarrollar por los diferentes órganos de la estructura organizativa, si bien, habrá de tenerse en cuenta que objetivos generales y planes específicos deberán justificarse en la información facilitada desde la autoevaluación del centro escolar.

La programación general anual será elaborada por el equipo directivo del instituto, y tendrá en cuenta las deliberaciones y acuerdos del claustro y del consejo escolar, así como las propuestas de la junta de delegados<sup>550</sup>.

2. La programación general anual incluirá:

- a) El horario general del instituto y los criterios pedagógicos para su elaboración<sup>551</sup>.
- b) El proyecto educativo del instituto o las modificaciones del ya establecido.
- c) Los proyectos curriculares de etapa o las modificaciones de los ya establecidos.
- d) El programa anual de actividades complementarias y extraescolares.
- e) Una memoria administrativa, que incluirá el documento de organización del instituto, la estadística de principio de curso y la situación de las instalaciones y del equipamiento.

La programación general anual será informada por el claustro en el ámbito de su competencia y elevada, para su aprobación posterior, al consejo escolar, que respetará, en todo caso, los aspectos docentes que competen al claustro.

---

<sup>549</sup>GAIRÍN SELLÁN, J. y ANTÚNEZ MARCOS, S., *Organización Escolar, Nuevas aportaciones*, Barcelona, P.P.U., 1993.

<sup>550</sup> Se puede revisar al respecto: MEDINA REVILLA, A. y CARDONA ANDÚJAR, J., "Evaluación de centros educativos: Concepto, clasificación y modelos". En CANTÓN, I., *Organización del centro educativo*, Barcelona, Oikos-Tau, pp. 513-537.

<sup>551</sup> Instrucciones de la viceconsejería de educación de 11 de junio de 2008 por la que se dictan las normas que han de regir el calendario escolar para el curso 2008 - 2009 en las enseñanzas de Educación Infantil y Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria, Formación Profesional de Grado Superior, Enseñanzas de Régimen especial y Educación de Personas Adultas en centros sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Madrid.

Una vez aprobada la programación general anual, un ejemplar de la misma quedará en la secretaría del centro a disposición y consulta de los miembros de la comunidad educativa y se remitirá otro ejemplar a la inspección educativa.

Al finalizar el curso, el consejo escolar del instituto y el equipo directivo evaluarán el grado de cumplimiento de la programación general anual. Las conclusiones más relevantes serán recogidas en una memoria que se remitirá a la inspección educativa<sup>552</sup>.

## 5. La Memoria Anual

Nuestra experiencia docente, contrastada con la de numerosos colegas de los distintos niveles educativos, así como la de diversos autores como Cardona<sup>553</sup>, fundamenta el conocimiento que poseemos sobre la percepción que los profesores tienen de la Memoria final de curso. Su realización, para muchos de ellos, viene a ser como una formalidad o requisito administrativo de escaso valor real atendiendo, sobre todo, al procedimiento seguido en su elaboración y al uso que de ella se hace por parte del centro escolar, incluso, por otras instancias.

Nieto<sup>554</sup> la define como “*un documento informativo en el que se comunica a instancias superiores del sistema educativo la relación de las tareas que se han hecho en un periodo de tiempo dado, los resultados alcanzados y su valoración y análisis, así como las conclusiones a las que se ha llegado, y en definitiva las decisiones sobre modificación de las actuaciones escolares a llevar a cabo en el siguiente periodo lectivo*”. Sin embargo, en no pocas ocasiones los centros priorizan la dimensión descriptiva contenida en tal definición en claro detrimento de aquella que se refiere a a toma de decisiones para cualificar la intervención didáctico- organizativa.

A pesar de lo que antecede, este documento debe ser fruto de la reflexión que cada comunidad escolar hace sobre su propia realidad con el fin de corregirla y

---

<sup>552</sup> Vide: PÉREZ JUSTE, R. y MARTÍNEZ ARAGÓN, L., *Evaluación de centros y calidad educativa*, Madrid, Cincel, 1986.

<sup>553</sup> CARDONA ANDÚJAR, A., *Elementos de teoría organizativa del Centro escolar*, (Op. Cit.), pp. 241 y ss.

<sup>554</sup> NIETO, J., *El plan anual de centro y la memoria del curso en el marco del nuevo curriculum*, Madrid, Escuela Española, 1993.

mejorarla, así concebida, y dada la periodicidad de su elaboración, Gairín<sup>555</sup> viene a decir que debe tener como referencia más inmediata el Plan Anual de Centro e interesarse por el proceso de desarrollo del mismo, reflejando tanto los aciertos habidos como los objetivos no alcanzados. En este sentido, se constituye en la expresión escrita de la evaluación interna que un centro hace de sus actividades y en una propuesta de intervención que, en consecuencia con ello, se sugiere.

La propia Administración educativa española concibe funcional y operativamente este documento como un balance crítico y una autoevaluación del cumplimiento global del Plan Anual de Centro, así como de cada uno de los aspectos particulares contemplados en el mismo a principio de cada curso. Por otra parte Barbera y Albalat<sup>556</sup>, vienen a decir que la mencionada memoria, en lo que se refiere a sus aspectos técnicos y docentes, se realizara por cada uno de los equipos docentes evaluando los avances producidos para la consecución de los objetivos que se propusieron en el Plan Anual de Centro, analizando las dificultades, proponiendo las soluciones y obteniendo las conclusiones que se estimen pertinentes. Los informes presentados al fin por cada una de esas unidades organizativas, y siempre en el ámbito de sus competencias, serán incluidos en este documento.

Por otra parte y siguiendo a Casanova<sup>557</sup>, el Claustro conocerá la memoria elaborada por los Equipos docentes y aportará cuantas sugerencias y consideraciones estime oportunas. Al mismo tiempo se pronunciará acerca del grado de cumplimiento global del P.A.C. en el conjunto de sus apartados. Además y teniendo en cuenta las reflexiones que al respecto hace Barbera Albalat<sup>558</sup> las Asociaciones de Padres de Alumnos (AMPAS), constituidas legalmente en los centros, realizaran cuantas aportaciones y sugerencias estimen convenientes sobre el funcionamiento de los mismos, y que se recogerán como un apartado específico de la Memoria final de curso, de la que se entregará posteriormente una copia a dichas Asociaciones.

---

<sup>555</sup> GAIRÍN SALLÁN, J., *La organización escolar: Contexto y texto de actuación*, (Op. Cit.), pp 101 y ss.

<sup>556</sup> BARBERA ALBALAT, V., *Proyecto educativo, plan anual del centro, programación docente y memoria*, Madrid, Escuela Española, 1989.

<sup>557</sup> CASANOVA, M. A., "Documentos institucionales, estructura, contenido y funcionalidad". En CANTÓN, I., *Organización del centro educativo*, Barcelona, Oikos-Tau, 1996.

<sup>558</sup> BARBERA ALBALAT, V., *Método para evaluación de centros*, Madrid, Escuela Española, 1990.

Según Vidorreta<sup>559</sup>, el Consejo Escolar del centro emitirá un informe sobre la Memoria, destacando, en el acta de la sesión que se celebre a tal efecto, los aspectos y consideraciones que estime más importantes sobre todos y cada uno de los informes particulares contenidos en la misma. Así mismo, este órgano fijará el procedimiento concreto de elaboración de la Memoria en el marco establecido en la presente Resolución. La Memoria se remitirá en palabras de Ruiz Ruiz<sup>560</sup> a la correspondiente Institución Administrativa de la consejería de Educación y en el plazo que establezca la legislación vigente después de la sesión del Consejo Escolar en la que fue aprobada, junto con el acta de la misma. Por último la Inspección educativa de la Dirección de Área Territorial correspondiente procederá a la lectura y estudio de las Memoria y Actas correspondientes.

## **6. El Reglamento de Régimen Interior.**

Según Antúnez<sup>561</sup> estamos ante un documento de alto grado de formalización y cuya finalidad esencial es, por tanto, concretar la dimensión organizativa reflejada, en sus líneas generales en el Proyecto educativo de la institución docente. Se ha definido como el conjunto de reglas, normas y procedimientos que determinan como se realizarán las funciones de las diferentes unidades organizativas, de cuya elaboración se responsabiliza el Consejo Escolar y cuyo articulado tendrá la finalidad de regular el funcionamiento de los órganos de gobierno, equipos y cargos y de todos aquellos servicios de carácter psicopedagógico y complementario, fijar las normas de actuación ante situaciones de contingencia, es decir, ante acontecimientos que, aunque imprevistos, suelen suceder eventualmente<sup>562</sup>, expresar la regulación de la convivencia en la institución, dentro de los límites que presenta el vigente ordenamiento legal, en

---

<sup>559</sup> VIDORRETA, C. *La memoria anual*, Madrid, Escuela española, 1996.

<sup>560</sup> RUIZ RUIZ, J. M., “Los documentos institucionales contingentes”, en LORENZO DELGADO, M. (Coord.), *La organización y gestión del centro educativo*, Madrid, Universitas, 1997, pp. 129-188.

<sup>561</sup> ANTÚNEZ, S., *Claves para la organización de centros escolares*, Barcelona, ICE-HORSORI, 1993.

<sup>562</sup> CAMACHO PÉREZ, R.; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. y MENDÍAS CUADROS, A., “La comunicación en las organizaciones educativas”. *III Jornadas Andaluzas sobre Organizaciones y Dirección de Instituciones Educativas*, Granada, Universidad de Granada, 1999.



cuanto a los derechos y deberes de los alumnos, incluyendo el conjunto de normas disciplinarias del centro y finalmente, contemplar los requisitos para la modificación eventual del propio reglamento.

A la hora de su elaboración y siguiendo a García Requena<sup>563</sup>, por cada comunidad escolar se procurará no reproducir aquellos aspectos o reglamentaciones que son recogidos respectivamente, en la legislación educativa de mayor rango o en la normativa de los órganos pertinentes de la Administración educativa, se trata, entonces, de profundizar en operatividad o concreción a la hora de aplacar en cada contexto la citada reglamentación o en su caso completarla trascendiéndola y no transgrediéndola.

Barquero Segovia<sup>564</sup> dice que el RRI es el documento de los aspectos procedimentales, cuyo contenido no debe incidir, en modo alguno, sobre las funciones de la institución escolar, sino, más bien, en todas las condiciones requisitos, aspectos complementarios, circunstancias y momentos desde los que se desarrollarán dichas funciones. Asimismo, parece lógica la improcedencia de incluir en este documento aquellas normas o reglas que estén más allá de las competencias que posee cada comunidad educativa, ya que, de darse ese supuesto, se carecería de la necesaria autoridad para exigir su debido cumplimiento.

## **5. La Cultura Institucional en las Organizaciones Escolares**

Las organizaciones educativas pueden ser consideradas, siguiendo a diversos autores entre ellos a Díez Gutiérrez<sup>565</sup>, como

*“grupos estables de relaciones sociales creados deliberadamente con la intención específica de conseguir unas metas. Esta definición puede caracterizar de una forma genérica las organizaciones en general, pero también es igualmente cierto que no pueden ser analizadas como tales organizaciones a partir de modelos centrados exclusivamente en supuestos industriales o empresariales”.*

---

<sup>563</sup> GARCÍA REQUENA, F., *Organización escolar y gestión de centros educativos*, Málaga, Aljibe, 1997.

<sup>564</sup> BARQUERO SEGOVIA, V., *El Reglamento de Régimen Interior del Centro*, Madrid, Magisterio Español, 1987.

<sup>565</sup> DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J., *Evaluación de la cultura Institucional en Educación*, Santiago de Chile, Arrayan Editores, 2006.pp. 14-16

Es por esto que las organizaciones escolares no son estructuras predecibles, coincide con este autor Terrón y Álvarez<sup>566</sup> al asegurar que no son empresas, ni fabricas a las que se les pide rentabilidad y eficiencia medible y contable. Las organizaciones escolares tienen mucho en común con otras organizaciones formales, pero son notablemente diferentes. Tienen una estructura jerárquica, un sistema de relaciones informales, una estructura de toma de decisiones, reglas y reglamentos, división del trabajo, pero además se caracterizan por objetivos ambiguos, tecnologías confusas, actividades descoordinadas y elementos estructurales débilmente conectados<sup>567</sup>.

Por otra parte las funciones que se le asignan como son entre otras: facilitar el aprendizaje, potenciar la formación, adaptar socialmente, etc. son ambiguas, difusas, complejas y a veces hasta contradictorias como es por ejemplo adaptar socialmente y potenciar la creatividad y originalidad. No están siempre bien delimitadas en sus objetivos y medios. Todo ello genera incertidumbres relativas a las acciones que se deben emprender y al papel que las personas deben cumplir en ellas<sup>568</sup>.

Por otro lado, es obvio que la complejidad de la realidad escolar y de la tarea educativa hace inviable la existencia de un modelo único de profesor, de una forma uniforme en sus actuaciones y de las necesidades profesionales. Coincide González-Anleo<sup>569</sup> con Díez Gutiérrez<sup>570</sup> al afirmar que estos profesionales tienen que asumir en su día a día una diversidad de roles en relación con los objetivos de la organización educativa, para los que, en muchas ocasiones no se sienten preparados, hay que tener en cuenta que los colectivos de persona que incluyen toda organización escolar son variados, como pueden ser familia, profesorado, alumnado, administración...., tanto en

---

<sup>566</sup> TERRÓN, A. y ÁLVAREZ, V., "Sobre la cultura escolar y los mitos en nuestra escuela", *C&E: Cultura y educación*, (14), 3, 237-252, 2002.

Vide: SACKMANN, S.A., "Culture and Subcultures: An Analysis of Organizational Knowledge", *Administrative Science Quarterly*, 37, 140-161, 1992.

<sup>567</sup> Para ampliar el tema se puede revisar: MUNICIPIO, P., "La cultura escolar como clave". *Apuntes de educación (dirección y Administración)*, 29, 2-5., 1988.

<sup>568</sup> Vide: NILL, A. y SCHIBROWSKY, J.A., "The impact of Corporate Culture the Reward System, and Perceived Moral Intensity on Marketing Students' Ethical Decision Making", *Journal of Marketing Education Boulder*, Abril, 27, 68-80, 2005.

<sup>569</sup> GONZÁLEZ-ANLEO, J., "La cultura organizacional de los centros educativos". En VV.AA.: *Sociedad, cultura y educación* (401-420), Madrid, CIDE, 1991.

<sup>570</sup> DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J., *Evaluación de la cultura Institucional en Educación*, (Op. Cit.), pag.17

sus edades, como en sus características, objetivos e intereses, lo que produce una alta diversidad de patrones de comportamiento, de creencias, y un posible choque potencial entre los diferentes intereses que se negocian, al tener una estructura de participación más democrática que en una empresa.

Por otra parte, y siguiendo con estos autores, el funcionamiento de las organizaciones escolares permite que, dentro de ciertos límites, hay un alto margen de autonomía, dando la impresión de que cada profesor o profesora puede hacer lo que quiera, del modo que estime más conveniente. Las aulas por poner un ejemplo se convierten así en espacios privados de ejercicio profesional, sobre todo cuando el profesorado se caracteriza por su inestabilidad laboral y su rotación por los centros.

Por último señalar que la escuela es una organización mucho más influenciada y dependiente de los cambios del ambiente frente a las empresas tradicionales, puesto que participa continuamente del influjo que la realidad cultural, social, política o económica imponga, especialmente por las reformas educativas que se desarrollen a nivel político. Igualmente su autonomía también es limitada en cuanto a la dependencia de la Administración educativa respecto a los recursos económicos materiales para su funcionamiento, así como las directrices legales que se le marcan (afectando al currículum, a la organización y al funcionamiento de los centros).

En este sentido y si profundizamos más en las diferencias de estas organizaciones, Santos Guerra<sup>571</sup> reflexiona acerca de las características en las que viven inmersas las instituciones escolares:

- La escuela es una institución jerárquica que pretende educar en democracia y para la democracia y una institución heterónoma que pretende desarrollar la autonomía propia y la de los alumnos.
- La escuela es una institución que debe educar para la vida y a la vez para el mundo de los valores, es una institución con abundante normativa que pretende desarrollar la participación.

---

<sup>571</sup> SANTOS GUERRA, M.A., "Cultura profesional del docente, *Investigación en la Escuela*, 26, 37-45, 1995.

- La escuela es una institución transmisora que pretende transformar la sociedad y a su vez es una institución de reclutamiento forzoso que pretende educar en la libertad.
- Es una institución con una concepción epistemológica de carácter jerárquico que pretende desarrollar la creatividad, es una institución sexista que pretende educar en la igualdad y a la vez está fuertemente estamentalizada que pretende desarrollar una democracia educativa<sup>572</sup>.
- Es una institución compuesta por adultos que tienen una tarea de formación respecto a los destinatarios, que tienen edades inferiores y una pretendida neutralidad choca con la red de intereses personales y estamentales y con una disputa ideológica y axiológica más o menos camuflada.
- Los profesionales de la enseñanza son preparados para el dominio de las disciplinas, pero luego encuentran demandas y exigencias que tienen que ver con aspectos relativos a la educación, a los valores, a la gestión democrática<sup>573</sup>.

Así, y haciendo un poco de historia, las primeras definiciones de organización escolar, de corte eficientista, la concebían al modo de una empresa de producción o una factoría, cuya finalidad era la eficacia de los resultados. Siguiendo con Díez Gutiérrez<sup>574</sup> se insistía en los aspectos burocráticos de la misma, en los procedimientos basados en reglas y órdenes para conseguir unos resultados homogéneos.

Posteriormente la corriente de los Recursos Humanos, aplicando la psicología a la organización, considera que para conseguir los resultados previstos con la mayor eficacia posible se deben potenciar y desarrollar los recursos humanos de la

---

<sup>572</sup> Vide: ORTIZ, M.C. y LOBATO, X., Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas, *Bordón: Revista de orientación pedagógica*, 55, 27-40, 2003,

<sup>573</sup> Se puede revisar: DIMMOCK, C. y WALKER, A., *Educational Leadership: Culture and Diversity*. Thousand Oaks, CA., SAGE, 2005.

<sup>574</sup> DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J., *Evaluación de la cultura Institucional en Educación*, (Op. Cit.), pag.18

organización. De este modo Bolívar<sup>575</sup> coincide con Diez Gutiérrez al afirmar que llegan los conceptos de organización formal y organización informal. Por organización formal entienden aquellos aspectos de la organización que aparecen de manera externa pública y oficial. La organización informal sería el conjunto de contactos personales, de interacciones y de asociaciones que se dan de una manera informal en el seno de una organización. Consideran que si se quiere tener resultados eficaces en la organización no basta solo con controlar y dirigir desde la dirección de la misma los componentes formales, sino que deben orientarse los informales para que coincidan con los objetivos que se marcan desde la dirección o la administración educativa.<sup>576</sup>

El enfoque interpretativo-simbólico centra el foco de atención no tanto en la dimensión formal de la organización, sino en las dimensiones implícitas, incluso inconscientes de la misma. Afirman que el mundo de los significados y los símbolos, que construyen las personas dentro de la estructura formal, es lo que, en gran medida, determina el modo de ser y de funcionar de las organizaciones escolares.<sup>577</sup>

Por último el enfoque sociocognitivo o sociocrítico considera que toda realidad se construye socialmente y, por lo tanto, toda organización es una construcción sociocognitiva de sus componentes y del entorno social. Y esta construcción está siempre marcada por ideologías en conflicto entre grupos y tendencias que representan diferentes intereses. Por eso las organizaciones escolares se convierten en escenarios donde se desarrollan micro políticas, es decir, estrategias de lucha entre grupos o coaliciones de intereses por orientar la organización de acuerdo con sus planteamientos

---

<sup>575</sup> BOLÍVAR BOTÍA, A., “Cultura organizativa escolar y resistencia al cambio educativo”. En CORONEL LLAMAS, J.M.; SÁNCHEZ MORENO, M.R. y MAYOR RUIZ, C., *Cultura Escolar y desarrollo organizativo. II congreso Interuniversitario de organización Escolar* (41-48), Sevilla, GID, 1993.

Vide: ALVESSON, M. y BERG, P.O., *Corporate Culture and Organizational Symbolism*, Berlín, New York, De Gruyter, 1991.

<sup>576</sup> Para ampliar conocimientos del tema se puede consultar: TRILLO, M. A. y SÁNCHEZ CAÑIZARES, S., Influencia de la cultura organizativa en el concepto de capital intelectual. *Intangible Capital*, 11, 2006. En <http://www.intangiblecapital.org/Articulos/N11/0060.htm> (consultado el 15/07/2014)

<sup>577</sup> Vide: NOSNIK OSTROWIAK, A., *Culturas organizacionales: su origen consolidación y desarrollo*, Barcelona, netbiblo, 2005

e interese<sup>578</sup>. Asensi<sup>579</sup> reflexiona sobre este hecho y coincide con Díez Gutiérrez al afirmar que esto provoca una continua lucha y negociación con la intención de influir en los objetivos y en la toma de decisiones que decide el funcionamiento y la finalidad de la actividad de toda la organización.

### **3.5.1. Orígenes y tendencias actuales de la Cultura Institucional.**

Haciendo un poco de historia en relación a la cultura institucional podríamos decir siguiendo a Díez Gutiérrez<sup>580</sup>, que el origen del concepto de cultura institucional se podría remontar a Elton Mayo y sus colaboradores, en los años 20, varios autores también coinciden en esta postura como González<sup>581</sup>, por tanto podemos decir E. Mayo van a ser los primeros en destacar la importancia de las normas, sentimientos y valores de los grupos de trabajo, las interacciones en el lugar de trabajo y sus efectos en la vida organizativa. Taylor ya abordó la dimensión cuantitativa en el mundo de la empresa, pero estos autores han tratado la dimensión cualitativa y su influencia en el mundo de una organización. De aquí surgen los conceptos de organización formal y organización informal, que se consideran inseparables, y el concepto de empresa y organización como una comunidad de seres humanos.

De aquí surge que en los años 40 la psicología de las organizaciones pusiera atención en las relaciones humanas y en la formación de líderes. El contenido del concepto de cultura institucional era ya estudiado en los primeros estudios sociológicos sobre la empresa, como explicación de actitudes y comportamientos, por su parte en los años cincuenta del siglo pasado. Pero dicha aportación no iba a tener la importancia y profundidad teórica y empírica que ha llegado posteriormente hasta los años setenta. En

---

<sup>578</sup>Se puede revisar: BATES, R.J., *The Management of Culture and Knowledge*, Victoria, Deakin Univ. Press, 1986.

<sup>579</sup> ASENSI DÍAZ, J., "Cultura escolar y resistencia al cambio", *Tendencias pedagógicas*, 9, 131-142, 2004.

<sup>580</sup> DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J., *Evaluación de la cultura Institucional en Educación*, (Op. Cit.), pp. 24-26

<sup>581</sup> GONZÁLEZ, M.T., ¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura? En ESCUDERO J.M. y GONZÁLEZ, M.T., *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*, Madrid, Ediciones Pedagógicas, 1994.

los años setenta es donde el uso del término “cultura de la organización” como tal se puso de relieve en el ámbito de la sociología industrial, concretamente en el “management empresarial”. En estos años el concepto de cultura fue incrementándose vinculado al de análisis organizativo. Según Diez Gutiérrez “*con el reconocimiento de los aspectos simbólicos de las organizaciones se empezó a hablar de una perspectiva cultural del estudio de las organizaciones. Aparecen publicaciones que tratan la gestión organizativa como una actividad simbólica, mientras otros llaman la atención sobre el poder de los símbolos, leyendas, historias, mitos y ceremonias en la organización*”.

En un primer momento se consideraba la cultura como un factor que servía para explicar los “comportamientos no racionales” que podían provocar problemas en la empresa. Más tarde ya se pasó a considerar un factor de diferenciación de cada organización, que podía repercutir en su mayor o menor rendimiento. Pero es a partir de los años 80 donde cobra importancia esta forma de analizar las organizaciones y comienza a tener un gran valor académico, se comienza a considerar que la cultura juega un papel muy importante en las estructuras y estrategias que se toman a largo plazo en las compañías. Con el libro de Deal y Kennedy (1982) titulado “Cultura corporativa” ganará gran popularidad y se generalizará su uso<sup>582</sup>. Esta gran expansión en tono a las décadas de los setenta u ochenta es debida a diversas causas entre ellas y siguiendo a varios autores podríamos destacar: la crisis económica cuya salida no se acababa de ver, los movimientos sociales ligados a mayo del 1968, que exigen un posicionamiento más crítico ante el capitalismo y la ética empresarial ultra-liberal, surgiendo así una literatura que afirma los valores pos-materialistas y anticapitalistas.

Hoy más que nunca vuelve a ser un término de actualidad, puesto que cada vez se habla más de la necesidad de general culturas participativas y colaborativas en el funcionamiento de las organizaciones si se quiere que estas realmente sean eficaces en la consecución de sus objetivos. Hoy días en cualquier organización el trabajo en equipo y la coordinación de las distintas funciones son elementos esenciales en una buena

---

<sup>582</sup> DEAL, T.E. y KENNEDY, A.A., *Culturas corporativas. Ritos y rituales de la vida organizacional*, México, Fondo Educativo Interamericano, 1986.

Vide: IRANI, Z. y BESKESE, A., “Total quality management and corporate cultures: constructs of organizational excellence”, *Technovation*, 24, 643-650, 2004.

Se puede revisar en relación a este tema: SMIRCICH, L., “Concepts of Culture and Organizational analysis. Administrative” *Science Quaterly*, 28, 1, 339-358, 1983.

calidad del desarrollo organizativo. Este punto de vista es el que se está manejando en el mundo empresarial y la administración educativa respecto a los centros escolares, es decir, utilizar la cultura como estrategia de cambio cultural para conseguir implantar la visión de los directivos o de la administración educativa. Es por este motivo que tanto Diez Gutiérrez como Coronel<sup>583</sup>, coinciden en asegurar que conocer las dimensiones de la cultural y su funcionalidad es algo necesario en el mundo educativo actual, según Diez Gutiérrez “*si se quiere conseguir que los centros educativos sean auténticas comunidades educativas construidas entre todos los sectores implicados y no solo dirigidas y manejadas, desde las prescripciones de los dirigentes a través de la manipulación cultural, mucho más sutil y con mayor capacidad de infiltración sin resistencia*”.

Si resumimos todo lo anterior tendríamos el siguiente gráfico:

Años 20 Elton Mayo Grupos Trabajo	Años 40 Psicología organizacional Organización informal	Años 50 Sociología empresas Concepto cultura	Años 70 Psicología industrial Management empresarial	Años 80 De la y Kennedy Cultura corporativa
--	--	---	---	---

Fuente: Diez Gutiérrez, E.J.<sup>584</sup>, *Evaluación de la cultura Institucional en educación*, pag. 26

Llegados a este punto, actualmente hay distintas concepciones y enfoques desde los que se puede abordar el concepto de cultura institucional. La clasificación más utilizada por la mayoría de los autores es las que sintetiza en dos grandes enfoques; siguiendo a Diez Gutiérrez<sup>585</sup> por un lado quienes se acercan a la cultura institucional entendiéndola como una variable organizativa, es decir, la cultura como algo que tiene la organización, y quienes la estudian desde una visión de la cultura entendida como

<sup>583</sup> CORONEL LLAMAS, J.M., “La configuración de una cultura para el cambio y sus conexiones con el medio externo”. En CORONEL LLAMAS, J.M.; SANCHEZ MORENO, M.R. y MAYOR RUIZ, C., *Cultura Escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar* (93-100), Sevilla, GID, 1993.

<sup>584</sup> DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J., *Evaluación de la cultura Institucional en Educación, (Op. Cit.), pag. 26*

<sup>585</sup> DIEZ GUTIÉRREZ, E.J., “La cultura de las organizaciones educativas: base para el desarrollo de procesos de innovación y cambio”. En Cantón Mayo, I. (Coord.), *Manual de Organización de Centros educativos* (81-120), Barcelona, Oikos-Tau, 1996.



metáfora explicativa de lo que es la organización, entendiendo que la organización es una cultura<sup>586</sup>.

A su vez, cada uno de estos dos grandes enfoques tiene subdivisiones. Dentro del primer enfoque se diferencian dos líneas de investigación completamente distintas: la cultura entendida como variable externa y la cultura entendida como variable interna. Y dentro del segundo González<sup>587</sup> añade la visión de la cultura institucional entendida como metáfora el enfoque del análisis cultural que podemos denominar la cultura entendida como metáfora crítica<sup>588</sup>.

### 3.5.2. Definición de Cultura Institucional

El concepto de cultura institucional es en palabras de Sánchez<sup>589</sup>: “*un concepto-paraguas, debajo del que se incluyen muchos otros*”. En los estudios organizativos la cultura está, de algún modo, ligada a la noción de cognición social y a la noción de dar sentido contextual al hecho de organizarse. La cultura, pues, hace referencia a como los miembros de una institución, de un colectivo organizan su experiencia. Cultura son como dicen Kaplan y Norton<sup>590</sup> “*los valores y conductas compartidas que teje una comunidad de forma conjunta. Los símbolos, mitos y rituales que forma parte íntegramente de la mente consciente o subconsciente del grupo. Son las reglas del juego; los significados ocultos entre líneas de una normativa o reglamento que taran de conseguir y asegurar la unidad organizativa*”.

---

<sup>586</sup> Vide: ALONSO AMO, E., “Clima y cultura en la organizaciones”, En PEIRÓ, J.M., *Psicología social y sociedad del bienestar, Vol, 5., Trabajo, organizaciones y marketing social*, (45-54), Barcelona, PPU, 1990,

<sup>587</sup> GONZÁLEZ, M.T., “Dirección y cultura escolar”. En VICENTE RODRÍGUEZ, P., (Coord.). *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*, 155-178, 2001.

<sup>588</sup> Vide: ANZIZU, J.M., “Cultura organizativa. Su incidencia en el funcionamiento y desarrollo de la empresa”, *Alta Dirección*, 120, 63-70, 1985.

<sup>589</sup> SANCHEZ, P., Defining Corporate Culture, *Communication World*, 21, 18-21, 2004.

<sup>590</sup> KAPLAN, R.S. y NORTON, D.P., “La disponibilidad estratégica de los activos intangibles”. *Harvard Deusto Business Review*, marzo 2004, 38-51, 2004.

Por otra parte y siguiendo a otros autores como Diez Gutiérrez<sup>591</sup>, “*se podría definir como “el conjunto de presunciones compartidas por los miembros de la organización (teorías en uso o esquemas coherentes, compatibles y congruentes, implícitos, marcados por las ideologías sociales y los intereses de los grupos y coaliciones que forman y configuran la dinámica organizacional), manifestadas en comportamientos y productos culturales propios de la organización (símbolos, mitos, ritos y leyendas, lenguajes, etc.), que realmente orientan la conducta de los miembros de la organización y les permiten percibir, concebir, sentir y juzgar las situaciones y relaciones de forma estable y coherente dentro de esa organización”*”.

Román Pérez<sup>592</sup> por su parte considera la cultura como “*las capacidades, los valores, los contenidos (formas de saber) y los métodos (formas de hacer) que utiliza, ha utilizado o puede utilizar una sociedad determinada*”. Y esta definición la aplica al curriculum entendido como selección cultural. Entiende que los elementos nucleares de la cultura escolar en la sociedad del conocimiento son las capacidades y los valores y dese estos supuestos pide un cambio cultural profundo a partir de la Refundación de la Escuela desde el aula. Afirma con contundencia “*la escuela que ha servido a la sociedad industrial no sirve a la sociedad del conocimiento*”.

### **3.5.3. Elementos que definen la Cultura Institucional**

Una vez que hemos hablado someramente sobre la evolución del concepto de cultura institucional y hemos establecido una definición, vamos brevemente a desarrollar los elementos que definen a este término. La mayoría de expertos y autores consideran que los elementos que componen una cultura institucional son al menos los propuestos por Schein<sup>593</sup> que son: *presunciones* o creencias básicas compartidas, arraigadas en lo que podemos llamar el “inconsciente colectivo” de la organización,

---

<sup>591</sup> DIEZ GUTIÉRREZ, E. J., *La estrategia del Caracol*, Barcelona, Oikos-Tau, 1999.

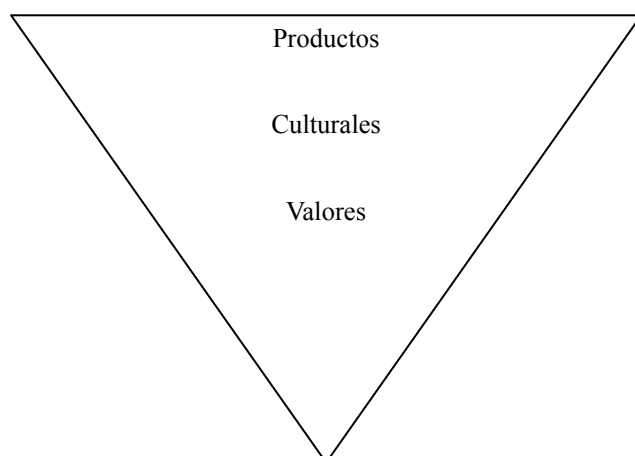
<sup>592</sup> ROMÁN, M., *Aprender y aprender en la sociedad del conocimiento*, Santiago de Chile, Arrayán, 2005.

<sup>593</sup> SCHEIN, E.H., *La cultura empresarial y el liderazgo. Una visión dinámica*, Barcelona, Plaza & Janés, 1988.

Para ampliar conocimientos sobre el tema se puede revisar: GARMENDIA, J.A., *Desarrollo de la organización y cultura de la empresa*, Madrid, ESIC, 1990.

Valores asentados en el funcionamiento de la organización , sobre lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer dentro de ella, y las manifestaciones externas y *productos culturales*, producto de los dos elementos anteriores como son rituales, símbolos, mitos héroes, etc. Por su parte Román Pérez<sup>594</sup> añade un nuevo elemento, *las capacidades* como herramientas mentales, que posee (o quiere desarrollar) una organización educativa entre sus componentes.

Una imagen gráfica que podríamos utilizar para representar los elementos que configuran la cultura institucional de una organización educativa, y siguiendo a Diez Gutiérrez<sup>595</sup> es el de un iceberg invertido, que mostraría o permitiría ver por encima del agua el elemento más manifiesto y visible de la cultura: los productos culturales, mientras que permanecerían sumergidos y ocultos los otros dos elementos menos visibles: los valores y las presunciones subyacentes.



Iceberg invertido: los elementos de la cultura institucional.

La forma de iceberg invertido se debe a que las manifestaciones externas de la cultura son numerosas, visibles, y se extienden por toda la organización, por eso se ha querido representar utilizando el trapecio más extenso de la pirámide para hacer referencia a este elemento. Por su parte los valores son sustancialmente mucho menos y

---

<sup>594</sup> ROMÁN, M., *Sociedad del conocimiento y Refundación de la Escuela desde el aula*, Madrid, Eos (Libro Amigo: Lima), 2005

<sup>595</sup> DIEZ GUTIÉRREZ, E. J. y DOMÍNGUEZ, G., “El cambio cultural en las organizaciones educativas”. En CANTÓN MAYO, I.(coord.), *Evaluación, cambio y calidad en las organizaciones educativas* (13-62), Buenos Aires, FUNDEC, 2000.

las creencias o presunciones compartidas se limitan a las esenciales, por lo que se han utilizado las superficies de menor extensión de la pirámide invertida para mostrar este hecho.

### 3.5.3.1. Productos culturales

Podríamos definirlos y siguiendo a Diez Gutiérrez<sup>596</sup>, como todos aquellos productos culturales externos y visibles. Son manifestaciones observables de la cultura institucional. Nos permiten decodificar, a través de su análisis, los valores que subyacen en la organización<sup>597</sup>. A continuación vamos a ver los productos culturales más importantes que podemos observar en una institución. Son varios los autores que se han revisado a la hora de establecer esta clasificación, y aunque son diversas clasificaciones las que se pueden plantear hemos seguido a Diez Gutiérrez<sup>598</sup> por coincidir con otros autores y por parecernos la más esclarecedora.

#### 1. Rituales-Ceremonias

Diez Gutiérrez los define como secuencias rutinarias de actividades programadas y sistemáticas, técnicamente superfluas, pero socialmente esenciales, puesto que muestran, dramatizan refuerzan los valores centrales de la organización. Igualmente Antúnez reflexiona sobre esa cuestión<sup>599</sup>. Son reglas establecidas para realizar un acto social de reafirmación colectiva. Las ceremonias pueden ser entendidas como rituales organizados y celebrados en público, de forma solemne, constituidas como tales por normas o costumbres establecidas, sancionadas socialmente. Su finalidad es enseñar o mostrar al público asistente alguna

---

<sup>596</sup> DIEZ GUTIÉRREZ, E.J., “La evaluación del funcionamiento de un centro a través del análisis de su cultura organizativa como instrumento para la mejora y la innovación”. En DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G. y MESANZA LÓPEZ, J. (Coord.), *Manual de organización de Instituciones Educativas* (347-404), Madrid, Escuela Española, 1996.

<sup>597</sup> Se puede revisar al respecto: DASÍ RODRÍGUEZ, S., *Cultura organizativa: fundamentos teóricos*, Valencia, Universitat de València, Facultat d’Economia, 2002.

<sup>598</sup> DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J., *Evaluación de la cultura Institucional en Educación*, (Op. Cit.), pp. 50-59

<sup>599</sup> ANTÚNEZ, S., “La cultura organizativa, barrera y puente para la formación permanente del profesorado”. En GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S., *Organización Escolar. Nuevas aportaciones* (483-504), Barcelona, PPU, 1993.

característica o cualidad de la organización. Como rituales más significativos por observar dentro de una organización analizaremos siguiendo al mismo autor el siguiente marco general<sup>600</sup>.

**Rituales de Poder:** como pueden ser la *actuación practica de los ascensos*, quienes son valorados y a quienes se les recompensa, importante a reflexión que hace Venís<sup>601</sup> al respecto sobre a quienes considera más la dirección, a quienes se escucha, quien es promocionado a cargos en la dirección o en los puestos de libre designación. *Selección de directivos*, tipo de dirección que se demanda; gestores o educadores, con buena relación con la administración o que representen al centro, con “mano dura” o dialogantes. *Distribución de los espacios*, quien tiene despacho (dirección) y quien no (profesorado, al menos individualmente) y a quienes se les asignan los más grandes y luminosos, quien tiene sala de reuniones (profesorado) y quien no (alumnado), como se distribuyen la cantidad de servicios higiénicos (diferenciado para profesorado y alumnado), como se organiza el espacio de aparcamiento de coches, etc. *Proceso de organización y comportamiento en las reuniones*, frecuencia de las misma (nos permite ver el grado de participación que se da a los componentes de la organización), quien las convoca y dirige, ocupación del espacio en ellas (se ve como se configuran las coaliciones, procesos de toma de decisiones, quien tienen la “última palabra”<sup>602</sup>. *Participación de los sectores afectados en la dinámica del centro*: el alumnado participa en los procesos de evaluación o es excluido de él, la disciplina se impone vía normativa desde el profesorado o se negocian las normas y se establece un reglamento de centro de forma democrática y participada, etc.<sup>603</sup>

**Rituales de imagen:** *Recibimiento de las visitas*, a la defensiva (familias, inspección) o cercana esperando encontrarse con colaboradores del centros que nos

---

<sup>600</sup> Vide. ESTEVE, J. y VERA VILA, J., “Un examen a la cultura escolar”. *Cuadernos de pedagogía*, 309, 85-89, 2002.

<sup>601</sup> VENÍS, W.; NANUS, B., *Líderes. Estrategias para un liderazgo eficaz*, Barcelona, Piados, 2001.

<sup>602</sup> Para profundizar mas sobre el tema se puede revisar: KNALLINSKY EJDELMAN, E., “Cultura familiar-cultura escolar”. En: BARREALES LLAMAS, M.; MORENO, M. C. y GERVILLA, A. (Corrds.), *Necesidades educativas de la infancia ante el nuevo milenio*, vol. 1, 157-162, 2002.

<sup>603</sup> Vide: LEAL MILLÁN, A., *Conocer la cultura de las organizaciones. Una base para la estrategia y el cambio*, Madrid, Actualidad, 1991.

puedan ayudar. La integración de agentes externos en la dinámica habitual de ellos centros es una experiencia habitual de las comunidades de aprendizaje que conciben a las familias y el entorno como parte sustancial de la participación. El recibimiento es formal y distante o se busca un aire informal y cercano que facilite el acercamiento a los sectores más alejados tradicionalmente de la escuela como colectivos marginales, minoría, extranjero, forma de resolver reclamaciones cuando se presentan. *Espacio de la sala de visitas*, espacio de recibimiento destinado a la exhibición de una imagen apropiada del centro (fotos, trofeos, exposiciones, títulos, premios...) para proporcionar al público en general aquello que puede causar una buena impresión.<sup>604</sup>*Tipo de vestimenta apropiada*, nos indica la imagen que se quiere transmitir a través de la forma en que se pide que se acuda vestido a una organización (utilizar uniforme, trasmite un concepto de disciplina y orden muy fuerte, la vestimenta informal frente al uso de la corbata o el traje conlleva fuertes mensajes sobre lo que prima en esa organización).*Ceremonias y fiestas*, si hay ceremonia de inauguración del curso (en que consiste, si va ligada a ritos religiosos, a quienes se invita) la fiesta anual del centro (que imagen se trata de dar, que representaciones se hacen, que actividades se desarrollan, como se dinamiza, quienes la protagonizan...), la fiesta de graduación como ritual de imagen final (que valores transmite, discursos de la misma), el ritual del viaje de fin de curso (que valores transmiten, viaje cultural, viaje de diversión, viaje de pasar las noches al margen del control familiar, como participa el profesorado y el centro en su organización y supervisión...)<sup>605</sup>.*Decoración de clases y espacios comunes*, diseñada y hecha oficialmente para dar una imagen a los visitantes externos o construida por los propios integrantes de la organización, de acuerdo con sus gustos y preferencias y con menos perfección, por ejemplo, en las aulas de infantil, la decoración está recortada y pintada perfecta para que la vean las familia o refleja la

---

<sup>604</sup> Se puede revisar al respecto: LLUCH, X., “Educación intercultural y curriculum: una oportunidad de repensar la cultura escolar”. En GARCÍA MOLINA, J. y FERNÁNDEZ GARCÍA, T. (Coords.): *Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas*, 179-216, 2005.

<sup>605</sup> Vide: KNALLINSKY EJDELMAN, E., “Cultura familiar-cultura escolar”. En: BARREALES LLAMAS, M.; MORENO, M. C. y GERVILLA, A. (Corrds.), *Necesidades educativas de la infancia ante el nuevo milenio*, vol. 1, 157-162, 2002.

labro de los niños y niñas, o en secundaria las aulas se decoran por el alumnado con sus posters o sus trabajos o son asépticas<sup>606</sup>.

**Rituales de iniciación:** *Proceso de socialización de los nuevos componentes* de la organización; formación y pruebas a que son sometidos los nuevos miembros. Presión para adecuarse a las normas, asunción progresiva del ejercicio de la disciplina como práctica profesional valiosa, expresiones como “bajarles los humos” recordándoles en las reuniones, ante sus propuestas, que “ya iras aprendiendo”... Son en realidad y siguiendo a Diez Gutiérrez y Bolívar<sup>607</sup> test de obediencia que se aplican tanto al profesorado novato como al nuevo alumnado, destinado a quebrantar voluntades reacias y normalizar en la institución, en sus formas de hacer.<sup>608</sup> *Rituales de admisión*, al alumnado se le acompaña de su expediente académico, fotografía, asignación de número, se le pide un uniforme propio de la institución, se le instruye en las normas del centro y se le asigna su aula. Así se le moldea y se le clasifica introduciéndole en la maquinaria administrativa, mediante operaciones de rutina. *Perdida de la autodeterminación del alumnado*, se le instruye, formal e informalmente sobre el sistema de normas, sanciones, castigos, privilegios y recompensas que pueden obtener. Por ejemplo tiene que pedir permiso para actividades que cualquiera puede cumplir por su cuenta en el mundo exterior como levantarse del sitio, ir al servicio, hablar con los compañeros en el espacio del aula, entrar en fila del recreo, realizar lo que se le manda. El alumno y según Varela y Álvarez- Uría<sup>609</sup> “se ve sometido a una serie de gimnástica continua que les es extraña: saludar con deferencia la maestro, sentarse correctamente, permanecer en silencio e inmóviles, hablar bajo y después de haberlo solicitado, levantarse y salir ordenadamente (...). El espacio escolar rígidamente ordenado y reglamentado, tratará de inculcarles que el tiempo es oro y el trabajo disciplina”.

---

<sup>606</sup> Para saber más sobre el tema: MARTINIC, S., “Las representaciones de la desigualdad en la cultura escolar”. *Persona y sociedad*, 17, 129-146, 2003.

<sup>607</sup> BOLÍVAR BOTÍA, A., “Culturas profesionales de la enseñanza”, *cuadernos de Pedagogía*, 219, 68-72, 1993.

<sup>608</sup> DIEZ GUTIÉRREZ, E. J. y DOMÍNGUEZ, G., “El cambio cultural en las organizaciones educativas”. En CANTÓN MAYO, I.(coord.), *Evaluación, cambio y calidad en las organizaciones educativas* (13-62), Buenos Aires, FUNDEC, 2000.

<sup>609</sup> VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F., *Arqueología de la Escuela*, Madrid, La Piqueta, 1991.

**Rituales de relación:** *Formas correctas de comportamiento y relación*, formalidad y distancia o informalidad y cercanía en el trato entre los componentes de la organización, especialmente entre distintos colectivos con algún tipo de relación jerárquica (alumnado con el profesorado, familias con profesorado). *Convenciones en las relaciones*, tipos de relaciones que se estimulan y cuales se desincentivan o son consideradas proscritas, etiqueta en el trato (usted, tu), a quien se le presta más atención en las interacciones del aula y fuera de ella ( ¿a los chicos?, ¿a las chicas?)<sup>610</sup>. Reglas de discusión entre miembros de la organización: márgenes aceptables dentro de los que puede discutir o debatir con otros componentes de la organización ( se puede considerar intolerable cuestionar, criticar, se admite gritar, enfadarse o se penaliza).

## 2. Normas-Pautas

Las podríamos definir como formas generalizadas y fijas de pensamiento que señalan a los componentes de la organización, en cada momento. Indican en qué medida una conducta está o no permitida. Y no se trata solo de observar las normas que predominan en cuanto al uso del lenguaje o de decoro público, de vestido, de comportamiento interpersonal o de relación, sino en la reacción de los miembros ante una norma implícita Villada, en el margen de autonomía que permiten las normas, en el nivel de aceptación e interiorización. También hay que observar si la normativa legal que rige el funcionamiento de la organización ha sido decidida por consenso, negociación o imposición o el modelo de disciplina que se infiere de ella<sup>611</sup>.

## 3. Símbolos

El ser humano nunca percibe la realidad e modo directo, sino por mediación del universo e símbolos. Desde el lenguajes hasta la técnica, pasando por el arte o los mitos. Toda la realidad cultural esta traspasada según Diez Gutiérrez y citando

---

<sup>610</sup> Vide. VIÑAS CIRERA, J., *Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia*, Barcelona, Grao, 2004.

<sup>611</sup> Vide: TÉVENET, M., *Auditoria de la cultura empresarial*, Madrid, Díaz de Santos, 1992.



este a González<sup>612</sup> por elementos simbólicos que nos permiten comunicarnos, organizarnos y participar. Por otra parte toda cultura institucional crea y recrea continuamente símbolos que buscan identificarla y comunicar unos determinados mensajes a aquellos que los perciben. Como ejemplos claros de estos símbolos pueden ser: *nivel de consumo aparente* (tipo de ropa, coches, viajes), *Logotipo* que la identifican y expresan sus ideales, *Símbolos de solidaridad y unión* (emblemas, eslóganes, himnos...). *Símbolos espaciales y de configuración* (diseño de los espacios físicos externos, mobiliario, estado y dotación de los edificios, configuración el entorno de la organización, banderas que los identifican...) *Publicidad* (folletos divulgativos de su autoimagen, carteles publicitarios que expresan el mensaje fundamental de la organización.)<sup>613</sup>

#### 4. Mitos y leyendas

Se podrían definir según Diez Gutiérrez y coincidiendo Bañares<sup>614</sup>, como sucesos que se recuerdan y se cuentan de forma magnificada, embellecida, heroica e intemporal, creando arquetipos que expresan los valores de la organización. O interpretación de la realidad humana y cósmica. Nos ofrecen, bajo la forma de un relato alegórico, una explicación o interpretación de la realidad huma. Sus protagonistas (en el recuerdo de sus míticos hechos serán asimilados a dioses o héroes y heroínas, encarnan los anhelos, los terrores y las esperanzas de los componentes actuales de la organización. Suelen girar en tono a algunos “tópicos” habituales: el origen de la organización, el mal que la asoló, el futuro de la misma o las normas que la rigen<sup>615</sup>.

---

<sup>612</sup> GONZÁLEZ, M. T., “Investigación en organización escolar. El análisis en la cultura organizativa”. *Anales de Pedagogía*, 8, 41-51, 1990.

<sup>613</sup> Interesante revisar: SAINT-EXUPÉRY, A. de, *El principito*, México, Editores Mexicanos Unidos, 1980.

<sup>614</sup> BAÑARES, L., *La cultura del trabajo en las organizaciones*, Madrid, Rialp, 1994.

<sup>615</sup> Se puede revisar: PROSSER, J., *School Culture*, London, Paul Chapman Publishing, 1999.

## 5. Historias

Las historias son narraciones de hechos o acontecimientos significativos que han ocurrido, ya sean anécdotas referentes a persona significativas del pasado o del presente de la organización, a decisiones claves que se tomaron y afectaron el futuro de la organización, que se repiten continuamente por quienes componen en la organización. Estos relatos según Diez Gutiérrez y citando a Castro León<sup>616</sup> fundamenta el presente en el pasado ofreciendo explicaciones que legitiman las prácticas actuales, transmitiendo lecciones importantes respecto al éxito y la motivación en el funcionamiento de la organización. Los tipos de historias que se pueden destacar son las *anécdotas*, narraciones episódicas que exponen hechos, costumbres, situaciones que ejemplifican los valores que se quieren transmitir. *Las fabulas*, que son tradiciones orales de origen incierto y que explican la situación actual de algún aspecto clave de la organización. Y las *parábolas* que son ejemplificaciones paradigmáticas en forma de relato, de los valores esenciales de la organización, mediante situaciones hipotéticas del mundo cotidiano a los miembros de la organización.

## 6. Héroes

Aquellos personajes de la organización que personifican los valores de la cultura y como tales proporcionan modelos tangibles de los comportamientos, según Diez Gutiérrez y citando a Guerrero<sup>617</sup> roles y funciones que deben ser desempeñados por el resto de los componentes de la organización. Nos ofrece información crucial para descubrir los valores y presunciones implícitas de la cultura expresada por los mismos. Debemos indagar en su *currículo*, origen social, trayectoria profesional, acontecimientos que marcaron su paso por la organización, estilo de funcionamiento, años de actividad, permanencia en las funciones, relación con los demás... *Valores y mentalidad*, ideales, sentido para los problemas de futuro,

---

<sup>616</sup> CASTRO LEÓN, F.M., *Culturas organizativas y teorías implícitas del profesorado de secundaria*, La Laguna, Universidad de la Laguna, 1997.

<sup>617</sup> GUERRERO, G. y MAUREIRA, F., “Gestión y cultura escolar en escuelas carenciadas”, *Persona y sociedad*, 17, 65-76. 2003.

visiones, disposición a la innovación de los recursos, apreciación, resistencia a las modificaciones, capacidad de realización y de insistencia, aguante, disposición al aprendizaje. *Imagen*, propia ya ajena.

## 7. Red cultural

Son los componentes de la organización que transportan los valores de una manera informal a través de mecanismos de comunicación laterales, solapados, muchas veces pero siempre informales. Esta red de comunicación o red informal de interacciones sociales trasmite, desarrolla y consolida la cultura de una organización. Estaría compuesto, según Deal y Kennedy<sup>618</sup> por: *Los narradores* de historias que dirigen la mitología de la organización haciendo circular anécdotas y leyendas, *los sacerdotes* que hablan en alegorías y son los encargados de velar por los valores morales y éticos de la organización. *Los murmuradores*, serían los que saben todo lo que pasa en la organización y se lo transmiten a la dirección. *Los chismosos* son los trovadores de la cultura en detalle, de nombres, fechas salarios, sucesos intrascendentes y cotidianos. *Los espías* normalmente joven, ingenuos o recién llegados que dan y reciben información e impresiones incluso en muchos casos sin querer. *Las cábalas* son los grupos de colegas que se refuerzan y mantienen mutuamente a través de la comunicación de rumores, relatos y chismes, se convierten en mecanismos de protección ya que ofrecen fuerza y apoyo, son subculturas dentro de la organización. Es esencial conocer esta red cultural si realmente queremos intentar profundizar en la cultura que subyace en cualquier organización educativa, pues a través de esta red se construye y configura la dinámica cultural. Según Ball<sup>619</sup>, “*el conocimiento de la red es esencial si se quieren comprender los procesos y posibilidades de la toma de decisiones. Hay que saber quién es consultado y quien no es, cuales opiniones tienen peso y cuáles no, quien es probable que apoye cierto curso de acción y quien no, y quien apoyara a quien.*”

---

<sup>618</sup> DEAL, T.E. y KENNEDY, A.A., *Culturas corporativas. Ritos y rituales de la vida organizacional*, (Op. Cit.), p. 46

Vide: PASCUAL, V., y AUZMENDI, *El liderazgo transformacional en los Centros docentes*, ICE Deusto, Mensajero, 1993

<sup>619</sup> BALL, S.J., *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, (Op. Cit.), Pa. 214

*Qué medida obtendrá apoyo general y que otra provocará disenso y desacuerdo. Al orden negociado se llega, se lo mantiene y/o se lo cambia mediante la red social. Mediante el cotilleo la red social se convierte y/o se lo cambia mediante la red social. Mediante el cotilleo, la red social se convierte en un sistema de vigilancia y de castigo, mediante el rumor llena las lagunas de la comunicación oficial, mediante la oposición, reacciona contra la jerarquía formal”.*

## **8. Lenguaje comunicación**

Por su parte los miembros de una organización, al adquirir las categorías del lenguaje propio de la organización, adquieren los modos estructurados de la propia organización y junto con el lenguaje, las implicaciones de valores de esos modos. Si la realidad social y cultural de una organización está construida socialmente por sus componentes, el vehículo que permite construirla fundamentalmente es el lenguaje, por lo que tendremos que explorarlo a fondo si queremos entender realmente la cultura de una organización. Son muchas las organizaciones que producen una “jerga” interna, sin tener necesariamente conciencia del efecto estructurante de este fenómeno. Lenguaje, cultura organización son íntimamente dependientes entre sí.

## **9. Materiales producidos**

Dentro del campo de la educación, uno de los productos culturales más significativos que hay que tener en cuenta a la hora de analizar la cultura institucional son los materiales producidos por la organización o materiales adquiridos y utilizados habitualmente en la relación educativa. Como dice Garirín<sup>620</sup> “cuando los procesos de reproducción se separan de la producción, aquella se realiza por medio de la representación de esta en texto que debe ser portado por un mediador, porque pasa a ser una reproducción simbólica”. Por tanto en la selección y uso de los materiales curriculares y escolares están implicadas formas de entender la realidad social y cultura, estilos profesionales individuales y

---

<sup>620</sup> GAIRÍN, J., *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones*, Madrid, Wolters Kluwer Educación, 2010. Pag. 83

colectivos del profesorado, intenciones explícitas y ocultas de orientar y controlar el contenido de la enseñanza.

Lo mismo podemos decir como dice Diez Gutiérrez<sup>621</sup>, de materiales producidos por la propia organización de cara a planificar su acción (proyectos, memorias, informes), o a ofrecer una determinada imagen de la organización (revista del centro, folletos publicitarios...) Por eso es necesario analizar su uso, la determinación que hacen de la actividad educativa cotidiana, la subordinación o independencia de la acción educativa ante ellos, la ideología que reproduce y trasmite aquel material que utilizamos.

### 3.5.3.2. Valores

Los valores se refieren según Román y Díez<sup>622</sup> *“al modo de ser o de actuar que una persona o un grupo que juzgan como ideales y que, por lo mismo, hace estimables a las personas o conductas a las que se atribuyen dicho valor”*. Los valores son las normas culturales del juicio social. Además, los valores orientan la acción y le prestan una carga afectiva. En definitiva podemos decir siguiendo a González,<sup>623</sup> que son o que es bueno/malo, correcto/incorrecto, deseable/indeseable en la organización, las concepciones explícitas o implícitas de lo deseable. Los patrones, ideales, modelos según los cuales seleccionamos y juzgamos nuestros comportamientos. Los criterios que establece lo que es deseable o no, apropiado o no.

Para terminar y siguiendo a Diez Gutiérrez <sup>624</sup>dice que *“son aquel conjunto de ideales que sirven dentro de una organización como criterios de evaluación de los miembros, de sus conducta de los objetos, organizados jerárquicamente (escala de*

---

<sup>621</sup>DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J., *Evaluación de la cultura Institucional en Educación, (Op. Cit.), pp. 59-61*

<sup>622</sup> ROMÁN, M. y DÍEZ, E., *Diseños curriculares de Aula en el marco de la sociedad del conocimiento*, Madrid, Eos, 2005.

<sup>623</sup> GONZÁLEZ, M.T., *¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura?* En ESCUDERO J.M. y GONZÁLEZ, M.T., *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*, Madrid,(Op. Cit.)p. 95

<sup>624</sup> DIEZ GUTIÉRREZ, E. J. y DOMÍNGUEZ, G., “El cambio cultural en las organizaciones educativas”. En CANTÓN MAYO, I.(coord.), *Evaluación, cambio y calidad en las organizaciones educativas* (13-62), Buenos Aires, FUNDEC, 2000.

valores)”. Pero frente a las presunciones básicas, en una misma organización pueden coexistir valores relativamente opuestos o contradictorios, aunque su conjunto presentan una estructura coherente y significativa que se ha llamado “sistema de valores”.

Para poder analizarlos mejor seguiremos los tipos de valores que nos ofrece la clasificación de Maslow:

**Participación:** Estilo directivo, comunicación, identificación, poder (decisiones), representación, delegación, justicia participativa.

**Autorrealización:** deseo de realización, autonomía/responsabilidad, reconocimiento, relaciones interpersonales, satisfacción laboral, expectativas de promoción.

**Seguridad:** seguridad en el empleo, conflictividad, estabilidad, solidez organizativa, flexibilidad, seguridad en el trabajo.

**Conocimiento:** estudios, formación, valoración de la formación

**Eficacia organizativa:** Recursos, resultados, valoración de la eficacia y eficiencia.

### 3.5.3.3. Creencias y presunciones subyacentes

Siguiendo a Ball<sup>625</sup>, los valores son elementos que nos remiten en última instancia a las presunciones básicas, a las creencias de la organización que los ha generado Pero se diferencian de ellas en que “*los valores son aquello que es importante para los componentes de la organización, mientras que las creencias hacen referencia a aquello que se considera verdad por los integrantes de la organización*”. Son producto de las creencias y por tanto estas se manifiestan en ellos. La creencias se convierten en un sistema de valores cuando se integran en modos de funcionamiento de carácter normativo.

Según Román Pérez<sup>626</sup>, “*las presunciones subyacentes son las que realmente nos pueden hacer entender la profundidad de la cultura de una organización. El epicentro*

---

<sup>625</sup> BALL, S., *La micropolítica de la escuela*, Madrid, MEC- Paidós, 1989.

<sup>626</sup> ROMÁN, M., *Sociedad del conocimiento y Refundación de la Escuela desde el aula*, Madrid, Eos (Libro Amigo: Lima), 2005.  
Vide: PÉREZ GÓMEZ, A.I., *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata, 1998.

*de sus formas de ver, acercarse y relacionarse con el mundo. Son el ADN o el genoma de una organización.*” Según este autor este componente agruparía lo que se denominan “presunciones básicas”, “teorías en uso”, “hipótesis fundamentales” o lo que, en definitiva, podemos llamar “ideología de la organización”. De hecho, la mayoría de los autores y autoras definen la ideología como conjunto de creencias y presunciones que explican el mundo social a las personas que las sustentan. Supone un cuerpo interrelacionado coherente. Serían en palabras de Díez Gutiérrez<sup>627</sup> “*los paradigmas o esquemas coherentes, compatibles y congruentes implícitos que realmente orientan la conducta de los miembros de la organización y les permiten percibir, concebir, sentir y juzgar las situaciones y relaciones de forma estable u coherente dentro de esa organización*”. No solo explican la realidad, sino que también dan coherencia interna a la organización y seguridad a los componentes de la misma. Es decir, son las presunciones implícitas las que realmente orientan la conducta, y enseñan a los miembros del grupo la manera de percibir, pensar y sentir las cosas.

Por otra parte según Farmer<sup>628</sup>, cuando la solución a un problema sirve repetidamente, queda a la larga sentada. Lo que al comienzo fue una hipótesis apoyada solamente por un presentimiento o valor, llega gradualmente a ser entendida como una realidad. Terminamos creyendo que la Naturaleza actúa realmente de ese modo. Afirma que estas creencias se forman cuando los valores comienzan a ser captados, ya que se van convirtiendo gradualmente en creencias y presunciones. Como las costumbres se vuelven inconscientes y automáticas, tienen a ser incontestables e indiscutibles, hasta el punto de que, cuando están firmemente arraigadas, los miembros de la organización consideran inconcebible una conducta basada en otros supuestos.

Por otra parte al igual que todo sujeto tiende hacia el orden y la congruencia, los grupos humanos, las organizaciones, configuran progresivamente una serie de presunciones compatibles y congruentes que les permiten percibir, concebir, sentir y juzgar las situaciones y relaciones de una forma estable y coherente. Si no es así,

---

<sup>627</sup> DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J., *Evaluación de la cultura Institucional en Educación*, (Op. Cit.), pag. 64-65  
Vide: COOPERS y LIBRAND, *El capital humano y la empresa*, Madrid, Cuadernos de Cinco días, 1994.

<sup>628</sup> FARMER, R., “Corporate Culture Defines a Company and its Future”, *Mid-American Journal of Business* Muncie, 20, 7-9

estaremos ante una cultura débil, no formada, o ante un conflicto cultural entre diversas subculturas dentro de la organización<sup>629</sup>.

---

<sup>629</sup> Vide: LANIGAN, M.L. y BENTLEY, J., Collecting Sophisticated Evaluations Even When Corporate Culture Is Resistant. *Performance Improvement*, 45, 32-38  
Se puede revisar sobre el tema: LARRAGY, R., Telling Tales: Whistle blowers and the corporate culture, *Accountancy Ireland Dublin*, octubre, 37, 10-12.



## Capítulo 4º

### CONCEPTOS ASOCIADOS A LA ACCIÓN TUTORIAL

*“Educar no es dar carrera para vivir,  
sino templar el alma para las dificultades de la vida”*

PITÁGORAS

#### **4.1. La orientación educativa.**

Al igual que hicimos en el capítulo anterior, en este que comenzamos, haremos una descripción y estudio de conceptos asociados a la acción tutorial, con objeto de introducir al lector en este amplio e interesante terreno y que pueda comprender la parte práctica de este trabajo. En el trabajo de campo vamos a utilizar continuamente conceptos asociados a la acción tutorial y vamos a manejar conceptos y documentos que es necesario conocer aunque sea con brevedad, ya que debido a la gran cantidad de temas que debemos de tratar no podemos profundizar mucho en cada uno de ellos. Definiremos y analizaremos los departamentos de orientación, su composición y sus funciones, los documentos que se manejan en estos departamentos en un centro de secundaria, como son el PAT (Plan de Acción Tutorial), el POAP (Plan de Orientación Académica y Profesional), así como la función de los tutores y el departamento de FOL (Formación de Orientación Laboral).

También trataremos de explicar de manera clara y somera en qué consisten la diversidad curricular, la compensatoria, la integración, los programas de diversificación, las adaptaciones curriculares y los programas de Formación Profesional Básica antiguos PCPI y antiguas Garantías Sociales. Confiamos que con las definiciones, descripciones y aclaraciones que exponemos en este capítulo el lector pueda afrontar sin dificultad la lectura de la tercera parte de este trabajo, este es nuestro objetivo.

Comenzamos definiendo lo que es la orientación educativa, Alonso Tapia<sup>630</sup> dice que bajo el título "Orientación educativa y atención a la diversidad" se agrupa todo el conjunto de medidas contempladas en el sistema educativo y en los centros escolares para adecuar la enseñanza a las características y necesidades personales del alumnado: el sistema de orientación y las estructuras que lo sustentan, las medidas de atención a la diversidad, las medidas de compensación de situaciones sociales o culturales desfavorecidas y la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales por condiciones personales de discapacidad o sobredotación (Educación Especial).

Por otra parte la orientación educativa, psicopedagógica y profesional según Álvarez y Bizquera<sup>631</sup>, "*forma parte del conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y es uno de los principios a los que debe atender la actividad educativa*". Las bases sobre las que se asienta el desarrollo de las actividades de orientación se establecen en la LOGSE. La orientación educativa y la atención a la diversidad, al ser principios básicos de la educación, forman parte de los objetivos de todos los centros de enseñanza y de las funciones que todo el profesorado en su conjunto debe ejercer<sup>632</sup>.

La orientación educativa coincide Castillo<sup>633</sup> al asegurar que "*supone la puesta en marcha por parte del centro escolar de un conjunto de actuaciones encaminadas a asegurar por un lado una educación integral del alumnado y por otro un proceso educativo que se ajuste al máximo a las características y necesidades de todos y cada uno de ellos. Para ello todos los centros deben elaborar Planes de Acción Tutorial y de Orientación Educativa y Profesional, a la vez que definir los mecanismos y cauces que se van a utilizar para atender a la diversidad de los alumnos*".

---

<sup>630</sup> ALONSO TAPIA, J., *Evaluación psicopedagógica y de la competencia curricular*. MEC: Materiales del curso de formación de Departamentos de Orientación. Policopiado, 1994.  
Vide: TOMAS Y SAMPER, R., *La orientación profesional: determinación de las aptitudes, análisis de las profesiones y la enseñanza profesional*, Madrid, Francisco Beltrán, 1924.

<sup>631</sup> ÁLVAREZ, M. y BIZQUERRA, R., *Manual de orientación y tutoría*, Barcelona, Praxis, 1996, p. 78.

<sup>632</sup> BAUTISTA, R., *Orientación e intervención educativa en secundaria*, Archidona, Aljibe, 1992.

<sup>633</sup> CASTILLO, S., *Orientación Educativa. Evaluación educativa. Evaluación de la eficacia del Consejo Orientador*, Madrid, Cincel, 1989, pp 17 y ss.

Para la elaboración de estos planes, los centros cuentan con el asesoramiento de los servicios especializados de orientación: **Departamentos de Orientación** en los institutos y Equipos Psicopedagógicos de sector en Educación Infantil y Primaria.

En las *escuelas de Educación Infantil* y en los *colegios de Educación Primaria*, la mayoría de las Comunidades Autónomas cuentan con la figura del orientador (que generalmente es un miembro del equipo de orientación de sector que desarrolla su función a tiempo parcial en los centros). En los *institutos de Educación Secundaria*, casi todas las Comunidades Autónomas contemplan, entre los órganos de coordinación docente<sup>634</sup>, la existencia de Departamentos de Orientación, cuyas funciones y siguiendo a Batalloso<sup>635</sup> se agrupan en torno a la elaboración y desarrollo de los planes de orientación y acción tutorial, la evaluación psicopedagógica y el diseño y aplicación de medidas de atención a la diversidad. Forman parte de los Departamentos de Orientación los orientadores (profesores especialistas en Psicología y Pedagogía) y aquellos otros profesores que atienden a los alumnos con necesidades educativas especiales o participan en el desarrollo de programas específicos como los de diversificación curricular o el de compensación de desigualdades en educación (ed. Compensatoria).<sup>636</sup>

## 4.2. El departamento de orientación

### 4.2.1. Concepto

El Departamento de Orientación<sup>637</sup> según Álvarez y Bizquerra<sup>638</sup>, “*es un órgano especializado que apoya la labor del centro y del conjunto del profesorado en todas aquellas actuaciones encaminadas a asegurar una formación integral del alumnado y a*

---

<sup>634</sup> DURKHEIM, E., *Educación y sociología*, Barcelona, Península, 1975

<sup>635</sup> BATALLOSO NAVAS, J.M., *Dimensiones de la orientación educativa hoy. Una visión transdisciplinar*, Málaga, Aljibe, 2011.

<sup>636</sup> Vide. JORGANES, J., *Algunas propuestas para la escuela del Nuevo siglo*, Madrid, Octaedro, 2007.

<sup>637</sup> Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los departamentos de orientación en institutos de educación secundaria.

<sup>638</sup> ÁLVAREZ, M.; BIZQUERRA, R., *Manual de orientación y tutoría*, Barcelona, Praxis, 1996. pp 80 y ss.

*la adaptación de los procesos de enseñanza a las características y necesidades de todos los alumnos y alumnas”.*

Para ello, este órgano y coincidiendo con García Nieto<sup>639</sup> tiene encomendado participar en la planificación y desarrollo de las actuaciones que se desarrollen en el instituto para facilitar la atención a la diversidad del alumnado tanto a través de los procesos de enseñanza que se desarrollan en las distintas áreas curriculares como a través de la acción tutorial y de la orientación académica y profesional.

#### **4.2.2. Funciones**

El artículo 42 del Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria asigna al Departamento de Orientación un conjunto de funciones relacionadas con la orientación académica, psicopedagógica y profesional, con la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales y con el apoyo a la acción tutorial. Más concretamente, este Departamento se encarga entre otras cosas de:

Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por la Comisión de Coordinación Pedagógica y en colaboración con los tutores, el Plan de Orientación Académica y el Plan de Acción Tutorial del instituto así como y siguiendo a Lázaro y Asensi<sup>640</sup> de contribuir al desarrollo de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que concierne a los cambios de ciclo o etapa, y a la elección entre las distintas opciones académicas, formativas y profesionales.

Igualmente deben de colaborar con los tutores y con el resto del profesorado en la planificación y desarrollo de actividades de orientación académica y profesional y de tutoría y en palabras de Martínez Díaz<sup>641</sup>, proponer criterios y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares apropiadas para los alumnos con necesidades

---

<sup>639</sup> GARCÍA NIETO, N., *Orientación y tutoría*, Madrid, Castalia-MEC, 1995

Vide: ESCUDERO GARCÍA, P, “Orientaciones sobre una acertada elección de carrera”, psicotecnia: Órgano del Instituto Nacional del Madrid, 1941.

<sup>640</sup> LÁZARO, A.; ASENSI, J., *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*, Madrid, Narcea, 1987.

<sup>641</sup> MARTÍNEZ DÍAZ, M., *Planificación y desarrollo de la acción tutorial en la educación secundaria*, Madrid, Magíster,

educativas especiales y colaborar con otros departamentos y con el profesorado en general para adaptar las enseñanzas a las características y necesidades individuales del alumnado.

Deben de colaborar, según Naville,<sup>642</sup> con los profesores del instituto en la prevención y detección de problemas de aprendizaje y en la realización de actividades educativas dirigidas a los alumnos que presenten dichos problemas así como formular propuestas al Claustro de profesores y a la CCP para mejorar los procesos de enseñanza. El Departamento de Orientación actúa bajo la dependencia directa del Jefe de Estudios y en estrecha colaboración con el Equipo Directivo<sup>643</sup>.

### **4.2.3. Composición**

El ejercicio de estas variadas funciones hace necesario que este departamento cuente con profesionales diferentes, dependiendo de las enseñanzas que ofrezca el Instituto y de las necesidades educativas de sus alumnos<sup>644</sup>.

Todos los departamentos deben contar al menos con un profesor o profesora especialista en Psicología o Pedagogía, que suele ser el responsable de dirigir el departamento. Cuando en el instituto se escolaricen alumnos con Necesidades Educativas Especiales (prácticamente en todos los casos) habrá al menos un /una especialista en Pedagogía Terapéutica<sup>645</sup>.

En la mayor parte de los institutos, habrá un profesor o profesora de apoyo en el área científica y técnica y otro/a de especialidades relacionadas con el área social y lingüística, estos profesores serán los encargados en materia de Formación Profesional

---

<sup>642</sup> NAVILLE, P., *Teoría de la orientación profesional*, Madrid, Alianza Editorial, 1975.

<sup>643</sup> Se puede revisar al respecto: LOEWE, P., *Apoyo educativo y tutoría en secundaria*. Madrid, Narcea, 1995.

<sup>644</sup> Ministerio de Educación de Ciencia, MEC, *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica, Dirección General de Renovación Pedagógica*, Madrid, 1990

<sup>645</sup> Vide. PIAGET, J., *Psicología y Pedagogía*, Madrid, Sarpe, 1983.

de impartir docencia en estas áreas a los alumnos de los programas de Formación Profesional Básica<sup>646</sup>, que eran los antiguos PCPI.

En los institutos que tengan un número significativo de alumnos con Necesidades de Compensación Educativa<sup>647</sup> (inmigrantes, minorías étnicas, etc)<sup>648</sup> habrá profesorado específico de apoyo del programa de compensación de las desigualdades<sup>649</sup>.

---

<sup>646</sup> Esta etapa educativa y profesional forma parte de la enseñanza básica y, por tanto, son de oferta obligatoria y gratuita. Su finalidad es lograr que los alumnos adquieran un conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que permitan desempeñar un puesto de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos. Comprende dos cursos académicos y se organiza en dos bloques comunes –Comunicación y ciencias sociales y Ciencias aplicadas-, y en módulos profesionales que garantizan, al menos, la formación necesaria para obtener una cualificación de nivel 1 del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales, que integran los contenidos teórico-prácticos adecuados a los diversos campos profesionales y contribuirán, además, a que el alumnado adquiera o complete las competencias del aprendizaje permanente. En esta etapa se presta especial atención a la tutoría personal del alumnado así como a la orientación psicopedagógica y profesional del mismo y fomentando la correcta expresión oral y escrita, el hábito de la lectura y la integración en el currículo de las tecnologías de la información y la comunicación. La organización de esta etapa y cuantas medidas se adopten en ella están encaminadas a que los alumnos obtengan el título de Profesional Básico, que tiene efectos laborales y académicos y facultará para acceder a Formación Profesional de Grado Medio. Además, los alumnos y alumnas que se encuentren en posesión de un título Profesional Básico podrán obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, mediante la superación de la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria en las condiciones que marca la Ley. Información obtenida de la Comunidad de Madrid. Para conocer más sobre el tema se adjunta la página web donde está importante información. [http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM\\_Actuaciones\\_FA&cid=1142415855236&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&idOrganismo=1142359974973&pagename=ComunidadMadrid/Estructura&pv=1354350593593](http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Actuaciones_FA&cid=1142415855236&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&idOrganismo=1142359974973&pagename=ComunidadMadrid/Estructura&pv=1354350593593).

<sup>647</sup> RESOLUCIÓN de 26 de marzo de 2012, de la Viceconsejería de Educación, por la que se modifican parcialmente las Resoluciones de 10 de julio de 2008 y de 21 de julio de 2006, por las que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa.

<sup>648</sup> AGUADO, M.T., GIL PASCUAL, J.A. y JIMÉNEZ FRÍAS, R.A., y SACRISTÁN LUCAS, A., *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*, Madrid, CIDE, 1999.

<sup>649</sup> Es un programa que intenta garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado en situación de desventaja social. Promueve la igualdad de oportunidades en educación a todos los niños, jóvenes y adultos. Prestando atención preferente a aquellos sectores más desfavorecidos mediante la articulación de medidas que hagan efectiva la compensación de las desigualdades de partida. Facilita la incorporación e integración social y educativa de todo el alumnado, contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural, desarrollando actitudes de comunicación y de respeto mutuo entre todos los alumnos independientemente de su origen cultural, lingüístico y étnico. Potencia los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas, desarrollando aquellos relacionados con el mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios. Fomenta la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa y del resto de los estamentos sociales para hacer efectivo el acceso a la educación y a la sociedad en igualdad de oportunidades y para facilitar la incorporación de las familias provenientes de otras culturas o con especiales dificultades de integración social. Impulsa la coordinación y la colaboración con otras administraciones, instituciones, asociaciones y organizaciones sin fines de lucro para la convergencia y desarrollo de las acciones de compensación social y educativa dirigidas a los colectivos en situación de desventaja. La fuente utilizada es la Consejería de Educación. Si se quiere saber más del tema: [http://www.madrid.org/dat\\_oeste/compensatoria.htm](http://www.madrid.org/dat_oeste/compensatoria.htm)

En los institutos en los que se imparta formación profesional específica se incorporarán al departamento de orientación los profesores que tengan a su cargo la formación y orientación laboral<sup>650</sup>.

Puede haber además:

- Profesorado técnico de Formación Profesional de apoyo al área práctica
- Maestro o maestra de la especialidad de Audición y Lenguaje
- Profesorado técnico de Servicios a la Comunidad

### **4.3. Apoyo al Plan de Acción Tutorial.**

El Departamento de Orientación siguiendo a Bisquerra<sup>651</sup> tiene entre sus diversas funciones la de contribuir al desarrollo del Plan de Acción Tutorial establecido en el Proyecto Curricular del instituto, elaborando propuestas sobre su organización y funcionamiento, colaborando con la Jefatura de Estudios en su coordinación, asesorando y apoyando a los tutores en el desarrollo de sus funciones y realizando tareas de atención directa a alumnos y padres.

Corresponde al Departamento de Orientación en primer lugar, según la normativa vigente, y coincidiendo Garirín<sup>652</sup> la función de elaborar el Plan de Acción Tutorial del Instituto marco en el que se especifican los criterios para la organización y las líneas prioritarias de funcionamiento de la acción tutorial en el centro que debe aprobar el Claustro de profesores, así como contribuir a su desarrollo, evaluación y mejora. Para ello, deberá seguir las directrices generales establecidas por la Comisión de Coordinación Pedagógica.

---

<sup>650</sup> Aunque esto no es lo habitual, puesto que el profesor de FOL (Formación y Orientación Laboral) cuenta con departamento propio. En algunos centros con falta de espacio puede compartir departamento “físicamente” con el departamento de orientación, economía o de Ciclos Formativos de Administración y Finanzas, pero se considera un departamento independientes con Jefe de Departamento que asiste a la reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica y tiene su propio presupuesto económico.

<sup>651</sup> BISQUERRA, R. et. Al., *Programa de orientación profesional autoaplicado*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1992.

<sup>652</sup> GAIRIN, J., *Planteamientos institucionales en los centros educativos*. Curso de Formación para Equipos Directivos, Madrid, MEC, 1992.

Por su parte Gento<sup>653</sup> coincide al afirmar que el Departamento de orientación actúa en este ámbito como un órgano de asesoramiento y apoyo que colabora con el Jefe de Estudios responsable de dirigir y coordinar la labor de los tutores en el desarrollo de sus funciones y que colabora también con los tutores y el resto del profesorado, todo ello teniendo en cuenta que Dpto. de Orientación tiene atribuidas únicamente funciones de asesoramiento y apoyo y no competencias de dirección y control que sólo pueden realizar los miembros del Equipo Directivo.

Las funciones y tareas de asesoramiento y apoyo que desde el Departamento de Orientación según Rodríguez<sup>654</sup> Moreno se realizan con el fin de contribuir al desarrollo del Plan de Acción Tutorial del instituto están asignadas principalmente al profesor especialista en Psicología y Pedagogía y se organizan en varias áreas de intervención<sup>655</sup>:

La colaboración con la Jefatura de Estudios en la coordinación de la acción tutorial y el trabajo de los tutores, la contribución a la revisión y mejora del Plan de Acción Tutorial del instituto, realizando propuestas a la CCP y al Claustro de acuerdo con las aportaciones del equipo de tutores, el asesoramiento y apoyo a los tutores en el desarrollo de sus funciones, fundamentalmente en las reuniones periódicas que con los tutores de un mismo nivel deben ser convocadas por la Jefatura de Estudios, la atención directa a alumnos y padres en las horas que el profesor especialista en Psicología y Pedagogía debe tener reservadas en su horario a tal fin y todas estas actuaciones están programadas desde el inicio del curso dentro del Plan anual de Actividades del Departamento de Orientación<sup>656</sup>.

#### **4.4. Apoyo al Plan de Orientación Académica y Profesional**

---

<sup>653</sup> GENTO, S., *Participación en la gestión educativa*, Madrid, Santillana, 1994

<sup>654</sup> RODRÍGUEZ MORENO, M<sup>a</sup>.L., *Teorías y proceso de la orientación educativa*, Madrid, Cincel, 1986.

<sup>655</sup> Ministerio de Educación y Cultura en..., MEC, *orientación y tutoría, secundaria*, Madrid, 1992.

<sup>656</sup> MEC, *Orientación y tutoría secundaria*, Madrid, 1992.



Por su parte y coincidiendo con Santana Vega<sup>657</sup> el Departamento de Orientación<sup>658</sup> tiene entre sus diversas funciones la de contribuir al desarrollo del Plan de Orientación Académica y Profesional<sup>659</sup> establecido en el instituto, elaborando propuestas sobre su organización y funcionamiento, colaborando con la Jefatura de estudios en su coordinación, asesorando y apoyando a los tutores en el desarrollo de sus funciones y realizando tareas de atención directa a alumnos y padres.

El Departamento de Orientación citando a Sebastián Ramos<sup>660</sup> tiene atribuida como función más importante en este ámbito la elaboración del Plan de Orientación Académica y Profesional que el instituto debe contemplar dentro de sus Proyectos Curriculares de Etapa tras ser aprobado por el Claustro de Profesores, además el Departamento de Orientación asesorará al Claustro de Profesores, órgano encargado de establecer directrices para el desarrollo de la orientación<sup>661</sup> y la tutoría, proponiendo criterios y líneas generales de actuación.

Gairín<sup>662</sup> coincide y afirma que también colaborará con la Jefatura de Estudios, responsable de coordinar la acción de los tutores, en el desarrollo de sus funciones y apoyará también a los tutores y otros profesores a la hora de llevar a cabo las actuaciones previstas en el POAP con los alumnos, complementando su trabajo pero nunca sustituyéndolo.

---

<sup>657</sup> SANTANA VEGA, L.E., *Orientación profesional*, Madrid, Síntesis, 2013.

<sup>658</sup> Instrucciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica sobre el Plan de Actividades de los Departamentos de Orientación (BOMECA de 13 de mayo 1996).

<sup>659</sup> Instrucciones de 6 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, relativa a funcionamiento de los departamentos de orientación de los institutos de Educación Secundaria en el curso 2001-2002. El Decreto 212/1999 de 29 de julio de 1999 y la orden de 11 de noviembre de 1999, asigna a la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa el desarrollo de las directrices de orientación educativa, psicopedagógica y profesional de las enseñanzas anteriores a la universidad.

<sup>660</sup> SEBASTIÁN RAMOS, A., RODRÍGUEZ MORENO, M.L. y SÁNCHEZ GARCÍA, M.F., *Orientación profesional. Un proceso a lo largo de la vida*, Madrid, Dykinson, 2003.

<sup>661</sup> Instrucción 22/2008 de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa relativa a la planificación de la orientación en los departamentos de orientación para el curso escolar 2008/2009.

<sup>662</sup> GAIRÍN, J. y DARDER, P., *Organización de centros educativos. Aspectos básicos*, Barcelona, Praxis, 1994.

Por otra parte participará según Catón<sup>663</sup> en las funciones y tareas de asesoramiento y apoyo que desde el Departamento de Orientación se realizan con el fin de contribuir al desarrollo del Plan de Orientación Académica y Profesional del instituto está asignadas principalmente al profesor especialista en Psicología y Pedagogía y se organizan en varias áreas de intervención:

Colaborará según Campoy<sup>664</sup> con la Jefatura de Estudios en la coordinación de la orientación<sup>665</sup> y la acción tutorial y el trabajo de los tutores así como la contribución a la revisión y mejora del Plan de Orientación del instituto, realizando propuestas a la Comisión de Coordinación Pedagógica y al Claustro de acuerdo con las aportaciones del equipo de tutores y el asesoramiento y apoyo a los tutores en el desarrollo de sus funciones, fundamentalmente en las reuniones periódicas que con los tutores de un mismo nivel deben ser convocadas por la Jefatura de Estudios.

Por otra parte una de sus importantes funciones será y coincidiendo con Cunnigham<sup>666</sup> la atención directa a alumnos y padres en las horas que el profesor especialista en Psicología y Pedagogía debe tener reservadas en su horario a tal fin.

Todas estas actuaciones están programadas desde el inicio del curso dentro del Plan anual de Actividades del Departamento de Orientación<sup>667</sup>. Estas instrucciones indican los tres ámbitos principales en los que han de desarrollar sus funciones los Departamentos de Orientación:

- El apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje
- El apoyo a la orientación académica y profesional
- El apoyo a la acción tutorial

---

<sup>663</sup> CANTÓN, I., *Manual de organización de centros educativos*, Barcelona, Oikos-Tau, 1996.

<sup>664</sup> CAMPOY, T.J.; PANTOJA, A., *Orientación y calidad docente, pautas y estrategias para el tutor*, Madrid, EOS, 2000.

<sup>665</sup> Normativa aplicable para la distribución del horario del profesorado de psicología y pedagogía; Orden de 29 de junio de 1994 por la que se aprueban instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los institutos de educación secundaria.

<sup>666</sup> CUNNINGHAM, C. y DAVIS, H., *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*, Madrid, MEC/ Siglo XXI, 1988.

<sup>667</sup> La elaboración del Plan anual de actividades del departamento de orientación viene regulada por las Instrucciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica de 30 de abril de 1996, publicadas en el BOMECE de 13 de mayo. En coherencia con lo dispuesto en el Real Decreto por el que se establece el Reglamento Orgánico de los Institutos de Secundaria.

Para cada uno de estos ámbitos, el Departamento de Orientación concreta diferentes tareas a realizar en distintos niveles: La organización general del centro, así como los departamentos y profesores de las distintas áreas en las que se trabaja, el apoyo al alumnado y a los padres y madres de los alumnos.

Así pues, el Plan de Actuaciones del Departamento de Orientación, específica para cada uno de los ámbitos comentados y siguiendo los planteamientos que expone Mallart y Cutó<sup>668</sup> se concretan en los objetivos que se pretenden conseguir, las actuaciones que van a llevarse a cabo y los responsables de cada actuación, señalando en cada caso cuáles de ellas serán competencia del Departamento de Orientación y cuáles se proponen al equipo directivo y a la CCP para que sean asumidas por profesores de otros Departamentos, ya sea como tutores o como responsables de impartir determinadas áreas, materias o módulos.

#### **4.5. Necesidades Educativas Especiales**

En las enseñanzas medias y en la escuela pública, ámbito en el que se desarrolla este trabajo, uno de los pilares básicos que se tienen en cuenta a la hora de impartir docencia es la diversidad del alumnado. El concepto de diversidad y siguiendo a Santana Vega<sup>669</sup> es muy amplio hay algunos alumnos y alumnas que debido a condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial van a requerir de recursos y ayudas específicas para avanzar en su aprendizaje. Se dice entonces que estos alumnos manifiestan necesidades educativas especiales permanentes o temporales, es decir, y en palabras de Jiménez y Pujolás<sup>670</sup> “*necesitan un mayor grado y variedad de ayudas pedagógicas que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se*

---

<sup>668</sup> MALLART Y CUTÓ, J., “Orientación profesional y orientación vocacional”, *psicotécnica: órgano del Instituto Nacional de Madrid*, II, 7-8 (1941), pp. 180-181.

<sup>669</sup> SANTANA VEGA, L.E., *Educación en Secundaria. Retos de la tutoría*, Madrid, Wolters Kluwer educación, 2013.

Vide: ECHEITA, G., “El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje”, en FERNÁNDEZ, P. y MELERO, M.A. *La interacción social en contextos educativos*, Madrid, Siglo XXI, 1995.

<sup>670</sup> JIMÉNEZ, F. y PUJOLÁS, P., “La integración escolar en la enseñanza secundaria: la estructura de aprendizaje cooperativa, un método de trabajo en el aula compatible con la atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos”, en SALVADOR, F.; LEÓN, M.ªJ. y MIÑÁN, A., *Integración escolar: desarrollo curricular, organizativo y profesional*, ICE Universidad de Granada, 63-71, 1995.

*determinan en el currículo y para conseguir los objetivos de la educación dentro del marco de la atención a la diversidad”.*

La orientación educativa y siguiendo a Muntaner y Rossello<sup>671</sup> se convierte en el medio a través del que se hace efectiva esta atención, proporcionando los recursos necesarios para mejorar y atender a las necesidades educativas específicas de cada alumno. La adaptación del currículo a las necesidades y posibilidades de cada alumno es la vía fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza. La legislación vigente establece como funciones del Departamento de Orientación<sup>672</sup> por una parte elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares apropiadas para los alumnos con necesidades educativas especiales y colaborar con los profesores del instituto, bajo la dirección del jefe de estudios en la programación y aplicación de adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que lo precisen.

De forma más concreta, las instrucciones de la Consejería de Educación encomiendan al profesor especialista en Pedagogía Terapéutica<sup>673</sup> la tarea de colaborar con los profesores que imparten docencia a los ACNEEs en el diseño y aplicación anual de las Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI) y su seguimiento trimestral. Las

---

<sup>671</sup> MUNTANER, J. J. y ROSSELLÓ, M. R.,” Las adaptaciones curriculares individualizadas”, en SÁNCHEZ, A. y TORRES, J. A., *Educación Especial*, I., Madrid, Pirámide, 1997.

<sup>672</sup> ORDEN 1029/2008, de 29 de febrero, de la Consejería de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria y los documentos de aplicación. En materia de adaptación curricular. ORDEN 3142/2008, de 23 de junio, de corrección de errores de la Orden 1029/2008, de 29 de febrero, de la Consejería de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria y los documentos de aplicación. ORDEN11442/2012, de 7 de noviembre, por la que se modifica la Orden1029/2008, de 29 de febrero, de la Consejería de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria y los documentos de aplicación instrucciones conjuntas de la dirección general de educación infantil y primaria y de la dirección general de educación secundaria, formación profesional y enseñanzas de régimen especial, sobre la aplicación de medidas para la evaluación de los alumnos con dislexia, otras dificultades específicas de aprendizaje o trastorno por déficit de atención e hiperactividad en las enseñanzas de educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato reguladas en la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los Reales Decretos 1834/2008, de 8 de noviembre, y 860/2010, de 2 de julio, afectados por estas modificaciones.

<sup>673</sup> El profesor de Pedagogía Terapéutica (PT) es un maestro especializado en Educación Especial. Su finalidad primordial es propiciar la integración e inclusión del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, mediante: La atención preferente y directa. El asesoramiento en materiales curriculares adaptados a este alumnado. El consejo y apoyo al profesorado del centro.

adaptaciones curriculares y siguiendo a Orjales Villa<sup>674</sup> son estrategias educativas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en algunos alumnos con necesidades educativas específicas. Estas estrategias pretenden, a partir de modificaciones más o menos extensas realizadas sobre el currículo ordinario, ser una respuesta a la diversidad individual independientemente del origen de esas diferencias: historial personal, historial educativo, motivación e intereses, ritmo y estilo de aprendizaje.

Por un lado, y coincidiendo con Pérez García<sup>675</sup>, se trata de una estrategia de planificación y de actuación docente para responder a las necesidades de cada alumno. Pero, a la vez, se trata de un producto, ya que es una programación que contiene objetivos, contenidos y evaluaciones diferentes para unos alumnos, e incluso organizaciones escolares específicas, orientaciones metodológicas y materiales adecuados.

En *sentido amplio*, una adaptación curricular se entiende como las sucesivas adecuaciones que, a partir de un currículo abierto, realiza un centro o un profesor para concretar las directrices propuestas por la administración educativa, teniendo presente las características y necesidades de sus alumnos y de su contexto.

En *sentido restringido*, el concepto de adaptación curricular se refiere a aquellas adecuaciones de índole más específica que se realizan pensando, exclusivamente, en los alumnos con necesidades educativas especiales que no son necesarias para el resto de los alumnos.

Se asignan además al profesorado de Psicología y Pedagogía funciones relacionadas con la evaluación psicopedagógica de estos alumnos y con la elaboración del dictamen de escolarización de aquellos que cambien de modalidad educativa.

En lo que respecta a la Formación Profesional igualmente se pueden realizar adaptaciones curriculares no significativas, sin embargo solo se llevan a cabo en el caso de ser casos muy extremos puesto que los profesores de FP por regla general no comparten los procedimientos del DO, donde la enorme carga burocrática, de informes

---

<sup>674</sup> ORJALES VILLA, I., *Déficit de atención con hiperactividad. Manual para padres y educadores*. Madrid, Editorial CEPE. (1999)

<sup>675</sup> PÉREZ GARCÍA, P., *Adaptación curricular individual no significativa*, documento de trabajo inédito. Universidad de Granada, Campus de Melilla, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, 1997.

y papeleo hacen que en muchos casos sean acuerdos de los departamentos los que solucionen los problemas de los alumnos en lugar de acudir al procedimiento de rutina y protocolo del D.O.

#### **4.6. Educación Compensatoria**

Decíamos al comenzar este apartado, que la diversidad educativa es un concepto muy amplio y algunos alumnos y siguiendo Ainsco <sup>676</sup> por su pertenencia a minorías étnicas o culturales o a otros colectivos socialmente desfavorecidos, por una incorporación tardía al sistema educativo o por su condición de inmigrantes y refugiados pueden requerir la puesta en marcha de medidas educativas específicas para que la situación de desventaja social o cultural de la que parten no les impida recibir una educación básica en condiciones de igualdad de oportunidades.

Por ello, la administración educativa ha determinado la necesidad de desarrollar políticas de acción compensatoria para el alumnado que, por sus condiciones sociales, presente especiales dificultades para alcanzar los objetivos generales de la educación básica.

Así, cuando en el centro se escolaricen alumnos inmigrantes o perteneciente a sectores sociales desfavorecidos o a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja social se desarrollarán actuaciones de compensación educativa encaminadas a garantizar su escolarización en condiciones igualdad de oportunidades teniendo en cuenta

---

<sup>676</sup> AINSCO, W.M., ECHEITA, G. y DUKC, N., *Necesidades especiales en el aula*. Una iniciativa de la UNESCO para la formación del profesorado en el ámbito de la integración escolar, aula de innovación educativa, 1994.

Vide: WARNOCK, M., *Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London, H.M.S.O., 1978.

situación socio personal inicial y a favorecer la acogida y la inserción socioeducativa de dichos alumnos<sup>677</sup>.

Esta norma legal<sup>678</sup> establece que en los Institutos de Educación Secundaria, el Plan Anual de Compensación Educativa será elaborado por el Departamento de Orientación, en colaboración con los Departamentos Didácticos y que Equipo Directivo coordinará y garantizará la participación de estos profesionales en los procesos de elaboración, desarrollo. Seguimiento y evaluación del Plan Anual de Compensación Educativa.

La principal misión del Departamento de Orientación en este ámbito de trabajo y coincidiendo con Álvarez Pérez<sup>679</sup> será elaborar y contribuir al desarrollo del Plan Anual de Compensación Educativa del Instituto. Para ello, el Departamento debería contar con profesorado específico de apoyo al Programa de Compensación de Desigualdades en Educación que se encargue del programa de aprendizaje de la Lengua Española dirigido a los alumnos inmigrantes que desconocen el castellano y de las actividades de apoyo educativo dirigidas al resto del alumnado que presenta necesidades de compensación educativa.

La Diversificación Curricular es en palabras de Barroso<sup>680</sup> *“una forma excepcional y distinta de cursar el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Para la institución escolar supone un último esfuerzo en favor de aquellos alumnos y alumnas*

---

<sup>677</sup> ORDEN de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos.

RESOLUCIÓN de 26 de marzo de 2012, de la Viceconsejería de Educación, por la que se modifican parcialmente las Resoluciones de 10 de julio de 2008 y de 21 de julio de 2006, por las que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa

Instrucciones de la dirección general de educación secundaria y enseñanzas profesionales por las que se regula transitoriamente la evaluación del alumnado escolarizado en educación secundaria obligatoria e incorporado a los modelos organizativos de grupos específicos singulares o de aulas de compensación educativa

RESOLUCIÓN de 10 de julio de 2008, de la Viceconsejería de Educación, por la que se modifica parcialmente la Resolución de 21 de julio de 2006, de la Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid.

ORDEN 3529/2007, de 4 de julio, de la Consejera de Educación, por la que se regula el programa de diversificación curricular en la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid.

<sup>678</sup> ORDEN de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos.

<sup>679</sup> ÁLVAREZ PÉREZ, L., *La diversidad en la práctica educativa: modelos de orientación y tutoría*, Madrid, CCS, 2000.

<sup>680</sup> BARROSO, M., *Respuesta educativa ante la diversidad*, Salamanca, Amarú, 1991.

*que por causas diversas se encuentran con dificultades importantes para ir superando la etapa, para que no se vean privados de adquirir una formación básica común a la de todos los ciudadanos ni de obtener la correspondiente titulación”.*

Estos programas van dirigidos a alumnos de 3º y 4º de E.S.O. con dificultades generalizadas de aprendizaje que tendrían pocas posibilidades de superar la ESO siguiendo el currículo ordinario y tienen por finalidad que estos jóvenes, mediante una metodología y unos contenidos adaptados a sus características y necesidades, alcancen los objetivos generales de la etapa y, por lo tanto, obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria. Se trata según Belmonte<sup>681</sup> de una medida educativa de carácter extraordinario y por ello se aplica cuando las medidas ordinarias, las medidas de refuerzo y apoyo y la repetición de curso resultan insuficientes para determinados alumnos y alumnas que, por sus características y circunstancias, necesitan ayudas más específicas.

La normativa vigente asigna al Departamento de Orientación funciones específicas relacionadas con la elaboración y el desarrollo de los programas de diversificación curricular, con la selección del alumnado que cursa estos programas y con la elaboración de la memoria final de curso sobre su desarrollo. Resaltar que una crítica generalizada entre el profesorado son los recortes en educación que se vienen produciendo en los últimos años, y que ha afectado de manera especial a estos programas en los centros. En algunos casos las plantillas de profesores se ha visto recortada y cuentan con horarios de media jornada y de un tercio de jornada, en los últimos cursos la administración educativa de la Comunidad está jugando mucho en la asignación de cupos de profesores con estas dotaciones de jornadas parciales, sin embargo cuando se habla con estos profesores del departamento de educación todos coinciden en que el trabajo que tienen que desarrollar viene a ser el de una jornada completa, puesto que la enseñanza pública desde que comenzó la crisis está recibiendo muchos alumnos que anteriormente estaba en la privada y la concertada, por lo tanto en los centros públicos se trabaja cada vez más con un número más elevado de alumnos y menos recursos humanos y materiales, y desde estas líneas queremos resaltar la labor de

---

<sup>681</sup> BELMONTE, M., *Atención a la diversidad: diseño de estrategias y evaluación formativa basada en el análisis de tareas*, Bilbao, Mensajero, 1998.



estos profesionales que trabajan con alumnos con graves dificultades y destacar su vocación, su labor humana y profesional.

#### 4.7. Concepto de diversificación curricular

La Diversificación Curricular <sup>682</sup>es una forma excepcional y distinta de cursar 3º y 4º de ESO. Supone un último esfuerzo en favor de aquellos alumnos y alumnas que, por causas diversas, se encuentran con dificultades importantes para ir superando la ESO, para que no se vean privados de adquirir una formación básica común ni de obtener el correspondiente título de Graduado en Educación Secundaria. Según Díaz-Aguado<sup>683</sup> es una medida extraordinaria que se aplica cuando las medidas ordinarias y las medidas de refuerzo y apoyo educativo resultan insuficientes para determinados alumnos y alumnas que, por sus características y circunstancias, necesitan ayudas de carácter más específico. Las características principales y siguiendo a Fernández Sierra<sup>684</sup> por la que se distinguen estos programas es fundamentalmente por la organización en áreas y materias, algunas áreas se unen en una sola para pasar a organizarse en ámbitos, por otra parte se pueden dejar de cursar alguna áreas o materias comunes y se cursa una materia optativa más. En las áreas globalizadas, o ámbitos, y en

---

<sup>682</sup> ORDEN 4265/2007, de 2 de agosto, de la Consejera de Educación, por la que se regula el programa de diversificación curricular en la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid.

El Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, en cumplimiento de ese mandato, ha concretado, en su artículo 13, las condiciones básicas de la diversificación curricular. Así, el Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, atribuye a la Consejería de Educación, en su artículo 13, el establecimiento del currículo de estos programas, las condiciones de incorporación del alumnado y los procedimientos y criterios de evaluación y obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

<sup>683</sup> DÍAZ-AGUADO, Mª J.; ROYO, P. y MARTÍNEZ ARIAS, R., *Todos iguales, todos diferentes*, Madrid, ONCE, 1995.

Vide: BORROYA, A. y MARCO, M.J., *La atención a la diversidad, desde las tutorías en evaluación secundaria obligatoria*, Acción Educativa, 1998.

Se puede consultar al respecto: BOSSER, S. "Cooperative activities in the classroom". *Review of Research in Education*, 15, 225-250, 1989.

<sup>684</sup> FERNÁNDEZ SIERRA, J., *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*, Málaga, Aljibe, 1996.

la materia optativa específica el número de alumnos/as por aula es menor (máximo 15)<sup>685</sup>.

Esto hace posible una mayor adaptación de la enseñanza a las necesidades individuales de los alumnos/as<sup>686</sup>, así como una mejor atención individual a cada alumno/a y el uso de métodos de trabajo diversos, más activos y motivantes para el alumno/a, lo que hace un seguimiento y apoyo tutorial más cercano. Estos programas tienen dos horas semanales de tutoría, puesto que se considera que la motivación en el alumnos y coincidiendo con Gimeno<sup>687</sup> el asesoramiento a las familias es un pilar fundamental dentro de estos programas. Algunos padres de alumnos consideran que orientar a sus hijos hacia un programa de diversificación les va a “marcar” o encasillar, y se oponen totalmente a que sus hijos cursen estos estudios, cuando desde el DO lo que se busca precisamente es adaptar el currículo a las características del alumnos y superar los problemas de aprendizaje que presenta. En una de las entrevistas que realicé en el centro numero 5 un profesor de manifestaba lo siguiente:

*“Se tiende a etiquetar a los alumnos, la atención a la diversidad queda muy bien pero no en el aula. Hay casos que se encasilla a los alumnos y no se le da importancia porque pensamos que no dan más de sí”.*

Esta misma opinión la tienen muchos padres, y en ocasiones este tipo de prejuicios hace que los alumnos pierdan una interesante oportunidad. Por otra parte el hecho que hagamos énfasis en este apartado es porque los alumnos que cursan estos programas normalmente van orientados a realizar ciclos formativos, es decir terminan siendo nuestros alumnos. El perfil de estos alumnos es el de muy buenos alumnos en cuanto actitud, pero que tienen unas dificultades importantes a la hora de titular. Es en esta orientación donde vemos lo denostada que esta la FP y donde los padres asocian que los alumnos que cursan FP son los que no tienen capacidad para hacer el bachillerato, por lo que acaban rechazando la FP y los programas y se acaba extendiendo esta idea preconcebida a todos los demás alumnos.

---

<sup>685</sup> ORDEN 4265/2007, de 2 de agosto, de la Consejera de Educación, por la que se regula el programa de diversificación curricular en la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid.

<sup>686</sup> ANZIU, D. y MARTÍN, J., *La dinámica de grupos pequeños*, Buenos Aires, Kapelusz, 1971.

<sup>687</sup> GIMENO, A., *La familia: el desafío de la diversidad*, Barcelona, Ariel, 2004.

Los alumnos a los que va dirigido este programa<sup>688</sup> son a los que presentan dificultades generalizadas de aprendizaje que podrían tener pocas posibilidades de superar la ESO siguiendo el currículo ordinario.

### **Requisitos para acceder al programa**

En cuanto a los requisitos que debe reunir el alumno son siguiendo a González y Valle<sup>689</sup> haber sido propuesto por la Junta de Profesores para cursar la ESO por esta vía por encontrarse el alumno/a en una situación de riesgo evidente de no superar los objetivos de la etapa cursando el currículo ordinario. Tener 16 años para acceder al programa en 3º o 17 para acceder al programa en 4º, o bien cumplirlos en el año en el que comienza el curso, ya que por tratarse de una medida excepcional han debido practicarse antes otras como la repetición de curso.

Encontrarse con dificultades generalizadas de aprendizaje, acompañadas de retraso académico (bajo nivel de competencia curricular y bajo nivel aptitudinal. El alumno/a debe tener muy claro que desea alcanzar el título de Graduado en Educación Secundaria y manifiesta su compromiso para ello. Se deberá tener una audiencia a los padres y un informe favorable del Departamento de Orientación y acuerdo final entre el Tutor, el Jefe de Estudios y el Jefe del Departamento de Orientación<sup>690</sup>.

Las características principales de este alumnado son las habituales en todos los alumnos con dificultades de aprendizaje y tienen una especial incidencia en su motivación hacia el trabajo escolar, Según González- Pineda<sup>691</sup>son alumnos con un importante déficit de conocimientos y con falta de organización de los mismos, desconocen las estrategias de aprendizaje que les permiten afrontar con éxito muchas de las tareas escolares, tienen dificultades para autorregular su propio aprendizaje y creen que sus esfuerzos no les sirven para escapar de la situación de fracaso en que se

---

<sup>688</sup> RESOLUCIÓN de 1 de agosto de 2007, de la Secretaría General de Educación, por la que se regulan los programas de diversificación curricular en educación secundaria obligatoria.

<sup>689</sup>GONZÁLEZ, R. y VALLE, A., *Características afectivo-motivacionales de los estudiantes con dificultades de aprendizaje*. En SANTIUSTE, V. Y BELTRÁN, J., *Dificultades de aprendizaje*, Madrid, Síntesis, 261-277, 1998

<sup>690</sup> AYALA, C.L. y GALVE, J.L., *Evaluación e informes psicopedagógicos*, tomo IV, Materiales de apoyo, Madrid, CEPE, 2001.

<sup>691</sup> GONZÁLEZ-PINEDA, J. A. y NÚÑEZ, J.C., *Autoconcepto y dificultades de aprendizaje*. En BELTRÁN, J. et.al. *Lineas actuales en la intervención psicopedagógica*, II: variables personales y psicosociales, Madrid: Universidad Complutense, 1993.

encuentran. Coincide Hargreaves<sup>692</sup> al afirmar que no son conscientes de que cada nuevo aprendizaje incrementa su competencia y les posibilita aprendizajes más complejos porque tienen una idea de la inteligencia como algo que no se puede mejorar con el aprendizaje y la práctica. Normalmente son alumnos que evitan e incluso rechazan todo aquello en lo que anticipen una posibilidad de fracaso y prefieren atribuir el eventual fracaso a esa falta de esfuerzo como forma de proteger su propia imagen<sup>693</sup>.

Por regla general tienen un autoconcepto negativo tanto a nivel académico como personal. Tampoco atribuyen sus logros a su capacidad, sino a factores externos como la suerte o la condescendencia del profesor, esto lo he vivido en el aula con alumnos de diversificación a los que he dado clase años atrás. En nuestro departamento de ciclos de Administrativo tenemos horas en diversos centros de materias optativas de la ESO que son de iniciación profesional a las que denominamos PIAG (Procesos de iniciación administrativa), pues bien estas asignaturas las ofertamos en 3º y 4º de la ESO y son dos horas a la semana. Impartimos conocimientos básicos de todos los departamentos de la empresa y les formamos sobre búsqueda de empleo y documentación, el objetivo es que el alumno sepa desenvolverse con los documentos de cara a la administración como instancias, recursos administrativos, rellenar formularios, temas de impuestos, nominas, realizamos curriculum y cartas de presentación, entrevistas profesionales de búsqueda de empleo con puestas en escena en el aula, es decir toda la formación práctica que cualquier ciudadano necesita para desenvolverse en circunstancias cotidianas del día a día. Obviamente me daba cuenta de esta circunstancia y la consulté con la orientadora, la que me comentaba que era normal y que debía tener mucha mano izquierda para motivarlos en todo momento.<sup>694</sup>

Pues bien, después de impartir clase varios años con estos alumnos, que compartían aula con alumnos de diversificación, me di cuenta de sus inseguridades. Me preguntaban si serían capaces de aprobar la asignatura por ser de diversificación, y buscaban cualquier excusa en el caso de suspender para evitar su fracaso, echaban la

---

<sup>692</sup> HARGREAVES, D., *Las relaciones interpersonales en la educación*, Madrid, Narcea, 1977.

<sup>693</sup> Vide: POZO, J.I. y SCHEUER, N., *Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas*. En J.I. POZO y C. MONEREO, *El aprendizaje estratégico*, Madrid, Aula XXI/ Santillana, 1999

<sup>694</sup> Se puede consultar al respecto: REY, J.M.; HIDALGO, E. y Espinosa, C., *La motivación en la escuela. Cuestionarios para su análisis*, Málaga, Editorial Ágora, 1989

culpa a su situación personal en casa, se hacían los enfermos, todo menos aceptar que habían suspendido por sus dificultades de aprendizaje.

Por otra parte tienen expectativas negativas hacia el resultado de las tareas escolares pudiendo reaccionar de maneras diferentes: En algunos casos y siguiendo a Verdugo Alonso<sup>695</sup> dejando de esforzarse en sus trabajos con el fin de poder justificar después mediante esta causa un posible fracaso, en ocasiones activando una imagen muy negativa de sí mismos ("no se hacerlo", "esto se me da muy mal", "yo no sirvo para estudiar"...), en otras activando el interés por otras áreas de su "yo" que pueden ofrecerles una imagen más positiva: la música, el deporte, los amigos, y por último adoptando mecanismos de defensa para atribuir todos sus fracasos y desgracias a factores externos: el profesor, la dificultad de la tarea, sus compañeros, etc.<sup>696</sup>

### **La diversificación curricular como medida de atención a la diversidad**

Las condiciones en las que se desarrollan los programas de Diversificación (organización distinta de las áreas, menos alumnos por aula, dos horas de tutoría...) permiten prestar al alumnado que los cursa ayudas pedagógicas que de otro modo serían muy difíciles de aplicar. Estas condiciones especiales son las que nos permiten según varios autores, entre ellos Aguilera<sup>697</sup> trabajar sólo los contenidos fundamentales de cada área, así como mejorar la motivación del alumnado favoreciendo sus expectativas de éxito y hacer un seguimiento individualizado de todo lo que el alumno/a hace, así como utilizar metodologías didácticas más activas y motivantes que permitan utilizar sistemas de evaluación más continuos y mantener una estrecha colaboración y sintonía entre el profesorado Realizar un seguimiento y apoyo tutorial más cercano para conocer y comprender mejor las necesidades de cada alumno/a.<sup>698</sup>

---

<sup>695</sup> VERDUGO ALONSO, M .A., *Evaluación curricular, Una guía para la intervención psicopedagógica*, Madrid, Siglo XXI, 1994.

<sup>696</sup> Vide: WARNOCK, M., *Special Education Nedds. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London, H.M.S.O., 1978.

<sup>697</sup> AGUILERA, M.J.; ÁLVAREZ BABIO, M.; COLL, C.; ECHEITA, G.; GALÁN, M.; MARCHESI, A.; MARTIN, E. y MARTÍNEZ ARIAS, R., *Evaluación del programación de integración escolar de alumnos con deficiencias*, Madrid, CIDE/ MEC, 1990.

<sup>698</sup> Vide: AULA PAIDEIA, *El milagro de la compresividad*, cuadernos de pedagogía, 1994.

Son estos elementos del programa de diversificación los que hacen que esta medida suponga para el alumnado una mejor alternativa que la simple repetición de curso o que la repetición o promoción con otras medidas de apoyo y de refuerzo.

#### **4.8. Orientaciones para la respuesta educativa**

Todo lo anteriormente expuesto hace que este alumnado precise de mucha mayor cantidad y variedad de ayuda pedagógica por parte del profesor, lo que podríamos llamar un proceso de enseñanza aprendizaje muy tutelado, y a través de estos programas la idea principal sería intentar evitar que se reproduzcan en esta vía académica las mismas condiciones que en años anteriores han llevado a estos alumnos al fracaso<sup>699</sup>.

Por otra parte las medidas concretas que se pretenden aplicar según Ball<sup>700</sup> pueden ser muy diversas, como plantear tareas y actividades adaptadas a su ritmo de aprendizaje y nivel de conocimiento previos (importancia de la evaluación inicial) 2º Trabajar menos contenidos pero de manera más insistente con todo el alumnado, para después, en función sus los intereses y capacidades, realizar actividades de refuerzo o de ampliación<sup>701</sup>.

Insistir y repasar con frecuencia los aprendizajes básicos para que los alumnos puedan ir fijando conceptos y no olviden los contenidos, esta metodología igualmente la utilizamos mucho en FP, especialmente con los Grados Medios. Por otra parte y siguiendo a Díaz-Aguado<sup>702</sup> orientación sobre los criterios e instrumentos con los que se les va a evaluar (objetivos a alcanzar, niveles mínimos que se van a exigir) actividades de evaluación frecuentes (revisión de ejercicios del cuaderno, pizarra, recoger ejercicios para corregírselos, etc) manteniendo las notas al día. Este seguimiento hace sentir al alumno más seguro de sí mismo y crear un hábito de comportamiento y de estudio día a

---

<sup>699</sup> Vide: AVANZINI, G., *El fracaso escolar*, Barcelona, Herder, 1979.

<sup>700</sup>BALL, S., *La motivación educativa*, Madrid, Narcea, 1985

<sup>701</sup> Se puede consultar en relación al tema: BEAL, G.M.; BOHLIEN, J.M. y RAUDABAUGH, J.N., *Conducción y acción dinámica del grupo*, Buenos Aires, Kapelusz, 1982.

<sup>702</sup> DÍAZ-AGUADO, M<sup>a</sup>.J. y MARTÍNEZ ARIAS, R., *La evaluación de la adaptación socioemocional a través del autoinforme*. En M<sup>a</sup> J. DÍAZ-AGUADO et. Al. "Niños con dificultades socioemocional Instrumentos de evaluación". Cuaderno 3, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1995.

día. De hecho cuando nos llegan alumnos los primeros días de curso a los Grados Medios de FP, rápidamente identificamos los que vienen de diversificación por la forma de trabajar en esta línea, son muy meticulosos en su trabajo y presentan los cuadernos trabajos muy elaborados por esa constancia a la que están acostumbrados a trabajar.

Otra medida es en palabras de Domingo<sup>703</sup> la adaptación, cuando sea preciso, de materiales curriculares y libros de texto, modificando los enunciados de las actividades, estructurándolas de manera adecuada, evitando las tareas ambiguas o poco precisas que puedan provocar niveles de ansiedad excesivos en el alumno y propiciar mecanismos ágiles de recuperación de los aprendizajes no superados satisfactoriamente.

Es esencial propiciar experiencias de éxito desde el comienzo del curso para promover la confianza y la seguridad del alumno. Hay que lograr, sobre todo al principio, experiencias exitosas frecuentes, para ello comenzaremos por tareas adecuadas a su nivel de competencia y realizaremos las primeras pruebas o actividades de evaluación en las primeras semanas del curso asegurándonos de que la gran mayoría del alumnado obtiene el éxito con ello reforzaremos su autoestima y haremos sentir al alumno que puede superar los estudios<sup>704</sup>.

Es fundamental según Pozo y Postigo<sup>705</sup> dedicar un tiempo suficiente para trabajo autónomo del alumnado en el aula para que el profesor pueda prestar ayudas individualizadas teniendo en cuenta que también hay diversidad dentro del grupo y mantener una estrecha colaboración y sintonía entre el profesorado para actuar de manera coherente y adaptar la enseñanza a las necesidades del alumnado.

#### **4.9. Asesoramiento psicopedagógico**

El Departamento de Orientación, como ya venimos diciendo, tiene asignada como función esencial colaborar con el profesorado en la elaboración de propuestas

---

<sup>703</sup> DOMINGO, J., “El mapa relacional entre el profesor tutor y el profesor de apoyo a la integración: construcción de un encuentro profesional”, en SÁNCHEZ, A. y TORRES, J. A., *Educación Especial I: una perspectiva curricular, organizativa y profesional*, Madrid, Pirámide, 147-168, 1996.

<sup>704</sup> MARCHESI, A., y MARTÍN, E., *Evaluación de la educación Secundaria. Fotografía de una etapa polémica*, Madrid, S.M., 2002.

<sup>705</sup> POZO, J.I. y POSTIGO, Y., *La solución de problemas como contenido procedimental de la educación Obligatoria*. En J.I. Pozo, *La solución de problemas*, Madrid, Santillana, 1994

relativas al conjunto de medidas de atención a la diversidad, de carácter general y específico, que se puedan llevar a cabo en el Instituto para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la totalidad del alumnado.

Es un hecho constatado por diversos autores y profesionales como Ainscow<sup>706</sup> que el diseño y aplicación de medidas destinadas a prevenir las dificultades de aprendizaje mediante la adaptación de formas de enseñanza, contenidos y métodos de evaluación a las necesidades del alumnado contribuyen a mejorar el rendimiento escolar de todos los alumnos y no sólo la situación de los más desaventajados.

Por otra parte y siguiendo a varios autores, entre ellos Ashton<sup>707</sup> “*mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del conjunto del alumnado supone colaborar en todos los niveles de planificación del centro: Proyecto educativo y Proyectos curriculares de etapa, así como en la programación de la actividad docente, en la elaboración y desarrollo de los Programas de Diversificación Curricular y de las Adaptaciones curriculares*”. Además de las intervenciones específicas de apoyo al profesorado se incluye el trabajo directo con alumnos.

Por ello la normativa vigente asigna al D.O. funciones específicas relacionadas con la atención educativa a los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEEs) a los Alumnos con Necesidades de Compensación Educativa (ANCEs), el desarrollo de los Programas de Diversificación Curricular y el asesoramiento a los órganos de dirección y coordinación docente del instituto en la planificación y evaluación de los procesos de enseñanza<sup>708</sup>.

Una de las vías esenciales de asesoramiento en este ámbito, aunque no la única, es la participación en la Comisión de Coordinación Pedagógica, órgano de coordinación docente directamente implicado en las tareas de planificación y coordinación de las

---

<sup>706</sup>AINSCOW, M., *Acercamiento al funcionamiento de centros escolares integrados. Algunas notas y lecturas*. En LÓPEZ, M. Et. Al. (Coords). *Diversidad, inclusión y diferenciación educativa en os comienzos del siglo XXI*, Elche, Marvingraf, 2001  
Vide: ELZO, J., *El silencio de los adolescentes*, Madrid, Temas de hoy, 2000.

<sup>707</sup> ASHTON, P.; KENSEN, P.; FRANCÉS, D., *Los objetivos en la práctica educativa: una orientación para profesores*, Madrid, Anaya, 1980, pp. 45

<sup>708</sup> ESCUDERO, J. M., “El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración”, en GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S, *Organización Escolar: nuevas aportaciones*, Barcelona, PPU, 1993.  
Vide: JOHNSON, D.W. y JHONSON, R., “Effects of cooperative and individualistic instruction on handicapped and nonhandicapped students”. *Journal of Social Psychology*, 73, 454-459, 1982.



enseñanzas que el centro ofrece. La Consejería de Educación encarga específicamente al profesor de la especialidad de Psicología y Pedagogía la formulación de propuestas a la CCP en diversas materias como son y coincidiendo con autores como Senge<sup>709</sup> los criterios psicopedagógicos a seguir en la elaboración o revisión del Proyecto Educativo, el Proyecto Curricular y la Programación General Anual del instituto, así como las medidas para prevenir dificultades de aprendizaje y los criterios de carácter organizativo y pedagógico para atender las necesidades educativas especiales.

Por último un tema de vital importancia en los centros son los conflictos escolares. Tenemos que tener en cuenta y siguiendo a autores como Ortega<sup>710</sup> que *en los centros de secundaria nos encontramos en todos los niveles y etapas educativas alumnos en la fase de adolescencia, con todo lo que esto conlleva en cuanto a los comportamientos a estas edades*". Es normal que en estos centros en la convivencia del día a día se produzcan muchos conflictos por la inmadurez de estos alumnos y por el proceso de adaptación que se está produciendo en sus cuerpos tanto desde el punto físico como psíquico. Por este motivo es mucho tiempo el que se invierte desde jefatura de estudios y desde los D.O. para intentar solucionar estos conflictos, por tanto forma parte de los DO la evaluación de la convivencia en el centro educativo.<sup>711</sup>

Por otra parte y coincidiendo con Sánchez<sup>712</sup>, las actividades de apoyo y asesoramiento al proceso de enseñanza y aprendizaje deberán hacerse desde la perspectiva psicopedagógica y los principios de atención a la diversidad con la finalidad de que las decisiones que se adopten en los distintos niveles de concreción curricular consideren la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado. El apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje es el ámbito de intervención prioritaria del Departamento de Orientación, ya que son las necesidades a atender en este ámbito

---

<sup>709</sup> SENGE, P., *La Quinta Disciplina, el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*, México, Granica: Mangement y contexto, 1998.

Se puede analizar respecto al tema: RODRÍGUEZ NEIRA, T., *Instrumentos de evaluación de aprendizajes, aula abierta, Monografía 22*: ICE de la Universidad de Oviedo, 1993

<sup>710</sup> ORTEGA, R., "Problemas de convivencia y disciplina en los centros". *Organización y Gestión Educativa*, 4, 37-40, 1998.

<sup>711</sup> Vide: RUSSELL, B., *El conocimiento humano*, Madrid, Taurus, 1977.

<sup>712</sup> SÁNCHEZ SÁNCHEZ, S., *La tutoría en los centros docentes, Manual del profesor-tutor*, Madrid, Escuela Española, 1985.

las que justifican por sí mismas la existencia de los departamentos de orientación en los institutos de Educación Secundaria<sup>713</sup>.

#### 4.10. Temas transversales del currículo

El Departamento de Orientación tiene entre sus variadas funciones la de colaborar, junto con el resto de los departamentos del Instituto, en la elaboración o revisión del Proyecto Educativo y la Programación General Anual, especialmente en los aspectos psicopedagógicos. Sin embargo y siguiendo a Arnaiz<sup>714</sup> tiene otra importante función y es trabajar los temas transversales<sup>715</sup> en todas las etapas educativas en función de la edad del alumnado. Este concepto tan importante es el que trataremos a continuación. En la FP trabajamos igualmente con valores, que a través de los distintos módulos y del equipo de profesores, le hacemos llegar a nuestros alumnos. No debemos olvidar que estamos en centros de secundaria, en enseñanzas medias, y en estos centros

---

<sup>713</sup> SERRANO, G. y OLIVAS, V., *Acción tutorial en grupo, Plan básico de actuación de tutores*, Madrid, Escuela Española, 1989.

Se puede consultar para ampliar conocimientos sobre el tema: TOMILSON, S., *A Sociology of Special Education*, London, Routledge y Kegan Paul, 1982

<sup>714</sup> ARNAIZ, P., *Quién es quién. Las relaciones humanas en el grupo-clase*, Barcelona, Graó, 1988.

<sup>715</sup> “Los temas transversales son contenidos básicamente actitudinales que van a influir en el comportamiento conductual de nuestro alumnado. Son valores importantes tanto para el desarrollo integral y personal de nuestro alumnado, como para el desarrollo de una sociedad más libre, democrática, respetuosa con el medio y tolerante. Son contenidos que no hacen referencia a ningún área en concreto, ya que impregnan todas las áreas y deben trabajarse de forma generalizada por el profesorado, compartiendo proyectos globales e integrales. Hacen referencia a los problemas de la sociedad y a la realidad que nos encontramos, a través de ellos la escuela se abre al mundo y a la realidad del alumnado. Los temas transversales deben entrar a formar parte de las actividades planteadas dentro de todas las áreas. De esta forma trabajaremos la educación en valores de forma continua, a lo largo de todo el proceso de enseñanza. Van a suponer la oportunidad de trabajar los valores con un carácter interdisciplinar y de una forma atrayente y atractiva para el alumnado, ya que son contenidos que se acercan a la realidad del alumno/a y a su medio donde se desenvuelve. En el desarrollo de los temas transversales, los valores encuentran una forma eminentemente práctica de llevarse a cabo y trabajarse en las aulas, de esta forma valores y temas transversales se encuentran estrechamente relacionados. Son contenidos que hacen referencia al mundo de los valores y actitudes, incidiendo de modo especial en la educación moral de los alumnos/as, en el aprendizaje de relacionarse consigo mismo, con los demás y en su entorno próximo” [http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_25/CARMEN\\_JURADO\\_GOMEZ01.pdf](http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_25/CARMEN_JURADO_GOMEZ01.pdf) (consultado: 06/09/2015)

no solo somos meros transmisores de conocimientos sino nuestra misión es educar a nuestros alumnos en unos valores democráticos como corresponda a su edad<sup>716</sup>.

En el caso de la FP, además de estos valores, les transmitimos el valor de ser responsables en la empresa como futuros trabajadores<sup>717</sup>, valores como el compañerismo y solidaridad con las personas que trabajan en su entorno, el secreto profesional, puesto que van a manejar información de gran interés para los empresarios en los puestos de trabajo que desempeñen, tendrán acceso a la contabilidad y cuentas de resultados de la empresa, la prudencia y ese secreto profesional debe formar parte de su curriculum en toda su trayectoria profesional. Respetar siempre la deontología de su profesión y participar en una competencia leal hacia sus adversarios y competidores, no debemos olvidar que en el mundo de la empresa la competencia está presente a todos los niveles, pero lo que diferencia a los empresarios y trabajadores es la práctica de esa competencia desde valores de lealtad y respeto. Por otra parte nuestros alumnos se relacionan desde sus puestos de trabajo con todas las instituciones, tanto la Agencia Tributaria como la Seguridad Social, inculcar valores de solidaridad en el pago de todo tipo de impuestos y tributos es algo fundamental, especialmente en la sociedad en la que vivimos, donde se ha instalado desde los medios de comunicación el “todo vale”, y donde nuestros alumnos perciben desde la sociedad en general, porque así nos lo hacen ver, que es “más listo y más valorado el que llega antes a cualquier precio, o el que evade sus obligaciones fiscales”. Educarlos en estos valores no es fácil pero es nuestra obligación como docentes, se nos recrimina continuamente desde los medios que no enseñamos bien, que no educamos bien, que la culpa de todo lo que está ocurriendo en la sociedad es de la escuela, especialmente “la escuela pública”. Mucho trabajamos desde las aulas y desde los DO, para hacer bien nuestro trabajo, y seguiremos trabajando en estos contenidos para seguir avanzando, esperamos el apoyo de la

---

<sup>716</sup> BRUNET, y NEGRO, J.L., *Tutoría con adolescentes. Técnicas para mejorar las relaciones interpersonales a lo largo del curso*, Madrid, S. Pío X, 1984.

Vide: CAPITÁN DÍAZ, A., *Educación en la España contemporánea*, Barcelona, Ariel Educación, 2000. Se puede analizar en relación el tema: CASTILLO, S., *La acción tutorial en los Centros educativos, Formación y práctica*, Madrid, UNED, 1998.

Vide: CHOMSKI, N., *Ilusiones necesarias. Control del pensamiento en las sociedades democráticas*, Madrid, Ediciones Libertarias, 1992.

<sup>717</sup> COOPERS y LIBRAND, *El capital humano y la empresa*, Madrid, Cuadernos de Cinco días, 1994.

Administración con más dotación de recursos humanos y materiales y el apoyo de los medios en esta labor, además de la colaboración imprescindible de las familias de nuestros alumnos.

Por otra parte resaltar la importancia en la FP Básica de estos valores que se trabajan de forma especial en las tutorías, donde los alumnos que nos llegan al aula provienen de familias desestructuradas y entornos con unos problemas sociales muy serios<sup>718</sup>. En algunos casos estos alumnos vienen de instituciones donde viven en acogida por las situaciones de maltrato que han tenido que vivir en sus casas, también muchos casos de alumnos que sus familias no conviven con ellos por encontrarse sus padres en otros países. En estas situaciones tan complejos el centro, y sus profesores se convierten en sus familias más cercanas y en colaboración con las personas que ejercen las tutorías se van a convertir en sus referentes en cuanto a modelos en los valores democráticos<sup>719</sup>.

La educación por tanto es un concepto muy amplio y tiene varias finalidades, una de ellas es y en palabras de Carmen Jurado<sup>720</sup> *“capacitar a individuos que se desenvuelvan en su medio de forma autónoma y para ello contribuye a desarrollar en los alumnos/as aquellas capacidades que le van a proporcionar se ciudadanos plenos. Pero hay cuestiones trascendentales que no se abordan de forma exclusivamente académica como el trabajo del desarrollo y construcción personal. Nos encontramos con la necesidad de educar a nuestros alumnos/as en valores y ayudarles a aprender a vivir; adoptando una forma de vida que sea posible sostener, para crear ciudadanos libres, autónomos y con principios para enfrentarse de forma crítica en la sociedad donde viven. La sociedad demanda que no sólo se transmitan conocimientos, sino que las escuelas formen a personas que sean capaces de vivir y convivir en el respeto, la libertad y los principios democráticos. Pero, esta responsabilidad no es sólo de la*

---

<sup>718</sup> CURWIN, R.L. y MENGLER, A.N., *La disciplina en clase*, Madrid, Narcea, 1987.

<sup>719</sup> Vide: COMUNIDAD DE MADRID, *La participación de los padres*, Documentos sobre participación educativa, 1992.

<sup>720</sup>JURADO, C., “Los temas transversales en la escuela” en [http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_25/CARMEN\\_JURADO\\_GOMEZ01.pdf](http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_25/CARMEN_JURADO_GOMEZ01.pdf) (consultado: 06/09/2015)

Se puede consultar al respecto: DAVID, M.; MCKAY, M.; ESHELMAN, E., *Técnicas de autocontrol emocional*, Barcelona, Martínez Roca, 1994.

*escuela sino también de la familia y la sociedad. Por lo tanto debemos tener en cuenta estos tres pilares para trabajar los temas transversales y los valores, de ello depende nuestro éxito”.*

La línea de trabajo fundamental en lo referido a los temas transversales es formular propuestas a la Comisión de Coordinación Pedagógica y al Claustro para posibilitar desde el Proyecto Curricular un tratamiento equilibrado de los contenidos relacionados con el desarrollo socio-personal de los alumnos (Ed. Cívica y Moral, Ed. por la Paz, Ed. Para la Salud, Ed. Afectivo-sexual, Ed. para la igualdad entre los sexos, etc ) y para facilitar la máxima coherencia en la práctica docente del profesorado del grupo.

#### **4.10.1. Programa Scream: ¡Alto al trabajo infantil!. Un programa internacional para la erradicación del trabajo infantil**

Scream es un proyecto dirigido a los educadores de todo el mundo. Sus materiales didácticos se distribuyen de manera gratuita desde el sitio Web de la OIT. Scream es en realidad un acrónimo cuyas iniciales inglesas significan “apoyo a los derechos de los niños mediante la educación, las artes y los medios de comunicación”. La unión de esas siglas da como resultado un ‘grito’, el de otorgar la voz a los más jóvenes para que sean ellos mismos quienes comiencen a delinear un futuro de justicia, igualdad y educación. Son cerca de 250 millones los niños de todo el mundo obligados a trabajar para sustentarse y mantener a sus familias. Esto es, uno de cada seis menores de 18 años crece, se desarrolla y conforma su personalidad alejado del colegio y los juegos. El círculo vicioso del trabajo infantil condena no solo a los menores afectados, sino que lastra de manera indeleble sus familias y comunidades. De la filosofía del proyecto Scream se desprende que la pobreza es causa del trabajo infantil, y que este es también causa de pobreza. Una de las primeras medidas que se necesitan para concentrar la atención mundial sobre los niños y niñas trabajadores (y muchas veces esclavizados) es difundir lo más ampliamente posible su problemática. Mirar hacia otro lado, esconder la cabeza ante realidades poco gratas, no solo no garantiza que los problemas no ocurran; más bien al contrario, contribuye a fortalecer el manto de silencio e indiferencia que les condena por partida doble.

#### 4.10.2. Educar para la ciudadanía y la democracia

Libertad, justicia, solidaridad, paz, respeto, igualdad, diversidad, cooperación, responsabilidad y compromiso. Este es el decálogo de urgencia que Jaume Carbonell, director de cuadernos de pedagogía propone en un artículo titulado 30 Retos de futuro para la educación que aparece en el número 342 (enero de 2005) con el que esta revista celebra su 30 aniversario<sup>721</sup>.

El director de Cuadernos de Pedagogía define los objetivos prioritarios en los que debe trabajar la educación en los próximos años, tanto en el contexto español como en el panorama mundial. Desde el tan reclamado pacto social hasta un espacio para la utopía, se formulan retos en todos los niveles y en muchos ámbitos transversales, como la igualdad de oportunidades, la autonomía de centros o la democracia participativa<sup>722</sup>.

En el 8º lugar de esta lista de retos de futuro se habla de “*educar en los valores que contribuyan a una sólida educación para la ciudadanía y que protejan la convivencia democrática y la cohesión social*”.

Los valores de libertad, justicia, solidaridad, paz, respeto, igualdad, diversidad, cooperación, responsabilidad y compromiso se trabajan desde las asignaturas específicas, como la ética o la educación cívica, pero también a través de los contenidos y el currículo oculto de las diversas asignaturas; los espacios de intercambio y reflexión, como las tutorías y asambleas; el proyecto educativo, los programas e intervenciones centradas en la prevención y resolución de conflictos. Pero especialmente importantes son la organización y las actividades y relaciones cotidianas en los centros a la hora de transmitir valores que, como los mencionados, contribuyan a fortalecer la vida democrática de la comunidad educativa y de la sociedad en que vivimos<sup>723</sup>.

---

<sup>721</sup> CARBONELL SEBARROJA, J., “Retos de futuro para la educación”, Cuadernos de Pedagogía nº 345 enero, CISSPRAXIS, 2005.

<sup>722</sup> Vide: DÍAZ-AGUADO, M<sup>a</sup>. J., *Infancia en situación de riesgo social. Un instrumento para su detección a través de la escuela*, Madrid, Comunidad de Madrid, 1996

<sup>723</sup> Se puede consultar al respecto: DOWLING, E. y OSBORNE, E., *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas familiares*, Barcelona, Paidós, 1996.

#### **4.10.3. Educando en Justicia. Una campaña del Consejo General del Poder Judicial**

Uno de los pilares de nuestra sociedad es la Justicia. Los profesores que impartimos clase en los ciclos formativos tenemos contenidos en diversos módulos a través de los cuales les hacemos llegar a los alumnos conceptos legales y de diversa normativa que se maneja en la empresa, así como el estudio de la Constitución vigente. Sin embargo esta actividad dirigida a los alumnos principalmente de la ESO y Bachillerato trata de resolver grandes preguntas de lo justo y lo injusto. En la ESO por otra parte los alumnos pueden elegir asignaturas optativas donde también se le imparten contenidos en estos valores. Debido a la importancia de estos temas desde la Administración colaboran con los centros con diversos programas que sirven para complementar la educación en el aula. Uno de estos programas es Educando en Justicia<sup>724</sup>.

*"Educando en Justicia (segunda fase) está dirigida específicamente a los alumnos del último curso de la ESO (4º) y de los dos (1º y 2º) de Bachiller. Es una edad vital (entre los 15 y los 18 años) en la que los jóvenes se hacen las grandes preguntas y en la que está más latente que nunca el concepto de lo que es "justo e injusto. Educando en Justicia se compone de tres partes: Un folleto dirigido al alumno, un segundo folleto, más amplio y detallado, pensado para que el profesor se pueda preparar la clase previa a la visita a los tribunales, y un DVD educativo de apoyo. Este material tiene aquí su traducción electrónica, traducido a todos los idiomas de España. También se puede descargar el DVD o el video en formato AVI. Su elaboración ha sido supervisada por una de las psicólogas y pedagogas más prestigiosas de nuestro país: María Jesús Álava.*

*Para concertar estas visitas escolares a los tribunales de justicia de toda España se realizará a través de las Consejerías de Educación de cada Comunidad Autónoma o, directamente, por medio de los Gabinetes de Comunicación de los Tribunales Superiores de Justicia”<sup>725</sup>.*

---

<sup>724</sup> Se puede consultar al respecto: ALONSO TAPIA, J., *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*, Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma, 1992

<sup>725</sup> [http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Poder\\_Judicial/Conoce\\_el\\_Poder\\_Judicial/Educando\\_en\\_Justicia](http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Poder_Judicial/Conoce_el_Poder_Judicial/Educando_en_Justicia)  
Vide: BURÓN, J., *Motivación y aprendizaje*, Bilbao, Mensajero, 1994.

#### **4.10.4. Promoción de la salud en adolescentes y jóvenes**

El Ministerio de Sanidad pone a nuestra disposición tres interesantes publicaciones en formato pdf sobre cuestiones relacionadas con la promoción de la salud en la adolescencia

Promoción de la salud mental para adolescentes y padres de adolescentes.

Es un conjunto de materiales fruto un proyecto titulado “Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes” y desarrollado por Patricio José Ruiz Lázaro que obtuvo el Primer Premio de la Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria (SEMFYC) para Proyectos de Actividades Comunitarias en Atención Primaria en su convocatoria correspondiente al año 1998.<sup>726</sup>

Este material se compone de una serie de fichas de trabajo que sirven de apoyo a aquellos educadores interesados en desarrollar talleres dirigidos a adolescentes y padres.

Las actividades son una adaptación a nuestro idioma del programa *Life Planning Education* (Cómo planear mi vida) de la organización Advocates for Youth que también adaptara en su día el profesor Félix López Sánchez en su libro *Educación sexual de adolescentes y jóvenes* (Siglo XXI Editores, 1995)

#### **Ganar salud con la adolescencia**

Este informe analiza la salud y calidad de vida de la juventud entre 15 y 29 años, centrándose en la sexualidad, el consumo de alcohol y drogas, la salud mental, la alimentación, la actividad física, etc., y recoge una serie de recomendaciones para los profesionales y las instituciones públicas implicadas en su abordaje.

#### **Los adolescentes españoles y su salud.**

Este documento es un resumen del Estudio Internacional HBSC (Health Behaviur in School-Aged Children)

El HBSC (Health Behavior in School Aged Children) es un estudio sobre los hábitos de vida relacionados con la salud de los adolescentes en diferentes países occidentales. Se trata de una investigación que se realiza cada cuatro años con el apoyo

---

<sup>726</sup> LÁZARO RUIZ, P.J., "Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes" en <http://www.msssi.gob.es/ciudadanos/proteccionSalud/adolescencia/docs/AdoCompleto.pdf>(Consultado: 06/08/2015)

Vide: ÁLVAREZ, A., *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3 a 16 años con soporte informático*



de la Organización Mundial de la Salud (O.M.S.). y que explora aspectos relacionados con el contexto y la educación familiar y también con el ambiente psicosocial que encuentran los jóvenes en la escuela.

El contexto escolar tiene una especial significación durante la infancia y la adolescencia. Uno de sus componentes, el clima escolar, no sólo tiene una repercusión considerable sobre el rendimiento, sino también sobre la salud de los escolares. Se sabe, por ejemplo, que los niños y adolescentes que se divierten en la escuela se sienten mejor con ellos mismos, se implican en menos conductas de riesgo e informan de mayor bienestar general. La insatisfacción escolar, por el contrario, puede traducirse en conductas de riesgo, problemas de salud e insatisfacción vital.<sup>727</sup>

#### **4.11. La Formación Profesional Básica**

Las enseñanzas de Formación Profesional Básica forman parte de las enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo y deben responder a un perfil profesional<sup>728</sup>. Asimismo, se ordenarán en ciclos formativos organizados en módulos profesionales de duración variable. El perfil profesional incluirá al menos unidades de competencia de una cualificación profesional<sup>729</sup> completa de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales<sup>730</sup>. Los módulos profesionales de las enseñanzas de Formación Profesional Básica estarán constituidos por áreas de

---

<sup>727</sup> <http://www.orientaeduc.com/orientacion/asesoramiento-psicopedagogico/181-promocion-de-la-salud-en-adolescentes-y-jovenes>

Vide: BUTTON, L., *Acción tutorial con grupos*, Madrid, Anaya, 1978.

Se puede consultar sobre el tema: CERESO, F., Bull-S, *Evaluación de la agresividad entre escolares*, Madrid, Albor-COHS, 2000.

<sup>728</sup> Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

<sup>729</sup> TOVAR ARCE, M. y PALAZÓN ROMERO, F., *La formación profesional: cualificaciones y certificaciones*, Murcia, FOREM-CCOO, 1998.

<sup>730</sup> Establecido en el artículo 7 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional

Vide: DESCY, P., y TESSARING, M., *Formar y aprender para la competencia profesional. Segundo Informe de la investigación sobre Formación Profesional en Europa. Informe de síntesis*, Luxemburgo, CEDEFOP, 2002.

conocimiento teórico-prácticas cuyo objeto es la adquisición de las competencias profesionales, personales y sociales y de las competencias del aprendizaje permanente a lo largo de la vida<sup>731</sup>.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, dispone en su artículo 39.6 que el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las titulaciones correspondientes a los estudios de formación profesional, así como los aspectos básicos del currículo de cada una de ellas y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, en su apartado tres del artículo único, introduce el apartado 10 en el artículo 3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y crea los ciclos de Formación Profesional Básica dentro de la Formación Profesional del sistema educativo, como medida para facilitar la permanencia de los alumnos y las alumnas en el sistema educativo y ofrecerles mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional. Estos ciclos incluyen, además, módulos relacionados con los bloques comunes de ciencias aplicadas y comunicación y ciencias sociales que permitirán a los alumnos y las alumnas alcanzar y desarrollar las competencias del aprendizaje permanente a lo largo de la vida para proseguir estudios de enseñanza secundaria postobligatoria.

La duración de los ciclos formativos de Formación Profesional Básica será de 2.000 horas, equivalentes a dos cursos académicos a tiempo completo. Dicha duración podrá ser ampliada a tres cursos académicos en los casos en que los ciclos formativos sean incluidos en programas o proyectos de Formación Profesional dual, con el objeto de que los alumnos y las alumnas adquieran la totalidad de los resultados de aprendizaje incluidos en el título. Los alumnos y las alumnas podrán permanecer cursando un ciclo de Formación Profesional Básica en régimen ordinario durante un máximo de cuatro años.

Cada título profesional básico estará adscrito a una familia profesional y tendrán la misma estructura que el resto de títulos de las enseñanzas de FP del sistema educativo, incluirán además las competencias del aprendizaje permanente. Por otra parte el sentido que tienen estos títulos es que el alumno que se incorpora a estos programas se vuelva a incorporar a sistema educativo puesto que normalmente están en

---

<sup>731</sup> ARGÜELLES, A., *Competencia Laboral y Educación basada en Normas de Competencia*, Mexico, Limusa, 1996.

grave riesgo de exclusión social y además vienen de fracasos escolares importantes, es por este motivo, que se indicará en la estructura de cada título, los ciclos formativos de grado medio para los que dicho título permite la aplicación de criterios de preferencia en los procedimientos de admisión.

Los criterios pedagógicos según Pérez Avellaneda<sup>732</sup> que se apliquen se adaptarán a las características de los alumnos y fomentarán el trabajo en equipo<sup>733</sup>, hay que tener en cuenta que en este tipo de alumnado es fundamental la motivación, y puesto que los alumnos tienen una baja autoestima hay que estar continuamente reforzándolos<sup>734</sup>. Asimismo, la tutoría y la orientación educativa y profesional tendrán una especial consideración, como ya hemos venido diciendo la orientadora en el caso de los centros exclusivos de FP, se dedicará exclusivamente a estos alumnos, aunque también atiende a otros alumnos en casos puntuales.

Los tutores realizarán actividades coordinadas y organizadas por el DO con contenidos transversales con de fortalecer los valores democráticos en los niveles y se organizan charlas sobre maltrato doméstico, acoso escolar, alcoholismo, drogas, etc.<sup>735</sup>

Los módulos profesionales de los títulos profesionales básicos estarán expresados en términos de resultados de aprendizaje, criterios de evaluación y contenidos, tomando como referencia las competencias profesionales, personales y sociales o del aprendizaje permanente que se pretenden desarrollar a través del módulo profesional. Su estructura responderá a la de los módulos profesionales del resto de enseñanzas de la Formación Profesional del sistema educativo.

---

<sup>732</sup> PÉREZ AVELLANEDA, M., *La evaluación de Contenidos Procedimentales*, Madrid, colección propuestas curriculares, 1996.

Vide: TUOMI-GRÖHN, T. y ENGSTRÖM, Y., *Between School and work: New perspectives on transfer and Boundary-Crossing*, New York, Earli, 2003.

<sup>733</sup> ÁLVAREZ M., *La orientación vocacional través del currículo y la tutoría. Una propuesta para la etapa de 12 a 16*, Barcelona, Graó / ICE de la Universitat de Barcelona, 1991.

Vide: ALONSO TAPIA, J. y CATURLA, E., *La motivación en el aula*, Madrid, PPC, 1996.

<sup>734</sup> ALONSO TAPIA, J., *Motivar para aprender*, Barcelona, Edebé, 1997.

Se puede consultar sobre el tema: ÁLVAREZ, M. y FERNÁNDEZ, *Programa de orientación de estudios y vocacional al término de la escolaridad obligatoria*, Barcelona, PPU, 1989

Importante para revisar: AMADOR, M., *Programa de Orientación de la Motivación Académico-Ocupacional (POMAC)*, Barcelona: PPV, 1993.

<sup>735</sup> ARTIGOT RAMOS, M., *La tutoría*, Madrid, CSIC, 1973.

Vide: BRUNET, J.J. y NEGRO, J.L., *Tutoría con adolescentes*, Madrid, Ediciones San Pío X, 1982;

Se puede consultar: FABRA, M.L., *Técnicas de grupo para la cooperación*, Barcelona, CEAC, 1992.

La organización de estas enseñanzas según varios autores entre ellos Fortaleza<sup>736</sup> tendrá carácter flexible para adaptarse a las distintas situaciones presentadas por los alumnos y las alumnas. La organización de las enseñanzas en los centros procurará que el número de profesores y profesoras que impartan docencia en un mismo grupo de Formación Profesional Básica sea lo más reducido posible, respetando los elementos educativos y el horario del conjunto de los módulos profesionales incluidos en el título, según lo establecido en el presente real decreto y en cada uno de los títulos profesionales básicos, en cuanto a las enseñanzas específicas de la familia profesional es un profesor técnico el que imparte todos los módulos, aunque si está legalmente permitido que sean más profesores los que impartan las materias específicas. En cuanto a las otras asignaturas hasta hace dos años las impartía un maestro, en la actualidad son profesores de secundaria los que los están impartiendo<sup>737</sup>.

La metodología y siguiendo a Galve<sup>738</sup> de estas enseñanzas tendrá carácter globalizador y tenderá a la integración de competencias y contenidos entre los distintos módulos profesionales que se incluyen en cada título. Dicho carácter integrador deberá dirigir la programación de cada uno de los módulos y la actividad docente, por otra parte la metodología empleada se adaptará a las necesidades de los alumnos y las alumnas y a la adquisición progresiva de las competencias del aprendizaje permanente, para facilitar a cada alumno y alumna la transición hacia la vida activa y ciudadana y su continuidad en el sistema educativo. Las Administraciones educativas fomentarán el desarrollo de los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social, con particular atención a la igualdad efectiva entre hombres y mujeres<sup>739</sup>, así como a la prevención de la violencia de género, y al respeto a los derechos de las personas con discapacidad.

---

<sup>736</sup> FORTALEZA, J.A., Introducción. En WITKIN, H.A. y GOODENOUGH, D.R., *Estilos cognitivos, Naturaleza y orígenes*, Madrid, Pirámide, 1985.

<sup>737</sup> Vide: FERNÁNDEZ, I., *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*, Madrid, Narcea, 1998.

<sup>738</sup> GALVE MANZANO, J.L.; GARCÍA PÉREZ, E.M. *La acción tutorial en la enseñanza no universitaria*, Madrid, CEPE, 1992.  
Vide: GARCÍA PÉREZ, E.M., *Problemas de conducta en casa y en el aula. Instrumentos de evaluación*, Madrid, CEPE, 1994.

<sup>739</sup> GARCÍA MANSO, A., Tesis Doctoral, *“Mujer, Género y Cyborg: una mirada social a los ciberfeminismos*, Madrid, 2004.

En los ciclos formativos de Formación Profesional Básica, la tutoría y la orientación educativa y profesional siguiendo a Gimeno<sup>740</sup> tendrán una especial consideración en la organización del ciclo formativo, para cuyo desarrollo las Administraciones educativas promoverán las medidas necesarias. Ortega Campos<sup>741</sup> coincide con varios autores al asegurar que la acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo de los alumnos y las alumnas y contribuirá a la adquisición de competencias sociales y a desarrollar la autoestima de los alumnos y las alumnas, así como a fomentar las habilidades y destrezas que les permitan programar y gestionar su futuro educativo y profesional<sup>742</sup>.

Cada grupo de Formación Profesional Básica contará con una tutoría de al menos una hora lectiva semanal en cada uno de los cursos, según lo que determinen las Administraciones educativas. El tutor o la tutora realizarán y siguiendo a Pastor Mallo<sup>743</sup> una programación anual de la acción tutorial recogida en el proyecto educativo del centro. Dicha programación contemplará los aspectos específicos del grupo al que se dirige.

Podrán acceder a estas enseñanzas los alumnos y las alumnas que cumplan simultáneamente los siguientes requisitos:

- a) Tener cumplidos quince años, o cumplirlos durante el año natural en curso, y no superar los diecisiete años de edad en el momento del acceso ni durante el año natural en curso.
- b) Haber cursado el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria.

---

<sup>740</sup> GIMENO, A., *La familia: el desafío de la diversidad*, Barcelona, Ariel, 2004.

Vide: GARCÍA PRIETO, T., *La disciplina en los centros escolares no universitarios (Manual de Procedimiento)*, Madrid, Escuela Española, 1989.

Se puede consultar sobre el tema: GRACIA FUSTER, E. y MUSITU OCHOA, G., *Psicología social de la familia*, Barcelona, Paidós, 2000.

<sup>741</sup> ORTEGA CAMPOS, M.A., *Tutorías, qué son, qué hacen, cómo funcionan*, Madrid, Popular, 1994.

<sup>742</sup> Se puede consultar: VALDIVIA, C., *La orientación y la tutoría en los centros educativos. Cuestionario de evaluación y análisis tutorial*, Bilbao, Mensajero, 1994

<sup>743</sup> PASTOR MALLOL, E., *La tutoría en secundaria, Aula práctica*, Barcelona: CEAC, 1994.

c) Haber sido propuesto por el equipo docente a los padres, madres o tutores legales para la incorporación a un ciclo de Formación Profesional Básica.

Todos los ciclos formativos de Formación Profesional Básica incluirán siguiendo a Vázquez Pérez<sup>744</sup> de forma transversal en el conjunto de módulos profesionales del ciclo los aspectos relativos al trabajo en equipo, a la prevención de riesgos laborales, al emprendimiento, a la actividad empresarial y a la orientación laboral de los alumnos y las alumnas, que tendrán como referente para su concreción las materias de la educación básica y las exigencias del perfil profesional del título y las de la realidad productiva<sup>745</sup>.

Por último según el artículo 13 de la ley La Formación Profesional Básica se organiza de acuerdo con el principio de atención a la diversidad de los alumnos y las alumnas y su carácter de oferta obligatoria. Las medidas de atención a la diversidad estarán orientadas a responder y siguiendo a Manrique de Lara<sup>746</sup> a las necesidades educativas concretas de los alumnos y las alumnas y a la consecución de los resultados de aprendizaje vinculados a las competencias profesionales del título, y responderá al derecho a una educación inclusiva que les permita alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente, según lo establecido en la normativa vigente en materia de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Las Administraciones educativas promoverán medidas metodológicas de atención a la diversidad que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización de las enseñanzas adecuada a las características de los alumnos y las alumnas.<sup>747</sup>

---

<sup>744</sup> VÁZQUEZ PÉREZ, L.M. y CABEZA VALLE, J., *La programación didáctica en la FP.*, Sevilla, Fundación Ecoem, 2008.

<sup>745</sup> RODRIGO, M.J. y ACUÑA, M., *El escenario y el currículo educativo familiar*. En RODRIGO, M.J. y PALACIOS, J., *Familia y desarrollo humano*, Madrid, Alianza Editorial, 1998.

<sup>746</sup> MANRIQUE DE LARA, G., *La práctica de la orientación profesional*, Madrid, Librería y casa editorial Hernando, 1925.

<sup>747</sup> GOTZENS, C., *La disciplina en la escuela*, Madrid, Pirámide, 1998

Vide: MEC, *La evaluación psicopedagógica: Modelo, orientaciones, instrumentos*, Madrid, MEC, 1996  
Se puede consultar relacionado con el tema: MOOS, R.H.; MOOS, B.S. y TRICKETT, E.J., *Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar*, Madrid, TEA, 3ª edición, 1989.

**PARTE TERCERA**

**UN ESTUDIO INTENSIVO DE DIVERSOS CENTROS DE  
SECUNDARIA CON FP ESPECÍFICA EN LA  
COMUNIDAD DE MADRID**





## INTRODUCCIÓN A LA PARTE TERCERA

Una vez que se ha realizado la fundamentación teórica de la investigación pasamos a explicar la experiencia y análisis de este proyecto. El trabajo de campo realizado en este proyecto de tesis pretende acercar la realidad educativa de los departamentos de orientación en el ámbito de la FP a los lectores, así como la relación de estos profesionales con el resto de los profesores y comunidad educativa (padres, alumnos y equipos educativos), se pretende fundamentalmente realizar una reflexión sobre su funcionamiento en centros con distintos perfiles de organización y alumnado para posteriormente ir analizando las posibilidades de mejora.

La idea de comenzar esta investigación ha partido del trabajo cotidiano como profesora realizado en las aulas de los institutos de Formación Profesional en la Comunidad de Madrid. La realidad de la Formación Profesional en la Comunidad de Madrid es el fracaso escolar que se produce especialmente en las enseñanzas de Grado Medio y cada vez mas en los de Grado Superior, dónde año tras año sufrimos el mismo ritual: abandono de los alumnos, desmotivación y bajo rendimiento académico.

Año tras año y de forma generalizada hay un tremendo fracaso en cuanto a los alumnos que comienzan los ciclos formativos de Grado Medio, de los que de media no llegan a terminar ni el 50%.

Los motivos de este fracaso son varios, después de realizar entrevistas a profesores, padres y alumnos en diversos institutos de la Comunidad, lo que más se repite es la deficiente orientación en secundaria en cuanto a los ciclos formativos, bajo nivel de los alumnos en cuanto a su preparación académica de base, fundamentado principalmente en el acceso directo de los alumnos de los programas de Formación

Básica<sup>748</sup>, antiguos PCPI<sup>749</sup>, excesiva carga curricular y un mal diseño de los títulos entre 1º y 2º curso, dónde el diseño de los mismos no se ha producido con coherencia puesto que es muy complicado terminar las programaciones especialmente en el 2º curso puesto que los alumnos en este tramo educativo tienen que ir a las empresas a realizar prácticas (Formación en Centros de Trabajo)<sup>750</sup>.

La poca coherencia con que se han elaborado estos ciclos (me refiero siempre a los ciclos de Gestión Administrativa de Grado Medio y Administración y Finanzas y Secretariado de Grado Superior que son los que conozco por impartir docencia en ellos) aunque después de hablar con profesores de otras familias profesionales el problema es similar, esta mala organización del currículo en el que están situados los distintos módulos entre primero y segundo da lugar al fracaso escolar de muchos alumnos por estar ubicado los módulos de mayor carga horaria y mayor dificultad en el 2º curso del ciclo formativo, lo que da lugar a una gran presión sobre el alumnado que le conduce a abandonar.

Otro de los motivos de gran peso de este fracaso escolar es la baja motivación del alumnado debido fundamentalmente a esa mala orientación que a muchos alumnos

---

<sup>748</sup> Su finalidad es lograr que los alumnos adquieran un conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que permitan desempeñar un puesto de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos. En esta etapa se presta especial atención a la tutoría personal del alumnado así como a la orientación psicopedagógica y profesional del mismo y fomentando la correcta expresión oral y escrita, el hábito de la lectura y la integración en el currículo de las tecnologías de la información y la comunicación.

La organización de esta etapa y cuantas medidas se adopten en ella están encaminadas a que los alumnos obtengan el título de Profesional Básico, que tiene efectos laborales y académicos y facultará para acceder a Formación Profesional de Grado Medio.

<sup>749</sup> En el curso 2009-2010 se establecieron los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en sustitución a los Programas de Garantía Social (PGS). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial estaban destinados al alumnado mayor de 15 años que no había obtenido el título de Graduado en ESO, con el objetivo de que todos alcanzaran competencias profesionales propias de una cualificación de nivel I de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como que tuvieran la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y ampliaran sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas.

<sup>750</sup> La Formación en Centros de Trabajo (FCT) es un módulo profesional obligatorio, que se cursa en todos los ciclos, tanto de grado medio como de grado superior. Tiene la misma estructura que el resto de los módulos que componen los ciclos formativos de Formación Profesional y va a permitir a los alumnos conocer la realidad de la empresa, y poner en práctica los conocimientos adquiridos en el aula. Esa vinculación real con la empresa favorece el conocimiento del mundo laboral y da como resultado un alto porcentaje de incorporación de los recién titulados al mercado de trabajo en las propias empresas en las que realizaron el módulo de Formación en Centros de Trabajo. Este módulo se desarrolla en empresas, donde los alumnos desempeñarán las actividades y funciones propias de los distintos puestos de trabajo del perfil profesional y conocerán la organización de los procesos productivos o de servicios y las relaciones laborales.

les ha llevado a matricularse en ciclos formativos que no tienen el perfil de sus exigencias y gustos, otra causa importante de esta desmotivación es el bajo rendimiento académico que hace complicado su seguimiento en los distintos módulos profesionales, muchos alumnos no tienen una base adecuada en materias como matemáticas, imprescindibles para comprender adecuadamente las materias.

Otro tema importante a tener en cuenta es la deficiente atención a la diversidad en la Formación Profesional, en estudios de la ESO desde el departamento de orientación existen adaptaciones curriculares y programas especiales para alumnos con dificultades para el aprendizaje, sin embargo en los estudios de FP no están contempladas estas adaptaciones más que en alguna mínima parte como son adaptaciones ergonómicas en mobiliario para algunas deficiencias físicas, eliminación de barreras arquitectónicas y colaboración con la ONCE para determinados problemas relacionados con problemas en la vista. Pero aunque están contempladas adaptaciones en problemas cognitivos al igual que en el alumnado de la ESO, el alumnado tiene que contemplar unas capacidades mínimas, unos contenidos mínimos, puesto que si no se entiende que no puede desarrollar una profesión, es decir, estas adaptaciones curriculares son mucho más limitadas que en la ESO, donde hay programas de diversificación específicos. Si a esto añadimos que el perfil del alumnado en estos estudios de FP viene en una gran mayoría de fracaso escolar, y de rechazo al entorno escolar, esta dificultad añadida de la falta de apoyo desde el departamento de orientación hace que muchos se desmotiven y fracasen.

De la lectura de esta introducción y de los problemas que he expuesto, el lector puede deducir y observar que la palabra orientación se repite continuamente, y es que entre una mayoría del profesorado de Formación Profesional el sentir que los alumnos están mal orientados es algo que se repite en la mayoría de los Institutos de todas las zonas de Madrid, estoy cansada a escuchar las mismas conversaciones todos los cursos por parte de mis compañeros *“los orientadores y profesores de la ESO solo envían a la FP los peores alumnos, los más raros, los que tienen más problemas familiares y sociales, los que no quieren en bachillerato, todos los buenos se van a bachillerato, nunca los orientan hacia la FP”*, es una realidad que se repite y los orientadores están en el punto de mira de este problema, por lo que se deduce que la relación de los

orientadores con los profesores de FP no es muy fluida, precisamente uno de los objetivos de este trabajo es analizar esta realidad y a través de entrevistas poner de relieve las dificultades de comunicación que existen entre los profesores y profesores tutores de los grupos de FP y los departamento de orientación del centro.

Por otra parte destacar que muchos de los problemas que acabo de exponer se extienden a la mayor parte de los Institutos de la Comunidad de Madrid, aunque algunos de ellos en función de su ubicación se ven más agravados por problemas sociales y con perfiles de alumnado más complicado. Es por este motivo que para realizar esta investigación he realizado una selección de institutos en función de distintas variables y perfiles de alumnado que explicaré más adelante.

En esta tercera parte del trabajo dedicaré un primer capítulo a la descripción de la metodología y al enfoque que se ha utilizado en la investigación, en un segundo capítulo mostraré el análisis de la investigación realizada y focalizada al estudio en profundidad de 5 casos, 5 institutos de realidades muy diversas y con distintas ofertas educativas, enclavados en zonas muy distintas de Madrid y se tratará de analizar las diferencias en cuanto al funcionamiento de los departamentos de orientación de estos centros, en la provincia de Madrid y las relaciones de los departamentos con profesores alumnos y padres.

Posteriormente presentaré al lector el análisis e interpretación de las conclusiones a las que se ha llegado con este trabajo, para finalizar con la identificación de las posibles líneas de investigación y actuación en torno a esta temática y referencias bibliográficas.

## CAPITULO 5º

### ENFOQUE Y METODOLOGÍA

Lo peor es educar por métodos basados en el temor, la fuerza, la autoridad, porque se destruye la sinceridad y la confianza, y sólo se consigue una falsa sumisión.

ALBERT EINSTEIN

#### 5.1. Un acercamiento a la metodología cualitativa

Al hablar de metodología de investigación cualitativa tradicionalmente se describe en torno a las diferencias de esta con la corriente cuantitativa. Siguiendo a Flick<sup>751</sup>, este denomina a los enfoques cuantitativos como “duros”, experimentales, estandarizados y cuantificadores, frente a los métodos cualitativos que los consideran estrategias “blandas”, comprensivas, abiertas y cualitativas-descriptivas.

Esta diferencia y coincidiendo con Calderhead<sup>752</sup> es fundamental para la comprensión de las características de la metodología cualitativa, la concepción del proceso de investigación bajo unos parámetros cualitativos, abiertos en todo momento, flexibles, muy cercanos a una realidad educativa concreta, y emergentes gracias al contacto del investigador con el campo. En contraposición por tanto, Cajide<sup>753</sup> añade,

---

<sup>751</sup>FLICK, U. *An introduction to qualitative research*, Londres, Sage, 1998.

<sup>752</sup> CALDERHEAD, J. La investigación educativa en Europa en los últimos diez años, *Revista de Educación*, 312, 9-20, 1997.

<sup>753</sup> CAJIDE, J. La investigación cualitativa: Tradiciones y perspectivas contemporáneas, *Bordón*, 44(4), 357-373, 1992.

Vide: BRYMAN, A., y BURGUESS, R.G. *Qualitative research* (vols. I a IV), Londres, Sage, 1999.

Se puede consultar al respecto: ANGUERA, M.T. Posibilidades de la metodología cualitativa vs. Cuantitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 3 (6), 127-144., 1985

se encuentra la metodología cuantitativa como un proceso lineal, en el que el investigador antes de su entrada en el campo, mientras se encuentra todavía en su despacho, construye el modelo, partiendo del conocimiento teórico tomado de las publicaciones o teorías existentes, a partir de ahí se derivan hipótesis de trabajo que se someten a prueba frente a las condiciones empíricas, y además tiene como propósito la representatividad de los datos y la comprobación de las variables definidas, para la generalización posterior de los resultados y la generación de teorías.<sup>754</sup>

Según Sandín Esteban<sup>755</sup> “a lo largo del siglo XX se ha ido configurando de forma progresiva en las ciencias sociales y humanas, paralelamente a los desarrollos en la filosofía de la ciencia, un enfoque de la investigación asociado fundamentalmente a perspectivas epistemológicas y teóricas de corte interpretativo y también sociocrítico”.

Gephart<sup>756</sup> realiza una clasificación de la metodologías de investigación en educación y señala seis (histórica, estudio de caso, descriptiva, cuasi-experimental, experimentación sin manipulación de medidas y experimental) y añade una más, sugerida por Egon Guba<sup>757</sup>, el método no experimental. Este método “no experimental” es el que se ha venido a conocer como la indagación naturalista según Tesch<sup>758</sup>. Cuando en 1971 Denzin<sup>759</sup> acuñó la frase “indagación naturalista” se utilizaba y en palabras de Sandín<sup>760</sup> a modo de contraste con el enfoque predominante, fundamentalmente experimental, o de “indagación convencional”.

---

<sup>754</sup> MANTERO CUAJARES, M., *Tesis doctoral, Orientación educativa y culturas docentes en la educación postobligatoria : estudio de las relaciones entre el orientador y el profesorado en niveles de deformación profesional específica*, Huelva, 2010

<sup>755</sup> SANDÍN ESTEBAN, M.P., *Investigación Cualitativa en Educación*, Madrid, McGrawHill, 2003, pag. 120

<sup>756</sup> GEPHART, W. The eight general research methodologies: A facet analysis of the research process. Center on Evaluation Development and Research, Phi Delta Kappa Occasional Paper, 1969

<sup>757</sup> GUBA, E. G. Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, pp. 148-165.

<sup>758</sup> TESCH, R. *Qualitative research. Analysis types and software tools*. Nueva York, The Falmer Press, 1990.

<sup>759</sup> DENZIN, N. K. Evaluating qualitative research in the poststructural moment: The lessons James Joyce teaches us. *Qualitative Studies in Education*, 7(4), 295-308, 1994.

<sup>760</sup> SANDÍN ESTEBAN, M. P., *Investigación Cualitativa en Educación...*, Op. Cit. pp 120-121

Son muchos los autores que al definir la investigación cualitativa han intentado determinar si esta puede o debería ser diferenciada del enfoque tradicionalmente denominado investigación cuantitativa, autores como Bryman<sup>761</sup>, Burgess<sup>762</sup>, Hammersley<sup>763</sup>, Silverman<sup>764</sup>. De ahí la proliferación en numerosos libros y manuales de listas de atributos que permiten distinguir las concepciones globales cuantitativa y cualitativa.

Por otra parte y siguiendo a Sandín<sup>765</sup>, “*el termino indagación naturalista enfatiza una serie de aspectos que caracterizan los procesos de investigación desde esta perspectiva y fundamentalmente resalta la importancia y el rol de la persona como instrumento de recogida de información en ambientes naturales*”. Sin embargo, el termino investigación cualitativa comenzó a utilizarse como sinónimo de indagación naturalista, ganando progresivamente adeptos en la comunidad científica. Algunas obras, como las de Bogdan y Biklen<sup>766</sup>, Glesne y Peshkin, Mason<sup>767</sup>, Maxwell<sup>768</sup>, Strauss y Corbin<sup>769</sup> y Taylor y Bogdan<sup>770</sup>, son una muestra de su uso actual.

También han tenido gran influencia en la difusión e implantación del término los handbooks que sobre investigación han aparecido en los últimos años, como, por

---

<sup>761</sup> BRYMAN, A. *Quantity and quality in social research*, Londres, Unwin Hyman, 1988

<sup>762</sup> BURGESS, R. G. *Field methods in the study of education*. Lewes, The Falmer Press, 1985.

<sup>763</sup> HAMMERSLEY, M. *The dilemma of qualitative method. Herbert Blume and the Chicago tradition*, Londres, Routledge, 1989

<sup>764</sup> SILVERMAN, D. *Introducing qualitative research*. En SILVERMAN, D. *Qualitative research. Theory, method and practice*, Londres, Sage, 1997, pp. 1-7.

<sup>765</sup> SANDÍN ESTEBAN, M.P., *Investigación Cualitativa en Educación...* Op. Cit. pag. 120

<sup>766</sup> BOGDAN, R. C. y BIKLEN, S. *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*, Boston, Allyn and Bacon, 1982.

GLESNE, C. y PESHKIN, A. *Becoming qualitative researchers. An introduction*, Nueva York, Longman, 1992.

<sup>767</sup> MASON, J. *Qualitative researching*, Londres, Sage, 1996.

<sup>768</sup> MAXWELL, J. A. *Qualitative research design* (Vol. 41.), California, Sage, 1996.

<sup>769</sup> STRAUSS, A. y CORBIN, J. *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. California, Sage, 1987.

<sup>770</sup> TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós, 1987.

ejemplo, las obras de Denzin y Lincoln<sup>771</sup>, y la de LeCompte, Millroy y Preissle<sup>772</sup>. Como señalan Eisner y Peshkin<sup>773</sup>, estas obras tienen gran influencia, puesto que al definir términos, identificar cuestiones y clarificar límites perfilan un campo de estudio durante muchos años, orientan y fundamentan los estudios y estructuran los lenguajes utilizados.

Personalmente, adoptamos el término investigación cualitativa, además de por su uso extendido en la comunidad investigadora, porque nos permite designar o referirnos y siguiendo a Sandín<sup>774</sup>,

*“tanto a los métodos tradicionalmente caracterizados como naturalista o interpretativos, por ejemplo la etnografía, pero también a otros métodos que comparten algunos de los presupuestos y fundamentación de las perspectivas orientadas a la comprensión pero que poseen rasgos distintivos en cuanto a su finalidad, entre otros aspectos, como es el caso de la investigación-acción en sus diversas modalidades”.*

## **5.2. Definición de investigación cualitativa**

Los múltiples usos y significados que la investigación cualitativa ha adoptado a lo largo de la historia y su concepción en las diversas disciplinas hacen difícil la elaboración de una definición.

Como señala Ruiz Olabuénaga<sup>775</sup>, en relación a los métodos de investigación cualitativa, es más fácil describirlos que definirlos. Aunque es habitual encontrar un listado de las características de la investigación cualitativa que su definición, vamos a acercarnos a algunas de las definiciones realizadas por diversos autores.

---

<sup>771</sup> DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. Entering the field of qualitative research. En DENZIN N, K. y LINCOLN, Y. S. *Handbook of qualitative research*, Londres, Sage, 1994, pp 1-17.

<sup>772</sup> LECOMPTE, M. D.; MILLOROY, W. L. y PREISSLE, J. *The handbook of qualitative research in education*, California, Academic Press, 1992.

<sup>773</sup> EISNER, E. W., y PESHKIN, A. Introduction. En EISNER, E. W. y PESHKIN, A. *Qualitative inquiry in education. The continuing debate*, Nueva York, Teachers College Press, 1990, pp. 1-14.

<sup>774</sup> SANDÍN ESTEBAN, M.P., *Investigación Cualitativa en Educación...* op. Cit. pag. 121

<sup>775</sup> RUIZ OLABUÉNAGA, J. I., *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1999.



Por ejemplo, Strauss y Corbin<sup>776</sup> enfatizan el carácter cualitativo del tipo de información recogida, así como su análisis:

*“por investigación cualitativa entendemos cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación. Puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos, y también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones. Algunos de los datos pueden ser cuantificados pero el análisis en sí mismo es cualitativo”.*

Pérez Serrano<sup>777</sup> destaca la interrelación entre el desarrollo del proceso de investigación y el diseño de la misma:

*“la investigación cualitativa se considera como un proceso activo sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio”*

y subraya que el foco de atención de los investigadores cualitativos radica en la realización de:

*“descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos”.*

Tesch<sup>778</sup> nos recuerda que la utilización de datos cualitativos no constituye el criterio exclusivo para distinguir entre investigación cualitativa y no cualitativa:

*“La investigación cualitativa, tal y como el termino es usado por diversos autores significa un determinado enfoque de la producción de conocimiento. No solo se refiere a los datos”.*

---

<sup>776</sup> STRAUSS, A. y CORBIN, J. Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. California, Sage, 1990.

<sup>777</sup> PÉREZ SERRANO, G. Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos, Madrid, La Muralla, 1994.

<sup>778</sup> TESCH, R. Qualitative research. Analysis types and software tools. Nueva York, The Falmer Press, 1990.

Denzin y Lincoln<sup>779</sup>, basándose en Nelson<sup>780</sup> y parafraseando su concepto de estudios culturales, ofrecen una definición comprehensiva de la investigación cualitativa, quizá la más reproducida en los últimos años en las obras sobre metodología cualitativa:

*“la investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática en su enfoque. Las personas que la practican son sensibles al valor de un enfoque multimétodo. Están comprometidas con una perspectiva naturalista y una comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo de la investigación cualitativa es inherentemente político y se perfila a través de múltiples posiciones éticas y políticas. La investigación cualitativa abarca dos tensiones. Por un lado, supone una amplia sensibilidad interpretativa, posmoderna, feminista y crítica. Por otro, recoge una estrecha definición de las concepciones positivista, pospositivista, humanística y naturalística de la experiencia humana y su análisis”.*

Una definición amplia y sintética, al mismo tiempo, de las diferentes orientaciones englobadas bajo el término de “investigación cualitativa” es la que propone Sandín<sup>781</sup>:

*“la investigación cualitativa es la actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento”.*

Como puede verse, el término investigación cualitativa constituye en la actualidad un concepto amplio que hace referencia a diversas perspectivas

---

<sup>779</sup> DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. Entering the field of qualitative research. En DENZIN N, K. y LINCOLN, Y. S. *Handbook of qualitative research*, Londres, Sage, 1994, pp 1-17.

<sup>780</sup> NELSON, C.; TREICHLER, P.A. y GROSSBERG, L. Cultural studies. En GOSSBERG, L. NELSON, C. y TREICHLER, P.A., *Cultural studies*, Nueva York, Routledge, 1993.

<sup>781</sup> SANDÍN, M. P. Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242, 2000.

epistemológicas y teóricas, incluyendo también numerosos métodos y estrategias de investigación. Lo que hemos venido exponiendo hasta aquí constituye un acercamiento a la investigación cualitativa y si algo hemos podido constatar, es la dificultad en ofrecer su definición.

### 5.3. Características de la investigación cualitativa

A partir de las aportaciones de varios expertos en este ámbito se deduce que la diversidad metodológica de la investigación cualitativa y siguiendo a Bisquerra<sup>782</sup>, presenta similitudes en cuanto a la forma de entender y definir la realidad (nivel ontológico), forma de aproximarse a la realidad e iniciar su estudios (nivel epistemológico) y en las técnicas utilizadas para recoger evidencias y técnicas de análisis (nivel metodológico y técnico).

La necesidad de distinguir la investigación cualitativa de la investigación cuantitativa conduce a resaltar aquellos atributos que permitan identificar una investigación cualitativa. En este sentido hay diferentes propuestas como la de Del Rincón<sup>783</sup> para quien la investigación cualitativa se caracteriza por: a) cuestionar que el comportamiento de los sujetos sea gobernado por leyes generales y caracterizado por regularidades subyacentes, b) enfatizar la descripción y la comprensión de lo que es único y particular en vez de las cosas generalizables; c) abordar una realidad dinámica, múltiple y holística, a la vez que cuestiona la existencia de una realidad externa, d) proceder a la comprensión y a la interpretación de la realidad educativa desde los significados las intenciones de las personas implicadas, e) la realidad educativa la analiza el investigador que comparte el mismo marco de referencia que las personas

---

<sup>782</sup> BISQUERRA ALZINA, R.(coord), *Metodología de la investigación educativa*, Madrid Muralla, 2009., pp. 276-281

<sup>783</sup> DEL RINCÓN, D. *Proyecto docente e investigador*, León, Universidad de León, 1997.

Vide: COLAS, M. P. El análisis cualitativo de datos. En BUENDÍA, L., COLAS, P. y HERNÁNDEZ, F., *Métodos de investigación en psicopedagogía*, Madrid, McGraw-Hill, 1997, 287-311.

Se puede revisar sobre el tema: SANCHO GIL, J.M., y HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones. *Revista de Educación*, 312, pág. 81-110.

investigadas, en contraposición con el observador externo, objetivo e independiente, propio de la metodología cuantitativa.

Sandín<sup>784</sup>, resume las características de la investigación cualitativa en el siguiente cuadro:

CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA		
Taylor y Bogdan	Eisner	Rossmann y Rallis
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Es inductiva.</li> <li>-Perspectiva holística.</li> <li>-Sensibilidad hacia los posibles efectos debidos a la presencia del investigador.</li> <li>-Comprensión de las personas dentro de su propio marco de referencia.</li> <li>-Suspensión del propio juicio.</li> <li>-Valoración de todas las perspectivas.</li> <li>-Métodos humanistas.</li> <li>-Énfasis en la validez.</li> <li>-Todos los escenarios y personas son dignos de estudio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Es un arte.</li> <li>-Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados.</li> <li>-El yo (propio investigador) como instrumento.</li> <li>-Carácter interpretativo.</li> <li>-Uso del lenguaje expresivo.</li> <li>-Atención a lo concreto, al caso particular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Es creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental.</li> <li>-Se desarrolla en contextos naturales.</li> <li>-Utilización de múltiples estrategias interactivas y humanísticas.</li> <li>-Focaliza en contextos de forma holística.</li> <li>-El investigador desarrolla sensibilidad hacia su biografía personal (reflexividad).</li> <li>-Naturaleza emergente.</li> <li>-Proceso basado en un razonamiento sofisticado que es multifacético e interactivo.</li> <li>-Fundamentalmente interpretativa.</li> </ul>

Como puede observarse, los autores y en palabras de Bisquerra<sup>785</sup> “*enfatan que la investigación cualitativa entiende la realidad de forma holística. Es decir, observando el contexto en su forma natural y atendiendo sus diferentes ángulos y perspectivas. Esto exige la utilización de diversas técnicas interactivas, flexibles y abiertas, que permitan captar la realidad con todas las dimensiones que la completan*”.

<sup>784</sup> SANDÍN, M. P. Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones, Madrid, McGrawHill, 2003, pp. 125

<sup>785</sup> BISQUERRA ALZINA, R.(coord), *Metodología de la investigación educativa...* Op.Cit. pp.277-278

Asimismo, cabe destacar el papel relevante no solo de los participantes del estudio, sino también el del propio investigador. En este sentido, Sánchez Valle<sup>786</sup> destaca la importancia de considerar a las personas integrantes de la realidad como participantes activas de la investigación. De hecho, una de las finalidades de la investigación cualitativa es sumergirse en el mundo subjetivo de las personas y hacerlo emerger. Solo convirtiéndolas en actores y actrices de sus propias vidas se podrá comprender y atribuir significado a los acontecimientos y situaciones vividas en el contexto de estudio. Igualmente es relevante el papel del propio investigador. Tiene como función la interpretación, la comprensión o bien la transformación, a partir de las percepciones, creencias y significados proporcionados por los protagonistas. El investigador parte del marco de referencia que manifiestan las personas del escenario e informa de sus descubrimientos utilizando un lenguaje metafórico y conceptual.

Por otra parte Ruiz Olabuénaga<sup>787</sup> manifiesta que *“utiliza la descripción y la narración tiene al lenguaje literario, busca una narrativa que a partir de la escritura se pueda dibujar una realidad una forma de hacer de sus integrantes”*

Así pues en palabras de Bisquerra<sup>788</sup> y citando a Eisner<sup>789</sup>, en el ámbito de la investigación educativa, la utilización de la metodología cualitativa supone la realización de estudios con los siguientes rasgos comunes:

- Son estudios centrados en contextos específicos. Se estudian las situaciones normales del aula de una escuela concreta, en un ciclo formativo concreto, con determinados alumnos y profesores, y dentro de un momento y espacio determinado. Se trata, por tanto, de estudios intensivos en pequeña escala, donde

---

<sup>786</sup> SÁNCHEZ VALLE, I., Desarrollo de métodos cualitativos de investigación en pedagogía: el método biográfico. En LÓPEZ-BARJAS, E. y MONTROYA SÁENZ, J. M. *La investigación etnográfica, Fundamentos y técnicas*, Madrid, UNED, 1994, pp. 119-143

<sup>787</sup> RUIZ OLABUÉNAGA, J. I., *Metodología de la investigación cualitativa...* Op.Cit .pág. 23

<sup>788</sup> BISQUERRA ALZINA, R.(coord), *Metodología de la investigación educativa...*Op.Cit. pp.278-279

<sup>789</sup> EISNER, E. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la practica educativa*, Barcelona, Paidós, 1998.

Vide: PUNCH, M. Politics and ethics in qualitative research. En DENZIN, N .K. y LINCOLN, Y. S. *Handbook of qualitative research*, Londres, Sage, 1994, pp 83-97.

Se puede revisar al respect: DEYHLE, D. L.; HESS, G.A., J. y LeCompte, M.D. Approaching ethical issues for qualitative researchers in education. En LeCompte, M. D., MILLROY, W.L. y PREISSLE, J. *The handbook of qualitative research in education*, California, Academic Press, pp 597-641

el investigador adopta una perspectiva holística y abarca los fenómenos en su conjunto, globalmente, ya que la experiencia de los sujetos escolares está atravesada por la situación social y cultural en que se encuentra. En ese sentido como ya hemos mencionado anteriormente, son definidos como estudios naturalistas, a diferencia de los contextos de laboratorio.

- Los investigadores participan de la investigación y son el principal instrumento de medida: filtran la realidad de acuerdo con su propio criterio y le dan sentido, la interpretan, por tanto los resultados pueden ser subjetivos. Para evitar este peligro la mayoría utilizan la “triangulación” como estrategia fundamental para la recogida y análisis de la información: se obtienen datos sobre la realidad desde distintas perspectivas, la propia ( la del “yo” como investigador) y la de los participantes en ella, y a través de diferentes fuentes de información: personas, instrumentos, documentos o la combinación de todas ellas.
- Lo fundamental de estos métodos es atribuir significado a la situación estudiada y descubrir el significado que los acontecimientos tienen para quienes los experimentan. Por otra parte la recogida de información está estrechamente unida al mismo proceso de su análisis, pues el investigador no se limita a describir que pasa sino que indaga por que pasa lo que pasa y analiza críticamente aquello que está captando.
- Los métodos cualitativos utilizan estrategias de obtención de la información como la observación participante intensiva y a largo plazo, las entrevistas en profundidad y el registro cuidadoso de todo lo que acontece, mediante notas de campo y la recogida de evidencia documental.
- La atención a lo concreto: interesa la profundización del objeto de estudio; tomar un caso para su comprensión en profundidad, o aun grupo, lo cual determina una selección que obedece a unos criterios propios, intencionales, distintos del muestreo estadístico, para captar justamente la singularidad de los acontecimientos.

#### 5.4. Diseños y estrategias metodológicas en los estudios cualitativos

Siguiendo a Gutiérrez<sup>790</sup> la investigación cualitativa se basa en tres conceptos importantes, que son la validez, la confiabilidad y la muestra. La validez implica que la observación, apreciación y valoración se enfoquen hacia la realidad que se busca conocer y no hacia otra. La confiabilidad hace referencia a que los resultados que se obtengan sean estables, seguros y congruentes, y la tercera de ellas se refiere a que la muestra sea representativa para la población y el universo que se estudia y por tanto se puedan generalizar los datos.

Por otra parte es importante destacar que no existe entre los diferentes autores una unanimidad en cuanto a la identificación de una serie de fases concretas en el proceso de investigación bajo un enfoque cualitativo, aunque esto no supone que no exista un diseño previo, sino más bien que el desarrollo empírico de la propia investigación hace que este diseño se convierta en algo flexible, abierto y sujeto a variaciones que surgen del contacto con el campo y de las reflexiones del investigador a lo largo del proceso de investigación.

Siguiendo con la anterior afirmación algunos autores vienen a decir, que en cuanto al proceso de la investigación cualitativa, Rodríguez Gómez, Gil y García <sup>791</sup> manifiestan que *“una de las características propias de los métodos cualitativos puede ser la ausencia de un proceso de investigación en el que pueden identificarse una serie de fases o una secuencia de decisiones que siguen un orden preestablecido”*.

Por otro lado varios autores entre ellos Marcelo<sup>792</sup> resaltan la importancia de la “sistematización de la investigación”, entendiéndose esta como un proceso sistemático,

---

<sup>790</sup> GUTIÉRREZ, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis psicología, pp. 287-316.

Vide: BURGUESS, R. G. *Field methods in the study of education*. Lewes, The Falmer Press, 1985.

<sup>791</sup> RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. *Metodología de la investigación cualitativa*, Granada, Aljibe, 1996.

<sup>792</sup> MARCELO, C., Dar sentido a los datos: La combinación de perspectivas cualitativa y cuantitativa en el análisis de entrevistas. En MARCELO, C., *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*, Argentina, Cincel, 1992, pp13-48

Vide: DENZIN, N. K. Evaluating qualitative research in the poststructural moment: The lessons James Joyce teaches us. *Qualitative Studies in Education*, 7(4), 295-308, 1994.

controlado, empírico, de recogida de datos y análisis de información con algún propósito o fin. En este sentido en la investigación cualitativa, el proceso de investigación se considera más bien como el desarrollo de una serie de actuaciones más o menos consecutivas que permiten al investigador acercarse a la comprensión de lo estudiado. Además los procesos al igual que los diseños de investigación cualitativos, con frecuencia emergen de la reflexión del investigador tras sus primeras aproximaciones a la realidad objetivo de estudio. Así, autores como Rodríguez Gómez, Gil y García antes citados describen una serie de fases en el proceso de investigación cualitativa, las cuales tienen un marcado carácter continuo y que no tienen un principio y un final claramente delimitados, sino que se superponen y mezclan unas con otras, pero siempre intentando de responder a las cuestiones planteadas en la investigación. Estas fases son:

- Preparatoria.
- Trabajo de campo
- Analítica
- Informativa.

Por otra parte, la investigación cualitativa refleja y trata de describir e interpretar la realidad educativa con el fin de llegar a la comprensión o a la transformación de dicha realidad, a partir del significado atribuido por las personas que la integran, eso supone que es fundamental en esta investigación que el investigador debe convivir, aproximarse y relacionarse con estas personas.

Siguiendo a Bisquerra<sup>793</sup>,

*“la investigación cualitativa no puede partir de un diseño preestablecido, tal y como sucede con las investigaciones de corte cuantitativo, cuya finalidad es la comprobación de hipótesis. La idiosincrasia de la investigación cualitativa implica que el diseño de investigación se caracterice por ser inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente, es decir, emerge de tal forma que es capaz de adaptarse y evolucionar a medida que se va generando conocimiento sobre la realidad estudiada.”*

---

<sup>793</sup> BISQUERRA ALZINA, R.(coord), *Metodología de la investigación educativa...*Op.Cit. pp.284-287



Es por este motivo que en palabras de Bisquerra el investigador debe de acercarse a la realidad sabiendo qué debe observar, cómo y cuándo actuar, como obtener información relevante, cuales son las técnicas de recogida de información más apropiadas y como analizar la información.

Por otra parte y siguiendo a Valles<sup>794</sup>:

*“diseñar significa, ante todo, tomar decisiones a lo largo de todo el proceso de investigación y sobre todas las fases o pasos que conlleva dicho proceso. Algunas de estas decisiones se tomarán al principio, mientras se va perfilando el problema a investigar y se delimitan los casos, el tiempo y el contexto del estudio. Otras irán surgiendo sobre la marcha. Lo importante es retener que se trata de cuestiones que deben trabajarse y resolverse en cada circunstancia concreta de investigación. El diseño no se estampa mediante un molde o delo que sirvió una vez, sino que se moldea cada vez a partir de los criterios maestros generadores de respuestas”.*

Janesick<sup>795</sup> es uno de los autores que subrayan la omnipresencia del diseño en todo el proceso de indagación: al principio del estudio, durante el estudio y al final de este. Su propuesta la hemos resumido en el cuadro adjunto:

Al principio del estudio	Durante el estudio	Al final del estudio
--Formulación del problema --Selección de casos y contextos --Acceso al campo --Marco temporal --Selección de las estrategias metodológicas. --Relación con teoría --Detección sesgos e ideología del investigador. --Aspectos éticos	--Reajuste cronograma de Tareas. --Observaciones y entrevistas a añadir o anular. --Modificaciones de protocolos de observación y de guiones de entrevista. -- Generación y comprobación de hipótesis	--Decisiones sobre el momento y manera de abandono del campo. -- Decisiones finales de análisis. --Decisiones de Presentación y escritura del estudio.

<sup>794</sup> VALLES MARTÍNEZ, M. S., *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid, Síntesis, 2009, pp. 78-82

Vide ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. “Investigación cuantitativa/ Investigación cualitativa: ¿una falsa disyuntiva?” En COOK, T.D. y REICHARDT, C.S. (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata, 1986, pp 9-23.

<sup>795</sup> JANESICK, V.J. “The dance of qualitative research design”. En DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y.S., *Handbook of qualitative research*, Nueva York, Sage, 1994, pp 209-21

Un planteamiento algo más didáctico y pragmático en torno al diseño cualitativo se entra en Morse<sup>796</sup>. Esta autora se centra en el detalle de las fases que se siguen hasta completar el proceso de una investigación cualitativa. Cada etapa exige del investigador afrontar cuestiones de diseño, muchas de ellas antes de la escritura del proyecto. En el cuadro adjunto se detallan las fases y tareas que distingue Morse.

Secuencia de fases y tareas en el diseño y realización  
de un estudio cualitativo basado en Morse:

**1. Fase de reflexión**

- a) Identificación del tema y preguntas a investigar
- b) Identificación de perspectivas paradigmáticas

**2. Fase de planeamiento**

- a) Selección de un contexto
- b) Selección de una estrategia (incluida la triangulación metodológica)
- c) Preparación del investigador.
- d) Escritura del proyecto

**3. Fase de entrada**

- a) Selección de informantes y casos.
- b) Realización primeras entrevistas y observaciones.

**4. Fase de recogida productiva y análisis preliminar.**

**5. Fase de salida del campo y análisis intenso.**

**6. Fase de escritura.**

Si se comparan los dos cuadros y siguiendo a Valles<sup>797</sup>, se comprueba enseguida la existencia de aspectos comunes. En ambos se distinguen fases, y tareas o decisiones de diseño que hay que acometer. Las áreas establecidas en la primera fase de reflexión y en la segunda fase de planteamiento de Morse vienen a coincidir bastante con las

---

<sup>796</sup> MORSE, J.M. “ Designing funded qualitative research”, DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y., *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, CA: sage, 1994, pp. 220-235.

<sup>797</sup> VALLES MARTÍNEZ, M. S., *Técnicas cualitativas de investigación social...* Op. Cit. pag. 79

decisiones de diseño previstas para el principio del estudio de Janesick. Este autor resalta las consideraciones ideológicas y éticas, mientras que Morse no descarta los sesgos que puede introducir el investigador en la elección de un tema de estudio. Otro aspecto en el que coinciden es la importancia que se da al investigador en el diseño cualitativo.

### 5.5. Distintos enfoques y métodos de investigación cualitativa

Los métodos cualitativos a diferencia de los cuantitativos relatan hechos determinados, y han demostrado ser efectivos para estudiar la vida de las personas, la historia, el comportamiento, el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales y las relaciones de interacción. Inmersos en una metodología de investigación cualitativa existen diferentes enfoques de investigación que se consideran como formas concretas de concebir la realidad, posicionamientos diferentes en torno a las características de un proceso de investigación cualitativa.

Como consecuencia de la importancia de los métodos cualitativos en el campo de la investigación educativa, existen una pluralidad terminología y varias clasificaciones de los mismos según criterios distintos siguiendo a diversos autores como Rodríguez, Gil y García<sup>798</sup>; Colás<sup>799</sup>; Denzin y Lincoln<sup>800</sup>; Sandín<sup>801</sup>; Bartolomé<sup>802</sup>. A continuación realizaremos una presentación general de los principales

---

<sup>798</sup> RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. *Metodología de la investigación cualitativa*, Granada, Aljibe, 1996.

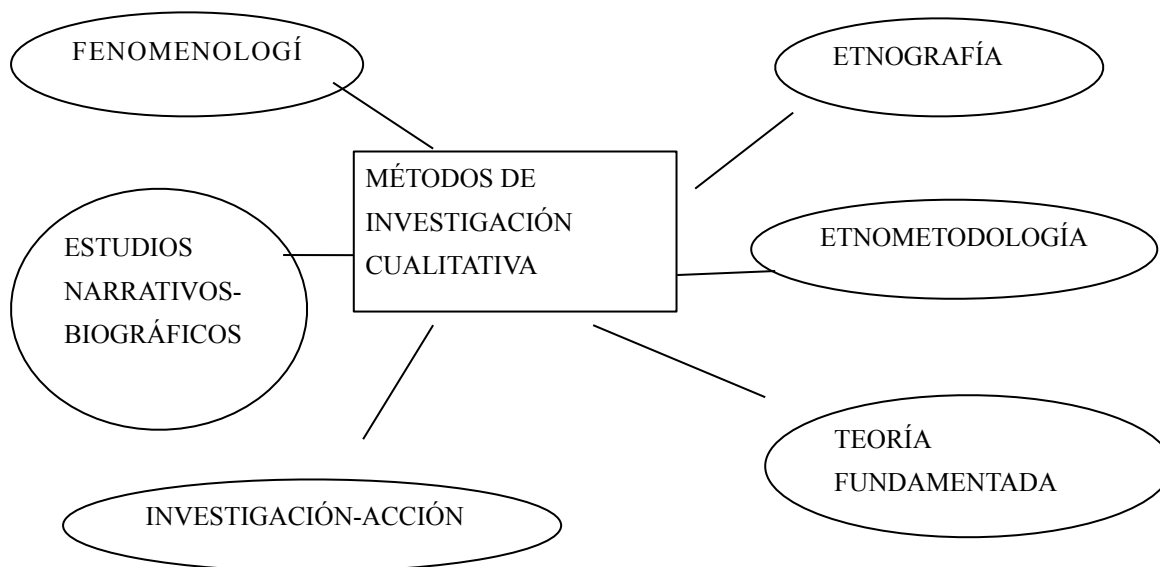
<sup>799</sup> COLAS, M. P. “El análisis cualitativo de datos”. En BUENDÍA, L., COLAS, P. y HERNÁNDEZ, F., *Métodos de investigación en psicopedagogía*, Madrid, McGraw-Hill, 1997, 287-311.

<sup>800</sup> DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. “Entering the field of qualitative research”. En DENZIN N, K. y LINCOLN, Y. S. *Handbook of qualitative research*, Londres, Sage, 1994, pp 1-17.

<sup>801</sup> SANDÍN, M. P. *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*, Madrid, McGrawHill, 2003, pp. 125

<sup>802</sup> BARTOLOMÉ, J. *Elaboración y análisis de datos cualitativos aplicados a la investigación-acción*. Universidad de Barcelona, 1990.

métodos orientados a la comprensión que se vienen utilizando en investigación cualitativa según la clasificación de Rodríguez, Gil y García<sup>803</sup>:



Bisquerra<sup>804</sup> citando a los anteriores, autores viene a decir que de “*todos los métodos la teoría fundamentada se distingue del enfoque meramente comprensivo e interpretativo, y adquiere unas características peculiares en tanto en cuanto su principal finalidad es construir teoría para explicar la realidad sobre la base de la recogida y análisis sistemático de los datos. Por su parte, la investigación-acción pretende llegar al cambio, a la transformación de la realidad, más allá de la mera comprensión de los fenómenos educativos*”.

Siguiendo a estos autores en estos momentos nos encontramos en una situación donde convergen una gran diversidad de perspectivas y enfoques en la investigación cualitativa.

Esta investigación que venimos realizando tiene como marco de referencia la **corriente cualitativa**, entendida como una forma de producción del conocimiento científico que tiene su fundamento en principios epistemológicos que se preguntan más por el porqué de los fenómenos que por el cómo, en contraposición a la corriente

<sup>803</sup> RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. *Metodología de la investigación cualitativa*, Granada, Aljibe, 1996, pp 41- 43

<sup>804</sup> BISQUERRA ALZINA, R.(coord), *Metodología de la investigación educativa...*Op.Cit. pp.294-296

cuantitativa. Por tanto es el paradigma cualitativo bajo el que se ha concebido tanto el diseño como desarrollo de esta investigación. En este sentido, se ha tenido presente en todo momento la finalidad de la investigación cualitativa en cuanto a la explicación y comprensión de fenómenos educativos, el papel del investigador como agente participativo del proceso en cuanto a su interacción con el medio, y la naturaleza de los datos y tipología de técnicas de recogida de datos con un marcado carácter naturalista y cercano a la realidad a estudiar.

Por otra parte la investigación realizada a través del estudio de campo se sitúa dentro del enfoque denominado etnografía. Esto se justifica en la medida en que este estudio de casos se realiza en el lugar natural donde ocurre el suceso en el que está interesado, es decir, la realidad educativa de la orientación a través de analizar cinco instituciones escolares de Educación secundaria, y además los datos se recogen también a través de métodos naturales, mayoritariamente observación no estructurada y entrevistas semiestructuradas en unos casos y en profundidad en otros, además de análisis de documentos.

Es por este motivo que a continuación brevemente definiremos lo que se entiende por investigación etnográfica.

### **La investigación etnográfica**

Siguiendo a Aguirre<sup>805</sup> la investigación etnográfica o la etnografía es quizá el método más conocido y utilizado en el campo educativo para analizar la práctica docente, describirla por las personas que en ella participan y pone énfasis en las cuestiones descriptivas e interpretativas. Por su parte Goetz, y Lecompte,<sup>806</sup> la definen como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad

---

<sup>805</sup> AGUIRRE, A. *Etnografía. Metodología cualitativa en las investigación sociocultural-*, Barcelona, Marcombo, 1995.

Vide: COMAS D'ARGEMIR, D., ROCA GIRONA, J. y PUJADAS MUÑOZ, J.J.(coord), *Etnografía*, Barcelona, UOC, 2004.

Se puede consultar al respecto: BUNGE, M., *La investigación científica*, Barcelona, Ariel, 1985

<sup>806</sup> GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D., *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata, 2010

social concreta, pudiendo ser esta una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela. Con este propósito se llevan a cabo minuciosos registros del quehacer docente cotidiano en periodos largos de tiempo a través de la observación en el aula que se acompaña de entrevistas, revisión de materiales y registros de audio y video. El resultado es un gran análisis del proceso estudiado al que se añaden referentes teóricos que permiten ir bordando explicaciones a los procesos de la práctica escolares estudiadas.

Si seguimos a varios autores, entre ellos a Hammersley, y Atkinson <sup>807</sup> la etnografía como forma de investigación social posee una serie de rasgos como:

- Un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno social concreto, antes de ponerse a comprobar hipótesis sobre el mismo.
- Una tendencia a trabajar con datos no estructurados.
- Se investiga un pequeño número de casos, quizás uno solo, pero en profundidad.
- El análisis de los datos implica la interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas., expresándolo a través de descripciones y explicaciones verbales.

En esta línea, la investigación que realizamos a través del estudio de cinco centros de secundaria, asume perfectamente las cuatro características anteriores. Y más concretamente y dentro de este enfoque de investigación cualitativa denominado etnografía.

## **5.6. La presentación de los hallazgos: el proceso de análisis**

Según Sierra Bravo<sup>808</sup> debemos explicarles a los lectores el modo en que se recogieron e interpretaron los datos. Hay que proporcionarles información suficiente sobre la manera en que fue realizada la investigación para que ellos relativicen los

---

<sup>807</sup> HAMMERSLEY, M. Y ATKINSON, P. *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2003.

<sup>808</sup> SIERRA BRAVO, R., *Técnicas de Investigación Social, Teoría y ejercicios*, Madrid, Paraninfo, 2001. Vide: SANTOS, M.A., *Hacer visible lo cotidiano, Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*, Madrid, Akal, 1990  
Se puede revisar: PUIGGRÓS, A. y RODRÍGUEZ, L., *Saberes: Reflexiones, experiencias y debates*, Buenos Aires, Galerna, 2009.

hallazgos, es decir para que los comprendan en su contexto. Podemos, por tanto, señalar y siguiendo a Taylor, y Bogdan <sup>809</sup> algunos puntos básicos que los investigadores deben tocar al informar sobre sus estudios, aunque no cubran toda la narración, ellos ayudarán a los lectores a comenzar a evaluar la credibilidad de los hallazgos. Nos debemos preguntar siempre si hemos explicado todo lo que los lectores necesitan saber. Siguiendo a Taylor y Bogdan<sup>810</sup> debemos tener en cuenta.

*“Metodología: Se debe informar a los lectores sobre la metodología general (observación participante, entrevista en profundidad, documentos, etc.) y sobre los procedimientos de investigación específicos utilizados en el estudio. Y hay que ser lo más concreto y detallado posible en la explicación de los métodos.*

*Tiempo y extensión del estudio. Los lectores deben saber cuánto tiempo se pasó con los informantes y de qué modo se distribuyó.*

*Naturaleza y número de los escenarios e informantes. ¿Qué tipos de escenarios se estudiaron? ¿Cuántos fueron? ¿Quiénes eran los informantes? ¿A cuántos se entrevistó?*

*Diseño de la investigación. Se debe explicar cómo se identificaron y eligieron los escenarios, los informantes y los documentos. ¿La selección fue guiada por el muestreo teórico o la inducción analítica? ¿El investigador conocía de antemano a los informantes a los escenarios?*

*El encuadre mental del investigador: cuál fue su propósito original, como se modificó al transcurrir el tiempo, como llegó a comprender a los informantes o el escenario.*

*Las relaciones con los informantes. Se debe examinar como veían los informantes al investigador, como se modificó la relación entre ellos a lo largo del tiempo.*

*El control de los datos, como se analizaron los datos, como se controlaron las afirmaciones de los informantes, revisaron los informantes los hallazgos del investigador, que dijeron”.*

---

<sup>809</sup> TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R., *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós, 2002.

<sup>810</sup> *Ibidem*, pp. 182-185

Seguendo a Velasco Maillo<sup>811</sup>, los proyectos de investigación comportan la redacción de un informe donde se reflejan y difunden los aspectos necesarios para comprender los resultados obtenidos, así como el método seguido en todo el proceso. Para la elaboración de un informe y presentar los hallazgos se debe tener en cuenta y siguiendo a Bizquerra<sup>812</sup>, aspectos como los siguientes: El primer criterio que debe orientar todo el proceso de elaboración del informe es asegurar la comunicación entre el equipo evaluador y las audiencias para las que está pensado el informe. Se deben utilizar principalmente ejemplos, gráficos, tablas ilustraciones y todo aquello que se considere que puede facilitar la comunicación. Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente y coincidiendo con Velasco y Díaz de Rada<sup>813</sup>, los informes han de estar adaptados a las audiencias específicas que recibirán el documento elaborado. Por este motivo es muy posible que se requiera un esfuerzo para eliminar tecnicismos en el redactado ya que estos no hacen más que dificultar la comunicación. Por su parte un informe debiera ser simple y detallado aunque la brevedad también se agradece. Es importante que se expliquen claramente todos los argumentos que han llevado a las conclusiones. A grandes rasgos, el esquema del informe de evaluación se estructura, con todas las adaptaciones pertinentes, en apartados como: Resumen, Descripción de lo que está siendo evaluado, descripción del proceso de evaluación, datos sobre actividades, sobre costes humanos y materiales y económicos si se consideran importantes, resultado y efectos, datos sobre opiniones implicadas, datos sobre indicadores y criterios utilizados, consideraciones sobre la calidad de la evaluación, conclusiones y análisis de los puntos fuertes y débiles.

Por otra parte en el momento de iniciar un proceso de evaluación es fácil que la gran cantidad de tareas a ejecutar hagan olvidar la necesidad de reflexionar detenidamente sobre algunos aspectos éticos que interesan a todos los agentes

---

<sup>811</sup> VELASCO MAILLO, H.M., GARCÍA CASTAÑO, F.J. y DÍAZ DE RADA, A., *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid, Trotta, 1993.

Vide: ANDERSON, G. "Critical ethnography in education: origins, current status and new directions", *Review of Educational Research*, 53, 249-270, 1989.

<sup>812</sup>BISQUERRA ALZINA, R.(coord), *Metodología de la investigación educativa...*Op.Cit. pp.443-445

<sup>813</sup>VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, A., *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Madrid, Trotta, 1997.



implicados, siguiendo a Bisquerra<sup>814</sup> a continuación se comentan algunos de ellos: Se debe realizar una lista donde los valores de todos los implicados estuvieran reflejados. En la medida de lo posible estas necesidades se deberían consensuar para que resultaran verdaderamente compartidas. La evaluación por si misma suele generar expectativas e incertidumbres en ciertos colectivos que les empujan consciente o inconscientemente a manipular los contextos evaluados a través de promover climas excesivamente positivos o negativos, para tratar de obtener resultados que sean beneficiosos. Un buen evaluador debería estar atento a estos intentos de distorsión de la realidad. Siguiendo con Bisquerra y coincidiendo con Colás<sup>815</sup> hay que respetar completamente las garantías de anonimato o confidencialidad de la información obtenida en una evaluación. El anonimato significa que es imposible identificar quien ha dado una determinada información mientras que la confidencialidad significa que al menos la persona encargada de la evaluación puede saber quién ha dado cierta información pero se garantiza que la fuente no se divulgará públicamente por ningún medio. Por otra parte un factor muy importante y que hay que tener en cuenta es la invasión de la privacidad de las personas. Para conseguir los fines de la evaluación no todos los medios son válidos y menos aún sino se cuenta con el consentimiento de las personas implicadas. A su vez la evaluación en contextos diversos o multiculturales debe preocuparse en caso de utilizar instrumentos ya estandarizados, ya que podrían resultar que algún colectivo implicado en la evaluación no estuviera bien representado en los estudios de estandarización.

Después de analizada brevemente los conceptos básicos a tener en cuenta en cuanto a la evaluación y el informe en el proceso de investigación, nos atrevemos a decir que en la línea de investigación cualitativa que venimos realizando,

---

<sup>814</sup> BISQUERRA ALZINA, R.(coord), *Metodología de la investigación educativa...Op.Cit.* pp.444

Vide: BARQUIN RUIZ, J. “La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España”. En PÉREZ GÓMEZ, A., BARQUÍN RUIZ, J. y ANGULO RASCO, J. F.(Eds.), *Desarrollo Profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid, Akal, 1999.

Se puede revisar al respecto: BUTT, R.; TOWNSEND, D. y RAYMOND, D. “El uso de historias de profesores para la investigación, la enseñanza, el desarrollo del profesor y la mejora de la escuela”. En MARCELO, C. y MINGORANCE, P. *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (II). Formación inicial y permanente*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1992, pp. 203-219.

<sup>815</sup> COLÁS, P. “El análisis de datos en la metodología cualitativa”. *Revista de ciencias de la educación*, 152, 1992, 521-539.

Se puede consultar: ANDERSON, G. “Critical ethnography in education: origins, current status and new directions”, *Review of Educational Research*, 53, 249-270, 1989.

contraposición quizás a otras formas de investigación cercanas a enfoque positivista o cuantitativo, he de resaltar la importancia del estudio de campo, termino como ya hemos venido diciendo que es muy utilizado por antropólogos y sociólogos a través del que se enfatiza el hecho de que los datos se recogen en el campo y no en el laboratorio u otros lugares controlados. En este sentido ha tenido mucha importancia en esta investigación la inmersión en el campo realizada a través del estudio de caso en cinco centros concretos, en una realidad educativa concreta en cada una de ellos.

Por tanto, si el lector realiza una lectura de esta investigación, podrá comprender la relevancia del trabajo de campo realizado, en el sentido de que gracias al conocimiento de la realidad de la orientación educativa en cinco centros de educación secundaria donde se oferta formación profesional específica a la vez que otros itinerarios formativos de la Comunidad de Madrid, con entornos muy distintos y culturas diversas en cuanto a su funcionamiento interno, se ha podido profundizar en el análisis y aportaciones sobre el funcionamiento de la orientación en la Comunidad de Madrid en el campo de la Formación Profesional y las relaciones que se producen entre el orientador y el profesorado, así como entre el profesorado que imparte a la ESO y bachillerato y FP y las relaciones con padres, y alumnos, poniendo siempre de manifiesto el profesor tutor.

El análisis de datos, en la pregunta que nos ocupa, en una investigación como la que venimos realizando, se convierte en un proceso de reflexión y análisis en torno a una serie de datos con el fin de extraer significado relevante en relación siempre a los objetivos de la investigación. En este caso el análisis de datos obtenidos a través del estudio de casos en cinco centros educativos bajo un conjunto de reflexiones operaciones, comprobaciones, de los datos obtenidos en el trabajo de campo, con la finalidad de obtener el significado de los bloques de información diseñados en el estudio y llegar a la comprensión de la realidad de orientación educativa de estos cinco centros con perfiles y ubicaciones totalmente distintos, que nos hagan ver la realidad de las distintas formas que hay de orientar en función de los distintos perfiles de los centros de secundaria con FP específica. De esta manera, el análisis de datos se ha concebido como algo dinámico y flexible, pero orientado a encontrar la definición de las distintas categorías diseñadas a partir de los objetivos de investigación.

En cuanto al trabajo interpretativo dentro de la investigación cualitativa, los textos y documentos se convierten como parte importante y en la base de esta interpretación. Según Flick<sup>816</sup>,

*“el punto de partida es la comprensión interpretativa de un texto, es decir, una entrevista, una narración, una observación, pues pueden aparecer tanto en forma de transcripción como en forma de otros documentos”.*

Concretamente las técnicas de recogida de datos utilizadas han sido la observación, la entrevista, dinámicas de grupo y el análisis de documentos. Por tanto y en cuanto a la diversidad de técnicas, este estudio se realiza sin perder de vista la perspectiva cualitativa, pero en el convergen una variedad de técnicas que la investigación pone a disposición del investigador.

### **La triangulación.**

Siguiendo a Pulido Moyano, toda investigación<sup>817</sup> se ve sometida, por parte de quienes la ejercitan, a intensas discusiones en las que exponen sus divergencias tanto en lo relativo a la validez de su consistencia teórica como en lo que se refiere a la fiabilidad de su intencionalidad y la maniobrabilidad de su puesta en práctica.

Por su parte Ruiz Olabuénaga<sup>818</sup> defiende que;

*“la realización de una investigación de nivel científico académico, es tan compleja y abarca tal número de decisiones, potencialmente desorientadoras, que nunca puede darse por buena una investigación si no es sometida a un control mínimo de calidad. La triangulación busca el enriquecimiento de una investigación aplicándole un riguroso control de calidad, o dicho de otro modo, el investigador se empeña en controlar metodológicamente su investigación, persuadido de que con ello esta se verá enriquecida”.*

---

<sup>816</sup> FLICK, U. *An introduction to qualitative research*, Londres, Sage, 1998.

<sup>817</sup>PULIDO MOYANO, R. A. y PRADOS, E. “La investigación-acción etnográfica como herramienta para comprender y cambiar la acción psicopedagógica”. En FERNÁNDEZ SIERRA, J. *Acción psicopedagógica en educación secundaria: reorientando la orientación*, Málaga, Aljibe, 1999, pp. 361-377.

<sup>818</sup> RUIZ OLABUÉNAGA, J.I., *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Deusto, 2012., pp. 327-328 Vide: ANGULO RASCO, F. “El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa: un análisis metodológico”. En MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B.(Ed.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*, Granada, Servicio de publicación de la Universidad de Granada, pp. 95-110, 1990.

Por su parte Hammersley,<sup>819</sup> y Pulido<sup>820</sup> defienden que en la bibliografía de la observación participante se llama triangulación a la combinación en un estudio de distintos métodos o fuentes de datos. Por su parte Taylor, S.J. y Bogdan<sup>821</sup> aseguran que;

*“aunque las notas de campo basadas en la experiencia directa en un escenario proporcionan los datos claves en la observación participante, otros métodos y enfoques pueden y deben emplearse en conjunción con el trabajo de campo. La triangulación suele ser concebida como un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes. Abrevándose en otros tipos y fuentes de datos, los observadores pueden también obtener una comprensión más profunda y clara del escenario y de las personas estudiados”.*

Es por este motivo que casi todos los observadores participantes mantienen entrevistas y analizan documentos escritos durante o a la finalización de su investigación de campo. En especial hacia el fin de la investigación, después de que el observador ha establecido relaciones con las personas y obtenido el conocimiento de alguien de dentro del campo, las entrevistas de final abierto con informantes pueden ser relativamente centradas y específicas. Por otra parte también puede ser interesante hacia el final del estudio, entrevistara a nuevas personas para obtener información de antecedentes y ambiente que sea pertinente según las metas de la investigación, o para confrontar y controlar recíprocamente las perspectivas de diferentes personas. Los documentos escritos internos de la organización o institución que estemos analizando como es en nuestro caso centros educativos también proporcionan una importante fuente de datos, como en el caso de esta investigación se han estudiado en profundidad, las programaciones anuales de los centros que han formado parte del estudio de campo, los programas de orientación académica profesional, las programaciones de los

---

<sup>819</sup> HAMMERSLEY, M. *The dilemma of qualitative method. Herbert Blume and the Chicago tradition*, Londres, Routledge, 1989

<sup>820</sup> PULIDO MOYANO, R., “Una muestra significativa del debate actual de la aplicación etnográfica”. En MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*, Granada, Universidad de Granada, 1990, pp. 127-144.

<sup>821</sup> TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R., *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós, 2002.

departamentos de orientación, los proyectos curriculares, las programaciones de los departamentos de FOL, el programa anual de tutoría y de diversificación, el proyecto del centro. Estos documentos deben ser examinados no como datos objetivos sino para que ayuden a comprender los procesos organizacionales y las perspectivas de las personas que los han escrito y que los emplean. Puesto que los documentos escritos a veces son considerados confidenciales, es por lo general sensato aguardar hasta hacer estado en el campo durante cierto tiempo antes de pedir que nos sean exhibidos.

Esta triangulación que acabamos de definir brevemente, se refleja en el proceso de investigación seguido en este estudio, puesto que se han utilizado distintas técnicas para obtener la misma información, como es el caso de la observación, al estar inmersa en el centro donde se ha desarrollado la investigación durante un curso escolar completo en cada centro que ha formado parte de la investigación, de la entrevista, discusiones de grupo y el análisis de documentos. Por ello se ha realizado una triangulación metódica entre métodos. Por otra parte debemos tener en cuenta que en la investigación cualitativa la persona del investigador tiene una especial importancia, ya que los investigadores y sus competencias comunicativas son el instrumento principal de recogida de datos. Siguiendo a Anderson<sup>822</sup> un aspecto diferencial en ese tipo de metodología lo forma la información que se obtiene a través de la misma, ya que se trata de descripciones de los agentes que intervienen y participan en el proceso, estas descripciones pueden ser recogidas a través de entrevistas, notas de campo, grabaciones....

Por otra parte y en relación a la información, la cuestión de cómo mostrar los hallazgos y las actuaciones de la investigación ha pasado según Angulo Rasco<sup>823</sup>, a primer plano en la investigación cualitativa desde mediados de la década de 1980. Así, la presentación de la información se realiza en forma de relatos, sobre las categorías o conceptos que se han delimitado a través del estudio de caso. Otro aspecto a destacar dentro de la metodología de investigación cualitativa lo forman los informantes. La

---

<sup>822</sup> ANDERSON, G. "Critical ethnography in education: origins, current status and new directions", *Review of Educational Research*, 53, 249-270, 1989.

<sup>823</sup> ANGULO RASCO, F. "El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa: un análisis metodológico". En MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B.(Ed.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*, Granada, Servicio de publicación de la Universidad de Granada, pp. 95-110, 1990.

selección de los informantes en este estudio ha sido deliberada e intencional, ya que ellos son los agentes principales de la orientación en los centros que han sido objeto del estudio de campo y en los niveles educativos estudiados. En este sentido no podría decir cuál ha sido el informante principal o más importante en el trabajo puesto que todos por igual han hecho importantes aportaciones, teniendo en cuenta que el estudio se ha realizado trabajando en el campo durante todo el curso escolar durante los cinco años consecutivos, se ha interactuado por igual con los orientadores del D.O, con los profesores tutores de la formación profesional específica de los ciclos formativos, profesores de secundaria en la ESO y bachillerato lo que nos ha dado opción a establecer comparaciones en cómo se lleva la orientación y las tutorías en la FP y en otros niveles, así como su relación entre ellos en el centro, con los profesores de formación y orientación laboral, primordial han sido los equipos educativos, que han sido los facilitadores de documentación del centro, especialmente los jefes de estudios de ciclos, donde por tener más relación con ellos en las juntas de evaluación y en la resolución de conflictos diarios en las aulas, ha dado lugar a tener una mayor relación y confianza que ha dado pie a que hayan sido el vehículo de información mayor dentro del equipo educativo. Por otra parte los directores de algunos centros han sido facilitadores igualmente de la documentación que he podido necesitar, pero por estar más reunidos y menos accesibles en su puesto de trabajo, la figura del jefe de estudios de ciclos ha sido fundamental a la hora de plantear dudas y recopilar información. Igualmente han sido informadores de primera mano los alumnos, que por la cantidad de momentos compartidos en las aulas y recreos se han prestado sin ningún problema para realizarle entrevistas y mostrarnos su punto de vista y como ellos viven de primera mano la orientación en la formación profesional. Tampoco nos podemos olvidar de los padres, pieza clave en este estudio, han sido facilitadores de información fundamental, y aunque en algunos casos no se han podido personar en el centro algunos han colaborado en el trabajo a través de entrevistas telefónicas, mostrando su mejor talante para contribuir a esta investigación. Unos informantes que han sido de vital importancia y que no podemos olvidar ha sido el personal de secretaria, debemos tener en cuenta la gran cantidad de legislación que se ha manejado en este trabajo, y han sido

innumerables las visitas y consultas que he realizado para preguntar dudas de la cambiante normativa utilizada en este estudio.

A continuación analizaremos brevemente las distintas estrategias de recogida de información que hemos utilizado, para darle al lector una idea general de su funcionamiento, para posteriormente pasar a describir y analizar el estudio detalladamente en el siguiente capítulo.

### **5.7. Estrategias de recogida y análisis de la información.**

Cuando afrontamos una investigación cualitativa, el proceso de obtención de la información muy cambiante. Por tanto este proceso se debe ir perfilando y precisando cuando vamos avanzando en la investigación y el contacto que tengamos con los informantes y las diversas culturas que nos encontremos, en nuestro caso en el centro, y la comprensión de la realidad objeto del estudio que estemos realizando. Todo ello no es falta de coordinación, orden o lógica por parte del investigador, sino que significa la gran flexibilidad que debemos tener en este tipo de estudios para acceder a lo que se quiere saber o comprender, desde una perspectiva de proceso. De este modo y siguiendo a Bisquerra<sup>824</sup> se van identificando las estrategias de obtención de datos más adecuadas y los tiempo y lugares más convenientes, teniendo en cuenta las características de los participantes del escenario, “el rapport” logrado con ellos, la disponibilidad de tiempo ( existen muchos informantes que por su limitación de tiempo es imposible que se ajusten a lo que en principio teníamos proyectado, por tanto tendremos que ir ajustando nuestras formas de actuación) y el nivel de madurez alcanzado en el mismo proceso de investigación.

Tener que ajustarnos a estas situaciones cambiantes y asumir esta dinámica va a suponer en la práctica que debemos contar en el campo de actuación con una guía de referencia muy amplia que nos permita ir adaptándonos al cambio, que sitúe al investigador en las diferentes dimensiones objeto de estudio, pero sin obligarle a realizar su investigación y recorrido en un orden preestablecido muy riguroso y que no se pueda modificar. Las previsiones iniciales tienen un carácter de mera planificación que

---

<sup>824</sup> BISQUERRA ALZINA, R.(coord), *Metodología de la investigación educativa...* Op.Cit. pp.329-341

irán cambiando posteriormente, de ahí viene que en las primeras fases de la investigación se parta de una pregunta general muy amplia, a partir de la respuesta a la misma por parte de los participantes, se van a ir generando preguntas posteriores derivadas de esta pregunta genérica y preliminar y que nos van a permitir profundizar progresivamente en el tópico de estudio, y siempre teniendo en cuenta su propia perspectiva particular como informantes o como protagonistas.

Por otra parte no debemos olvidar y siguiendo a Bisquerra<sup>825</sup> que *“el enfoque cualitativo está centrado en el estudio de las realidades subjetivas e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimientos desde un planteamiento constructivista que reconoce que la realidad humana se construye y que todos los actores sociales involucrados en su producción y comprensión tienen su propia perspectiva de la misma. El investigador cualitativo quiere lograr una comprensión completa de la realidad que le interesa, más allá de su propio punto de vista y de la teoría general existente. Por ello busca la mayor proximidad a la situación y el contacto directo con los participantes para captar su perspectiva personal, alineándose con su propia realidad y compartiendo sus experiencias y sus actitudes”*.

La obtención de la información en los métodos cualitativos se efectúa, en este encuadre metodológico, partiendo de la idea y siguiendo a Ruiz Olabuénaga<sup>826</sup> *“que el investigador socialmente situado crea a través de su interacción la realidad, de donde extrae y analiza datos cualitativos”*.

Por otra parte en una investigación con enfoque cualitativo se analizan realidades de distintas culturas por parte de todos los actores sociales que participan en el campo de investigación. El proceso de evaluación ha de ir de la superficie al inconsciente de la organización, es decir, de lo externo y evidente a lo implícito y oculto, de los productos culturales a las presunciones subyacentes. Por lo que las técnicas de evaluación han de ser instrumentos inicialmente que nos permitan “mirar” y “observar” lo externo, los productos culturales tangibles, para progresivamente ir adentrándonos en lo implícito, en los supuestos subyacentes.

---

<sup>825</sup> *Ibidem*, pág. 330

<sup>826</sup> RUIZ OLABUÉNAGA, J. I., *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1999, pág. 121).



De esta forma y siguiendo a Díaz Gutiérrez<sup>827</sup>,  
“no todos los instrumentos de evaluación recogen siempre la misma información, ni con la misma profundidad. Pero, la mayor parte, nos permiten ir contrastando la información esencial desde diversas perspectivas y, sobre todo, ir enriqueciendo los análisis a medida que se va avanzando en el proceso de evaluación, de tal forma que nos vayamos aproximando, a través de sucesivas exploraciones, hacia los elementos centrales de la cultura institucional: las presunciones básicas”.

Por las justificaciones antes descritas, se utilizan distintas técnicas de investigación cualitativas como la observación, la entrevista, el análisis de documentos tanto personales como oficiales, o los grupos de discusión, todas estas técnicas, que iremos analizando posteriormente con brevedad, le dará al lector una idea y una aproximación de las técnicas utilizadas en esta investigación y están básicamente orientadas a profundizar en el sentido de las situaciones y el significado que las personas les atribuyen.

### **Observación participante:**

Esta técnica consiste en la observación de todos los hechos e interacciones significativas, en el centro y en el entorno, protagonizadas por todos los sectores implicados en la organización educativa. Es la principal técnica etnográfica de recogida de datos.

Se trata de reflejar las interacciones y actividades que suceden en una organización educativa en notas de campo que se toman en el momento inmediatamente después de producirse los fenómenos. No se trata de registrar todo lo que sucede en una situación, es decir de apuntarlo todo. Sería frustrante por la incapacidad real para hacerlo por parte de cualquier persona. Se trata de registrar los fenómenos más relevantes para los aspectos principales de la cultura institucional y los acontecimientos y objetivos que forman parte de la investigación y que se han delimitado.

---

<sup>827</sup> DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J., *Evaluación de la cultura Institucional en Educación*, Santiago de Chile, Arrayan Editores, 2006., pp.. 45 y ss.

Esta técnica de recogida de información, consiste por tanto en observar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando. La participación completa en la vida cotidiana de la comunidad permite observar la realidad social en su conjunto, desde una perspectiva holística.

La observación participante es una modalidad de observación que se ha desarrollado desde la antropología y la sociología y que actualmente se utiliza en el ámbito educativo. Algunos autores señalan a Malinowski<sup>828</sup> como el primer autor que estructura la observación participante. Para Malinowski, la única manera de comprender una cultura el estilo de vida de los grupos humanos es mediante la inmersión en los mismos e ir recogiendo datos sobre su vida cotidiana.

La observación participante parte de los presupuestos del interaccionismo simbólico. Algunos autores como Alonso,<sup>829</sup> Agera<sup>830</sup> y Arenas<sup>831</sup>, señalan que para poder captar la realidad desde el punto de vista de los protagonistas, el investigador debe convivir, compartir, acompañar al grupo en todas las situaciones cotidianas que conforman esta realidad, es decir, comprometerse en todas las actividades que realiza el grupo.

La observación participante permite la recogida directa de información, el relato fiel de lo que sucede en la organización y con las propias palabras de sus protagonistas, sin personas “expertas” intermediarias, y por tanto sin interpretaciones previas ni mediatizadas por otras personas, obteniendo así de las personas sus propias definiciones de la realidad y sus planteamientos con los que organizan su mundo. Los comentarios interpretativos, basados en las propias percepciones de quien refleja la observación, deben ser incluidos en las notas de campo o de un diario de campo diferenciado e independiente.

---

<sup>828</sup> MALINOWSKI, B. *Argonauts of the Western Pacific*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1922

<sup>829</sup> ALONSO, L. E., “Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa”, en DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. (coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis Psicología, 1994.

Vide: ALVAR, J., *Etnología: Método y práctica*, Zaragoza, Guara, 1981.

<sup>830</sup> ANGERA, M. T., *Metodología de la observación en las ciencias humanas*, Madrid, Catedra, 1978.

<sup>831</sup> ARENAS, C., *Análisis etnográfico del colectivo anti-escuela en el primer curso de Formación Profesional. Algunas reflexiones sobre la influencia de la clase social y el género en el rechazo a la escuela*, CIDE, 1993.

El diseño de la observación participante ha de permanecer flexible durante todo el proceso, como ya hemos apuntado antes. Ciertamente se ha de partir de algunos “intereses” generales, definidos de antemano respecto a la cultura de la organización y los productos culturales que la expresan, así como de todos los actores que intervienen en el campo de investigación de una forma más característica y emblemática, pero los rasgos específicos del enfoque sobre esta realidad, que configura y define a la organización educativa como tal, pueden evolucionar a medida que avanzamos en la investigación.

Así y siguiendo a Díez Gutiérrez <sup>832</sup>La observación de “incidentes críticos” en la vida de la organización y como el grupo les hace frente nos permite percibir los valores y las presunciones culturales que dominan el inconsciente colectivo de la organización, por otra parte prestar atención a las “historias y anécdotas” que circulan por la red cultural y preguntarse cuál es el propósito de las historias, por ejemplo en el caso de esta investigación, es muy normal escuchar historias que han ocurrido con enfrentamientos con la inspección educativa, y como se ha resuelto, o de enfrentamientos de padres y profesores con alumnos y de cómo ha actuado la administración en estos casos. Hacer un inventario de las anécdotas para determinar cuántas se relacionan con el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, con las luchas políticas dentro de la organización, especialmente entre los distintos grupos y niveles de profesorado, en nuestro caso, y con las iniciativas premiadas o castigadas por parte de los distintos agentes que participan en la investigación. Constataremos lo que esa cultura considera importante, aquí se ha observado de primera mano en la investigación de estas luchas entre departamentos de distintas familias profesionales por el reparto de materiales y espacios, de cómo se reparten los recursos económicos, siempre escasos, entre los distintos departamentos didácticos que conforman el centro, así de cómo se organizan las asignaturas y módulos entre los alumnos y las ofertas y organización del equipo directivo en este campo, lo que da lugar a múltiples enfrentamientos.

---

Vide: PIAGET, J.; LAZARSFELD, P.F.; MACKENZIE, W.J.M., *Tendencias de la investigación en ciencias sociales*, Madrid, Alianza y Unesco, 1975.

<sup>832</sup> DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J., *Evaluación de la cultura Institucional en Educación*, Santiago de Chile, Arayan Editores, 2006

Análisis de aquello es “anómalo”, diferente, fuera de lo corriente o difícil de entender, así y siguiendo con Diez Gutiérrez ya citado y coincidiendo con Rodríguez Gómez<sup>833</sup>, como de las inconsistencias o incoherencia entre lo que se dice y lo que se observa. Nos da señales de cuáles son las “grietas” de la cultura institucional, esto ha sido muy habitual en la investigación al analizar los documentos facilitados por la dirección y como se ejecutan y se llevan a la práctica esas actuaciones.

La “distribución espacial” en la institución nos indica a que y a quién se le da importancia y poder: qué despachos son más espaciosos y quien los utiliza, que lugares usan unos colectivos u otros de la organización, como están acondicionados y de que recursos disponen, a quien decide su uso, esta observación cuando nos hemos movido por los distintos centros que han formado parte del análisis ha sido de vital importancia para inmediatamente observar quien son los jefes de estudio, equipo directivo, o cargos intermedios en los centros.

Es importante a analizar las “relaciones con el entorno”, relaciones de la comunidad profesional del centro con las distintas instancias de participación ajena a la misma: administración, padres, otros profesionales, etc., por su parte investigar el sistema de premios y sanciones.

Es muy importante tener en cuenta la “socialización”, afirma Diez Gutiérrez y coincidiendo con Gibson<sup>834</sup> preguntar a las personas ya integradas que es lo que realmente se pretende con los nuevos componentes que ingresan en la organización, con la idea de obtener que es lo que cuenta para la inclusión en el grupo, en nuestro caso, entre los cinco centros investigados, el componente de socialización ha sido muy diverso, y ha partido desde aislar totalmente a los recién llegados a integrarlos desde el primer día, en esta forma tan distinta de comportamiento influye fundamentalmente la ubicación del centro, la cercanía con el centro de Madrid, también el perfil del alumnado más o menos conflictivo, las enseñanzas que se ofertan, si solo se oferta FP o por el contrario también se ofertan otros niveles como la ESO o Bachillerato.

---

<sup>833</sup> RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E., Metodología de la investigación cualitativa, Málaga, aljibe, 1996.

Vide: BUNGE, M., *La investigación científica*, Barcelona, Ariel, 1985.

<sup>834</sup> GIBSON, G. *La lógica de la investigación social*, Madrid, Tecnos, 1974.

En cuanto a las “normas” la observación viene a decir Diez Gutiérrez y coincidiendo con Ketele, y Roegiers <sup>835</sup> de la reacción de los miembros de una organización cuando se viola una norma implícita: silencio total, reprimendas, rapapolvos.... A partir de ello hay que saber descifrar las normas y comprobar el grado de consenso que existe en el grupo acerca de esas normas, en nuestro caso se ha observado muy de cerca como es la actitud del equipo directivo hacia los alumnos y profesores de FP en el cumplimiento de la norma, y nos hemos encontrado unas diferencias sustanciales entre los equipos directivos donde existen miembros de ciclos formativos o no lo son, por ejemplo en el caso de dar una mayor facilidad a los alumnos en la renuncia a módulos, donde el director tiene la última palabra. Igualmente observación ¿con que frecuencia se producen las “reuniones” y cuanto se prolongan? Observar los contenidos tratados con más asiduidad, los rituales y actuaciones simbólicas en ellas; las interacciones (como se colocan los participantes, quien contesta a quien, quien interrumpe a quien, quien calla, quien reacciona con frases duras, quien se desinteresa, etc.). Que comportamientos se consideran conflictivos y cuales son recompensados. Calcular cuánto tiempo se dedica a cada tema, pues la cultura de una organización marca el que se dedique el tiempo a lo que más se aprecia.

Observar, en palabras de Diez Gutiérrez ya citado, los “símbolos” que utiliza el centro.Cuál es la historia de la organización, qué símbolos, tradiciones, valores y concepciones del mundo, del ser humano y de la educación se pueden descubrir en ella, cuáles han cambiado, y cuales permanecen, por otra parte, qué temas son comunes, y cuales poco frecuentes, en nuestro caso se han observado muy de cerca los símbolos que están presentes de FP en los centros accesibles en los lugares comunes para que los alumnos puedan verlos, si los alumnos están presentes y colaboran en los eventos que organizan los centros como son los aniversarios de los centros, hemos observado como ejemplo que los alumnos de FP no participan apenas, o si lo hacen, como actores secundarios en las fiestas de graduación de fin de curso que organizan los distintos

---

<sup>835</sup> DE KETELE, J., y ROEGIERS, X. *Metodología para la recogida de información*, Madrid, La Muralla, 1995.

Vide: SANTAMARINA, C., y MARINAS, J. M. “Historias de vida e historia oral”. En DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis, 1995, pp 257-285.

centros, sin embargo, tienen un papel principal cuando esto se produce en centros que ofertan enseñanzas de FP únicamente. Qué “lenguajes verbales y no verbales” utilizan los actores y los informantes que han participado en la investigación para comunicarse, qué contenidos hay en sus conversaciones, qué estructuras tienen sus conversaciones, qué procesos reflejan, quién habla y quien escucha.

Por último en cuanto al “poder”<sup>836</sup>, qué status y roles aparecen en su intervención, Quién toma que decisiones y por quién? Como afecta en nuestro caso las decisiones a la FP, por ejemplo observamos en los centros que tienen, por ejemplo, bilingüismo la escasa dedicación por parte de la dirección a estos niveles desde la perspectiva de los profesores.

Ciertamente, nadie que haga de observador y observadora puede abarcar todas estas cuestiones en cada observación. Este esquema propone algunos de los núcleos fundamentales en torno a los que se puede organizar la observación. Es tarea de la persona que se ha encargado de hacer la observación, o del grupo de trabajo, seleccionar aquellos aspectos o núcleos más relevante para su observación. Hemos de tener en cuenta que la observación participante, es una herramienta que, al igual que el análisis documental, puede suponer el desarrollo de una evaluación participativa al implicar a personas de los diversos sectores en el proceso de observación. Esto a su vez apoyara la validez de la observación al triangular observadores, tratando de conjugar distintas perspectivas de observación.

Es necesario, según en este sentido, que “triangulemos” las perspectivas de observación. La observación realizada por un observador participante externo nos facilita la perspectiva ajena que no se encuentra tan contaminada por su inmersión cotidiana en una cultura que se asume como algo normal y natural. En segundo lugar, los observadores y las observadoras de la propia institución (profesorado y alumnado sobre todo, pero también algún padre y madre), permiten recuperar la perspectiva de las personas implicadas desde su propia visión y con sus propias palabras. Y en tercer lugar,

---

<sup>836</sup> Se puede consultar al respecto: GARCÍA SÁNCHEZ, J. N., “Poder y conflicto en las organizaciones educativas”. En CANTÓN, I., *Manual de organización de centros educativos*, Barcelona, Oikos-Tau, 1996; GARCÍA, E.; AYALA, C.; SANTIUSTE, V., *El pensamiento crítico. En la práctica educativa*, Madrid, Pro-logos, 2001.

es conveniente que participen también personas “expertas” externas que contrasten la información obtenida y el proceso de evaluación desde fuera.

Esta técnica tiene también una vertiente formativa y de aprendizaje. No solo supone un proceso participativo, sino de aprendizaje, puesto que, al implicar a otros miembros de la organización en el proceso de observación (y no solo profesorado, sino también al propio alumnado y a familias), se convierte en una técnica formativa, puesto que obliga, tanto al profesorado como al alumnado, a organizar de forma analítica, minuciosa y sistemática nuestra observación y percepción de los acontecimientos que nos rodean. Además, al exigimos recoger todas las informaciones posibles sobre la cultura institucional con las mismas palabras de los informantes, antes de emitir cualquier interpretación o juicio valorativo sobre ello, implica un ejercicio de empatía, de ponerse en la perspectiva del otro y, por lo tanto, de tolerancia y de aproximación a los distintos puntos de vista. Es un proceso de aprendizaje que supone un primer cambio y acercamiento entre diferentes concepciones y lenguajes. La planificación y siguiendo a Del Rincón<sup>837</sup> en la observación participante tiene un carácter inductivo, emergente y flexible donde el investigador se integra en una situación natural con interrogantes generales en marcar una dirección o trayectoria determinada, la cual va acotando a medida que se genera. Del Rincón señala una serie de cuestiones a tener en cuenta:

Planificación de la observación participante:

- |                      |                          |
|----------------------|--------------------------|
| 1. ¿Qué investigar?  | Definición del problema  |
| 2. ¿Cómo observar?   | Modalidad de observación |
| 3. ¿Dónde observar?  | Escenario                |
| 4. ¿Que observar?    | Enfoque y alcance        |
| 5. ¿Cuándo observar? | Temporalización          |
| 6. ¿Cómo registrar?  | Técnicas de registro     |
| 7. ¿Cómo analizar?   | Técnicas de análisis     |

<sup>837</sup> DEL RINCÓN, D.; LATORRE, A.; ARNAL, J. y SANS, A. *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid, Dykinson, 1995, pp. 269.

Para finalizar la descripción de esta técnica de observación participante, es necesario exponer los posibles efectos distorsionadores de la observación, así como los medios para evitar dichas distorsiones.

En cuanto a los errores por parte de la persona que observa. Podemos señalar y siguiendo a Díez Gutiérrez.<sup>838</sup> Un efecto de autoafianciamento que solo se vea lo que quiera o le interese ver, buscando la confirmación de sus hipótesis previas o prejuicios, este error es muy habitual en este tipo de método de recogida de datos, por otra parte un efecto de espejismo que consiste en reinterpretar erróneamente el significado de los hechos y fenómenos observados y distorsionar el exacto valor que a estos confieren los participantes. Por otra parte un efecto de asimilación: convertirse en “nativo” y disminuir su capacidad de crítica y su independencia de criterio.

En cuanto a los errores por parte de los participantes: Se pueden señalar el efecto simpatía que no es sino ofrecer al evaluador lo que creen que este desea o necesita o, tal vez lo que quieren prefieren o les gustaría que se opine o se piense de ellos y de sus actuaciones. Otro sería el efecto rechazo que es la entrada o acceso al escenario de investigación es un fenómeno complejo que exige tacto y actitud diplomática. Tanto si la persona observadora es aceptada como si despierta recelo, es el periodo que resulta más incómodo y desagradable.

Las soluciones que se pueden aportar a estos problemas son: por una parte que sean varias personas quienes observan recogiendo datos sobre una misma situación, incluyendo a las propias personas participantes, además de estar un espacio largo de tiempo en el escenario para comprender la cultura de la organización y para que los participantes se acostumbren a la presencia de la persona observadora, si es externa. Otra solución podría ser la ampliación del ámbito de observación, de forma que los participantes y los responsables no se sientan “foco de observación” al no verse como objetos directos y únicos de la vista de la persona observadora, y la implicación del máximo de participantes en los procesos de negociación y análisis de los informes parciales, directamente y por medio de sus representantes, de forma que ningún sector se señale como “discriminado”. Por último la autorreflexión continua de la persona observadora sobre sus estrategias, su posición en el grupo, sus relaciones, etc.

---

<sup>838</sup> DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J., *Evaluación de la cultura Institucional en Educación*, Santiago de Chile, Arriarán Editores, 2006



### **5.7.2. Las entrevistas y sus modalidades**

La entrevista según Bisquerra<sup>839</sup>,  
*“es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando. En el campo de la investigación cualitativa es una técnica de recogida de información con identidad propia y a la vez complementaria de otras técnicas como la observación participante y los grupos de discusión”.*

Por su parte y siguiendo a Ruiz Olabuénaga<sup>840</sup> la segunda técnica de investigación cualitativa vienen representada por la llamada entrevista en profundidad,  
*“que no es otra cosa que una técnica de obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnóstico o tratamientos sociales. La entrevista en profundidad implica siempre un proceso de comunicación, en el transcurso del cual, ambos actores, entrevistador y entrevistado, pueden influirse mutuamente, tanto consciente como inconscientemente”.*

En opinión de Denzin<sup>841</sup>, es la herramienta metodológica favorita del investigador cualitativo. La entrevista es fundamentalmente una conversación en la que y durante la que, se ejercita el arte de formular preguntas y escuchar respuestas.

En cuanto al tipo de entrevistas Taylor, y Bogdan<sup>842</sup> nos habla de los tipos de entrevistas y distingue entre;

*“entrevistas estructuradas en las que a todas las personas se les formulan las mismas preguntas en términos idénticos para asegurar que los resultados sean*

---

<sup>839</sup> BISQUERRA ALZINA, R.(coord), *Metodología de la investigación educativa*, Madrid Muralla, 2009.pp 336-337

<sup>840</sup> RUIZ OLABUÉNAGA, J.I., *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Deusto, 2012, pp 165.167

<sup>841</sup> DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S, Op, Cit., 353

<sup>842</sup> TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R., *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós, 2002.pp 101-103

Vide: GIL, G. y MARTÍNEZ ARIAS, M. R. Metodología de encuestas. En NAVAS, M. J. *Métodos, diseños y técnicas de investigación sociológica*, Madrid, UNED, 2001.

*comparables. En completo contraste con la entrevista estructurada, las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Utilizamos la expresión entrevistas en profundidad para referirnos a este método de investigación cualitativo. Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentro cara a cara entre el investigador y los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”.*

Señalar que en el trabajo de campo que se ha realizado en esta investigación se han utilizado fundamentalmente y conjuntamente entrevistas semiestructuradas y entrevistas más flexibles y abiertas, dependiendo de los informantes. Con alumnos y padres de alumnos se han utilizado entrevistas flexibles y abiertas puesto que estos actores intervinientes no dan lugar a que cuenten más que exactamente lo que se pregunta, e inmediatamente se quedan callados, por lo que continuamente hemos tenido que estar interactuando con ellos. Por el contrario las entrevistas realizadas con profesores y departamento de orientación, así como con profesores de FOL se han utilizado entrevistas más estructuradas porque lanzando la pregunta daba pie a que contaran no la pregunta exacta sino mucho más amplia aportando su punto de vista sin tener que interactuar tanto por parte del entrevistador. Se ha dado la paradoja en múltiples casos que la entrevista ha comenzado por partes de los actores preguntando “¿puedo ser crítico?”, cuando le hemos respondido que por supuesto, nos ha dado ampliamente su punto de vista de la cuestión. Existen muchas clasificaciones y amplia bibliografía que hemos consultado en este tema, pero consideramos que no hace falta extendernos más en este aspecto, puesto que al lector de este trabajo ya le queda claro el concepto de entrevista y la que hemos utilizado en esta obra.

### **5.7.3. Los grupos de discusión**

Siguiendo a Bisquerra<sup>843</sup>;

---

<sup>843</sup> BISQUERRA ALZINA, R.(coord), *Metodología de la investigación educativa*, Madrid Muralla, 2009. pp 343

*“El grupo de discusión es una técnica cualitativa que recurre a la entrevista realizada a todo un grupo de personas para recopilar información relevante sobre el problema de investigación. Por lo tanto, la primera característica que se evidencia en esta técnica es su carácter colectivo que contrasta con la singularidad personal de la entrevista en profundidad. Puede definirse como una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones sobre una particular área de interés. Ello también le ha otorgado la denominación de grupo focal por lo menos en dos sentidos: en primer lugar, porque se centra en el abordaje a fondo de un número muy concreto de tópicos o dimensiones de estudio, y en segundo lugar, porque la configuración del grupo se hace a partir de la identificación con alguna particularidad compartida por las personas participantes del grupo”.*

Según Canales y Peinado<sup>844</sup> un grupo de discusión se crea con la intención de visibilizar una situación y convertirla en una nueva categoría de percepción. En suma, discutir un tema (objeto de investigación). El discurso aquí no es un mero vehículo de información, sino la materia prima de la investigación.

Según Murillo y Mena<sup>845</sup> *“un grupo de discusión se convoca en torno a una tarea (nuestro tema de estudio) y gracias a su dinámica interactiva se obliga a los participantes a realizar una elección de contenidos, así mismo organizar intervenciones, presentadas en forma de concurrencias o antagonismos. Enunciar sus argumentos en un contexto de grupo, enfrente están los otros, y esperar replicas en una espiral de mutuas interpelaciones.”*

Un grupo de discusión pretende ser una situación donde se dan las dinámicas y las potencialidades de una conversación cotidiana. A la vez, creamos para su desarrollo un contexto artificial y controlado que aprovecha estas ventajas para responder a unos objetivos de investigación y conocimiento de dinámicas y realidades sociales que van más allá de la experiencia del propio grupo concreto.

---

<sup>844</sup> CANALES, M., y PEINADO, A. “Grupos de discusión”. En DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis psicología, pp. 287-316.

<sup>845</sup> MURILLO, S. y MENA, L., *Detectives y camaleones: el grupo de discusión. Una propuesta para la investigación cualitativa*, Madrid, Talasa, 2006., pp.99-100  
Vide: ANZIU, D. y MARTÍN, J., *La dinámica de grupos pequeños*, Buenos Aires, Kapelusz, 1971.

En cuanto a los objetivos de la reunión en toda presentación deben aparecer enunciados por el moderador los objetivos de la reunión. Esta tarea y siguiendo a Gutiérrez Brito<sup>846</sup> se aborda explicando los motivos que mueven la investigación o al cliente que la demanda, y el tema sobre el cual va a girar la conversación de los reunidos. Es oportuno empezar por la identificación del moderador, en nuestro caso indicar el trabajo que se está haciendo para la Universidad donde está inscrita la tesis. En un segundo paso se irán planteando y justificando los motivos de la reunión. Estos motivos deben dejar claro a los componentes varios supuestos. En primer lugar, que la intención principal del encuentro es obtener de ellos una información. Es decir, que hay un programa y un único objetivo u orden del día que es trabajar sobre algún aspecto o tema que preocupa al investigador o cliente, por otra parte que dicha preocupación sea utilizada por el moderador como detonante para motivar y estimular el interés de los asistentes, y por último, y muy importante que se les haya conocido el valor e importancia de su participación en las preocupaciones que inspiran la investigación<sup>847</sup>.

En la investigación que nos ocupa se han realizado algunas dinámicas de grupo, para su realización se han utilizado los recreos con los alumnos, y la sala de reuniones de profesores, donde buscando los cuadrantes de horarios de algunos de ellos se han podido organizar estas dinámicas. Obviamente con algunos actores de la investigación ha sido imposible por la imposibilidad de tiempo y distancias, por ejemplo con padres de los alumnos o con integrantes de departamentos de orientación.

#### **5.7.4. El análisis documental**

Siguiendo a Bisquerra<sup>848</sup> “*el análisis documental puede ayudar a complementar contrastar y validar la información obtenida con las resanes estrategias*”. Por su parte Del Rincón<sup>849</sup> afirma que “*el análisis de documentos es una fuente de gran utilidad*

---

<sup>846</sup> GUTIÉRREZ BRITO, J., *Dinámica del grupo de discusión*, Madrid, CIS, 2008., pp 56-57

<sup>847</sup> Se puede consultar al respecto: WILLIS, P., *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal, 2005.

<sup>848</sup> BISQUERRA ALZINA, R.(coord), *Metodología de la investigación educativa*, Madrid Muralla,2009.

<sup>849</sup> DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J.; LATORRE, A., y SANS, A., *Técnicas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Dykinson, 1995.

*para obtener información retrospectiva y referencia sobre una situación, un fenómeno o un programa concreto”.*

En el análisis documental el investigador se convierte en el instrumento principal de obtención y registro de los datos, el análisis documental es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades. Analizando estos documentos siguiendo con Bisquerra ya citado y Bolívar<sup>850</sup>, es posible captar informaciones valiosas para la investigación. Los documentos son una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de quienes los han escrito. Por otra parte estos documentos pueden representar una información muy valiosa que no nos pueden proporcionar por otros medios utilizados en la investigación.

Se pueden agrupar los documentos escritos en dos tipos: los documentos oficiales y los documentos personales, se entiende por documentos oficiales toda clase de documentos, registros y materiales oficial y públicos disponibles como fuentes de información, artículos de periódico, registros de organismos, documentos de organizaciones, archivos y estadísticas, tabloneros de anuncios, cartas oficiales, actas de notas, etc. En el caso de esta investigación los documentos más utilizados han sido las programaciones anuales del centro, el proyecto educativo de centro, el proyecto curricular de centro, las programaciones del departamento didácticos de FOL, el plan de acción tutorial del departamento de orientación el plan de orientación profesional del departamento de orientación, así como el archivo y estadísticas de la biblioteca del Ministerio de Educación, y todas las actas y boletines de notas académicas de los alumnos donde en todos los cinco cursos y centros por lo que se ha investigado durante este tiempo se ha ido viendo el seguimiento de la trayectoria académica de los alumnos de ciclos formativos tanto de grado medio como del grado superior, y de este análisis ha dado lugar a interesantes conclusiones. Estos documentos que se han manejado de todos los centros contiene información importante de los mismos no solo por los contenidos

---

<sup>850</sup> BOLÍVAR, A. “Evaluación cualitativa: Técnicas”. En MEDINA REVILLA, R., CARDONA, J., CASTILLO, S. y DOMÍNGUEZ GARRIDO, M. C. (Eds.), *Evaluación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid, UNED, 1998.  
Vide: ÁLVAREZ MENDEZ, J. M. “Investigación cuantitativa/ Investigación cualitativa: ¿una falsa disyuntiva?” En COOK, T.D. y REICHARDT, C.S. (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata, 1986, pp 9-23.

sino también porque contienen nombres de los equipos de profesores y departamento, datos nominativos que no es posible hacerlos públicos en base a la ley de protección de datos, es por este motivo que no se adjuntan en esta tesis. Por otra parte cuando he llegado nueva a los cinco centros que he investigado no he podido solicitar esta información en el primer trimestre, puesto que los directores son, en algunos casos, reacios a prestar este material al profesorado, como mucho se facilitan extractos de los mismos. En nuestro caso cuando ya hice esta petición de material ha sido a lo largo del curso, cuando ya me conocían y cuando ya estaba muy integrada en el claustro. Han depositado su confianza pero con mi promesa de hacer buen uso de esta información. Por estos dos motivos: la confidencialidad y el gran volumen de información que hemos manejado por lo que no nos parece conveniente adjuntar estos documentos oficiales.

En este aspecto también se han manejado información confidencial de los alumnos como boletines de notas, con nombres y apellidos de alumnos, en el trabajo se incluyen análisis de estos documentos y conclusiones a las que se ha llegado después de su análisis, pero bajo ningún concepto se pueden incluir estos materiales estrictamente confidenciales. Si incluimos estadísticas oficiales, obtenidos en archivos públicos de la administración y bibliotecas públicas. También se ha investigado y pedido información en las Direcciones de Área Territorial y nos hemos encontrado con problemas para que nos facilitaran documentación, solamente nos han ofrecido la información publicada y de dominio público que es la que hemos utilizado y manejado para la investigación.

Para terminar las fases y exigencias metodológicas de esta técnica pueden sintetizarse en las siguientes etapas que hemos ido siguiendo a lo largo de la investigación:

1. La investigación de documentos existentes y disponibles y como se podía acceder a ellos, como ya he comentado antes, he tenido que esperar a estar integrada en el centro para ganarme la confianza del equipo directivo y de compañeros de los departamentos para que me los facilitaran.
2. Posteriormente, y dada la gran cantidad de documentación que se ha manejado, hemos procedido a la clasificación de toda ella.
3. A continuación hemos seleccionado los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación, puesto que mucho del material hacía referencia a

otras etapas del alumnado que no estaban incluidas como materia de investigación del centro.

4. Hemos leído el contenido de estos documentos seleccionados en profundidad para extraer elementos de análisis, para identificar los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se van descubriendo.
5. Hemos realizado lecturas cruzadas y comparativas de los documentos en cuestión, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva sobre la realidad social analizada.

Como se puede deducir, toda esta recopilación, lectura, clasificación y análisis de documentación ha llevado un gran tiempo en esta investigación, pero ha sido un fuente de datos muy importante y de conclusiones.

Por otra parte, el procedimiento de todo el análisis y tratamiento de la información, así como la gestión del trabajo de campo se ha gestionado a través de la utilización de la informática. Los procesadores de textos y hojas de cálculo, (en nuestro caso Excel) se han utilizado para el almacenamiento de información, exposición de datos, trazado de gráficos, redacción y transcripción de entrevistas y notas del trabajo de campo, realización de informes, análisis de datos y extracción de conclusiones. Por otra parte se ha utilizado internet para acceder a la información ofertada desde páginas web de la Consejería de Educación. Así como a datos digitalizados y anuarios y estadísticas realizados desde el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. Queremos destacar que no se ha incluido en este trabajo imágenes, videos ni ningún material audiovisual para preservar la confidencialidad de las personas e instituciones que han participado en la investigación por tratarse de centros de enseñanza públicos.





## CAPITULO 6º

### ESTUDIO Y ANÁLISIS DE CINCO CENTRO REPRESENTATIVOS

*“No sé dónde radica el mayor mérito de una maestro, si en darlo todo a cambio de nada, o a partir de la nada crearlo todo”*

LEONARDO DA VINCI

#### 6.1 Introducción

Para comenzar describiendo esta investigación, tendremos en cuenta todo lo analizado ya en el capítulo anterior sobre la metodología empleada y en la introducción de esta parte del trabajo, donde hemos dejado bien claro, los motivos que nos han llevado a iniciar este proyecto de tesis, que no son otros que analizar la realidad de la orientación en la FP específica en los centros de Educación Secundaria en la Comunidad de Madrid. Esta realidad de la que partimos no es otra que el fracaso escolar que se produce especialmente en las enseñanzas de Ciclos Formativos de Grado Medio, de FP Básica y cada vez más en los Ciclos de Grado Superior, donde año tras año observamos el abandono de los alumnos de estas enseñanzas, una gran desmotivación, y un bajo rendimiento académico.

Siguiendo a Bisquerra<sup>851</sup>, *“la investigación educativa es una disciplina relativamente reciente. Pero hay precursores que se remontan siglos atrás. Entre ellos cabe citar a Quintiliano, uno de los primeros pedagogos strictu sensu que ya en sus Instituciones Oratorias tuvo presente la concepción empírica de la pedagogía. También conviene recordar a Luis Vives (1492-1540), autor renacentista que en su Tratado de la Enseñanza también hacía mención a la observación el experimento y la inducción como fundamentos de la educación. Sin embargo, el origen de la investigación*

---

<sup>851</sup> BISQUERRA ALZINA, R.(coord), *Metodología de la investigación educativa*, Madrid Muralla, 2009., pp 52.

*empírica en educación está marcada por la aparición de la pedagogía experimental en el siglo XIX. En esta época se identifican cuatro influencias principales que confluyen en la aparición de la investigación educativa entre finales del siglo XVIII y finales del siglo XIX.”*

De todo lo dicho ya en esa introducción y en el capítulo anterior podemos resumir a modo de descripción de la investigación en los puntos siguientes:

- Que todo el proceso de investigación que hemos realizado en este trabajo se basa en la corriente cualitativa debido a que la finalidad que estamos buscando con la misma es intentar comprender y analizar la orientación en un campo muy concreto que es la FP específica comparando cinco centros de educación secundaria con perfiles muy diversos en cuanto a ubicación y otras características en la Comunidad de Madrid. Así como las relaciones que se producen entre los distintos participantes en la investigación que son: profesores de FP del centro, los departamentos de orientación, los padres, los alumnos y los equipos directivos. Para ello se ha utilizado un diseño flexible y abierto a lo largo de todo el proceso de investigación, buscando la interacción entre todos los agentes intervinientes y se ha pretendido obtener unos datos basados en la observación desde dentro de los centros, analizando los comportamientos, relaciones y palabras tanto habladas o escritas.

Aunque la investigación cualitativa posee una dilatada historia en el seno de las disciplinas sociales, en las dos últimas décadas ha tenido que luchar no tanto por abrir espacios de indagación y reflexión que admitieran otras formas de acercamiento a la realidad sino por el reconocimiento de su legitimidad. Así siguiendo a Eisner<sup>852</sup> *“en el mejor de todos los mundos, buscamos la verificabilidad tanto en la percepción como en el entendimiento. Lo que deseamos ver y saber no es un mundo subjetivo, hecho de creencias a través de la fantasía, la ideología o el deseo, sino lo que está realmente ahí afuera”*

---

<sup>852</sup> EISNER, E. W., y PESHKIN, A. Introduction. En EISNER, E. W. y PESHKIN, A. *Qualitative inquiry in education. The continuing debate*, Nueva York, Teachers College Press, 1990, pp-59

- La investigación se ha realizado bajo el enfoque denominado etnografía, ya que se estudian cinco casos en profundidad, y se ha trabajado con datos no estructurados, explorando un fenómeno social concreto expresado a través del análisis, interpretaciones, explicaciones de todos los agentes que han intervenido en la misma.

Según Goetz y LeCompte<sup>853</sup>, los métodos etnográficos se están desarrollando profundamente en el ámbito de la educación con una clara finalidad: comprender “desde dentro” los fenómenos educativos. Se pretende explicar la realidad en base a la percepción, atribución de significado y opinión de los actores, de las personas que en ella participan. La etnografía educativa contribuye a descubrir la complejidad que encierran los fenómenos educativos posibilita a las personas responsables de la política educativa y a los profesionales de la educación un conocimiento real y profundo de los mismos, orientando la introducción de reformas e innovaciones, así como la toma de decisiones. Así, la etnografía educativa se ha venido utilizando en distintos tipos de estudios.

- En el proceso de esta investigación cualitativa que se ha desarrollado se han seguido una serie de pasos o fases que podríamos resumir como: una fase preparatoria donde se han analizado todos los centros de la Comunidad para determinar cuáles eran los más idóneos que se debían integrar en la muestra que se ha utilizado como trabajo de campo, posteriormente se ha realizado un trabajo de campo desde dentro de los cinco centros durante cinco cursos consecutivos, una tercera fase la podríamos denominar de análisis de toda la información recogida en el trabajo de campo y por último una fase informativa donde se muestran los resultados de esta investigación. Para la obtención y análisis de los datos se ha realizado una triangulación entre métodos, utilizándose distintas técnicas como son: observación participante, entrevistas, dinámicas de grupo y análisis de la documentación.

---

<sup>853</sup> GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M. D., *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata, 2010

Según Glaser, y Strauss<sup>854</sup>, la triangulación impide que acepte demasiado fácilmente la validez de sus impresiones iniciales; amplias el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación y ayuda a corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado por un solo observador.

## **6.2. Objetivos y contenidos de la investigación**

Con esta investigación pretendemos analizar y conocer cómo se desarrolla la orientación en los centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid, donde se imparten enseñanzas de Formación Profesional tanto Básica como de Grado Medio y de Grado Superior, a través del estudio en profundidad de cinco centros con perfiles muy diversos, en función de su ubicación, enseñanzas y perfil de alumnado.; analizando además las relaciones entre el profesorado de estos niveles educativos, los departamentos de orientación, departamento de FOL, alumnos, familias y equipo directivo.

Concretamente podríamos definir en dos los objetivos de esta investigación:

- 3. Analizar la orientación y observar su desarrollo en los niveles educativos de FP específica, en aquellos centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid que imparten enseñanzas de FP y en concreto Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior, a través del estudio en profundidad de cinco centros con variables muy diversas.**
  
- 4. Estudiar y analizar las relaciones que se producen en estos centros; entre el Departamento de Orientación, el profesorado del centro, especialmente en los niveles de FP específica, el profesorado de FOL, los alumnos, las familias y el equipo directivo.**

Por tanto, el objetivo de esta investigación es propiamente el análisis y estudio de la acción orientadora desde una doble vertiente, por un lado la orientación y como se

---

<sup>854</sup> GLASER, B.G. y STRAUSS, A. L., *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, Aldine, 1967.

desarrolla en la FP específica y por otro lado, las relaciones que se producen entre todos los agentes que intervienen en la orientación y educación del alumnado, como son profesores, departamentos de orientación y de FOL, equipo directivo y familias en un centro de secundaria donde se imparte FP. Estos dos grandes objetivos se han analizado a través del estudio en profundidad de cinco centros de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid, donde se imparten enseñanza se FP, estos cinco centros presentan unos condicionantes de diversidad y unas variables en cuanto a ubicación y perfiles de alumnado y niveles educativos que los hacen especialmente interesantes, para incluirlos en una muestra y trabajo de campo.

Por otra parte estos dos objetivos se han estudiado y analizado de forma conjunta durante un curso escolar completo en cada uno de los centros que han servido de muestra en esta investigación. Las técnicas de recogida de datos utilizadas para este análisis han sido, fundamentalmente; la observación participante, las entrevistas, dinámicas de grupo, y análisis documental del centro. Destacar que aunque son muchas las entrevistas que se han mantenido con los diversos agentes que han intervenido en el estudio, no se han incluido todas sino que se ha hecho una selección, puesto que en muchos casos eran muy repetitivas, y no hemos considerado idóneo incluir tanto material donde las repeticiones y puntos de vistas eran similares. Por otra parte señalar que los dos objetivos que hemos marcado en la investigación los podemos traducir en contenidos, y estos contenidos son los que van guiando las descripción, el análisis y la presentación de los datos de la investigación a través de los cinco centros que forman parte de la muestra. Los *contenidos que debemos desarrollar para poder aspira a cubrir los dos objetivos objeto de la investigación* se podrían detallar de la siguiente forma:

**Para el objetivo número 1: Analizar la orientación y observar su desarrollo en los niveles educativos de FP específica (...)**

1. Análisis del centro: a través fundamentalmente de análisis documental y observación. Análisis de Proyectos educativos, curriculares, programación anual del centro, reglamento de régimen interior, programas de convivencia.

2. Análisis del departamento de orientación: de análisis documental, entrevistas, observación. Análisis de programaciones, programas de acción tutorial. Programas de orientación profesional,
3. Programas y actividades de orientación en la FP: análisis documental, entrevistas.
4. Coordinación entre el profesor tutor y el orientador: observación, entrevistas, análisis documental.
5. Tutoría en la FP específica: observación, entrevistas, análisis documental en programaciones.
6. Asesoramiento al equipo educativo de los ciclos formativos: entrevistas, observación, análisis documental en programa acción tutorial.
7. Seguimiento de la inserción laboral del alumnado: observación, entrevistas.

**Para el objetivo número 2: Hemos de estudiar y analizar las relaciones que se producen en estos centros; entre el Departamento de Orientación, el profesorado del centro, especialmente en los niveles de FP específica, el profesorado de FOL, los alumnos, las familias y el equipo directivo.**

1. Programa del Módulo de FOL de los ciclos formativos.: análisis documental, entrevistas.
2. Actividades de orientación desarrolladas por el profesorado tutor; entrevistas, observación, análisis documental de las instrucciones recibidas del equipo directivo a los tutores y del D.O.
3. Actividades de orientación realizadas por el profesorado de FOL.: análisis documental, entrevistas, observación.
4. Relación entre el orientador y el profesorado tutor de ciclo formativo: observación, entrevistas, análisis documental en las programaciones de los departamentos didácticos, reglamento interno e instrucciones del equipo directivo.
5. Relaciones entre el orientador y el profesorado de FOL: observación, entrevistas, análisis documental en las programaciones de los departamentos didácticos.

6. Relaciones y percepciones del profesorado sobre la figura del orientador.: entrevistas y observación.
7. Influencia del orientador en el clima del centro y de las relaciones entre profesores y alumnos: entrevistas y observación.
8. Perfil y valoración sobre la importancia de la figura del orientador y la orientación en el centro.: observación, entrevistas.
9. Relación de los profesores tutores de FP con las familias de los alumnos; entrevistas, observación.
10. Relación de los profesores tutores con los alumnos de FP: observación, entrevistas.
11. Relación de profesores y alumnos de FP con el resto de compañeros en los centros: observación, entrevistas.

Además hay que tener en cuenta, que para llegar a obtener los datos para delimitar estos contenidos, ha sido relevante como hemos dicho antes el haber permanecido en el campo de trabajo durante un curso completo en el centro, puesto que la documentación que hemos manejado, muy importante e interna del centro no la hubiéramos podido obtener por otro medio que no hubiera sido la confianza depositada por el equipo educativo, y la mucha implicación en el centro que he desarrollado al realizar gran cantidad de actividades ofertadas por el departamento a la que pertenecía y por el centro. Al igual que el acceso a entrevistar a padres y alumnos.

### **6.3. Procedimiento de selección de la muestra y estructuración del campo de trabajo**

El análisis de esta investigación es fruto del trabajo realizado durante 5 cursos consecutivos en cinco Institutos de Enseñanza Secundaria en la Comunidad de Madrid en la que se ofertan enseñanzas de Formación Profesional junto con otro tipo de enseñanzas como la ESO y Bachillerato, a excepción de un IES en el que estoy trabajando este curso, donde solo se ofertan enseñanzas de FP, y que es el último centro analizado de la muestra. Cuando se comienza a estructurar el campo de trabajo donde

se va a desarrollar la investigación se elabora un análisis de los perfiles de los distintos Institutos de Enseñanza Secundaria que ofertan este tipo de enseñanzas en la Comunidad y se intenta buscar una muestra que representen perfiles muy diferentes con objeto de analizar la forma de orientar a los alumnos en cada uno de ellos. Por otra parte Madrid es una Comunidad Autónoma con una gran extensión y es muy difícil abarcar una investigación en la que se puedan estudiar todos los IES como puede ocurrir en otra Comunidad Autónoma, donde el número de institutos que oferta estas enseñanzas es muy limitado.

Es por este motivo que un primer paso en la investigación es buscar esta muestra de centros y para ello se parte de hacer una búsqueda de todos los centros de FP en los que se analiza el perfil de alumnado y enseñanzas que se ofertan y de otras variables como es la localización en la Comunidad que puedan afectar a la forma de llevar la orientación en estos centros.

Según Goetz, y Lecompte <sup>855</sup>;

*“las investigaciones cualitativas se caracterizan en general por ser procesos reflexivos e interactivos. Por muy concienzudamente que se definan y caractericen las poblaciones en las fases preliminares, los datos recogidos sobre el terreno, aportan una información empírica que obliga frecuentemente a que se modifiquen las decisiones iniciales. De forma parecida, los procedimientos de selección y muestreo previstos con anterioridad a la entrada en el campo se adaptan cuando así lo exigen las circunstancias. Son numerosas las decisiones que se revisan en el periodo inicial de la estancia en el campo y de la recogida de datos. En el contexto general del muestro y la selección, abordaremos ahora las cuestiones de la localización de un lugar para el estudio. El acceso o entrada a este y la diagramación de campos y colectividades”.*

Una vez que tenemos claro el campo de actuación, la investigación se va a centrar con el estudio en profundidad de cada Instituto basados en investigación de documentos, de entrevistas y de observación participante y para afrontar este reto nos

---

<sup>855</sup> GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D., *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata, 2010, pp103-104



planteamos la idea de que no se puede hacer la investigación sin estar dentro del centro, puesto que resulta materialmente imposible que los equipos de orientación, los orientadores y los padres y alumnos estén dispuestos a facilitarnos toda la información que necesitamos, y aquí surge la dificultad mayor que tiene este trabajo y es que he cambiado durante los últimos 5 años de centro buscando estos IES en los que poder trabajar. Este enorme reto lo he podido realizar porque mi situación laboral es que soy funcionaria en expectativa de destino, esto significa que los profesores que estamos en esta situación cada curso académico podemos concursar para cambiar de destino y a la hora de elección de mi destino siempre iba eligiendo el centro que se ajustaba a la investigación que estaba realizando, este reto ha sido muy duro puesto que ha supuesto la adaptación continua a nuevos compañeros, nuevos equipos directivos y nuevos departamentos, pero a la vez ha sido una experiencia muy interesante, dónde he conocido a grandes profesionales y amigos que me han ayudado y colaborado en todo momento, hago suya esta investigación también puesto que no hubiera sido posible sin su ayuda.

En todos estos IES por los que he ido pasando he intentado implicarme en todo lo que he podido, no solo porque me gusta mi trabajo sino porque de esta forma he estado muy inmersa en la vida del centro y he podido obtener mucha información y observar de primera mano el funcionamiento y la vida del centro en todos sus aspectos. El primer trimestre ha sido de toma de contacto y lo he dedicado a ganarme poco a poco la confianza de mis compañeros y de los equipos directivos, así como conocer desde dentro las estructuras y funcionamiento del mismo, y es que aunque todos los centros son parecidos cada uno tiene su forma de funcionar y de ser gobernado, los centros se ciñen a unas normas muy estrictas marcadas desde la Comunidad y se tienen que atener a la legislación que se les impone, pero las personas que los gobiernan los hacen diferentes, y esta diferencia es lo que he tenido que conocer nada más llegar cada curso académico. Por otra parte es humano el pensar que las personas que tienes en tu entorno desconfíen de los demás y no estén dispuestos gratuitamente a cederte sus materiales (que tanto cuesta trabajar y elaborar) ni su tiempo, es por este motivo que me he tenido que ganar su confianza participando y a la vez poniendo a disposición del centro y de los departamentos mucho del material que yo he elaborado, algo que lo he hecho con

mucho agrado puesto que en esta base de generosidad y compartir información hemos salido ganando todos. También he participado en varios proyectos que han ofertado los distintos centros, siempre he sido voluntaria para mejorar la convivencia y las condiciones de toda la comunidad educativa y todas las personas en mi entorno han visto mi entusiasmo por mejorar y por sumar fuerzas lo que me han agradecido participando y colaborando conmigo. Algunos de estos proyectos han sido la participación en la organización de multitud de eventos que iré explicando a lo largo de la investigación, también en la elaboración de encuestas para la evaluación de la actuación docente, también en un centro he sido la jefa de departamento durante el curso académico lo que me permitió acceder a los órganos de organización del centro como la Comisión de Coordinación Pedagógica( CCP) y ver el clima laboral de los distintos departamentos de primera mano, he sido tutora de un grupo de ciclos de formación profesional al que he impartido docencia en cada curso académico, lo que me ha permitido realizar entrevistas a los alumnos y padres y analizar y realizar la función tutorial y de orientación que es en lo que se basa este trabajo, también he trabajado un curso en la especialidad de FOL (formación y orientación laboral) lo que me ha permitido participar en tareas de orientación profesional desde este departamento, también he sido voluntaria en la evaluación de pruebas externas de alumnos ajenos al centro, trabajo complicado en el que participe el curso pasado y que ya iré explicando a lo largo de la investigación.

Por otra parte mencionar que en la Comunidad de Madrid llevo trabajando en la enseñanza 18 años siempre en la enseñanza pública, mi especialidad es de Administración de Empresa y va dirigida a los alumnos de Formación Profesional, aunque durante muchos cursos académicos he compaginado mi horario entre impartir docencia en Bachillerato y Ciclos Formativos. Durante esta vida profesional he desarrollado mi trabajo en 15 centros educativos por toda la Comunidad de Madrid, esta experiencia laboral ha sido para mí muy importante al afrontar este trabajo, puesto que de las vivencias compartidas y de la comparación de la forma de actuación en cada centro he podido sacar muchas conclusiones. No he incluido tantos centros en la investigación, aunque tengo mucha información de los mismos, por problemas de tiempo en la elaboración de esta tesis, sería un trabajo demasiado amplio para un único

trabajo, aunque tengo en mente seguir investigando y en un futuro afrontar más trabajos para seguir investigando en esta línea.

Una vez explicada la forma de afrontar esta investigación paso a exponer paso a paso el procedimiento. En primer lugar explicar los centros que han formado parte del trabajo. Esta ha sido la tarea más dura puesto que he tenido que realizar un análisis de todos los centros en la Comunidad, además he tenido que tener en cuenta las posibilidades que tenía en cada curso académico de optar a trabajar en ellos, la forma de asignación de destino a los profesores de secundaria que estamos en expectativa de destino es por orden de prelación en función de la antigüedad de trabajo y de méritos que tenemos y por tanto tenía que valorar esta posibilidad y elegir en la muestra aquellos centros a los que podía optar en función de la situación que tengo en las listas de trabajo.

Según Taylor, y Bogdan <sup>856</sup>;

*“El escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos. Tales escenarios solo aparecen raramente. Entrar en un escenario por lo general es muy difícil. Se necesitan diligencia y paciencia. El investigador debe negociar el acceso, gradualmente obtiene confianza y lentamente recoge datos que solo a veces se adecuan a sus intereses. No es poco frecuente que los investigadores “pedaleen en el aire” durante semanas, incluso meses, tratando de abrirse paso hacia un escenario. No siempre se puede determinar de antemano si se podrá ingresar en un escenario y satisfacer los propios intereses. Si se tropieza con dificultades, hay que insistir. No hay guías para saber cuándo se debería renunciar a un escenario. Pero si el investigador no puede realizar sus mejores esfuerzos para obtener acceso a un ámbito de estudio que le interesa, es improbable que sepa abordar los problemas que inevitablemente surgen en el curso del trabajo de campo”.*

---

<sup>856</sup> TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R., *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós, 2002. pp. 36.

Quiero dejar claro que en la investigación no se ha valorado la posibilidad de analizar ningún centro concertado ni privado, siempre se analizan centros públicos, además en los centros que forman parte del campo de investigación siempre se ha trabajado con mujeres como directoras del departamento de orientación, esto significa que utilizaré el género femenino en la mayor parte de los casos. También dejar claro que muchos datos no puedo incluirlos por problemas de confidencialidad, hablaré siempre en términos generales y omitiendo nombres.

#### La selección de centros realizada

Después de realizar un profundo análisis de esta situación llegamos a la conclusión que los centros más representativos eran los que a continuación detallamos:

- 1) El primer centro en el que comenzamos a trabajar cuando matriculo el proyecto de tesis es en el curso académico 2010-2011. Este centro está enclavado en la zona sur-oeste de la Comunidad de Madrid, concretamente en San Martín de Valdeiglesias, en el límite de provincia de Ávila. El motivo que nos llevó a elegir a este centro para que formara parte de la investigación es su enclave, y la distancia que está de Madrid, en torno a 80 kilómetros, la forma de convivencia en este tipo de centros que están a largas distancias es muy distinto que los centros que están en la zona centro de la comunidad, su perfil de alumnado y la forma de orientar es totalmente diferente, en función de la distancia, por este motivo consideramos que era importante. Para trabajar en este centro me tenía que desplazar todos los días y hacer 80 kilómetros de camino pero era importante para la investigación y afronté el reto.
  
- 2) El segundo centro elegido fue en Madrid, en el barrio de Usera, en el estuve trabajando el curso académico 2011-2012, este centro presentaba una característica particular, y es que está catalogado como **centro de especialidad**

**dificultad** por tratarse de especial desempeño,<sup>857</sup> estos centros presentan unas características y perfil de alumnado muy particulares por las situaciones sociales y personales muy duras en que se desarrollan, con alumnos que pertenecen a población gitana y con alumnado proveniente de familias muy desestructuradas y donde la orientación se vive de forma muy intensa y vocacional por parte de toda la comunidad educativa puesto que la mayor parte del profesorado que trabaja en estos centros está en comisión de servicio.<sup>858</sup> Situación administrativa especial en la que los profesores acceden a trabajar en estos centros de forma voluntaria)<sup>859</sup>. En estos días que estoy revisando este proyecto ha saltado a la opinión pública un caso de suicidio de una alumna de 16 años en el IES Ciudad de Jaén enclavado en el mismo barrio que el centro en el que yo he trabajado, el

---

<sup>857</sup> RESOLUCIÓN de 2 de abril de 2007, del Director General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación, por la que se clasifican como de especial dificultad, por tratar-se de difícil desempeño, determinados centros y puestos de trabajo docente a los efectos previstos en el Real Decreto 895/1989, de 14 de julio, y en el Real Decreto 2112/1998, de 2 de octubre

<sup>858</sup> La comisión de servicios permite que un puesto de trabajo que haya quedado vacante, pueda cubrirse, en caso de urgente e inaplazable necesidad, con un funcionario que reúna los requisitos establecidos para su desempeño en la relación de puestos de trabajo. Las comisiones de servicio pueden ser de dos tipos: **Voluntarias:** las comisiones de servicios tendrán una duración máxima de un año prorrogable por otro, en caso de no haberse cubierto el puesto con carácter definitivo.

**Forzosas:** sólo puede aplicarse cuando celebrado un concurso para la provisión de una vacante ésta se declare desierta y sea urgente para el servicio su provisión. Sus principales características son dos: el funcionario que ocupe dicho puesto en comisión de servicios debe prestar servicios en la misma Consejería, y su duración será de seis meses improrrogables.

Las comisiones de servicios conllevarán derecho a reserva de puesto de trabajo y los funcionarios en comisión de servicio percibirán las retribuciones del puesto de trabajo realmente desempeñado.

<sup>859</sup> El Real Decreto 2112/1998, de 2 de octubre, por el que se regulan los concursos de traslados de ámbito nacional para la provisión de plazas correspondientes a los Cuerpos Docentes, establece como mérito para los funcionarios de los Cuerpos de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional, Profesores de Escuelas de Idiomas y Profesores y Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño participar desde plazas en las que tengan destino definitivo y que tengan la calificación de especial dificultad por estar ubicadas en centros de atención preferente.

El Real Decreto 895/1989, de 14 de julio, por el que se regula la provisión de puestos de trabajo en centros públicos de Preescolar, Educación General Básica y Educación Especial, determina, igualmente, como mérito a efectos de prioridad para la adjudicación de vacantes, el tiempo de permanencia ininterrumpida con destino de definitivo en el centro o puesto desde el cual se concursa, cuando haya sido clasificado como de especial dificultad por tratarse de difícil desempeño.

La Orden de 17 de abril de 1991, del Ministerio de Educación y Ciencia, clasificó como de especial dificultad, por tratarse de difícil desempeño, determinados centros y puestos de trabajo docentes a los efectos previstos en el Real Decreto 895/1989, de 14 de julio.

El Real Decreto 926/1999, de 28 de mayo, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad de Madrid en materia de enseñanza no universitaria, hizo efectiva la transferencia de competencias en materia educativa, no universitaria del Estado a la Comunidad de Madrid a partir del 1 de julio de 1999. Resultando, por lo tanto, competente la Comunidad de Madrid para el desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades. Corresponde a la Comunidad de Madrid la clasificación y publicación de los puestos de difícil desempeño. Procediendo, en consecuencia, publicar la relación de centros y puestos de trabajo que han de considerarse de especial dificultad en la Comunidad de Madrid.

suicidio y la investigación apunta a un caso de bullying, y en la investigación del caso y en la opinión pública se está poniendo de relieve la importancia del departamento de orientación del centro, la escasez de recursos y el protocolo seguido. Por todos estos motivos consideramos de vital importancia incluir este centro en el campo de investigación. En este centro además de presentar la característica que he descrito presenta otro valor añadido en este trabajo y es que trabajé por la especialidad de FOL (Formación y Orientación Laboral), lo que me permitió de forma directa no solamente investigar en profundidad el departamento de orientación, sino participar en la formación y orientación profesional y laboral de los alumnos.

- 3) El tercer Instituto seleccionado está enclavado en Getafe, (es una ciudad situada en la zona sur de la Comunidad de Madrid y uno de los municipios más industrializados del área metropolitana de Madrid. La importancia de esta localidad proviene también de su base aérea militar, una de las más antiguas de España; del Cerro de los Ángeles). En este centro trabajé durante el curso académico 2012-2013, y lo elegimos por presentar una característica peculiar y es que es un centro bilingüe<sup>860</sup> donde se compaginan enseñanzas de Formación Profesional de tres familias profesionales. Este es uno de los pocos centros en Madrid donde se presenta una oferta educativa de estas características, Formación Profesional de Grados Medios y Superiores con una oferta tan amplia como son tres familias profesionales y combinadas con oferta de estudios

---

<sup>860</sup> La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid puso en marcha el Programa de Colegios Bilingües en el curso 2004/2005. Este proyecto, que se implantó inicialmente en 26 colegios públicos, alcanza ya, en el curso 2009/2010, a 250 centros, 44 de ellos concertados. En el curso 2010/2011, 36 nuevos colegios públicos se incorporarán al programa y 32 Institutos Bilingües abrirán sus puertas a los primeros alumnos que el presente curso terminarán su Educación Primaria según el modelo de enseñanza bilingüe definido por el citado Programa. Además del Programa de Colegios Bilingües, 10 colegios públicos en la Comunidad de Madrid imparten enseñanza bilingüe español-inglés a través de un marco diferente que se organiza y regula sobre la base del Convenio suscrito entre el Ministerio de Educación y el British Council Por otra parte, la Orden 2819/2005, de 26 de mayo, de la Consejería de Educación creó las Secciones Lingüísticas de Lengua Inglesa en 10 Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid como desarrollo del mencionado Convenio.

bilingües en la ESO y Bachillerato<sup>861</sup> y una sección en Alemán<sup>862</sup>. Además es un centro que está adaptado para los alumnos con problemas de movilidad lo que supone un valor añadido para tenerlo en cuenta en esta investigación, este centro tiene un programa de atención a la diversidad con objeto de dar respuesta adecuada a necesidades e intereses del alumnado a través de una oferta de diversas medidas de refuerzo y apoyo educativo, dirigidas por el departamento de orientación. Estas actividades se dirigen a alumnado con necesidades educativas específicas, asociadas a discapacidades psíquicas con el fin de conseguir su integración, para alcanzar este objetivo en los planes de actuación se incluyen las correspondientes adaptaciones curriculares individualizadas elaboradas por el profesor en colaboración con el departamento de coordinación didáctica de la asignaturas. Otro programa está orientado a los alumnos con dificultades de aprendizaje: en los cursos de ESO se desarrollan, además de las clases de repaso establecidas para alumnos con asignaturas pendientes y en función de la disponibilidad horaria del departamento actuaciones de

---

<sup>861</sup> En el curso 2009/2010, más de 35.000 alumnos de Educación Primaria del Programa de Colegios Bilingües reciben enseñanza bilingüe español-inglés, lo que supone el 20% de los alumnos madrileños de Educación Primaria escolarizados en centros públicos, y más de 45.000 alumnos, si se añaden los de los centros procedentes del Programa MEC-British Council y los de los colegios concertados. Junto con el inglés, otras lenguas europeas reciben atención, desde una aproximación bilingüe, en la Comunidad de Madrid, de modo que en el curso 2009/2010, 15 Institutos de la Región disponen de Sección lingüística de francés y 3 la tienen de alemán

<sup>862</sup> Existen 4 institutos con sección lingüística en alemán. Dos centros la implantaron en el curso 2006/2007 y otro lo hizo en el curso 2007/2008. El cuarto la ha implantado en este curso 2013-2014. Estos institutos reciben una asignación de dos auxiliares de conversación de lengua alemana. Todos estos centros forman parte del programa PASCH, cuyo objetivo es crear lazos activos y duraderos con Alemania y fomentar en los centros, entre los profesores y alumnos, un intercambio lingüístico y cultural. Por eso, la iniciativa va acompañada de una amplia variedad de actividades como son la formación para el profesorado y becas de estancia en Alemania para alumnos. En estos centros se imparten en alemán siguiendo el currículo oficial de la Comunidad de Madrid, dos o más asignaturas, dependiendo de la disponibilidad del profesorado. Se imparten semanalmente cinco horas de Lengua alemana. Se consideran prioritarias las asignaturas de Ciencias sociales, geografía e historia, y Ciencias de la naturaleza. En ningún caso pueden ser las Matemáticas y la Lengua castellana y literatura. Las asignaturas elegidas para ser impartidas en la lengua extranjera son las mismas a lo largo de toda la etapa.

compensación educativa a cargo de un profesor especialista<sup>863</sup>. Otra oferta educativa a destacar son los programas de PCPI (Programas de cualificación profesional inicial)<sup>864</sup> que a día de hoy han cambiado y se han modificado en los programas de Formación Básica<sup>865</sup>, que este curso académico se han ofertado por primera vez en la Comunidad, la familia profesional a la que estaban adscritos estos programas (servicios auxiliares de oficina) es al departamento de administrativo del que formo parte. En este centro desarrollé el cargo de jefa del departamento, esto me permitió tener una relación más estrecha con el departamento de orientación para solucionar determinados problemas con el alumnado, además de asistir una vez al mes a la Comisión de Coordinación Pedagógica, dónde pude observar el clima de trabajo entre los distintos departamento y el equipo directivo del centro. Por todo lo que acabo de exponer este centro lo consideré muy interesante incluirlo en la investigación.

---

<sup>863</sup> Es un programa que intenta garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado en situación de desventaja social. • Promueve la igualdad de oportunidades en educación a todos los niños, jóvenes y adultos. Prestando atención preferente a aquellos sectores más desfavorecidos mediante la articulación de medidas que hagan efectiva la compensación de las desigualdades de partida. • Facilita la incorporación e integración social y educativa de todo el alumnado, contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural, desarrollando actitudes de comunicación y de respeto mutuo entre todos los alumnos independientemente de su origen cultural, lingüístico y étnico. • Potencia los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas, desarrollando aquellos relacionados con el mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios • Fomenta la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa y del resto de los estamentos sociales para hacer efectivo el acceso a la educación y a la sociedad en igualdad de oportunidades y para facilitar la incorporación de las familias provenientes de otras culturas o con especiales dificultades de integración social. • Impulsa la coordinación y la colaboración con otras administraciones, instituciones, asociaciones y organizaciones sin fines de lucro para la convergencia y desarrollo de las acciones de compensación social y educativa dirigidas a los colectivos en situación de desventaja.

<sup>864</sup> Son una alternativa para aquellas personas que no hayan alcanzado el Título de Graduado en Educación Secundaria al término de su escolarización obligatoria. Amplían la formación del alumnado, preparando para el ejercicio de actividades profesionales, en oficios u ocupaciones acordes con las capacidades y expectativas personales de las alumnas y alumnos. Desarrollan y afianzan la madurez personal, mediante la adquisición de hábitos y capacidades que permiten al alumnado participar en el trabajo y en la actividad social y cultural. Su duración es de uno o dos cursos académicos.

<sup>865</sup> Los Ciclos de Formación Profesional Básica son ciclos formativos de una duración de 2 años académicos destinados a personas que no han finalizado la ESO y quieren proseguir sus estudios hacia a un campo de la **Formación Profesional**. Estos estudios forman parte de la educación obligatoria y gratuita y sustituyen a los que hasta ahora se calificaban como PCPI (Programas de Calificación Profesional Inicial).

Los Ciclos de **Formación Profesional Básica** garantizan la adquisición de las competencias básicas del aprendizaje permanente, a través de la impartición de enseñanzas de: Lengua Castellana, Lengua Extranjera, Ciencias Sociales, Lengua Cooficial (si la hay), Matemáticas y Ciencias Aplicadas al Contexto Personal y de Aprendizaje en un Campo Profesional.

Las características pedagógicas se adaptan a las características específicas del alumnado. Se fomenta el trabajo en equipo, la tutoría y la **orientación educativa y profesional**.



4) El cuarto centro seleccionado está en Alcorcón (municipio enclavado al sur de Madrid), en este centro trabajé durante el curso académico 2013-2014, y el motivo que me llevo a incluirlo en el campo de investigación fue que en él se ofertaban **enseñanzas a distancia** en la familia profesional de administración a la que pertenezco, este tipo de enseñanzas tienen una forma distinta de funcionar y su oferta es muy limitada en la Comunidad de Madrid, además de esta particularidad había más variables como es que en este centro se realizan las pruebas libres del Grado Superior de Administración y Finanzas, pruebas en las que participé de forma voluntaria y en las que pude observar de forma directa como se organizaban. Este centro tiene turno de mañana y vespertino y tuve un horario compartido, de esta forma me permitió poder relacionarme e integrarme en el departamento con rapidez puesto que me relacionaba con compañeros tanto del turno de tarde como de mañana y también impartir docencia tanto a los alumnos de mañana y tarde, lo que me permitió observar las diferencias en el perfil de los dos tipos de alumnado. A los alumnos de distancia no les daba clase directamente pero si colaboré impartiendo clases de apoyo lo que me permitió conocer a varios alumnos a los que entrevisté, por otra parte mi relación fue muy cordial con los profesores que impartían estas enseñanzas y participaron en todas las entrevistas que les realicé además de facilitarme documentación y experiencia. En este centro también desarrollé labores de tutoría directa a los alumnos en un Grado superior de Secretariado y los módulos que me tocó impartir fueron entre otros los de FOL(Formación y Orientación Laboral)<sup>866</sup>. En este centro no hay profesorado de FOL puesto que la persona que tiene destino definitivo en el centro estaba en comisión de servicio<sup>867</sup> destinada en otro IES, y por este motivo me ofrecí voluntaria para impartir estos módulos y de esta forma tener más información en cuanto al procedimiento de orientar a los alumnos. Tengo que destacar que son muchos los centros en los que no existe

---

<sup>866</sup> El ÁREA DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL está encaminada a familiarizar a los alumnos con el marco legal de sus futuras condiciones y relaciones de trabajo de su específico ámbito profesional y a dotarles de los recursos y de la orientación necesaria para su empleabilidad, mediante la búsqueda de un puesto de trabajo y el autoempleo.

<sup>867</sup> La comisión de servicios permite que un puesto de trabajo que haya quedado vacante, pueda cubrirse, en caso de urgente e inaplazable necesidad, con un funcionario que reúna los requisitos establecidos para su desempeño en la relación de puestos de trabajo.

profesor de FOL por problemas de horario, puesto que las horas para impartir clases no son suficientes para llegar a completar las funciones y el horario que vienen impuestas por la inspección. En estos casos los módulos de FOL los asumimos desde el departamento de administración y los profesores que impartimos docencia en los mismos somos los de la especialidad de Administración de Empresa por ser los más afines a la materia. Por otra parte este centro tiene otra característica a destacar en relación a otros centros y es que tiene un proyecto propio. **El proyecto propio**<sup>868</sup> de innovación "**Con la tablet en la mochila**", que se fundamenta, principalmente, en la utilización de tabletas digitales y una plataforma telemática de contenidos que sustituyen a los materiales convencionales de libros de texto y otros recursos en formato de papel, fue **seleccionado** dentro de los 16 mejores proyectos propios de innovación presentados por colegios e institutos de la Comunidad de Madrid, basados en el uso intensivo de las nuevas tecnologías en el aula para mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos. Un total de **206 centros se han presentado** a esta convocatoria, de ellos 115 colegios de Infantil y Primaria y 91 Institutos de Educación Secundaria. Han sido seleccionados **5 Institutos de Educación Secundaria** y 11 colegios de Educación Infantil y Primaria. Los centros seleccionados contarán con hasta 100.000 euros para realizar las dotaciones necesarias para el desarrollo de cada proyecto, que comenzará este curso 2014/15. Por otra parte El Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid ha seleccionado el proyecto para **comenzar la enseñanza bilingüe en la ESO** a partir del curso 2015-2016. Este es un paso más para ofrecer a los alumnos una enseñanza de calidad que, junto a la innovadora metodología de utilización de tabletas digitales que sustituyen a los libros y materiales convencionales, lo sitúa en una posición muy relevante dentro de la enseñanza de Alcorcón. Todas estas características y diferencias con relación a otros centros es lo que fue determinante para considerar este centro en el campo de la investigación.

---

<sup>868</sup> ORDEN 2774/2011, de 11 de julio, de la Consejería de Educación y Empleo, por la que se desarrollan los Decretos de Autonomía de los Planes de Estudio en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria y se regula su implantación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid. Regulada la autonomía de los centros para la fijación de los planes de estudios de enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo de la Comunidad de Madrid, mediante el Decreto 49/2013, de 13 de junio, la Consejería de Educación, Juventud y Deporte puede autorizar proyectos, propiciados por centros públicos o privados autorizados, que comporten una organización curricular diferente a la establecida en los correspondientes decretos por los que se establecen los planes de estudio o currículos de estas enseñanzas, y que, en todo caso quedarán garantizadas, en todos sus aspectos, las enseñanzas mínimas dispuestas en los diferentes reales decretos por los que se establezcan los correspondientes títulos.

5) El último centro que forma parte del trabajo de campo es en el que estoy trabajando este curso,( 2014-2015). Este centro está enclavado en Móstoles (**Móstoles** es un municipio de la provincia y Comunidad de Madrid con 205.712 habitantes (INE-2014), es el vigésimo séptimo municipio de España y segundo municipio de la región en número de habitantes después de la capital, Madrid (1 de enero de 2014). La ciudad, que se suscribe a la Ley de Grandes Ciudades se sitúa a 18 km al suroeste de Madrid, en la parte sur del área metropolitana de esta ciudad. El motivo que nos llevó a elegir este centro es porque es un centro únicamente de FP y por consiguiente de características muy distintas en su forma de funcionar y de estructurar el departamento de orientación a los demás centros dónde se imparte la ESO y Bachillerato.

Durante este curso 2014/15 la oferta formativa en el instituto es:

- Formación profesional Básica: grupos de peluquería y estética (en turno diurno y vespertino) y de servicios administrativos (en turno diurno).
- Formación profesional de Grado Medio: grupos tanto en horario diurno como vespertino de familias profesionales de administración (Gestión administrativa), de la familia de imagen y estética personal (Estética personal y decorativa y Peluquería y cosmética capilar), de la familia de artes gráficas (Preimpresión digital) y de la familia de comunicación, imagen y sonido (Laboratorio de imagen).
- Formación profesional de Grado superior: grupos en turnos diurno y vespertino de las familias profesionales de administración (Secretariado y Administración y finanzas), Imagen y estética personal (Estética integral y bienestar), Comunicación, imagen y sonido (Iluminación, captación y tratamiento de la imagen), de la familia de artes gráficas (Diseño y producción editorial).

Para que el lector se haga una idea de cómo funciona la orientación en FP, señalar que para todos estos alumnos, con toda la diversidad que supone la oferta de estudios con familias profesionales de perfil tan distinto solo hay una orientadora a media jornada. Mucho he hablado sobre este tema con la orientadora del centro, que por otra parte me ha demostrado ser una gran

profesional y persona al dedicarme mucho de su tiempo de forma generosa, y nuestro punto de vista coincide en que la administración no tiene en cuenta ni le da importancia a la orientación en los centros de FP, puesto que la mayor parte del alumnado ya es mayor de edad y son estudios postobligatorios. Esta media jornada de orientación va dirigida fundamentalmente a la atención de alumnos de Formación Básica que ha comenzado su andadura este curso, solo se ha impartido primero y para otro curso comenzará a funcionar 2º, y es el que sustituye a los programas de PCPI. Estos alumnos por ser menores de edad y presentar dificultades en el aprendizaje puesto que son alumnos que no han superado la ESO, son los que absorben la mayor parte del trabajo de orientación, aunque siempre se ha intentado dar respuesta a todo el alumnado que lo ha pedido y es que la normativa recoge que la orientación académica y profesional es inherente a todas las etapas educativas. Po ello es fundamental que haya una figura de orientación en los centros de FP ya que existen las mismas demandas y necesidades que pueden surgir en las etapas de educación obligatoria, sin embargo la realidad va por otro lado y todos estamos de acuerdo que media jornada en un centro tan grande y con tanta diversidad de alumnado es insuficiente.

Destacar también que si bien el departamento de orientación es muy limitado en cuanto a personal en un centro de FP, es mucho más completo el

departamento de FOL. (Formación y Orientación Laboral)<sup>869</sup>. En la mayor parte de los centros por los que he pasado en los que se ofertan estudios de alguna familia profesional con estudios de la ESO y Bachillerato los departamentos de FOL. suelen ser unipersonales, solo los compone un profesor, y en algunas ocasiones incluso tiene que compartir asignaturas de otras materias para completar su horario, otras veces, como me ocurrió en el centro 4, esos módulos los asumimos los profesores de Administración por ser materias afines al departamento, sin embargo en este Instituto al ser solo de FP y con tantas familias profesionales hay un departamento formado por 5 profesores de FOL., aunque comparten tareas de jefatura de estudio y secretaria. Destacar también que en este centro se ha comenzado a impartir este curso la FP con FCT ampliada o extendida en la familia profesional de artes gráficas, que es una

---

<sup>869</sup> Vamos a trazar la trayectoria de la especialidad FOL. hasta su creación, y las regulaciones habidas desde entonces, para entender la situación actual del profesorado de la especialidad y poder así proponer reformas adecuadas y eficaces en torno a ella que posibiliten una mejora en la calidad del servicio educativo.

La especialidad FOL. nace consecuencia de la reforma educativa promovida por la LOGSE que establece un nuevo modelo de Formación Profesional.

El RD 1701/1991 de 29 de noviembre estableció las especialidades del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria y Bachillerato, siguiendo vigentes las especialidades del antiguo Cuerpo de Profesores Numerarios de Maestría Industrial (D. Transitoria 3ª) entre las que se encontraba la de Formación Empresarial.

La Disp Adic 2ª del RD 676/1993 de 7 de mayo por el que se establecen las directrices generales sobre títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de FP, estableció que la competencia docente del profesorado perteneciente a los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y Técnicos de FP, quedará definida por su pertenencia a una especialidad.

El RD 1635/1995 de 6 de octubre adscribe al profesorado del Cuerpo de Enseñanza Secundaria a las especialidades propias de la FP específica, estableciendo en el Anexo II a9 la especialidad de FOL. y en el Anexo II d) la correspondencia con la especialidad de Formación Empresarial; y en el Anexo II b) los módulos profesionales atribuidos a cada una de las especialidades (y en concreto la de FOL.) en los distintos ciclos la FP.

La atribución docente del profesorado de la especialidad FOL. se centra fundamentalmente en la impartición del módulo Formación y Orientación Laboral (FOL.) en todos los ciclos formativos de grado medio y superior y en los programas de garantía social en su modalidad de iniciación profesional. También en los módulos de Relaciones en el Entorno de Trabajo y Relaciones en el Equipo de Trabajo (RET) de los ciclos de grado superior y medio. Así mismo el módulo de Administración, Gestión y Comercialización en la pequeña empresa (AGC) en los ciclos de grado medio y superior.

El módulo FOL. está considerado como un módulo de política educativa cuyo fin es la "formación para la transición al empleo".

Los módulos RET tienen el carácter de módulo transversal (al no desarrollar una única unidad de competencia), dedicado básicamente al desarrollo de competencias de comunicación formativos. Dicha lista se complementa con los la de los posteriores reales decretos que establecen los títulos de, mando, toma de decisiones y negociación en las organizaciones, necesarias para la plena consecución de la competencia general de cada uno de los títulos.

El módulo AGC se dirige al desarrollo de la unidad de competencia propia de cada título consistente en la administración, gestión y comercialización de una pequeña empresa o taller.

En definitiva estos módulos se dirigen a la consecución de los objetivos de la nueva Formación Profesional de acuerdo al art 1 del RD 676/1993 de 7 de mayo, por la que se establecen directrices generales sobre títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de la FP, o sea "proporcionar a los alumnos la formación necesaria para:

modalidad de la FP dual<sup>870</sup> pero en el Grado Medio, estos programas de FP son muy novedosos y hay pocos en la Comunidad de Madrid puesto que se llevan impartiendo pocos años, explicaré a lo largo del trabajo en que consiste esta formación profesional y el peligro y problemas que tiene para el alumnado. Por todos los motivos que acabo de exponer el lector observará que este centro es de gran peso para incluirlo en el campo de investigación.

Hasta este momento he ido describiendo con detalle que criterios han sido los utilizados para elegir los centros que han formado parte del campo de investigación, el motivo de tardar en presentar este proyecto de tesis ha sido el descrito, necesitaba analizar desde dentro los institutos que formaban parte del campo, puesto que con alguna entrevista y visita al centro hubiera sido imposible obtener toda la información que he recopilado, también destacar que he utilizado todos los materiales del centro (proyecto educativo de centro, programación general anual, plan de acción tutorial, programa de orientación, programaciones de FOL., POAP, y muchos materiales y actividades organizadas por el centro y en las que he participado que no hubiera podido acceder en el caso de no trabajar desde dentro), todos los directores, orientadores y compañeros me han ayudado en esta larga tarea y se han prestado a colaborar cuando le he explicado en qué consistía el trabajo, tan solo el instituto bilingüe de Getafe me ha puesto muchos problemas para acceder a la información, el director no ha mostrado la más mínima colaboración y me ha llevado mucho tiempo obtenerla, aunque al desempeñar el cargo de jefe de departamento he podido acceder a muchos datos en las reuniones que he asistido a lo largo del curso escolar. Más adelante explicaré los motivos de esta actitud y el mal clima laboral que en este centro existe.

---

<sup>870</sup> La formación profesional dual es una nueva modalidad de oferta dentro de la formación profesional. Se realiza en régimen de alternancia entre el centro educativo y la empresa, con un número de horas o días de estancia en ésta y en el centro educativo de duración variable. La implantación de esta modalidad depende, como en toda la oferta educativa, de cada Comunidad Autónoma.

Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual.

Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual.

Según Taylor, y Bogdan<sup>871</sup>;

*“Un modo que hemos descubierto útil para explicar los intereses de la investigación consiste en hacer saber a los sujetos que no necesariamente estamos interesados en esa organización particular ni en las personas específicas que encontramos en ella. En todos los estudios los intereses del investigador abarcan más que un escenario particular y conciernen al tipo general de organización. Si procuramos acceso a una escuela, por ejemplo, deberíamos sugerir que estamos interesados en comprender como es una escuela, y no en la naturaleza de esa escuela en especial. Podríamos explicar por qué esa organización particular constituye un escenario ideal para la investigación, especialmente si la gente se enorgullece de lo que esta haciendo”.*

Quiero destacar que me hubiera hecho falta un curso académico más para finalizar la tesis porque me hubiera gustado trabajar en un Centro con formación profesional dual, el nuevo modelo por el que apuesta la Comunidad de Madrid desde hace años y que está levantado muchas críticas, me ha sido imposible porque ya nos han puesto para la entrega del proyecto de tesis ya una fecha y no es posible prorrogar más el tiempo, no obstante tengo contactos con compañeros en uno de los centros de referencia de FP dual en Madrid, en el centro que primero se implantó y he obtenido mucha información que plasmaré a lo largo del trabajo, dejo la puerta abierta para seguir investigando en esta línea y sobre este tema en un futuro.....

Esta investigación está realizada a través del estudio de campo que se sitúa dentro del enfoque denominado etnográfico, método particular de investigación seguido básicamente por antropólogos, con la intención de describir la cultura de un contexto. Esto se justifica en la medida en que este estudio de los 5 casos analizados se realiza en el lugar natural donde ocurre el suceso en el que está interesado, es decir, la realidad educativa de la orientación en instituciones escolares, como son centros de educación secundaria con distintos perfiles y enclaves geográficos, y además los datos se recogen también a través de métodos naturales, mayoritariamente observación no estructurada y entrevistas semiestructuradas, además de análisis de documentos.

---

<sup>871</sup> TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R., *Introducción a los métodos cualitativos....Op. Cit. pp 43*

La etnografía como forma de investigación social posee una serie de rasgos como es un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno social concreto, antes de ponerse a comprobar hipótesis sobre el mismo, una tendencia a trabajar con datos no estructurados y además se investiga un pequeño número de casos, pero en profundidad, por último el análisis de los datos implica la interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas, expresándolo a través de descripciones y explicaciones verbales.

Según Sadín<sup>872</sup>;

*“La etnografía se considera una modalidad de investigación de las ciencias sociales que surge de la antropología cultural y de la sociología cualitativa, y se inscribe en la familia de la metodología cualitativa. Se habla de investigación etnográfica o simplemente de etnografía para aludir tanto al proceso de investigación con el que se aprende el modo de vida de algún grupo como al producto de esa investigación: un escrito etnográfico o retrato de ese modo de vida.”*

En esta línea, la investigación que realizo a través del estudio de casos, asume perfectamente las cuatro características anteriores. El estudio de casos se concibe como un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad de los casos objeto de interés.

En la investigación cualitativa que se realiza en esta investigación he de resaltar la importancia del estudio de campo, término utilizado por antropólogos y sociólogos a través del que se enfatiza el hecho de que los datos se recogen en el campo y no en el laboratorio u otros lugares controlados. Por tanto ha tenido mucha importancia para esta investigación la inmersión en el campo realizada a través del estudio de caso en 5 centros concretos, en realidades educativas concretas.

De este modo si el lector realiza una lectura de esta obra, podrá comprender la complementariedad y relevancia del trabajo de campo realizado y la importancia del estudio de caso fundamentado en las aportaciones que este ha ofrecido para consolidar el dibujo de la orientación en la Formación Profesional en la Comunidad de Madrid en

---

<sup>872</sup> SANDÍN ESTEBAN, M. P., *Investigación Cualitativa en Educación*, Madrid, McGrawHill, 2003. Pag. 154.



los Institutos de Educación Secundaria que imparten Formación Profesional Específica y las relaciones entre el orientador y el profesorado, los alumnos y los padres en este nivel educativo.

Para la presentación y el análisis de los datos, iré analizando cada centro por los que he pasado estos 5 cursos: en cada análisis del centro iré recogiendo las manifestaciones, valoraciones y apreciaciones obtenidas a través del estudio e investigación de mi estancia en el campo, ofreciendo información sobre el centro, las actividades que se realizan y las relaciones de la orientadora con el profesorado, alumnos y padres.

En la realización de todas las entrevistas se ha presentado a cada uno de los entrevistados una serie de cuestiones previas a modo de código ético, referidas a la ética del proceso de investigación. Algunas de estas consideraciones son presentar con detalle el objeto de esta investigación e informar a las personas que van a participar en el estudio, información sobre las generalidades de este propósito o cualquier riesgo o beneficio probable, según Álvarez-Gayou es lo que se conoce como “consentimiento informado”.

Según Sandín<sup>873</sup>:

*”El consentimiento informado es un código ético desarrollado inicialmente en el campo biomédico y que surge a partir del cuestionamiento acerca de la información que debe darse a los pacientes ante un posible tratamiento; fue concebido para prevenir prácticas experimentales en dicho campo que pudieran violar los derechos individuales. En las dos últimas décadas, este concepto ha sido incorporado al ámbito de la investigación social, aunque algunos autores como Eisner<sup>874</sup> se preguntan por su adecuación y significado en este ámbito”.*

---

<sup>873</sup> SANDÍN ESTEBAN, M.P., *Investigación Cualitativa en Educación*, Madrid, McGrawHill, 2003, pag 209

<sup>874</sup> EISNER, E. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Barcelona, Paidós, 1998.

Por su parte Bogdan, y Biklen <sup>875</sup> aseguran que el consentimiento informado implica que los sujetos de la investigación tienen el derecho a ser informados de que van a ser estudiados, el derecho a conocer la naturaleza de la investigación y las posibles consecuencias de los estudios en los cuales se involucran. En el caso de menores o personas mentalmente discapacitadas, el consentimiento de ser obtenido de la persona o agencia autorizada legalmente para representar los intereses de la misma.

Por su parte citando a Gibson<sup>876</sup>, “*el consentimiento informado responde a una ética Kantiana que sostiene que los seres humano deben ser tratados como un fin en sí mismos y nunca como un medio para conseguir algo, o dicho de otra forma, debemos considerar a los demás como personas autónomas*”.

Para la realización de las entrevistas no han sido grabadas, se han ido tomando notas puesto que se observaba que los entrevistados se mostraban nerviosos aunque si autorizaban este procedimiento, no hablaban de forma tan fluida y sincera al verse grabados, por tanto se ha optado por no grabar, al igual que no tomar imágenes de los centros ni de los informantes con objeto de preservar tanto de personas como instituciones.

Según Rodríguez Gómez<sup>877</sup>, los códigos de ética insisten en la seguridad y protección de la identidad de las personas que participan en la investigación. La confidencialidad de la información obtenida es el principal procedimiento para garantizar la privacidad y la intimidad de las mismas. Por otra parte, ninguna persona debe sufrir daño ni sentirse incomoda como consecuencia del desarrollo de la investigación, desde su planteamiento inicial hasta la elaboración de informes y posibles publicaciones.

---

<sup>875</sup> BOGDAN, R. C. y BIKLEN, S. *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*, Boston, Allyn and Bacon, 1982.

<sup>876</sup>GIBSON, G. *La lógica de la investigación social*, Madrid, Tecnos, 1974.

<sup>877</sup> RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. *Metodología de la investigación cualitativa*, Granada, Aljibe, 1996.

Por su parte Shulman<sup>878</sup>

*“denuncia que aunque algunos manuales metodológicos consideran el procedimiento de garantizar el anonimato, son pocos los que abordan la cuestión ética acerca del deseo de algunos informantes a ser reconocidos e identificados en los trabajos de investigación. Pueden surgir ciertos inconvenientes cuando, por ejemplo, algunos profesores desean aparecer y otros no, y cuando a través del reconocimiento de estos, se pueden identificar también fuentes contextuales más amplias (centros, barrios, distritos) que no desean ser visibles”.*

Por otra parte los contenidos y la información que se obtenga de ella será totalmente confidencial y en ningún caso se mencionaran en los informes nombres o datos personales que puedan facilitar la identificación de la persona, con estas entrevistas no se pretende valorar la persona en concreto sino la figura o función de desempeña. Con estas cuestiones y características he pretendido ofrecer al entrevistador un ambiente de fiabilidad y transparencia de los datos respetando en todo momento la confidencialidad y además este hecho hace que se ponga de manifiesto la calidad del proceso de recogida de datos en esta investigación, en tanto que se está poniendo de relieve la seriedad y la organización en el trabajo, y se establece una base de fiabilidad, anonimato, utilidad, e implicación en el proceso. Todas las entrevistas se han desarrollado en un ambiente cordial, se han ido utilizando tiempos muertos de los entrevistados para no perjudicar en el desarrollo de las clases ni del trabajo de los profesores ni orientadores, se han utilizado los recreos y momentos de guardias y horas libres en la sala de profesores, esto en el caso de los profesores y orientadores, en el caso de padres y alumnos se han utilizado horas de tutoría y de visitas de padres.

Según Taylor, y Bogdan<sup>879</sup>;

---

<sup>878</sup> SHULMAN, J. H., Now you see them, now you don't: anonymity versus visibility in case studies of teachers. *Educational Researcher*, 19 (6) 11-15, 1990.

<sup>879</sup> TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R., *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós, 2002. Pag, 115.

*“el entrevistador cualitativo debe hallar modos de conseguir que la gente comience a hablar sobre sus perspectivas y experiencias sin estructurar la conversación ni definir lo que aquella debe decir. A diferencia del observador participante, no puede quedarse atrás y esperar que las personas hagan algo antes de formular preguntas. Hay diversos modos de guiar las entrevistas iniciales en este tipo de investigación: las preguntas descriptivas, los relatos solicitados, la entrevista con cuaderno de bitácora y los documentos personales”.*

Para realizar el análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo se realiza en base a los siguientes bloques de información que se analizará en los 5 centros seleccionados para el estudio. Estos apartados han servido de guía para el diseño y realización de todas las técnicas de recogida de datos, así como para el análisis e interpretación de los datos.

En la presentación de los datos se irán recogiendo las manifestaciones, valoraciones y apreciaciones obtenidas a través de mi estancia en el campo, se irá ofreciendo información sobre el centro, su entorno y organización, las actividades que se realizan y las relaciones de la orientadora con el profesorado, así como las relaciones de estos con alumnos, resto de profesores del departamento y padres de alumnos.

Para ello utilizaré el siguiente esquema con objeto de agrupar la información recogida y mostrarla de forma más ordenada.

- 1. Departamentos de Orientación: actividades de orientación realizadas en los Ciclos Formativos y su relación con la comunidad educativa.**
- 2. Profesorado- Tutor de Ciclos Formativos: actividades de orientación y relación con profesores, padres, alumnos y departamento de orientación.**
- 3. Profesorado de Formación y Orientación Laboral: actividades de orientación y relación con profesores, alumnos y departamento de orientación.**

#### **6.4. Descripción, análisis e interpretación del CENTRO N° 1**

Comienzo el estudio del centro que he llamado n° 1, para mantener el anonimato, en el curso académico 2010-2011, que es cuando matriculo el proyecto de tesis. Como ya he explicado detalladamente en la introducción el estudio de este centro lo voy a realizar durante un curso completo para de esta forma poder analizarlo con el máximo detalle y poder interactuar con todos los profesionales que lo forman.

El análisis de este centro es sin duda el que más sacrificio personal me ha supuesto por la distancia que hay desde mi domicilio, este curso académico me supuso el desplazamiento diario que viene a ser unos 80 km de ida y otros tanto de vuelta, pero los resultados merecieron la pena y observé de primera mano cómo funciona un centro que está a esta distancia de Madrid, el perfil del alumnado y la convivencia de toda la comunidad educativa, así como la orientación del alumnado que es el objeto de este trabajo.

Cuando se llega nueva a un centro y a un departamento como es mi caso, en primer lugar hay que familiarizarse con los compañeros, los alumnos y conocer las infraestructuras y analizar la organización del centro, pues aunque las leyes que se aplican a todos los centros de la Comunidad de Madrid son las mismas, las personas que los gobiernan los hacen diferentes y si bien todos los centros son parecidos existen muchas diferencias que hay que aprender y conocer cuando se llega por primera vez.

Para el planteamiento y el análisis de objetivos que se quieren obtener comenzaré analizar como condición indispensable con un diagnóstico sobre el contexto geográfico en el que se inserta el centro<sup>880</sup>. Sin este dictamen cualquier objetivo y análisis carecería de base real.

El centro se halla enclavado en la localidad de San Martín de Valdeiglesias, en el extremo suroccidental de la Comunidad de Madrid, y ofrece sus servicios educativos a las siguientes localidades del entorno: Pelayos de la Presa, Navas del Rey. Todos estos municipios, junto a otros de la zona, están unidos a través de diversas mancomunidades, la más importante de las cuales es la Mancomunidad “Los Pinares”.

---

<sup>880</sup> Fuente de información: Proyecto Educativo del Centro.

En la actualidad toda esta zona presenta un fuerte dinamismo demográfico debido a la llegada de inmigrantes, así como la venida de españoles de la propia Comunidad de Madrid y de otras comunidades (en parte debido a la carestía de la vivienda en la capital y el extrarradio). Este fuerte crecimiento es el que ha provocado que se haya creado un centro integral en Cenicientos, Cadalso de los Vidrios, Chapinería y Navas del Rey. No obstante, y a pesar de la marcha de los alumnos de estas localidades el propio dinamismo demográfico de S. Martín de Valdeiglesias y de Pelayos de la Presa impone la necesidad de demandar un nuevo centro o la ampliación inmediata del ya existente o, al menos, no recortar el número de unidades.

En cuanto a la evolución de la población en los últimos 10 años es sostenido y continuo al comparar los datos de crecimiento con el resto de la Comunidad de Madrid. Esto, unido al desdoble de la M-501<sup>881</sup>, hace prever un crecimiento muy fuerte. De manera inmediata estos datos reconocen el excesivo número de alumnos que vamos a encontrar en el centro a pesar de que los alumnos de Cenicientos y Cadalso (en ESO) y Navas del Rey (1º ciclo de la ESO) ya no vengán al centro.

Por otra parte, el análisis de los datos migratorios de estos alumnos nos revelan un nuevo dato esencial para el diseño y planteamiento de unos objetivos educativos, este crecimiento en gran medida se debe la llegada de inmigrantes, fundamentalmente magrebíes, aunque este hecho afecta a otros centros de nuestra Comunidad, la realidad es que las localidades de esta zona se encuentran por encima de la media, lo que condicionará los objetivos referidos a la atención a la diversidad, aulas de compensación educativa y aulas de enlace.

En cuanto a la realidad socioeconómica de la zona esta ha variado enormemente en los últimos 10 o 15 años. Frente a una realidad rural, menos cosmopolita, de hace un

---

<sup>881</sup> La M-501 también conocida como autovía de los pantanos, es una vía autonómica de primer orden correspondiente al tramo de la antigua carretera comarcal C:501 (Madrid-Plasencia), que discurre dentro del territorio de la Comunidad Autónoma de Madrid. Esta vía continúa por Castilla y León bajo el nombre de CL-501, también autonómica de primer orden, formando la principal arteria vertebradora del Valle del Tiétar. En total, los primeros 48 kilómetros desde Madrid han sido desdoblados a autovía, mientras que otros 106 kilómetros son de carretera convencional.

tiempo nos encontramos ahora con un ambiente rururbano<sup>882</sup>, donde los valores de la ciudad se han impuesto. La globalización del mundo occidental ha homogenizado la mentalidad urbana y la rural, por tanto los problemas que afectan a los jóvenes de Madrid, Móstoles, Alcorcón, etc., son los mismos que afectan a estos jóvenes, no obstante, si encontramos algunas diferencias en lo referido a los aspectos académicos y económicos. Por ejemplo, el indicador de la renta per capital disponible es menor que la media de la Comunidad de Madrid, esto provoca un paro juvenil más elevado en esta zona<sup>883</sup>, lo que tiene como consecuencia que muchos de los jóvenes necesitan marcharse de estas localidades a la búsqueda de un empleo de calidad, por lo que la tasa de migración, donde el número de personas que se marchan a otras zonas de la comunidad e incluso a otras comunidades es muy superior en estas localidades frente a la media del resto de la Comunidad. Este dato debe tenerse muy en cuenta a la hora de establecer los objetivos referentes a la calidad de la enseñanza, pues lo que la mayoría de nuestras familias y alumnos demandan es una enseñanza de calidad que les cualifique para la obtención de un título profesional o universitario que les abra la puerta para un empleo cualificado.

Resumiendo todo lo anterior tendríamos que destacar que el centro es un IES ubicado en una de las zonas rurales de la Comunidad de Madrid más alejadas de la capital sin embargo los jóvenes de este centro manifiestan las mismas inquietudes y tienen los mismos problemas que los de áreas urbanas pero con menos servicios culturales, lúdicos, etc.

Cuando me incorporo el 1 de septiembre de 2010 a este centro lo que me llama la atención es la distancia y la mala comunicación, hay un tramo muy peligroso con muchas curvas y esto hace que la mayor parte de los profesores y alumnos nos desplazemos en autobús. En una ciudad como Madrid, la mayor parte de los centros en

---

<sup>882</sup> “El espacio *rururbano* es el espacio rural dedicado, en la práctica, a usos industriales o urbanos. Es el fragmento de territorio que, calificado como no urbano en los planes urbanísticos, se ve ocupado por invernaderos, líneas de conducción eléctrica, almacenes agrícolas, albercas y canales de riego, etc., o incluso por instalaciones completamente alejadas de la actividad agropecuaria, como plantas de tratamiento de aguas residuales, carreteras y autopistas, circuitos permanentes de motocross o de otros tipos de carreras, etc. El espacio *rururbano* es un elemento paisajístico relativamente nuevo que desdibuja totalmente la vieja separación entre territorio urbano y territorio rural, y que, por esta misma razón, acaba de desacreditar la falsa dicotomía "urbano/no urbano".[ecursostic.educacion.es/secundaria/edad/3esohistoria/quincena6/textos/5c-rururbano.html](http://ecursostic.educacion.es/secundaria/edad/3esohistoria/quincena6/textos/5c-rururbano.html)

<sup>883</sup> Todos los datos obtenidos que aparecen se han obtenido de la página web del Instituto Nacional de Estadística.

los que he trabajado anteriormente tienen fácil acceso en autobús y en cercanías, la frecuencia de medios es continua, y en el caso de perder un medio de transporte rápidamente tenía otro, sin embargo para poder llegar a este instituto solo se puede acceder en autobús con una frecuencia entre uno y otro de más de una hora y no existe tren de cercanías.

Con este análisis y esta situación geográfica, el perfil de profesores que me voy a encontrar es en su mayor parte profesores interinos, puesto que los profesores que están en la situación administrativa de expectativa de destinos se pueden permitir elegir otros centros próximos a Madrid. Por otra parte existe otro colectivo importante del profesorado de plantilla fijos que por la distancia de esta población decidieron en su mayor parte, cuando le asignaron el destino vivir en la localidad. En una entrevista con la orientadora del centro:

*“(...) Los del pueblo pues me los conozco a todos porque yo vivo aquí y me los voy encontrando por el pueblo, cuando voy a las tiendas, en las calle, vamos que mantengo mucha relación con las familias y con esos no hay problema (...)”.*  
(Entrevista nº 10)

*(...)Y también te digo que lo mismo pasa con los profesores que viven aquí, es que en este centro hay dos grandes grupos, los profesores que vivimos aquí y que somos una gran familia dentro y fuera del centro porque salimos a pasear por la tarde y hacemos mucha actividad cultural fuera del centro y los nuevos que rotan todos los años y que no se integran mucho porque vienen de mala gana, como comprenderá la orientación y la relación no se hace igual, porque no tengo la misma confianza con ellos.(...) (Entrevista nº 10)*

*(...)Los que vivimos aquí sentimos este centro como nuestra casa, porque formamos parte del pueblo y el Instituto es algo muy importante, es donde se educan nuestros hijos, porque los hijos de los profesores que viven aquí pues estudian aquí también en el centro, es como te diría yo... como algo muy nuestro(...)(Entrevista nº 10)*

Por tanto de cara a la convivencia en el centro hay dos grupos de profesores: los nuevos, recién incorporados y los de plantilla que llevan años en el instituto y viven



en la localidad entre los que se han creado lazos de amistad por convivir y participar en multitud de actividad en su vida diaria en el pueblo.

En este tipo de centros cuesta mucho integrarse a los profesores recién llegados, puesto que los fijos no te aceptan con facilidad, nosotros somos los de paso y si a esto añadimos que la mayor parte está “de mala gana” en el centro porque le ha tocado en la asignación sin haberlo escogido y hay quejas continuas por la distancia y las infraestructuras pues el rechazo está servido. Más de una vez escuché comentarios por parte de este grupo de profesorado como *“ya vienen los nuevos como todos los años, quejándose de todo y poniendo peros a todo”*.... Por estos motivos al entrar en la sala de profesores que es el lugar de encuentro y de convivencia existen dos grupos bien diferenciados, a un lado de la sala los profesores de plantilla saludándose y contándose sus vacaciones y hablando familiarmente, y al otro lado de la sala los nuevos, entre los que se crean lazos de amistad rápidamente por la situación que se encuentran. Estos nuevos profesores comienzan rápidamente a comparar sus horarios para ver en qué horas de llegada y de salida coinciden y de esta forma hacer cuadrantes para ir rotando con coches y no tener que acceder todos los días al centro con coche propio o en autobús. En otros centros cuesta varios días integrarse y hablar con compañeros, sin embargo aquí rápidamente todo el mundo te habla, te pregunta por dónde vives, si vienes en coche, y si te parece ir alternado coches para venir.... se crea rápidamente una convivencia agradable, donde ya se forman grupos para ir a tomar café y charlar del centro....

Por otra parte en el caso de los profesores de Formación Profesional normalmente tenemos menos contacto con el resto de compañeros, primero porque las enseñanzas que impartimos por regla general están ubicadas en edificios distintos en casi todos los centros, en este en concreto ocurría lo mismo y esto hace que no vayamos mucho por la sala de profesores, que es el lugar de encuentro, sino que además solo impartimos docencia con los alumnos de nuestra familia profesional y por tanto no compartimos juntas de evaluación con el resto de profesores, hacemos mucha vida en el departamento y siempre nos consideran dentro de los institutos como “los de FP”, tenemos legislaciones distintas y problemáticas con los alumnos también distintas en cuanto a comportamientos puesto que nuestros alumnos son por regla general mayores.

Al no tener mucho contacto y no hacer vida diaria en la sala de profesores esto hace que tampoco participemos en muchas actividades y esto en la mayor parte de los centros nos aísla bastante de la comunidad educativa. Hay mucho debate sobre este tema, he escuchado a muchos compañeros de profesión decir que a los de FP nos consideran inferiores enseñanzas de segunda categoría, que nos rechazan los demás compañeros, y esto tiene como consecuencia que tampoco tengamos mucha relación con el departamento de orientación salvo para casos muy puntuales. Y es que el sentir que tenemos desde la FP es que este departamento de orientación dedica sus efectivos y su tiempo principalmente a los alumnos de la ESO, los alumnos de la FP ya están orientados puesto que ya han elegido sus estudios, pero ¿realmente están bien orientados?

Con lo que acabo de exponer tenemos por tanto dos grupos bien diferenciados, por una parte el profesorado de FP y el de la ESO y bachillerato y dentro de estos dos colectivos tendríamos en este centro a otros dos grupos de convivencia: los nuevos que vienen de fuera y los de plantilla que en su mayor parte viven en el pueblo y llevan muchos años integrados en el centro.

En mi caso mi horario es al 50% de Ciclos y de Bachillerato, tendré que impartir dos módulos en el Grado Superior de 1º y 2º de Administración y Finanzas y dos asignaturas de economía en 2º de bachillerato. Este horario me obligará a interactuar con mis compañeros de Ciclos del departamento y por otra parte seré aceptada rápidamente entre los compañeros de Bachillerato puesto que comparto alumnos y juntas de evaluación con ellos.

Por otra parte, me desplazo todos los días al trabajo en autobús y comparto este medio con muchos de los compañeros, son muchas horas las que compartimos y mucho lo que hablamos y debatimos. Una de estas compañeras pertenece al departamento de orientación, es maestra con la especialidad de pedagogía terapéutica y trabaja con alumnos con necesidades educativas especiales, esto me permite crear lazos de amistad con ella y obtener mucha información y plantearle muchas dudas. A través de ella me fui acercando y conociendo el departamento y sus integrantes y poco a poco teniendo reuniones y entrevistas con la orientadora.

También conocía a varios compañeros con los que había compartido instituto, compañeros de mi departamento, esto me facilitó el adaptarme con rapidez puesto que ellos me integraron y me presentaron al resto y al equipo directivo. El primer trimestre lo dediqué a adaptarme y poco a poco ir conociendo a compañeros, alumnos y organización, en el segundo trimestre cuando me había ganado su confianza es cuando comencé a trabajar fuerte y a realizar diversas entrevistas, con la orientadora, compañeros y alumnos.

En el caso de los alumnos ocurre lo mismo, existen dos grupos de alumnos, los que vienen de los pueblos del entorno y los de la localidad. Hay que destacar que centros de Formación Profesional por la zona hay muy poca oferta, el de San Martín es el más cercano a estas poblaciones y el más próximo ya está en Alcorcón y Móstoles en el caso de oferta de Ciclos de Grado Superior, en el caso de Grado Medio se ofertan estudios de Gestión Administrativa en la localidad limítrofe que es el Tiemblo pero ya pertenece a Ávila. La problemática que tienen los alumnos es similar a la de los profesores en cuanto a la forma de acceso, muchas dificultades por la poca frecuencia de autobuses desde poblaciones cercanas y en el caso de alumnos mayores de Grado Superior, la mayoría se desplazan en coches propios. Para los alumnos de estudios obligatorios como es la ESO no tienen tanto problema puesto que se ofertan rutas escolares en autobuses programados desde el centro, pero en el caso de los alumnos de FP al ser estudios postobligatorios no se ofertan rutas escolares lo que agrava el problema. Esto trae como consecuencia el elevado absentismo, muchos días los alumnos llegan tarde, y si pierden el autobús el retraso para acceder a las clases puede ser de 1 y hasta dos horas lo que incrementan el número de falta de asistencias.

En la FP las faltas de asistencia a clases pueden dar lugar a la anulación de la matrícula y se regula por la Orden 2694/2009 de 9 de junio<sup>884</sup> y en ella se establece muy claramente:

*“el número de faltas no justificadas que determina la anulación de la matrícula prevista en el apartado anterior será el que equivalga al 15 por 100 de las horas de*

---

<sup>884</sup> ORDEN 2694/2009, de 9 de junio, por la que se regula el acceso, la matriculación, el proceso de evaluación y la acreditación académica de los alumnos que cursen en la Comunidad de Madrid la modalidad presencial de la formación profesional del sistema educativo establecida en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

*formación en el centro educativo que correspondan al total de los módulos en que el alumno se halle matriculado, excluyendo los módulos profesionales pendiente de cursos anteriores, si los hubiere, y los que hayan sido objeto de convalidación o renuncia a la convocatoria. Asimismo, será causa de dicha anulación de matrícula la inasistencia no justificada del alumno a las actividades formativas durante un período de quince días lectivos consecutivos”.*

Esto trae como consecuencias continuas confrontaciones entre alumnos y profesores para que no se consideren faltas estos motivos de ausencia por los retrasos en los trasportes, muchas veces tuvimos que tratar estos problemas en las reuniones de departamentos.

En cuanto a la organización del centro cuenta con distintos edificios, como en la mayoría de los centros que tienen Formación Profesional los ciclos y el departamento tienen un edificio propio, en este edificio se imparten las clases y convivimos en el departamento los profesores de la misma familia profesional, como este edificio está separado del edificio principal y hay que atravesar todo el patio para ir hasta la sala de profesores es uno de los motivos por los que los profesores de FP tengamos menos relación con el resto del colectivo. Tan solo en las guardias que tenemos que ir a firmar al edificio principal, es cuando nos acercamos por la sala de profesores y nos relacionamos con algunos profesores que tienen también guardia o la hora libre<sup>885</sup>.

El edificio de ciclos consta de dos plantas, en la planta baja están los dos talleres de electricidad, el departamento de electricidad y los aseos. En la primera planta está el

---

<sup>885</sup> Las guardias de los profesores serán asignadas por la Jefatura de Estudios de forma que el horario lectivo esté debidamente atendido. Asimismo, las guardias de recreo, que se computarán como horario complementario, deberán quedar también suficientemente cubiertas. Los profesores de guardia velarán por el mantenimiento del orden tanto en las aulas como en el resto del centro, sin que esto suponga por parte del resto de los profesores una inhibición en este mismo cometido. Durante los períodos de guardia, el profesor al que haya correspondido la atención a un grupo de alumnos deberá en todo caso asegurarse de que los mismos realizan las tareas previstas por el profesor ausente o, en su defecto, por el Departamento al que pertenezca éste.

Al efecto de facilitar el cumplimiento de esta norma, el profesor que prevea su inasistencia al centro, deberá entregar en la Jefatura de Estudios las tareas que sus alumnos habrán de realizar durante el período de ausencia previsto. Del mismo modo, los jefes de los Departamentos didácticos deberán poner a disposición de la Jefatura de Estudios los materiales y recursos necesarios para permitir que en el caso de ausencia imprevista de un profesor, sus alumnos puedan realizar tareas relacionadas con el desarrollo de la programación didáctica de sus respectivas materias. Dichos materiales y recursos deberán adaptarse en la medida de lo posible a la secuenciación y temporalización de los contenidos recogidos en la referida programación. Los profesores de guardia colaborarán con el Equipo Directivo en cuantas incidencias se produzcan durante el período de guardia. Finalizada su guardia, el profesor anotará en el parte correspondiente las ausencias y retrasos de los profesores, y cualquier otra incidencia que se haya producido

aula donde se imparte FOL (Formación y Orientación Laboral), un aula de electricidad y 3 aulas de administrativo, también los departamentos de ciencias sociales y el departamento de la familia profesional de administrativo. En la segunda planta hay un aula de electricidad, un aula de administrativo, 2 aulas de bachillerato, el departamento de matemáticas, el departamento de lengua, filosofía, latín/griego y religión. Es en este edificio dónde los profesores de ciclos pasamos la mayor parte de la jornada.

Cuando se atraviesa el patio está el edificio central, en la planta baja se encuentra la biblioteca, la vivienda del conserje, una sala de ordenadores, otra sala de routers un archivo y aseos. Subiendo a la 1ª planta encontramos el equipo directivo: la secretaría, la dirección, jefatura de estudios, un aula denominada atenea, otra sala de reuniones (bajando las escaleras), laboratorios de física/química, laboratorios de biología/geología, una almacén y los aseos de profesores. Llama la atención de la estructura de este edificio la gran cantidad de escaleras que tiene desde que se accede, así como en su interior, continuamente se tiene que estar subiendo y bajando lo que resta movilidad para aquellos alumnos y profesores que puedan tener problemas físicos, esto es debido a la antigüedad del instituto, hoy en día no se podría imaginar una estructura semejante, puesto que en todos los centros nuevos se intenta evitar las barreras arquitectónicas.

Al lado del edificio principal hay otro edificio aulario, con dos plantas: en la planta baja está el taller de tecnología, el taller de tecnología informática, un aula de informática, aseos, el aula de clásicas, el aula de música, el salón de actos donde se realizan los claustros y todos aquellos eventos que requieran un mayor aforo de profesores y alumnos, y la cafetería. En la primera planta a la derecha: hay 7 aulas donde se imparte 1º y 2º de la ESO, baños para los alumnos, la sala de reprografía, el aula de dibujo y el departamento de orientación. En esa misma planta a la derecha están

dos aulas de desdobles<sup>886</sup>, 6 aulas más de la ESO, baños para los alumnos y el departamento de francés. Subiendo a la 2ª planta en la parte izquierda están los baños para los alumnos, 2 aulas de desdobles, 4 aulas, el aula de lengua, el aula de matemáticas y el aula de inglés y en el lado derecho está la sala de profesores, 6 aulas de la ESO, un aula de compensatoria<sup>887</sup> y otra para ACNESS (alumnos con necesidades educativas especiales)<sup>888</sup>. Además cuenta con un gimnasio y varias pistas dónde realizar educación física.

De la descripción de las infraestructuras se deduce que este centro es bastante grande, cuenta con una matrícula de 708 alumnos en este curso académico de los cuales 335 son alumnos y 373 son alumnas, organizados en 32 grupos y con dos grupos de diversificación curricular, un grupo en 3º de la ESO que cuenta con 6 alumnos y 8 alumnas y otro en 4º de la ESO con 6 alumnos y 4 alumnas.

Los grupos en los que se organizan los alumnos son los siguientes: 5 grupos de 1º ESO, 6 grupos de 2º de ESO, 4 grupos de 3º ESO y 4 grupos de 4º ESO. En Bachillerato tenemos 3 grupos de 1º y 3 grupos de 2º. Por otro lado tenemos el ciclo de

---

<sup>886</sup> Los desdobles son una medida de atención a la diversidad que se puede realizar de formas diferentes: un grupo se divide en dos- bajando la ratio a la mitad- en una determinada hora de clase, o bien están dos profesores a la vez, con un grupo de alumnos en el aula. En algunas comunidades los centros educativos haciendo uso de su autonomía organizativa, realizan una organización flexible de los grupos, a cargo de las horas concedidas por desdobles. La Orden de 29 de junio de 1994, por la que se aprobaron las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los institutos de Educación Secundaria, abrió la posibilidad de realizar los desdobles en las materias de Lengua extranjera ,Ciencia Naturales y Física y Química para prácticas específicas de conversación o laboratorio, una hora a la semana, en los grupos con más de 25 alumnos, siempre que hubiera profesores con disponibilidad horaria en el departamento respectivo una vez establecida la plantilla del profesorado del Instituto. Habiéndose constatado la eficacia de esta medida para un mejor aprendizaje de los alumnos, desde 1995 ha venido siendo implementada progresivamente en la mayoría de las comunidades autónomas.

<sup>887</sup> Es un programa que intenta garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado en situación de desventaja social. Promueve la igualdad de oportunidades en educación a todos los niños, jóvenes y adultos. Prestando atención preferente a aquellos sectores más desfavorecidos mediante la articulación de medidas que hagan efectiva la compensación de las desigualdades de partida. Facilita la incorporación e integración social y educativa de todo el alumnado, contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural, desarrollando actitudes de comunicación y de respeto mutuo entre todos los alumnos independientemente de su origen cultural, lingüístico y étnico.

<sup>888</sup> Aquel alumno que requiera, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas **derivadas de discapacidad o trastornos graves de la conducta**.

La normativa por su parte, establece que para que un alumno sea considerado como ACNEE, necesita un informe de evaluación psicopedagógica y además un **Dictamen de escolarización** elaborado por los profesionales los responsables de la orientación, que establecen la presencia de necesidades educativas especiales y **la modalidad de escolarización** más adecuada para ese alumno. Las modalidades de escolarización pueden ser: escolarización en centro ordinario, en centro de Educación Especial, o una escolarización combinada entre ambos.

Grado Medio y el ciclo de Grado Superior de Administración, el Grado Medio de Electricidad y un Programa de Calificación Profesional Inicial de Electricidad y otro de auxiliar de servicios administrativos. En cuanto a programas dedicados a atención a la diversidad contamos con un Aula de Enlace, el programa de diversificación (un grupo en 3º y otro en 4º), un programa de atención a alumnos con necesidades educativas especiales y el programa de compensatoria. Este centro solo está abierto por la mañana no ofertando ningún nivel de estudios en el turno vespertino.

Como se puede observar en este centro se coordina una gran cantidad de programas de atención a la diversidad desde el departamento de orientación debidos en su mayor parte a la gran afluencia de inmigrantes que hay en la población especialmente de magrebíes.

Como objetivo fundamental del centro es educar a los alumnos para que desarrollen una formación integral, en un centro abierto a procesos de mejora continua.

La visión es mantener una línea educativa de calidad para que los alumnos puedan alcanzar una formación integral, en un clima de orden y disciplina, potenciando la participación interna y del entorno social, así como la formación permanente de todos los que trabajamos en el centro.

**En cuanto a los Principios y valores del Centro: ¿Qué queremos ser?** <sup>889</sup>, de su proyecto educativo se pueden destacar los siguientes:

- *Queremos ser el mejor IES para nuestros jóvenes. Un centro educativo que satisfaga sus necesidades y expectativas.*
- *Queremos ser un centro reconocido por la calidad de su proceso de enseñanza-aprendizaje.*
- *Queremos ser un centro donde todas las actividades se desarrollen dentro del respeto a las normas básicas de convivencia.*
- *Queremos que la formación del alumno sea integral; que atienda a su desarrollo físico, intelectual, social y humano.*
- *Queremos que la atención de los alumnos se enmarque en el respeto a la diversidad.*

---

<sup>889</sup> Fuente: Proyecto Educativo del Centro. Material suministrado por el equipo directivo.

- *Queremos que profesores, padres y alumnos se identifiquen con un proyecto conjunto en el que todos asuman compromisos y que velen por el cumplimiento de los objetivos.*

#### **En cuanto a su Metodología del Centro: ¿Cómo queremos conseguirlo?**

- *Con paciencia, pues cambiar cosas de verdad requiere tiempo. También con ganas de aprender de nuestros propios errores y de aquellos que lo hacen mejor.*
- *Trabajando en equipo, donde las decisiones sean colegiadas y cuando no es posible alcanzar el consenso aceptar la decisión de la mayoría.*
- *Mediante la gestión óptima de los recursos mediante la adecuada interrelación de los conceptos de eficacia y eficiencia.*
- *Planteado un método de trabajo basado en la planificación, la ejecución y la evaluación que dote al sistema de unas continuas propuestas de mejora que nos permitan adaptarnos a los cambios.*

#### **Objetivos del Centro**

Son valores esenciales:

- *El interés por el trabajo, el espíritu de superación y la convivencia serán objetivos esenciales en los que deberá inspirarse la acción educativa del centro.*
- *El Instituto como patrimonio común, es responsabilidad de todos, sin que nadie pueda sentirse ajeno a esta exigencia.*
- *Se consideran el diálogo, el respeto y la solidaridad como actitudes indispensables de comunicación y convivencia.*
- *El centro procurará participar en la vida cultural propia de la comunidad en la que está ubicado.*

Por otra parte los principios sobre los que se desarrolla la actividad educativa del centro son los siguientes:

Enseñanza comprensiva y científica: desde el centro se propicia una enseñanza comprensiva, científica e integradora que evite los mecanismos de segregación precoz del alumnado, que potencia su espíritu científico y crítico y desarrolle al máximo sus capacidades. Para poder lograr este principio desde 1º de la ESO, el centro tiene una organización de las aulas en desdobles o bien organización flexible, posibilitando con este procedimiento un mayor apoyo a los alumnos y evitar esa segregación de los



alumnos y evitar que se produzca el abandono del sistema escolar. Esta agrupación flexible es la siguiente:

*“En cuanto a la organización de los grupos de Primer Ciclo de Secundaria, hemos de tener en cuenta que por aprobación de Claustro el tipo de agrupamiento para el tratamiento de atención a la diversidad es el agrupamiento flexible en las áreas que los recursos del centro lo permitan. Así en las áreas de Lengua y Matemáticas los grupos de 1º y 2º crean un agrupamiento flexible de tal forma que de dos grupos salen tres (de 1ºA y 1ºB sale 1ºAB). En el caso de 1º como son grupos impares 1º E crea desdoble sólo con alumnos de este grupo en dichas áreas. Además los recursos del Centro han permitido el agrupamiento flexible en el área de Tecnología en 1º y en las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e inglés en 2º. La elección de 2º como nivel donde realizar dichos refuerzos ha venido condicionada por la cantidad de alumnos que están en estos cursos por imperativo legal (PIL, en torno a 30 alumnos). El centro va a realizar un gran esfuerzo con la finalidad de evitar el abandono del sistema educativo de estos alumnos.”<sup>890</sup>”*

Metodología activa: Desde el centro se fomenta el trabajo cooperativo, las actividades participativas y los métodos dinámicos y motivadores. En definitiva se prioriza los aprendizajes significativos y funcionales, dónde el profesor asuma un papel de mediador y animador. Esta metodología especialmente la llevamos a cabo en los estudios de Formación Profesional, donde el alumno debe de tener una autonomía y el profesor da pautas y actúa como animador para que el alumno se exprese con independencia como lo haría en una empresa a la que en pocos meses tendrá que trabajar una vez finalizados sus estudios.

Educación para la competencia social: Hoy más que nunca se exige de la institución escolar una respuesta comprometida contra la crisis de valores de nuestra sociedad, de la presión consumista y violenta de los medios de comunicación y los cambios impuestos por el sistema productivo en las condiciones laborales y familiares. Desde el centro se quiere evitar dicha tendencia con la puesta en marcha de programas específicos de “Competencia Social” (educación en valores, habilidades sociales, etc.), y una organización del centro y de la convivencia que potencie las dinámicas de

---

<sup>890</sup> Proyecto educativo del centro.

diálogo, mediación y conciliación como mejores vías para la resolución de los conflictos. En este centro existe en los niveles de la figura del mediador, donde los alumnos tienen que mediar para resolver conflictos, especialmente en niveles de la ESO. El diálogo es la herramienta principalmente utilizada para educar y buscar la conciliación es el objetivo básico por parte de jefatura de estudios como de los tutores en esta resolución de conflictos. Es de destacar que aunque en este centro conviven diversos alumnos con distintas culturas no se producen enfrentamientos por esos motivos y la convivencia en ese sentido es tranquila.

Interculturalidad, solidaridad, coeducación y respeto al medio: Este centro está abierto a la convivencia de diferentes razas, culturas y nacionalidades donde se fomente el respeto e integración. Así mismo educaremos en la igualdad de sexos, introduciendo en nuestro quehacer cotidiano valores, actitudes y capacidades encaminadas a superar los antiguos estereotipos. Se potenciará las acciones de solidaridad hacia personas y pueblos. Se fomentará la conciencia ecológica y la defensa y respeto del medio ambiente.

Como ya he comentado en puntos anteriores la diversidad cultural es algo que se produce en todos los centros públicos de la Comunidad de Madrid, pero en este centro con mayor motivo debido a la elevada tasa de inmigración que se produce en estos años. La población magrebí es la que más ha incrementado y están perfectamente integrados en el instituto. En cuanto a la igualdad de sexos los alumnos están organizados en las aulas de forma que conviven alumnos con alumnas sin ningún problema de género, no obstante en estos niveles estos temas se trabajan en las horas de tutoría y en coordinación con el departamento de orientación. Donde sí existe un peso importante de alumnos sobre alumnas es en la familia profesional de electricidad, en este curso solamente se halla matriculada una alumna.

Pluralismo democrático: Desde el centro se fomenta el respeto de la libertad individual, de la personalidad y de las convicciones. Promoveremos la tolerancia y el respeto a las diferencias de opinión, el debate y la toma de decisión democráticas.

Para fomentar este espíritu democrático desde los niveles de 1º de la ESO se enseña a tomar decisiones en el aula de forma democrática votando todas las decisiones que afecten al alumnado, desde la elección de delegado como cualquier otra que se

considere importante por el tutor, en estos casos se levanta acta, y se designa un secretario para enseñar a los alumnos como se realiza todo el protocolo oficial.

Por otra parte el centro tiene un compromiso con la mejora y la innovación: Impulsaremos proyectos de formación e innovación pedagógica, el uso y desarrollo de las nuevas tecnologías y la cultura de la evaluación: autoevaluación, evaluación interna y externa. Así mismo se potenciará en el alumnado la responsabilidad, el esfuerzo y la disciplina personal como valor indispensable de crecimiento y la sensibilidad artística, plástica y musical. Las nuevas tecnologías están presentes en la forma de enseñar a todos los alumnos desde las primeras etapas, en la FP tiene especial importancia puesto que no podríamos trabajar y preparar a nuestros alumnos para que vayan a una empresa sin estos medios. En el aula de ciclos disponemos de aulas de informática con acceso a internet en las que trabajamos. En este curso académico uno de los problemas que teníamos planteado en el departamento era la necesidad de más aulas de informática para el departamento de administrativo, lo que nos llevó a tener diversas confrontaciones con la dirección.

**Todos los principios anteriormente detallados que inspiran la forma de funcionar del centro se recogen en los siguientes objetivos:**

- Desarrollar una organización democrática que no tiende a jerarquizar personas y funciones sino a compartir responsabilidad potenciando los órganos de participación de los distintos sectores, igualmente se fomentará la multidisciplinariedad, integrado en la actividad docente los aspectos sociales, científicos, tecnológicos, humanísticos, estéticos, y se defenderá un modelo de centro educativo público, gratuito, de calidad, laico y pluralista que atienda a la diversidad del alumnado y, al mismo tiempo, garantice la igualdad de oportunidades educativas. En este curso académico comenzaron los recortes educativos, estamos en el 2010 en plena crisis económica y en estas fechas comienzan las movilizaciones en la enseñanza en lo que se ha dado en llamar “la marea verde”, a lo largo de este curso vivimos diversas huelgas, y en este sentido había un ambiente de gran lucha por el colectivo por la defensa de la educación pública, se realizaban un día a la semana una asamblea en la sala de profesores y en el recreo se planteaban diversos puntos de vista sobre el tema.

Los alumnos también estaban muy implicados y continuamente nos demandaban información. En cuanto a la laicidad recuerdo que se vivía muy plenamente y los profesores que impartían religión eran apartados y criticados por el resto del colectivo.

- Potenciar funciones liberadoras como la capacidad científica, las necesidades estéticas, vitales para el ejercicio de la libertad y la responsabilidad, así como posibilitar una educación en condiciones de igualdad, prestando especial atención al alumnado con necesidades educativas especiales y/o en situación de riesgo social, familiar y educativo y apostar por una educación basada en la responsabilidad, el respeto mutuo y la coeducación rechazando la educación autoritaria, coercitiva y sexista.
- Desarrollar una educación basada en el pluralismo y los valores democráticos estableciendo prácticas de solidaridad, tolerancia, respeto y apertura al intercambio cultural frente a la competencia, exclusión y la coacción entre compañeros y pueblos, así como fomentar la participación activa en la vida social y cultural.
- Fomentar la conciencia ecológica, la defensa del medio ambiente y las prácticas de preservación y reciclaje, así como garantizar la participación e implicación de toda la comunidad educativa en la elaboración de las normas de funcionamiento del centro y el modelo de gestión de las mismas, e impulsar la consolidación de un clima escolar distendido y agradable, donde el trabajo y las relaciones interpersonales estén basadas en la colaboración, el respeto y el buen humor. Para potenciar este principio el profesor que impartía tecnología implicaba a los alumnos en talleres de robótica y reciclaje. Este profesor, muy apreciado por los alumnos y compañeros, tenía en marcha diversos proyectos, uno de ellos muy demandado por los alumnos de robótica en el que realizaban a lo largo del curso diversos robots con material reciclado que posteriormente exponían y participaban en un concurso de la Comunidad de Madrid, incluso en algunos casos los impartía por la tarde, donde los alumnos del pueblo acudían como actividad extraescolar. En cuanto a la consolidación del clima escolar, desde el departamento de extraescolares se organizaban diversas actividades a lo largo

del curso, tanto para profesores como para alumnos. En el caso de profesores se realizaban una comida en cada trimestre en una zona próxima en el campo donde el objetivo era crear un buen ambiente de convivencia. Los profesores que vivían en el pueblo estas salidas las realizaban con más frecuencia poniéndose de manifiesto las diferencias nuevamente entre los profesores de paso y los de plantilla.

Una vez que se ha analizado el entorno geográfico, la ubicación del centro y un breve análisis de los principios, valores y objetivos entorno a los que el centro desarrolla sus actividades, obtenidos todos ellos después de analizar el Proyecto Educativo del Centro que me ha facilitado la dirección, paso a analizar la orientación desde las tres perspectivas que he descrito anteriormente.

Para realizar el estudio y la investigación en estos tres apartados, he analizado los siguientes documentos facilitados por el equipo directivo y el departamento de orientación: El Proyecto Educativo del Centro, la Programación General Anual, el Proyecto Curricular, el Plan de atención a la diversidad, la programación del departamento de orientación, el Plan de acción tutorial, el Plan de convivencia y el Reglamento de Régimen Interno del Centro.

### **1. Departamentos de Orientación: actividades de orientación realizadas en los Ciclos Formativos y su relación con la comunidad educativa.**

Vamos a comenzar analizando la PGA, y de este análisis sacaremos conclusiones en materia de orientación. En primer lugar dentro del apartado del plan de trabajo de los órganos de gobierno el punto de partida está en el análisis de los planes de mejora propuestos en la memoria del curso anterior con la finalidad de facilitar y mejorar la práctica docente tanto para los alumnos como para los propios docentes, algunos de estas propuestas de mejora desde los diversos departamentos son: agrupaciones flexibles en distintos cursos con objeto de mejorar los resultados académicos al tener una menor ratio de alumnos por aula, desde el departamento de tecnología se plantean mejorar las tutorías y plantea un “tutor especial” y mejorar la comunicación entre el profesorado. Curioso destacar que desde el departamento de Administrativo, al que

pertenecen el mayor peso de Formación Profesional del centro no ha propuesto ninguna mejora, sin embargo un gran enfrentamiento con la dirección por la falta de material y por la necesidad de aulas de informática, en cuestiones de orientación tampoco plantea ninguna propuesta de mejora aunque las quejas de los profesores de Grado Medio son continuas por el bajo nivel académico que tienen los alumnos cuando acceden a estos estudios. Esta falta de propuestas puede deberse a la desmotivación del departamento que continuamente hace peticiones que no se le conceden, más de una vez escuché decir a mis compañeros, *“para que vamos a plantear nada si pasan de nosotros,”*

Si continuamos analizando la PGA, hay un apartado donde pone de relieve las funciones del departamento de orientación, y la importancia de este departamento como elemento dinamizador, es un lugar de encuentro y de coordinación entre tutores y profesores. El Departamento de Orientación adquiere especial relevancia por sus funciones de coordinación de tutores, de atención a los alumnos de integración, de compensatoria o con necesidad de refuerzo educativo y a los grupos de diversificación curricular y garantía social. La orientación pedagógica es una tarea de equipo compartida por todas aquellas personas responsables de la educación del alumno. En él intervienen, junto al psicólogo y coordinador, los profesores de ámbito, de integración y compensatoria, y el conjunto de tutores. Pero también ha de contar con la colaboración del profesorado en general y de las familias de los alumnos.

En la PGA se destacan las funciones básicas del departamento de orientación:

- *Elaborar un programa de acogida y de incorporación de nuevos alumnos.*
- *Realizar una evaluación inicial temprana para conocer al grupo de alumnos, detectar carencias que influyan significativamente en las programaciones curriculares, detectar alumnos con necesidades educativas que aún no hubieran sido evaluados en este sentido, tener una base informativa inicial y de partida con la que poder informar a sus familias.*
- *Mantener información permanente entre el departamento de orientación y los tutores de los grupos sobre cualquier incidencia en los alumnos (nuevas incorporaciones, necesidad de adaptaciones curriculares en alguna materia, indicadores de evaluación, actividades para alumnos con necesidades especiales, valoración del contexto en el que se produce la reiteración en el*

*incumplimiento de las normas de convivencia de los alumnos o del grupo y las medidas más adecuadas de corrección, etc)*

- *Apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos con necesidades de refuerzo educativo, diversificación curricular, garantía social y aula de enlace.*
- *Reforzar el plan de acción tutorial a través de estrategias de actuación por niveles, reforzando la educación en valores cívicos, personales y humanos, la participación en la vida del centro y de aceptación de las normas de convivencia.*
- *Reforzar el plan de orientación académico y profesional potenciando especialmente las salidas profesionales y de ciclos formativos.*

El departamento de orientación por lo tanto, como estructura organizada, armoniza y coordina todos los esfuerzos, ideas, programas y actuaciones de los tutores y equipos pedagógicos que lo integran ofreciendo coherencia y posibilitando la educación integral como un proceso globalizado y continuo.

El punto ultimo va dirigido expresamente a los alumnos de ciclos y quiero destacar algunas de las intervenciones realizadas como fue la orientación educativa para los alumnos de 2º de Grado Superior para presentarse a la prueba PAU(antigua selectividad) para subir nota y poder acceder a los estudios universitarios deseados por algunos alumnos con mayor facilidad. Como tutora de este grupo de alumnos me dirigí a la orientadora para obtener información sobre el tema y concerté entrevistas de los alumnos interesados para que la orientadora pudiera informarlos en todas las dudas que tenían. No hay que olvidar que algunos de los alumnos que se matriculan en un Ciclos Formativo lo hacen para acceder al mundo laboral pero en otras ocasiones buscan esa alternativa para poder seguir estudiando en la Universidad al no haber superado la PAU después de bachillerato.

Por otra parte en la PGA hay que señalar el apartado de objetivos pedagógicos, en este apartado se resalta como objetivo a cumplir por el centro el de dinamizar los equipos de coordinación docente y se hace énfasis en las necesidades de coordinar otros equipos pedagógicos:

- Entre la dirección y los departamentos de orientación y extraescolares.

- Entre jefatura de estudios y orientación con los equipos de tutores.
- Entre tutor y profesores de grupo (disponibilidad horaria, no de obligado cumplimiento, cuando fuera necesario, informada jefatura de estudios).

En el último punto señalar “*no de obligado cumplimiento*”, en las tutorías del ciclos formativos no se realizan nunca reuniones entre el tutor y el resto de profesores del grupo, por ser todos los profesores a excepción de FOL y en estos momentos con el cambio de LOGSE a LOE<sup>891</sup> los de idiomas, del mismo departamento. No es necesario realizar estas reuniones porque en el departamento se habla continuamente de todos los problemas del alumnado, en el recreo, en los cambios entre clase y clase, cualquier problema que se pueda producir se soluciona y se habla de inmediato. Esto no es lo mismo en los alumnos de la ESO, donde los profesores son de distintos departamentos y hablan muy poco entre ellos de los problemas de un grupo concreto, incluso se llega a plantear casos que solo se relacionan en la junta de evaluación, a no ser que ocurra algún problema muy serio que obligue a reunirse, estas reuniones, si se diera el caso, se realizarán fuera del horario lectivo, puesto que es imposible poder compatibilizar todas las horas de los profesores que le den clase a un grupo para poderse reunir. Normalmente se realizan en el recreo o después de terminadas las clases.

Del análisis de la programación del dpto. de Orientación podemos llegar a las siguientes observaciones; se desarrolla en primer lugar el marco legal en el que se apoya para pasar a una introducción, posteriormente se analiza el contexto y se detalla la composición del dpto., destacar que este departamento es muy completo dada la diversidad de alumnado y de oferta formativa que hay en este centro, además de la orientadora hay una profesora técnica de servicios a la comunidad, 2 profesores de pedagogía terapéutica, 2 profesores de compensatoria, 3 profesores para el PCPI, 3 profesores para diversificación ( en total 9 profesoras y 2 profesores), sin embargo algunos de estos profesores no tienen horario completo sino que tienen media jornada que comparen con otros centros limítrofes y se hace mención a las dificultades para afrontar el trabajo por estos recortes en el dpto., en este curso escolar desaparecen las aulas de enlace muy importantes dada la población de alumnos inmigrantes en el centro.

---

<sup>891</sup> Real Decreto 1584/2011, de 4 de noviembre, por el que se establece el Título de Técnico Superior en Administración y Finanzas y se fijan sus enseñanzas mínimas



Tengo que recordar que en este curso académico los recortes que comenzamos a sufrir ya se dejan notar en todos los departamentos pero quizá uno de los más perjudicados es el dpto. de orientación, en el resto de departamento los profesores de FP ya comenzados a impartir más horas de docencia directa, y muchas de las actividades programadas que tenía en un principio el dpto.. no se pueden llevar a la práctica por esta falta de profesorado.

Siguiendo con el análisis de la programación en el plan de actividades de departamento se desglosa en tres apartados; apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, plan de acción tutorial y plan de orientación académico-profesional. He de destacar que pocas programaciones del D.O. he visto con tanto detalle tanto en el apartado del PAT como en el POAP.

En ambos anexos se programa con detalle todas las actividades que se realizaran secuenciadas por los tres trimestres del curso y por niveles educativos. En el caso de la FP específica se establecen las siguientes actividades:

PROGRAMA DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL. ACTIVIDADES	
<b>1ER. TRIM ESTR E</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Presentación del Programa. ¿Es necesaria la Tutoría?</li> <li>· Normas de Convivencia y Funcionamiento</li> <li>· Elección de Delegados</li> <li>· Entrevista tutor-alumno. Mayores pero no tanto</li> <li>· Reunión inicial con padres.</li> <li>· Jornadas de Motivación Empresarial</li> <li>· Jornadas de Convivencia y Motivación</li> <li>· Estrategias de aprendizaje: Cómo lograr un buen rendimiento académico.</li> <li>· ¿Cómo preparar exámenes?. Hábitos positivos de Estudio</li> <li>· Talleres: Consumo responsable</li> <li>· Preparación sesión de 1ª evaluación y post evaluación</li> </ul> <p><b>*NOTA:</b> A lo largo de los 3 trimestres los tutores de los PCPIs realizarán salidas didácticas al entorno para realizar actividades de habilidad motricidad, juego dirigido, conocimiento y desenvolvimiento en el medio, visitas a lugares de interés y visitas de tramitaciones entre otras. Este apartado lo llamaremos -Otras actividades formativas-. Así mismo los alumnos de PCPI realizarán otras actividades programadas para el centro con los Ciclos Formativos.</p>

<b>2<sup>o</sup> TRIM ESTR E</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Tras la primera Evaluación. Me pongo las pilas. Planifico el 2º trimestre</li> <li>· Estrategias de aprendizaje. Hábitos positivos de Estudio</li> <li>· Negociación y Solución de Conflictos. Habilidades Sociales</li> <li>· Taller de Educación Afectivo-Sexual/Prevención Drogodependencias</li> <li>· Taller de Prevención de la Intolerancia y la Violencia.</li> <li>· Orientación Académica: Pruebas de Acceso a Ciclos</li> <li>· Preparación sesión de 2ª evaluación y postevaluación</li> <li>· Otras actividades</li> </ul>
<b>3ER. TRIM ESTR E</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Tras la segunda Evaluación. 23 de Abril: Día Internacional del libro</li> <li>· Jornadas de Orientación Académico-Profesional.</li> <li>· POAP. ¿Qué hacer al acabar PCPI?</li> <li>· Toma de decisiones: Saber más para decidir mejor.</li> <li>· Planificación y valoración del ocio y del tiempo libre ante las vacaciones.</li> <li>· Valoración de la Tutoría.</li> <li>· Preparación Evaluación Final.</li> <li>· Otras actividades</li> <li>· Balance del trabajo realizado y propuestas para el próximo curso.</li> </ul>

Como se puede observar el PAT está detallado en los trimestres académicos con riguroso detalle y en los tres trimestres se contemplan actividades de tutoría y de POAP. En este programa existe una importante coordinación entre los padres, tutores y orientadora, dada las características del alumnado. La información a nivel de orientación más importante para estos alumnos es el acceso un Ciclo de GM. Relacionado con la familia profesional.

#### CICLOS FORMATIVOS.- ACTIVIDADES

<b>1ER. TRIM ESTR E</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Presentación del curso. Normas de convivencia</li> <li>· Ficha personal- Objetivos del primer trimestre</li> <li>· Elección de Delegados</li> <li>· Entrevista tutor-alumno. Estrategias de aprendizaje</li> <li>· Reunión inicial con padres.</li> <li>· Jornadas de Motivación Empresarial y Emprendimiento</li> <li>· Talleres de Consumo responsable.</li> <li>· Técnicas de eficacia en el trabajo y autonomía</li> <li>· FCT</li> <li>· Técnicas de trabajo individual y en equipo. Dinámica de grupos</li> <li>· Preparación sesión de 1ª evaluación y post evaluación</li> </ul>
-------------------------------------	---

<p><b>2<sup>o</sup> TRIM ESTR E</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Inicio de las sesiones del POAP (Paralelo a Bachillerato)</li> <li>· Uso de las fuentes de información</li> <li>· Investigación y mundo laboral</li> <li>· Módulos en centros de trabajo. La acreditación</li> <li>· Responsabilidades</li> <li>· Programa Escuela-Trabajo</li> <li>· FCT</li> <li>· Talleres: Prevención de Drogodependencias</li> <li>· Preparación sesión de 2ª evaluación y postevaluación</li> </ul>
<p><b>3ER. TRIM ESTR E</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Jornadas de Orientación Académico-Profesional</li> <li>· Sesiones del POAP. ¿Qué hacer al acabar CFGM/CFGS?</li> <li>· Toma de decisiones: pasos a tener en cuenta en un proceso de decisión.</li> <li>· Elección de una profesión</li> <li>· Opciones laborales</li> <li>· Búsqueda de trabajo</li> <li>· Derechos y deberes laborales</li> <li>· Valoración de la Tutoría.</li> <li>· Preparación sesión de 3º evaluación</li> <li>· Orientaciones a las Prácticas- PAU (2º Bachillerato)</li> <li>· Balance del trabajo realizado y propuestas para el próximo curso.</li> </ul>

Como se puede observar en la FP específica igualmente se detalla por trimestres la actividad tutorial desarrollada desde orientación. Cabe detallar que no se hace distinción entre los Ciclos de GM y los de GS, y en la práctica docente la forma de llevar la acción tutorial es muy distinta entre unos y otros, puesto en los superiores el alumnado es mayor de edad y no se realizan intervenciones con padres ni al principio ni durante el curso. En este sentido, algún profesor entrevistado manifiesta:

*“(...)Lo que sí quiero matizar es que cuando la formación profesional está ubicada dentro de un centro que se imparte ESO, la orientadora se olvida de la formación profesional. Además como normalmente estamos en edificios distintos pues casi ni nos vemos, el profesor de FP no hace por buscarla, sino es en casos muy excepcionales y la orientadora no se acuerda que estamos ahí. La tutoría no está contemplada como en el caso de la ESO que hay reuniones de coordinación todas las semana, aquí no, y tenemos alumnos en grado medio que no sabemos qué hacer con ellos, pero como ya son mayores de edad, pues se desentienden más y como son enseñanzas no obligatorias pues es como otro mundo dentro de los centros (...).”*(Entrevista nº 6)

Por otra parte destacar que no se contempla ninguna actividad de FOL y es que en este centro como en la mayoría por los que he pasado en otros centros es un

departamento independiente por tanto aunque no se aclara en esta programación toda la parte de la tercera evaluación referente a búsqueda de trabajo, derechos y deberes laborales, salud laboral y prevención de riesgos laborales se llevará a cabo por el profesor de FOL con arreglo al currículo que marque su módulo.

En cuanto a la relación existente entre el profesorado de los Ciclos y de FOL con el departamento de orientación mencionar que cuando en las entrevistas que he realizado pregunté si se conocían el PAT y el POAT y las actividades que se realizaban desde orientación la respuesta fue negativa. Las actividades de orientación profesional se han llevado a cabo desde FOL y es el departamento el que las ha organizado, como unas charlas desde la Cámara de Comercio para asesorar a los alumnos sobre todos los trámites para emprender una actividad o la visita a la Feria de FP en Ifema. En cuanto a otras actividades de salidas a empresas o a instituciones (Congreso, la Bolsa, Casa de la Moneda) se organizan desde el departamento de Administrativo. Así la orientadora manifiesta en una entrevista:

*(...)Pero todo lo que es el terreno del plan de orientación académico profesional pues lo hacen en FOL, y desde el departamento la profesora es la que organiza actividades, y salidas fuera del centro, lo lleva todo ella(...)* (Entrevista 10)

Cuando entrevisto a la orientadora igualmente me dice que las consultas que les realizan los alumnos de Ciclos son muy puntuales, que la orientación profesional se delega en los tutores del grupo y especialmente de FCT que al contactar con empresas para colocarlos en las prácticas de ahí viene muchos de los contactos que luego se utilizan para buscar empleo a los alumnos, y es que al ser una población pequeña donde las gestorías y despachos son muy conocidos por los profesores, esta cercanía y conocimiento de los pequeños negocios es el recurso que se utiliza para ir colocando a los alumnos. En la entrevista la orientadora dice:

*“(...)Desde el D.O. ya no tenemos en estos niveles hora de coordinación con los tutores de ciclos a excepción de los PCPIs, lo que si hacemos es que les damos páginas web que son muy interesantes y todas las dudas pues las podéis mirar ahí, también nos preguntan dudas sobre las pruebas de acceso, vienen alumnos al recreo a preguntar para pasar de grados medios a superiores, y también para pasar a la Universidad,*

*algunos de estos alumnos del superior quieren pasar a la Universidad y te preguntan notas de corte, y la legislación que hay en este nivel, como cambia tanto(...)"*

También se imparten módulos en los Ciclos, como es el de Administración Pública que yo impartí en este curso en 2º de GS, desde donde se enseñan a los alumnos aspectos relacionados con la Administración y búsqueda de empleo en este sector a través de bolsas de trabajo y oposiciones.

<b>BACHILLERATO.- ACTIVIDADES ( NO TIENEN HORA DE TUTORÍA)</b>	
<b>1 ER. TRIM ESTR E</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Presentación del curso. Normas de convivencia</li> <li>· Elección de Delegados</li> <li>· Entrevista tutor-alumno. Reunión inicial con padres.</li> <li>· Preparación sesión de 1ª evaluación y post evaluación</li> <li>· Visito las Tutorías</li> <li>· Orientación individual</li> </ul>
<b>2 º TRIM ESTR E</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Tras la primera Evaluación.</li> <li>· Inicio de las sesiones del POAP               <ul style="list-style-type: none"> <li>· Uso de las fuentes de información</li> <li>· Investigación y mundo laboral</li> </ul> </li> <li>· Preparación sesión de 2ª evaluación y postevaluación</li> <li>· Visito las Tutorías</li> <li>· Orientación individual</li> </ul>
<b>3 ER. TRIM ESTR E</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Tras la segunda Evaluación.</li> <li>· Orientación individual</li> <li>· Jornadas de la Orientación Académico-Profesional</li> <li>· Sesiones del POAP. ¿Qué hacer al acabar Bachillerato?</li> <li>· Toma de decisiones: pasos a tener en cuenta en un proceso de decisión.               <ul style="list-style-type: none"> <li>· Elección de una profesión</li> <li>· Opciones laborales</li> <li>· Salidas didácticas</li> <li>· Charlas informativas</li> </ul> </li> <li>· Visito las Tutorías</li> <li>· Orientación individual               <ul style="list-style-type: none"> <li>· Valoración de la Tutoría.</li> <li>· Preparación sesión de 3º evaluación</li> <li>· Orientaciones a la PAU (2º Bachillerato)</li> </ul> </li> <li>· Balance del trabajo realizado y propuestas para el próximo curso.</li> </ul>

En el caso de Bachillerato el dpto. de orientación igualmente desglosa las actividades por trimestres y se puede observar como dedica actividades de POAP en el 2º y 3º trimestre. La experiencia que me ha tocado vivir en este centro al ser profesora de bachillerato, es que en el primer curso la matrícula es muy elevada hasta el punto de tener que hacer desdobles en dos grupos. Cuál es el motivo de esta elevada matrícula,

pues principalmente que la mayor parte de los alumnos no quieren estudiar FP, nuestra experiencia como profesores de Ciclos es que el alumnado no quiere estudiar un FP porque sus padres así nos lo hacen ver, muchas veces nos hemos encontrado que quieren hacer un Ciclo y sus padres prefieren matricularlos en bachillerato, al curso siguiente el alumno por falta muchas veces de motivación suspende y se matricula en el Ciclo de GM, la consecuencia es que ha perdido un curso académico. El fracaso en 1º de Bachillerato es muy elevado y a 2º curso han pasado en este curso académico un 52% siendo el resto de alumnos repetidores o que abandonan y se matriculan en los Ciclos de GM. de los alumnos. En el 2º de Bachillerato mi experiencia en la observación del grupo, es que eligen los Ciclos de GS los alumnos en su mayor parte que han suspendido la PAU y no pueden acceder a la Universidad, también alumnos que su objetivo es trabajar lo antes posible muchas veces por falta de recursos económicos para en un futuro poder compatibilizar estudios universitarios con un trabajo. En este centro varios de los alumnos de bachillerato son de poblaciones limítrofes que pertenecen a Ávila y su objetivo es matricularse en un centro que pertenezca a Madrid con objeto que tener más fácil la posibilidad de matricularse en la Universidad en Madrid.

CUARTO CURSO DE E.S.O.- ACTIVIDADES	
<b>3 ER. TRIM ESTR E</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Tras la segunda Evaluación.</li> <li>Jornadas de Orientación Académico-Profesional.</li> <li>Aprendo a manejar mis emociones.</li> <li>La Libertad de Expresión: 3 de Mayo, Día Mundial de la Libertad de Prensa.</li> <li>Visito las tutorías</li> <li>· Sesiones del POAP. ¿Qué hacer al acabar 4º de ESO?.</li> <li>· Toma de decisiones: Elige bien tu camino.</li> <li>· Consejo Orientador.</li> <li>· Valoración de la Tutoría.</li> <li>· Preparación sesión de Evaluación Final.</li> <li>· Balance del trabajo realizado y propuestas para el próximo curso.</li> </ul>

En el caso de la orientación en la ESO destaco las actividades del tercer trimestre en cuarto de la ESO por ser donde se desarrolla principalmente actividades del POAP. Nuestro sentir desde los departamentos de Ciclos es que el alumnado peor preparado académicamente y peor comportamiento es derivado a FP, y nunca a bachillerato, observamos en las juntas de evaluación como se orienta a los alumnos con

peores expedientes y con fracaso escolar a la FP, es un viejo debate en los centros, y este sentir hace que nuestra comunicación con el departamento de orientación no sea muy fluida, observamos que los alumnos que se orientan hacia FP por parte del profesorado de secundaria se consideran alumnos de 2ª categoría y aunque la mayoría de los orientadores son muy profesionales las relaciones entre estos dos colectivos no es buena en casi ningún centro, en este ocurre lo mismo, y si unimos a esto que las mayores dotaciones económicas a los centros vienen para la FP pues el debate está servido.

Del análisis del POAP se desprenden las siguientes actuaciones y actividades, analizaré principalmente las llevadas a cabo en 4º de la ESO y bachillerato y Ciclos formativos.

La Orientación académica es un proceso que debe desarrollarse a lo largo de la escolaridad y desde todas las áreas, llevando a cabo actuaciones específicas en determinados momentos donde el alumno-a debe tomar decisiones sobre diversos estudios o profesiones.

El conocimiento que el alumnado tenga de sus propias capacidades, motivaciones e intereses así como la información más completa posible sobre las distintas opciones educativas o laborales facilitará su toma de decisiones tanto de itinerarios educativos como de incorporación al mundo del trabajo.

**Objetivo General:** Facilitar la toma de decisiones de cada alumno respecto a su itinerario académico y profesional.

**Objetivos Específicos:**

- 1.-Ayudar al alumnado en el proceso de autoconocimiento de sus capacidades, intereses y motivaciones.
- 2.-Facilitar información sobre itinerarios académicos y profesionales.
- 3.-Ayudar al alumnado en la toma de decisiones, principalmente en 3º y 4º de ESO, en Bachillerato, CFGM, CFGS y PCPI.

Las actuaciones en **4º ESO** programadas en el centro se pueden destacar las siguientes:  
Actuaciones que conduzcan a:

- Que el alumno conozca sus posibilidades: aptitudes, actitudes, intereses, motivaciones y también sus propias limitaciones.
- Que el alumno conozca las opciones que se le presentan tanto

académicos como profesionales.

- Que el alumno, al finalizar el curso, pueda decidir por sí mismo sobre su futuro inmediato, de la forma más responsable.
- Que el alumno conozca las técnicas de búsqueda de empleo más básicas para su incorporación al mundo laboral: cómo hacer un currículum vitae, una carta de presentación, superar una entrevista de selección de personal, dónde y cómo buscar trabajo, y continuar su formación y direcciones y teléfonos de interés.
- La orientación se dirige a conocer los Bachilleratos y los CFGM; el conocimiento de otros estudios y profesiones (Pruebas de Acceso).

### **Ciclos formativos de grado medio y grado superior y Bachillerato.**

La Orientación se centra en cada uno de los niveles que conforman el ciclo o en cada uno de los cursos de Bachillerato. Desde el POAP se favorece que el alumnado tenga suficiente información sobre los estudios universitarios posteriores, PAU, Proceso Bolonia, Ciclos Formativos, Pruebas de acceso, otros estudios superiores no universitarios, información profesional amplia y variada sobre salidas al mundo laboral, oferta y demanda en el mercado, oposiciones, estrategias de búsqueda de empleo..., entre otras.

Se trata de ofrecer la información más amplia sobre las alternativas que se les presentan, a los alumnos, tanto en el campo profesional como en el académico. Suele haber una mayor demanda de orientación Académica-Profesional en estas edades, porque es cuando surge la necesidad de tomar decisiones y de solucionar las dudas sobre el futuro académico y profesional.

A pesar de responder a las características individuales de los alumnos en atención individualizada, se buscarán oportunidades para informarles a nivel grupal, de las distintas alternativas a las modalidades de Bachillerato, pruebas de acceso a los CFGS, de la Prueba de Acceso a la Universidad, del acceso desde Ciclos Formativos a la Universidad, de los requisitos, planes de estudios, plazos, puntos de corte, pasarelas, residencias, becas, trámites de preinscripción y matrícula, lugares, direcciones y teléfonos de interés.

En todo caso, la Orientación no puede ser tarea exclusiva del tutor o del Departamento de Orientación, sino de todo el equipo educativo, que debe tratar de



facilitar al alumnado un proceso de maduración personal que le permita autoconocerse y tener una autoestima adecuada así como saber tomar decisiones y asumir responsabilidades.

**Actividades:**

- De autoconocimiento (Acción Tutorial)  
- Informativas a través de la acción tutorial y de la organización de Actividades extraescolares:

- Jornadas de Orientación Universitaria. 2º Bachillerato y Ciclos Formativos
- Jornadas de Orientación Académico-Profesional
- Visita a otros centros con ciclos formativos/ o nos visitan otros centros y nos informan de sus ciclos formativos./3º, 4º, PCPI, CFGM, Bachillerato/
- Visita a la Universidad Complutense y/o Universidad Rey Juan Carlos y/o La Salle. para 2º de Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Superior.
- Charlas informativas a las familias, en todos los niveles y especialmente en 4º de ESO.

En cuanto a la atención a la diversidad, no se han solicitado intervenciones desde los grados medio ni de los superiores al D.O. Destacar que son muy pocas las solicitudes que se hacen al D.O para estos niveles. Si algún alumno presenta algún problema pues se intenta solucionar desde el departamento puesto que poner en marcha todo el proceso desde el D.O. supone mucha burocracia y los profesores de FP rechazan tanto “papeleo”, que al final, muchos manifiestan no favorece al alumno. Así se manifiesta una profesora tutora de grado medio de gestión administrativo ante un problema con un alumnos con dificultades de aprendizaje, “ (...)Es que no es ágil, porque si tienes unos alumnos con problemas y tienes que hacer todo lo que te dicen, tantos requisitos que se quitan las ganas, lo hablamos en el departamento y llegamos a acuerdos entre los profesores del departamento de ciclos (...)” (entrevista nº 6).

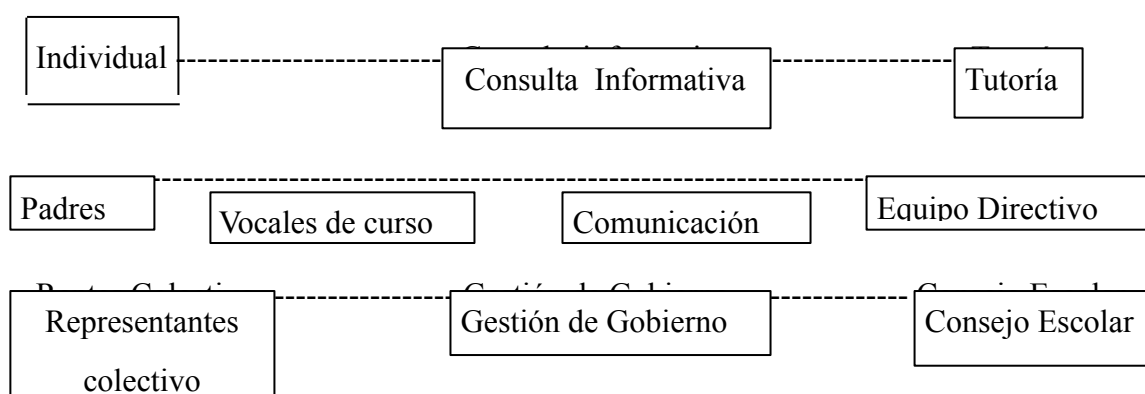
**2. Profesorado- Tutor de Ciclos Formativos: actividades de orientación y relación con profesores, padres, alumnos y departamento de orientación.**

Desde la PGA se establece que los padres disponen de capacidad de gestión y decisión en el centro donde se educan sus hijos. Precisamente porque son los máximos responsables de su educación es necesario que estén presentes en los escalones fundamentales del proceso educativo.

Junto con los profesores, directivos y alumnos pueden intervenir en asuntos tan importantes como es la aprobación del R.R.I., la resolución de conflictos de disciplina en materia grave, los criterios sobre los que se basan las actividades extraescolares y la evaluación de los resultados.

Lo que no resulta sencillo es conjugar los intereses y la participación de padres y profesores sin que surjan conflictos de intereses y competencias mal delimitadas.

La participación de los padres en el centro a través de sus estructuras organizativas garantiza su presencia e intervención:



Además los padres poseen cauces propios para conseguir sus fines específicos (AMPA)

- Mantener informados a los padres de cuanto afecta al proceso educativo de sus hijos facilitando los cauces de actuación desde los cuales ellos pueden participar.
- Coordinar reuniones periódicas entre el AMPA y la dirección del centro.

Al comenzar a analizar el clima laboral de este centro, he comenzado haciendo una distinción entre dos grupos de profesores, los son de plantilla fijos y viven en el pueblo y los que vamos de paso por el curso escolar, el alumnado se diferencia igualmente entre los que van en los autobuses o coches de otras localidades limítrofes y los que viven en el pueblo y esto influye de forma muy directa en la orientación y en las tutorías, puesto que los padres y su participación en el AMPA son fundamentalmente los que viven en el pueblo, los padres de los alumnos que vienen de otras localidades

apenas tienen vida social en el centro, ni vienen a tutorías ni tienen participación activa. En este tipo de localidades alejadas de Madrid existe una relación mucho más fuerte en el pueblo entre el profesorado y los alumnos y sus familias, puesto que al ser los espacios pequeños es muy fácil encontrarse y conocerse, mientras que el alumnado del resto de localidades es mucho más anónimo.

En el caso de los Ciclos Formativos, especialmente los de Grado Superior, las tutorías no se hacen, cuando estuve en el centro las tutorías eran lectivas y figuraba una hora en el horario del profesor para realizar una tutoría semanal con los alumnos, esta hora curiosamente siempre estaba al principio o al final del horario, de forma que los alumnos no venían o directamente se iban. El riesgo de poner las tutorías en el medio del horario lectivo eran quejas continuas de los alumnos porque ellos mismos demandaban ponerla al final con objeto de salir una hora antes. Por otra parte en la Formación Profesional los módulos que se imparten tienen mucha carga horaria, y un mismo profesor en algunos casos imparte varios módulos con un mismo grupo, lo que supone estar hasta 4 o 5 horas diarias con los mismos alumnos, en el caso que pueda surgir algún problema o duda se resuelve sobre la marcha en estas clases, sin necesidad de realizar la hora completa de tutoría.

En el grupo del que fui tutora (2º de Grado Superior) recuerdo que siempre me quedaba a la tutoría, siempre hacia la hora semanal, aunque nunca llegué a agotar la hora entera, para que no hubiera quejas de los alumnos que no tenían nada que plantear ni preguntar dejaba voluntariamente que se quedaran aquellos que lo necesitaran, y algunos alumnos se quedaban a consultarme problemas, en algunos casos administrativos de becas denegadas o de otro tipo de información en esta línea. Como siempre he considerado muy importante la hora de tutoría y puesto que la tenía en mi horario como lectiva, les oferté a los alumnos darles clases de repaso para aquellos que tuvieran problemas en algún módulo, y tuve 5 alumnos que normalmente se quedaban para repasar, lo curioso es que noté que mis compañeros del departamento no les gustaba mucho la idea de empeñarme en hacer esta hora puesto que de alguna manera les obligaba a ellos a quedarse y ofertar igualmente alguna actividad, muchas veces tuve que escuchar comentarios como *“ya les damos suficientes horas en clase como para quedarnos horas extras porque no quieran estudiar en casa...”* Y es que no es fácil

conciliar lo que consideramos justo con los alumnos y la opinión de los compañeros de trabajo, en este caso mi respuesta estaba clara, *“esta hora está en mi horario de trabajo”*, además es en esta hora donde realicé entrevistas a los alumnos y cambie impresiones con ellos sobre el problema de la orientación en la FP y llegué a muchas conclusiones interesantes como es que en los pueblos tan alejados de Madrid los alumnos eligen sus estudios no en función de lo que les gusta, sino en función de la oferta más cercana que tienen a su domicilio. Más de uno no les gustaba los estudios que habían elegido pero lo que querían hacer estaba en Madrid y les suponía mucho esfuerzo económico y de tiempo el tener que desplazarse hasta estos institutos situados en Móstoles o Alcorcón los mas cercanos. Algunos quieren estudiar informática o imagen y sonido pero están muy distanciados y además las plazas que se ofertan en estas familias profesionales no son muchas y normalmente no tienen plazas, al final optaban por hacer administrativo y me venían a decir que con este ciclo podían encontrar trabajo en alguna oficina y después seguir estudiando otros ciclos.

En el caso de los alumnos de Grado Medio no les daba clase pero les hice alguna entrevista y su punto de vista era el mismo, la elección del Ciclo se había visto condicionada por la distancia, esto era lo más cercano a su casa. Algunos me decían que lo que les gustaba el ciclo pero no podían ir a otro lugar a estudiar. Me decían que les hubiera gustado estudiar *“forestales”* porque era de lo que más había trabajo en la zona, en el caso de las chicas demandaban estudios relacionados con enfermería porque por la zona hay numerosas residencias y esto les posibilitaría trabajar. Esto me hizo plantearme una reflexión sobre la oferta educativa de Formación Profesional, y es que los alumnos tenían razón, como era posible que en un entorno como el de San Martín, un municipio situado entre los arranques montañosos de las sierras de Gredos y Guadarrama separadas por la depresión del río Alberche y con una naturaleza en estado original de gran valor ecológico tanto por las especies animales que allí viven como por

su flora no se haya establecido una oferta formativa de la familia de forestal<sup>892</sup> tanto en Grado Medio como en Grado superior, y es que muchas personas en la población viven de este tipo de trabajos, por lo que es lógico que los alumnos lo demanden. En este sentido:

*“(...) En este centro están mal orientados, pero en algunos casos no hay que echarle la culpa al D.O., a veces todas las críticas se las llevan ellos y yo no lo veo así. Mira la mayor parte de los chicos en estos pueblos alejados de Madrid, se tienen que matricular en lo que tienen más cerca de casa porque estamos hablando de 80 kilómetros, y muy mala carretera, un servicio de autobuses malísimo, y eso en la línea desde aquí a Madrid, que si se quieren matricular de otros pueblos limítrofes ya no tienen medio de transporte, entonces que tienen que hacer, pues matricularse en la oferta que hay en el pueblo. Porque ya estamos con lo mismo de antes, en la ESO como son enseñanzas obligatorias pues le ponen autobuses de ruta, pero a estos alumnos ya al ser estudios no obligatorios pues no les ponen ruta y no pueden venir a no ser que los traigan los padres, y ellos como son todavía muy jóvenes no tienen la mayoría ni permiso de conducir ni coche. En los grados superiores ya es otra cosa, porque tienen sus coches y te vienen de pueblos y tienen autonomía, pero estos de grado medio no. Con este problema que te planteo pues aunque la orientadora les derive a otra familia profesional porque lo vea mejor para su perfil, sino la ofrecen aquí no la van hacer, ese es el problema (...)”*(Entrevista nº 6)

Por la zona también existen diversos viveros y un título que también se podría ofertar sería el de Técnico en Jardinería y Floristería. En el curso académico que estuve trabajando en el centro no había oferta educativa en los PCPI hoy modificados y convertidos en Formación Básica, en esta rama forestal, sin embargo en el 2014 en el

---

<sup>892</sup> Real Decreto 260/2011, de 28 de febrero, por el que se establece el título de Técnico Superior en Gestión Forestal y del Medio Natural y se fijan sus enseñanzas mínimas.

REAL DECRETO 1713/1996, de 12 de julio, por el que se establece el título de Técnico en Trabajos Forestales y de Conservación del Medio Natural y las correspondientes enseñanzas mínimas.

Real Decreto 356/2014, de 16 de mayo, por el que se establecen siete títulos de Formación Profesional Básica del catálogo de títulos de las enseñanzas de Formación Profesional.

Real Decreto 1129/2010, de 10 de septiembre, por el que se establece el título de Técnico en Jardinería y Floristería y se fijan sus enseñanzas mínimas.

REAL DECRETO 1712/1996, de 12 de julio, por el que se establecen el título de **Técnico superior en Gestión y Organización de los Recursos Naturales y Paisajísticas** y las correspondientes enseñanzas mínimas.

REAL DECRETO 2049/1995, de 22 de diciembre, por el que se establece el título de **Técnico en Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural** y las correspondientes enseñanzas mínimas.

Real Decreto 356/2014 se ha creado un Título para Formación Básica denominado Título Profesional Básico en Aprovechamiento Forestal muy apropiado para los alumnos de Formación Básica que estudian en el centro y que se les está ofertando Títulos de la familia de electricidad de administrativo que cursan en su mayor parte en contra de su voluntad y que no les gusta. Mantengo fluidas relaciones desde que estuve trabajando en el centro con los compañeros y el equipo directivo y no se ha implantado ningún título de esta familia profesional aunque es demandado por los alumnos, para poder realizar estos estudios deberían ir hasta el IES El Escorial, puesto que estos Ciclos solo se pueden realizar donde el medio es propio para realizar las prácticas, por otra parte el Ciclo de Grado Medio de conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural sería igualmente bien acogido por los alumnos pero la oferta es en Cercedilla en el IES La Dehesilla por los mismos argumentos descritos anteriormente. En una entrevista con la orientadora me comentaba:

*(...)Que es lo que te piden,... pues estudios que no sean muy largo y que puedan encontrar trabajo rápido para ayudar a la familia, ellos quieren algún modulo relacionado con el monte, porque aquí mucho trabajo en el ámbito forestal por el entorno, también hay viveros, pues estaría bien jardinería, y muchas residencias de la 3ª edad y algún hospital, las ramas sanitarias las demandan mucho las chicas, otra familia pues sería algo relacionado con el turismo, hay casas rurales y mucho senderismo, viene la gente de Madrid para realizar actividades de este tipo, pero mira lo que tenemos, no tiene ni pies ni cabeza. Pero ahí no podemos hacer nada, los jefes superiores son los que deciden y si lo decimos pero no nos escuchan.(...)*

Igualmente ocurre con la Familia Profesional de Sanidad, muchas alumnas demandan, concretamente el Ciclo de Cuidados Auxiliares de Enfermería<sup>893</sup> porque hay demanda de trabajo por la zona de este perfil puesto que hay varias residencias de ancianos y hospitales en el pueblo y en pueblos limítrofes, sin embargo los institutos más cercanos para poder realizar estos estudios están en Móstoles o Leganés, también hay otro Ciclo Formativo de Grado Medio demandado que es Atención Sociosanitaria<sup>894</sup>

---

<sup>893</sup> Real Decreto 546/1995, de 7 de abril, por el que se establece el título de Técnico en Cuidados Auxiliares de Enfermería.

<sup>894</sup> REAL DECRETO 496/2003, de 2 de mayo, por el que se establece el título de Técnico en Atención Sociosanitaria y las correspondientes enseñanzas comunes.

pero se oferta en el IES El Álamo en el Álamo, por lo que muchas alumnas se ven obligadas a realizar estudios de administrativo por obligación no porque lo hayan elegido libremente, lo que se refleja en la tasa de abandonos y en los malos resultados académicos.

Analizando el Proyecto Curricular del centro, en un apartado hace referencia a la información que se oferta a los alumnos y a las familias. En este apartado se establece que periódicamente, al menos tres veces a lo largo del curso, y cuando se den circunstancias que así lo aconsejen, el tutor informará por escrito a las familias y a los alumnos sobre todos aquellos aspectos que se hayan acordado en las sesiones de evaluación. En este aspecto he de destacar como tutora de un curso de Formación Profesional que no se lleva nunca a cabo este requisito, tan solo al final del trimestre se le entregan los boletines de notas.

Dado que la mayoría de los alumnos son mayores de edad en estos niveles, nos encontramos un problema cuando se le entregan los boletines a los alumnos, estos los deben entregar firmados por sus padres con objeto que desde el centro tengamos constancia que han sido informados de las notas de sus hijos, pero en la mayor parte de los casos y por su mayoría de edad los firman ellos mismos, puesto que legalmente pueden hacerlo. Este tema siempre ha llevado a enfrentamientos entre tutores y alumnos porque en muchos casos vemos una gran inmadurez en nuestro alumnado y el hecho de que haya cumplido los 18 años no es motivo para que los padres no firmen y se informen de las notas de sus hijos, esta exigencia que en mi caso como tutora siempre he discutido con mis alumnos, la baso en que ellos viven bajo el techo de sus progenitores y son ellos los que le proporcionan la manutención y por tanto tienen derecho a ser informados de los resultados académicos que han obtenido sus hijos independientemente de esa mayoría de edad.

Al finalizar el ciclo o curso respectivo se informará por escrito al alumno y a su familia acerca de los resultados de la evaluación final. Dicha información incluirá, al menos, las calificaciones obtenidas en los distintos módulos profesionales cursados por el alumno, la decisión acerca de su promoción al curso siguiente o al módulo profesional de FCT, y las medidas adoptadas, en su caso, para que el alumno alcance los objetivos programados. En este caso se le entrega por el tutor un informe con los

módulos que no ha superado y con las capacidades terminales que no han sido alcanzadas por los alumnos, así como las tareas que tiene que realizar para poder superarlo. Este informe lo realiza cada profesor que imparte el modulo no superado por el alumno y se lo entrega al tutor del grupo, el tutor junto con el boletín de notas le entrega el informe al alumno de cada módulo no superado.

Con el fin de garantizar el derecho que asiste a los alumnos a que su rendimiento escolar, a lo largo del proceso de evaluación continua, sea valorado conforme a criterios de plena objetividad, el departamento, a través de sus profesores, dará a conocer los objetivos, contenidos y criterios de evaluación mínimos exigibles para obtener una valoración positiva

En este centro son los tutores los que realizan esta tarea de comunicación el primer día de clase. Esta información es muy importante y se le entrega normalmente por escrito al alumno un extracto de la programación con estos criterios de calificación y las capacidades mínimas que deben alcanzar para superar el modulo, para que de cara los exámenes el alumno tenga muy claro como se le evalúa. En algunos centros se está optando por darle total transparencia y colgarlo en la página web del instituto.

Los tutores de cada grupo y los profesores de los distintos módulos profesionales, mantendrán una comunicación fluida con los alumnos y sus padres o tutores en lo relativo a las valoraciones sobre el aprovechamiento académico de los alumnos y la marcha de su proceso de aprendizaje, así como, en su caso, en lo referente a las medidas de refuerzo educativo o adaptación curricular que se adopten. Como ya he comentado anteriormente en nuestro caso en los grados superiores mantenemos escaso contacto con las familias al tener alumnos muy mayores, todas estas comunicaciones y razonamientos las realizamos con los propios alumnos. En los casos de Grado Medio, ahí si nos podemos encontrar con alumnos menores de edad, y en este caso si se tiende hablar con las familias y a recibirlos en el centro para tratar con ellos estos problemas. En el caso de adaptaciones curriculares en la Formación Profesional apenas se llevan a cabo. En algunos casos puntuales cuando los alumnos presentan problemas de visión si se necesitan apoyos y colaboración con la ONCE, o adaptaciones ergonómicas en el mobiliario pero son contadas ocasiones en las se producen. En este curso académico no se ha producido ninguna en el departamento.



El Proyecto Curricular de Centro establece que a comienzos de curso, el director del centro comunicará a los alumnos y a los padres o tutores de estas las horas que cada tutor del centro tiene reservadas en su horario para atenderles. En este momento no existe hora de tutoría en la FP, en el momento que estuve en el centro si existía una hora semanal.

El tutor del grupo facilitará los alumnos o a sus padres o tutores las entrevistas que estos deseen tener con los demás profesores. Asimismo, al comienzo del curso escolar, el departamento didáctico elaborará la información relativa a la programación didáctica que dará a conocer a los alumnos a través de los profesores de los distintos módulos profesionales. Esta información incluirá como mínimo los objetivos, los contenidos, los mínimos exigibles para obtener una valoración positiva, los criterios de evaluación, así como los procedimientos de evaluación del aprendizaje y los criterios de calificación que se van a utilizar.

Los alumnos o sus padres o tutores podrán solicitar aclaraciones de los profesores acerca de las informaciones que sobre su proceso de aprendizaje reciben, al jefe del departamento, como coordinadores de las actividades docentes de los mismos, sobre lo establecido en las programaciones didácticas. También podrán en su caso, presentar reclamación contra las decisiones y calificaciones que, como resultado del proceso de evaluación, se adopten al finalizar el ciclo o curso.

En cuanto al Plan de Tutoría y Orientación Profesional establecido en la concreción curricular, se establece que la tutoría debe entenderse como ayuda y orientación al alumno y grupo de alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo pleno de su personalidad.

En el Real Decreto 83/1996 por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los IES, se establecen una serie de funciones del profesor tutor que forman parte de sus obligaciones docentes. Ahora bien, dichas funciones pueden cumplirse a través de muy distintas actividades. Es responsabilidad del profesor tutor, con el asesoramiento, coordinación y colaboración del Departamento de Orientación del centro, elegir, programar y realizar las actividades que le parezcan más oportunas para sus alumnos. Algunas de las funciones del tutor detalladas en el Proyecto Curricular serán las siguientes:

- Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del jefe de estudios y en colaboración con el departamento de orientación del instituto. En este aspecto debemos destacar que existe mucha diferencia entre los distintos niveles de los Ciclos de FP a la hora de llevar a cabo la acción tutorial, no es lo mismo un Grado Medio dónde puede haber varios alumnos menores de edad, en estos casos el tutor tiene que seguir el mismo protocolo a la hora de las salidas del instituto y permisos de los padres como en la ESO, que en un Grado Superior que aunque puede darse el caso de algún alumno menor de edad, no es lo normal. Por otra parte se repite en todos los centros que en los Grados Medios los alumnos suelen tener una más cercanía con el profesor y especialmente con el tutor, el alumno busca más complicidad y en casos donde los resultados académicos sean muy negativos, que en 1º es bastante habitual se suele buscar contacto con la familia para intentar dialogar y buscar soluciones de mejora para el alumno. En el caso de alumnos de Grados Superiores donde los alumnos acceden desde bachillerato o con prueba de acceso suele tenerse más distanciamiento con los profesores, no existe esa complicidad que señalé antes con el tutor. La mayor implicación del tutor y donde existe mayor coordinación con el departamento de orientación es en el caso de la Formación Básica, lo que antes era el PCPI, que ha entrado en vigor este curso académico y donde los alumnos todos son menores de edad y con graves problemas de comportamiento por provenir de familias desestructuradas en muchos casos. Los tutores en estos casos si tienen que dedicar muchas de sus horas a orientar y escuchar a estos alumnos puesto que en muchos casos los problemas sociales hacen que abandonen el instituto o que puedan faltar a clase, la orientación en este caso es muy importante y puesto que este alumnado son todos fracasos escolares se les va a intentar integrar en el sistema educativo y dirigir hacia un Grado Medio de la misma familia profesional que la formación que cursa. En este Centro hay dos programas de PCPI, uno de la familia a la que pertenezco de Administrativo y el otro de Electricidad.
- Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo y organizar y presidir la junta de profesores y las sesiones de evaluación de su grupo. En cada

trimestre se celebra una junta de evaluación, en el caso de 1º de Grado Medio y 1º de Grado Superior habrá tres evaluaciones en el curso ordinarias y una extraordinaria en septiembre, en los 2º solamente habrá dos ordinarias y una extraordinaria en septiembre, puesto que en marzo los alumnos van a la empresa para realizar la FCT (Formación en Centros de Trabajo). Tras realizar estas evaluaciones se celebra la Junta de Evaluación y en ella participa todo el equipo educativo que imparte clases en ese Ciclo, estas Juntas de Evaluación serán presididas por el tutor que es el que la dirige, también estará presente el jefe de estudios y en ellas se analiza uno por uno cada alumnos los módulos suspensos, el motivo por el que ha suspendido y la problemática del alumno, se levanta acta de la sesión y se anotan todas las medidas a tomar a nivel de grupo y de cada alumno que requiera intervención individual. El tutor redacta el acta y todos los profesores asistentes la firman. Se establecen las estadísticas de los aprobados y suspensos que luego por parte del jefe de estudios se incluirán en un programa de ordenador que sacará todas las estadísticas de todos los cursos y Ciclos del centro y los expondrá el director/a en el próximo claustro<sup>895</sup>, se analizaran por todo el profesorado esos resultados del centro y se analizaran las medidas a tomar.

- Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del instituto. En los primeros cursos tanto de Grado Medio como de Superior los alumnos no se conocen puesto que vienen de diversos centros de toda la Comunidad, en el centro que estoy analizando la mayoría venían de poblaciones limítrofes, incluso de pueblos de Ávila al estar en el límite de provincia, en los Grados Medios algunos alumnos acceden de la ESO del mismo centro, por tanto ya se conocen y otros del PCPI. En el Grado Superior también algunos acceden desde bachillerato desde el centro, especialmente los que no han aprobado la selectividad (PAU), y optan por esta

---

<sup>895</sup> El claustro, órgano propio de participación de los profesores en el instituto, tiene la responsabilidad de planificar, coordinar, decidir e informar sobre todos los aspectos educativos del mismo. El claustro será presidido por el director y estará integrado por la totalidad de los profesores que presten servicios en el instituto. El administrador, cuando exista, actuará como secretario, con voz, pero sin voto. Real Decreto 83/1996 de 26 de enero por el que se aprueba el reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. (B.O.E. 21-2-96)..

vía para integrarse en la Universidad, pero la mayor parte del alumnado no se conoce y los primeros días el tutor del grupo debe de observar el comportamiento del grupo para que exista un clima adecuado de convivencia. Con la nueva organización de la FP en los centros los alumnos no se integran en los centros, primero por el propio diseño de los edificios, en este centro como ya dije al principio los ciclos Formativos están en otro edificio y por tanto conviven muy poco con el resto del alumnado, otra causa es la diferencia de edad y el poco tiempo que permanecen en el IES, en la antigua FP estaba estructurada en 5 años, desde los 14 años que se accedía desde EGB, en 5 años los alumnos tienen mucho tiempo de integrarse en el centro y con estas edades se participa más en actividades, sin embargo con 2 años, y el segundo no están más que hasta el 2º trimestre no participan en prácticamente ninguna actividad organizada desde el centro, a no ser que sea alguna del departamento coordinada especialmente para ellos (salidas a instituciones o a empresas). Tengo que destacar que en este centro el Grado Medio que se imparte es todavía LOGSE no LOE, por lo tanto la organización era de un año y medio, eran los ciclos de duración corta, un año académico entero en el centro y la FCT se realizaba después de verano, desde septiembre hasta diciembre, estos alumnos con mayor motivo se integraban menos. Tengo que destacar de este centro que el alumnado de Grado Medio presentaba bastante abandono y conflictividad, académicamente era muy malo y los tutores tenían enfrentamientos continuos con alumnos e incluso con padres de alumnos. El motivo como ya he mencionado antes en su mayor parte era la falta de motivación por estar matriculados en estudios que no eran de su agrado y que debido a la distancia a Madrid se veían obligados a cursar. En cuanto al segundo de Grado Superior de la que yo era tutora, solo había en clase 17 alumnos, en cursos anteriores incluso han llegado a estar menos de 10, en otros centros cercanos de Madrid con este número de alumnos estos cursos los cierran y matriculan a los alumnos en otro centro cercano, pero estos centros alejados se permite mantener los 2º con este número de alumnos tan escasos por este motivo de la ubicación. Con este

número de alumnos tan reducido la relación ha sido cercana y el trato ha sido muy familiar.

- Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades académicas y profesionales y colaborar con el departamento de orientación del instituto en los términos que establezca la jefatura de estudios. En los Grados Medios se les orienta especialmente para que los que quieran seguir estudiando un Ciclo de Grado Superior se presenten a la prueba de acceso, puesto que la forma de acceso puede ser estudiar bachillerato o mediante una prueba de acceso. En el caso de los G. Superiores se les orienta en diferentes vías, por una parte los que quieren seguir estudiando en la Universidad desde el departamento de orientación se les da las notas de corte y mucha información sobre los Grados a los que pueden optar que tienen el perfil de la formación que tienen, en el curso que yo fui tutora por primera vez se permitió presentarse a los alumnos de ciclos para subir nota en la PAU y mejorar su expediente, en este curso que yo también impartía clases de economía a los alumnos de 2º de bachillerato les propuse repasar durante el 3º trimestre para solucionarles dudas y ayudarles a estudiar, otro tipo de orientación viene de la FCT, este profesor como ya he explicado anteriormente dispone en su horario de 6 horas para realizar toda la gestión de documentación del alumnado y de las empresas, este tutor de prácticas debe de buscar realizar reuniones con los alumnos para buscar una empresa que mejor se adapte a las características del alumnos, en muchos casos es la materia que domina y para la que está mejor preparado lo que se intenta ajustar a la empresa, pero en este centro, dada su ubicación la orientación venía determinada por la disposición de coche del alumnos. Los que disponen de coche normalmente iban a realizar las practicas a la Caja de Ávila o entidades bancarias en poblaciones grandes o Ávila, los que no disponen de coche realizan las prácticas en empresas y gestorías de San Martín o en localidades cercanas dónde estos alumnos viven. Como tutora facilité a los alumnos páginas web interesantes donde buscar información académica como las DAT (Direcciones de Áreas Territoriales) o EMES (enseñanzas medias y superiores), en estas

páginas se publica toda la información legislativa y de interés tanto de enseñanzas medias como superiores.

- Encauzar las demandas e inquietudes de los alumnos y mediar, en colaboración con el delegado y subdelegado del grupo, ante el resto de profesores y el equipo directivo en los problemas que se planteen, así como coordinar las actividades complementarias para los alumnos del grupo. En el caso que se produzca algún problema entre profesores o alumnos el tutor es el mediador antes de que el problema llegue a jefatura de estudios, el tutor debe de descargar de problemas a la jefatura y mediar siempre que sea posible. En el caso de que el profesor quiera sancionar a un alumno porque sea una falta grave ya se seguirá el protocolo que marque el reglamento de régimen interno del centro y tendrá que actuar el jefe de estudios pero siempre informando al tutor. En este centro se produjeron varios problemas con el PCPI y en el G. Medio, sanciones y amonestaciones. En el caso del G. Superior la problemática con los profesores viene dada más por el absentismo y las faltas de asistencia en días de exámenes y la posibilidad de repetir el examen o no. En esos casos los criterios se fijan desde el departamento para evitar problemas y que todos los profesores actuemos de la misma forma.
- Informar a los padres, a los profesores y a los alumnos del grupo de todo aquello que les concierna, en relación con las actividades docentes y complementarias y con el rendimiento académico, así como facilitar la cooperación educativa entre los profesores y los padres de los alumnos. En el caso de los G.Superiores no tuve ninguna intervención con padres al ser los alumnos todos mayores, en el G. Medio si hubo citas por parte de los tutores para informar de estos resultados académicos y en el caso del programa de PCPI la relación con los padres es continua.

En cuanto al Profesor-Tutor de FCT. En el Proyecto Curricular del centro se establece detalladamente las funciones básicas que debe desarrollar el tutor de FCT como la elaboración del programa formativo de FCT, buscar la empresa que mejor se adapte a las características del alumno así como relacionarse con el responsable del centro de trabajo, el tutor recibirá a los alumnos en el centro educativo cada 15 días con objeto de valorar el desarrollo de las actividades programadas, también visitará, al

menos quincenalmente, el centro de trabajo y mantener entrevistas con su responsable para hacer el seguimiento del programa formativo. Se habla en este apartado de orientar a los alumnos, con la colaboración del profesor de FOL., sobre los aspectos más generales del módulo de FCT (finalidades, características....), sin embargo esto en la práctica no se produce, puesto que es el tutor de FCT el único que realiza esta tarea y para ello tiene una asignación horaria de 6 horas semanales durante todo el curso, en el 1º y 2º trimestre para la búsqueda de las empresas y realizar todo el proceso burocrático, en el último trimestre para el seguimiento de los alumnos.

He de destacar que en este centro es el profesor de FCT el que realiza toda la tutoría sin la colaboración del profesor de FOL, lo que si realiza esta última es el seguimiento de la bolsa de trabajo y de la inserción laboral. En el caso de la bolsa de trabajo mediará entre las empresas y los alumnos, poniendo en contacto a los alumnos que más se adecuen a las ofertas formativas que se reciban en el centro. En cuanto a la inserción laboral, la profesora hará un seguimiento de los alumnos de cursos anteriores y su inserción laboral.

He destacar en este centro que la profesora de FOL no tiene suficiente horario para impartir con las horas de su especialidad, al ser una profesora de plantilla fija tiene que tener 19 horas de docencia directa (en estos momentos con los recortes educativos esas horas se han incrementado a 21 horas), y como los módulos más afines son los de nuestra familia profesional de administrativo utiliza horas para completar, esto provoca diferencias y enfrentamiento entre los dos departamentos por lo que la comunicación no es muy fluida, puesto que este hecho se produce todos los cursos. En el caso de la familia profesional de electricidad esa colaboración es más estrecha.

En el Proyecto curricular se establece que los tutores de los ciclos formativos tendrán una reunión semanal con el departamento de orientación y jefatura de estudios para preparar la sesión de tutoría con alumnos. A dicha reunión asistirán también los profesores-tutores de la FCT. He de decir que en todo el curso se asistió a esta sesión de tutoría

En cuanto a la Orientación Profesional, esta responsabilidad recae en el tutor de los diferentes grupos, así como en el profesor de FOL y en el tutor de FCT, orientados en todo momento por el departamento de orientación.

### **3. Profesorado de Formación y Orientación Laboral: actividades de orientación y relación con profesores, alumnos y departamento de orientación.**

En cuanto a las actividades de orientación realizadas por el profesorado que imparte FOL he de mencionar que la profesora sigue el currículo establecido para el ciclo formativo y las actividades de orientación que llevan a cabo hace referencia a la realización de un proyecto profesional, a la enseñanza de las técnicas de búsqueda de empleo por cuenta ajena y además a la colaboración con entidades y organizaciones empresariales externas al centro que acuden en el para realizar charlas sobre empleo o empresas, lo que se realiza en colaboración con el D.O.

En este centro existe una única profesora de FOL para impartir el currículo de los módulos a las dos familias profesionales de Administración y Electricidad. Los módulos que se imparten desde este departamento con sus programaciones correspondientes son:

- Empresa e Iniciativa Emprendedora.
- Prevención de riesgos laborales. PCPI electricidad y electrónica (Operaciones auxiliares de montaje de instalaciones en edificios)
- Formación y orientación laboral grado medio
- Formación y orientación laboral grado superior. Ciclo Formativo “Técnico Superior en Administración y Finanzas”
- Prevención de riesgos laborales PCPI Administración ( Operaciones Auxiliares de Servicios Administrativos)

Debo de explicar que la materia de FOL se solapa con muchos contenidos que impartimos en la familia de Administración a la que pertenezco, en esta hay un módulo que denomina Gestión de Recursos Humanos, dónde los contenidos de varios temas son idénticos a los impartidos en FOL, es por este motivo que al comienzo de curso debemos ponernos en contacto para coordinarnos, este curso precisamente he impartido yo este módulo y nos distribuimos los temas para no coincidir y repetir información a los alumnos. Mi relación por este motivo ha sido más cercana y me ha permitido tener más información de cómo funciona este departamento. En una entrevista me comenta la profesora de FOL:



*“(…)En lo que si nos coordinamos es con los profesores del departamento de administración porque hay un módulo que imparten en esta familia profesional que es recursos humanos y la mitad de los contenidos del módulo se solapan con FOL y claro no podemos dar los contenidos repetidos a los alumnos. En el comienzo del curso nos sentamos a coordinar los dos módulos y nos repartimos los contenidos que vamos a ver (…)(Entrevista 11).*

En cuanto al módulo de Empresa e Iniciativa emprendedora tampoco se imparte en la familia de administración porque en muchos módulos ya se enseña a los alumnos a crear una empresa y se le dan muchos contenidos administrativos y fiscales, existe una conexión por tanto muy directa entre los contenidos de FOL y la de la familia de administración hasta el punto que en muchos centros de la Comunidad es el departamento de administración quien asume el módulo de FOL y no hay profesor, es una materia que llamamos afin al departamento, al igual que las asignaturas de economía en bachillerato, que este curso también he impartido yo. En este centro la profesora que imparte la materia es fija y vive en el pueblo por tanto está muy integrada en la plantilla del centro, y plantea diversas actividades con profesores y alumnos.

Dada mi cercanía a ella por los motivos que acabo de exponer hemos mantenido largas conversaciones y cuando le he hablado del trabajo que estoy realizando me ha dejado todas sus programaciones para que las pueda analizar, entre las preguntas que le he planteado ha sido su coordinación con el D.O. y su conocimiento de la programación, me ha respondido que no la ha leído, la conoce porque se la ha contado verbalmente la orientadora en aquellas actividades que le afectan, pero al no pertenecer FOL al departamento pues cada una organiza su campo y van independientemente, si en algún caso puntual le tiene que preguntar pues se acerca al departamento pero normalmente cada una hace su labor por separado. En una entrevista me comenta:

*(…)Pues mira no existe relación entre el departamento de orientación y el departamento de FOL, el primero se dedica más a la vertiente psicopedagógica de la orientación, y en muchos casos desconoce por completo la organización y características de las enseñanzas de Formación Profesional (FP). En algún aspecto que nos podemos solapar es lo referido al Plan de orientación académica y profesional (POAP).(…)(Entrevista 11)*

*(...)Esto que te cuento es a nivel institucional, a nivel de documentos, como me has dicho que los analizas pues te lo digo porque verás que no aparece nada. Otra cosa es la realidad, y es que tanto la orientadora como yo vivimos en el pueblo, y muchas tardes salimos a dar un paseo, aquí el entorno es precioso y salimos mucho, en nuestras caminatas hablamos de todo y eso incluyen estos temas de coordinación, ella sabe dónde está y yo también y nos coordinamos en todo pero de forma verbal. Yo les doy todo lo que está contemplado en el POAP en FOL, y ella se dedica a otras atenciones al alumnado, porque nos solapamos.(...)(Entrevista 11).*

En el módulo de EIE, hay un apartado donde se recogen las medidas de atención a la diversidad, tengo que matizar que en la FP las medidas que se toman al respecto no pueden afectar a los contenidos mínimos. Las medidas que se toman en este apartado son las siguientes:

En cada grupo de alumnos existen diferencias en cuanto a intereses, motivaciones, aptitudes, ritmos de aprendizaje, capacidades, etc. Por tanto, siempre habrá que tomar medidas que nos permitan, en primer lugar, llegar al conocimiento de los alumnos y de sus particularidades y en segundo lugar, tomar precauciones para que todos los alumnos progresen.

Las medidas a tomar serán las siguientes:

- *“Evaluación inicial por la que se procurará detectar cual es el problema de aprendizaje que presenta el alumno, es decir, determinar qué es lo que no consigue realizar dentro del trabajo escolar, y en función de ello , determinar el objetivo a cubrir. Como instrumento se pueden realizar pruebas escritas mediante cuestionarios sencillos, entrevistas etc.*
- *Planteamiento de actividades abiertas en las que se pueden encontrar vías diferentes de resolución, y/ o en las que es posible establecer escalones intermedios de forma que todos los alumnos puedan llegar a alguna solución.*
- *Variedad de actividades que pueden establecerse a través de distintos mecanismos: el tiempo de actuación que se pide a los alumnos, los contextos de los ejercicios, o el soporte en el que se proporciona la información.*
- *En último caso, se podrían hacer agrupaciones flexibles de alumnos.”*

En cuanto a las medidas complementarias que se han realizado son:

- Visitas a organismos como, Cámara de Comercio, Asociaciones empresariales, Ventanilla Única empresarial.
- Visitas a empresas.

En el GM de administrativo las actividades complementarias son las siguientes:

Una de las actividades que se desarrollara en el curso 2010 -2011, será la asistencia a la feria de FP y empleo, que como todos los años se efectuará con alumnos que se encuentren en el último año de etapa educativa, durante el **segundo trimestre**. Por otro lado, ésta actividad es necesaria en este departamento, para recoger toda la información actualizada en materia académico- profesional.

Asimismo, se programarán algunas salidas estrechamente vinculadas con nuestros módulos, con diversos grupos a lo largo del curso. Una de esas actividades será la asistencia a un Juzgado de lo Social, en el que podrán observar el desarrollo de un proceso judicial laboral.

Además se prevé la realización en el centro y en horario escolar de las jornadas de salud laboral, durante el tercer trimestre.

En cuanto a los contenidos del módulo de FOL se pueden diferenciar tres partes:

- Salud laboral.
- Orientación e inserción socio laboral.
- Prevención de Riesgos Laboral

En cuanto a las actividades programadas en el D.O. son las siguientes:

#### ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES. DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

\*Participación en la Jornada Inicial de Convivencia para 1º y 2º de ESO (Primer trimestre)

\*Visita a AULA, Salón del Estudiante. A partir de 4º de ESO (Segundo o Tercer trimestre)

\*Visitas a Ciclos Formativos. (Segundo o Tercer Trimestre)

\*Jornadas de Motivación Empresarial y Emprendimiento (Primer trimestre).

\*Jornadas de Orientación Académico-Profesional (A partir del 2º trimestre).PAU-carreras-ciclos-accesos

\*Participación en la Semana Cultural del centro y/o en los días finales de cada trimestre

con actividades o talleres; participación en las actividades generales del centro establecidas en la PGA

\*En los tres trimestres del curso escolar se planifican actividades formativas para el PCPI: salidas al entorno, ocio y tiempo libre, actividades motrices, juego dirigido, visitas a entidades, tramitaciones....

Como se puede observar hay una actividad de Jornada de Motivación Empresarial y Emprendimiento que coincide con la actividad ofertada desde el dpto. de FOL, en cuanto a las Jornadas de Orientación Académico-Profesional (A partir del 2º trimestre).PAU-carreras-ciclos-accesos no se hace mención a FOL. Se ofrece de forma genérica y no específica a que ciclos ni a que niveles va dirigida.

Todo el análisis y conclusiones a las que hemos llegado se mostraran al final del análisis de los cinco centros en una apartado.

#### **6.4. Descripción, análisis e interpretación del CENTRO N° 2**

Comienzo el estudio del centro n°2 en el siguiente curso académico que será 2011-2012. Este centro está ubicado en el distrito de Usera y está catalogado como de especial dificultad<sup>896</sup>, además no existe mi familia profesional, no existe el departamento de Administración al que pertenece mi especialidad de administración y finanzas, sino que trabajaré en la especialidad de FOL, esto me va a permitir de primera mano poder conocer cómo se trabaja no solo desde el D.O. sino también vivir la orientación profesional desde el departamento al que voy a pertenecer

En los centros de especial dificultad<sup>897</sup> el alumnado presenta unas características que los hacen más complicados a la hora de impartir docencia, es por este motivo que a

---

<sup>896</sup>RESOLUCIÓN de 2 de abril de 2007, del Director General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación, por la que se clasifican como de especial dificultad, por tratarse de difícil desempeño, determinados centros y puestos de trabajo docente a los efectos previstos en el Real Decreto 895/1989, de 14 de julio, y en el Real Decreto 2112/1998, de 2 de octubre.

<sup>897</sup> El Real Decreto 926/1999, de 28 de mayo, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad de Madrid en materia de enseñanza no universitaria, hizo efectiva la transferencia de competencias en materia educativa, no universitaria del Estado a la Comunidad de Madrid a partir del 1 de julio de 1999. Resultando, por lo tanto, competente la Comunidad de Madrid para el desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades. Corresponde a la Comunidad de Madrid la clasificación y publicación de los puestos de difícil desempeño. Procediendo, en consecuencia, publicar la relación de centros y puestos de trabajo que han de considerarse de especial dificultad en la Comunidad de Madrid

los profesores que trabajan en estos centros se les compensa con méritos<sup>898</sup>. Estos méritos nunca son complementos económicos, el salario es igual para el profesorado que en otros centros pero se les asigna más puntos para participar en el concurso de traslados. Los profesores con oposición aprobada, funcionarios de carrera, pero sin destino definitivo en un centro nos vemos obligados a concursar todos los años, la petición de centros en este concurso se hace en función de los méritos aportados por años de antigüedad en el centro y méritos académicos, pues bien, en estos centros estos méritos por años de antigüedad son muy superiores a los de otros institutos, además de trabajar muchos profesores en comisión de servicios, esto es de forma voluntaria, y es que las condiciones en las que se trabaja en estos centros son muy duras. A partir de ahora nos vamos a centrar en definir la actuación de la orientadora en este centro con este perfil que lo hace distinto a los demás.

En la mayor parte de los centros la orientadora se la percibe como una relaciones públicas, una persona dinamizadora de la vida social de los centros, se la percibe con un carácter abierto y extrovertido que se relaciona con toda la comunidad educativa, profesores, alumnos, padres e instituciones. Debe ser una persona innovadora que tenga la capacidad de coordinar grupos de compañeros y con grandes dotes de comunicación, hay que recordar que en los niveles de la ESO coordina los tutores y tiene reuniones semanales para fijar las actividades de tutoría.

Por otra parte debe poseer habilidades humanas y personales para escuchar y entender los problemas de alumnos y profesores y tener un amplio conocimiento del sistema educativo para informar de cuantas preguntas se le planteen para tomar acertadas decisiones por parte de los alumnos, este hecho es complejo hoy en día con los cambios legales que sufrimos continuamente y que nos hace convivir con tres leyes orgánicas en algunos casos de ciclos formativos que se regulan por LOGSE, LOE y LOMCE en niveles ya de la ESO.

---

<sup>898</sup> El Real Decreto 2112/1998, de 2 de octubre, por el que se regulan los concursos de traslados de ámbito nacional para la provisión de plazas correspondientes a los Cuerpos Docentes, establece como mérito para los funcionarios de los Cuerpos de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional, Profesores de Escuelas de Idiomas y Profesores y Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño participar desde plazas en las que tengan destino definitivo y que tengan la calificación de especial dificultad por estar ubicadas en centros de atención preferente.

Cuando he dicho anteriormente que es la relaciones públicas del centro me refiero a que debe fomentar la participación de todos los compañeros, que tenga ganas de trabajar y mantenga el D.O. con las puertas abiertas para todo el que quiera entrar a preguntar y participar, especialmente a profesores nuevos que llegan al centro, y es que en la comunidad de Madrid existe una rotación de profesores importante en los centros cada curso académico.

El perfil de una buena orientadora sería por tanto el de una persona dinamizadora, innovadora, abierta, flexible, empática, organizada y con una gran capacidad de relación y comunicación con toda la comunidad educativa. Es cierto que muchas de sus funciones es la de hacer informes de los alumnos, tarea que absorbe muchas horas de trabajo y muchas tareas burocráticas, como nos lleva al resto del profesorado, pero la labor comunicativa sería la primer labor que debería llevar en un centro.

Por otra parte de la relación informal con los profesores en el centro como puede ser en la sala de profesores salen muchas actividades y actuaciones de orientación al igual que de esas charlas a pie de pasillo o en la cafetería del centro, y es que no debemos olvidar que algunos colectivos de profesores y alumnos en los centros no tenemos hora de tutoría asignada como lectiva en nuestros horarios, ni reuniones semanales para que nos pueda informar, y es de estas charlas informales de donde sale mucho material que después llevamos a las aulas. Esto es muy importante en los profesores de la FP, donde las instalaciones y aulas las tenemos por regla general en edificios distintos y donde en muchos casos no vamos a la sala de profesores ni nos relacionamos de forma tan directa con el resto de profesorado porque hacemos nuestra vida laboral más en nuestro propio departamento, cuando he llegado nueva en algún centro y he preguntado a los compañeros por el D.O. muchos ni lo conocen, me dicen que no hablan nunca con la orientadora o en contadas ocasiones.

Si en esta profesión un profesor tiene que tener vocación por su trabajo la orientadora la debe de tener doblemente ya que ejerce un papel de protección sobre el alumnado, informa y protege, intenta ayudar, cuestión que a veces no es comprendida por algunos profesores que la ven como un enemigo puesto que siempre está del lado de

los alumnos a los que protegen demasiado y desde el punto de vista de muchos lo que hace falta es más disciplina.

Si en la mayor parte de los centros la orientadora es importante en un centro de especial dificultad es una figura fundamental ya que además de aportar recursos al centro es mediadora en muchos conflictos y conocedora de primera mano de los problemas sociales de los alumnos y sus familiares, algo muy habitual en este centro dónde la tasa de alumnos inmigrantes es muy alta así como de etnia gitana y de familias totalmente desestructuradas.

El perfil de la orientadora como lo he definido anteriormente se puede aplicar a la gran persona y profesional que había en este centro, y digo bien había porque falleció por una grave enfermedad al curso siguiente de mi paso por el centro. Muchas charlas tuve el placer de compartir con ella y muchos consejos me brindó para aquellos alumnos de FP que estaban totalmente desorientados. Además de su implicación en el centro como profesional participaba en todos los actos y asambleas reivindicativos que se organizaban desde el instituto para reivindicar la escuela pública, y es que este curso fue muy duro por los recortes que nos impusieron por la crisis económica, fue el curso donde se salió a la calle con el lema de la “marea verde” y desde este barrio obrero y muy golpeado por la crisis viví la unión que había en este centro entre profesores, padres y alumnos.

Cuántas horas de reuniones invertimos intentando buscar soluciones y cuanto compartimos en esos encierros en el centro, incluso los fines de semana, y es que este centro tiene eso de particular sobre los demás, la unión, la unidad de padres y profesores por un proyecto común y su participación en la vida del centro, la multitud de proyectos que se realizan para mejorar la convivencia, la implicación y la voluntariedad de todos los profesores por sacarlos adelante, por luchar por estos alumnos que tienen situaciones muy duras que viven a diario en sus familias.

El ambiente y la convivencia que hay en el claustro es totalmente distinto a otros centros, el equipo directivo se implica y son uno más con la comunidad educativa, el director y jefes de estudios están continuamente en la sala de profesores y las puertas de sus despachos están siempre abiertas a los demás, a todos los problemas que se puedan solucionar, la orientadora la recuerdo igualmente siempre presente, llevaba puesta

siempre una bufanda verde como símbolo de lucha por la escuela pública y así lo hacía sentir a todos los demás.

En el departamento de FOL, al que pertenecía en este curso, somos dos profesoras, mi compañera de plantilla, fija en el centro y con gran experiencia, la recuerdo como una gran persona y profesional siempre preocupada por los alumnos y por informales lo mejor posible. Juntas realizamos varias actividades extraescolares, llevamos a los alumnos al Senado en una salida a Madrid y también organizamos jornadas para la búsqueda de empleo, vinieron profesionales del INEM y les dieron información complementaria a los alumnos distinta a la que ya le habíamos impartido en el aula. También fuimos a la Feria de FP, donde los alumnos llevaron su curriculum para entregarlo en los expositores que tenían diversas empresas. Otra de las actividades en las que participamos fue en una salida a la Granja para hacer fotografías y posteriormente hacer una interesante exposición por los alumnos del Ciclo de Laboratorio de Imagen. Una actividad muy interesante fue llevar a los alumnos de G.M. para que vieran una exposición en UGT de EPIS (equipos de protección individual) en unas jornadas organizadas por este sindicato sobre salud laboral. Fue un año muy productivo y siempre estábamos dispuestas a participar en todas las actividades posibles que pueda mejorar la formación de nuestros alumnos. Todo esto era posible al buen clima y disposición que había en el centro para participar en proyectos, esto en otros centros era impensable porque cuando se intentan organizar actividades de salidas o se traen profesionales al centro todo son problemas, pero en este centro todo era bienvenido.

Por otra parte este es un gran centro que tiene turno de mañana y vespertino, mi compañera estaba en turno de mañana y yo en turno mixto, mañana y tarde, lo que me permitió relacionarme con todos los profesores de forma más directa. También me permitió ver las diferencias entre la mañana y la tarde, dos mundos diferentes, donde la mañana es un bullir de actividades y gritos y la tarde es muy tranquila y los alumnos no participan apenas en la vida del centro ni de actividades, por tener un perfil distinto, ya que son mayores muchos trabajan y solo quieren recibir clases. En una entrevista a una profesora del turno de tarde se pronunciaba así:



*“(…)Pues por la tarde muy pocas actividades, por la mañana sí que hacen más, han ido al Senado y alguna salida más a instituciones, pero por la tarde es otro mundo, todo muy tranquilo, la orientadora se queda una tarde a la semana y está por la sala de profesores, pero estos alumnos de la tarde son muy mayores la mayoría, incluso trabajan, y no están por la labor de hacer actividades, yo te diría que hasta les parece una pérdida de tiempo, ellos vienen a lo que vienen, y solo quieren clases. En temas de orientación profesional si que organizan alguna actividad, pero es de mañana y si quieren venir tienen que ser a ese horario para que no pierdan clase y claro eso da lugar a quejas, ellos dicen que hacen turno doble de trabajo, pluriempleo (risas…). (…)”(Entrevista nº 12)*

Los ciclos formativos están situados en otro edificio pero poco alejado del principal, solamente había que atravesar el patio por tanto nos relacionábamos bastante con el resto de profesores, además FOL es un módulo transversal, es decir se imparte en todos los ciclos formativos lo que da pie a conocer y relacionarte con todos los profesores, también pedimos materiales e información a la orientadora, aunque somos departamento a parte y no dependíamos del D.O.

Mi integración en el centro fue muy rápida, desde el primer momento me trataron como una más y al mes parecía que llevaba años trabajando allí, guardo un grato recuerdo de mi paso por este centro y viví momentos muy intensos que me aportaron experiencias interesantes tanto en lo personal como profesional y valiosa información para realizar este trabajo.

A continuación vamos a definir el centro y su entorno, analizando los distintos documentos que me ha facilitado la dirección y el D.O. que son: el PEC (proyecto educativo de centro) la PGA( programación general anual), el Plan de Acción Tutorial, el PAD (plan de atención a la diversidad), el POAP (plan de orientación académica profesional) y las programaciones de FOL que unidas a las diversas entrevistas realizadas a profesores, orientadora, alumnos y padres nos ayudará a definir cómo se lleva a cabo la orientación en este centro con perfil de especial dificultad.

Este es un Centro educativo de la red pública, en el que se imparte Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Ciclos formativos y Programas de cualificación profesional inicial.

El centro está situado en el distrito de Usera, concretamente en el barrio del Zofío.

El distrito de Usera experimentó, a mediados del siglo pasado, un importante crecimiento con la llegada de inmigrantes de diversas regiones de España en busca de trabajo, instalándose en las proximidades de las fábricas e industrias que también se instalaron por esa época (Standard, Aristráin, Peugeot...) con la expectativa de mejores condiciones de vida y laborales. Hasta ese momento Usera era una zona básicamente dedicada a la agricultura, en la que únicamente existían algunas áreas habitadas, como los Almendrales o Zofío. En la actualidad, Usera vuelve a ser un distrito con un incremento espectacular en la recepción de inmigrantes, esta vez procedentes de otros países, de manera que registra en el presente un porcentaje de extranjeros muy alto, del 24,4%. Hay que decir que dentro de los emigrantes de Asia, la mayoría son chinos, llegando en estos 4-5 últimos años en gran número, y que han llegado a crear un verdadero Barrio Chino alrededor de la calle Dolores Barranco principalmente, abriendo un gran número de negocios de todo tipo.

Datos de Población General			
Ámbito	Total Población	Población extranjera	% de población extranjera
Distrito de Usera	142.415	34.960	24,50%
Ciudad de Madrid	3.298.004	571.818	17,30%

Datos de población menor de 16 años			
Ámbito	Total población (-16 años)	Población extranjera (-16 años)	%Población extranjera (-16 años)
Distrito de Usera	22.329	5.030	22,50%
Ciudad de Madrid	462.333	74.853	16,20%

*Fuente: Padrón Municipal a 1 de enero 2010*

El distrito de Usera cuenta, a 1 de enero de 2010, con 142.415 habitantes. Cifra superior a la de 2009, el ligero incremento se ha producido por el aumento de la población extranjera en el distrito. En lo que respecta a la población extranjera, ésta supone un 24,5% del total, porcentaje superior a la media de la ciudad (17,4%). Usera se sitúa como el segundo distrito con mayor porcentaje de población extranjera respecto de su propia población.

De los 34.960 habitantes extranjeros empadronados en Usera, la nacionalidad más numerosa es la china. El 22,4% de los habitantes chinos de la ciudad se encuentran concentrados en este distrito, suponiendo el 18,7% de la población extranjera empadronada en éste. Las siguientes nacionalidades más numerosas son la boliviana (16,2%) y la ecuatoriana (15,8%). También superan los 2.000 habitantes los procedentes de Colombia, Rumanía y Perú. Los barrios de Usera presentan un perfil por nacionalidades similar. En los últimos cinco años la población china se ha incrementado un 65% y la boliviana un 48,7%.

El desarrollo económico y el grado de cohesión social se encuentran directamente vinculados al nivel de estudios alcanzado por la población que reside en este distrito. Podemos examinar los datos del Censo de Población y Viviendas 2001 del Instituto Nacional de Estadística:

<b>D.12. INFORMACIÓN DE LOS DISTRITOS. USERA</b>								
<b>D.12.4. Población de 16 y más años, residente en viviendas familiares, por nivel de estudios realizados y tipo de estudios completados. Censo 2001</b>								
		121.	122.	123.	124.	125.	126.	127.
	TOTAL	Orcasitas	Orcasur	San Fermín	Almendrales	Moscardó	Zofío	Pradolongo
<b>NIVEL DE ESTUDIOS</b>								
<b>Ambos sexos</b>	<b>100.711</b>	<b>17.326</b>	<b>8.977</b>	<b>13.339</b>	<b>14.682</b>	<b>21.779</b>	<b>11.400</b>	<b>13.208</b>
Analfabetos	3.335	817	604	474	325	406	286	423
Sin estudios	17.380	3.580	2.013	2.039	2.543	3.036	2.071	2.098
Primer Grado	22.830	3.828	2.144	2.949	3.589	4.701	2.451	3.168
ESO, EGB y Bachillerato Elemental	26.010	4.738	2.438	3.639	3.625	5.261	2.817	3.492
Bachillerato Superior	11.475	1.539	618	1.559	1.757	3.127	1.359	1.516
FP Grado Medio	5.033	894	404	682	748	1.031	614	660
FP Grado Superior	4.440	743	272	674	589	1.028	539	595
Diplomatura	4.993	604	248	654	721	1.512	621	633
Licenciatura	4.907	545	224	637	736	1.576	611	578
Doctorado	308	38	12	32	49	101	31	45

En este distrito de Usera existe un porcentaje relevante de población que no tiene estudios de ningún tipo: el 20,6% de los ciudadanos no han logrado completar los estudios vinculados a los ciclos de enseñanza primaria.

Un 46,6 % de los ciudadanos completaron al menos estudios de enseñanzas medias, mientras que ese porcentaje se reduce hasta un 10 % si el nivel de estudios que se toma en consideración son los de tercer grado (diplomatura, licenciatura, doctorado y estudios de postgrado).

El nivel de renta per cápita del Distrito de Usera se sitúa en 16.030 euros. Este nivel de renta ocupa el antepenúltimo lugar en el conjunto de los distritos de Madrid y únicamente supera a los distritos de Puente de Vallecas que cuenta con un nivel de renta de 15.803 euros y al de Villaverde, con 15.594 euros.

En cuanto al desempleo, a enero de 2010 el número total de desempleados del distrito asciende a 11.818 individuos, de los cuales 3.085 son extranjeros (26,1%). Esta cifra de paro registrado en población extranjera supone un incremento del 25% con respecto a 2009.

Con estos datos del entorno donde se encuentra ubicado el centro ya nos podemos hacer una composición del perfil de alumnado que acude al centro.

El I.E.S. surgió a primeros de los 80 como un centro de Formación Profesional. Desde entonces hasta ahora ha sufrido varias transformaciones. En principio se implantaron las enseñanzas LOGSE correspondientes a los niveles 3º, 4º de secundaria y Bachillerato, a medida que iba desapareciendo la antigua FP. De las cuatro ramas profesionales (Imagen, Peluquería, Jardín de Infancia e Informática) que existían en un principio se suprimen dos ramas (Peluquería y Jardín) y se incorpora el primer ciclo de secundaria. El centro está situado en el distrito de Usera, concretamente en el barrio del Zofío. Se trata de un barrio de clase media-baja que ha ido creciendo en población y en dotaciones deportivas y culturales. Su población, mayoritariamente, procede de diversas regiones de España, que por razones socioeconómicas diversas experimentó una migración interior hacia las zonas urbanas instalándose en las proximidades de las fábricas (Standard, Aristráin, Peugeot..) con la expectativa mejores condiciones de vida y laborales. En los últimos años se han instalado en el barrio muchas familias emigrantes de distinta procedencia, en su mayoría china, ecuatoriana, colombiana y

rumana. El tanto por ciento de extranjeros en el distrito de Usera es actualmente del 19%, siendo el del barrio del Zofío del 21% (datos 1 julio 2004).

A partir del año 2000 se convierte en un instituto de secundaria con todas las enseñanzas impartidas de acuerdo a la LOGSE: ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos de Imagen e Informática.

La oferta educativa es rica y compleja en su organización debido a la existencia de dos turnos y varias modalidades de enseñanza:

- Educación Secundaria Obligatoria

Actualmente el centro tiene línea 4 en 1º, 2º y 3º de la ESO y línea 3 en 4º ESO. Asimismo hay un grupo de diversificación en 3º de ESO y otro en 4º ESO. Disponemos, también, de un Aula de Bienvenida desde el curso 2003 que acoge principalmente a alumnado recién llegado de China y Rumanía. Contamos también con apoyos para alumnos que precisan Enseñanza Compensatoria, y para alumnos con necesidades educativas especiales.

- Bachillerato

Existen dos modalidades:

- Humanidades y Ciencias Sociales: un grupo en primero y otro en segundo curso.
- Científico-Tecnológico: un grupo en primero y otro en segundo.

- Ciclos Formativos

- De grado medio: Explotación de Sistemas Informáticos (vespertino) un grupo de primero y otro de segundo. Laboratorio de Imagen un grupo diurno más otro vespertino.
- De grado Superior: Un grupo de primero y otro de segundo, diurnos, de Desarrollo de Aplicaciones Informáticas y un grupo de primero y otro de segundo de Imagen.

- Programas de cualificación profesional inicial. Un grupo vespertino de operaciones auxiliares en sistemas microinformáticos (Cualificación 1 de informática)

El Centro cuenta con las siguientes instalaciones:

- Aulas y Laboratorios

- Edificio Principal: 10 Aulas de grupo, 5 aulas para desdobles, un aula de informática, un aula de bienvenida y otra de ACNEE.
- Edificio de Bachillerato: Ocho aulas de grupo y 2 aulas pequeñas
- Edificio Ciclos y Talleres: Aula de Música (1), aula de Tecnología(1), aula de Plástica(1). Un Laboratorio común para Biología y Geología, Física y Química. Talleres profesionales para las especialidades de Imagen e Informática.
- Locales especializados:
- Despacho de Dirección, Jefatura de Estudios, Secretario, Orientación
- Secretaría, Conserjería, almacenes.
- Biblioteca, Sala de profesores, local de la Asociación de Madres y Padres y dos despachos de tutorías para la recepción de madres y padres del alumnado.
- Instalaciones deportivas y patios.
- Un gimnasio con vestuarios masculinos y femeninos ( pequeño).
- Dos pistas deportivas y patios ajardinados.
- Vivienda del conserje.

Como se aprecia, es de destacar la falta de espacios para Departamentos didácticos, lo cual ha sido el caballo de batalla de esta y antiguas directivas y seguirá siéndolo mientras continúe el equipo actual. En el caso de FOL las reuniones al ser solamente dos profesoras las hacíamos en la sala de profesores o en la biblioteca. Y el material del departamento lo teníamos en dos estanterías en un aula de las que utilizamos para impartir clase.

La plantilla del Centro oscila sobre 70 profesores, 2 administrativos, y 5 auxiliares de control, distribuidos en dos turnos diurno y vespertino (en el vespertino sólo existen grupos de enseñanza profesional).

En la plantilla anterior se incluye una profesora PT, una orientadora, una profesora de Servicios a la Comunidad y tres profesores de enseñanza compensatoria, además de un profesor de religión. Estos profesores pertenecen al departamento de orientación.

Existe, también, diversidad en el claustro: 10% son del cuerpo de maestros, 62% profesores de secundaria y el 28% restante son profesores de las familias profesionales de Imagen e Informática. Un hándicap para nosotros es la movilidad de nuestra

plantilla. Sólo el 57% del profesorado es fijo, lo que implica que algunos proyectos sufran o puedan sufrir discontinuidad. Este último dato se ha mejorado últimamente con el programa de Centros Prioritarios, ya que parte del profesorado puede optar por permanecer en el Centro en comisión de servicio.

Desde el curso 2006-2007 este Centro es considerado por la Comunidad de Madrid como un Centro Público Prioritario, debido entre otros motivos, al porcentaje elevado de inmigración que tiene. Como centro, este centro se comprometió a conseguir 3 objetivos fundamentales: mejora del rendimiento académico, mejora de la convivencia y mejora de la imagen del centro.

El ámbito de la convivencia y la disciplina es uno de los datos más mencionado por los profesores cuando han sido consultado sobre los problemas del Instituto ( en la confección del Plan de Mejora del Centro y en su evaluación), de hecho la mejora de la convivencia en el Centro es uno de los objetivos principales de dicho Plan. Toda la experiencia en materia de convivencia (mediación, alumno ayudante,..) se ha plasmado en el Plan de Convivencia, aprobado en marzo de este año por el Consejo Escolar.

En dicho Plan se analizan las principales situaciones que rompen el buen clima del Centro, entre las que se sitúan, las peleas (por lo general fuera del Centro), la disrupción en el aula (principal problema que preocupa al profesorado), malos modos, destrozos de instalaciones y mobiliarios (leves y graves), poca implicación de las familias, desorden en los cambios de clase, absentismo y falta de trabajo diario.

Ante estas situaciones, en dicho Plan se establecen, además de las normas de conducta y sus sanciones, una serie de actuaciones encaminadas al tratamiento de los conflictos detectados. También se establecen una serie de estructuras para tratar los conflictos como son: el equipo de mediación, alumnos ayudantes.

El citado Plan ha sido elaborado por toda la comunidad educativa del centro e impulsado y asumido totalmente por la directiva.

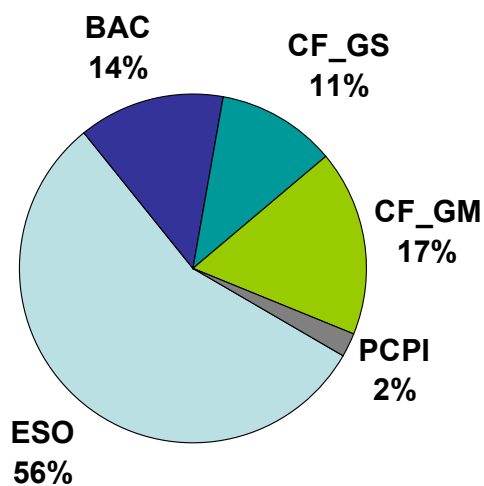
Así mismo existe una Asociación de Madres y Padres de alumnos con local propio en el Instituto. Desde el equipo directivo que la actual participación de las familias es baja en número, pero muy intensa.

En cuanto a la participación del alumnado, se puede considerar buena y se favorece desde las tutorías, materializándose fundamentalmente a través de las

actividades extraescolares vespertinas (Campeonatos Escolares, Plan de Extensión Local de los Servicios Educativos, Plan Proa, Biblioteca, Compensación externa), a través de la Junta de Delegados, convocada periódicamente por Jefatura de Estudios, y de los diversos programas encaminados a la mejora de la convivencia en el que los alumnos asumen responsabilidades en el tratamiento de los conflictos.

El número de alumnos del centro este curso es 754, alumnos que se reparten como se indica a continuación:

<b>Etapas Educativas</b>	<b>Nº de alumnos</b>
ESO	420
Bachillerato	103
Ciclos de Grado Medio (CF_GM)	130
Ciclos de Grado Superior (CF_GS)	85
PCPI	16
<b>TOTAL</b>	<b>754</b>



Los alumnos que se inscriben en 1º ESO proceden, en su mayoría, del CEIP Pradolongo, del CEIP República de Venezuela y del colegio concertado SANTA MARIA (en el barrio del Zofio y el último en Orcasitas). Sin embargo, a lo largo del curso se incorpora un número variable de nuevos alumnos de ESO enviados por la Comisión de Escolarización, lo que significa que hay un número de alumnos que acaba



de llegar a España o que se encuentra en fase de adaptación al país, al sistema educativo español y, muchas veces, al idioma.

Los alumnos de ciclos formativos proceden de toda la Comunidad de Madrid y en los últimos años se comienzan a matricular alumnos inmigrantes

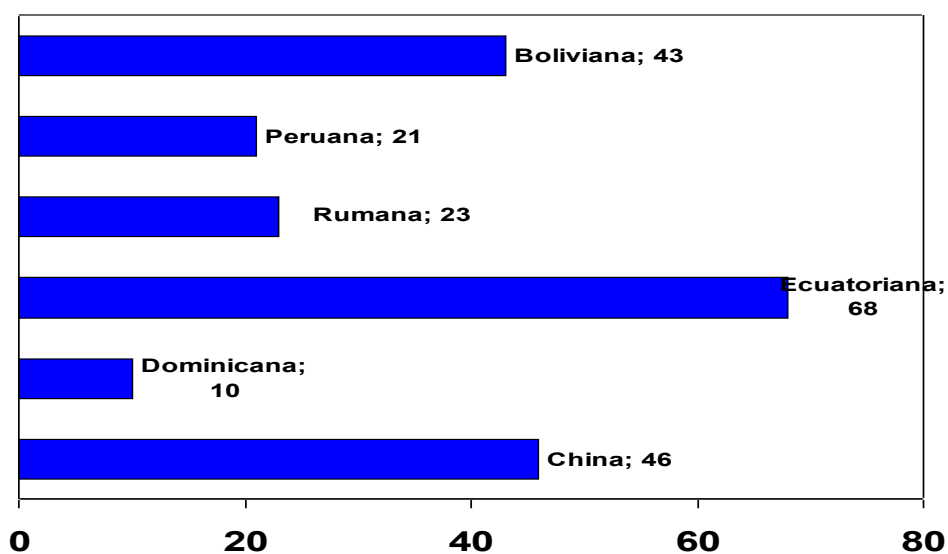
El alumnado de nacionalidad extranjera se distribuye de la manera siguiente:

	ALUMNADO TOTAL	NACIONALIDAD EXTRANJERA	% ETAPA	% TOTAL
ESO	420	181	43%	
BAC	103	33	32%	
CF SUP.	85	9	11%	
CF MED.	130	23	18%	
PCPI	16	7	44%	
TOTAL	754	253		33,5 %

Y, en la ESO, las nacionalidades más numerosas son la ecuatoriana y la china como se recoge en el cuadro siguiente:

### ALUMNADO EXTRANJERO POR NACIONALIDADES EN LA ESO

23 NACIONALIDADES DIFERENTES – LAS MÁS SIGNIFICATIVAS SON:



Las familias son, en su mayoría, de extracto social medio, con expectativas académicas muy diversas con respecto a sus hijos, y en muchos casos con muy escaso seguimiento escolar: mayoritariamente son padres y madres trabajadores que tienen una larga jornada laboral, lo cual les impide supervisar las tareas escolares. Hay un gran número de alumnos que por las tardes están solos, por lo que el centro ha diseñado y potenciado una gran oferta de clases de apoyo a las tareas escolares y de ampliación del currículum reglado, además de actividades deportivas.

Existe una asociación de madres y padres que colabora activamente con el centro a pesar de contar con un número reducido de miembros.

En una entrevista a la orientadora; (...)”*Con los padres también hay mucho seguimiento, mucho apoyo, reuniones por las tardes, están muy implicados en el centro, la verdad es que se agradece contar con este apoyo de las familias.* (...)”(Entrevista nº 13)

Características esenciales de nuestros alumnos:

- Las edades oscilan desde los 12 años hasta los 20 o incluso más.
- Diversidad en sus intereses, necesidades y situación familiar.
- Diversidad en su procedencia: en la ESO el porcentaje de inmigrantes extranjeros es del 43%, repartido en 19 nacionalidades y en el Bachillerato el porcentaje es de un 32%
- Presencia de alumnos con desfase curricular: entre un 15 y 20% del alumnado de 1º y 2º de la ESO reciben apoyos de compensación educativa, ya que tienen un desfase de dos o más años o bajos conocimientos del castellano.
- Con respecto al fracaso escolar, podemos expresar con datos reales la siguiente situación: de 120 alumnos que entraron en 1º de la ESO en el curso 2005-2006, llegaron a 4º de la ESO 90 alumnos de los que promocionaron el 75%, es decir 68 alumnos, que con respecto a los 120 alumnos supone un 57% de alumnos que consiguen el graduado en ESO.
- Presencia de minorías étnicas (alumnado de etnia gitana en aumento, en el presente constituyen el 10 % del alumnado de 1º y 2º de la ESO).
- Presencia de alumnos con necesidades educativas especiales. (9 alumnos en total repartidos en la ESO)

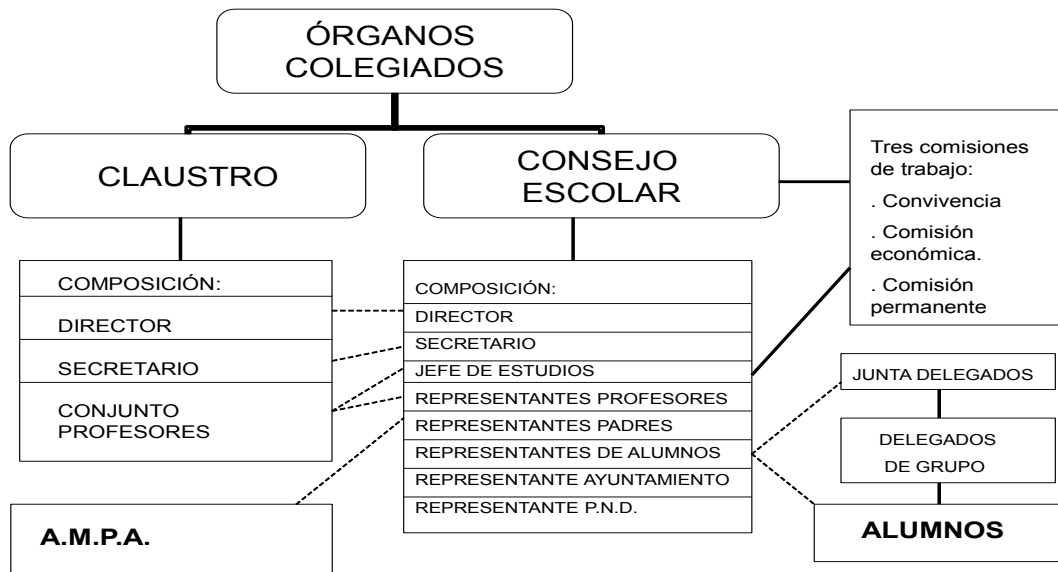
- Diversidad en las expectativas de nuestro alumnado ( mundo laboral, Universidad, Formación Profesional)

Con este alumnado ya nos podemos hacer una idea de la importancia en este centro de las tutorías y el D.O. y es que nunca vi en otro centro la colaboración y el voluntarismo para sacar proyectos adelante, para intentar mejorar las circunstancias de estos alumnos. Aunque he de decir que la orientación con relación a la FP no cambia mucho, puesto que como más adelante iré explicando cuando vayamos analizando el plan de acción tutorial la relación y la implicación de los profesores de FP a nivel de tutorías y de orientación es mínima, todos los esfuerzos se centran en los niveles de la ESO.

Con respecto a los órganos colegiados (Claustro, CCP y Consejo Escolar) tiene estas las atribuciones indicadas en la LOE y en el ROC todavía en vigor. Es de destacar que el Consejo Escolar del IES, para hacer más operativas sus funciones, se estructura en las siguientes comisiones:

- Económica: que informa al Consejo Escolar sobre cuantas materias de índole económica le encomiende el Consejo. Se reúne una vez por trimestre, como mínimo.
- Convivencia: actualmente su misión principal es el seguimiento y evaluación del Plan de Convivencia. Se reúne como mínimo una vez al trimestre y siempre que lo requiera la situación de convivencia del Centro.
- Permanente: sus principales funciones son aprobar salidas extraescolares urgentes (modificaciones), proyectos de última hora y todas aquellas tareas que requieran un tratamiento urgente, se reúne siempre que sea necesario. Posteriormente se dará cuenta al Consejo Escolar.

## ÓRGANOS COLEGIADOS O



La Comisión de coordinación Pedagógica (CCP), se reúne al menos una vez al mes estableciéndose al inicio del curso un calendario para las reuniones, lo que favorece la organización de la labor dentro de los Departamentos y también en las decisiones del Centro que luego se han de tomar en el Claustro.

En cuando a otros cauces de participación de la comunidad educativa son:

- Equipo de mejora: que se encarga del seguimiento, control y coordinación de las actuaciones propuestas en los planes de mejora que se establezcan.
- Equipo de profesores encargados de la mediación y de los alumnos ayudantes

Así mismo la participación del alumnado se realiza a través de la Junta de Delegados, en donde se proponen temas relativos a la convivencia y rendimiento del Centro

En cuanto a la **orientación académica y profesional** se establece en el PEC.:

Se realizarán reuniones anuales con las familias de 3º, 4º de la ESO, para orientación académica y profesional.

Dentro del plan de acción tutorial también se realizarán sesiones informativas a los alumnos de 1º, 2º de la ESO y bachillerato.

Realizar una orientación profesional en los ciclos formativos a través de expertos profesionales.

Antes del proceso de reserva de plaza, se realizará una jornada de puertas abiertas con las familias de los colegios adscritos para informarles de nuestro proyecto educativo y actividades a realizar.

Como se puede observar desde el PEC ya comienza a delegar la orientación en la FP específica en expertos externos al centro. Si se pone mucho hincapié en la orientación en 4º de la ESO donde se decide el futuro académico que los alumnos van a emprender.

Ante la diversidad existente en este Centro es necesario seguir el trabajo en Interculturalidad, creando nuevas acciones según las necesidades que surjan y manteniendo acciones puntuales claves como son: las Jornadas Interculturales.

En el PEC se establecen los objetivos que se persiguen en el centro, que serán los siguientes:

- a. *Desarrollo integral de la persona*
  - *Que puedan diferenciar actitudes valores y normas.*
  - *Que sean autónomos.*
  - *Que tengan autoestima.*
  - *Que posean valores de tolerancia y solidaridad.*
- b. *Alcanzar una competencia intelectual suficiente en cada etapa educativa que oferte el Centro.*
- c. *Desarrollar una buena condición física personal.*
- d. *Mantener y reforzar los servicios de Orientación y tutoría presentes en el Centro.*
- e. *Ofrecer un plan de atención a la diversidad.*
- f. *Ofrecer y mantener Planes de Convivencia y de respeto a la diversidad.*
- g. *Mantener y mejorar el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.*
- h. *Educar para el desarrollo sostenible.*
- i. *Obtener alumnos preparados para la vida productiva y laboral.*
- j. *Mejorar el equipamiento, mantenimiento y estética del Centro.*

- k. Fomentar el trabajo del profesorado en equipos.*
- l. Favorecer la curiosidad y la adecuación de nuestros alumnos ante los cambios tanto científicos como sociales.*
- m. Favorecer el espíritu crítico.*
- n. Evaluar nuestros métodos de aprendizaje*

Como se puede observar varios objetivos persiguen reforzar la orientación y tutoría, así como el plan de atención a la diversidad, el respeto a la diversidad es un principio que se tiene muy en cuenta en este centro por la variedad de culturas que existe entre los alumnos.

Una vez que se ha analizado el entorno, la ubicación del centro y un breve análisis de los principios, valores y objetivos entorno a los que el centro desarrolla sus actividades, obtenidos todos ellos después de analizar el Proyecto Educativo del Centro que me ha facilitado la dirección, paso a analizar la orientación desde las tres perspectivas que he descrito en un inicio.

Para realizar el estudio y la investigación en estos tres apartados, he analizado los siguientes documentos facilitados por el equipo directivo y el departamento de orientación: El Proyecto Educativo del Centro, la Programación General Anual, el Proyecto Curricular, el Plan de atención a la diversidad, la programación del departamento de orientación, el Plan de acción tutorial, el Plan de convivencia y el Reglamento de Régimen Interno del Centro.

### **Departamentos de Orientación: actividades de orientación realizadas en los Ciclos Formativos y su relación con la comunidad educativa.**

Comenzamos analizando la PGA y las referencias que hace en relación a la orientación en la FP para sacar conclusiones. En primer lugar describe los distintos grupos y alumnos que hay en el centro, es un centro con turno de mañana y tarde y un total en este curso de 730 alumnos y 30 grupos, un centro con una gran diversidad en cuanto a oferta formativa lo que se materializa en la acción tutorial, puesto que la programación de actividades es muy diferente en cuanto a niveles y grupos de alumnos.

En el Turno de Mañana existen 25 grupos repartidos de la siguiente forma:

E.S.O.\_

- 4 grupos de 1º (1ºA, 1ºB, 1ºC Y 1º D)
- 4 grupos de 2º (2ºA, 2ºB, 2ºC y 2ºD)
- 4 grupos de 3º (3º A, 3º B, 3º C y 3º D)

Hay un grupo de diversificación tomando como grupo de referencia 3º A

- 3 grupos de 4º (4º A, 4º B y 4º C)
- 1 grupo de diversificación con grupo de referencia 4ºC  
BACHILLERATO
- *1 grupo de 1º de B. Científico-Tecnológico.*
- *1 grupo de 1º de B. Humanidades y Ciencias Sociales*
- *1 grupo de 2º de B Científico-Tecnológico*
- *1 grupo de 2º de B. Humanidades y Ciencias Sociales*

CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO

- *1 grupo de Laboratorio de Imagen (CIS21)*
- *1 grupo de 2º de Laboratorio de Imagen (CIS21) realizando sólo la FCT*

CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR

- *1 grupo de 1º Imagen (CIS31)*
- *1 grupo de 2º Imagen (CIS31)*
- *1 grupo de 1º Desarrollo de Aplicaciones Web.*
- *1 grupo de 2º Desarrollo de Aplicaciones Informáticas (INF32)*

En el Turno de Tarde hay un total de 5 grupos distribuidos así:

CICLO FORMATIVO DE GRADO MEDIO

- *1 grupo de Laboratorio de Imagen (CIS21)*
- *1 grupo de 2º Laboratorio de Imagen (CIS21) realiza sólo la FCT*
- *1 grupo de 1º Sistemas microinformáticos y redes.*
- *1 grupo de 2º Sistemas microinformáticos y redes.*

## PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL

- *1 grupo de Operaciones auxiliares en sistemas microinformáticos*

Como se puede observar el peso del FP en este centro es importante al contar con dos familias profesionales con Grados Medios y Superiores, el hecho de tener familias profesionales en un centro obliga a seguir determinados criterios a la hora de realizar los horarios<sup>899</sup>, esto no está contemplado en muchos documentos de los centros, sin embargo en la PGA de este centro si se contempla<sup>900</sup>. En este sentido se debe Agrupar las asignaturas de carácter fundamentalmente práctico en bloques de más de una hora cuando lo solicite razonadamente el Departamento correspondiente, y siempre que sea posible, el sentido de aplicar este criterio es un mejor aprovechamiento del tiempo en la realización de prácticas. Esto da lugar a que los alumnos en determinados módulos estén mucho tiempo con un mismo profesor, en tener más de un módulo con el mismo grupo se puede llegar a tener incluso 4 o 5 horas seguidas. Con este número de horas durante todo el curso la complicitad que se llega a tener con los alumnos es muy grande y se tratan temas no solo académicos sino de todo tipo, con lo que los profesores de FP realizamos muchas horas de tutoría transversales a las horas de contenidos propios del módulo, ejerciendo la tutoría de forma diferente a otros niveles de la ESO, donde los profesores tienen poca carga horaria y aunque llegan a conocer perfectamente a sus alumnos no se tiene la misma familiaridad y conexión.

En otro punto de la PGA se establece como criterio pedagógico a la hora de realizar los horarios hacer coincidir las tutorías de los respectivos cursos de ESO en el mismo bloque horario para facilitar tareas conjuntas. Con este criterio lo que se persigue es hacer coincidir a los tutores en sus horarios para la reunión de coordinación con la

---

<sup>899</sup>ORDEN de 29 de junio de 1994 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los institutos de educación secundaria.

Las instrucciones que mediante la presente orden se aprueban vienen a concretar y desarrollar la regulación de la organización y funcionamiento de los centros establecidos por dicho Reglamento Orgánico. Se detallan, en primer lugar, los procedimientos y plazos en los que deben efectuar sus tareas los órganos de coordinación docente. A continuación se fija, en el capítulo dedicado al régimen de funcionamiento, el calendario de actuaciones para la elaboración, desarrollo y evaluación del Proyecto Educativo, de los Proyectos Curriculares y la Programación General Anual. Se abordan, seguidamente, las circunstancias y límites a los que debe atenerse el horario que deben presidir la elaboración del horario de alumnos.

<sup>900</sup> ORDEN 3011/2011, de 28 de julio, de la Consejería de Educación y Empleo, por la que se regulan determinados aspectos de la tutoría de las enseñanzas de Educación Secundaria en los centros docentes de la Comunidad de Madrid



orientadora que se realiza periódicamente, observo que no se habla nada de la FP, y es que los tutores en este nivel no tienen esta reunión de coordinación y tienen la tutoría fijada fuera del horario lectivo de los alumnos. En una entrevista con una profesora:

*“(…) En los ciclos no participamos en las reuniones del Departamento de Orientación, ni está programado desde la Jefatura de Estudios del Centro para que se realice. La tutoría no es lectiva y no hay reuniones de coordinación a nivel institucional, los tutores informamos y orientamos a los alumnos y si tenemos alguna duda puntual pues preguntamos, pero de forma totalmente informal, no en reuniones organizadas. (…)”*(Entrevista nº 12)

Otra cuestión importante tratada en la PGA es la organización de las aulas, se establece en uno de sus puntos como criterio pedagógico dar preferencia en la asignación de aulas a materias que requieren un espacio fijo, para la máxima ocupación de los mismos (Tecnología, Música, Educación Plástica, Física-Química, Biología, Educación Física, Clases prácticas de formación profesional), y es que la forma de coordinación de las aulas es importante en la FP, se trabaja normalmente en aulas de teoría donde la movilidad es de los profesores y los alumnos están fijos siempre en el aula de referencia, en las horas de prácticas los alumnos se desplazan a aulas habilitadas con equipos especiales en función de la especialidad que se imparta. En el caso de laboratorio de imagen existen aulas de fotografía con todo el material y equipos para trabajar, en la familia de imagen y sonido el alumno se desplaza hasta un plató donde realizan las prácticas con cámaras y equipos de edición, en la familia de informática existen diversas aulas con dotaciones de equipos y programas preparados para impartir cada módulo. En el caso de FOL, tenemos siempre la misma aula de referencia de teoría, y esto nos supone un problema de disciplina puesto que los alumnos cuando llegan de las aulas de fotografía o del plató siempre llegan tarde lo que supone discusiones con los profesores que siempre tienen que esperar. Aquí interviene la acción tutorial imponiendo determinadas reglas y recordando el reglamento de régimen interno en cuanto a disciplina y mediando en el problema para que no se llegue a sancionar a los alumnos desde jefatura de estudios, en mi caso al ser tutora de un GM de laboratorio de imagen establecí unas normas en cuanto a esta disciplina de entrada en clase en el

intercambio de aulas y lo hable con los profesores afectados, llegamos al acuerdo que si el alumno tardaba más de 5 minutos en llegar a clase ya no se le permitía la entrada para no molestar. En una entrevista;

*“(…)Lo que tratamos en las tutorías son temas académicos, me preguntan por las pruebas de acceso. No tengo que tratar problemas de actitud como por la mañana, además como en informática no nos movemos del aula no hay problema, no pasa como en imagen que están todo el día de un lado para otro y hay que llamarles al orden porque se pierden por el camino...(risas)(…)”*(Entrevista nº 12).

En cuanto a los **objetivos educativos** en el apartado de medidas organizativas generales en la ESO se mantiene seguir con las tutorías agrupadas en bloques y sigue sin hacer referencia a los ciclos para el nuevo curso. Y en el apartado de ciclos se hace mención a organizar para el curso 2011-2012 el primer curso del ciclo formativo de grado superior de informática: Diseño de aplicaciones web<sup>901</sup> según la normativa LOE<sup>902</sup>. Destacar el gran esfuerzo que se está realizando por el profesorado de FP por los cambios legislativos que se están produciendo durante estos últimos años en los que se están cambiando todos los títulos tanto de GM como de GS y adaptándolo a la LOE, puesto que hasta el momento estábamos con la antigua legislación LOGSE, a día de hoy todavía convivimos con títulos de las dos leyes orgánicas y esto produce en el alumnado y profesores bastantes problemas especialmente burocráticos. Por una parte el cambio de título supone un cambio importante en la organización del título y los módulos que lo conforman y lleva a tener que estudiar materias totalmente distintas de las que no hay publicado material escolar, libros de texto para el seguimiento de clases por parte de los alumnos, es por este motivo que en este centro se creó un grupo de trabajo en la familia de informática donde a lo largo del curso los profesores en horas fuera de clase

---

<sup>901</sup> Real Decreto 686/2010, de 20 de mayo, por el que se establece el título de Técnico Superior en Desarrollo de Aplicaciones Web y se fijan sus enseñanzas mínimas.

<sup>902</sup> Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.

En este contexto, la Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible, y la Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible, por la que se modifican las Leyes Orgánicas 5/2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, 2/2006, de Educación, y 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial, han introducido un ambicioso conjunto de cambios legislativos necesarios para incentivar y acelerar el desarrollo de una economía más competitiva, más innovadora, capaz de renovar los sectores productivos tradicionales y abrirse camino hacia las nuevas actividades demandantes de empleo, estables y de calidad

preparaban y estudiaba materiales para utilizar en el aula. En la familia de imagen se esperaba que entraran los nuevos títulos para el próximo curso y esto creaba una gran incertidumbre en el profesorado en cuanto a los materiales y equipos con los que iban a contar, sobre todo había enfado por la actitud de la administración al no informar adecuadamente de cuál sería la situación al curso siguiente. De ahí que cuando he entrevistado a los profesores y les he preguntado sobre la importancia de la orientación en la FP siempre me han contestado lo importante que es, pero lo es aún más es tener los recursos necesarios y la información adecuada para poder informar a los alumnos y enseñarles en condiciones dignas.

En otro apartado de los objetivos educativos se hacen dos peticiones para ciclos formativos desde la PGA:

- o Petición de mejoras en la seguridad del Centro, en especial la relativa a talleres.
- o Petición de mejora en el mobiliario del Centro (mesas, sillas, etc), así como en material audiovisual y el específico de uso para talleres de ciclos formativos

Estas peticiones van acompañadas del correspondiente escrito de solicitud a la DAT (Dirección de Área Territorial). Este curso académico ha sido especialmente duro por los recortes educativos y en la FP necesitamos reciclarnos no solamente en cuanto a conocimiento sino también en cuanto a material y equipamientos si queremos enseñar a los alumnos las últimas tecnologías y cambios que se producen para que estén suficientemente preparados cuando comienzan a trabajar. Es una rutina de todos los cursos el estar pidiendo material que nos denieguen continuamente por falta de recursos económicos desde la Administración.

Otro apartado importante dentro de la PGA es el de las tutorías, en este apartado se recoge seguir con el plan de acción tutorial, del centro e incluir en el horario de todos los tutores una hora de atención a padres, y en su caso de atención de alumnos; esto se establece de forma general no hace referencia a niveles educativos, no hace referencia a ciclos formativos, se da a entender que es para todos los alumnos, como acciones a desempeñar se establece lo siguiente: Publicación en la web de la hora para cada profesor-tutor. Reunión del tutor con cada familia de su curso por lo menos una vez en el curso. Si entramos en la Web del centro nos encontramos con las horas de reunión de

cada curso y el tutor que le corresponde menos los de Ciclos que no se da información de ningún tipo.

Esta información es muy útil teniendo en cuenta que las páginas web de los centros se utilizan para colgar todas las informaciones importantes que se quieren transmitir a los alumnos y sus familias. Esta es una herramienta muy práctica para los padres al poder disponer en cualquier momento de la hora de tutoría de sus hijos. Sin embargo al no informar absolutamente nada sobre los ciclos formativos que es lo que estamos transmitiendo a las familias?, pues sencillamente que los alumnos de ciclos no tienen tutorías y que los padres no tienen derecho a relacionarse con sus profesores puesto que no se les da información desde el centro en la página web. Esto lo debemos unir a que los propios alumnos no quieren que los padres vayan al centro para recibir información y alimentan esa idea preconcebida por sus familias. Este hecho es muy importante porque en los GM es muy necesario que los tutores mantengan contacto con los padres, sobre todo en algunos alumnos que por el hecho de haber alcanzado la mayoría de edad de forma reciente ya entienden que les da derecho a poder tener una autonomía que supone no asistir a clase. Entrevistas realizada a una madre:

*“(...) cuando se matriculó aquí al comienzo del curso pues también nos informaron y nos dijeron que en la página web, el departamento de orientación nos ponían los horarios de los tutores y ahí les ponen a los chicos mucha información, yo miré y vi la de todos los cursos de la ESO, las horas a las que te reciben los tutores para hablar, pero de FP no ponía nada y claro ya te lías un poco porque eso te da a entender que no hay tutoría. Luego el chico me dijo que los padres ya no vienen porque en los ciclos ya no es obligatorio y que él veía que ninguno venía y que yo era muy pesada, en fin.... Que aunque me quedaba con las ganas de llamar pero como no ves información pues no he venido, porque no queremos molestar, muchas veces... (...)”*(Entrevista nº 3)

Si analizamos la situación nos encontramos con los siguiente: un alumno de 4º de la ESO tiene una hora de tutoría en su horario lectivo y un seguimiento desde el centro por un profesor-tutor que se relaciona periódicamente con sus familias, además este tutor tiene relaciones periódicas con la orientadora para que le facilite materiales y le planifique esa tutoría, sin embargo cuando pasan unos meses, desde junio hasta septiembre nos encontramos al mismo alumno que se ha matriculado en un ciclo, sin

tutorías y sin ese seguimiento que tenía en la ESO. Que hace el alumno pues en algunas ocasiones, sino es responsable, que en estas edades es bastante habitual, pues faltar a clase y jugar con falsa información que transmite a sus padres, es decir, en muchas ocasiones mienten a los padres y por otro lado mienten a los profesores, y esas mentiras las “pillamos” porque nuestros años de experiencia rápidamente nos hacen ver cuando un alumno falta de forma injustificada y presenta justificantes que no son adecuados, sino que en muchas ocasiones son falsificados.

Por otra parte la mayoría de los tutores de FP tampoco quieren relacionarse con los padres, muchos de nuestros alumnos son mayores de edad y en este caso se niegan porque la ley de protección de datos así lo establece, toda la información que facilitemos a los padres tiene que pasar por el consentimiento del alumno. Muchas veces he escuchado a mis compañeros decir que ellos ya no están para estar llamando a padres con estas edades y perder el tiempo en esos temas, que los alumnos ya debemos educarlos de forma responsable y adulta porque van a ir a una empresa y deben ser con ellos con lo que debemos hablar y resolver los problemas y no con sus familias. Sin embargo la práctica diaria en el aula me ha hecho ver como profesora y tutora que la mayoría de edad de estos alumnos está en su documento nacional pero no se manifiesta en su madurez personal, y que se siguen comportando como adolescentes y creando problemas propios de estas edades. En muchas ocasiones una llamada a los padres hace que podamos frenar determinados comportamientos y que estos alumnos se reconduzcan y dejen de faltar a clase o que su comportamiento mejore. Esto es un gran debate instalado entre profesores de FP y que todos los cursos y en todos los centros se produce. Una madre con la que tenemos entrevista.

*(...)”Cuando se emancipe pues ya es otra cosa, pero mientras este en casa ya le hemos dicho su padre y yo que tiene que obedecer y estudiar y dar explicaciones, por tanto creo que la única forma de “atarlos en corto” a estas edades es que nos relacionemos mucho los padres con los profesores, sino no hay forma de que saquen nada. Y las notas ya le he dicho que las tiene que traer y se las tenemos que firmar, que ya nos ha dicho que hay chicos en clase que por ser mayores de edad las firman ellos, eso no se lo consentimos, nos tiene que dar explicaciones de todo. Pero claro como él ha visto eso*

*en clase pues ya te lo dice para tantearnos, que es muy listo y no le vale...”(...)*  
(Entrevista nº 3)

Otro aspecto a destacar de este centro es la valoración por parte de los alumnos de la práctica docente mediante encuestas. Para la realización de estas encuestas se creó un grupo de trabajo en el que yo participé como representante de los profesores de ciclos, se realizó una encuesta distinta dependiendo del nivel, una para la ESO, otra para bachillerato y otra para ciclos, en esta encuesta analizamos la práctica docente desde diversos puntos de vista, no solamente desde cómo se imparten los contenidos en el aula por el profesor sino también aspectos como la puntualidad, la información que transmite sobre programaciones criterios de evaluación y calificación y sobre la actividad tutorial. En un apartado dejamos un espacio donde el alumno podía expresar libremente sugerencias y aportar propuestas de mejora, la encuesta evidentemente era anónima para dejar total libertad al alumnado. Mi sorpresa en la evaluación que me aplicaron mis alumnos fue que era muy buena profesora porque me entendían las explicaciones y que los materiales que les daba les parecían adecuados, pero que era mala tutora porque llamaba mucho a sus padres y mantenía mucha relación con ellos. Obviamente los padres estaban encantados y les parecía muy adecuado que mantuviera este régimen de visitas al centro y relación con ellos por diversos medios (comunicación telefónica o por correo electrónico para aquellos que no podían asistir al centro). Esto me hace reflexionar sobre qué relación hay que tener con los padres y cómo gestionar esa comunicación desde la página oficial del centro y desde la tutoría.

En el PGA y dentro del apartado de los objetivos a conseguir potenciando las estructuras de coordinación nos encontramos con la siguiente acción a tomar: Reunión semanal para coordinación entre la Dirección con la jefa del departamento de orientación y PTSC (profesor técnico de servicios a la comunidad)<sup>903</sup>. Revisión del trabajo de los tutores con los grupos. Reuniones conjuntas con alumnos y/o familias de alumnos de 3º, 4º de eso bachilleratos y ciclos formativos para la orientación académica

---

<sup>903</sup> El Profesor Técnico de Formación Profesional de Servicios a la Comunidad es una figura docente que surge al amparo de la diversidad del alumnado escolarizado. Se ubica en el Departamento de Orientación colaborando de manera estrecha con el Orientador del centro. De este modo se pretende dar respuesta a las diferentes dificultades que se presentan en un centro educativo. La principal labor del PTSC es proporcionar al centro un apoyo socioeducativo, por ello se trabaja tanto dentro del centro escolar como con los recursos externos de la zona.

o profesional. Como se puede observar aquí si se plantean como objetivos transmitir información sobre orientación académica a los alumnos. En este caso se plantean acciones a tomar en los ciclos formativos.

En el apartado de convivencia se plantea como objetivo la buena gestión de faltas y mejorar el absentismo, para ello se proponen una serie de acciones a tomar que serán las siguientes:

- *Control de las faltas mediante el sistema AFDI<sup>904</sup>, enviando la información a las familias por parte del tutor.<sup>905</sup>*
- *Control más exhaustivo de las faltas a primera hora, llamando a las familias para comunicárselo (ESO).*
- *Trabajar de forma minuciosa y coordinada los casos de absentismo con la ayuda de la profesora de servicios técnicos a la comunidad (detección temprana de los casos de absentismo).*
- *Habilitar los mensajes SMS de comunicación de faltas a los padres, así como el portal web de información a los padres (inicialmente a modo de prueba).*
- *Este curso se ampliará dicha comunicación a los alumnos de bachillerato.*
- *Rigurosidad en la aplicación de sanciones por motivos de faltas y retrasos.*
- *Aplicación de nuestro RRI en el caso de continuidad de las faltas de los alumnos.*
- *Tratamiento de los retrasos a primera hora, con seguimiento de jefatura de estudios y trabajadora social.*

---

<sup>904</sup> El SICE (Sistema Integral de Sistemas Educativos) de la Comunidad de Madrid, implantado ya en 334 institutos públicos de la región, permite la gestión integral de los procedimientos que se desarrollan en los centros docentes, simplificar su administración y hacer más eficaz el tratamiento de datos e información relativa a su funcionamiento.

Mediante la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y a través de la Intranet de la Consejería de Educación, se ha configurado un entorno de trabajo compartido por los centros educativos, las direcciones de Área Territorial y las unidades centrales de la Consejería.

Ello posibilita la integración de procesos y hace viable hacer llegar a las familias de los alumnos datos sobre escolarización (centro, enseñanza, curso, asignaturas y profesores que las imparten), horario semanal, asistencia (faltas y retrasos), evaluaciones (notas y observaciones por asignatura), incidencias e historial académico.

Una vez que cada centro da de alta el SICE, las familias que desean utilizar el servicio deben, a su vez, activarlo. A tal fin, basta con que se acerquen al centro educativo.

A partir de ahí, los padres pueden recibir, bien mediante Internet (Portal Escolar), bien por correo electrónico o bien a través de mensaje de texto en su teléfono móvil, los datos académicos de sus hijos.

<sup>905</sup> El AFDI hoy con denominación WAFD , es una aplicación informática a través de la cual se introducen las faltas de los alumnos y las notas.

El primer punto es de aplicación a todos los alumnos, aunque en la PGA no se expresa en que niveles, desde la práctica docente estamos obligados todos los profesores a introducir las falas de asistencia todos los días a los alumnos. Cuando los alumnos en ciclos acumulan el 15% de faltas de asistencia se les anula la matrícula.<sup>906</sup>Por tanto una de las principales funciones del tutor en ciclos es el de informar a su grupo de alumnos del número de faltas de asistencia que lleva contabilizadas y hacer las oportunas gestiones para transmitirle la información y poner en su conocimiento los derechos que le asisten como alumno para que justifique esas faltas en los plazos que marca la ley, en caso que no las justifique se le anulará la matrícula. Los demás puntos que establece la PGA en cuanto a la falta de asistencia la primera hora y el aviso a padres es dirigido a la ESO, aunque en algunos casos, bastante puntuales algunos padres de alumnos de ciclos si han solicitado a la dirección que se le active la opción de aviso de falta, con esta opción en cuanto se introduce la falta al alumno automáticamente le llega el aviso a través de un SMS al móvil de los padres.

---

<sup>906</sup> ORDEN 2694/2009, de 9 de junio, por la que se regula el acceso, la matriculación, el proceso de evaluación y la acreditación académica de los alumnos que cursen en la Comunidad de Madrid la modalidad presencial de la formación profesional del sistema educativo establecida en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

1. En la modalidad presencial, la asistencia a las actividades de formación es la condición necesaria que mantiene vigente la matrícula en el ciclo formativo.
2. Cuando un alumno acumule un número de faltas de asistencia injustificadas igual o superior al establecido en el apartado siguiente, el Director del centro, a propuesta del tutor del grupo de alumnos, acordará la anulación de matrícula que se hubiese formalizado.
3. El número de faltas no justificadas que determina la anulación de la matrícula prevista en el apartado anterior será el que equivalga al 15 por 100 de las horas de formación en el centro educativo que correspondan al total de los módulos en que el alumno se halle matriculado, excluyendo los módulos profesionales pendientes de cursos anteriores, si los hubiere, y los que hayan sido objeto de convalidación o renuncia a la convocatoria. Asimismo, será causa de dicha anulación de matrícula la inasistencia no justificada del alumno a las actividades formativas durante un período de quince días lectivos consecutivos.
4. La anulación de matrícula del alumno en el ciclo formativo por las causas establecidas en este artículo se ajustará al siguiente procedimiento:
  - a) El tutor del grupo comunicará al alumno o a sus representantes legales las faltas injustificadas cuando se alcance el límite del 10 por 100 de las horas de formación o, en el caso de ausencia continuada, a los diez días lectivos de iniciada esta.  
En la comunicación se indicará de forma expresa los efectos que la no justificación de las faltas puede tener respecto a la vigencia de la matrícula, así como el número de ellas que quedan para alcanzar el límite establecido para su anulación.  
Las alegaciones y la documentación justificativa que, en su caso, aporte el alumno serán valoradas por el tutor. Del resultado de esta valoración dará cuenta a la Jefatura de Estudios y al alumno.
  - b) Alcanzado el límite del 15 por 100 de faltas o cumplidos los quince días de inasistencia continuada sin justificar, el director del centro comunicará al alumno o a sus representantes legales que se va a proceder a la anulación de su matrícula, concediéndole un plazo de diez días naturales para que presente alegaciones y aporte la documentación que estime pertinente. Transcurrido dicho plazo y tenidas en cuenta las alegaciones y la documentación presentada, el director del centro resolverá lo que proceda.



Las quejas del profesorado de ciclos en cuanto a la aplicación Wafd son continuas por el tiempo que se pierde todos los días en meter estas faltas, hay que tener en cuenta que en algunos módulos los bloques de horas que tiene un profesor con un grupo de alumnos puede llegar a 4, y hay que meter faltas a todos los alumnos cada hora, puesto que la aplicación no permite meter todas las faltas de forma conjunta.

En otro apartado de la PGA se hace referencia a la participación de los alumnos en actividades extraescolares y las acciones a tomar serán las siguientes: Continuar con la Junta de delegados y el curso de formación de delegados, así como continuar con la elección de subdelegados, y delegados de deportes, también mantener y potenciar las actividades extraescolares vespertinas y durante el recreo, y conseguir la participación en ellas de los alumnos de ciclos formativos. Sin embargo tengo que desatacar que mi experiencia en el turno vespertino me hizo ver que ningún alumno de ciclos participaba en estas actividades extraescolares, en ningún centro participan, y es que no tienen relación en el edificio principal, los ciclos se imparten en edificios anexos y su integración en el centro es difícil, son estudios distintos, y así lo vive el alumnado, además su paso por el centro es muy corta y no le da tiempo a llevar una convivencia como el resto de alumnos de la ESO que están varios cursos académicos y hacen amigos. En la antigua FP que permanecían en el centro 5 cursos era distinta la situación, les daba tiempo a familiarizarse con el centro y hacer amigos, participaban en todas las actividades extraescolares, se hacían viajes de fin de curso. Ahora simplemente pasan por las aulas, nada más. En una entrevista realizada a la orientadora:

*(...)La verdad es que año tras año siempre los de ciclos te preguntan lo mismo... las mismas dudas. Antes cuando era la FP de cinco cursos les daba tiempo a integrarse porque estaban mucho en el centro y venían y hacíamos también test en clase, la orientación era de otra forma, había más confianza pero ahora que están un curso en los de ciclos corto como los de laboratorio de imagen, no te da tiempo ni a conocerlos.*  
(...) (Entrevista nº 13.)

Hay un apartado dentro de la PGA para ciclos formativos con una serie de acciones a tomar como son:

- *Adaptación de los contenidos a los nuevos currículos y a las nuevas tecnologías.*

- *Motivar a los alumnos para la mejora de su expediente, a través de la FCT, bolsa de trabajo o la búsqueda de becas en Europa.*
- *Peticiones de mejoras en el material a manejar en los ciclos.*
- *Petición de Profesores especialistas para las materias de Imagen audiovisual y aplicaciones fotográficas.*

En el caso de los alumnos de ciclos la FCT supone una hándicap en su formación, y si las prácticas en las empresas las realizan fuera de España eso supone un estímulo muy importante. Cada curso son más los alumnos que demandan ir fuera de España a realizar las prácticas en empresas a través de programa Erasmus<sup>907</sup> o Leonardo.<sup>908</sup> En este centro no existe este programa pero si pueden optar a becas de distintas instituciones, el problema es que como condición deben saber idiomas y esto hace que muchos alumnos no puedan optar a estas becas por su poca formación en inglés.

En el apartado de actividades extraescolares mencionar una acción para llevar a cabo en el apartado de ciclos que es la siguiente: Realización de alguna actividad que ponga en contacto el centro con las empresas del sector de la formación profesional que se imparten.

En este curso han venido representantes de empresas que colaboran en la FCT con alumnos en los ciclos de GS de imagen y antiguos alumnos que trabajan en ellas para dar información a los alumnos del centro y les resuelvan todas las dudas que se plantean sobre este tema.

En cuanto al trabajo conjunto con agentes sociales de la zona se plantean las siguientes acciones:

---

<sup>907</sup> Con este programase podrá permanecer durante un periodo de tiempo en una empresa de otro Estado Miembro, que te servirá para adquirir una serie de aptitudes específicas y comprender el entorno económico y social del país, a la vez de la adquisición de experiencia laboral. Este programa tiene como objetivo facilitar tu incorporación al mercado laboral.

Las Organizaciones de acogida para las prácticas pueden ser empresas, centros de formación, centros de investigación y otras organizaciones. Ha de tenerse en cuenta que para solicitar un programa de movilidad lo debes hacer a través del Centro Educativo o Institución que lo solicite, nunca lo podrás hacer a título individual.

<sup>908</sup> Este programa trata de apoyar la movilidad transnacional de las personas que ya han alcanzado un grado de formación profesional y están disponibles en el mercado laboral, con el fin de adquirir y usar conocimientos, habilidades y cualificaciones que les sean útiles en su desarrollo personal y profesional. Ha de tenerse en cuenta que para solicitar un programa de movilidad lo debes hacer a través del Centro Educativo o Institución que lo solicite, nunca lo podrás hacer a título individual.

- *Continuar con la coordinación con los agentes tutores.*
- *Trabajar coordinadamente con la Junta de Distrito en temas de absentismo y educación.*
- *Potenciar la implicación de Asociaciones o entidades sociales del entorno en la acción social con referencia a nuestro alumnado.*

En un centro de especial dificultad donde los alumnos tienen una problemática superior a otros centros es muy importante la colaboración con todos los agentes del entorno especialmente el tema del absentismo, puesto que el riesgo de abandono en alumnos que provienen de etnia gitana o familias desestructuradas es muy elevado. En el alumnado de ciclos este problema se da fundamentalmente en alumnos de PCPI, lo que ahora es la formación básica y en algún caso puntual de GM.

Otra experiencia que resulto muy interesante en temas de tutoría en este curso fue la colaboración con la URJC para llevar la tutoría de alumnos del Master de formación del profesorado y realizar convenios de colaboración. En el departamento de FOL llevamos la tutoría de 2 alumnos, mi compañera llevó el seguimiento de un alumno, y yo por la tarde llevé el seguimiento de una alumna.

En cuanto a las tutorías el PGA. Establece lo siguiente:

- Se realizará una primera reunión general el día 10 de Octubre para 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO, con los padres, donde se les explicará la organización, funcionamiento y objetivos propuestos para el curso.
- El 17 de octubre se realizará la reunión con los padres de segundo y primero de Bachillerato para explicarles la organización del bachillerato, salidas después de los estudios de bachillerato y información sobre las pruebas PAU.
- En Noviembre se realizará una reunión con los alumnos de ciclos formativos para explicarles el acceso a la Universidad desde un Grado Superior.
- Los tutores recibirán a los padres que lo deseen en el horario que cada profesor tenga asignado, del cual serán informados los padres.
- Se seguirá el plan de acción tutorial elaborado por el Departamento de Orientación para cada nivel.
- Se podrán comunicar con las familias tanto los tutores como los profesores mediante una agenda escolar, que será distribuida gratuitamente entre todos los

alumnos de la enseñanza secundaria obligatoria.

Una de las actividades que se plantean es informar a los alumnos de G.S. sobre el acceso a la Universidad, son muy pocos los alumnos que acceden a la Universidad en este curso, solamente están interesados 3. La mayoría quiere incorporarse al mercado laboral cuanto antes aunque la situación es complicada.

En cuanto a la agenda escolar este material es para alumnos de la ESO.

Desde el D.O. y desde el equipo directivo se fomenta un plan de mejora para obtener mejores resultados académicos y la mejorar la convivencia en el centro. Este tipo de programas que se desarrollan y en el que los profesores están muy implicados no los he visto en ningún centro, dado el fracaso escolar y las duras condiciones en que se trabaja aquí se hace necesario trabajar las conductas y convivencia en el centro puesto que continuamente hay peleas y se interrumpen las clases.

En este sentido se está trabajando actualmente en el Centro los siguientes proyectos, incluidos en el plan de Mejora:

EQUIPO DE MEDIACIÓN	FAMILIAS, PROFESORES, PERSONAL NO DOCENTE MEDIADORES. ALUMNOS DE 3º Y 4º ESO
EQUIPO DE ALUMNOS AYUDANTES	EQUIPO DE PROFESORES Y ALUMNOS DE 1º Y 2º ESO
JUNTA DE DELEGADOS	Formación de los Delegados, y realización de reuniones periódicas con el director y Jefatura de Estudios
CLUB DE DEBERES	Alumnos con buen rendimiento de 4º ESO, para que ayuden a otros alumnos de cursos inferiores a la realización de deberes
PROYECTO ARCE	Trabajo conjunto con otros institutos de distintas Comunidades para desarrollar el proyecto: VALORES EN LOS JÓVENES. VALÓRATE.

En Cuanto al programa de prácticas en alternancia y formación en centros de trabajo.

Está previsto que este curso realicen Prácticas en Empresas:

2º DAI..... 16 alumnos

2º CI..... 26 alumnos

2º CLI.....	33 alumnos
2º SMR.....	18 alumnos
1º ASI .....	10 alumnos

En el tercer trimestre realizarán el módulo de F.C.T. los alumnos de 2º curso de los Ciclos Superiores de Imagen, Desarrollo de Sistemas Informáticos y de Administración de Sistemas Informáticos que cumplan los requisitos académicos.

Así mismo, en el primer trimestre realizan el módulo de F.C.T. los alumnos de 2º curso de los ciclos medios y alumnos de ciclos superiores que procedan de convocatoria extraordinaria.

Los profesores tutores de FCT se encargan de buscar empresas adecuadas a cada alumno y de hacer el seguimiento y la coordinación de las mismas con el tutor que tienen en la empresa. El alumno viene al centro cada 15 días y presenta una hoja de trabajo.

En cuanto al resto de proyecto que se trabajan en el centro, aunque son muy interesantes los alumnos de ciclos no participan.

Como expliqué en un principio este curso académico ha sido muy duro por los recortes en educación, los recortes no solamente en materiales y económicos para los centros sino en incremento de horas de docencia directa para los profesores, lo que hace que no puedan dedicar tiempo para atender a los alumnos en actividades extraescolares y en tutorías, especialmente en un centro dónde se realizan multitud de actividades y salidas extraescolares. En toda la educación pública se ha vivido este curso de forma intensa con muchas actividades reivindicativas, huelgas, encierros con padres en los centros, asambleas, concentraciones, etc. Uno de los recortes muy criticado ha sido la inclusión en las instrucciones de principio de curso la eliminación de la hora de tutoría<sup>909</sup>. Desde el colectivo de profesores y AMPAS este nuevo recorte fue rechazado y considerado como una línea roja que no se puede traspasar, especialmente en la ESO dónde los alumnos son menores de edad y los profesores invierten mucho tiempo en el

---

<sup>909</sup>INSTRUCCIONES DE LA VICECONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, DE 4 DE JULIO DE 2011, SOBRE COMIENZO DEL CURSO ESCOLAR 2011/2012, A LOS CENTROS PÚBLICOS DOCENTES NO UNIVERSITARIOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID.

Ni las horas de tutoría ni las de jefatura de departamentos didácticos o extraescolares tendrán consideración de horas lectivas. (Página 9 de las mencionadas instrucciones).

seguimiento de los alumnos. Por este motivo se decidió en un claustro extraordinario aprobar la PGA pero con un anexo para que la administración lo tuviera en cuenta. Este anexo es el siguiente:

Se decide por unanimidad que se aprueba la P.G.A., reiterando la necesidad de retirar las instrucciones de principio de curso. Se aprueba dicha P.G.A. al no incluir los horarios individuales de los profesores con los que no nos mostramos conforme además de las siguientes consideraciones:

- Que manifestamos la necesidad de que se mantenga el período lectivo para la tutoría con los alumnos en la C.A.M. y que, en nuestro Centro en particular, dicho período, siga respetándose, tal y como la organización actual contempla, puesto que es básico y de suma importancia en el desarrollo de nuestro Proyecto Educativo.
- Que se restablezcan los períodos de compensación horaria para el profesor TIC que se halla con un horario “desbordado”, y cuya labor consideramos esencial para el buen funcionamiento del Centro.
- Que debido al aumento de la carga lectiva del profesorado, las actividades extraescolares y diferentes proyectos se intentarán realizar según programa, pueden acabar resintiéndose por falta de tiempo del profesorado y dificultades organizativas para su desempeño.

### **Profesorado- Tutor de Ciclos Formativos: actividades de orientación y relación con profesores, padres, alumnos y departamento de orientación.**

Hay que tener en cuenta que la orientación y tutoría no se puede producir de la misma forma en todos los niveles y en todos los grupos. Y esto es así porque si las normas que se aplican son las mismas para todos<sup>910</sup>, depende del grupo de alumnos y

---

<sup>910</sup> **La tutoría en la Comunidad de Madrid: Normativa reguladora**

Real Decreto 82/1996, de 26 de enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.

Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria

del profesor que la imparte como se lleva a cabo, es por este motivo que debe ser flexible su organización en el PAT (plan de acción tutorial).

La figura del tutor/a en el primer ciclo de la E.S.O. cobra especial relevancia si tenemos en cuenta que el alumnado de esta edad requiere referencias personales concretas, que le ayuden a entender que las diferentes materias, los diferentes profesores, (a veces excesivos para su madurez personal) persiguen un objetivo básico: su formación integral.

Es necesario por tanto un plan de acción tutorial flexible, más aún que en segundo ciclo, para que el tutor se encuentre por un lado apoyado con materiales que le sirvan de soporte para dinamizar la tutoría, pero que al mismo tiempo le permitan abordar con suficiente entidad las demandas del grupo-clase sin agobio de tiempo.

El plan no es sólo lo que se escribe, publica o copia de los manuales estrella, sino lo que somos capaces de llevar a la práctica, por eso ha de estar basado en criterios de realidad. Es un plan al servicio de la tutoría y no al contrario. Cada grupo es distinto, cada tutor distinto y eso exige grados de adaptación, si bien unos criterios comunes y una planificación bien entendida nos ayuda a identificarnos como centro y saber cuál es nuestro referente.

Pensamos que un planteamiento educativo debería tener por objetivo no solamente impartir determinados conocimientos, sino también el pleno desarrollo de la personalidad y las potencialidades de cada uno de los alumnos, así como la atención a la diversidad de intereses, capacidades y motivaciones de éstos.

El primer apartado del PAT hace referencia a la acogida e integración de los alumnos y se marcan unos objetivos hacia los tutores:

#### Acogida e integración de los alumnos del centro

Objetivos específicos:

- Fomentar la participación activa del profesorado y del alumnado en la incorporación de los alumnos al centro, de manera que favorezca la situación personal y escolar de los alumnos en el centro. Tenemos que destacar que en el caso de los ciclos en el GM y GS el alumnado que se incorpora proviene de distintos lugares de la Comunidad y hay varios que tienen diversas nacionalidades. En el caso de la familia de Imagen hay pocos institutos que

oferten estos títulos y están muy demandados por lo que los alumnos tienen que desplazarse de lugares bastante alejados, en el caso de la familia profesional de informática hay más oferta de estas enseñanzas por la zona y los alumnos provienen de lugares más próximos al centro. Al venir de centros muy diversos es normal que no se conozcan entre ellos, por lo que los primeros días es muy importante crear un ambiente agradable para que se adapten con facilidad al centro y realizar actividades para que se presenten y conozcan. El primer día debe de ser una toma de contacto hasta que se vayan sintiendo seguros. En niveles de bachillerato o la ESO esta incorporación al nuevo curso es más sencilla porque normalmente los alumnos cursan estudios desde 1º de la ESO y ya se conocen de cursos anteriores donde han convivido, pero en la FP es muy poco tiempo el que permanecen en el centro, especialmente el GM de Laboratorio de Imagen que es un título LOGSE de los que se denominan cortos, por lo que los alumnos permanecen un curso completo desde septiembre hasta junio en el centro y el segundo año solo cursan la FCT, desde septiembre hasta diciembre. En el caso de los alumnos de GM de Laboratorio de Imagen del turno de mañana del que he sido tutora, el grupo es muy heterogéneo con edades muy diversas, hay varios alumnos de Ecuador y Colombia y en el caso de los españoles algunos alumnos provienen de centros del barrio y otros de Orcasitas, el Pozo, Villaverde y Usera, fundamentalmente.

- Conocer a los alumnos, en relación a sus antecedentes personales, familiares y de rendimiento académico, contactando en lo posible con el centro de referencia. Algunas de las actividades que he realizado para conocer a los alumnos y dar información al resto de profesores ha sido cuestionarios de inicio de curso, a través de estos cuestionarios, fichas que he elaborado, le planteo diversas preguntas en cuanto a sus datos académicos, número de cursos repetidos, situación familiar, teléfonos de contactos, en este apartado tengo que destacar que muchos alumnos el teléfono de contacto que me proporcionan es el de ellos, por tanto me resulta muy complicado poderme relacionar con sus padres, realmente al ser mayores de edad pueden perfectamente dar sus datos y no el de su familia, aunque insisto en tener un teléfono de referencia familiar



para localizarlos en caso de alguna emergencia. La hora de tutoría la tengo fuera del horario lectivo del alumno y por tanto será de 2 a 3 que es cuando terminan las clases. Los alumnos no quieren quedarse a esta hora y los tengo que obligar, la estrategia que sigo es que no los cito a todos juntos, sino que voy citando de dos en dos y así hago entrevistas individuales que me permite conocerlos mejor, dedico media hora a cada alumno. Todo el material que utilizo lo elaboro yo misma porque como ya he repetido anteriormente, el material elaborado desde el D.O. está planteado y dirigido hacia la ESO fundamentalmente. Con la información que obtengo de los cuestionarios y las entrevistas elaboro posteriormente unas plantillas con la información más importante y se la entrego al resto de los profesores que componen el equipo educativo del grupo. En el caso de los grupos a los que imparto clase les paso igualmente el cuestionario para tener el mayor conocimiento posible del alumno y con esa información evaluarlo y formarlo de la mejor forma posible. En el caso del GS de Imagen, estos alumnos son de 2º y están ya integrados puesto que es su segundo curso en el centro. Ya tienen sus grupos de amigos y se conocen perfectamente.

- Favorecer la incorporación de los alumnos que vienen de otros países, favoreciendo una acogida positiva. En este caso los alumnos que tengo de otras nacionalidades, tanto en el GM como en el GS llevan bastante años en España, incluso algunos han nacido aquí por tanto están plenamente integrados y no presentan problemas, ni académicos ni de disciplina.
- Favorecer la cohesión del grupo atendiendo a la diversidad enriquecedora, en especial pluricultural, que viene produciéndose, sobre todo, en los últimos años. La heterogeneidad de los grupos hace que en muchos aspectos funcionen mejor. En el turno de tarde al G.M. de laboratorio de imagen existen muchas diferencias de edad, en el de mañana son todos más jóvenes y de edades similares, pero en los turnos vespertinos suele ocurrir que vienen alumnos que están trabajando y este horario les permite compatibilizar el trabajo con los estudios, en este curso me he encontrado con un fotógrafo profesional que tiene una dilatada carrera profesional, pues bien, este alumnos me ha ayudado a

centrar el grupo y que los alumnos más jóvenes se fijen en sus actitud y haya mejorado mucho. Por otra parte la tutoría aunque es tarea del profesor del grupo la tenemos que realizar entre todos los profesores y asesorar a los alumnos en todo aquello que nos pregunten. En este curso la materia que imparto es de FOL y muchas son las preguntas que me hacen los alumnos veo su preocupación y su interés de cara al futuro.

El siguiente objetivo que viene planteado en el PAT es de la implicación de las familias y su colaboración con el profesor tutor para la mejor formación del alumno:

Implicaciones de las familias

Objetivos específicos:

- Favorecer la participación de los padres en el proceso educativo de los alumnos y en la dinámica del centro. En el caso de la FP como ya he explicado son muy poco lo que se implican las familias y muy pocos los padres que vienen por el centro para interesarse por la evolución de sus hijos. Esto se produce por varios motivos, un primer motivo es que los alumnos son mayores de edad y por tanto la información la transmitimos a los alumnos directamente, incluso los boletines de notas los pueden firmar los alumnos. Otro motivo es que son los propios alumnos los que les dicen a sus padres que no es necesario que vengan por el centro porque en los ciclos ya no se hacen tutorías, lo cual no es cierto y los tutores estamos siempre dispuestos a recibir a los padres que lo desean. En un entrevista con una profesora:

*“(...)Y sobre todo ya no quieren que se tengan relaciones con los padres. Ellos ya quieren ser autónomos puesto que son mayores de edad, y la orientación para ellos son soluciones a dudas académicas que nos plantean, pero cuando entras en el tema de padres, ya se ponen nerviosos, y claro los padres si quieren en algunos casos esas relaciones. En fin.....un problema para el tutor, que algunas veces no sabemos que hacer...(...)”.*(Entrevista nº 12)

Esta manipulación en la información que los alumnos transmiten a sus padres la he detectado a lo largo de los años cuando he sido yo la que he llamado a las familias y me lo han comentado. En palabras de muchos padres:” *no nos*

*atrevernos a ir porque nos ha dicho el chico que ya no van los padres en estos estudios y no queremos molestar*". Tal vez el lector se pueda sorprender que los padres se puedan engañar de forma tan sencilla por sus hijos, pero los alumnos tienen una especial habilidad para tergiversar y manipular la información. Ante este hecho una de las estrategias que vengo utilizando es llamar a los padres para presentarme y saludarlos, y de paso ya les informo de si quieren venir al centro a conocerlo y conocerme como tutora para el seguimiento de su hijo. Es curioso la respuesta que me dan los padres siempre, están encantados de que les llame y muestre interés por ellos, y aunque en algún caso concreto no son muy receptivos, la mayor parte vienen por el centro a saludarme, incluso más de una vez. En una entrevista con una madre:

*(...) "pienso que debería de haber mucho control y que esto de la mayoría de edad no influyera tanto, como me está diciendo, a la hora de ejercer las tutorías por los profesores, que se controlen a los chicos igual aunque ya tengan los 18 años, y que se pongan en contacto con los padres, por teléfono, o bien que nos escriban o por SMS, pero que nos informen y nos llamen que muchos si queremos seguir viendo a pesar de que sean más mayores, y que se controlen muy bien las faltas y sino vienen a clase que nos llamen, porque nosotros desde casa vemos que salen por la mañana, pero claro luego no sabes si se quedan en el parque o entran en clase".(...)(Entrevista nº 3).*

En otras ocasiones ya quedamos emplazados para que les transmita información vía telefónica sino pueden venir. Voy llamando periódicamente a uno, normalmente a la semana, eso hace que los alumnos lo comenten y de esta forma vengo observando que los alumnos faltan menos y se portan mejor, aunque obviamente esto no les gusta, y me suelen decir que porque yo llamo si los demás profesores no lo hacen. Quiero de esta práctica hacer una reflexión, y es la importancia de la implicación de los tutores con los padres aunque los alumnos hayan cumplido los 18 años, de mi experiencia observo todos los cursos que los alumnos tienen un grado de inmadurez importante y que el hecho de que hayan cumplido los 18 años no implica que su comportamiento sea de una persona adulta.

- Establecer con los padres una dinámica fluida que facilite su implicación en el proceso de aprendizaje y madurez general de sus hijos. Este tema es de gran debate entre los profesores de la FP, puesto que la mayoría son partidarios de no tener relaciones con los padres puesto que, según su criterio, los alumnos están siendo formados para ir a una empresa y ya tienen que ser autónomos y razonar y comprender por si mismos que algunos comportamientos tienen que ser desechados si quieren ser contratados o aprobar el curso. Sin embargo la experiencia en los GM me ha demostrado que la intervención con las familias es de vital importancia, y que muchos alumnos llegan a obtener el título por esta coordinación ente padres y profesores. Muchos compañeros me han llegado a decir que tengo excesivas relaciones con los padres y que eso no es bueno, además que los alumnos que son mayores de edad nos pueden denunciar por llamar a sus familias si ellos no están presentes, pues bien, mi experiencia y observación a través de las entrevistas realizadas es lo contrario, los padres quieren tener relación con los profesores en la mayor parte de los casos.

Actuaciones:

- Realización, de al menos, una reunión trimestral por cursos en la que asistirán los tutores, representantes del equipo directivo y departamento de orientación. Esta puntualización que se establece en el PAT va dirigido a los alumnos de la ESO, en el caso de los ciclos depende del tutor. Yo suelo llamar más a los padres en el primer trimestre puesto que es ahí donde estamos conociendo a los alumnos, a lo largo del curso voy teniendo contacto en función de si lo siguen demandando después de la primera visita o llamada.
- Atención individualizada, cuando sea necesario, por parte de tutores, equipo directivo y departamento de orientación. En el caso de que se puedan producir algún problema la atención será individualizada con cada alumno. En el grupo que tuve en este curso fue bastante problemático y tuve que realizar varias intervenciones, por tener algún alumno problemas con otro profesor, mi labor fue mediadora. También en algún caso de falsificaciones de notas y de faltas de asistencia. Tuve varias entrevistas de forma individual con el alumno y con sus padres para llegar a solucionar el problema.

Otro objetivo planteado en el PAT es el de difundir el conocimiento por parte de los profesores hacia los alumnos de la organización y funcionamiento del centro y del grupo clase, con esto se persigue evitar conflictos y educar a los alumnos en principios y valores de solidaridad y colaboración que puedan después aplicar como ciudadanos en la sociedad y en el puesto de trabajo una vez que se incorporen al mundo laboral.

#### Organización y funcionamiento del centro y del grupo clase

Objetivos específicos:

- Que el alumno conozca la estructura y funcionamiento del centro. Para ello el profesor tutor deberá, especialmente en los grupos de 1º explicar el reglamento de régimen interno y todas las estructuras del centro, cómo está organizado y donde se deben dirigir en caso de dudas. Esto se debe realizar en las primeras clases de tutorías. En nuestro caso al ser tutora de 1º de GM, he dado una charla durante una clase y he pedido a los alumnos que me planteen todas las dudas que tengan al respecto. Siempre instinto que los conflictos deben en un primer paso plantear al tutor que como mediador deberá intentar resolver los conflictos dialogando y buscando un acercamiento, bien sea el problema con compañeros de clase o con profesores, posteriormente sino se puede solucionar por esta vía ya pasaríamos a otras estructuras como es el jefe de estudios o el director. En nuestro caso de alumnos de ciclos, especialmente importante que conozcan los horarios de secretaria para que realicen todos los trámites burocráticos, sobre todo los alumnos de turno vespertino. Muy importante informar del funcionamiento del centro en temas de renuncia de convocatoria de módulos y el procedimiento, esto cambia mucho de unos centros a otros, en algunos centros por los que he pasado el director se opone a esta anulación salvo casos muy excepcionales y a los alumnos les corresponde aportar toda la documentación exigida o corren el riesgo de perder las convocatorias en el correspondiente módulo. Esta información es muy importante de cara a los alumnos de ciclos y deben conocerla desde el principio.
- Favorecer la incorporación y participación del alumnado en la vida organizativa del centro. Corresponde al tutor informar de todas las actividades que oferta el

centro y tratar de que los alumnos participen y se integren de la mejor manera posible, aunque como ya he comentado anteriormente el alumnado de ciclos raramente participa en estas actividades extraescolares, En una entrevista a una profesora me comenta; (...) *Pues bien aunque por la tarde pues la verdad es que con los de la mañana apenas nos relacionamos, además como estamos en el otro edificio todo el día pues mucha vida de centro no hacemos ni profesores ni alumnos, pero esto es normal, damos otras enseñanzas y somos otro mundo en los centros, no es que nos llevemos mal, pero la FP son otras enseñanzas....(...).* (Entrevista 12); sin embargo es importante intentar que participe realizando actividades que se pueden plantear desde las familias profesionales y que el D.O. o el equipo directivo no ha tenido en cuenta. Por ejemplo una actividad que organizamos desde el departamento de FOL fue una jornada de puertas abiertas para los alumnos de 4º de la ESO y bachillerato hasta el edificio donde se imparten ciclos, los propios alumnos de ciclos a través de presentaciones que elaboraron ellos mismos informaron de cómo se organizaba la familia profesional, los módulos que contenían y la dificultad y en qué consistía cada módulo, les dieron de primera mano información y además desde el punto de vista del alumnado que no es la misma que la que puede ofrecer la orientadora o los profesores, los alumnos preguntaron muchas dudas y sobre todo pueden ver las instalaciones que desconocen, porque en los institutos donde conviven ciclos y alumnos de secundaria estos nos ven como alumnos muy mayores y desconocen que es lo que se imparte en ese edificio. Recuerdo sus caras cuando vieron el plató y las aulas de informática, muchos salieron diciendo que ellos querían hacer videos y cortos como los de ciclos, y es que no es lo mismo contar en teoría desde el aula por la orientadora o por los tutores de la ESO lo que significa unos estudios de FP que recibir las explicaciones en los espacios donde se imparte por los propios alumnos. No parecieron unas actividades muy interesantes y aunque tuvimos que invertir tiempo y esfuerzo en coordinar esta actividad mereció la pena.

- Favorecer la participación del alumnado en las actuaciones dirigidas a la mejora de la convivencia en el centro.

*“Una comunidad escolar es algo más que un conjunto de padres y madres, profesores, profesoras, alumnos y alumnas. Es un espacio de convivencia y un punto de encuentro que une a personas diferentes con un objetivo común: el de orientar y proporcionar herramientas a la juventud para la vida, para su desarrollo humano completo. Una comunidad escolar es el fruto de una voluntad de convivencia. De la profesionalidad y el entusiasmo de unos educadores y educadoras que tengan esperanza por mejorar, del compromiso de unos padres y madres preocupados por la educación de sus hijos e hijas, del esfuerzo de unos alumnos y alumnas por aprender y participar. Una comunidad escolar consiste en convivir, compartir experiencias juntos, aprender unos de otros, sacar lo mejor de nosotros mismos, conocernos, intercambiar puntos de vista, organizar proyectos pedagógicos, crear, descubrir, respetar, comprender.”*<sup>911</sup>

Después de analizar esta reflexión realizada por los padres de los alumnos en la introducción en el AMPA, analizaremos las actuaciones realizadas por el centro para llegar a conseguir los objetivos descritos en este preámbulo. Y es que en este centro al ser de especial dificultad se trabaja mucho la convivencia desde la participación de los alumnos. Si miramos en la página web del centro uno de los documentos que están colgados para darle transparencia y que todo el mundo pueda verlo es el plan de convivencia del centro, y es que el rendimiento escolar es muy bajo, debido al perfil del alumnado. Debido a esta situación social del alumnado, la diversidad de intereses, el índice de fracaso escolar y la necesidad de mejorar la atención al alumnado de bajo rendimiento académico, el Claustro y el Consejo escolar aprobaron la solicitud de “centro prioritario” que fue concedido en el curso 2006-07. Algo que desde las tutorías y desde el D.O. se intenta trasladar al alumno la importancia del dialogo y de la resolución de conflicto por medio del dialogo y se intenta integrar al alumnado en esta mediación. El enfoque de la convivencia en el Centro tiene una visión constructiva y positiva, por lo que las actuaciones van encaminadas al desarrollo de comportamientos adecuados para convivir mejor y resolver conflictos, a través de la participación, buenos cauces de comunicación y la prevención de problemas de conducta. Estos proyectos y procedimientos es algo peculiar en este centro que no he visto en anteriores institutos,

---

<sup>911</sup> Preámbulo elaborado por el AMPA del IES

aunque si es cierto que va encaminado a los alumnos de la ESO más que los de ciclos, es importante que los alumnos lo integren como algo importante dentro del aprendizaje.

La situación de partida del centro en cuanto a convivencia es la siguiente: las relaciones entre profesores son en general buenas, existiendo siempre grupos de trabajo entre ellos, alentados por la participación del centro en distintos proyectos. No obstante, hay que tener en cuenta que el claustro de profesores se encuentra con tres tipos de situaciones educativas muy diferenciadas que suponen actitudes particulares para cada una de ellas. Por un lado las familias profesionales en donde los alumnos han de aprender una profesión concreta con miras a su inserción laboral, por otro lado los cursos de bachillerato y 4º de la ESO que se alojan en un edificio propio con fines propedéuticos centrados en su paso a la universidad o a ciclos formativos donde prima una madurez y responsabilidad del alumnado por su edad, mayores de dieciséis años o quince como mínimo, que muestran interés por el estudio, con una actitud autónoma, y en tercer lugar los cursos del primer ciclo de secundaria e incluso tercero de la ESO que requieren de mayor control, pautar al alumnado y guiarles de forma muy cercana en su proceso educativo. Esto conlleva actitudes diferentes del profesorado al afrontar la relación con los alumnos y las propuestas educativas en el aula. Consideramos que en la actualidad el clima de convivencia en el centro es bueno, calificado así porque los conflictos son abordados con rapidez y desde una perspectiva educativa. Además existen buenas relaciones interpersonales entre el alumnado en su conjunto, y entre el alumnado y la mayoría del profesorado. Es un centro en el que existe una conciencia de que las personas importan, sean profesores, alumnos o cualquier otro miembro de la comunidad, y se trata de mantener unos valores de paz y comunicación en el día a día.

- Fomentar la colaboración y la ayuda entre los alumnos. A través del **equipo de mediación** se intenta integrar a profesores y alumnos para resolver conflictos. Esta forma de mediación es muy efectiva y ayuda a solucionar conflictos de forma más integradora que no sea la mera aplicación de la norma, especialmente en casos de acoso o malas de relaciones entre alumnos. Esta estructura data de más de una década en este instituto y está plenamente institucionalizada en el mismo. Se trata de la creación de un grupo de alumnos y profesores, en especial de dos profesores, que los supervisan tras haber realizado un curso de



formación, que anualmente se imparte en el instituto. Este equipo media en los casos que les son derivados. La mayoría de los casos en los que median son malas relaciones entre compañeros, principios de abuso o acoso entre alumnos, ruptura de amistad, peleas entre alumnos, malos entendidos y rechazo social de unos hacia otros, y demás conflictos relacionados con las malas relaciones interpersonales. Los alumnos son derivados por el tutor, los jefes de estudios u otros compañeros al servicio de mediación y de forma voluntaria acceden a pasar por un proceso de mediación que favorezca los acuerdos entre las propias partes. Usualmente median dos alumnos con la supervisión de las profesoras y en casos de riesgo o donde exista una fuerte tensión ocasionalmente lo realizan profesores del centro en colaboración con los alumnos mediadores. El nivel de satisfacción con el servicio es alto y en el curso escolar se realizaron 32 mediaciones formales de las cuales 6 no llegaron a acuerdo debido a la resistencia de una de las partes de pasar por el proceso de mediación. A menudo, sin embargo, se realizan infinidad de mediaciones informales por diferentes miembros de la comunidad y especialmente por parte de la jefatura de estudios y el departamento de Orientación. Si bien la mediación se oferta especialmente a las malas relaciones entre alumnos, se han producido situaciones en las que han podido ser mediados diferentes miembros de la comunidad tales como profesores, padres y equipo directivo, por lo cual esta vertiente está abierta en caso de ser requerida.

- Conseguir que el alumnado aprenda a resolver los conflictos que le ofrezca el mundo real de forma positiva: Para llegar al logro de este objetivo se utilizan en este centro diferentes actores como son los alumnos ayudantes, el alumnos tutor y espacios como es el aula de convivencia. Es una forma de resolver conflicto que no se utiliza en los ciclos formativos, puesto que allí se suelen resolver siempre mediante la mediación y el dialogo entre las partes enfrentadas directamente con la ayuda de la mediación del tutor. Sin embargo me parece muy interesante esta forma de intervención en los conflictos por parte del D.O. y paso a explicarlo brevemente. **Los alumnos ayudantes** se trata de alumnos responsables del mantenimiento de la buena convivencia en los grupos clase y

de la acogida del alumnado recién llegado o en situación de vulnerabilidad. Estos alumnos ayudantes, tres en cada grupo clase del primer ciclo de la ESO, son escogidos por sus propios compañeros como los ayudantes del grupo dentro del Plan de acción Tutorial. Se trata por lo tanto de ampliar la gama de delegados dentro del aula y promover una preocupación y cuidado de unos hacia los otros favoreciendo la empatía y la responsabilidad compartida. Es pues un compromiso que adquieren para con los otros de velar por la convivencia convirtiéndose en un Observatorio de la Convivencia dentro de cada grupo clase. Trabajan en equipo y se reúnen periódicamente con los profesores encargados de su seguimiento para analizar los conflictos en los grupos y posibles soluciones que ellos mismos puedan aportar. Venimos trabajando con esta estructura desde el año 2000. **Alumno tutor** Se trata de alumnos que ayudan a otros en las materias que se sienten más capaces. Lo hacen en la propia clase o fuera del horario lectivo según los casos. Es una figura que lleva ya algunos años pero que vamos a tratar de extender y consolidar.

- Fomentar actitudes participativas de cooperación y responsabilidad. Para ello todos los días en el aula se deben fomentar estas actitudes por parte de todos los profesores entre sus alumnos. Una herramienta muy utilizada y que es bastante efectiva es agrupar a los alumnos en clase para realizar trabajos o realizar actividades en función de determinados parámetros como pueden ser los que más facilidad tienen para el aprendizaje de la materia con aquellos que tengan más dificultad con objeto que se puedan ayudar entre sí. En los distintos módulos se suelen realizar variados trabajos donde los alumnos realizan actividades en grupos, deben resolver sus conflictos y sus problemas, normalmente no solemos permitir que cambien de grupo, puesto que esto ocurre con frecuencia en el mundo de la empresa y se tienen que adaptar a las circunstancias, bien sea con jefes o con compañeros.
- Favorecer la tolerancia y solidaridad. A través de la organización del centro se establecen espacios y distintos proyectos para favorecer esta tolerancia y solidaridad. La respuesta educativa del centro está relacionada con el deseo de promover una mayor participación de sus miembros, mejorar los cauces de

diálogo, respeto y comunicación para solucionar cualquier conflicto y la necesidad de potenciar la mejora de la convivencia a través de la adquisición de habilidades de enfrentamiento a los conflictos. Además creemos que una buena organización permite el desarrollo eficaz de las propuestas, lo que nos obliga a plantearnos estructuras organizativas y procesos ordenados que permitan que las actividades o acciones se hagan realidad.

- Favorecer el aprendizaje a través de los compañeros. Se intentará realizar actividades en grupos y que todos los alumnos participen. Al tener alumnos de muchas procedencias tanto de países como de itinerarios formativos, esto es enriquecedor y aporta estímulos positivos en el aula. No obstante en el plan de convivencia existen una serie de actividades participativas para favorecer y fomentar las actitudes de estudio. Se intentará fomentar el uso de la biblioteca por las tardes para los alumnos del turno de mañana y lo contrario para el turno vespertino con objeto que realicen grupos de trabajo y entre todos solucionen las dudas. En la práctica estos alumnos suelen ayudarse bastante y salvo casos puntuales no suelen crear problemas en este aspecto.
- Fomentar actitudes de estudio. Es un caso de mala orientación en el alumnado de FP que cuando llegan por primera vez en el 1º curso tienen la idea preconcebida que en la FP no hay que estudiar, así lo dicen claramente, *“yo me he elegido esto porque hay que estudiar poco”*. Los profesores que impartimos docencia en estos niveles estamos cansados de oír todos los años el mismo ritual. Este curso yo he impartido dos módulos, uno de FOL y otro con la denominación de iniciativa emprendedora, donde se enseña a los alumnos a crear una pequeña empresa, puesto que una salida profesional que estos alumnos tienen es crear su propia empresa a través del autoempleo, pues bien, cuando les he mandado comprar el libro y he comenzado a explicar, su queja es continua que tienen que estudiar mucho, que todos los profesores les exigimos mucho. Tenemos mucho que fomentar estas actitudes porque año tras año vemos como el alumnado quiere realizar menos esfuerzo y se exige cada vez menos.

Otro apartado importante analizado desde la PAT es el proceso de evaluación:

## EL PROCESO DE EVALUACIÓN

### Objetivos específicos:

- Orientar al alumno en el proceso de aprendizaje y evaluación. En los ciclos formativos es común encontrarnos grupos muy heterogéneos en edades y titulaciones. Es normal que convivan en un mismo aula personas adultas, especialmente en turnos vespertinos que ya tienen experiencia laboral con alumnos muy jóvenes, en algunos casos menores de edad como es el caso de alumno que accedan a estos estudios desde la formación básica, el antiguo PCPI, estos alumnos cursan estos programas con la intención de seguir estudiando un GM, puesto que la cualificación profesional de un PCPI es muy baja. También nos podemos encontrar con alumnos que han pasado por un bachillerato y han suspendido, para pasar a un GS tienen que tener aprobado el bachillerato o una prueba de acceso, y por último también nos encontramos con alumnos que acceden desde la ESO. Además de toda esta procedencia tan variada en cuanto a formación académica nos encontramos con alumnos de procedencias distintas en cuanto a centro y nacionalidades, esto nos da idea de la dificultad de enseñar en estos niveles. Por este motivo es función del tutor y del profesorado que imparte los módulos en ciclos orientar al alumno en que es lo que mejor le conviene de cara a obtener mejores resultados y sobre todo en cuanto a la normativa de la FP para anular convocatorias, puesto que en estos estudios solo se puede repetir una vez, hay únicamente 4 convocatorias, 2 por cada curso y es muy frecuente que algunos alumnos pierdan las convocatorias, o el derecho a evaluación continua por faltas de asistencia.<sup>912</sup>
- Contribuir a la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Impartir clase en FP es complicado por la heterogeneidad del alumnado, como he explicado antes nos encontramos alumnos muy diversos en las aulas y tenemos que ajustar los contenidos de los módulos en la medida de lo posible a esta diversidad de alumnado, esto no es fácil puesto que hay módulos en los que los

---

<sup>912</sup> ORDEN 2694/2009, de 9 de junio, por la que se regula el acceso, la matriculación, el proceso de evaluación y la acreditación académica de los alumnos que cursen en la Comunidad de Madrid la modalidad presencial de la formación profesional del sistema educativo establecida en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

alumnos ya tienen conocimientos, especialmente si ya ha trabajado anteriormente y otros que provienen de PCPI tienen unos niveles de conocimientos muy básicos. Como se ajusta estas enseñanzas a estos perfiles de grupo depende de cada profesor. Lo que sí es tarea del tutor informar de la situación del grupo. En el caso que se considere necesario se convocara una reunión antes de la junta de evaluación para aclarar posibles problemas que puedan existir con algún alumno. En el caso del profesorado de ciclos es más sencillo el seguimiento de los alumnos puesto que todos pertenecemos al mismo departamento y continuamente estamos hablando sobre nuestros alumnos, bien sea en los recreos o en los cambios de clase, por tanto en el caso que surja algún problema puntual rápidamente se puede trasladar al resto por el tutor del grupo.

- Reflexión del alumnado sobre su rendimiento. En los niveles de FP tratamos con alumnos mayores y por tanto es más fácil la reflexión con ellos sobre los resultados escolares, o debería de serlo, porque en algunos casos nos sorprende la mala actitud de estos alumnos que han elegido libremente sus estudios y que se están preparando para acceder de forma inmediata al mundo laboral y no muestran el más mínimo interés por nada. En estos casos es el tutor y también el resto de profesores los que tienen que reflexionar continuamente y orientarles en la mejor dirección posible. En este curso con el grupo de tutoría que me ha correspondido mucho he reflexionado y largas conversaciones he tenido con ellos, y al final el grupo ha mejorado con mucho esfuerzo, pero todo el equipo educativo estamos de acuerdo en que los alumnos de GM cada vez tienen menos nivel académico y peor actitud. Aunque parezca sorprendente en la primera evaluación he tenido casos de falsificación de notas por parte de alumnos con 22 y hasta 23 años, y justificantes de faltas de asistencia falsos igualmente, algo que debería ser impensable a estas edades y en estos niveles ocurre de forma bastante habitual, y aunque mucho hablamos y debatimos los profesores sobre este tema no vemos la solución a corto plazo. En ocasiones hacemos responsable a la mala orientación y que no han elegido los ciclos adecuados, en otras a las familias y al desorden que hay en ellas y en otros a la propia sociedad, las conclusiones finales es que sería un conjunto de todas estas

variables. Hay alumnos que por el contrario son muy responsables y quieren obtener buenas calificaciones, pero las situación familiar o de trabajo les impide dedicar el tiempo suficiente, en este caso la reflexión pasa en muchos casos porque anulen convocatorias y dejen algún modulo para que vayan más relajados y puedan obtener mejores notas. En las sesiones de evaluación se analiza por parte de todo el equipo educativo la situación de cada alumno, a esta junta de evaluación acude siempre el jefe de estudios y levanta acta y toma nota de todas las decisiones y las informaciones aportadas, se incluirá en ese acta si se toman decisiones de orientar al alumno en una dirección determinada y el tutor del grupo será el encargado de transmitir esa información al alumno. En determinados casos donde el alumno sea menor de edad o que su comportamiento sea muy complicado se puede optar por llamar a la familia para transmitírselo directamente. El tutor tendrá que preparar la junta de evaluación con los alumnos y también se incluirá si por parte del alumnado quieren incluir alguna reflexión de la que se tomara nota. El delegado o delegada puede asistir a la sesión de evaluación aunque en los ciclos no es lo mas habitual.

Actuaciones:

- Aportar al equipo educativo indicadores claros del proceso de evaluación
- Sesiones de evaluación
- Actividades pre-evaluación
- Actividades post-evaluación con el grupo-clase e individualmente.
- Participación de los alumnos delegados en las sesiones de evaluación
- Colaboración con las familias en el proceso evaluador de sus hijos.

El PAT desarrolla otro apartado sobre la orientación profesional, pero como critica decir que no se detalla a quien va dirigido esas actuaciones, analizaré posteriormente el POAT (programa de orientación académico profesional).

#### Orientación académica y profesional

Objetivos específicos:

- *Ayudar al alumno en su proceso de toma de decisiones sobre su futuro académico y profesional.*
- *Desarrollar actitudes de búsqueda de información sobre el mismo*

- *Favorecer la elección académica y laboral más adecuada.*

*Actuaciones:*

- *Actividades de auto-evaluación encaminadas al conocimiento de su personalidad, intereses y actitudes.*
- *Análisis de la estructura del sistema educativo*
- *Análisis de las diferentes ofertas educativas*
- *Valoración de las vías académicas y profesionales*
- *Actividades de búsqueda de empleo*
- *Actividades que faciliten la toma de decisiones*
- *Asesoramiento en la toma de decisiones (consejo orientador).*

Como se puede observar en el PAT no se detalla en ningún momento hacia quien van dirigidas estas actuaciones, se dan de forma genérica. La experiencia diaria nos hace ver que toda las actividades de búsqueda de empleo lo impartimos desde FOL, orientación de cómo crear su propia empresa, autoempleo igualmente se imparte desde FOL a través de un módulo en el que los alumnos crean un proyecto de creación de empresas con toda la legislación y procedimientos desde las instituciones necesarias que están implicadas. En cuanto al análisis de las diferentes ofertas educativas y conocimiento del sistema educativo los orientamos desde el departamento de la familia profesional, el tutor y los demás profesores vamos respondiendo a todas las preguntas que nos plantean y en algunos casos puntuales, especialmente cuando son dudas sobre el acceso a la Universidad o para presentarse a la PAU ya derivamos a los alumnos al D.O o bien en las pruebas de acceso<sup>913</sup> o pruebas libres<sup>914</sup> para aquellos alumnos que hayan agotado convocatorias.

En cuanto a la organización de la tutoría el PAT hace referencia a los niveles de la ESO, pero ninguna referencia a los ciclos formativos.

---

<sup>913</sup> RESOLUCIÓN de 16 de enero de 2015, de la Dirección General de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, por la que se convocan, en el curso académico 2014-2015, las pruebas de acceso a ciclos formativos de Formación Profesional

<sup>914</sup> ORDEN 174/2015, de 29 de enero, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se establece la organización de las pruebas para la obtención de los títulos de Técnico y Técnico Superior de Formación Profesional, se regula el procedimiento por el que se han de desarrollar y se convocan para el curso académico 2014-2015.

Cada tutor dispone en su horario de una hora semanal para realizar las actividades programadas

Los profesores de ESO dedicarán tres horas semanales a la tutoría:

- Atención directa a su grupo : 1 hora
- Atención a padres: 1 hora semanal
- Preparación de las sesiones: Reuniones con jefatura de estudios y departamento de orientación.

En el caso de los estudios de FP, no se incluye la hora de tutoría como lectiva y estará fuera del horario del alumno, por tanto ni se contempla las preparaciones de reuniones ni tutoría como tal.

**Profesorado de Formación y Orientación Laboral: actividades de orientación y relación con profesores, alumnos y departamento de orientación.**

Analizando el POAP (Plan de orientación académico profesional) se puede observar que no hace referencia en ningún momento al departamento de FOL. En el apartado de objetivos y tipos de actuación no se describe a que nivel de alumnos va dirigido, sino de forma muy genérica. Se establece que la orientación académica y profesional se concibe como un proceso de toma de decisiones que ayude a los alumnos/as a conocerse mejor a sí mismos y a conocer el entorno con vista a elegir en cada momento las opciones más ajustadas a sus necesidades e intereses, se pretende:

- Fomentar el autoconocimiento del alumno
- Proporcionar información sobre las diferentes opciones educativas y laborales
- Iniciar vías de inserción al mundo laboral
- Colaborar con las familias para la orientación de sus hijos
- Ayudar en la toma de decisiones

En este centro se hace énfasis en la forma de orientar en que el alumno sea autosuficiente, la metodología de trabajo pone énfasis en la autororientación. Con este fin se potenciara la inclusión de procedimientos de búsqueda de información en distintas áreas, como recurso personal para la construcción del conocimiento de sí mismo. Se



trabaja en tutorías de acuerdo a modelos y programas que enfatizan el autoconocimiento por encima del conocimiento objetivo de los alumnos, (enfoque psicométrico), aunque sin renunciar a este en momentos clave que el alumno pueda necesitar.

La metodología a seguir en casos de especial dificultad es el asesoramiento individualizado por parte del D.O., siguiendo estos mismos principios y a través de entrevistas personalizadas con alumnos y familias.

Por otra parte en el POAP se da especial importancia a la coordinación entre jefatura de estudios, el D.O. y tutores, tanto en la puesta en marcha y revisión del programa, como en los momentos de orientación para la toma de decisiones. Sin embargo en la práctica es importancia va referida a niveles de la ESO que es donde está la mayor conflictividad escolar, en la FP son las familias profesionales y los tutores los que de forma independiente intentan resolver las dudas y problemas de los alumnos antes de llegar al D.O. y a jefatura de estudios.

Uno de los materiales utilizados por el D.O. es la propuesta diseñada por la CAM “La Orientación Académica y Profesional” y los cuadernos de Acción Tutorial de A. Jorge Jiménez de la editorial ALFER, estos materiales están orientados a la ESO nunca a la FP.

El POAP se desarrolla a lo largo de todo el curso en 11 sesiones, hace hincapié en la importancia de la orientación en los niveles de 4º de la ESO y 2º de bachillerato puesto que es al finalizar estos niveles donde los alumnos tienen que tomar decisiones importantes que les comprometen para su futuro académico y profesional. Sin embargo echamos de menos la falta de referencia a la orientación para FP.

En las tres primeras sesiones se presenta el programa y los ámbitos fundamentales del programa. Se busca como objetivo fundamental que los alumnos reflexionen sobre la importancia de la toma de decisiones y sobre los elementos necesarios para que esa sea lo más correcta posible; es necesario que analicen los factores que necesitan conocer para que puedan optar por la opción más ajustada a su realidad personal. Se hará hincapié en la reflexión sobre la propia situación socio-familiar con el fin de conseguir la elección más ajustada.

En la tercera y cuarta sesión se trabajará sobre el autoconocimiento del alumno de sus intereses y motivaciones, así como el mejor conocimiento de sus aptitudes; no

solo obteniendo autoinformación sino también recabando información de su entorno más cercano. Es importante que lleguen a tomar conciencia de que cuanta mayor información recojan sobre sí mismos, más fácil y certera será la opción que tomen.

En la quinta y sexta sesión se busca como objetivo fundamental que los alumnos conozcan las diferentes opciones que tienen actualmente de cara al acceso a la FP, para que los alumnos sean capaces de relacionar sus capacidades y motivaciones con la oferta que se les ofrece. La crítica que haríamos en este punto es que se dan los itinerarios y las formas de accesos a ciclos pero sin información de los contenidos de los módulos puesto que desde el D.O. desconocen en que consisten las materias de todos los ciclos, esto es de vital importancia para el alumno. Es por este motivo que consideramos de vital importancia la orientación desde las familias profesionales. Desde el departamento de FOL hemos contribuido en este aspecto, como ya expliqué antes, no solo orientando en la materia optativa desde 4º de la ESO sino organizando actividades para que fueran los alumnos a las aulas de ciclos. Pero la pregunta es cómo se orienta en aquellos centros donde no existe FP o donde el alumno quiera realizar ciclos formativos, no es fácil orientar adecuadamente y esto tiene graves consecuencias para los alumnos que optan por ciclos formativos que no se ajustan al perfil que ellos quieren. Una de las opciones es llevar a los alumnos a las ferias de FP que la Comunidad de Madrid organizan para dar información de primera mano sobre la familia profesional que los alumnos quieren cursar, además de llevar el curriculum para optar a puestos de trabajo para todos aquellos alumnos que ya estén finalizando sus estudios<sup>915</sup>. También se da información en aula, muy conocida y organizada por la Comunidad de Madrid en los pabellones del IFEMA para orientar a los alumnos en los distintos itinerarios formativos que tienen para elegir. Otra propuesta es hacer jornadas de puertas abiertas en los centros para que alumnos de 4º de la ESO de institutos cercanos vayan a las aulas de los institutos donde se imparte FP y allí les asesoramos. Los propios alumnos se involucran puesto que son ellos los que elaboran presentaciones y cuentan su experiencia en los ciclos. Año tras año podemos observar que la información que los

---

<sup>915</sup> El **Gobierno de la Comunidad de Madrid** presenta la VII Feria de Empleo para FP que tiene el doble objetivo de aportar soluciones a las empresas a la hora de seleccionar personal técnico especializado, y además colocar a la Formación Profesional en un lugar preeminente como enseñanza más adaptada a las necesidades del mercado de trabajo. Puedes asistir gratuitamente cualquiera de los dos días e incluso enviar el currículum a través de su web si no puedes acercarte.

propios alumnos les trasladan a los visitantes es mejor acogida que la de los propios profesores. Nos gustaría y demandamos también jornadas de puertas abiertas para las familias de los alumnos donde ellos mismos puedan observar como trabajamos y nuestros equipos.

En la séptima sesión se habla del acceso al bachillerato si es desde la ESO y la forma de acceso a la Universidad o ciclos de grado superior si es de 2º de bachillerato. Se informa de todas las posibilidades a nivel académico en estas etapas. También sobre las posibilidades de educación a distancia, aunque la educación a distancia en la Comunidad de Madrid no está siendo muy desarrollada, lo está mucho más en otras Comunidades Autónomas.

En la octava sesión se trata de la información a las familias. El fin de esta sesión será el de orientar a las familias sobre las decisiones que han de tomar sus hijos/as. Para ello les informaremos sobre las diferentes opciones académicas y profesionales. Procuraremos que esta sesión sea anterior a la fecha de reserva de plaza.

En la novena sesión se trabaja sobre la orientación y la inserción al mundo laboral, para ello es conveniente orientar sobre esta posibilidad aportando los recursos y estrategias necesarios para poder acceder al mundo del trabajo. Los objetivos serán orientar a los alumnos para buscar su primer empleo, enseñar a realizar un curriculum-vitae, enseñar a trabajar una carta de presentación y trabajar estrategias de búsqueda de empleo, análisis de anuncios de ofertas laborales, presentación en el INEM, etc.

Esta sesión que viene planificada en el POAP, en la práctica educativa no se realiza por el D.O. sino desde el departamento de FOL aunque curiosamente, en la programación no viene ninguna referencia. En 3º y 4º de la ESO ya se trabajan estos temas en las optativas que se ofertan desde el departamento de FOL o desde la familia profesional de administración por tener igualmente relación los contenidos. En este centro al no tener departamento de administración se oferta desde FOL. En estas asignaturas optativas se trabajan todos estos contenidos y además se realizan entrevistas de trabajo donde se escenifican en clases entre varios alumnos. También se trabajan dinámicas de grupo y se le enseña las últimas técnicas utilizadas por las empresas en las pruebas de selección. En este curso también los alumnos asistieron a unas charlas sobre

los riesgos laborales, de vital importancia en la empresa por el elevado índice de accidentes laborales que hay en España.

Desde el departamento de FOL se ofertaran varios módulos a los ciclos de las dos familias profesionales que hay en el centro:

Administración Gestión y Comercialización de una pequeña empresa (AGCPE) dirigido a los títulos de Técnico Superior en Imagen<sup>916</sup> y Técnico en Laboratorio de Imagen<sup>917</sup>. Esta Unidad de Competencia tiene asignadas unas capacidades terminales, que serán los OBJETIVOS a alcanzar en este módulo. Cada capacidad terminal viene acompañada de unos criterios de evaluación, que son las **Competencias**, que medirán el logro de las capacidades terminales así como las actividades que se van a realizar.

Una de las competencias será analizar las diferentes formas jurídicas vigentes de la empresa, señalando la más adecuada en función de la actividad económica y los recursos disponibles otra es evaluar las características que definen los diferentes contratos laborales vigentes más habituales en el sector así como analizar los documentos necesarios para el desarrollo de la actividad económica de una pequeña empresa, su organización, su tramitación y su constitución.

Por otra parte los alumnos aprenderán a definir las obligaciones mercantiles, fiscales y laborales que una empresa tiene para desarrollar su actividad económica legalmente así como Aplicar las técnicas de relación con los clientes y proveedores, que permitan resolver situaciones comerciales tipo. Con toda la información anterior los alumnos tendrán que Elaborar un proyecto de creación de una pequeña empresa o taller, analizando su viabilidad y explicando los pasos necesarios.

El módulo tiene una asignación horaria de 4 horas semanales en el caso del ciclo de Técnico Superior de Imagen. Y la duración del curso es de 6 meses presenciales en el centro educativo. De modo que, tanto los contenidos como el proyecto empresarial se trabajarán a lo largo de dos trimestres.

---

<sup>916</sup> Real Decreto 2033/1995, de 22 de diciembre, por el que se establece el Título de Técnico Superior en Imagen y las correspondientes enseñanzas mínimas.

<sup>917</sup> Real Decreto 2037/1995, de 22 de diciembre, por el que se establece el título de técnico en laboratorio de Imagen ya las correspondientes enseñanzas mínimas

El módulo tiene una asignación horaria de 3 horas semanales en el caso del ciclo de Laboratorio de Imagen de GM. La duración del curso es de 9 meses distribuidos en 3 evaluaciones que coinciden con los trimestres naturales.

Los contenidos y la elaboración del Proyecto Empresarial se trabajarán a lo largo de todo el curso lectivo simultáneamente.

La metodología propuesta es de enseñanza activa por lo que el trabajo del alumno individual o en grupo, será un elemento fundamental. Y para tratar de lograr dicho objetivo, se prestará una atención especial a la consecución de la motivación del alumno mostrándole el AUTOEMPLEO o TRABAJO por CUENTA PROPIA como una opción para su incorporación al mercado laboral.

Teniendo en cuenta los conocimientos y experiencias previas de los alumnos sobre el trabajo por cuenta propia, incidiremos sobre todo en el carácter funcional del aprendizaje, de modo que el alumno partiendo de sus capacidades e intereses, sea capaz de aclarar sus dudas con respecto a su futuro laboral e identificar la utilidad de los contenidos en la realidad social y personal. Para ello, se presentará la experiencia profesional de ex-alumnos del centro que han optado por el autoempleo como salida laboral.

En cuanto a las medidas de atención a la diversidad los Ciclos Formativos de FP no es posible introducir modificaciones significativas en el currículo. Es decir, en este nivel educativo no tienen cabida las adaptaciones curriculares significativas que sí se admiten en Primaria, ESO. y Bachillerato. La Orden 2694/2009, de 9 de junio, de la Consejería de Educación establece que la adaptación sólo puede afectar a actividades de formación, criterios o procedimientos de evaluación y que en ningún caso supondrá supresión de objetivos o capacidades que afecten a la competencia general del Título. La posesión de un Título de FP. presupone haber alcanzado el conjunto de capacidades terminales que lo integran y por lo tanto haber adquirido la cualificación profesional correspondiente para insertarse como tal profesional en el mercado de trabajo. Por lo tanto no procede otorgar el título cuando no se hayan obtenido el conjunto de capacidades.

Se realizarán por tanto, cuando se presente la necesidad, adaptaciones relacionadas con la metodología, las actividades de enseñanza – aprendizaje o los instrumentos de

evaluación (por ejemplo sustituir un examen escrito por uno oral, o suprimir algunas preguntas que no afecten a resultados de aprendizaje mínimos). En estos cursos no ha sido necesario realizar ninguna adaptación curricular.

**Formación y Orientación Laboral.** Este módulo se ofertará en todos los ciclos de las dos familias profesionales tanto de GM. Como de GS. En este curso yo he impartido este módulo al GM de Laboratorio de Imagen y al GM de Sistemas Microinformáticos y Redes<sup>918</sup>, este módulo se divide en varios bloques.

En el bloque de salud laboral se estudiarán cómo se detectan las situaciones de riesgo laboral más habituales en los ambientes de trabajo y las medidas y procedimientos de prevención y protección correspondientes, que hay que cumplir siempre para evitar que los riesgos se materialicen en daños.

Se estudiarán también las prioridades y el orden de las medidas de actuación en caso de accidentes y los principios de actuación preventiva en la prestación de primeros auxilios.

En el bloque de inserción y relaciones laborales se analizará la inserción profesional en el mundo laboral como trabajador por cuenta propia o cuenta ajena exige un conocimiento básico de la legislación laboral vigente, tanto a nivel nacional como internacional y sobre todo comunitario.

La reforma laboral ha supuesto un cambio sustancial en la regulación de las relaciones laborales, por lo que es necesario informarse sobre las modalidades de contratación, la posibilidad de estabilidad en el empleo, la movilidad geográfica y funcional, la existencia de empresas de trabajo temporal....

Los representantes de los trabajadores y los empresarios van a ser los que regulen la mayor parte de las condiciones de trabajo, por lo que es necesario conocer su funcionamiento.

Todas estas materias, junto con la Seguridad Social y sus prestaciones son objeto de estudio en este bloque.

Este bloque pretende proporcionar los instrumentos necesarios para orientar al alumno en el mercado laboral. Para ello se estudian procedimientos para identificar

---

REAL DECRETO 1691/2007, de 14 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico en Sistemas Microinformáticos y Redes y se fijan sus enseñanzas mínimas

<sup>918</sup>

capacidades e intereses propios con los campos profesionales más idóneos, técnicas que facilitan la búsqueda y el encuentro de empleo y también trámites y recursos para construir su propia empresa.

En este bloque temático se exponen los temas más significativos relacionados con la determinación de las macromagnitudes y los análisis de coyuntura, el funcionamiento del mercado y el contexto internacional de la economía, caracterizado por los procesos de cooperación e integración económica.

**Relaciones en el equipo de trabajo:** El módulo de RET es un módulo transversal que se encuentra presente en diferentes Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior. Esta programación está orientada a su impartición dentro de los ciclos de grado superior de Desarrollo de Aplicaciones Informáticas y de Imagen.

La enseñanza del módulo de RET, de conformidad con los correspondientes Reales Decretos de enseñanzas mínimas y de currículo que regulan los Ciclos Formativos, se enmarca en la consecución de unos objetivos generales del Ciclo y de unas capacidades terminales del módulo.

Este módulo estará estructurado en varios bloques, el primer bloque es de la comunicación en la empresa, a través de él se trata de que los alumnos conozcan, clasifiquen y relacionen las etapas y las posibles interferencias en un proceso de comunicación. Conocer los diferentes canales de comunicación existentes en el ámbito laboral y a partir de las instrucciones o informaciones escritas u orales específicas de la profesión, determinar los objetivos que hay que conseguir y las actuaciones que se deriven de ellos.

Se trata de trabajar actitudes en el alumno para que aprenda a reconocer la existencia de los valores culturales de la empresa y de su influencia en el comportamiento humano. Igualmente el alumno debe reconocer la diversidad de los otros con tal de aceptar la existencia de las barreras comunicativas y la capacidad de escuchar. Toma de conciencia de la necesidad de mantener una actitud de atención en los distintos procesos comunicativos y reaccionar de forma creativa ante las barreras de comunicación.

En el segundo bloque se trabajará las técnicas de comunicación escrita. Comunicar por escrito, de forma eficaz y con correcciones gramaticales, instrucciones e informaciones relacionadas con su trabajo, haciendo uso de distintas técnicas, entender correctamente instrucciones recibidas por escrito y conocer los documentos usados en la empresa.

Las actitudes que se pretenden desarrollar, importantísimas en las empresas serán entre otras, el reconocimiento de la existencia de los valores culturales de la empresa y de su influencia en el comportamiento humano. Interés por la retroalimentación del proceso de comunicación y lograr la práctica de la comunicación efectiva así como cuidado en la elaboración y transmisión de mensajes para facilitar su comprensión.

En otra unidad de trabajo se trabajará las técnicas de comunicación oral, se trata de que el alumno aprenda a comunicar oralmente, de forma eficaz y con corrección, instrucciones e informaciones relacionadas con su trabajo y entender correctamente órdenes e instrucciones orales recibidas por superiores.

Una orientación y formación importante que forma parte del currículo de este módulo y que complementa un área de orientación profesional que no se imparte desde el D.O es la motivación en el trabajo. Este tema es muy importante en el mundo de la empresa y la formación que se ofrece al alumnado es muy completa. Los objetivos que se persiguen es en primer lugar definir la motivación y comprender su importancia y repercusión en el entorno laboral así como diferenciar las principales teorías de la motivación laboral.

En cuanto a las actitudes a desarrollar por el alumno es importante que comprenda la importancia de tener una predisposición por una acogida de nuevas personas en el trabajo así como la colaboración en las actividades de acogida de estos nuevos trabajadores. Reconocimiento de la influencia de la motivación en el desarrollo profesional y sensibilización ante la necesidad de utilizar sistemas creativos y humanos en el entorno de trabajo así como desarrollar la curiosidad por la utilización de sistemas creativos y humanos en el entorno de trabajo.

En cuanto a las técnicas de motivación laboral se identificarán y diferenciarán las técnicas de motivación aplicables al entorno laboral y se relacionará el clima laboral



con las estrategias de motivación aplicables y las políticas de recursos humanos, así como se identificará las causas de la frustración laboral.

El alumno con esta formación logrará adaptarse e integrarse en un equipo de trabajo colaborando, dirigiendo o cumpliendo órdenes, según los casos, en la cantidad, calidad y tiempo previstos, reconociendo La influencia de la motivación en el desarrollo profesional. Asimismo se potenciará la toma de posesión en favor de la motivación como elemento de desarrollo profesional y despertar el interés por la problemática que suscita la falta de motivación e interés en el trabajo.

Otro gran bloque de contenidos es la dirección y liderazgo que se trabajaran en dos unidades de trabajo. Se definirán lo que es la dirección y el liderazgo, el papel del mando, los distintos estilos de dirección, las teorías y enfoques del liderazgo y la teoría del liderazgo situacional. El alumno deberá valorar la importancia de la dirección en el entorno laboral, adquirir hábitos de delegación en función de la mayor eficiencia en el trabajo y en beneficio de la organización y analizar la capacidad de cada uno como líder. Estos temas de liderazgo ya se trabajan desde niveles de la ESO por el D.O. a través de actividades en la hora de tutoría, sin embargo en los ciclos formativos a través de este currículo la formación que se ofrece es mucho más profesional y enfocada a la empresa.

El siguiente bloque de contenidos que contiene este módulo hace referencia a los grupos y reuniones de trabajo. He de destacar que estos contenidos son muy bien aceptados por los alumnos y participan en las actividades que se realizan en el aula con gran motivación. Se pretende analizar las relaciones humanas y laborales e identificar los elementos fundamentales de funcionamiento de un grupo de trabajo, así como la tipología y funciones de sus componentes, valorar las ventajas del trabajo en grupo y conocer las formas de trabajar en grupo y las fases de desarrollo de un equipo de trabajo, así como trabajar en equipo colaborando, dirigiendo o cumpliendo órdenes según los casos. Hay que recordar que hoy en día en el entorno laboral es muy difícil trabajar de forma aislada, se trabaja por regla general a través de equipos de trabajo.

Es por este motivo que se desarrollará en el alumno el reconocimiento de las ventajas del trabajo en grupo sobre el individual, que comprenda el valor de adaptarse e integrarse en un equipo de trabajo colaborando, dirigiendo o cumpliendo órdenes, según los casos, en la cantidad, calidad y tiempo previstos. Así mismo se buscará despertar en el alumno el interés por cumplir las tareas asignadas en un grupo de trabajo, en la cantidad, calidad y tiempo previstos y el respeto por las personas y su libertad individual dentro de un grupo social. La creación, entre los colaboradores, de la necesidad y conveniencia del trabajo y la ejecución del trabajo propio, facilitando y simplificando el de los demás.

En cuanto a la dinámica de grupos se realizan en el aula muchas actividades y sugerentes ejercicios muy bien aceptados por los alumnos donde se comienza con la descripción de los problemas más comunes en el funcionamiento de un equipo de trabajo, se aplican las técnicas de dinámica de grupos más adecuadas a cada caso, y se identifican formas eficaces de trabajo en grupo.

El alumno debe valorar el reconocimiento de las ventajas del trabajo en grupo sobre el individual, el espíritu crítico en la comparación del trabajo individual con el trabajo en grupo y adaptarse e integrarse en un equipo de trabajo colaborando, dirigiendo o cumpliendo órdenes, según los casos, en la cantidad, calidad y tiempo previstos. Desarrollar la acogida positiva de nuevas personas en el trabajo y la cordialidad a la hora de establecer relaciones con los otros así como colaborar con el resto de miembros de la organización siempre que haga falta.

Por otra parte las reuniones en la empresa es una herramienta utilizada continuamente para la toma de decisiones en el día a día. Por tanto es fundamental que el alumno tenga conocimientos en este campo. Para ello trabajamos estos contenidos desde una unidad de trabajo con este título. El objetivo es enseñar al alumno a identificar y describir las funciones de una reunión y su tipología más frecuente, describir las etapas de una reunión y exponer claramente las propias ideas.

El alumno conocerá el valor del respeto por las personas y su libertad individual dentro de un grupo social, el desarrollo del espíritu crítico y la toma de posición personal y crítica ante las situaciones. El fomento del uso de reuniones participativas y la aceptación de las opiniones y juicios de los demás para poder mejorar la calidad e

cualquier aspecto laboral. En un centro de especial desempeño, como es este, continuamente se están negociando e intentando resolver conflictos, y la forma de encauzarlos es la negociación de las partes. Ya he explicado anteriormente la forma de funcionar que tienen los órganos de gobiernos en este aspecto a través de los alumnos mediadores, ayudantes y tutores, así como la colaboración de los profesores-tutores. Por otra parte está habilitada el aula de convivencia donde se llevan a cabo multitud de negociaciones e intervenciones para resolver conflictos. Por este motivo es de especial importancia enseñar poner en valor la importancia de estos contenidos. En los niveles de la ESO como contenidos anteriores, se desarrollaran en las horas de tutoría con materiales elaborados por el D.O., sin embargo en los ciclos formativos los contenidos son más profesionales y enfocados al entorno laboral y se impartirán desde estos bloques de contenidos en este módulo con arreglo al desarrollo del contenido curricular.

Los objetivos que buscamos es que los alumnos aprendan a identificar y distinguir los diferentes factores que puedan generar conflictos, describir la negociación como solución de conflictos y determinar las medidas correctoras para la resolución de un conflicto, así como identificar la diferencia entre datos y opiniones en el discurso argumentativo.

Se trata de identificar los factores que pueden generar conflictos y la distinción entre los diferentes intereses y posturas que pueden generar conflictos entre los trabajadores y la dirección de una empresa. Las actitudes y la cordialidad a la hora de establecer relaciones con los otros y el interés por los demás, así como la aceptación de las opiniones y juicios de los demás para poder mejorar la calidad de cualquier aspecto laboral.

Transmitir al alumno la objetividad para determinar las responsabilidades de todas las partes que intervienen en un conflicto y a imparcialidad a la hora de escuchar a cada una de las partes, y la perseverancia en la búsqueda de soluciones a un conflicto y habilidad para elegir la más adecuada.

Por otra parte para llegar a resolver un conflicto a través de la negociación se tiene que pasar por una serie de pasos, entre los que está las estrategias de la negociación, a estos contenidos se dedican una unidad de trabajo con objeto que el alumno asimile los procesos de negociación como algo normal en el desarrollo

empresarial, identificando los tipos y la eficacia de los posibles comportamientos en una situación de negociación, definir un plan estratégico superando equilibrada y armónicamente las presiones e intereses entre los distintos miembros de un grupo y explicar las diferentes posturas e intereses que pueden existir entre los trabajadores y la dirección de una organización, respetando otras opiniones y demostrando un comportamiento tolerante, responsable y coherente ante conductas, pensamientos o ideas no coincidentes con las propias.

En cuanto a las actitudes que buscamos en los alumnos es el desarrollo del espíritu crítico, algo fundamental en su educación, así como la toma de posición personal y crítica ante las situaciones y la objetividad para determinar las responsabilidades de todas las partes que intervienen en un conflicto. La imparcialidad a la hora de escuchar a cada una de las partes y la predisposición responsable para aceptar las decisiones que el grupo considere más idóneas.

Por otra parte una vez definidas las estrategias de la negociación el paso siguiente en el aprendizaje debe ser la toma de decisiones para la resolución de problemas, con objeto que el alumno aprenda a identificar problemas y sus causas para poder buscar soluciones acertadas, diferenciando entre datos y opiniones, definir la toma de decisiones, exigiendo razones y argumentaciones en la toma de posturas propias y ajenas y presentar ordenada y claramente el proceso seguido y los resultados obtenidos en la resolución de un problema, valorando las posibles alternativas para participar en el proceso de toma de decisiones dentro de un equipo de trabajo.

En cuanto a las actitudes a desarrollar, se trata de que el alumno desarrolle la cordialidad a la hora de establecer relaciones con los otros, que tenga perseverancia en la búsqueda de soluciones de un conflicto y habilidad para elegir la más adecuada y la constancia en la búsqueda de alternativas y posibles soluciones de un conflicto. En conclusión se trata de que el alumno adquiera una valoración crítica de las técnicas que se utilizan para la resolución de problemas.

En resumen la acción tutorial y orientación profesional se dirige en este centro desde el departamento de FOL, hemos visto a lo largo del curso gran interés por nuestros alumnos en materias impartidas en el currículo de los distintos módulos que ofertamos y algunos alumnos han demostrado interés en crear su propia empresa, hay

que destacar que hablamos de dos familias profesionales dónde es frecuente que los alumnos sean autónomos o freelance<sup>919</sup>. En el ciclo de Laboratorio de Imagen un alumno desarrollo un proyecto en clase en el módulo de Iniciativa Emprendedora que lo ha llevado a la práctica, he seguido en contacto con él para ver la evolución y sigue adelante, otro alumno de GM del módulo de Sistemas de Redes también desarrollo un trabajo enfocado a montar una tienda de reparación de ordenadores. En los grados superiores por el contrario no encontré esa motivación, la mayoría tenían pensado incorporarse al mercado laboral por cuenta ajena o seguir estudiando. Me gustaría destacar la gran profesionalidad que ha demostrado mi compañera siempre en su trabajo, lo vive de forma apasionada y la gran capacidad de trabajo que desarrolla, hemos trabajado codo con codo y hemos sabido transmitir a nuestro alumnos esa motivación desde el principio y es que en los ciclos formativos deberíamos hablar más de labor tutorial más que de tutoría lectiva, puesto que depende mucho del profesor que la realice para que llegue de una forma u otra al alumnado. Yo me he quedado muchas tardes realizando trabajo de tutorías y llamando a los padres, e incluso recibiendo a los padres por la tarde en horario accesible para ellos al centro, pero ese trabajo lo he sacado de mi tiempo porque lo considero de vital importancia, sin embargo al no estar en el horario del profesor como tutoría lectiva lo que está delegando la administración es la acción tutorial a merced del profesor, lo que el considere realizar. Si es cierto que tenemos un pequeño complemento en el sueldo por llevar la tutoría, pero esa compensación económica es tan pequeña que muchos profesores la rechazan y prefieren no ser tutores, y es que, desde mi punto de vista, la acción tutorial es muy vocacional.

Por otra parte destacar la buena valoración de la orientadora y el D.O. en el centro. Mucho se trabaja para intentar buscar una convivencia adecuada en el centro, donde el perfil del alumnado no acompaña, donde el entorno es muy complicado y donde los recortes educativos hacen mella cada curso, puesto que los recortes en materiales y humanos en las plantillas de profesorado está afectando a los departamentos de orientación fundamentalmente, donde antes trabajaban profesores con

---

<sup>919</sup> Persona cuya actividad consiste en realizar trabajos propios de su ocupación, oficio o profesión, de forma autónoma, para terceros que requieren sus servicios para tareas determinadas, que generalmente le abonan su retribución no en función del tiempo empleado sino del resultado obtenido, sin que las dos partes contraigan obligación de continuar la relación laboral más allá del encargo realizado. Otras veces pueden firmar contratos por obra o trabajo y cobrar por tiempo, sobre todo en el mundo de las tecnologías de la información.

jornadas completas ahora se trabaja con medias jornadas y sin embargo las matriculas están incrementando en la enseñanza pública cada curso y las horas lectivas cada año son más pesadas para el profesorado que además se tiene que hacer cargo de muchos temas burocráticos y solucionar numerosos conflictos. En una entrevista a la orientadora;

*(...)pues el clima es muy bueno, como ya te he dicho antes aquí hay una gran vocación y cada pequeño triunfo se mide como una gran victoria, hay muchos grupos de trabajo y difícilmente escucharás quejarse a los profesores, aunque su trabajo exceda su horario laboral, siempre hay voluntarios para nuevos proyectos y se trabaja como una piña, te repito, en estos centros es cuestión de supervivencia trabajar así, por eso una parte importante de la plantilla está en comisión de servicio, sino sería imposible, al mes se comenzaría a dar de baja muchos que no pueden soportar.(...)(Entrevista nº 13)*

Sin embargo tengo que transmitir al lector que nunca había visto trabajar con tanto entusiasmo en un centro, nunca había disfrutado de tan buen clima de trabajo, no solamente en el centro sino incluso en los fines de semana, puesto que se organizaban diversas actividades culturales para disfrutar y pasar juntos momentos de ocio. La ilusión de sacar adelante a estos alumnos con gravísimos problemas se vive día a día con enorme intensidad y un pequeño paso adelante se valora y se analiza como un gran avance y logro que ayuda a ilusionarse aún más y participar en más proyectos. En una entrevista realizada a la orientadora;

*“(...)Mira en este tipo de centros donde la dificultad es máxima, se trabaja todos juntos y en la misma dirección, es cuestión de supervivencia, no puede haber grietas ni fisuras entre el equipo directivo el D.O. y los departamentos didácticos y profesores, en otros centros donde hay otro tipo de alumnado, donde no hay tantos problemas, tal vez se pueden permitir pelearse entre la plantilla, pero no aquí, somos un auténtico equipo de trabajo y sabemos todos donde estamos en todo momento, por este motivo se ha mantenido una comunicación muy fluida tanto con el equipo directivo como con los departamentos, los tutores y equipos docentes.(entrevista nº 13)(...)”*

No obstante la acción tutorial en los ciclos sigue teniendo los mismos problemas que en los demás institutos, y es que existe falta de coordinación entre los tutores de aula y el D.O. se sigue viendo la tutoría por muchos profesores de ciclos como poco

importante puesto que ya son alumnos mayores de edad y se deja totalmente a la libertad del profesor el desarrollar la actividad tutorial y orientación profesional. Igualmente poca coordinación entre el departamento de FOL y el D.O. y el profesorado sigue teniendo la percepción que la forma de orientar en los ciclos no es otra que por el expediente académico. Aquellos alumnos que son repetidores y tienen un fracaso escolar importante son los que llegan a ciclos, sin embargo los alumnos buenos nunca eligen ciclos, ni ellos ni sus familias tienen este planteamiento. Los tutores de 4º de la ESO y de 2º de bachillerato tienen que ver mucho en estas tutorías y esta información puesto que aunque la orientadora tenga reuniones de coordinación con ellos para que informen adecuadamente en las tutorías, ellos perciben la FP como estudios de 2º nivel y así lo transmiten a los alumnos, lo que les puede hacer inclinar a tomar una decisión u otra.

### **6.6. Descripción, análisis e interpretación del CENTRO N° 3**

Comienzo con el análisis de este centro al siguiente curso 2012-2013. El motivo que me lleva a incluir el centro dentro del trabajo de campo es la diversidad de alumnado que tiene y los estudios que oferta. Después de todos los centros analizados de la Comunidad de Madrid en donde se oferta FP, este tiene tres familias profesionales y un PCPI, y a la vez es un centro bilingüe<sup>920</sup>. Pretendo analizando el centro ver desde dentro como funciona y se orienta a los alumnos con esta diversidad de oferta educativa, además cuando llego me notifica el jefe de estudios que tendré que asumir la jefatura del departamento lo que me permitirá estar en la Comisión de Coordinación Pedagógica<sup>921</sup> y ver de primera mano las decisiones que se toman. El departamento lo

---

<sup>920</sup> ORDEN 3331/2010, de 11 de junio, por la que se regulan los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid

ORDEN 29/2013, de 11 de enero, por la que se modifica la Orden 3331/2010, de 11 de junio, por la que se regulan los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid

<sup>921</sup> La Comisión de Coordinación Pedagógica está formada por todos los Jefes de Departamentos didácticos y Familias profesionales, el coordinador TIC, el Director, el Jefe de Estudios Coordinador, el Jefe de Estudios Nocturno, los Jefes de Estudios Adjuntos para ESO, Bachillerato y Formación Profesional y el Jefe de Estudios Adjunto de la Sección lingüística.

La Comisión de Coordinación Pedagógica es un órgano fundamental en la vida del Centro. Coordina de forma habitual y permanente la labores docentes del profesorado, de los ciclos, de los tutores y especialistas, de las actividades lectivas: docentes, complementarias, extraescolares... Coordina todos los trabajos académicos y la actividad lectiva del Centro. La Comisión se reúne mensualmente

integramos 6 profesores, 2 de secundaria de la especialidad de empresa, 3 profesores técnicos y una profesora de secundaria en la especialidad de lengua que imparte las asignaturas en el PCPI.

Una de las profesoras del departamento es conocida y me pone al día de la mala relación que existe entre los profesores de FP y la dirección, *“hay un enfrentamiento desde que ha cambiado el nuevo equipo directivo, el director es de inglés y apostó muy fuerte por el bilingüismo, sin embargo la FP no la quiere”* me comenta mi compañera, poco a poco me iré dando cuenta de esta realidad y a medida que voy conociendo al resto de mis compañeros de FP me doy cuenta que todos me hablan mal de la dirección, las quejas frecuentes es que no hay material, no invierten dinero en la FP solamente en el bilingüismo, solo se habla de esto en la CCP. Me enseñan las aulas de informática donde trabajamos y efectivamente los ordenadores no funcionan muchos de ellos y tampoco un proyector en el aula más grande, el curso pasado ya pidieron material nuevo pero el director va dando largas y siempre responde que no hay presupuesto. En una entrevista con una profesora:

*(...)Pero el problema que tenemos aquí es el material, los ordenadores están de pena, bueno todo en general, pero los equipos necesitamos nuevos porque no van bien, y no hay dinero, la dirección “no nos da un duro”, y ahí está el lío que si a los de FP no nos da equipos, que si todo se va para el bilingüismo, en fin...mal rollo. Eso es lo que hay que mejorar el clima laboral de este centro, es penoso.(...)* (Entrevista 4)

Además de todo este malestar hay un problema añadido y es que un profesor de Irlanda acaba de llegar para formar parte de la plantilla del profesorado<sup>922</sup>, pertenece al departamento de educación física y para venir el tienen que desplazar a una profesora de

---

<sup>922</sup> La Comunidad ha aprobado el Decreto que regula la contratación de profesores nativos para el Programa Bilingüe. El procedimiento se llevará a cabo de manera excepcional tras agotar las listas de profesores habilitados en idiomas para centros públicos bilingües. Así, los nativos suplirán únicamente la carencia de funcionarios docentes o interinos habilitados en inglés en los 434 colegios públicos e institutos bilingües que lo precisen.

La contratación se realizará mediante una convocatoria pública, y los candidatos tendrán que acreditar una competencia lingüística de C2, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, y superar una entrevista oral para comprobar su competencia lingüística y perfil profesional. También deberán acreditar unos requisitos de titulación y experiencia que los acrediten para el ejercicio de la docencia.

Este Decreto aprovecha los instrumentos legales recogidos en la nueva LOMCE para que accedan a través de convocatorias públicas con todos los requisitos necesarios. En 2013, una sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Madrid (TSJM) avaló la contratación de profesores nativos para centros bilingües tras un recurso presentado por los sindicatos. Con esta nueva normativa se busca reforzar la calidad del Programa Bilingüe regional, que ya ha cumplido los 10 años de implantación, y dar un marco normativo estable para la incorporación de estos profesionales.



plantilla lo que ha dado lugar a un enfrentamiento muy fuerte entre el claustro de profesores y especialmente entre este departamento afectado.<sup>923</sup> Aunque la Comunidad de Madrid regula la contratación de este profesorado de otros países lo hace en condiciones distintas al acceso de los profesores españoles, puesto que no necesitan pasar por un proceso de oposición, además no es verdad que no existan profesores habilitados en la Comunidad para impartir esas enseñanzas, la profesora que tiene que ser desplazada está perfectamente habilitada y cualificada para desempeñar el trabajo, esto es lo que ha creado ese malestar. En una entrevista a un profesor del departamento de educación física:

*“(...) mira cuando votamos años arras el bilingüismo nos parcia bien que iba aportar cosas buenas al centro y al alumnado, pero lo que estamos viendo es que los profesores están siendo desplazados para que vengan irlandeses a ocupar el puesto de los profesores de plantilla, y además yo pienso que los alumnos cada vez saben menos. Además las condiciones del programa bilingüe que votamos no es el mismo que ahora. (...) (Entrevista n° 17)”*

El enfrentamiento se vive en el primer claustro al que asisto, muchos profesores asisten con la camiseta verde que se ha convertido en un elemento reivindicativo en la enseñanza, continuamente se hacen preguntas al director por este tema y al final se lee un escrito que se dirigirá a la inspección formulando una queja por este motivo. Esta será el primer escrito de los muchos que se irán enviando durante el curso, y es que este curso lo viví como muy reivindicativo no solo en este aspecto sino en muchos otros de la lucha que se lleva desarrollando en la escuela pública. Recuerdo que todos los lunes había una asamblea en la sala de profesores donde se ponían en común todos los temas de interés. Entrevista a un profesor implicado en el problema;

*(...) Pero también te digo que no nos vamos a callar, vamos a seguir luchando para que esto cambie. El director no nos apoya, él dice que sí, pero vemos que no presiona a la DAT para que no vengan profesores de fuera, este año tenemos un*

---

<sup>923</sup> ORDEN 1275/2014, de 11 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula el procedimiento de obtención de la habilitación lingüística en lengua extranjera para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos y en centros privados sostenidos con fondos públicos, de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, de la Comunidad de Madrid.

*irlandés pero si nos callamos al curso que viene tendremos más, él lo ve bien, aunque nos quiera vender que nos apoya.(...) (Entrevista 17)*

La FP como en la mayoría de los centros se imparte en otro edificio, es por este motivo que estamos desconectados del resto de profesores. En este edificio se imparten las enseñanzas de las tres familias profesionales y están los departamentos donde nos reunimos, además de un despacho para el jefe de estudios. No existe relación con el resto de profesorado ni con la dirección nada más que en los claustros, y curiosamente cuando nos sentamos también ocupamos las sillas todos juntos, “ los de FP siempre juntos”, esto también suele ocurrir en otros centros, yo siempre me pregunto cuando observo esta forma de actuar si nos están apartando como muchos profesores dicen o nos apartamos nosotros, pero el hecho está ahí, siempre existe una distinción entre la FP y el resto de enseñanzas, incluso profesores que llevan muchos años trabajando en el centro y son fijos siguen sin relacionarse con el resto de compañeros.

Con este ambiente de trabajo comienzo mi andadura este curso y como en todos los demás voy a relacionarme con la mayor parte de compañeros y alumnos para dar continuidad a este trabajo y observar de primera mano el funcionamiento de este gran centro que paso a definir a continuación.

Este centro comenzó su singladura en 1987 en Getafe<sup>924</sup>, en una época de efervescencia política, economía y social, como desdoblamiento de dos institutos de bachillerato de la zona. Durante esos años se creaban, concretamente en la Comunidad de Madrid, más de diez Institutos por curso y en Getafe, uno al año como media que requería un elevado número de profesores para formar los equipos directivos. Para cubrir esos puestos se hacía un "concursillo" entre los profesores solicitantes y que siendo de la Comunidad, se encontraban destinados fuera de ella.

En 1990 bajo sesión extraordinaria del Consejo Escolar, se decidió el nombre actual<sup>925</sup>, más tarde, apareció la denominación de “Instituto de Educación Secundaria”,

---

<sup>924</sup> Real Decreto 1062/1987 de 24 de julio por el que se crean 21 Institutos de Bachillerato por desdoblamiento de los Institutos que se indican.

<sup>925</sup> Orden 8 de mayo de 1990 por la que se concede el Instituto de Bachillerato nº 5 de Getafe (Madrid), la denominación de L.J. visto el art. 3 del Reglamento Orgánico de los Institutos de Bachillerato aprobado por Real Decreto 264/1977, de 21 de enero (BOE de 28 de febrero), la Ley Orgánica del Derecho a la Educación 8/1985, de 3 de julio (BOE del 4) y el Real Decreto 2376/1985, de 18 de diciembre (BOE del 27) que aprueba el Reglamento de los órganos de gobierno de los centros públicos de Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional). Este Ministerio ha dispuesto conceder al Instituto de Bachillerato nº 5 de Getafe (Madrid), la denominación de L.J.

la cual surgió por la transformación de los antiguos Institutos de bachillerato (IB) e Institutos de Formación Profesional (IFP) mediante la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo- Ley orgánica 1/1990), posteriormente modificada y sustituida por la LOE (Ley Orgánica de Educación- 2/2006), y actualmente sustituida a su vez por la LOMCE (que se ha comenzado a aplicar en el curso 2014/2015).

La evolución del número de alumnos ha sido dispar a lo largo de los años, en el curso 87/88 la matrícula fue de 763 alumnos, en el 88/89 se contaba con 915 alumnos, el curso con mayor matrícula, los cursos que menos alumnos matriculados han tenido es en el 05/06 con 549 alumnos y el 06/07 con 547 alumnos, desde este momento la matrícula no ha dejado de subir hasta el curso 2012/2013 que tiene una matrícula de 899 alumnos.

Asimismo el número de profesores ha ido cambiando, atendiendo al número de alumnos de cada curso: en el curso 87/88 había un claustro con 46 profesores, 88/89 con 58 profesores, en el curso 95/96 se cuentan con 68 profesores, el número más alto en la evolución de centro, 96/97 se cuenta con 66 profesores, el nivel más bajo se alcanza en el curso 02/03 con 56 profesores, hasta este momento los cupos se hacen con números enteros, es muy raro que se asignen medios horarios, pero es a partir del curso 04/05 que el claustro comienza acumular números parciales y el claustro consta de 62,5 profesores, a lo largo de los cursos ha habido oscilaciones en valores hasta el 2012/13 que se cuenta con un claustro de 66 profesores.

El centro se halla situado en la localidad de Getafe, ciudad a medio camino entre industrial y dormitorio en las cercanías de Madrid, hoy es una de las ciudades de la Comunidad de Madrid de mayor población, una gran urbe con modernos servicios e infraestructuras.

El barrio al que pertenece el centro es el de Juan de la Cierva. Es el segundo barrio más poblado de la ciudad con 30827 habitantes (dato de 2010) el segundo más extenso con 12072 viviendas y uno de los más importantes e influyentes del municipio. Ocupa la zona centro-noreste del municipio y cuenta con avenidas y plazas muy comerciales y concurridas por los getafenses. El barrio se construyó a mediados de los 1970 con el fin de agrandar la ciudad. Cuenta con un centro cívico, la escuela municipal de música, el polideportivo Juan de la Cierva y el recinto ferial. Actualmente tiene la

estación Juan de la Cierva de la línea 12 (Metrosur) de la red de Metro de Madrid y bastantes líneas de autobús que atraviesan el barrio, lo que permite el fácil acceso de los alumnos al centro.

Hay que saber que los habitantes de Getafe se distribuyen entre 11 barrios de forma desigual. Llegan desde los 9000 de Perales del Río hasta el más poblado: centro, con más de 34.000 habitantes. Todos los más poblados se ubican en el corazón de la ciudad. De hecho, solo el centro y Juan de la Cierva aglutinan a casi el 40% del total de habitantes. Si hablamos de densidad de población, esta disminuye a medida que los barrios se alejan del corazón de la ciudad. Así, el barrio más denso es centro, que casi cuadruplica el promedio. Por otro lado, la evolución de la población en los últimos 23 años Getafe ha experimentado un crecimiento sostenido, incrementando sus efectivos cerca de un 30% desde los casi 132.000 habitantes de 1986 a los más de 167.000 de 2009 y, en concreto, el barrio Juan de la Cierva muestra un perfil ente estabilizado y declinante con relación al resto de la población getafense con relación a los grupos de edad, en Getafe el grupo predominante es el denominado como de parejas jóvenes, de entre 30 y 45 años que representan casi un 20% del total de población. Le sigue en importancia la población juvenil (15 a 29 años), que alcanza el 17% del total. Por tanto la suma de los jóvenes sin emancipar y sus hermanos mayores ya emancipados y con hijos muchos de ellos, representa cerca de la mitad de todos los efectivos poblacionales de Getafe (45%).

Si nos referimos al entorno que nos rodea, en el barrio existen polígonos industriales, si bien la dedicación laboral de sus habitantes esta necesariamente ligada a la producción de estos polígonos. También hay que decir que el barrio se halla dotado de centro cívico y de instalaciones sanitarias (ambulatorio) adecuadas. Las instalaciones deportivas no se encuentran en el área de influencia del centro pero si en un área próxima. Lo mismo puede decirse de bibliotecas públicas. En relación a los datos socio-familiares, en Getafe existirían algo más de 57.000 familias. De estas casi dos tercios viven en el centro y primer ensanche (62,5%).

Si hablamos de la población inmigrante, en octubre de 2010 se contabilizaron en Getafe cerca de 30.000 ciudadanos de nacionalidad extranjera, lo que suponía un 16,7% del total de empadronados en el municipio en esa fecha. Esta tasa prácticamente

coincide con la de la Comunidad de Madrid en 2009 (16,6%). En el área central viven el 85% de los inmigrantes. A partir de ahí la presencia es mucho menor, conviviendo inmigrantes extranjeros provenientes de 115 países diferentes, con lo que se puede decir que en el municipio hay una representación del 60% de la humanidad contemporánea. Los países que encabezan la lista pertenece a la Unión Europea (sobre todo de los países del Este), América Central y del Sur y África. Con relación a nuestro instituto hay que tener en cuenta que esta situación lleva aparejado un aumento considerable de estos alumnos en el centro, y que este alumnado requiere una atención especial, dada su variedad lingüística y en muchos casos su desfase curricular.

En cuanto al nivel de estudios de la población, como es habitual predomina el de secundarios (47%), le siguen los individuos con primaria (27%); sin estudios o inferiores a primaria (14%); y finalmente quienes han completado el nivel superior que casi alcanzan el 12% de la población. Resumiendo, algo más de tres de cada cinco vecinos tienen un nivel medio y alto de estudios, superando la enseñanza secundaria, frente a ellos el 40% restante presenta un nivel formativo elemental; solo alcanzó primaria o ni siquiera.

En cuanto al desarrollo económico de Getafe hay que destacar, por encima de otras actividades el mercado industrial. Getafe cuenta con 14.000.000 de metros cuadrados de suelo industrial, representa uno de los motores más importantes de crecimiento económico y generador de políticas de creación de empleo de este país. Los polos de atracción industrial de Getafe giran en torno principalmente a:

- Las comunicaciones. Getafe cuenta con una excelente red de comunicaciones. Se encuentra circunvalada por la M-45, la A-42, la M-50 y la A-4. Cuenta con 8 estaciones de metro y 5 de cercanías.
- Corta distancia a Madrid. Solo 11 kilómetros separan Getafe de Madrid, pudiendo alcanzarse el centro de la ciudad en tan solo 15 minutos.
- Presencia de grandes empresas en sus polígonos industriales. El suelo industrial getafense cuenta con compañías de la talla de EADS Airbus, John Deere, Siemens, Loewe, General Electric, Knorr Bremse....
- Base Aérea. Asimismo Getafe cuenta con una base aérea, polo de atracción insustituible para la industria aeronáutica.

En cuanto a las infraestructuras del centro, cuenta con dos edificios separados, el edificio principal (edificio A) se dedica a grupos de ESO y bachillerato, además de los despachos de dirección y secretaria, en el otro edificio (edificio B) se imparten clases a los grupos de los Ciclos Formativos, y algunos de bachillerato, aunque en un futuro es probable que todos los bachilleratos ocupen este edificio.

Los espacios con los que cuenta cada edificio son los siguientes: en el edificio A cuenta con 20 aulas normales (35 alumnos) y 6 reducidas (20 alumnos) y en el edificio B cuenta con 10 aulas normales, también con un laboratorio de física, otro de química, biología, geología, idiomas y fotografía. En el edificio A cuenta con una aula de informática genérica y otra para tecnología y en el edificio B con 8 aulas genéricas. También cuenta en el edificio A con 4 aulas dedicadas (una de plástica, una tecnología, una de música y otra de audiovisuales) y 4 en el edificio B (una sala de expresión), una de tatami, una sala de musculación y una de audiovisuales. Cuenta con tres gimnasios, uno en el edificio A y dos en el B, 18 departamentos, 13 en el edificio A y 5 en el edificio B. En cuanto a despachos hay 5 en el edificio A (una dirección, una de jefatura de estudios, una de jefatura de estudios bilingüe, una para el secretario y otra para el AMPA, y una de jefatura de estudios de ciclos en el edificio B.

Existen otros 15 espacios, en el edificio A, una para el fisioterapeuta, biblioteca, 2 salas de visitas, una para la secretaria, 1 sala de reuniones, una sala de profesores, una cafetería, una sala TIC y un ascensor. En el edificio B, una biblioteca, una sala de visitas, una sala de profesores, una sala TIC y un ascensor. Como puede deducir el lector, se trata de un gran centro con multitud de espacios.

En cuanto a las características del alumnado hay que tener en cuenta que es un IES bilingüe oficial de la Comunidad de Madrid y se diferencian dentro de la ESO los grupos de **Sección o Programa** (en 4º de la ESO se mezclan dichos alumnos en algunos grupos). En cuanto al bachillerato, los alumnos están mezclados, dividiéndose en la asignatura de inglés, así como en otras dependiendo de la organización de cada curso. En los ciclos formativos no se contempla dicho tipo de enseñanza.

El centro cuenta con diversos grupos tanto de la ESO y bachillerato, así como de Ciclos Formativos.

CURSO	GRUPOS			ALUMNOS
PROGRAMA BILINGÜE	SECCIÓN	PROGRAM A	TOTAL	
1º ESO	2	3	5	147
2º ESO	2	3	5	140
3º ESO	2	3	5	139
4º ESO	1	3	4	107
TOTAL ESO			19	533
1º Bachillerato			3	90
2º Bachillerato			3	93
Total Bachillerato			6	183
Ciclo de Grado Medio			4	102
Ciclo de Grado Superior			6	168
TOTAL CICLOS			35	986

En cuanto a los recursos humanos de los que dispone el centro, el número de profesores ha variado cada curso según las necesidades del centro como ya he explicado anteriormente, pero hay una media de 66 profesores que se ha mantenido durante los últimos 8 cursos, de los cuales unos 36 tienen destino definitivo, y el resto se van alternando entre profesores en expectativa de destino, interinos y comisión de servicios. A estos hay que sumar desde el curso 2012-2013 un profesor nativo del Reino Unido, con la especialidad de educación física para impartir enseñanzas bilingües. Asimismo, cada curso se cuenta con tres o cuatro becarios/as procedentes de la comisión Fulbright<sup>926</sup>, que dan apoyo de conversación a los profesores de inglés, tanto en grupos

<sup>926</sup> *“The Fulbright Program aims to bring a little more knowledge, a little more reason, and a little more compassion into world affairs and thereby to increase the chance that nations will learn at last to live in peace and friendship.” J. William Fulbright.*

<http://asoc-fulbright.es>

El programa Fulbright es uno de los más potentes instrumentos de diplomacia pública conocidos. Sus participantes, elegidos con criterios de transparencia en base a sus méritos académicos y profesionales y potencial de liderazgo, tienen la oportunidad de estudiar, enseñar e investigar pero, ante todo, de intercambiar ideas y contribuir a encontrar soluciones a retos e intereses de alcance global.

Con un carácter dinámico y vocación de crecimiento desde que se creó en 1946, el programa facilita en la actualidad intercambios entre ciudadanos de EEUU y de más de 150 países con el objetivo de incrementar el entendimiento mutuo entre las naciones. Pionero en el intercambio educativo, científico y cultura, más de sesenta y cinco años después sigue siendo referencia internacional gracias a los más de 300.000 participantes que lo han dotado de reconocimiento y prestigio en el mundo entero.

de ESO como en bachillerato. Por lo que respecta al personal no docente, está compuesto por 3 administrativas de secretaria, cinco auxiliares de control, un encargado de mantenimiento, dos personas en cafetería y cuatro personas de limpieza. En cuanto a las funciones, competencias, funcionamiento, organización, etc. de los diferentes componentes del organigrama viene descrito en el Reglamento de Régimen Interior. Todo ello conforme queda regulado en el R.D. 83/1996 de 26 de enero (BOE de 21-02-96) por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los IES.

ÓRGANOS DE GOBIERNO	UNIPERSONALES	DIRECTOR	
		JEFE DE ESTUDIOS	
		SECRETARIO	
		J E F E E S T U D I O S A D J U N T O	Sección Bilingüe Ciclos Formativos ESO y Bachillerato
	COLEGIADOS	CLAUSTRO DE PROFESORES	
CONSEJO ESCOLAR		C o m i s i ó n d e convivencia Comisión económica	
ÓRGANOS DE COORDINACIÓN	Departamentos Didácticos Departamentos de Orientación Comisión de coordinación pedagógica Sección Bilingüe Juntas de tutores Juntas de equipos docentes.		
O T R A S E S T R U C T U R A S O R G A N I Z A T I V A S	Asociación de madres y padres de alumnos Asociación de alumnos Juntas de delegados/as de grupo Reuniones colectivas de padres y madres con los tutores <sup>7</sup> as Reuniones colectivas de padres y madres con el equipo directivo.		

**Departamentos de Orientación: actividades de orientación realizadas en los Ciclos Formativos y su relación con la comunidad educativa.**

Una vez que hemos analizado la infraestructura del centro y el entorno donde se halla ubicado, pasamos a analizar los distintos documentos y desde la comparación de estos con la realidad hacer una crítica de cómo se realiza la orientación en los ciclos



formativos. Así el primer documento que vamos a ir analizando es el PEC junto con el proyecto curricular. En el PEC se hace mención a la oferta bilingüe, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid otorgó al centro la categoría de Instituto Bilingüe, en él se establece que: *“nos avala una experiencia de varios años en este tipo de enseñanza, con unos resultados académicos muy por encima de la media en las distintas pruebas realizadas por la Comunidad de Madrid”*, nada se menciona de la FP.

En cuanto a la organización de las enseñanzas bilingües, la enseñanza está organizada en dos modalidades diferentes:

#### **Sección bilingüe:**

- Los alumnos reciben cinco horas semanales de inglés (una clase diaria). Los contenidos se adaptan a un currículo de “idioma avanzado” elaborado por la Consejería de Educación y que versa sobre lengua y literatura inglesa.
- Los alumnos podrán cursar todas las materias en inglés, incluso la tutoría que se impartirá siempre en este idioma a excepción de matemáticas, lengua castellana, literatura y segunda lengua extranjera (alemán o francés).
- La enseñanza en inglés, junto con las materias que se imparten en este idioma extranjero, supondrá, al menos, un tercio del horario lectivo semanal del alumno.
- Todas las materias siguen el currículo de la Comunidad de Madrid.

#### **Programa bilingüe:**

- Los alumnos reciben cinco horas semanales de inglés (una clase diaria). Con el fin de poder adecuarnos a las necesidades académicas de nuestros alumnos, se organizaran grupos flexibles en esta materia atendiendo al nivel lingüístico de los estudiantes.
- Podrán ser impartidas en inglés otras materias del currículo como educación física, educación plástica y visual, música, tecnología o informática, así como tutoría.
- Todas las materias siguen el currículo de la Comunidad de Madrid.

El PEC hace referencia a la metodología y características. A grandes rasgos, podría resumirse en los epígrafes que a continuación se detallan:

**Metodología activa y participativa**, *“Dado el carácter bilingüe del programa, la lengua inglesa se imparte siguiendo un enfoque activo y comunicativo, con particular énfasis en las destrezas orales y en el aprendizaje de la lectura y la escritura en inglés”.*

**Profesorado bilingüe y nativo:** *“ los profesores que imparten clase en el programa bilingüe son especialistas con doble titulación seleccionados por la Conserjería de Educación de Madrid. Así mismo, el Centro cuenta con ayudantes seleccionados por la Comisión Fulbright de EEUU”.* Estos profesores ayudantes participan en las actividades didácticas de los distintos grupos y colaboran en las clases enriqueciendo y facilitando el ambiente lingüístico anglófono en el centro. En una entrevista realizada a un profesor.

*“(…)Pues mira yo eso no me lo he leído, ya veo que tú si estás puesta en el tema, te has leído todos los papeles... (risas....), en el PEC pondrá que son ayudantes, pero lo que si te digo es que ahí está la evidencia que una compañera del departamento se ha tenido que ir para que venga él, y aparece como profesor de plantilla no como ayudantes. Además de este profesor hay otros ayudantes que esos si ayudan en la conversación con los profesores del centro, pero es trae otras condiciones... (…)”*Entrevista nº 17

En cuanto a las enseñanzas que se imparten son las siguientes:

Educación Secundaria Obligatoria.

Bachillerato:

- Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales
- Modalidad de Ciencias y Tecnología

Ciclos Formativos:

Grado Medio:

- Técnico en Gestión Administrativa
- Sistema Microinformático y Redes.

Grado Superior:

- Animación de Actividades Físicas y Deportivas.
- Desarrollo de Aplicaciones Web.
- Secretariado.

Programa de cualificación profesional inicial (PCPI)

- Familia de Administración y Gestión (Servicios Auxiliares en Administración y Gestión).

Sin embargo a pesar de toda esta diversidad de oferta formativa es el bilingüismo el que destaca a lo largo de todo el PEC, puesto que muchas de las actividades extraescolares van enfocadas a este proyecto, así como la relación con programas de carácter internacional. Tan solo destacar a nivel de FP, como posteriormente aclararé, los programas Erasmus, donde los alumnos, principalmente de secretariado, van a realizar la FCT en empresas fuera de España, y en lo que colaboran profesores del departamento de francés y de inglés para ayudar con la gestión de la documentación en las traducciones.

En cuanto al D.O. tiene la siguiente dotación de personal:

- Un profesor del Ámbito Socio-Lingüístico (ha sido desplazado; estaba en comisión de servicios en otro Centro).
- Una profesora del Ámbito Científico-Tecnológico (que está dando horas del Departamento de Matemáticas).
- Una profesora de Pedagogía Terapéutica (con medio horario).
- Una profesora de Audición y Lenguaje.
- Una profesora de Psicología y Pedagogía
- Una fisioterapeuta (a 80% de horario)
- Dos técnicos especialistas III E (cuidadora)

Durante el presente curso, el Departamento de Orientación mantiene unas notas que definirán su labor, de las diversas visitas al D.O. la orientadora me comentó su continuo malestar de como este departamento cada año va viendo disminuidos sus recursos, el mucho trabajo que tienen que desarrollar los profesores que están en el departamento para dar respuesta a cada vez más alumnado con problemas y necesidades especiales y como su sensación es que la dirección no ayuda nada, sino más bien lo que intenta es que este alumnado se vaya derivando a otros centros de la zona

- ◆ Este año no hay programa de diversificación curricular, si hay un PCPI, además corresponde a la familia profesional de administrativo y hemos tenido serios problemas para su comienzo, de hecho las profesoras que lo imparten después de estar asignadas en el centro hemos pensado que tenían que ser desplazadas por falta

de alumnos matriculados, no han comenzado hasta octubre y ha sido la comisión de escolarización la que al final los ha enviado derivados de otros centros, después de varias reuniones del jefe de estudios de ciclos en la DAT. Existe una clara intención de que el PCPI desaparezca del centro y ya se nos anuncia que será el último curso académico que se oferten estas enseñanzas. En el curso siguiente al que estuve trabajando en el centro ya no se ofertó la Formación Básica

- La profesora de Ámbito Científico-Tecnológico es definitiva y del Departamento de Orientación. Imparte todas las horas de docencia del Departamento de Matemáticas.
- El profesor del Ámbito Socio-Lingüístico está desplazado.
- Existe profesorado de apoyo: horario de una profesora de Audición y Lenguaje y la mitad de Pedagogía Terapéutica
- Es centro de integración, hay escolarizados 12 alumnos con Necesidades Educativas Especiales en Secundaria, 2 en Bachillerato, 3 en Ciclos Formativos.
- No habrá Programa de Compensación Educativa, aunque hay 18 alumnos detectados.
- La profesora de Psicología y Pedagogía es definitiva en el centro, asumiendo la Jefatura de Departamento e impartiendo la optativa de Psicología en 2º de Bachillerato, Apoyo a la integración (1º ESO), y Medidas de Atención Educativa de 4º ESO.

En cuanto a los espacios y la infraestructura material con los que cuenta el D.O. son los siguientes:

El Departamento de Orientación en la actualidad cuenta con un espacio pequeño que comparte todo el profesorado del mismo y en el que tienen lugar las reuniones de tutores. Cuenta con teléfono, con Internet por cable; a veces funciona wifi, otras no; las necesidades detectadas en este sentido son comunicadas al T.I.C. En nuestras diversas conversaciones, los profesores me comentaron varias veces que era necesario actualizar y mejorar la organización del material y documentación existente; aunque en este sentido habían avanzado bastante (quedan materiales catalogados de la biblioteca que es preciso trasladar). Se utilizará el espacio para la realización de entrevistas con familias.

Por otra parte existe un espacio definido para impartir clase a los alumnos de Integración y otro para Audición y Lenguaje. Los espacios de Integración y de Fisioterapia

son muy pequeños. Todo esto influye de manera negativa, ya que el alumnado apenas tiene espacio para mover la silla de ruedas. En fisioterapia el espacio es muy pequeño para todo el material con el que se cuenta, por tanto, se observan dificultades para que el alumnado esté centrado y para crear ambiente de trabajo y de estudio.

Conviene mantener espacios fijos para los apoyos, tanto de integración, audición y lenguaje y fisioterapia; para que el alumnado tenga una referencia clara y estén más centrados. También es necesario adecuar el presupuesto a las necesidades del Departamento (no existe dotación económica). Es conveniente seguir actualizando el material existente en el Departamento, tanto de orientación académica-profesional, tutoría, apoyos, etc, etc. Necesitaríamos conocer el dinero del que dispone el Departamento para ajustar a las necesidades. Y es que este problema de desconocimiento de presupuesto no es solamente del D.O. es un problema de todos los departamentos didácticos, puesto que al departamento de administrativo nos ocurre exactamente igual. Muchas veces he ido a preguntar al secretario el presupuesto con el que contamos para poder comprar material y nunca he obtenido respuesta. Lo único que me ha llegado a decir es que pida lo que necesite y que ya lo compraran si hay dinero, pero la asignación presupuestaria nunca conseguí que me la dijeran, de hecho cuando fue la primera vez convencida de que era información básica que me la darían, los compañeros del departamento se rieron de mí, y en efecto, ese dato era un secreto por parte de la dirección. Ante la respuesta que me dieron elaboré un listado con todas las necesidades que teníamos, no solo de mobiliario sino de material informático y no obtuve respuesta, tan solo algún material fungible y la respuesta de los recortes. Esto provocaba mucho malestar, puesto que en la FP, la asignación presupuestaria y las donaciones de empresas de la FCT debería revertir en nuestros alumnos y contar con un mejor material, sin embargo esos recursos siempre van a parar a dotaciones del centro y el programa estrella que es el bilingüismo.

No se cuenta con una especialista con perfil de Servicios a la Comunidad. Existen familias en el Centro que han sido atendidas en cursos anteriores; las demandas se centran fundamentalmente en necesidades debidas a minorías étnicas y culturales, absentismo, libros y material escolar, recursos existentes en la zona, tramitación de becas y ayudas, intervención con alumnado en desventaja social. Los objetivos de este programa se quedarán sin atender por la especialista.

Algunos aspectos que van a dificultar el funcionamiento desde el D.O. son:

- la desaparición del programa de diversificación curricular.
- la supresión de la media plaza de la profesora de Pedagogía Terapéutica
- la falta del profesor de Compensación Educativa.

Por otra parte en el PEC en el apartado 2.3.2. se hace referencia a los contenidos de carácter transversal. Si atendemos tanto a los principios básicos como a las finalidades de la ley descubrimos que se transmite la necesidad de impartir ciertos contenidos transversales dentro de la labor educativa, lo cual se ve reflejado en diferentes aspectos:

Abarcan a diferentes disciplinas o áreas y deben ser abordadas desde la complementariedad. Estos contenidos transversales no deben solamente transmitírselos los tutores sino todos los profesores y además en todas las materias que se imparten. Un ejemplo sería la igualdad de género, un factor muy importante ya que tenemos en el aula tanto alumnos como alumnas, o el respeto por las diversas culturas puesto que convivimos en un mismo espacio personas con distintos puntos de pensar y cultural. En el caso de los ciclos también se le debe transmitir a los alumnos la ética de la profesión que están aprendiendo, los códigos deontológicos de la profesión.

No son temas paralelos al currículo y deben ser trabajados desde la dinámica diaria del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los profesores por tanto deben integrar en los contenidos de las asignaturas o módulos estos temas. Otro tema son los módulos transversales que se imparten en ciclos y que tienen su propio currículo. Este tema no se tiene en cuenta en el PEC cuando trata este punto, por ejemplo FOL es un módulo transversal, que significa esto? Pues que los contenidos que se imparten son iguales en todos los ciclos formativos de G.M o G.S. y cuando el alumno ha terminado un Ciclo y se matricula en otro este módulo queda convalidado, siempre que se regule por la

misma ley orgánica, LOGSE o LOE<sup>927</sup>, en un ciclo LOGSE como es nuestro caso G.S. de secretariado no se puede convalidar<sup>928</sup> con otro ciclo donde se haya cursado con LOE, como es el caso de Administración y Finanzas, aunque para dar solución a esta problemática que vivimos a diario en el aula se ha publicado una orden que lo regula.

Por otra parte deben contribuir a la educación de valores morales y cívicos de los alumnos/as y deben impregnar todas las actividades del centro educativo. Por todo ello en el PEC se contempla que los temas tratados de forma transversal son los siguientes y que se han de trabajar en nuestro centro:

- El desarrollo de valores éticos, cívicos y democráticos. Educación moral y cívica.
- La cultura de la paz. Educación para la paz
- La igualdad de derechos entre sexos. Educación para la igualdad entre sexos, educación sexual y para la salud.
- El buen uso del tiempo de libre y de ocio.
- La culturalidad. Educación para la igualdad entre culturas.
- El consumo responsable y saludable. Educación del consumidor y vial.
- La sostenibilidad. Educación ambiental

---

<sup>927</sup> En estos momentos están coexistiendo en la formación profesional del sistema educativo títulos definidos en el ámbito de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y títulos definidos en el ámbito de La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Por esto surge la necesidad de dictar una disposición de carácter básico relativa a la convalidación de los estudios de formación profesional que permita a las Administraciones educativas y a los centros de enseñanza de formación profesional agilizar en el ejercicio de sus competencias las convalidaciones existentes entre módulos profesionales de estas enseñanzas. En la Orden de 20 de diciembre de 2001, por la que se determinan convalidaciones de estudios de formación profesional específica derivada de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo («BOE» de 9 de enero de 2002, páginas 982 a 1021), se establecen convalidaciones de módulos profesionales de Formación Profesional derivados de esta misma Ley Orgánica cuyo reconocimiento corresponde a la dirección del centro educativo donde el alumno se encuentra matriculado. Con posterioridad a la publicación de esta Orden se han publicado nuevos títulos de formación profesional derivados de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, que es necesario ampliar en la presente orden.

Orden ECD/2159/2014, de 7 de noviembre, por la que se establecen convalidaciones entre módulos profesionales de formación profesional del Sistema Educativo Español y medidas para su aplicación y se modifica la Orden de 20 de diciembre de 2001, por la que se determinan convalidaciones de estudios de formación profesional específica derivada de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

<sup>928</sup>El modelo de Formación Profesional se constituye en una formación capaz de acoger a cualquier alumno sea cual sea su punto de partida, fomentando la formación a lo largo de la vida. Por ello, y con el fin de facilitar la reincorporación al sistema educativo de todas las personas interesadas en ampliar su formación, se prevén posibilidades de reconocer bien la formación adquirida previamente por vías formales bajo planes de estudio de un antiguo o del vigente sistema educativo, bien las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías de formación-

Como se puede observar, del análisis del PEC se obtiene como conclusión que en los contenidos transversales nada se dice sobre los códigos deontológicos de las tres familias profesionales que ofertan ciclos en el centro. Se habla de forma genérica sobre los contenidos que se tienen en cuenta en todos los niveles, pero en ningún caso se contemplan nada a nivel profesional, así pues, cada departamento didáctico incluirá estos temas transversales en sus respectivas programaciones. Igualmente, tanto en el plan de orientación y acción tutorial como en los programas de intervención del departamento de orientación y las tutorías, estos temas transversales ocuparán un lugar permanente a la hora de enfocar las diferentes propuestas de trabajo.

En el PEC trata la atención a la diversidad. Para atender a la diversidad de su alumnado y dar una respuesta adecuada a sus necesidades e intereses, el centro ofrece diferentes medias de refuerzo y apoyo educativo, dirigidas por el D.O.

**Alumnos con necesidades educativas específicas:** el centro desarrolla apoyos y atenciones educativas a alumnos con necesidades educativas específicas, asociadas a discapacidades psíquicas. Esta atención especializada se rige por los principios de no discriminación y normalización educativa, con la finalidad de conseguir su integración. Para alcanzar este objetivo, en los planes de actuación se incluyen las correspondientes adaptaciones curriculares individualizadas elaboradas por el profesor en colaboración con el departamento de coordinación didáctica de la asignatura. Cuentan con el apoyo preciso de profesores especialistas en Pedagogía Terapéutica, que los atienden durante buena parte de la jornada escolar.

**Alumnos con dificultades de aprendizaje:** en los cursos de ESO se desarrollan, además de las clases de repaso establecidas para alumnos con asignaturas pendientes y en función de la disponibilidad horaria del departamento, actuaciones de compensación educativa a cargo de un profesor especialista.

El Centro escolariza alumnado con necesidades educativas especiales (preferentemente con discapacidad motora) y de compensación educativa. El número de alumnos con necesidades educativas especiales es de 12 en Secundaria, 1 en 1º Bachillerato, 1 en 2º Bachillerato y 3 en Ciclos Formativos de Grado Medio. Para la atención a este alumnado se cuenta con el horario completo de una profesora de Audición y Lenguaje. Se ha reducido medio profesor de Pedagogía Terapéutica. Existe alumnado



de compensación educativa en el centro que quedará sin atender por carecer de profesorado de apoyo para dichas necesidades. Todo ello incidirá de manera negativa en la organización de los apoyos del Centro. Destacar por tanto que aunque en el PEC se hace hincapié en la integración y el apoyo a la diversidad, sin embargo desde el D.O. la queja continua es como cada curso se ve minorado en cuanto a efectivos de personal lo que dificulta la atención que se le puede ofertar a este alumnado. Más de una vez en la CCP observamos como la orientadora una gran profesional, trataba de luchar para que el director pidiera a la inspección más efectivos, pero la respuesta siempre era la misma, la compensatoria y el PCPI no encajaban en un centro con bilingüismo, lo que llevaba a enfrentamientos continuos por este tema.

Destacar que en los ciclos formativos tanto de G.M como de G.S. de la familia de administración no hemos tenido ningún alumno con necesidades educativas, en el GM de informática si ha habido algunos alumnos que estaban en silla de ruedas y que ha tenido que habilitarse el puesto en el aula. Muchos de nuestros alumnos tanto de G.M como del GS no han elegido este ciclo en primera opción, sino que habían elegido informática, eso se ha notado en su motivación al no gustarle la mayor parte de los módulos y ha provocado un elevado número de alumnos con materias suspensas en primero y que pasen con materias pendientes a 2º, sin embargo estos alumnos no se pueden considerar con dificultades de aprendizaje sino de falta de motivación, muchas horas he tratado este tema en clase con ellos y después me extenderé más en el apartado de tutoría para abordar más el tema.

Por otra parte del análisis de PAT, se deduce la importancia que para el D.O. tiene la función tutorial.**La tutoría tiene gran importancia, sobre todo si se realiza un planteamiento integral y personalizado de la misma.** Al profesorado tutor se le ha asignado la responsabilidad educativa de un grupo de alumnos. Se trata de un educador en el sentido más completo, para lo cual hay que tener en cuenta:

- 1. Se trata ante todo de Educar; que es más que instruir o adiestrar.*
- 2. Se educan personas concretas, individuales, con particularidades propias que la educación ha de respetar, aprovechar, enriquecer y contribuir a desarrollar.*
- 3. Se educa a la persona entera y no sólo una parte suya, no sólo la inteligencia o su identidad social.*

Podríamos destacar una serie de notas características de la tutoría que se ponen de relieve al analizar el PAT. Por una parte la función tutorial como actividad orientadora, ya que se trata de un conjunto de tareas que exigen la cooperación de las personas que inciden en ellas como son los padres, profesores, el departamento de orientación y el propio alumno. La tutoría ha de incidir en el desarrollo de la vida académica y social de todos los alumnos, considerados tanto desde el punto de vista grupal como individualmente, y ha de respetar la originalidad del alumno, ha de preparar al alumnado para que pueda realizar su propia orientación (auto-orientación).

Desde el PAT se hace referencia a la importancia de potenciar la figura y funciones del profesorado tutor, y la necesidad de medios y recursos, tanto materiales como personales, que permitan el desarrollo de la función tutorial. En este aspecto desde que comenzó la crisis económica y sirviendo esta como excusa, la educación madrileña ha venido sufriendo una serie de recortes que también han perjudicado a la actividad tutorial en todos los aspectos, la acción tutorial se ha visto seriamente perjudicada por reducir las horas asignadas al profesorado para realizar esta labor. En bachillerato y FP directamente los alumnos no tienen asignada ninguna hora para tutoría como ya he venido refiriendo en el análisis de los centros anteriores, además los tutores comenzaron recibiendo una compensación económica por realizar la labor tutorial que paulatinamente se ha ido reduciendo lo que provoca desmotivación entre el profesorado por no ver reconocido su trabajo y verse cada vez más denostada su profesión.

### **Profesorado- Tutor de Ciclos Formativos: actividades de orientación y relación con profesores, padres, alumnos y departamento de orientación.**

En cuanto a la acción tutorial, dirigido dicho plan por el D.O., y supervisado por la jefatura de estudios, el centro se propone como objetivo prioritario facilitar las actuaciones de los tutores y coordinar su acción, haciendo de la tutoría una actividad docente con contenido formativo propio, que complemente las materias curriculares, y un cauce de información entre alumnos, padres y profesores.

Después de analizar con detalle el PAT, podríamos deducir que son objetivos de la acción tutorial en el centro, con independencia del nivel educativo, puesto que no

hace referencia a las distintas etapas ni de FP ni de la ESO, sino de forma genérica para todo el alumnado, favorecer la integración del alumnado en su grupo y en el centro, y generar un clima de convivencia, tolerancia y colaboración. Al mismo tiempo se fomentará la participación de sus alumnos tanto en las actividades de su grupo-aula como en las actividades extraescolares del instituto. En este aspecto destacar la importancia que tiene en los cambios de niveles educativos donde se incorporan alumnos de otros centros y esta integración es primordial. En el caso de FP nos encontramos en las aulas en los 1º cursos que cada alumno viene de un centro, e incluso de poblaciones distintas, y además con edades muy dispares lo que hace necesario el trabajo del tutor para que se produzca esa integración de todos los alumnos y un adecuado clima de convivencia en grupos tan heterogéneos. En cuanto a las actividades extraescolares y la participación del alumnado en las ofertas que ha hecho el instituto, mencionar la oposición de muchos departamentos a que se celebren estas, como medio de protesta y enfrentamiento a los recortes educativos y a la actuación del equipo directivo por integrar a un profesor nativo de Irlanda. En los distintos departamentos didácticos votamos los profesores integrantes de los mismos si considerábamos ofertas estas actividades y en muchos de ellos salió que no se realizarían. En concreto en los departamentos de ciclos y FOL salió no realizarlas, aunque después el enfrentamiento se fue suavizando y algunas actividades que hemos considerado interesantes para los alumnos si las hemos ido ofertando a lo largo del curso.

Otro objetivo que se plantea es contribuir a personalizar la relación educativa, fomentando la confianza entre alumnado y profesorado a la hora de abordar posibles dificultades y canalizando la adecuada atención y respuesta a los intereses, sugerencias y necesidades del alumnado, así como colaborar en la consecución de un mejor ambiente de trabajo, disciplina y puntualidad en el grupo, lo cual redundará en toda la comunidad educativa. Por otra parte ayudar y orientar al alumnado sobre su rendimiento académico, colaborando en la enseñanza de habilidades de trabajo, en la adquisición de hábitos de estudio y trabajo, potenciando unas actitudes positivas hacia el estudio a través de metodologías de enseñanza-aprendizaje adecuadas, lo cual redundará en la potenciación de un sistema de autocontrol progresivo en ellos mismos. Esto último es especialmente importante en los alumnos de ciclos donde en su mayor parte en el GM

vienen de fracasos escolares y donde curso tras curso nos encontramos con alumnos muy desmotivados, tenemos que trabajar con estrategias de enseñanza-aprendizaje enfocadas hacia la motivación del alumnado y donde reforzar los logros conseguidos por los alumnos es primordial para que avancen y poco a poco vayan obteniendo resultados académicos positivos, igualmente trabajar con pocos contenidos teóricos y muchos contenidos prácticos donde el alumno pueda ver la aplicación práctica de los contenidos impartidos y utilizar como soporte las nuevas tecnologías que siempre estimulan más su aprendizaje.

Contribuir a la coherencia en el desarrollo de las programaciones del profesorado del grupo, a través de la coordinación de los procesos de evaluación y de la adopción de medidas educativas para dar respuesta a las necesidades detectadas. Este objetivo en el caso de los ciclos lo aplicamos diariamente al ser todos los profesores que impartimos clase al mismo grupo de alumnos pertenecientes al mismo departamento, lo que hace más viable esta coordinación sin necesidad de esperar a las reuniones de las juntas de evaluación, cualquier problema que se detecta en el grupo es puesto en conocimiento inmediatamente al resto de profesores y si es necesario se trata en la reunión de departamento. Por otra parte puntualmente en estas reuniones se revisan el seguimiento de programaciones y se hace un balance de la labor docente y de los problemas que desencadenan en los distintos grupos levantado acta en el departamento de todas las anomalías que se hayan detectado.

Otro objetivo importante es proporcionar al alumnado información y asesoramiento con respecto a las diferentes opciones académicas y profesionales, facilitando así la toma de decisiones respecto al futuro escolar y socio-laboral, en función de sus propias posibilidades personales, académicas y profesionales. Esta labor es principalmente desarrollada por el profesor de FOL y por todos los profesores que impartan clase en el ciclo en función si se le demanda información por parte del alumnado, el tutor ejercerá esta función de forma más directa y le trasladará a los alumnos todas las informaciones que le sea entregada por jefatura de estudios o el D.O., especialmente en relación a legislación que le pueda afectar en cuanto a anulación de matrícula o módulos, respecto a solicitud de becas o pruebas de accesos a ciclos de G.S,

que por nuestra experiencia es la información más demandada por parte de los alumnos.

En una entrevista con la orientadora:

*(...)”Han preguntado mucho por el tema de becas, como ha cambiado la normativa pues en este sentido están preocupados. Llevamos cursos detectando que muchos alumnos de 1º de ciclos de grado medio y 1º del superior se matriculaban especialmente por cobrar cuantiosas becas, estamos hablando de 2000 euros, que para estos niveles es mucho dinero porque no se tienen que desplazar ya que la mayoría viven por la zona, y tampoco compraban el material, es decir no tenían gastos, y estaban en el aula enredando y molestando porque no venían a nada mas que a por un dinero fácil, cuando le venía asignada la beca después de Navidad pues se daban de baja y dejaban de venir. Esto lo hemos venido denunciando desde los centros a la inspección en las memorias de los departamentos y al final han cambiado la legislación, ahora tienen que tener unas notas académicas mínimas que les exigen y no pueden faltar a clase, sino tienen que devolver el dinero. Esto les preocupa mucho y han venido a preguntarme mucho del tema.(...)(Entrevista nº 15.)*

Destacar igualmente como objetivo a conseguir obtener, seleccionar, analizar y dar prioridad a la información que pueda ser de utilidad para el alumnado, tanto de forma individual como grupal, ponerla a su disposición y proceder de la misma forma con respecto al profesorado, con la finalidad de que redunde en los procesos de enseñanza y aprendizaje y por otra parte lograr un cauce de información y comunicación permanente con las familias, así como coordinarse con las instituciones del barrio para acercar los recursos al alumnado y a las familias.

Destacar que a continuación en el PAT se hace un desglose de los objetivos específicos por cada nivel educativo, sin embargo no se hace mención a la FP, tan solo a niveles de la ESO y de bachillerato. Si se hace mención en el POAP que posteriormente comentaremos.

Corresponde al tutor la función de:

**Dirigir el aprendizaje de los alumnos**, transmitirles valores y ayudarlos, en colaboración con los padres, a superar sus dificultades. En este centro tanto en el G.M. como G.S. hemos realizado esta función todos los profesores, aunque yo en este curso académico no he asumido la labor de tutora. Sin embargo he impartido clases de dos

módulos tanto al G.M como al G.S. y las muchas horas que he compartido con ellos me ha dado tiempo a hablar y resolver muchas de sus dudas que nos plantean, no solo a nivel legal en cuanto a materia de convalidaciones o de salidas profesionales, sino a nivel personal. Ha sido muy distinto el perfil de alumnado que me he encontrado en G.S. y de G.M., mientras que en este ultimo los alumnos tenían edades muy similares y su procedencia académica era en su mayor parte de PCPI y de la ESO en el G.S. nos encontramos con alumnos adultos, que provienen del mundo laboral, con amplia experiencia profesional, en algunos casos de más de 20 años trabajando en empresas y están cursando este ciclo porque se encuentran en situación de desempleo y quieren seguir formándose para intentar abrirse camino en un mercado laboral cada vez más debilitado por la fuerte crisis económica que nos amenaza desde hace ya demasiado tiempo. Lo que me encuentro en este curso y con este alumnado son las personas adultas con mucho miedo a no estar a la altura de no poder aprobar el curso, y es que llevan muchos años sin estudiar y esto provoca en ellos incertidumbre y miedo al fracaso. El primer trimestre tengo que realizar un trabajo fuerte de motivación y de hacerles ver que pueden obtener un buen expediente académico. Estos alumnos por otra parte son muy trabajadores, se ponen en la primera fila y continuamente me hacen preguntas y tienen mucha motivación por aprender. Aunque no soy su tutora como profesora me implico mucho y poco a poco voy consiguiendo que estén muy integradas en el aula y además sirvan de ejemplo para alumnos más jóvenes que estudian menos y es que la acción tutorial se debe realizar todos los días y por todo el profesorado. Utilizo siempre palabras positivas hacia ellos y además les pongo como ejemplo en los trabajos que realizan.

Junto a estos alumnos se encuentran otros que están muy desmotivados. Comenzamos el curso con mucha matrícula en Secretariado, hay que destacar que este ciclo no ha tenido normalmente mucha aceptación, sin embargo me sorprende que hay mas de 30 alumnos en el aula nada más comenzar el curso. Todos los cursos al comenzarlas clases paso un cuestionario donde solicito los datos de los alumnos y alguna información importante para ver como es el perfil del curso. Entre otras preguntas que suelo plantear es si los alumnos han elegido en primera opción estos estudios y al leerlos posteriormente me doy cuenta que 6 personas han contestado

afirmativamente, ante esta información al día siguiente lo planteo abiertamente en clase y les pido porque están matriculados sino quieren hacer este ciclo, la respuesta en todos los casos coincide y es que les han asignado desde la comisión de escolarización<sup>929</sup> otro ciclo al que habían solicitado por falta de plazas. En una entrevista a una profesora;

*“(…) cuando llegaron que tenía 35 alumnos porque este año ha habido una matrícula muy elevada y creo recordar que han quedado 22 imagina que fracaso, pues yo siempre les paso una hoja para que pongan los datos personales, y les pregunto porque han elegido el ciclo para tener idea de lo que tengo en clase, pues un chico lo había puesto en 11 opción, el primero que ha puesto es imagen y sonido y le dan esto, al final se quedan pero de mala gana. Y en este ciclo luego hay grupo que se matriculan por los idiomas, como tienen 10 horas a la semana me dicen que les sale más barato que ir a una academia y también aprenden otros módulos, pero vienen buscando los idiomas. (…)”* (Entrevista nº 4)

En estos tiempos de crisis donde falta el trabajo la FP ha dado un giro importante y muchos de nuestros alumnos se están matriculando para buscar una oportunidad laboral, hay mucha demanda de plazas y se quedan sin poderse matricular en aquellos estudios que han demandado, esto es muy grave si estamos hablando de una formación muy específica con muchas horas en módulos con contenidos profesionales. En otros casos me responden que se han matriculado buscando las 10 horas de idiomas que se imparten, 5 horas semanales de inglés y otras 5 horas de francés, en cualquier academia privada que se matriculen les va a salir menos rentable económicamente que haciendo este ciclo y es que aunque este es el primer curso que comienzan a cobrar en la educación pública madrileña por cursar estudios de FP, comienzan cobrando 400 euros de matrícula cada curso, aun así les sale rentable solo con aprender idiomas. Muchos de los alumnos ante esta falta de motivación acaban abandonando.

---

<sup>929</sup> Para desarrollar en cada Dirección de Área Territorial las actuaciones que se le atribuyen en las presentes Instrucciones, se constituirá una Comisión de Escolarización Territorial, que designará el respectivo Director del Área, compuesta por los siguientes miembros:

- Un Inspector del Servicio de Inspección de Educación, que presidirá la Comisión.
- Un miembro del Servicio de la Unidad de Programas Educativos.
- Un Director de un Centro Público en el que se imparta algún programa de cualificación profesional inicial.
- Un representante de los Centros Privados concertados que impartan este tipo de formación, a propuesta

En cuanto al G.M ocurre algo parecido, muchos alumnos han elegido informática y es lo que les gusta realmente pero al no haber plaza se han matriculado en gestión administrativa, no les motiva los módulos que imparto y al final terminan aquí matriculados porque se ven obligados por sus familias, prefieren que estén ahí que en casa sin hacer nada, sin embargo esta falta de motivación la sufrimos a diario en el aula cuando nos enfrentamos alumnado que no trae las tareas hechas, que no quieren aprender y que todo les da igual. Y es que en esta familia profesional está instalada la idea que para trabajar en una oficina siempre habrá oportunidades y muchos alumnos se matriculan como un ciclo comodín, sino les dan otra cosa terminan aquí. En una entrevista a una profesora.

*“(…)Los grados medios es otro mundo, esos son malísimos, cada año peor, “no hay por dónde cogerlos”. “Ahí sí que nos estrellamos del todo”. Que como se les orienta??? Pues hombre la mayoría pensamos que por expediente, los más malos a la FP, esto no te lo dicen a las claras pero es así, en los grados medios vienen “los más raros” ( risas...), porque a veces no son malos son raros. La mayoría al ser más jóvenes cogen lo que está más cerca de casa, no están bien orientados, y además la mayoría vienen con muchos problemas de aprendizaje, no saben nada ni les importa. En este caso no les cuesta dinero la matrícula y se matriculan a lo primero que pillan. Además muchos tienen problemas, pero como vienen sin diagnosticar porque ya son mayores de edad la mayoría pues ahí está el problema (...)”*(Entrevista nº 4)

*(…)Yo este año en el grado medio le doy clase a uno que no habla, no me contesta a nada, los compañeros no lo aceptan, no está integrado, vamos una pena. Cuando son casos graves llamamos a los padres y que nos digan un poco si están medicados y que les pasa, pero en otros les vemos problemas pero no sabemos que hay detrás. La percepción que tenemos es que nos envían los peores alumnos en cuanto a actitud y expedientes académicos, esa es la orientación que entendemos que se hace, porque si no es imposible que nos lleguen tantos en las mismas condiciones (...)*  
(Entrevista 4)

**Coordinar la evaluación** y colaborar, con el D.O., en el proceso de orientación educativa, académica y profesional de sus alumnos.



Cada grupo de alumnos dispone de un tutor, que imparte una sesión lectiva semanal de tutoría en la ESO, en la que se revisan las incidencias de la convivencia. Se tratan temas específicos determinados por la vía del centro y se informa de los asuntos de interés del grupo. Asimismo, en el horario de los tutores de todos los grupos y cursos figuran:

- Una hora semanal de atención a los padres.
- Una hora semanal para la atención individualizada de cada alumno.
- Una reunión semanal con el D.O. y jefatura, junto a los restantes tutores del mismo nivel.

Esta información que se deduce del PEC, obviamente hace referencia a la ESO, en los ciclos los tutores no tenemos una hora lectiva dirigida a los alumnos. Esta siempre fuera del horario lectivo.

En cuanto a la orientación académica y profesional, el centro cuenta con un D.O. que asume la función de la orientación educativa. El desarrollo de la orientación se realiza de manera coordinada a través de la intervención del profesorado del centro, de los tutores de cada uno de los grupos y del D.O. El departamento se encarga de las funciones orientadoras especializadas aportando en su intervención técnica, procedimientos e instrumentos específicos que contribuyen a optimizar el rendimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La intervención se realiza a través de los siguientes ámbitos de actuación:

- Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Orientación académico-profesional
- Acción tutorial.

De esta manera se pretende plantear la orientación como educación integral personalizada que contribuye al desarrollo escolar armónico de la persona. Al mismo tiempo se ofrece asesoramiento personal y escolar a medida que el alumnado se va incorporando a los distintos cursos de las etapas del sistema educativo, se favorece su madurez personal y se contribuye a una mejor forma de decisiones que facilitan su incorporación a la vida adulta.

Por otra parte el POAP lo que pretende es recoger el sentir del centro respecto a este importante tema. La orientación debe ser entendida como un proceso de ayuda

hacia los alumnos y sus familiares en el que están implicados toda la comunidad educativa, el alumnado, profesorado, orientadores y familia.

Desde los departamentos didácticos y todo el profesorado, entendemos que existe una estrecha relación entre el Plan de acción tutorial y el de Orientación, ambos podrían ser considerados como complementarios, puesto que la orientación ha de contemplar diferentes ámbitos: personal, escolar, familiar y social. Dentro del PAT se desarrollan sesiones en el bloque de orientación académica y profesional.

Hay unos objetivos que se pretende conseguir que van encaminados a la auto-orientación como meta, y es que la mejor orientación es la que consigue que el alumno sea autónomo y por sí mismo pueda buscar el camino que desea, hay que darle las herramientas y la información necesaria para que el mismo busque su camino, este será siempre el primer objetivo, para ello hay que pasar antes por un mayor conocimiento del propio alumno o alumna que le facilite la toma de cesiones a lo largo de su vida académica y profesional. Para ello podríamos plantear algunos interrogantes como:

¿Qué quiero?

- ¿Cuáles son mis intereses y preferencias?
- ¿Cuáles son los temas, las áreas, las materias que más me gustan?
- ¿Cuál es la meta que me he propuesto?

¿Qué puedo?

- ¿Qué aptitudes y capacidades poseo?
- ¿Qué medios son necesarios?. ¿De cuáles dispongo?
- ¿Qué posibilidades me ofrece el entorno en el que vivo?

¿Qué esperan de mí?.

¿Qué me ofrece el actual Sistema Educativo?

Sin embargo, aunque desde el D.O. se trabaja en el POAP y le intenta dar respuesta a estos interrogantes para que los alumnos reflexionen en sus decisiones, aunque en este documento se impliquen toda la comunidad educativa, no es este el problema que nos encontramos en las aulas en este centro, los alumnos tienen muy claro cuáles son sus intereses y preferencias, los ciclos que les gustan y lo que les ofrece el sistema educativo, pero sus problemas de orientación han pasado por no tener plaza en el ciclo que han elegido en 1º opción y para el que se querían matricular, la mayor parte del alumnado ha elegido informática y es lo que le gusta y han elegido este centro

porque se les ofertaba estas enseñanzas, sin embargo se les ha ofrecido un ciclo que no han elegido que dará lugar a su fracaso escolar en muchos casos y su fracaso laboral puesto que no están motivados ni les gustan estas materias. Igualmente ocurre en secretariado donde la mayor parte del alumnado ha elegido ciclos que nada tienen que ver con los módulos que aquí se ofertan. Y es que por mucho que en todos los medios de comunicación se habla de la FP como una salida profesional a muchos problemas del desempleo, y la necesidad de mandos intermedios y técnicos en este país, la realidad es otra, y la FP sigue siendo la gran olvidada y cada año vemos como nos recortan plazas, medios y profesorado y como los alumnos curso tras curso se quedan cada vez más sin poder realizar aquellos estudios que han elegido y para los que consideran están más preparados según sus aptitudes.

Partiendo de esta realidad y una vez que tenemos en el aula a un gran número de alumnos desmotivados y mal orientados lo único que nos queda a los profesores y a los tutores del grupo de conocer y valorar sus motivaciones, capacidades e intereses y facilitarles información adecuada y precisa sobre las distintas opciones que ofrece el sistema educativo para retomar los ciclos que les gustan, así como las distintas opciones que ofrece el mundo laboral, así como familiarizar a los alumnos de los cursos que finalizan etapas educativas con el mundo del trabajo, asesoramiento en la búsqueda de empleo y análisis del mercado laboral y siempre potenciar la autororientación. En este sentido mucho trabajo con los alumnos para motivarlos y encauzar su futuro profesional. En el caso de los GM tenía que impartir dos módulos que suponen 17 horas semanales, y supone estar algunos días 4 horas seguidas dando clase a unos alumnos donde la única respuesta que obtenía era “no me gusta lo que hago”, comencé a motivarlos orientándoles sobre las posibilidades de presentarse a las pruebas de acceso para cursar Grado Superior de informática en algunos casos o Administración y Finanzas en otros, al principio me costó que me escucharan pero día tras día su interés fue creciendo y al final decidieron que se presentarían. Me informé en el D.O. y conseguimos encontrar un centro cívico en Getafe que era gratuito donde preparaban estas pruebas, además yo les impartía matemáticas financiera, y al ser una de las asignaturas comunes en las pruebas de acceso comenzaron a mostrar mucho interés puesto que esta herramienta matemática les serviría mucho a la hora de hacer el

examen, tenían que asistir dos días a la semana al centro y allí les orientaban sobre el formato del examen.

Después de esta experiencia en la segunda evaluación los alumnos mejoraron mucho más las notas, no se quejaban continuamente y todo lo que aprendían les producía una gran satisfacción pues al comprender las matemáticas cuando iban al centro les servía mucho para avanzar, recuerdo cuando algunos días estaba explicando en la pizarra formulas y ellos me decían “*profe eso también lo vimos en la academia y lo entendemos*”, me lo decían orgullosos y eso desde mi punto de vista es la orientación, entrar con unos alumnos en el aula que no saben que hacer con su vida y un trimestre ver como ellos quieren aprender más porque han visto una luz en su camino académico o profesional. Recuerdo un alumno que había hecho un PCPI, este alumno ya con 22 años, se acercó a mí y me dijo que lo iba a dejar porque no entendía nada de lo que explicaba, que en el PCPI su nivel era muy bajo y no podía seguirme, me lo dijo con una gran tristeza en su mirada, era muy buen chico, yo me senté en el recreo con el y estuve hablando, le dije que si él se comprometía a estar en el recreo yo le daría clases de matemáticas, y si algún día quería me quedaba una hora después de clase también, me dijo que sí que tenía mucho interés. Así lo hicimos durante todo el primer trimestre, le ponía trabajo para casa y sobre todo le di confianza en sí mismo, le dije que podría hacerlo y al final de curso sacó un notable. Se me acercó y me dio las gracias, me dijo que se sentía orgulloso de haber terminado el ciclo y que tal vez se prepararía las pruebas de acceso. Pues bien esta la diferencia entre el fracaso escolar y el triunfo académico y profesional de un alumno, una buena orientación en sus estudios.

En cuanto a los objetivos generales hacia los tutores el D.O. pasa por implicarles en la preparación y desarrollo del POAP, así como ser receptores de las demandas académicas y/o profesionales de su grupo y participar activamente en el desarrollo del POAP. Sin embargo desde la realidad educativa es muy difícil implicar al profesorado en esta orientación hacia FP puesto que son enseñanzas que no conocen ni tampoco tienen interés en conocer. Por la ubicación física ya los profesores y los alumnos estamos en otro edificio con lo que nuestra relación es mínima. Recuerdo una anécdota de este centro en relación a este tema, un día cuando llegué al principio del curso me preguntaron los compañeros si sabía cómo llamaban al edificio de ciclos, yo les dije que

no sabía y me dijeron “Marinador, ciudad de vacaciones”, muchas risas hicimos de este comentario, pero volviendo a la orientación en tutorías, ¿cómo un profesor que tiene ese concepto de los profesores de FP puede orientarles en esa dirección?, destacar también en este aspecto que todos los alumnos que tenemos en ciclos son de fuera del centro, y es que existe un principio en los centros bilingües y es que al ser alumnos mejores académicamente la mayoría no eligen la FP como opción académica para seguir al terminar la ESO o el Bachillerato. En una entrevista a un profesor de FP.

*“(…)La relación con los profesores de las familias profesionales pues bien, los de la FP bien, el resto no los conozco a muchos, como estamos aislados en este edificio pues no vamos nunca por la otra sala de profesores, no nos conocemos, y la verdad tampoco me interesa mucho, allí solo se hablara de bilingüismo, es lo único de lo que se habla en este centro. Ellos tampoco nos conocen a nosotros y por tanto no se que opinión tendrán de la FP, imagino que no les importará mucho.(…)”* (Entrevista nº 17.)

En cuanto a los objetivos con las familias pasa por informales sobre las distintas opciones que propone el sistema educativo, así como de las distintas salidas profesionales y posibilitar una mayor implicación y apoyo en el proceso de toma de decisiones de sus hijos/as. Sin embargo no he visto a lo largo de todo el curso a ningún padre ni madre de nuestros alumnos de 2º que hayan venido a informarse o interesarse para preguntar por sus hijos. Es cierto que nuestros alumnos todos ellos son mayores de edad y tratamos directamente con ellos, pero ni siquiera cuando sus notas han sido de suspenso en la mayor parte de los módulos nunca nos han vendido a preguntar. Tampoco por parte de los tutores se han puesto en contacto con ellos, tan solo si han venido algún padre de alumnos conflictivos de 1º de GM y del PCPI que al ser menores de edad han sido convocados por el jefe de estudios, curiosamente estos padres no se han venido a interesar por la evolución académica de sus hijos, ni por su orientación profesional, sino para informase si con el número de faltas de asistencia y con los módulos suspensos pueden tener derecho a cobrar la beca que en principio les ha sido asignada. Esto se repite curso tras curso, y aunque al lector pueda sorprender esta actitud a los profesores que trabajamos día a día con estos chicos no nos pilla por sorpresa puesto que detrás de los fracasos escolares y de estas actitudes problemáticas, casi siempre hay un problema familiar, una familia desestructurada que hace que la

labor del D.O. y de los profesores que forman parte del equipo educativo del curso sea más importante, y es que no debemos olvidar que estos alumnos en muchos casos solo tienen a sus profesores que les puedan encauzar o dar una información que les permita retomar su vida.

Por otra parte en el POAP pone énfasis en que la atención al alumnado deberá encauzarse a través de la transversalidad de los departamentos didácticos y de los módulos de FOL, en FP. No habla de la coordinación en cuanto al departamento del FOL, ni expresa nada en cuanto a la programación de este departamento, pero si hace referencia y delega la orientación en él. Esto no lo había visto en los anteriores centros que había estado, donde el POAP ni el PAT hacían referencia alguna a los departamentos de ciclos ni de FOL, nosotros sabíamos que teníamos que hacer esta labor pero no se expresaba de forma tan clara en los documentos del centro.

En cuanto a los objetivos específicos que se establecen desde el D.O. en el POAP son entre otros, facilitar la integración del alumnado en el centro y dar a conocer a las familias la estructura del sistema educativo. Aunque el objetivo se expresa en términos generales, sin embargo las actividades planteadas van enfocadas a la ESO puesto que algunas de ellas son la recepción de las familias para preparar el acceso de educación primaria a secundaria. Pero en ningún momento se habla de FP, en la práctica educativa sin embargo si se suelen convocar a los padres de los alumnos de PCPI, actual FP Básica para informarles de primera mano de cuáles son las medidas a tomar en caso de absentismo, y de las medidas disciplinarias y sanciones que se establecen en caso de mal comportamiento y actitudes negativas, puesto que estos alumnos vienen de un fracaso escolar importante y con una conflictividad escolar y situaciones personales, sociales y familiares complicadas.

Otros objetivos serán proporcionar información al alumnado de E.S.O. y a sus familias sobre la estructura de la enseñanza que cursarán, así como potenciar en el alumnado el conocimiento de si mismo para facilitar la toma de decisiones y la comunicación de los centros de Educación Primaria con los de Secundaria. Estos objetivos claramente van enfocados igualmente hacia la ESO y es que por parte de la dirección existe mucho interés en dar a conocer el programa de bilingüismo para que los alumnos de primaria de la zona accedan a matricularse en Secundaria, sin embargo la

publicidad que se hace de la FP no va en la misma dirección. En otros centros se hacen jornadas de puertas abiertas para dar a conocer las instalaciones del centro de FP a los alumnos de otros centros a sus familias, sin embargo en este centro no se ofertó esta actividad en el curso que permanecí en él.

Otro objetivo es la participación en el programa de colaboración de centros de educación secundaria con la Universidad Carlos III de Getafe, y es que como ya comenté en otro apartado anterior hay muy pocos alumnos del centro que se declinen por hacer ciclos de G.S. que hayan cursado Bachillerato. Lo que se percibe por parte del profesorado de las tres familias profesionales que se imparten en el centro es el poco interés que existe desde la dirección por integrar la FP. y esto se observa de primera mano cuando se participa en la CCP que como jefa de departamento me tocó asistir, toda la hora que duraba la reunión solamente se hablaba del proyecto de bilingüismo y de la ESO, en todo el curso se dedicó prácticamente tiempo para hablar de la FP, ni de los problemas ni de los alumnos ni del material que se necesitaba, y es que tres familias profesionales es un peso importante en un centro de secundaria como para dedicarle más tiempo a estas enseñanzas. Lógicamente el malestar era importante entre el profesorado.

A continuación se detallan las actuaciones planificadas por el D.O. por cada curso y nivel en cuanto a la orientación profesional, solo nos centraremos en las de 4º de la ESO y de 2º de Bachillerato por ser las que más afectan a la orientación profesional y académica en este cambio de etapa a la hora de su elección, aunque hay que dejar bien claro que esta orientación es importante desde 1º de la ESO y el alumno debe recibir información a lo largo de toda su trayectoria educativa, sensibilizar al alumnado sobre la importancia de la toma de decisiones en relación con su futuro académico y profesional e informarlo sobre la organización del sistema educativo y las posibles opciones académicas a seguir, información sobre optativas y su relación con los itinerarios académicos. En 3º de la ESO una de las actividades planificadas es informar a los alumnos sobre las posibles asignaturas optativas a elegir de cara a matricularse en 4º de la ESO y analizar su conexión con los itinerarios de estudios posteriores: los itinerarios de bachillerato y ciclos formativos de FP.

En 4º de la ESO las actividades planteadas de cara a la elección de asignaturas y orientación profesional son las siguientes.

OBJETIVOS	ACTUACIONES	RESPONSABLE	TEMPORALIZACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibilizar a los alumnos sobre la importancia de la toma de decisiones académicas y/o profesionales, especialmente en cursos terminales.</li> <li>- Informar a padres y alumnos sobre las distintas opciones académicas y profesionales al finalizar la E.S.O.</li> <li>- Conocer las distintas modalidades de Bachillerato, y Ciclos Formativos de Formación Profesional de nivel Medio y Superior.</li> <li>- Favorecer el autoconocimiento del alumno; aptitudes, intereses, y autoconcepto.</li> <li>-Facilitar información suficiente al alumno sobre las diferentes opciones educativas y laborales.</li> <li>- Propiciar el contacto del alumno con el mundo del trabajo, para facilitar su inserción en el mundo laboral.</li> <li>- Formular el Consejo Orientador para los alumnos que acaban 4º de ESO.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Información a las familias y a los alumnos sobre las modalidades de Bachillerato y su relación con los estudios universitarios; itinerarios de Bachillerato, y Ciclos Formativos de Formación Profesional, tanto de Grado Medio como Superior. Información sobre las distintas opciones universitarias. Visita a Aula (Salón del Estudiante de Madrid).</li> <li>- Información a alumnos sobre materias optativas ofertadas por el Centro.</li> <li>- Información sobre las distintas salidas profesionales, ofertada por otros organismos.</li> <li>-Análisis sobre las diferentes técnicas de búsqueda de empleo, los distintos tipos de contratos de trabajo, así como conocimiento de los empleos más demandados y los menos demandados.</li> <li>- Continuar incidiendo en el proceso de toma de decisiones iniciado en cursos anteriores mediante el análisis del rendimiento escolar del alumno y el manejo de variables y factores que intervienen en la toma de decisiones.</li> <li>- Revisión de intereses, aficiones y expectativas profesionales orientados hacia la toma de decisiones.</li> <li>- Los datos manejados pueden ser útiles como información complementaria para elaborar, por parte del tutor, el Consejo Orientador al finalizar 4º ESO.</li> </ul>	<p>Tutores asesorados por el D.Orientación</p> <p>.</p>	<p>SEGUNDO Y TERCER TRIMESTRES</p>

Como se puede observar se incide en la información tanto a familias como a los propios alumnos sobre las modalidades de bachillerato y su relación con los estudios universitarios, itinerarios de bachillerato y ciclos formativos de FP, tanto de GM como de GS, así como informar sobre las distintas opciones universitarias. Así como información sobre las distintas salidas profesionales, ofertadas por otros organismos y



análisis sobre las diferentes técnicas de búsqueda de empleo, los distintos tipos de contratos de trabajo, así como conocimiento de los empleos más demandados y los menos demandados. Todas estas técnicas de búsqueda de empleo se transmiten a los alumnos por la profesora de FOL en materias optativas que se ofertan en 4º de la ESO.

En cuanto a las actividades planificadas en 2º de bachillerato son las siguientes:

OBJETIVOS	ACTUACIONES	RESPONSABLES	TEMPORALIZACIÓN
<p>- Informar al alumnado sobre las distintas opciones académicas y/o profesionales al finalizar el Bachillerato</p> <p>- Sensibilizar al alumnado sobre la importancia de la toma de decisiones en los cursos terminales.</p> <p>- Conocer los estudios universitarios y su concordancia con las modalidades de Bachillerato, y Ciclos Formativos de Grado Superior.</p>	<p>- Contacto del alumnado con la Universidad. Taller de selectividad de la Universidad Carlos III de Getafe (Madrid).</p> <p>- Información al alumnado sobre estudios universitarios.</p> <p>- Información sobre Ciclos formativos de Formación Profesional de Grado Superior.</p> <p>- Información sobre el mundo laboral.</p> <p>(Al no existir una hora lectiva con alumnos las actividades se realizarán en el horario de otras materias).</p>	<p>Tutores asesorados por el D. Orientación.</p>	<p>S E G U N D O TRIMESTRE</p>

Por otra parte para conseguir los objetivos establecidos por el D.O. en coordinación con los departamentos didácticos se establecen una serie de actuaciones que persiguen:

- La prevención, la detección y la evaluación de las dificultades escolares a lo largo de todo el proceso educativo. Esto se analizará por todos los profesores y tutores y se pondrá en común en las juntas de evaluación para tomar las medidas que se consideren oportunas. En el caso de los ciclos formativos al ser los profesores que impartimos clase del mismo departamento esta información la ponemos en común todos los días puesto que estamos juntos todo el día en el departamento, a excepción de los profesores de idiomas en el G.S. de secretariado en el caso de nuestra familia profesional y de FOL, aunque con esta profesora tenemos mucha relación al ser también de FP y vernos continuamente en los recreos. Cuando se detecta algún problema en

algún alumno inmediatamente es tratado para poner las medidas que consideremos oportunas.

- La intervención psicopedagógica necesaria en los distintos cursos. En el caso de los ciclos formativos hay algunos alumnos con necesidades educativas especiales en el G.M. de informática, en el GM de gestión administrativa tenemos alumnos con dificultades de aprendizaje y comportamientos aunque no conflictivos si de integración con los compañeros, concretamente dos alumnos no se integraron desde 1º y en 2º siguen siendo apartados, este curso todo es más fácil puesto que el número de alumnos son menores en el aula y además se conocen más. He preguntado en el D.O. pero no están diagnosticados y cuando intentamos hablar con ellos no nos dicen si reciben medicación, aunque observamos que faltan con frecuencia por consultas médicas.
- El apoyo, tanto individualizado como grupal, ante las dificultades de aprendizaje, hábitos y técnicas de estudio, de ajuste personal, de adaptación e integración en el centro. En los ciclos formativos cuidamos mucho que el ambiente en el aula sea propicio para el aprendizaje, son importantes los espacios y como se comparten y se sientan los alumnos. Se trabaja mucho en grupos y se realizan muchas actividades prácticas que permite compartir aprendizajes, es por esto que muchos alumnos se ayudan entre sí, y se nos da el caso que alumnos que van peor y tienen dificultades de aprendizaje se sienten apoyados si comparten mesa con otros compañeros que les ayudan, por tanto la ubicación y el formar grupos de trabajo es algo que comentamos entre todos los profesores que impartimos clase al mismo grupo. En el caso del G.S de secretariado la experiencia nos dice que suelen formarse grupos en clases y se suelen llevar mal entre ellos, este ciclo tiene un perfil femenino en casi todos los centros, en este centro en el grupo había solamente un alumno, que al final se integró bien, aunque estaba muy poco motivado puesto que lo que había elegido y le gustaba realmente era un ciclo de Imagen y sonido, que obviamente nada tiene que ver con lo que le asignaron.

- El asesoramiento a las familias y al profesorado sobre características y necesidades propias del alumnado. En nuestro caso poca relación tenemos con las familias aunque si el tutor del grupo informa al resto de profesores si tiene una información de interés que se daba conocer.
- La orientación al alumnado en la toma de decisiones académicas profesionales, directamente o a través de las intervenciones del profesorado. En este apartado es fundamentalmente el profesor de FOL el que asesora sobre temas de salud laboral y búsqueda de empleo, así como en materia de contratos, el resto de orientación la vamos ofreciendo según nos la demanda el alumnado o según nos transmite información el jefe de estudios, como puede ser sobre becas o el programa Erasmus. Sobre este último punto piden continuamente información las alumnas de secretariado que por su conocimiento de idiomas son los candidatos para acceder a este programa. En el G.M. la dificultad con el idioma hace que no nos soliciten becas en el exterior ni este tipo de programas.

En cuanto a actividades complementarias y extraescolares se ofertan diversas exposiciones, visitas a museos y excursiones, en materia de FP destacar proyectos internacionales como son:

- Intercambios y proyectos multilaterales con diferentes centros extranjeros.
- Proyectos Internacionales: Sócrates, Comenius, Leonardo da Vinci, Erasmus.
- Becas “Fulbright”: existen un convenio de colaboración con la comisión Fulbright de EEUU, para desarrollar el proyecto bilingüe, el cual aporta alumnos-becarios nativos en prácticas.

El PCE hace referencia a los ciclos en el apartado de las relaciones con el exterior ya que a lo largo de los años se han conseguido por medio de sus profesores, una importante red de empresas para que nuestro alumnado realice las prácticas correspondientes en las mejores condiciones de trabajo y de enseñanza.

Por otra parte el centro propiciado por el Ministerio de Educación participa en el “Proyecto ARCE de agrupación de centros educativos”, para la realización y puesta en práctica de proyectos bilingües comunes.

Igualmente se participa en intercambios escolares, dentro del programa “Twinned Schools”, patrocinado por la Comunidad de Madrid.

A nivel internacional el centro participa en un programa de naciones Unidas (UNA-USA Global classrooms), programa modelo de conferencia de la O.N.U. Los alumnos seleccionados visitan todos los años la sede de esta institución en New York.

Por otra parte decir que en el PEC también se definen los ciclos formativos, sus características, los módulos profesionales pero muy someramente, así como los principios objetivos generales de las etapas.

### **Profesorado de Formación y Orientación Laboral: actividades de orientación y relación con profesores, alumnos y departamento de orientación.**

El departamento de FOL está integrado por una profesora fija en el centro desde hace años, hay que destacar con respecto a otros centros el uso de las tecnologías que se utiliza y que le ha llevado a ganar premios de la Comunidad de Madrid, entre ellos una asignación completa de ordenadores para un aula que es en la que se imparte este módulo

Este departamento imparte las materias de Formación y Orientación Laboral (FOL) y Empresa e Iniciativa Emprendedora (EIE), estos módulos están presentes en todos los ciclos formativos.

Desde el módulo de FOL se persigue formar profesionales capaces de trabajar con seguridad, que sean conscientes de sus derechos y obligaciones en el ámbito laboral, así como adquirir las técnicas y recursos para su inserción en el mundo del trabajo. En lo que se refiere a EIE, el objetivo es desarrollar la competencia emprendedora del alumnado a fin de que puedan abordar la posibilidad de crear su propio negocio o desarrollar su carrera como profesional independiente.

Desde este departamento se ha trabajado intensamente por la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Todas las clases se desarrollan en un aula de informática con conexión a internet, a fin de que puedan realizar actividades de indagación, todos los temas se ilustran con recursos multimedia. Todos los recursos y actividades se recogen en sus respectivos cursos virtuales. El esfuerzo

realizado en este sentido se ha visto reconocido en distintas ocasiones por la administración educativa:

1er. Premio Materiales Educativos 2010. ITE (Ministerio de Educación): Blog Play FOL (<http://goo.gl/m8GaJ>).

2º Premio Materiales Educativos 2012. INTEF (Ministerio de Educación): Itinerario Emprendedor (<http://goo.gl/kAwUO> ).

Proyecto de innovación educativa para FP 2012/13, seleccionado por el Ministerio de Educación y subvencionado por el FSE: Inicia FP ([www.iniciafp.es](http://www.iniciafp.es))

Destacar la profesionalidad de esta profesora aunque no todos los módulos los imparte ella puesto que comparte módulos con la profesora de economía. En muchos centros la asignatura de economía de bachillerato la impartimos desde el departamento de ciclos de administrativo puesto que son asignaturas afines a nuestra titulación y normalmente no hay suficiente horario para nombrar a una profesora de economía, sin embargo en este centro la profesora de economía que tiene destino definitivo tiene solamente medio horario, al no tener suficientes horas de su especialidad tiene que compartir módulos con nuestro departamento y el departamento de FOL. Esto no lo compartimos y ha sido motivo de quejas del departamento hacia el jefe de estudios.

En cuanto a las programaciones este departamento presenta dos programaciones, una para ciclos LOE y otra para ciclos de LOGSE, al que corresponde el ciclo superior de secretariado. Después de revisar con detalle las programaciones de este departamento no se observa coordinación con el D.O. al igual que en otros centros analizados anteriormente. En el POAP, ya mencione que el D.O. delegaba determinadas áreas a este departamento, pero en las programaciones que presenta no hace mención a este detalle.

Por otra parte destacar que los profesores que imparten en G.M. de gestión administrativa el módulo de Recursos Humanos tienen que coordinarse con la profesora de FOL puesto que muchos de los contenidos se solapan. Normalmente el acuerdo que se establece en el departamento es que la profesora de FOL en este caso imparte toda la parte de contratos, finiquitos, salud laboral y prevención de riesgos laborales, orientación profesional y búsqueda activa de empleo y gestión de conflictos y equipos de trabajo y el profesor de Recursos Humanos imparte los contenidos de

Seguridad Social y nóminas. Siempre a principio de curso se tiene que dejar claro esta coordinación en el departamento puesto que las programaciones son iguales en estos campos.

En cuanto a la orientación profesional que el D.O. ha delegado en este departamento se tratará fundamentalmente la normativa reguladora del ciclo formativo así como el nivel académico y profesional. El alumno tiene que tener claro los itinerarios formativos relacionados con el título del ciclo formativo como el acceso, convalidaciones y exenciones. Formación profesional del sistema educativo y Formación profesional para el empleo, así como la formación permanente para la trayectoria laboral y profesional del titulado y la valoración de su importancia.

Se hará hincapié en las opciones profesionales y especialmente en la definición y análisis del sector profesional del título del ciclo formativo. Los empleadores en el sector, como pueden ser empleadores públicos, empleadores privados y posibilidad del autoempleo. Y el proceso, técnicas e instrumentos de búsqueda de empleo y selección de personal en empresas pequeñas, medianas y grandes del sector.

Otra salida profesional importante para nuestros alumnos es el sistema de acceso al empleo público en puestos idóneos para los titulados del ciclo formativo tanto de grado medio como de grado superior. Todos los años ocurre que cuando se les pregunta a los alumnos si tienen interés en acceder a la administración pública y preparar oposiciones o acceder a bolsas de trabajo, los alumnos ni se lo han planteado, y tiene un desconocimiento absoluto sobre el tema. En el G.S. de secretariado muchos alumnos muestran interés cuando se le habla del tema, y es que como ya he explicado anteriormente muchos de ellos con la crisis económica vienen derivados de la empresa privada y tienen una edad complicada para acceder al mercado de trabajo, cuando le hemos hablado de la posibilidad de acceder a bolsas de empleo o de preparar oposiciones se han interesado y nos han planteado que les demos toda la información posible del tema. En mi caso les he impartido un módulo sobre administración pública, donde les he dado toda esta información, y me ha sorprendido el desconocimiento, que a pesar de ser mayores tienen del tema. A lo largo del curso les he ido pasando todas las convocatorias de plazas que son de su perfil y hemos trabajado mucho estos temas.

Otro tema importante a tratar en orientación son las oportunidades de aprendizaje y empleo en Europa, especialmente entre los alumnos de G.S. que tienen una puerta abierta con el programa Erasmus, así como los múltiples recursos de internet en el ámbito de la orientación. Asimismo los alumnos deben conocer la carrera profesional en función del análisis de los intereses, aptitudes y motivaciones personales: autoconocimiento y potencial profesional.

En cuanto al bloque temático de gestión de conflictos y equipos de trabajo, destacar la importancia que esta materia tiene en la empresa hoy en día. Desde el D.O. estas materias no se trabajan a nivel profesional sino en el aula con actividades para mejorar la convivencia, a través de los tutores fundamentalmente en la ESO que es donde tienen asignada la hora semanal de tutoría. Desde este módulo se trabajaran los equipos de trabajo, el concepto de los mismos las característica y las fases del trabajo en equipo, la comunicación en los equipos de trabajo y especialmente la escucha activa (feedback) y la asertividad, las ventajas e inconvenientes del trabajo en equipo para la eficacia de la organización. Se realizarán actividades prácticas donde los alumnos comprenderán la importancia y la dificultad de trabajar en equipo y se trabajara sobre equipo de trabajo en el sector en él se ubica el ciclo formativo según las funciones que desempeñan así como los roles grupales que correspondan.

Otro aspecto importante a trabajar es la inteligencia emocional y las dinámicas de trabajo en equipo, realizando supuestos prácticos sobre el tema.

Dentro de este bloque de contenidos un tema a tratar y trabajar en el aula desde un punto de vista teórico y práctico serán los conflictos. En todos los centros de secundaria desde el departamento de orientación y el equipo directivo se trabaja mucho el plan de convivencia, puesto que estos centros se trabaja con alumnos en edades complicadas y los conflictos están a la orden del día. La resolución de conflictos pasa por diversas actividades con los alumnos que se trabaja en las tutorías, como son los alumnos mediadores y la negociación, sin embargo en ningún centro se trata la resolución de conflictos a nivel profesional en la empresa y es precisamente en este módulo donde se trabaja y se orienta a los alumnos en esta temática. Se trabaja el conflicto en la empresa con todas sus características, fuetes y etapas, los tipos de conflictos y los métodos para la resolución o supresión del conflicto como pueden ser la

conciliación, la mediación y la negociación y arbitraje. Igualmente la negociación como medio de superación del conflicto con tácticas diferentes pautas y fases en el mismo.

Otro apartado importante que los alumnos deben conocer y dominar es la elaboración de curriculum y entrevistas de trabajo, hoy en día se trabajan no solamente en papel sino a través de las nuevas tecnologías y especialmente de internet, además del conocimiento de las distintas páginas web a las que los alumnos pueden acceder para buscar trabajo, así como redes sociales y las últimas técnicas en entrevistas de trabajo. Se realizaron simulacros en el aula de diversas entrevistas y se procederá al visionado de videos en el aula. Una de las salidas que se organizaron por el departamento de FOL y a la que asistí como acompañante con los dos grupos de alumnos de GM y de GS fue a un centro cultural de la zona donde una experta en el tema nos realizó una puesta en escena con los alumnos sobre estas técnicas y donde pudimos aprender muchas preguntas que se están planteando en estas entrevistas, los alumnos aprendieron mucho en esta jornada y fue muy interesante porque nos aportó otro punto de vista complementario a lo que ya se trabaja en el aula. En una entrevista con la orientadora.

*(...)También se realizan actividades extraescolares en alguna ocasión y los costes se analizan por el departamento y se tratan con el secretario. También hemos organizado jornadas para buscar empleo en colaboración con centros culturales de la zona y donde estamos en relación con profesionales, llevamos a los grupos de alumnos varias mañanas y les hacen una demostración escenificada de cómo se realizan entrevistas de trabajo, las técnicas que se realizan en la actualidad, es muy interesante para ellos. Otra actividad interesante son los profesionales que vienen aquí al centro para darles charlas en materia de prevención de riesgos laborales y salud laboral, suelen ser muy bien aceptadas por los alumnos. (...)(Entrevista nº 16)*

Además de todas estas consideraciones a la hora de prestar una orientación adecuada a los alumnos se tendrán en cuenta también los principios metodológicos que informan la educación de adultos, al ser nuestros alumnos en su mayor parte mayores y los estamos formando para en pocos meses incorporarse al mercado laboral.



Se hará partícipes a los alumnos de los objetivos que pretenden conseguir y conocer y tener en cuenta sus motivaciones e intereses, así como reconocer y valorar los conocimientos previos del alumnado. Se fomentará la participación de los alumnos en el aula y se promoverá la interacción en el aula así como la utilización de distintas fuentes de información para elaborar los aprendizajes, más allá del libro de texto como son el periódico, Internet, normativa y documentos de gestión administrativa y comercial, documentos oficiales, etc. Por otra parte todos los contenidos tendrán un carácter eminentemente práctico y de aplicación en el entorno laboral.

En cuanto a las medidas de atención a la diversidad destacar que tendrán en cuenta las siguientes medidas para integrar a todos los alumnos y con todos los perfiles que planteen:

- Se tratará de graduar y diversificar las actividades.
- Se dispondrá una batería suficiente de recursos para desarrollar actividades de refuerzo, recuperación y profundización.
- Se fomentará el trabajo cooperativo de los alumnos.
- Podrán plantearse procedimientos de evaluación alternativos si la situación así lo requiere.

#### **6.6. Descripción, análisis e interpretación del CENTRO N° 4**

Después de analizado el centro anterior y haber vivido momentos intensos, toca despedirse de compañeros y alumnos y volver a comenzar un nuevo curso, en este centro dejo excelentes amistades con las que seguiré manteniendo contacto a lo largo de todos estos años, y a través de ellos sigo las novedades que se van produciendo en el centro. En varias ocasiones me he acercado a la hora del recreo para tomar un café y cambiar impresiones sobre toda la evolución de la FP en la que estamos inmersos en la Comunidad de Madrid. También los alumnos me han escrito mensajes a través del correo electrónico comentándome como van evolucionando en sus puestos de trabajo o en su formación académica, aquellos que se han seguido formando y han comenzado otros ciclos formativos. Cuando toca pedir centro en este nuevo curso 2013-2014 que comienza, me inclino por un centro de Alcorcón, este centro he decidido incluirlo en el trabajo de campo porque tienen una serie de características totalmente distintas a los anteriores. En primer lugar es un centro que oferta turno de mañana y turno vespertino.

En cuanto a la familia profesional que oferta en la FP es la de Administración y Gestión, que es la que corresponde a mi especialidad, solamente tiene una familia profesional a diferencia del anterior donde se cursaban ciclos de tres familias profesionales, pero tiene algo especial y es que oferta enseñanza a distancia. En la Comunidad de Madrid no hay muchos centros donde se oferte este tipo de enseñanzas, está muy poco desarrollada para ser una Comunidad Autónoma con una población tan elevada, de hecho muchas veces hemos comentado entre compañeros, cómo es posible que estén más desarrollados la enseñanza a distancia en Castilla la Mancha y Castilla y León con mucha menos población. En una entrevista al profesor de distancia; *“(...)Pues mira hay 7 centros de distancia de nuestra especialidad en toda la Comunidad y del superior nada, mientras que en otras Comunidades más pequeñas hay grados del superior a distancia. Porque? Pues como con todo lo demás, intereses político, hay mucha privada y concertada que se la apoya más, la misma dejadez que con la presencial (...)”* (Entrevista nº 8)

En esta familia profesional solo se ofertan enseñanzas a distancia en siete centros de Madrid y solamente en el Ciclo de GM no existe oferta en el G.S. aunque está muy demandado por los alumnos el ciclo de Administración y Finanzas y de Secretariado. Prueba de todo esto es que en este centro también se realizan las pruebas libres<sup>930</sup> del GS de los ciclos antes mencionado y la afluencia de alumnos todos los años

---

<sup>930</sup> La Orden 174/2015, de 29 de enero, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte (Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid de 18 de febrero) establece la organización de las pruebas que se realicen en la Comunidad de Madrid para la obtención de los títulos de Técnico y Técnico Superior de Formación Profesional, al tiempo que regula el procedimiento por el que se han de desarrollar y las bases de la convocatoria correspondiente al curso 2014/2015.

La inscripción para realización de las pruebas referidas a los módulos profesionales convocados (excepto el de Formación en Centros de Trabajo y, en su caso, el de Proyecto) **se efectuará del 19 al 28 de febrero de 2015** en los Centros que se determinan en la convocatoria y en aquellas dependencias a las que hace referencia el artículo 38.4 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común. La citada Orden determina, además, que la realización de las pruebas se efectuará durante el mes de mayo en el calendario que fije cada centro examinador. El impreso 030 se cumplimentará telemáticamente, debiendo ser consignado como importe la cantidad resultante de multiplicar 9 € por cada módulo en el que solicita la matriculación y ser abonado en alguna de las siguientes entidades colaboradoras Banco Popular, Banco Sabadell, Banco Santander, Bankia, BBVA y CaixaBank. La Orden 1406/2015, de 18 de mayo, ha establecido el marco general que regula las enseñanzas de Formación Profesional en régimen "a distancia" en el ámbito de la Comunidad de Madrid. En dicha norma, además de definir la finalidad y características del régimen "a distancia" de la Formación Profesional, se desarrollan los aspectos relativos a:

- Autorización de las enseñanzas.
- Acceso, matriculación y permanencia en las enseñanzas.
- Profesorado.
- Metodología, materiales y medios didácticos.
- Evaluación y acreditación.

es muy elevada. Estas pruebas se realizan en el mes de junio y se llevan varios años realizando siempre en este centro por el departamento, la forma de proceder es que los alumnos preparan libremente los módulos de los ciclos y después acuden a estos exámenes, en caso de superarlos obtienen el título. Este curso me presente voluntaria en el departamento para preparar estas pruebas y poder aportar a este trabajo la experiencia que compartí con los alumnos y compañeros que participaron junto conmigo, y cambiando impresiones con algunos de los alumnos que se presentaron me comentaban que si hubiera estos estudios a distancia sería mucho más fácil de obtener el título, puesto que muchas personas por circunstancias personales o laborales no pueden acudir a la enseñanza presencial, y estudiar por su cuenta sin ningún apoyo tutorial es muy complicado.

En cuanto a estas enseñanzas a distancia<sup>931</sup> este centro es el que más alumnos matriculados tiene de esta especialidad de toda la Comunidad de Madrid, y desde que se comenzaron a ofertar hicieron una apuesta fuerte desde el departamento. Los profesores que llevan la distancia son profesores de plantilla fijos que llevan muchos años trabajando en el centro, algún módulo lo imparte algún profesor que pasa por el centro como interino o de expectativa de destino, pero el peso fuerte y la tutoría recae siempre sobre los mismos profesores fijos, esto es importante puesto que esta estabilidad en la plantilla y el conocimiento del tema ha hecho que la evolución de la matrícula se haya visto duplicada desde que se comenzó a trabajar en este terreno. En una entrevista al tutor de distancia

*(...)Pues si ha sido fundamental, no habiéramos podido evolucionar de la forma que lo hemos hecho si continuamente se hubieran estado cambiando los profesores. Porque los que llevamos aquí tanto tiempo pues ya conoces el centro como tu casa y cada año vas ampliando espacios y materiales como podemos, y poco a poco mejorando las cosas, pero si estás cambiando los profesores continuamente pues los nuevos que lleguen hasta que se ubican y conocen esto ha pasado un trimestre y cuando lo conocen mejor al final del curso pues ya se tienen que volver a ir.(...)(Entrevista nº 8)*

---

931

Para poder trabajar en distancia se emplea la plataforma MOODLE<sup>932</sup>, desde donde se intercambia información entre profesores y alumnos: tanto los materiales que tienen que utilizar para las clases, como los ejercicios que los alumnos envían, como los exámenes, y cualquier tipo de información o dudas que los alumnos tengan que plantear a los profesores. Además de la comunicación a través de esta plataforma existen clases presenciales y tutorías de permanencia para los profesores, donde los alumnos pueden asistir presencialmente para consultar dudas o bien a través del teléfono.

A los alumnos de distancia no les daba clase directamente pero si colaboré impartiendo clases de apoyo lo que me permitió conocer a varios alumnos a los que entrevisté, por otra parte mi relación fue muy cordial con los profesores que impartían estas enseñanzas y participaron en todas las entrevistas que les realicé además de facilitarme documentación y experiencia.

Otro de los motivos que hacen distinto a este centro de los del entorno es que tiene proyecto propio. **El proyecto propio<sup>933</sup> de innovación "Con la Tablet en la mochila"**, que se fundamenta, principalmente, en la utilización de tabletas digitales y una plataforma telemática de contenidos que sustituyen a los materiales convencionales de libros de texto y otros recursos en formato de papel, fue **seleccionado** dentro de los 16 mejores proyectos propios de innovación presentados

---

<sup>932</sup> Moodle es un paquete de software utilizado para el desarrollo de cursos y sitios web basados en Internet. La distribución de Moodle es gratuita debido a que se trata de software libre (Open Source) sujeto a la Licencia Pública GNU, lo cual le permite tener derechos de autor (copyright), dándole al usuario del software libertades como copiar, usar y modificar Moodle siempre que acepte proporcionar el código fuente a otros, no modificar o eliminar la licencia original y los derechos de autor, y aplicar esta misma licencia a cualquier trabajo derivado de él. La palabra Moodle era, al principio, un acrónimo de Modular object-oriented Dynamic Learning Environment (Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular), lo que resulta fundamentalmente útil para programadores y teóricos de la educación. La mayoría de los sistemas de gestión que pueden ser usados para tareas educativas salen al mercado con altos costes económicos tanto en la adquisición como en el mantenimiento que requiere el software, Moodle por su parte, permite al ser código abierto un mantenimiento en red gratuito y un coste cero en torno a la adquisición del mismo que, se lleva a cabo a través de una simple descarga de bajo peso para el equipo del hardware. A su vez, debido a que su uso se realiza en línea ayuda a reducir las distracciones y los cortes que suelen sucederse durante el aprendizaje de los estudiantes.

<sup>933</sup> ORDEN 2774/2011, de 11 de julio, de la Consejería de Educación y Empleo, por la que se desarrollan los Decretos de Autonomía de los Planes de Estudio en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria y se regula su implantación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid. Regulada la autonomía de los centros para la fijación de los planes de estudios de enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo de la Comunidad de Madrid, mediante el Decreto 49/2013, de 13 de junio, la Consejería de Educación, Juventud y Deporte puede autorizar proyectos, propiciados por centros públicos o privados autorizados, que comporten una organización curricular diferente a la establecida en los correspondientes decretos por los que se establecen los planes de estudio o currículos de estas enseñanzas, y que, en todo caso quedarán garantizadas, en todos sus aspectos, las enseñanzas mínimas dispuestas en los diferentes reales decretos por los que se establezcan los correspondientes títulos.

por colegios e institutos de la Comunidad de Madrid, basados en el uso intensivo de las nuevas tecnologías en el aula para mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

*“(...) Pues mira esto consiste en que los alumnos de la ESO utilizan todo el tiempo la Tablet en el aula, y los libros que utilizamos son on line, trabajamos con editoriales que nos suministran estos materiales. En la zona hay muchos centros bilingües y nosotros ofertamos esta modalidad distinta (...).(Entrevista 20)*

En el curso académico que yo estuve en el centro no era bilingüe, pero en este próximo curso 2015-2016 ya le ha sido concedido el bilingüismo y este curso comenzará su andadura con este nuevo proyecto. Recuerdo que este tema ya se trato en algún claustro pero muchos de los profesores estaban en desacuerdo con el bilingüismo, sin embargo la realidad se impone y el centro observa como cada año ve reducida su matrícula porque muchos alumnos prefieren estudiar en otros centros de la zona donde si ofertan esta posibilidad, este centro en estos momentos es de la zona donde está enclavado el que más diversidad ofrece en cuanto a la ESO puesto que además del bilingüismo mantiene el proyecto propio.

En lo que respecta a la enseñanza a distancia comenzó su andadura en este centro en el curso 1999/2000 con 25 alumnos matriculados, *“un alumno solamente venía a clase de matemáticas financieras me comenta el profesor que imparte este módulo”*, el Ministerio daba libros y unos CDs de informática a los profesores y alumnos como material para impartir las clases, este material estaba totalmente obsoleto, todo esto ha ido cambiando a lo largo de los años, los profesores tenían que trabajar mucho para elaborar materiales que estaban tan desfasados y poder ofrecer a los alumnos conocimientos actualizados. En este primer curso tan solo hubo 15 alumnos aprobados puesto que muchos ni se presentaron al examen. Sin embargo al curso siguiente ya se matricularon 50 alumnos, se duplico la matricula con respectos al curso anterior, esto motivo a los profesores y apostaron por estas enseñanzas creando una página web del centro donde se ponían los ejercicios y materiales además de los materiales que ofertaba el Ministerio. Con esta página web se ha estado trabajando durante todos los cursos hasta que hace 3 años se instaló la plataforma MOODLE en la Comunidad de Madrid y desde entonces se han ofertado cursos de aprendizaje para que los profesores aprendan a manejar esta plataforma para impartir estas clases, no solo a

distancia sino también presenciales desde donde se interactúa con los alumnos para intercambiar ejercicios y resolver dudas. Cuando estuve en este centro realicé el curso y me resultó muy interesante todas las aplicaciones que se pueden utilizar para rentabilizar y mejorar las clases.

El procedimiento para impartir clases a distancia<sup>934</sup> es que los alumnos vienen 1 hora semanal a clase presencial en algunos módulos, en otro como “empresa en el aula” tienen todas las horas presenciales y el resto de dudas se solucionan a través de teléfono y especialmente por correo electrónico. En estos momentos la matrícula es de 250 alumnos, esto nos hace suponer la evolución que han tenido a lo largo de estos años estas enseñanzas en el centro, el coordinador de la distancia me comenta que matriculan muchos más alumnos de lo que permite el Ministerio porque “les da pena” dejar alumnos sin matricular y sin cursar estos estudios dada la poca oferta que existe, este exceso de matrícula supone un mayor trabajo para los profesores que imparten estas enseñanzas, porque por mucho que trasladan todos los años el problema al encargado en el Ministerio para que envíe más profesorado, hasta el momento no han obtenido respuesta, y el profesorado del centro asume el trabajo extra sin ningún complemento en su sueldo ni en liberación de horas. En una entrevista a un profesor de distancia;

*(...)Todo esto ha sido posible por el esfuerzo y las muchas horas de dedicación de algunos profesores que con conocimientos de informáticas nos hemos empleado a fondo para que curso a curso fueran mejorando en las instalaciones que podían ofrecer a sus alumnos, mucho esfuerzo hay detrás de todo esto y por desgracia muy poco recompensado por la administración, si tuviera que hacerlo ahora no lo hago, ya soy más viejo (risas...)(...) (Entrevista nº 8)*

En cuanto al número de aprobados es muy bajo, aproximadamente aprueba el 25% de los alumnos, esto es debido a que muchos de los alumnos que se matriculan posteriormente no se presentan a los exámenes por falta de tiempo para prepararlos, hay que tener en cuenta que el perfil de este alumnado es mayor, entre 30 y 35 años de media y en la mayor parte de los casos trabajan o tienen cargas familiares que les

---

<sup>934</sup> El Ciclo de Grado Medio de Gestión Administrativa se encuentra regulado en sus enseñanzas mínimas en el Real Decreto 1662/94 de 22 de julio (BOE 30/09/94) y su currículo en el Real Decreto 1677/1994 de 22 de julio (BOE 06/10/94).

impiden dedicar mucho tiempo para estudiar, es por este motivo que en las primeras reuniones con el tutor donde se les explican las normas de funcionamiento del centro y de toda la normativa que las regulan, se les aconseja cursar este ciclo en 3 cursos en lugar de dos. En una entrevista

*(...)Pues mira ya sabes eso de que “las estadísticas las carga el diablo”, no es mejor ni peor el nivel, sencillamente las enseñanzas son distintas y el número de aprobados y suspensos hay que analizarlo en profundidad porque hay que mirar porque se produce (...)(Entrevista nº 8).*

Sin embargo de los alumnos que se presentan a los exámenes aprueban la mayoría y con muy buenas notas, muchos de ellos con sobresaliente, esto es debido a la elevada motivación con la que estos alumnos afrontan el ciclo. En la enseñanza presencial estamos acostumbrados a que los alumnos de G.M por regla general son muy malos estudiantes, sus calificaciones son muy bajas, y hay un elevado fracaso escolar, muchos de ellos acaban por abandonar los estudios, la forma de que estos alumnos aprendan algo es a base de repetir los conceptos muchas veces y de realizar gran cantidad de ejercicios en clase para que vayan asimilando los contenidos, puesto que estos alumnos no estudian y raramente hacen las tareas que se les mandan para que trabajen en clase. Sin embargo los alumnos de distancia cuando vienen a la hora semanal que tienen asignada de clase presencial vienen con todas las lecciones estudiadas, y prácticamente la hora se dedica no a explicar sino a resolver dudas, lo que hace que en esta hora se aproveche mucho el tiempo y se puedan impartir muchos contenidos. Es un perfil de alumnado de trato muy agradable, educado y agradecido con los que es muy fácil el trato personal.

Hay que destacar que en la enseñanza a distancia la organización de los cursos es distinta a la enseñanza presencial, en esta última los alumnos permanecen un curso académico completo en el centro recibiendo clases y en el segundo curso están en el centro hasta marzo, el tercer trimestre para los que aprueban están en las empresas realizando la FCT, pues bien en la distancia están en el centro dos cursos completos y al tercer curso realizan la FCT, los profesores siempre recomiendan que organicen los módulos de forma que los cursen en tres cursos en lugar de dos y vayan al final del año a la FCT para que de esta forma no estén tan presionados y puedan mejorar su

expediente académico, además como la mayor parte del alumnado ya trabaja y según la normativa actual con un año de experiencia laboral en un puesto de trabajo donde realicen actividades relacionadas con los contenidos de los módulos que cursan, pueden pedir la exención de la FCT<sup>935</sup>, lo lógico es que estos alumnos el tiempo que no tienen que invertir en hacer las practicas lo inviertan en estudiar con más tiempo.

En cuanto a los exámenes, igualmente se distribuyen de distinta forma que en la presencial, en febrero se realiza un parcial que no elimina materia, este parcial sirve para que el alumno vea como van en los contenidos y se autoevalúe de cara a las próximas convocatorias. En junio se realizará un final y los alumnos que no aprueben tendrán derecho a otro examen extraordinario en septiembre.

Este centro es de referencia en la Comunidad de Madrid tanto por el número de alumnos como por ser pionero en la web que comenzó a trabajar desde un comienzo y que otros centros no utilizaban, en la actualidad trabajan en la enseñanza a distancia 3 profesores aunque la asignación horario que tienen es de dos profesores a tiempo completo además del profesor de FOL y el profesor de inglés, el hecho de trabajar tres profesores es porque compatibilizan estas enseñanzas con otras presenciales, y porque uno de los profesores es jefe de estudios de ciclos y tiene horario asignado para desarrollar esta función. Lógicamente como ya he comentado antes son insuficientes dos horarios para impartir docencia a 250 alumnos, aunque muchos de ellos no vengan a clase o abandonen, pensemos por un momento que en un aula de enseñanza presencial vienen estando entre 30 o 35 alumnos y tienen una asignación similar en cuanto a profesorado. Este problema todos los años es tratado en el departamento pero hasta el

---

<sup>935</sup> EXENCIÓN DEL MÓDULO DE FCT (ARTÍCULO 40 DE LA ORDEN 2694/2009, DE 9 DE JUNIO - MODIFICADA POR LA ORDEN 11783/2012, DE 11 DE DICIEMBRE)

Según lo establecido en el artículo 39 del Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, se podrá determinar la exención total o parcial del módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo por su correspondencia con la experiencia laboral.

Podrán solicitar dicha exención los alumnos matriculados en dicho módulo que en el momento de la solicitud acrediten una experiencia laboral correspondiente al trabajo a tiempo completo de un año como mínimo. Dicha experiencia, que debe estar relacionada con el ciclo formativo en el que se hallen matriculados, permitirá valorar si el candidato tiene adquiridos los resultados de aprendizaje de dicho módulo.

El cómputo de tiempo de la experiencia laboral se determinará teniendo en cuenta el horario que esté legalmente establecido para la jornada laboral completa.

La documentación aportada será objeto de revisión y estudio por el equipo docente que imparte el ciclo formativo al alumno. El director del centro público, a la vista del informe emitido por el equipo docente, resolverá la solicitud sobre la exención total o parcial del módulo de FCT. Si la exención fuese total, se hará constar en los documentos de evaluación del modo previsto en el artículo 36 de esta Orden. Si la exención fuera parcial, el equipo docente programará las actividades necesarias cuya superación permita al alumno obtener la calificación de "Apto" en dicho módulo profesional.



momento no se ha conseguido que el Ministerio haya asignado más profesorado, la solución en el centro está pasando por las horas extras que los profesores dedican generosamente a sus alumnos y la ayuda del resto de los profesores del departamento para apoyar especialmente en épocas de exámenes, donde para realizar un examen por ejemplo de informática se utilizan 2 o incluso 3 aulas.

Otra característica por la que este centro se ha diferenciado de otros de la Comunidad de Madrid durante años ha sido por el uso de nuevas tecnologías y por la dotación de aulas de informática con las que ha contado. Hoy en día muchos centros, y especialmente los que ofertan enseñanzas de FP exclusivamente, tienen similares instalaciones y materiales, pero este centro hace años era conocido entre profesores y alumnos por tener unas dotaciones muy superiores a los demás que ofertaban similares ciclos de FP. En una entrevista con un profesor:

*“Este centro siempre ha tenido fama por las nuevas tecnologías y la aulas de informática, aunque ahora ya hay otros mejor dotados de material, este fue el primero que tenía tanta informática, y funciona todo muy bien, hay un profesor encargado de el mantenimiento junto a una empresa de informática” (entrevista 20).*

Todo esto ha sido posible por el esfuerzo y las muchas horas de dedicación de algunos profesores que con conocimientos de informáticas se han empleado a fondo para que curso a curso fueran mejorando en las instalaciones que podían ofrecer a sus alumnos, mucho esfuerzo hay detrás de todo esto y por desgracia muy poco recompensado por la administración, y es que si la escuela pública y las enseñanzas de FP están saliendo adelante en la Comunidad de Madrid no está siendo precisamente por las inversiones de la administración madrileña en estos servicios públicos, sino por la generosidad de las personas que forman parte de ella aunque esto no se divulgue en los medios de comunicación sino más bien lo contrario.

He de destacar igualmente la excelente organización del centro, no solamente en cuanto al departamento de ciclos, sino en lo que respecta a toda la documentación y en el acceso que todos los profesores tenemos a ella. A comienzos de curso para todos los profesores que llegan nuevos se convoca una reunión donde se informa a todos del funcionamiento del centro. En una entrevista:

*“La organización del centro es buena, se utiliza mucho las nuevas tecnologías, todos los documentos están colgados en la página Web para que tengas acceso a ellos y no tengas que estar pidiéndolos a casa momento en jefatura de estudios, y el director toda la información nos la envía por correo electrónico. (Entrevista 20)”*

Lo primero que te asignan es una clave de acceso a la página web, para que desde ahí se puedan descargar todos los modelos de impresos que sean necesarios utilizar con los alumnos. Igualmente se pueden descargar las programaciones y toda la información sobre el departamento que se va colgando en este espacio. Esto agiliza mucho el trabajo del profesorado puesto que no hay que estar pidiendo continuamente los impresos que deba utilizar sino que en cualquier momento puede descargar e imprimir, la información a la que hago referencia anteriormente se expone en carpetas organizadas con distintos nombres que contienen los archivos: una de ellas se denomina documentos de apoyo y en ella se expone un modelo de programación didáctica, una guía para los profesores con toda la información del centro, una guía para los tutores de cómo deben actuar, y el plan de mejora del centro, esta información va enfocada especialmente para los profesores que se acaban de incorporar al centro, en otra carpeta denominada documentos de orientación se expone: el PAT, el plan anual de educación en compensatoria, plan anual de orientación académica y el programa de integración, otra carpeta se denomina procesos donde se exponen los documentos siguientes: procesos de actividades extraescolares donde se explica con todo detalle el procedimiento a seguir para la propuesta y ejecución de estas actividades, procesos de gestión de la información donde se explica el flujo de la información desde el equipo directivo hasta el resto de profesores y alumnos, proceso de gestión de los recursos del centro donde se explica el funcionamiento de todos los recursos con los que se cuenta como son la biblioteca y salas de usos múltiples, en el documento procesos de guardias se expone todo el procedimiento para realizar las guardias, otro archivo el proceso de las juntas de evaluación con todo el protocolo que hay que desarrollar para preparar la junta, proceso de matriculación donde se indica el procedimiento de matriculación de los alumnos, y por último el proceso de atención a enfermos y lesionados donde se desarrollan los pasos a seguir en el caso que el alumno tenga algún problema dentro del centro. Otra carpeta se denomina Programaciones generales y memoria: esta carpeta

contiene 7 archivos con la memoria anual, la programación general anual, el plan de actividades extraescolares, el plan de atención a la diversidad, el plan de las TIC, el plan lector y el proyecto Comenius. En una entrevista;

*(...)Este centro trabaja muy intensamente con el proyecto Comenius, hay profesores de la ESO muy implicados que van todos los años a otros países con alumnos y otros profesores vienen aquí, los profesores y alumnos de FP no participamos en este proyecto.”(…)(Entrevista 20)*

Y por último otra carpeta se denomina el Proyecto Educativo de Centro que contiene otros archivos donde se explica el reglamento de régimen interior, los proyectos curriculares, los distintos planes y proyectos del centro, la atención a la diversidad y orientación y la organización y coordinación pedagógica. Además en otro apartado de la página web se enumeran todos los departamentos y entrando en el correspondiente al que pertenece cada profesor tiene acceso a todas las programaciones y demás documentos del departamento. Otro apartado está dirigido a los alumnos y sus familias donde los alumnos pueden entrar para ver toda la información que se va colgando como fechas de exámenes, calendario escolar, fechas de matrícula, materiales de interés, actividades extraescolares, etc. En otra pestaña se coloca la información de las pruebas libres que se realizan como ya he explicado anteriormente, y desde ahí los alumnos pueden ir viendo toda la información relativa a fechas de exámenes, calificaciones, libros recomendados para la preparación de las pruebas y toda la información que desde secretaría se considere oportuna. Por último otro apartado de interés es la correspondiente a la enseñanza a distancia donde se informa a los alumnos de temas de interés para ellos, especialmente todo lo relacionado con los periodos de exámenes, aunque como ya he mencionado antes la relación de los tutores con estos alumnos no se realiza desde la página web general del centro sino desde el portal de Moodle.

Por otra parte toda la información se transmite desde jefatura de estudios y desde la dirección a través de correo electrónico para mantenernos informados en cualquier momento. Puedo asegurar que entre todos los centros que he trabajado anteriormente nunca he visto una organización tan perfecta y con tanta transparencia, puesto que todos estos documentos están al alcance de todos los profesores del centro,

esto no ocurre en otros centros donde esta información está en jefatura de estudios o en el departamento pero no se tiene acceso con tanta facilidad, de hecho en el centro número tres que he definido anteriormente no he podido tener acceso a esta documentación ni me la ha facilitado el director, he trabajado con la información que me han facilitado desde el departamento de orientación.

Destacar igualmente la labor de la secretaría del centro, donde las tres personas que trabajan son de lo más eficiente que he conocido, no solo es su trato agradable y cordial con profesores y alumnos, donde a pesar del mucho trabajo que tienen que sacar siempre lo hacen con amabilidad y agrado, sino en la gran información y documentación que gestionan a diario y donde no se producen prácticamente errores. Muchos de los temas que habitualmente son gestionados por los tutores o jefatura de estudios, en este centro lo llevan en secretaría con una eficacia que llama la atención con respecto a otros centros. En una entrevista;

*(...) “Lo que mejor funciona del centro es la secretaria, muy eficientes todos y muy amables, mucho trabajo de jefatura lo llevan ellos, están pendientes de toda la situación administrativa del alumnado, cuando hay algo en tema de convocatorias, ellos te lo dicen” (...)* (Entrevista 20)

Una vez que he descrito la forma de trabajar del centro y su organización desde mi experiencia paso a analizar la forma de actuación desde la orientación educativa, para lo que haré un breve análisis del entorno.

El Centro está situado en el barrio de Bellas Vistas. Se trata de una zona relativamente periférica y separada del resto de Alcorcón por las vías del ferrocarril y la autovía. Esto se traduce en un cierto aislamiento del recinto escolar, pero que favorece un mejor control y seguridad en la zona, y unas buenas relaciones con los vecinos, establecimientos comerciales, asociaciones, etc...

El Centro recibe alumnado de Alcorcón principalmente, con lo que una de las características principales de su fisonomía se deriva de pertenecer a uno de los grandes pueblos que rodean a Madrid por el SW y que se ha convertido en una prolongación del espacio urbano de la capital. Los alumnos provienen de dos zonas bien diferenciadas: una zona periférica y separada por la vía del tren del resto de Alcorcón (C. P. Bellas Vistas), y

otra zona más céntrica de Alcorcón (C. P. Ramón y Cajal), ambas zonas con perfiles socioeconómicos distintos.

El C.P. Bellas vistas se sitúa en la “Zona del Ensanche”, caracterizada por albergar una población de clase media-media alta, con profesiones liberales, pequeños empresarios y en general trabajadores de sector terciario y un nivel económico y cultural más alto. El C.P. Ramón y Cajal se incardina en el casco antiguo y recoge una población de clase baja, con una población trabajadora de sector secundario, más relacionada con la construcción, etc., y nivel económico y cultural más bajo.

En consecuencia, las poblaciones escolares también se diferencian, siendo menor el número de alumnos de la primera que de la segunda. Los alumnos del C. P. Ramón y Cajal presentan, en general, más problemas que requieran un tratamiento específico y diferenciado.

Los alrededores del instituto incluyen algún bloque de viviendas protegidas, pero el nivel socio-económico es medio. El alumnado, procedente de esta zona, es poco numeroso, pues el colegio adscrito Bellas Vistas es de línea 1 con la ratio muy baja, aunque con perspectivas de aumento de población escolar en los próximos años. La otra zona de influencia es mucho más heterogénea; incluye el casco antiguo de Alcorcón y zonas del ensanche como Hogar 68 y la mitad del Parque de Lisboa. Se halla más lejos de nuestro Centro y, por tanto, la relación es más difusa. El sector del casco antiguo y Hogar 68 es el más numeroso y variado. Se corresponde con un espectro social que va desde trabajadores sin cualificación a trabajadores autónomos y pequeños empresarios, con un alto número de inmigrantes y una presencia significativa de familias con problemas de integración y de bajo nivel cultural y económico. Por otra parte el Parque Lisboa tiene un nivel socio-económico medio-alto, con profesiones liberales, pequeños empresarios y trabajadores del sector terciario. En este sector la competencia con la enseñanza privada y concertada es alta. La zona está bien equipada en transportes y los medios socio-culturales más cercanos son la Escuela Municipal de Música y el Polideportivo de la Canaleja.

El tratamiento a la diversidad se convierte en el Centro en uno de los pilares de la actuación educativa, concretado en las directrices emanadas de la CCP para el Proyecto Curricular de Etapa de ESO.

En cuanto a las enseñanzas que se imparten son las siguientes:

### Educación Secundaria Obligatoria (ESO): (Régimen diurno)

- Cursos de 1º a 4º.
- Grupos de diversificación curricular.

### Bachilleratos : (Régimen diurno)

- Humanidades y Ciencias Sociales.
- Ciencias y Tecnología.

### Ciclos Formativos

- Gestión Administrativa (Grado Medio). Diurno y distancia.
- Administración y Finanzas (Grado Superior). Diurno y vespertino.
- Secretariado Bilingüe (Grado Superior). Vespertino.

### Programas de Cualificación Profesional Inicial

- Operaciones Auxiliares de Servicios Administrativos y Generales. Diurno.
- Módulos voluntarios. Diurno.

En cuanto a los Recursos Humanos y materiales con los que cuenta el centro son los siguientes:

	<b>Nº de componentes</b>
<b>Equipo directivo</b>	<b>5</b>
<b>Equipo de orientación</b>	<b>6</b>
<b>Equipo de extraescolares</b>	<b>4</b>
<b>Equipo de biblioteca</b>	<b>4</b>
<b>Tecnologías de la información y comunicación</b>	<b>1</b>
<b>Responsable de formación y proyectos</b>	<b>1</b>
<b>Jefes de departamentos</b>	<b>16</b>
<b>Tutores</b>	<b>1 por grupo</b>
<b>Claustro de profesores</b>	<b>60 (aprox.)</b>

### ***AULAS Y SERVICIOS ESPECIALES***

- Biblioteca

- 5 aulas de Informática.
- Laboratorios: Física y Química y Biología-Geología.
- Laboratorio asistido por ordenador para estudios y prácticas de laboratorio de Ciencias experimentales.
- Aulas específicas: Plástica, Tecnología y taller de moda.
- Gimnasio, Pista Deportiva y Salón de Actos.
- Proyector panorámico de cine.

Una vez analizado el entorno donde se encuentra ubicado el centro y los recursos humanos y materiales con los que cuenta pasaremos a analizar detalladamente los distintos documentos y hacer una crítica de las actividades de orientación realizadas.

### **Departamentos de Orientación: actividades de orientación realizadas en los Ciclos Formativos y su relación con la comunidad educativa.**

En primer lugar, después de analizar los distintos documentos del centro como el PEC, el PAT, y el POAP, fundamentalmente llama la atención la minuciosidad y el rigor con el que están elaborados, como toda la organización de este centro, está todo detallado minuciosamente, explicando las actividades de acción tutorial que se irán celebrando mes a mes y por niveles. Me gustaría resaltar que los demás centros anteriormente estudiados no se tenían en cuenta el detalle de la acción tutorial en el PCPI, sin embargo en este centro se detalla igualmente al igual que los cursos de la ESO y de bachillerato. En cuanto a la orientación académica y tutorial de los alumnos de FP específica no se da detalle de actividades sino que se delega esta orientación en los profesores y tutores que imparten clase en cada grupo clase, así como al profesor de FOL, que en este instituto será yo quien imparta el módulo.

A diferencia del centro anteriormente estudiado nº 3, cuando se llega a este centro por primera vez llama la atención la importancia y el peso que tiene la FP, igual que en el centro número nº 3 se palpaba el mal ambiente que existía entre la dirección y las familias profesionales y donde el proyecto estrella era el bilingüismo, en ese centro es justamente lo contrario. La FP tiene un gran peso y el departamento de ciclos es el más numeroso en cuanto a profesores, el departamento está compuesto por 20

profesores, y a lo largo del curso todo el material que se ha necesitado se ha incorporado a las aulas sin ningún problema. Después de pasar un curso en un centro donde lo más básico lo tenía ya no que pedir sino negociar, pasar a un departamento donde todo era tan fácil de conseguir y donde la FP era de un peso tan importante me resultó bastante sorprendente y porque no. gratificante. Y es que el Director era del departamento de ciclos, al igual que la secretaria, y un jefe de estudios de ciclo también con un gran peso y credibilidad por ser el director anterior durante años, además de un gran profesional una excelente persona.

En este momento el departamento ha crecido aún más, puesto que el curso que permanecí en el centro se produjo la fusión del centro con otro de la localidad<sup>936</sup>. En los últimos años venimos sufriendo las fusiones de los centros de FP, y digo fusiones porque esta concentración de centros se está realizando por la administración con el único objeto de reducir profesores y agrupar alumnos, en Móstoles<sup>937</sup> los agruparon el curso anterior, y en Getafe en el anterior. Estamos asistiendo desde hace varios años a una renovación de la FP en la Comunidad de Madrid en la que hemos pasado de estar en centros de secundaria conviviendo con alumnos de la ESO y de bachillerato a formar otra vez en algunos casos centros de FP. En este caso se mantiene la ESO y bachillerato pero la FP del otro centro desaparece y queda concentrada en este departamento. Esto de cara al alumnado y a la orientación y acción tutorial que es de lo que estamos hablando en este trabajo no es bueno en cuanto crea una incertidumbre en los alumnos que pasan de 1º a 2º y tienen que ser trasladados a otro centro sin previo aviso, con un entorno nuevo y con profesores nuevos. Mucho se trabajó en este curso, desde el centro

---

<sup>936</sup> “La región sufre un déficit de, al menos 10.000 plazas de FP, como publicó 20minutos. La crisis ha disparado la demanda de este tipo de estudios, que facilitan la empleabilidad, pese a que la Comunidad ha duplicado los precios de los ciclos superiores, cuya matrícula la alcanza los 400 euros. La intención de la Consejería es separar a los alumnos que preparan estudios básicos de los que hacen FP, de forma que los institutos en los que se introduzcan las enseñanzas profesionales perderán progresivamente la ESO y el Bachillerato. A la inversa, los centros El Pinar e Itaca (Alcorcón) perderán la FP para dedicarse en exclusiva a la ESO. Isabel Galvín, secretaria de Enseñanza de CC OO, calcula que el número de alumnos que deberán cambiar de centro supera los 350. El número de afectados de forma indirecta roza el millar si se suman a estos los repetidores”.  
Ver más en: <http://www.20minutos.es/noticia/2104626/0/madrid/cierre-eso-bachillerato/formacion-profesional/#xtor=AD-15&xts=467263>

<sup>937</sup> Orden ESD/3915/2008, de 15 de diciembre, por la que se resuelve la concesión de ayudas para el establecimiento de agrupaciones de centros educativos para la realización y puesta en práctica de proyectos comunes, convocadas por Orden ESD/2518/2008, de 24 de julio



que se desplazaba especialmente, donde los directores de ambos centros han hablado con los alumnos para transmitirles tranquilidad y serenidad y dejarle claro que la nueva situación no les iba a afectar ni en sus estudios ni en las prácticas en las empresas. Algunos de los nuevos alumnos que se incorporan a este centro vienen contentos porque hay proyecto Erasmus y realizarán las prácticas en otros países, y esta opción no la podían desarrollar en el otro centro, donde debido a su tamaño, mucho más pequeño que este no tenía aprobado el programa Erasmus.

Igualmente crea incertidumbre y problemas entre el profesorado, puesto que no es fácil adaptarse a la nueva situación profesores muy veteranos que llevan tantos años fijos en un centro y donde se tienen que integrar en un nuevo departamento. También se han realizado reuniones entre los dos departamentos a lo largo del curso para irse conociendo y cambiando impresiones de cara al nuevo curso.

Analizando el PAT cabe destacar que se establece al principio del documento la forma de asignar la tutoría a los profesores. Se establece que para la continuidad y operatividad de la función tutorial, y salvo en casos que deberán ser valorados, conviene que los tutores del primer ciclo de la ESO se mantengan con sus tutorías durante los dos cursos que dura el ciclo, en este aspecto nada se dice sobre la FP específica donde a pesar de ser enseñanzas no obligatorias, los alumnos tendrán asignado un tutor aunque no se contempla como hora lectiva. En el caso de 2º curso de ciclos el tutor lo será el que lleve la FCT.

Como la función tutorial se entiende como parte de la función docente, asumida por todos los profesores/as que imparten enseñanza a un grupo de alumnos, si bien, y tal como se contempla en la legislación vigente, el ejercicio de la actividad tutorial se asignará a alguno de los profesores que impartan docencia en un determinado grupo, a ser posible el profesor lo será de todo el grupo clase y se tendrá en cuenta el mayor número de horas de docencia con el grupo, por otra parte otro factor a tener en cuenta será la voluntariedad expresa por parte del profesor. En los últimos cursos se recibe un

complemento económico en la nómina<sup>938</sup>, que aunque no es muy significativo porque se ha visto reducido con los últimos recortes en educación hace que muchos profesores sean voluntarios en esta actividad. En cuanto a los profesores de expectativa de destino la tutoría es recompensada con méritos profesionales que se tendrán en cuenta a la hora de pedir destino cada curso, por lo que muchos profesores en esta situación administrativa suelen pedir ser tutores de un grupo de alumnos. En el caso de los profesores de FCT obligatoriamente deben ser tutores de ese grupo y en ese caso no tendrán gratificación extraordinaria aunque si méritos profesionales.

Otro de los criterios establecidos en la actividad tutorial en este centro es que se establece en el PAT que deberá evitarse en lo posible, que la función tutorial sea asumida por personas nueva en el centro, por profesores con horarios compartidos y en caso de ser necesario que estas personas asuman la tutoría de algún grupo, se les deberá facilitar información suficiente a principio de curso. A este respecto comentar que este curso yo he asumido la tutoría de 1º curso de secretariado y justamente soy nueva en el centro y tengo horario compartido entre mañana y tarde, aunque he tenido toda la información que he demandado. Este grupo era de G.S. aunque la problemática que ha creado ha sido importante y en el segundo apartado de función del tutor pasaré a detallar.

El PAT incide en la importancia de la labor tutorial y que debe realizarse por parte de todo el equipo de profesores, deberá hacer hincapié en la adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje a los alumnos, individualmente y en grupo, decidiéndose de forma colegiada y con la asistencia del D.O., las medidas ordinarias y extraordinaria que potencien la consecución de los objetivos de la etapa por parte de los alumnos. En este aspecto destacar que en este centro los departamentos didácticos están ubicados todos juntos en un mismo pasillo junto a la sala de profesores y la jefatura de estudios y la secretaria. La relación de profesores en el centro se realiza en cada departamento, no existe prácticamente relación en la sala de profesores entre profesores

---

<sup>938</sup> Las nóminas de los docentes se regulan en el BOE (Presupuestos Generales del Estado). Este año por el Ley 17/2012 (BOE de 28 de diciembre de 2012) y en el BOCM (apartado correspondiente a la Comunidad de Madrid Ley 7/2012 de Presupuestos de la Comunidad de Madrid, así como por la Orden de 28 de enero de 2013 de la Consejería de Economía y Hacienda que dicta las instrucciones para la gestión de las nóminas del personal de la CM para 2013). Tutor ; Pasó de cobrar en el 2012: 75 euros a 37,50 en el 2013.

de distintos departamentos y especialmente entre profesorado de ciclos y de la ESO, a excepción del recreo donde todos los profesores de la ESO se reúnen en esta sala para desayunar y a la vez cambiar impresiones sobre los distintos alumnos y los incidentes que han ocurrido a lo largo de la mañana. En estas reuniones informales de recreo es donde se hace un seguimiento del alumnado sin tener que esperar a la junta de evaluación y en caso de surgir algún incidente que se considere de especial importancia se pondrán las medidas oportunas desde jefatura de estudios o se convocará una reunión formal con todo el equipo educativo del curso correspondiente donde se tratará el problema. Esto me ha llamado bastante la atención en cuanto a las relaciones en el centro puesto que en otros se hace mucha más vida a lo largo del día en la sala de profesores, en este centro la sala de profesores esta siempre vacía, a excepción del recreo. En cuanto a la relación de los profesores de los ciclos es igual que en todos los anteriores, los profesores de FP van por un lado y los de la ESO por otro, lo que repercute negativamente en la función tutorial y de orientación a los alumnos puesto que los tutores de la ESO son los que transmiten información de los ciclos a los alumnos, como una de los caminos a seguir en su futuro académico. Curiosamente en este centro como en todos los que he pasado anteriormente rara vez un profesor que imparte clase en los niveles de ESO Bachillerato nos ha preguntado información relacionada con la FP, cuando en alguna conversación hemos cambiado impresiones, he deducido el desconocimiento que de estas enseñanzas tienen de la mayor parte de ellos, ante este hecho cabe alguna reflexión, ¿Cómo están informando estos profesores a los alumnos si desconocen esta materia y no preguntan para interesarse?, afortunadamente en este centro donde la FP tiene un peso importante a los alumnos se les informa adecuadamente por parte de la dirección, y se les resuelve todas las dudas al respecto. También una de las actividades programadas es la visita de alumnos de 4º de la ESO de otros centros de la zona en una jornada de puertas abiertas para que conozcan las instalaciones del centro y los alumnos puedan preguntar cuántas dudas tengan acerca del ciclo formativo que posiblemente se van a matricular al curso siguiente.

Dentro de la acción tutorial el PAT hace énfasis en grandes cinco bloques que se deben tener en cuenta por todos los profesores en el desempeño de su profesión. En primer lugar **enseñar a pensar** mediante el aprendizaje de estrategias generales del

pensamiento que ha de ser objeto de instrucción explícita, una instrucción que puede y debe realizarse a través de las diferentes áreas. Este principio que es básico para todos los niveles educativos adquiere especial importancia en los ciclos formativos donde preparamos a los alumnos a ser autónomos al tener en poco tiempo que aplicar sus conocimientos en una empresa sin ayuda del profesor. Se intenta por tanto que el alumno no solo comprenda los contenidos tanto teóricos como prácticos sino despertar un espíritu crítico y darle herramientas para que sepa buscar información cuando la precise y pueda aplicarla en su entorno de trabajo.

Toda la educación puede concebirse como el esfuerzo sistemático para ayudar a los jóvenes a convertirse en persona. Por tanto **enseñar a ser persona** se convierte como un objetivo prioritario de la educación que se propone un desarrollo integral de la personalidad...En la educación no se trata tan solo de ayudar a desarrollar conocimientos. Se trata, al mismo tiempo, y con importancia no menor, de ayudar a desarrollar toda clase de potencialidades en la personalidad de niños y adolescentes. Igualmente en los alumnos de FP que en breve espacio de tiempo tienen que incorporarse muchos de ellos al mercado laboral y les obligará a trabajar en equipo con otras personas estos valores tenemos que desarrollarlos tanto como los contenidos de las distintos módulos.

**Enseñar a convivir**, la escuela es un lugar para la educación en la convivencia y un lugar donde se convive. El aprendizaje de la convivencia en la escuela se produce no tanto a través de la instrucción explícita. Comunicarse, cooperar, ser solidario, respetar las reglas es algo que, además de ser objeto de enseñanza, hace constituir el entramado de la vida escolar. Continuamente nos quejamos de que los alumnos no aceptan normas, no tienen disciplina y no saben respetar reglas. Cuantas horas hemos pasado comentando todos estos problemas que se convierten a diario en motivos de enfrentamientos entre profesores y alumnos, y cuantas veces hemos intentado buscar soluciones a estos conflictos.... Pero la pregunta que nos hacemos a diario es ¿porque? De quien es la culpa de estas malas actitudes, de los padres, de la propia sociedad, en fin.... Siempre le damos vueltas a lo mismo y al final no llegamos a conclusiones concretas. Buscar soluciones a estos problemas no es fácil y en los alumnos de FP, especialmente en los de G.M se convierte en problemas muy graves cuando tienen que

pasar sus periodos de prácticas en una empresa.¿ Como podemos llevar a los alumnos a que desarrollen esta FCT sino saben aceptar normas?

En el caso de los alumnos de G.M cada curso están peor preparados en cuanto a contenidos, pero este curso en el que he impartido FOL a 1º curso, muchos de ellos han dejado de asistir a clase, muchos otros nunca hacen las tareas y varios presentan varias faltas de asistencia sin justificar. Estos alumnos no presentan ninguna motivación por el ciclo y no saben exactamente lo que quieren para su futuro. La mitad de los alumnos no presenta una actitud adecuada al nivel en el que está matriculado ni a su edad.

Toda la educación persigue enseñar a comportarse. **Enseñar a comportarse** no es objeto de un ámbito o de una actividad educativa específica por tanto, sino un elemento que ha de impregnar toda la educación. Cuando ponemos las bases en cuanto a disciplina al comienzo de curso, todos los profesores que impartimos clase a un mismo grupo, estamos de acuerdo que tenemos que hacer valer las mismas normas, si queremos que los alumnos respeten esas normas, si alguno es más permisivo que otro, desde la experiencia observamos curso tras curso que esos comportamientos son utilizados para enfrentar al profesorado y aprovecharse para sacar partido. Un ejemplo es el uso de los teléfonos móviles o utilizar redes sociales o internet en el aula cuando se está dando clase. Este es uno de los problemas que más enfrenamientos suscita a lo largo de la jornada, y todos los profesores debemos sancionar en la misma dirección para que el alumno no entre en valoraciones.

Orientarse en la vida y **enseñar a decidirse**, supone tomar opciones entre las distintas posibilidades que se abren a cada momento. Cada opción adoptada significa realización de una posibilidad de vida, creación de nuevas posibilidades y exclusión de otras. La educación es orientadora en el sentido de que ayuda a los jóvenes a orientarse en la vida. La orientación educativa incluye, por tanto, educación para tomar opciones. En este grupo de 1º de G.M muchos de los alumnos no habían elegido esta opción como en multitud de ocasiones, de los 28 alumnos que tenía en este grupo había unos 8 alumnos que se habían matriculado porque no tenían trabajo y mientras estaban buscando algo tenían que hacer. Esto deriva en que algunos ni tenían libro, no tomaban apuntes ni hacían las tareas, sencillamente venían a clase para no estar en clase, al final todos fueron fracaso escolar. Destacar que en el módulo que yo les impartía mostraban

interés en algunos temas al ser contenidos de contratos y nóminas, finiquitos y temas de derecho laboral, el hecho de estar buscando trabajo o haber sido despedidos de sus puestos por ERES en su mayor parte, hacía que despertara en ellos la curiosidad, pero aun así en la 1º evaluación en FOL estaban con la materia suspensa el 67% y con 4 o más módulos había 12 alumnos. En la 3º evaluación fueron mejorando algunos resultado y en mi modulo suspendieron el 43% y con más de 4 módulos suspensos 6. Pero de 28 alumnos que comenzaron terminaron 20 puesto que aunque en matricula quedaron 23, tres de ellos faltaban mucho y fueron anulando convocatorias en algunos módulos. Es fundamental por tanto ayudar a estos alumnos a ayudar a decidirse y encontrar su camino.

### **Profesorado- Tutor de Ciclos Formativos: actividades de orientación y relación con profesores, padres, alumnos y departamento de orientación.**

En cuanto a las actividades propuestas en el PAT como acción tutorial, destacar que se hallan detalladas por niveles y por meses. En 4º de la ESO en el mes de abril se plantean como actividades una conferencia desde la oficina de la localidad del Servicio Estatal de Empleo (SEPE), donde se informara a los alumnos todo lo relacionado con los temas de búsqueda de empleo y se le resolverán las preguntas que puedan plantear. Hay que tener en cuenta que en este centro desde el departamento de ciclos de administración no se ofertará ninguna optativa relacionada con estos temas. En los centros que se imparte los alumnos ya tienen conocimientos de búsqueda de empleo y de orientación profesional pero en este caso desde el departamento de orientación se planifica esta actividad porque es de vital importancia.

En el mes de abril se planifica una reunión con los padres para orientarles sobre las distintas opciones que ofrece el sistema educativo en cuanto a bachillerato y ciclos formativos. En este curso destacar que no son muchos los alumnos que han elegido la opción de FP del centro, tan solo 3 de los 28 que se matricularon y otros dos que son repetidores de bachillerato. El resto vienen de otros centros o de otras poblaciones de Madrid. Igualmente los tutores en el mes de abril trabajaran temas de autoconocimiento y del conocimiento del sistema educativo así como la oferta educativa de la CAM. Para

ello el tutor contará con materiales elaborados por el D.O. como cuadernos de orientación, hojas informativas, dípticos.... Este material se repartirá a todos los alumnos un ejemplar del libro “alternativas al finalizar la enseñanza obligatoria” editado por el Ayuntamiento. En el mes de mayo se continuará con la información en esta línea ofreciendo información sobre la oferta educativa que tiene el IES en cuanto a bachillerato y Formación Profesional Específica, vías de acceso a estudios universitarios, hojas de ensayo, toma de decisiones e información sobre las opciones al término de 4º de la ESO. Asimismo se informará a los alumnos sobre el mundo laboral y productivo, proceso de inserción a la vida activa. Técnicas de búsqueda de empleo (C.V., carta de presentación, entrevista...).

En el mes de junio el equipo de tutores sobre los resultados obtenidos en la evaluación final del PAT y POAP formulará propuestas que orientarán sobre la elaboración y revisión de ambos programas para el próximo curso.

En cuanto al **PROGRAMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE BASE** destacar que en este centro se detallan en el PAT todas las actividades del curso por meses, hacemos hincapié en las que hacen referencia a las de orientación principalmente al final del curso.

<b>MES</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
Septiembre/ Octubre	.Jornada de acogida de profesores recién incorporados al Centro. .Jornada de recepción el alumnado. .Conocimiento del IES (planos). .Información específica sobre el Programa. .Normas de convivencia . .Derechos y deberes de los alumnos. .Dinámica de grupo :Técnica de presentación. .Cumplimentación de los cuestionarios personales de los alumnos. .Propuestas de los alumnos al PAT (temas transversales). .Actividades previas a la elección de Delegado. Funciones del Delegado .Elección de delegado y representantes de los alumnos en el Centro. Información del alumnado del grupo	.
Febrero	.POAP : . Actividades de autoconocimiento. .Conocimiento del mundo laboral y productivo .Técnicas de búsqueda de empleo. .Identificación y valoración de alternativas. .Conferencia Servicio estatal Público de Empleo (SEPE) de la localidad.	

Abril	.POAP ( continuación) : .Oferta educativa CAM:Centros de Educación de Adultos .Pruebas de acceso a Ciclos Formativos Grado Medio. .Pruebas libres obtención G.Educación Secundaria. .Eliminación de alternativas. .Toma de decisiones: elección del itinerario formativo para el próximo curso y a corto plazo: Información módulos voluntarios PCPI/Formación profesional específica (Ciclos Formativos Grado Medio). ..Información oferta educativa CAM .Evaluación del POAP	.El Tutor contará con materiales facilitados por el D.O. (cuadernos de orientación ,dípticos ,hojas informativas....).Se facilitará a todos los alumnos un ejemplar del libro “Alternativas al finalizar la ESO” facilitado por el Ayuntamiento.
Junio	Evaluación del PAT . .Junta de Evaluación Final. .Entrega /envío de notas	El Tutor sobre los resultados obtenidos en la evaluación del PAT y POAP, formulará propuestas al D.O. sobre la elaboración y revisión de ambos planes para el próximo curso

Como se puede observar existe una minuciosa planificación en las actividades dedicada a estos alumnos, y es que muchos de ellos pasarán al G.M bien sea de este centro o de otros próximos. Precisamente uno de los factores que apuntan al fracaso y de los malos resultados académicos es precisamente el paso de estos alumnos con una preparación académica muy básica. Sin embargo desde la experiencia si bien es cierto que a estos alumnos les cuesta más, tienen muchos de ellos más motivación a la hora de afrontar sus estudios, y en algunos módulos ya tienen conocimientos sobre la materia que se imparte, lo que les ayuda a la hora de comprender y seguir las explicaciones.

Hay que tener en cuenta que estos alumnos tienen unos problemas familiares y sociales muy complejos en la mayor parte de los casos, y el hecho de sacarlos adelante y lograr que no abandonen sus estudios supone para los profesores que estamos en la FP un logro académico y personal importante, cuando los recibimos en el G.M sabemos que es un gran reto que sigan adelante y no abandonen, por eso a estos alumnos hay que dedicarles todo el tiempo que nos sea posible porque en muchas ocasiones para muchos de ellos este título será su tabla de salvación en la sociedad y poder tener un empleo en un futuro. Siempre recuerdo a estos chicos como alumnos que ya vienen marcados, son demasiado jóvenes para las vivencias que tienen y lo primero que me suelen decir el primer día de clase cuando les pregunto su procedencia académica es “*profe yo soy de PCPI*” algunos ni siquiera lo quieren decir, para algunos de ellos es un motivo de vergüenza el venir de estos estudios, yo siempre les respondo “*no debes preocuparte los*



*alumnos de PCPI, son los que mejores notas suelen sacar al final de curso”, muchas veces me miran sorprendidos a esta respuesta, y es que cuando todo el mundo te ha dicho que eres el peor y un fracaso lo que muchas veces se necesita es una palabra de apoyo, o lo que no nosotros decimos en FP, “mucha mano izquierda”.*

Este centro por otra parte también oferta el 2º curso de PCPI donde se cursan los módulos voluntarios<sup>939</sup>. En este curso las actividades de orientación académica son similares a las descritas en el curso básico que han sido expuestas anteriormente.

En cuanto a las actividades planificadas por el D.O. en cuanto a la orientación académica y profesional son las siguientes:

MES	ACTIVIDADES	OBSERVACIONES
Enero	.Sesión de post-evaluación. .Propuestas efectuadas por los alumnos . .POAP: .Jornadas de orientación preuniversitaria para alumnos de 2º de Bachillerato .Universidad Complutense de Madrid. Talleres de selectividad y orientación universitaria .Universidad Carlos III de Madrid.	.Seguimiento y evaluación de las Técnicas de Trabajo Intelectual (incorporación curricular) .Los temas transversales tratados en tutoría se entenderán como un complemento a su tratamiento en las diferentes materias y deberán responder a los intereses manifestados por los alumnos. El Tutor contará con la colaboración/apoyo de diferentes instituciones y D.O:

<sup>939</sup> Son los módulos que permitirán, teniendo el PCPI aprobado (es decir el resto de los módulos), obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Se organizan en torno a 3 ámbitos:

**Ámbito de comunicación:** Se centra en los contenidos básicos del currículo de la E.S.O, referidos a las materias de Lengua castellana y literatura y Primera Lengua Extranjera. Dependiendo de la Comunidad puede incluir contenidos de la Lengua cooficial en esa comunidad.

**Ámbito Social:** Centrado en las materias de Ciencias sociales, geografía e historia, Educación para la ciudadanía, y aspectos de percepción recogidos en el currículo de Educación plástica y visual.

**Ámbito Científico-Tecnológico:** Incluirá los aspectos básicos referidos a las materias de Ciencias de la naturaleza, Matemáticas y Tecnologías y determinados aspectos de Educación Física.

Estos módulos **podrán ser cursados mientras se realiza el Programa de Cualificación Profesional Inicial** pues algunos centros ofertan esta posibilidad o de manera independiente, por aquellas personas que ya tienen un PCPI, y quieren obtener el Graduado en E.S.O, en aquellos centros autorizados para impartir bien enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, bien Educación Secundaria para personas adultas. Por ello es necesario conocer en cada Comunidad Autónoma cuáles son los centros que imparten estos módulos.

Febrero	.POAP: .Información sobre la oferta educativa del IES: .Ciclos Formativos de Grado Superior. .Toma de decisiones: .Prueba de acceso a la Universidad .Relación de estudios universitarios. .Materias vinculantes /prueba de acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior.	.El D.O. facilitará a los Tutores apoyo personal y material (hojas informativas, cuadernos de orientación, dípticos....)para facilitar/ayudar a los alumnos en la toma de decisiones .se facilitará a todos los alumnos ejemplares del libro “Alternativas al finalizar la enseñanza obligatoria” editado por el Ayuntamiento .Se contará también con la colaboración/ participación de entidades públicas (Universidad).
Abril	.POAP (continuación): .Actividades para el conocimiento del mundo laboral y procesos de inserción a la vida adulta .Profesiones más demandadas .orientación laboral y técnicas de búsqueda de empleo. .Evaluación del PAT y POAP.	.El equipo de tutores, sobre los resultados obtenidos en la evaluación del PAT y POAP formulará propuestas al D.O. sobre la elaboración y revisión de dichos planes para el próximo curso.

Como se puede observar en este nivel se informa a los alumnos sobre las posibilidades que tienen al terminar sus estudios en bachillerato, bien enfocados a la Universidad o bien hacia ciclos de G.S.

En este centro el modulo que impartí fue el de FOL en 2º curso de G.S. del ciclo de Administración y Finanzas, este ciclo ya es LOE y tiene una carga horaria de 4 horas semanales. Tenía los dos cursos, el turno de mañana y el vespertino. La diferencia entre ambos era importante, por la mañana la mayor parte de los alumnos eran muy jóvenes, que habían accedido en su mayor parte del bachillerato, algunos tienen módulos pendientes de 1º y no son muy buenos estudiantes, cuando le pregunté su procedencia académica me dijeron que no habían aprobado la PAU o que no tenían suficiente nota para hacer el grado que querían en la Universidad, es por ese motivo que habían optado por estudiar un ciclo para después intentar hacer el grado en el que estaban interesados. Algunos de estos alumnos si habían estudiado bachillerato en el centro. En este centro, la economía de 1º y 2º curso de bachillerato la asume el departamento de ciclos, puesto que la carga horaria entre los dos cursos no es suficiente para un profesor de la especialidad de economía, además al no tener optativas de la ESO del departamento que es como normalmente se completa el horario de este profesor en este caso no es posible que venga con un horario completo. En una entrevista;

*(...)“El departamento es muy grande tiene muchos profesores, unos 20, porque también damos nosotros la economía, en el departamento de administración, y también FOL porque la profesora de esta especialidad está en comisión de servicios”(...) (Entrevista 20)*

El hecho que un profesor del departamento de ciclos imparta clase en bachillerato es de vital importancia puesto que los alumnos van a estar mejor informados sobre las opciones de hacer un ciclo de Grado Superior, y es que el lector no tiene que sacar como consecuencia que nuestra intención es captar alumnos o dirigirlos hacia la FP, no es eso, se trata de todo lo contrario, muchos alumnos no eligen esta opción por desconocimiento, como ya he venido explicando esto a lo largo del trabajo, y es que cuando un profesor tutor de bachillerato que desconoce la FP orienta a los alumnos con las indicaciones, materiales e información del D.O. lo único que se les suele decir a los alumnos son las normas legales de acceso, pero no los contenidos de los módulos y que materias se imparten porque eso lo desconocen y es de vital importancia. Cuando me ha tocado ser tutora de un grupo de bachillerato y me han preguntado dudas sobre otros ciclos en los que quieren matricularse y desconozco los contenidos, siempre les he animado a que vayan a los departamento de esos ciclos y los profesores siempre les atienden y les informan sobre lo que quieren saber, si están dentro del mismo centro yo misma he hablado con esos profesores para concertarles cita con estos alumnos y facilitarles el trabajo, ellos mismos me han comunicado después su experiencia y cuando les han enseñado los talleres y lo que hacen no tiene nada que ver con la información que han recibido en el aula. Incluso si estos ciclos están en otros centros es importante animar a los alumnos para que vayan a informarse a esos centros. Hay que tener en cuenta que estamos hablando del futuro profesional de estos chicos una buena elección va a marchar su trayectoria y su vida.

En el turno de tarde el alumnado era mayor, alguna alumna estaba desempleada y estaba aprovechando para reciclarse y mejorar su situación académica para poder encontrar un mejor trabajo. Estas alumnas muchas veces vienen atraídas por las prácticas en las empresas y buscan no solamente obtener un título profesional, sino también el poder entrar en una empresa quedarse contratadas, aunque en estos momentos la situación es complicada. Algunos alumnos también estaban trabajando y

se matriculan en este turno precisamente para poder compatibilizar el trabajo con el estudio. Es curso era mucho más tranquilo que en la mañana. Normalmente suele ocurrir en la mayor parte de los centros que los alumnos de la tarde suelen estar más centrados y tranquilos, y es que el entorno es muy importante, mientras que por la mañana con los alumnos de la ESO, hay mucho bullicio y todo es más apresurado y todos vamos mas rápidos, por la tarde es todo tranquilidad, sin ruidos y más lento. En general ninguno de los dos cursos ofrecieron excesivos problemas y yo como profesora de FOL les oriente profesionalmente en todo lo que contenía el currículo del módulo y en todo lo que me preguntaron de interés para ello. En una entrevista a una profesora de administración y finanzas;

*(...)Pues mira como profesora-tutora de 2º de Administración y Finanzas he informado a los alumnos sobre las posibilidades de paso a las Universidades cuando finalizan el Ciclo Formativo, y las asignaturas que convalidan en los diferentes de algunas Universidades por tener Administración y Finanzas. También les he informado sobre preguntas que me hacen mucho de temas académicos, por ejemplo cuando quieren renunciar a un módulo, nosotros tenemos una legislación en FP que regula todos estos temas. En estos alumnos tenemos muchos alumnos mayores que trabajan y en algunas ocasiones pues tienen que dejar módulos porque no pueden estudiar y trabajar y sacar todos en un año, de todo esto les informo y lo gestiono con jefatura y con el director.*  
(...) (Entrevista nº2)

Con los profesores de Recurso Humanos tuve que estarme coordinando puesto que se solapan muchos contenidos y al final nos dividimos la materia para no repetir conceptos. Además con la profesora del turno de mañana me coordiné en un módulo (simulación empresarial) en la que los alumnos tienen que poner en marcha una empresa, y les propuse realizar el plan de prevención de riesgos laborales cada uno de la empresa que habían puesto en marcha, resultado muy interesante para ellos puesto que llevaron a la práctica todo lo que les había enseñado.

En cuanto a la relación del profesorado de ciclos con el D.O. pues básicamente es como en otros centros muy distante. En una entrevista:

*(...)Pues como ya te dije antes, no nos relacionamos mucho los profesores de ciclos con el D.O. bueno poco el algo, yo te diría que nada (risas...) no hay mucho*

*contacto, pero en todos los centros pasa lo mismo, además están siempre haciendo informes y no hay mucha relación se les ve poco. Todo el día haciendo papeles, son burócratas totales (...)* (Entrevista nº2)

En este centro por la ubicación que tienen los departamentos que están todos juntos nos vemos más, puesto que estamos en el mismo pasillo, pero curiosamente es el centro donde menos me he relacionado con los compañeros de otra especialidades porque cada uno está en su departamento no se hace vida social en la sala de profesores. Posiblemente es el centro donde menos me he relacionado de todos los años que llevo en Madrid, y es que la orientadora como ya comente en un inicio debe ser una relaciones públicas del centro, hablar con unos y con otros y aquí eso no ocurre, todo es de puertas para adentro.

*(...)“En este centro se hace vida en el departamento, y salimos a tomar café fuera del centro no estamos en la sala de profesores, en la sala no hacemos vida social, es un centro pequeño, no hay tanta ESO como en otros centros pero no tenemos relación con profesores de la ESO.(...)”*(Entrevista 20)

Se trabaja mucho en la ESO pero en la FP somos como departamento los profesores los que actuamos como orientadores. Curiosamente esto que el lector puede entender como normal, no ocurre en otras enseñanzas como bachillerato, cuando yo he sido tutora en bachillerato no he tenido hora lectiva de tutoría como igualmente ocurre en la FP. ni he tenido reuniones de coordinación con el D.O. y muchas veces se me han planteado dudas sobre preguntas que me hacen los alumnos en materia legislativa o de asignaturas optativas que deben elegir los alumnos de cara a la PAU, pues bien siempre he preguntado en el D.O. o a compañeros con los que he compartido junta de evaluación para que me informen, siempre he aprendido la legislación que afecta a bachillerato o la ESO cuando me ha correspondido estar en estas enseñanzas, sin embargo cuando he llegado a las juntas de evaluación y hemos tenido que orientar a los alumnos a ciclos los profesores de estas enseñanzas simplemente me han contestado “*ufff, de ciclos ni idea*”, y es que la FP es una gran desconocida para la mayor parte de los profesores que viven en los centros de secundaria, y la sensación que muchos tenemos es que “ni saben, ni les importa”.

En cuanto al curso de tutoría que me corresponde es el G.S. de secretariado en el turno de tarde, este G.S. es todavía LOGSE y de corta duración, solo un año en el centro y al 2º curso desde septiembre hasta diciembre aproximadamente los alumnos hacen las prácticas en las empresas. Como ya he venido señalando la hora de tutoría no es lectiva y la colocan en el horario por la mañana, fuera del horario lectivo. El primer día de clase que tengo con los alumnos les comunico esta información y la mayoría me dicen que no pueden asistir a esa hora de tutoría por la mañana porque si se matriculan en el turno de tarde es porque la mayoría trabaja o viene de muy lejos y les resulta imposible asistir, por lo tanto llegamos a un acuerdo y es que, toda la información se la daré en las clases que tengo con ellas, puesto que les doy tres módulos estaré mucho tiempo, y si tengo algo puntual que hablar con algún alumno de forma individual utilizaremos los recreos.

Comenzamos en este curso con muy pocos alumnos, aproximadamente 9, esto nos crea una gran preocupación puesto que en los últimos cursos académicos las políticas de la Conserjería de Educación es que si no se llegan a un número de alumnos, normalmente 15, los cursos se cierran y se envían a los alumnos a otro centro, por tanto nos mantenemos nerviosos hasta ver si la comisión de escolarización envía más alumnado a final de mes. Esto dificulta mucho las clases porque el 1º curso de los G.S. comienza el 1 de octubre las clases pero con tan pocos alumnos y en espera de que envíen mas no se puede avanzar mucho en el temario para no dejar atrás a los que vengan posteriormente.

Como en todos los cursos les entrego a los alumnos una ficha donde recojo toda la información importante para transmitirla al resto de los profesores, como su origen académico, sus datos de contacto, cursos repetidos, etc. Uno de los temas que trato en esa primera toma de contacto es si se han matriculado en el ciclo voluntariamente o lo han hecho en 2ª opción porque no le han asignado otro, es decir, valoro su orientación académica puesto que me parece de vital importancia como vengo diciendo en este trabajo de cara a que el alumnos esté motivado. Pues bien, me encuentro con 6 alumnos que han elegido el ciclo en primera opción. En este curso hay tres alumnos y posteriormente se dan de baja dos de ellos, otra alumna que al final causará baja viene desde Alcalá de Henares porque había elegido otro ciclo cercano a su domicilio pero no se lo concedieron, de los tres alumnos ninguno de ellos había elegido el ciclo, y el resto

pues en la misma línea, tienen que pagar unas tasas de 400 euros por hacer un ciclo que no les gusta, cuando le hablo de la importancia de la orientación y de la motivación en la FP porque van a dedicar muchas horas de su vida en su trabajo muchos se ríen y me comentan que eso se lo debería decir a los políticos de la Consejería que les dan plazas donde quieren y no donde los alumnos piden.

A lo largo del mes de octubre van viniendo más alumnos derivados de otros centros y de otras localidades de Madrid, la mayoría obviamente no han elegido este ciclo y poco a poco se van integrando en la clase. Al final de octubre tenemos de matrícula 23 alumnos, un curso muy heterogéneo con una gran diversidad de alumnos en cuanto a nacionalidades y en cuanto a procedencia académica que crearan muchos problemas y como tutora tuve que hacer diversas intervenciones. Todos los conflictos que se crearon entre los alumnos los fuimos resolviendo en reuniones en el recreo a través del diálogo, el mayor problema era su falta de estudio y su falta de base, además de una actitud más propia de alumnos de la ESO que de un G.S. En nuestras muchas conversaciones en el recreo con los compañeros del departamento achacábamos este problema a esa falta de motivación, y en este aspecto es lo que más insistí en clase haciéndoles ver que aunque no hubieran elegido estos estudios en primera opción deberíamos sacarle el máximo partido posible, puesto lo que iban aprender les serviría no solamente para desarrollar una profesión sino para otras muchas facetas de su vida, puesto que en este ciclo se imparten 10 horas de idiomas, les insistí también en la posibilidad de ir hacer las prácticas fuera de España a través del programa Erasmus, y esto les dio mucha fuerza para estudiar a varias alumnas interesadas. Entre estos alumnos dos de ellas ya habían cursado el ciclo de G.S. de Administración y Finanzas y se matricularon en este precisamente como complemento para esa formación en idiomas.

Mucho tiempo dedique con ellos para intentar que el curso fuese adelante y mejorara, pero los resultados académicos fueron malos en la primera evaluación, de los 23 alumnos que quedaron, puesto que algunos se dieron de baja a lo largo del primer trimestre, solamente 4 que suponían un 17% de la clase tuvo unas calificaciones positivas en todos los módulos, a 5 alumnos que suponía el 21% del total les quedó un módulo suspenso y 9 que suponían un 38% tenía suspensos 4 o más módulos. La

valoración de la primera evaluación fue por parte de todos los profesores que participamos en ella muy negativa, en cuanto a resultados y en cuanto a actitudes de los alumnos. Después de trabajar mucho a lo largo de todo el curso estos resultados mejoraron aunque algunos alumnos se siguieron dando de baja. Solamente quedaron al final 19 alumnos de los cuales varios renunciaron a convocatorias para el curso siguiente, en la tercera evaluación 6 alumnos aprobaron todo que suponían un 32% del total, a 4 alumnos les quedaron un módulo que suponía 21% y a 3 que suponían el 16% les quedaron 4 o más módulos. Estos resultados son fruto de esa mala orientación de los alumnos y que en muchos casos es culpa de los poderes públicos por no invertir más dinero en educación y ofertar más plazas en FP.<sup>940</sup> Y es que en el 2013 se quedaron sin plaza aproximadamente unos 22.000 alumnos en la Comunidad de Madrid, año tras año se hacen eco los medios de comunicación de este grave hecho:

*“Son 22.000 jóvenes en su casa. Sin alternativa”, señala Isabel Blanco, vicepresidenta de esta federación de padres madrileña. Se incline hacia un lado u otro la cifra, lo cierto es que supone una auténtica barbaridad frente a los 8.000 jóvenes que se quedaron el año pasado sin plaza, según datos oficiales aportados por la propia directora de Educación Secundaria, FP y Régimen Especial de la Comunidad de Madrid, María José García Patrón, en el mes de marzo, mientras que quedaron 1.100 plazas vacantes.*

*Aun así, esta semana la consejera del ramo, Lucía Figar, señaló ante la Asamblea madrileña que es “falso que alumnos se queden sin cursar FP por falta de plaza ya que en Grado Medio existen actualmente 700 vacantes, ofertadas y no ocupadas”.*<sup>941</sup>

En este curso, a pesar de ser tutora de un grupo de G.S con alumnos todos mayores de edad, y al tener unos resultados académicos tan negativos y unas actitudes en clase por parte de algunos alumnos tan decepcionantes me propuse llamar por teléfono a los padres de algunos de ellos. Lo comente a los compañeros de la tarde, especialmente al jefe de departamento y aunque no se opuso, si me comento que ningún

---

<sup>940</sup> ÁLVAREZ, P. “6000 alumnos se quedan sin la plaza deseada en formación profesional”, en: [http://elpais.com/diario/2009/10/19/madrid/1255951460\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2009/10/19/madrid/1255951460_850215.html).

AGENCIA. EFE, “Aragón amplía la oferta de FP con 530 nuevas plazas para el próximo curso”, en: [http://www.heraldo.es/noticias/aragon/2015/05/21/aragon\\_amplia\\_oferta\\_con\\_530\\_nuevas\\_plazas\\_para\\_proximo\\_curso\\_362042\\_300.html](http://www.heraldo.es/noticias/aragon/2015/05/21/aragon_amplia_oferta_con_530_nuevas_plazas_para_proximo_curso_362042_300.html)

<sup>941</sup> CAMPOS, P. “ La FP muere de éxito: miles de alumnos se quedan sin plaza”, en: [http://www.eldiario.es/sociedad/FP-Educacion-Plazas-Madrid\\_0\\_183032001.html](http://www.eldiario.es/sociedad/FP-Educacion-Plazas-Madrid_0_183032001.html)



profesor siendo los alumnos mayores de edad llamaban a los padres, especialmente por problemas legales, puesto que según la ley de protección de datos tendría que consultarlo con los alumnos primero al ser mayores de edad. Le comente que le parecía la idea de enviar una carta de invitación a los padres para que vinieran al instituto y hablaran conmigo, de esa forma serían ellos los que tomaran la iniciativa y de esa forma tendríamos menos problemas, la respuesta de mis compañeros es que los alumnos son mayores de edad y es con ellos con los que hay que tratar, y puesto que ningún profesor lo hacía pues era mejor hablar con ellos directamente puesto que los estamos formando para que vayan a una empresa y son los propios alumnos los que se deben de dar cuenta de su responsabilidad sin tener que implicar a las familias a estas edades.

Me di cuenta que al igual que en otros centros, los profesores de FP son muy reacios a realizar tutorías, y yo mantengo que estos alumnos, a pesar de su edad son muy inmaduros y en muchas ocasiones una conversación con sus familias puede evitar males mayores. Por este motivo tome la decisión de hablar con los padres de los alumnos más conflictivos y no solo no me denunciaron, sino que me agradecieron mucho que les hubiera llamado y me pidieron seguir en contacto y que periódicamente les siguiera llamando o que me llamarían ellos. En una entrevista con una madre:

*(...)Me da mucha alegría que me haya llamado, porque los padres no llamamos por si molestamos, pero en mi caso estoy preocupada por mi hija porque es la primera vez que “sale de casa” para ir a vivir a Madrid. Somos de un pueblo de Guadalajara y no tenía posibilidades aquí de hacer este ciclo, y ella le gustaba mucho, por eso hemos decidido que se matricule en Madrid. Pero tanto su padre como yo estamos un poco preocupados por si no se adapta.(...)(entrevista nº 7)*

Y es que los padres no llaman porque sus hijos les dicen que no lo hagan, que en FP ya no hay tutorías y ellos ante esa información pues no se atreven por si molestan. Así me lo manifestaron todos con los que hablé. En la misma entrevista con la madre:

*(...)Pues solamente darle las gracias por su amabilidad y decirle que esto que hace es muy importante para mí, esta confianza que me está dando y la comunicación que mantiene con los padres es muy importante, me deja muy tranquila por lo que ya le he comentado, que estamos lejos de ella, y aunque es ya mayor de edad en el fondo es muy*

*infantil todavía. En muchos centros esto que hace usted ya no lo hacen los profesores y se lo agradezco mucho.(...)(Entrevista nº 7)*

Algunos de esos alumnos sufrían situaciones complicadas en sus familias y de ahí nos pudimos explicar sus comportamientos, me puse en contacto con el D.O. y lo comente para ver que se podía hacer, aunque al ser mayores de edad es complicado. Algunos de ellos después de estas llamadas no mejoraron muchos sus resultados e incluso abandono el ciclos, pero otros si mejoraron sus actitudes.

Con esta actuación cumplí ampliamente todos los objetivos establecidos en el PAT, que no son sino promover la integración del alumnado en su grupo y en el centro. En este aspecto implique a todos los profesores y muchos recreos y tiempo dedique para que hubiera un buen clima en el aula. Por otra parte otro objetivo importante es personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este aspecto fue complicado por la gran diversidad de alumnado, alumnas procedentes de otros países con muchas dificultades en el idioma para expresarse, pero ayudándolas en los recreos y dedicándolas mucho tiempo al final fueron igualándose al nivel que tenían los demás compañeros. En cuanto al apartado de orientación e información académica y profesional, tanto en mi función como tutora como en el módulo de FOL les solucione todas las dudas que me plantearon a lo largo del curso, destacar que uno de los profesores que impartía clase con ellos era el director, el cual también les informaba de todos aquellos aspectos que consideraba importantes. Las preguntas que más me planteaban estaban relacionadas con el programa Erasmus para ir fuera de España a realizar las practicas, también la inquietud que despierta la FCT, ante todas estas dudas que provocaban nerviosismo transmití tranquilidad, de todo lo relacionado con el Erasmus les informaba la secretaria y convocó una reunión para informarles, aunque lo más importante era aprobar todos los módulos para poder ir al programa, en cuanto a la FCT también les reúne el tutor/a de FCT y ahí les cuenta todo lo que tienen que saber a su debido tiempo, y es que una de las funciones fundamentales del tutor es transmitir serenidad en el grupo clase y quitar importancia a toda esa incertidumbre y miedos que es normal se despiertan en los alumnos ante situaciones nuevas. En una entrevista a una profesora;

*(...)Uffffff, bien ¿qué me cuentas!!! (Risitas...) hay que mejorar muchas cosas. En primer lugar a mí me gustaría que me expliquen si tiene lógica que la tutoría de 1º de finanzas del superior o de 1º de grado medio se cobra y las de 2º que te dan el doble de trabajo no se cobran. Me gustaría “echarme a la cara” el político de turno que ha organizado este sinsentido, que en segundo tengas que llevar toda la burocracia de las faltas que es un rollo, y no da más que problemas y quejas de los alumnos y además la FCT, que ¿ojo!! El tiempo que se invierte y encima no cobras. Y en 1º que no llevas FCT pues te pagan, una miseria si, ya lo sabemos porque son 30 euros que no llevan a ninguna parte, pero te pagan algo y los otros nada. Pues esto crea mal clima entre nosotros porque quien lleva la FCT, pues mira antes que eran 6 horas semanales la gente se mataba por ellas y ahora que son dos nadie las quiere, y quien las hace, pues el ultimo interino que llega o de expectativa de destino como yo.(...)(Entrevista nº2.)*

En el grupo de G.M de la mañana la labor de tutoría la desarrollaba una compañera con la que yo entablé mucha amistad. Mucho hablamos del grupo y de los problemas del G.M me decía continuamente que en un grupo tan malo dedicaba mucho tiempo hablar con los alumnos y que perdía muchas horas de clase al no tener hora lectiva<sup>942</sup> para resolver estos asuntos, los tenía que resolver en las horas de sus módulos. En una entrevista a una profesora:

*(...)Los grados medios es otro mundo, esos son malísimos, cada año peor, “no hay por dónde cogerlos”. Ahí sí que nos preguntamos muchos como les orientan porque no tienen ni idea donde están. La mayoría al ser más jóvenes cogen lo que está más cerca de casa, no están bien orientados, y además la mayoría vienen con muchos problemas de comprensión de aprendizaje, no saben nada ni les importa.(...)(Entrevista nº 2)*

Esta profesora si tuvo mucha relación con los padres, un alumno tenía problemas de autismo y otros problemas de absentismo, es una excelente profesora que se toma muy en serio su trabajo, especialmente como tutora. Algunos de estos alumnos salieron adelante precisamente por esta labor tutorial, y hablamos en muchas ocasiones del tema de la tutoría en FP y lo poco que lo desarrollan muchos profesores. En una entrevista con la tutora de grado medio:

---

<sup>942</sup> SANTA EULALIA, I. “Educación suprime las horas de tutoría en la secundaria” en [http://elpais.com/diario/2011/07/13/madrid/1310556264\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2011/07/13/madrid/1310556264_850215.html)

*(...)Pues no creo que sea por una sola cosa, hay muchos factores, unos vienen mal orientados, es decir que cogen esto sin saber, porque está cerca de casa, o porque no han tenido plaza en otro sitio, o porque lo de administrativo vale para todo, total para trabajar en una oficina siempre hay trabajo, en fin que no se enteran de los contenidos, están como dos meses desde que llegan que confunden los módulos, te cuentan en los exámenes lo de otro profesor y otro modulo (risas....) son tremendos...(...)(Entrevista nº 20)*

Y es que cuando hablamos de FP más que de hora de tutoría, se debe de hablar de acción tutorial, y muchos profesores esta actividad la viven de una forma intensa, mientras que otros no les dan especial importancia, los alumnos captan inmediatamente a los profesores que se toman interés por sus problemas e inquietudes y te plantean continuas preguntas.

### **Profesorado de Formación y Orientación Laboral: actividades de orientación y relación con profesores, alumnos y departamento de orientación.**

En este centro la profesora de FOL que tiene destino definitivo está en otro centro en comisión de servicio, por tanto este módulo lo suele impartir el profesorado que pasa por el centro interino o de expectativa de destino. Este módulo lo podemos asumir en el departamento los profesores de la especialidad de Administración de Empresas por ser una materia afín, de hecho en muchos centros en los que no hay horario suficiente para solicitar un profesor lo asume el departamento. En este curso yo seré la profesora encargada de impartirlo en todos los niveles, tanto de G.M. como de G.S de los ciclos de Administración y Finanzas y de Secretariado. En el G.M se imparte en el primer curso y tiene una carga horario de 3 horas, en el G.S. de A.y F. se imparte en 2º y tiene 4 horas lectivas y en Secretariado tiene una carga de 2 horas semanales.

Tanto G.M y G.S. de A y F. son ciclos LOE, si los contenidos de este módulo se solapan con otro modulo que es recursos humanos por tanto no daré toda la programación sino que me coordinare tanto con los profesores de la mañana y la tarde para que cada uno impartamos una parte. En secretariado tendré que dar todos los contenidos puesto que no tienen la materia de Recursos Humanos y se suele abreviar

mucho porque con dos horas de contenidos no hay tiempo. En una entrevista a una profesora;

*(...)Yo he dado Recursos Humanos, pues con la profesora de FOL nos hemos puesto de acuerdo para ir coordinadas y así no darles lo mismo, ella le da una parte del módulo y yo otra, nos lo repartimos porque se repiten muchos contenidos. También me he puesto de acuerdo con ella para en simulación pues ella haga la parte de prevención de riesgos laborales de la empresa que crean los alumnos y así pues ya la añadimos al proyecto al final y ella la evalúa. Vamos que coordinación hay mucha pero no con el departamento de orientación sino más a nivel de nuestro departamento.(...)(Entrevista nº 2)*

En cuanto a la relación que tengo con el D.O. en esta materia es nula, no hablo de este tema con la orientadora, yo imparto las materias del currículo en el campo de orientación profesional y búsqueda activa de empleo. Hago mucho hincapié en la redacción de cartas de presentación y de elaboración de curriculum, y toda la parte de salud laboral y prevención de riesgos laborales, insisto mucho en tema y la importancia que tiene en el trabajo por la cantidad de accidentes laborales y muertes causadas por este factor en España. En el caso del G.M. trabajo mucho la búsqueda de empleo y la forma de redactar los documentos utilizados puesto que los alumnos en este nivel presentan muchas deficiencias en su forma de expresarse. Algunos de ellos están buscando trabajo y esto les motiva mucho y muestran interés.

En el caso de las alumnas de secretariado algunas se muestran especialmente interesadas puesto que están trabajando y estos temas laborales les afectan de primera mano y me plantean muchas preguntas. En el G.S. de A. y F. tengo mucho tiempo en desarrollar la materia puesto que algunos temas los imparten los compañeros de recursos humanos y además son 4 horas semanales. Se me plantea el problema en este nivel en alumnos que han cursado otros ciclos formativos y me piden convalidarlo al ser la misma materia por ser un módulo transversal, esto se gestiona via administrativa aunque es complicado debido a que los ciclos que han realizado son LOGSE y al no tener carga horaria no es posible la convalidación, esto crea conflicto con los alumnos puesto que tienen buenas notas y no entienden que tengan que repetirlo si los contenidos son los mismos.

En cuanto a actividades extraescolares he planteado una en el turno de tarde, por la mañana no hemos realizado salidas fuera del aula, aunque si han venido profesionales desde fuera del instituto para hablar de algunos temas de interés a los alumnos, como de la cruz roja, también se ha realizado un simulacro de evacuación del centro y puesto que esa materia la vemos en clase les he pedido que analizaran todas las medidas de prevención de riesgos que había en el centro y después las hemos analizado en clase, y hemos visto los puntos débiles y fuertes que había, ha resultado una actividad de aplicación práctica interesante.

Sobre temas de orientación profesional me han preguntado algunos alumnos del ciclo medio sobre las pruebas de acceso, y los de G.S. sobre las los Grados de Administración de Empresa en la Universidad, puesto que muchos se encuentran interesados en seguir estudiando posteriormente.

En cuanto a la metodología utilizada hay que hacer hincapié en que la forma de afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la FP es distinta que en otros niveles educativos, especialmente en el GM y esto es debido fundamentalmente porque muchos alumnos vienen de un fracaso escolar en la ESO o en bachillerato, si repetimos los esquemas es seguro que el alumno volverán nuevamente a fracasar. Por otra parte muchos de los alumnos que se están incorporando a las aulas en los últimos cursos son adultos que provienen del mundo laboral, muchos de ellos han perdido el hábito de estudio y si basamos la enseñanza en la memorización de contenidos estos alumnos difícilmente podrán sacar los estudios adelante. Todo esto hay que tenerlo muy en cuenta a la hora de afrontar la enseñanza en estos niveles.

La **Ley Orgánica de Educación** no hace una referencia expresa a la metodología didáctica de la Formación Profesional, como lo hacía el artículo 34 de la LOGSE, no obstante en su **art. 34** relativo a los **objetivos** de la Formación Profesional, establece que “**La formación profesional en el sistema educativo contribuirá a que los alumnos y las alumnas adquieran las capacidades que les permitan... c) Aprender por sí mismos y trabajar en equipo**”.

La metodología de trabajo del profesor y los/as alumnos/as es uno de los puntos cruciales, si no el punto clave, que enmarca las relaciones entre todos los sujetos que conforman los procesos de enseñanza-aprendizaje. El uso de una determinada

metodología puede hacer óptimos, por un lado, el proceso de enseñanza del profesor y, por otro, los procesos de aprendizaje de los/as alumnos/as. El profesor tiene un papel crítico en la creación de un clima de relaciones en el aula que transforme ésta en un lugar de trabajo compartido. Además hay que tener en cuenta que en uno de los bloques de contenido la gestión del conflicto y equipos de trabajo es uno de los contenidos que forman parte del currículo y que se trabaja en este módulo.

Se partirá de contenidos organizadores de carácter procedimental, es decir, de la estrategia o el saber hacer, para introducir los contenidos conceptuales paulatinamente y mediante una estrategia de enseñanza-aprendizaje en espiral o con un grado de complejidad creciente. La metodología en la que se basa el método de trabajo tiene un carácter teórico-práctico y sus contenidos deben relacionarse en la medida de lo posible entre ellos, de manera que se le dé un carácter integrador a la formación de alumno. Las tareas a llevar a cabo se basarán en los siguientes principios de intervención educativa:

- Partir del nivel de conocimiento de los alumnos. Debemos recordar que en el G.M los cursos son muy heterogéneos con una gran diversidad de alumnado no solamente en cuanto a diversas nacionalidades y culturas, sino en cuanto a la procedencia académica, nos encontramos con alumnos que vienen de primero de bachillerato, de segundo de bachillerato, de PCPI, adultos del mundo laboral con una amplia experiencia pero con muy poca base teórica y alumnos de la ESO, esta diversidad de alumnado da lugar a que sea un gran reto para el profesor poder explicar y llevar la clase al mismo ritmo.
- Significación y funcionalidad de los aprendizajes, de manera que los nuevos contenidos conecten y se relacionen con los que el alumno ya posee, de manera que se genere verdadera construcción del conocimiento. Para ello se tendrá en cuenta:
  - La **significatividad lógica** del contenido que va a ser objeto de aprendizaje. Es muy importante que el alumno comprenda para que sirven, que utilidad tienen en la profesión que está aprendiendo los contenidos y los conceptos que está estudiando. Si no tiene claro este significado lógico de lo que hace es muy posible que no preste atención y que no le dé importancia a lo que está estudiando. Una de las preguntas

que inmediatamente realiza un alumno cuando comienzas un tema nuevo es “profe y esto para que sirve”, en el caso que no lo entienda inmediatamente te contesta “vaya rollo”.

- o La **significatividad social o funcionalidad**, es decir, que vaya a ser aplicado por el alumno en su proceso de aprendizaje y en sus quehaceres profesionales. También es importante que el alumno vea que los contenidos son funcionales en el sentido que están actualizados, que se aplican en el mundo de la empresa, sino es así inmediatamente te lo dicen en el aula, “esto ya no se utiliza” no sirve. El esfuerzo que hacemos en este sentido el profesorado que impartimos clases en los ciclos es por tanto muy importante para estar al día en todos los contenidos, aplicaciones informáticas y actualizaciones que se producen, que son muchos porque la evolución de la empresa es vertiginosa y esto requiere un continuo estudio y puesta al día continuo.
- Socialización, de manera que se fomenten en el alumno algunas de las actitudes necesarias para el efectivo trabajo en equipo como:
  - o La disposición para colaborar en tareas colectivas. La importancia de este punto es de vital importancia, no solo como metodología a desarrollar como parte del currículo de la materia, sino también como profesora y tutora debemos ser transmisores de estas actitudes hacia el alumnado. Hay que tener en cuenta que en mundo labora hoy en día raramente se trabaja de forma individual sino siempre en trabajos en equipos y saber desarrollar esta estrategia es de vital importancia para el alumno.
  - o El respeto a opiniones y alternativas para la solución de tareas diferentes a las propias o la conformidad con las normas de funcionamiento grupales. Este punto es una extensión del anterior, el trabajar en equipo trae como consecuencia directa el saber escuchar opiniones y alternativas diversas a las nuestras. Especial importancia tiene esta actitud en los grupos de trabajo donde se dan alumnos con varias nacionalidad y culturas, y es que trabajar estos contenidos transversales en todas las



materias y los módulos preparan al alumno desde las aulas para enfrentarse a la diversidad que se encontraran en las empresas donde tendrán que convivir con personas que piensen y actúen de forma distinta a lo que ellos piensan, tendrán que aprender a dialogar y negociar y buscar puntos en común desde posiciones alejadas, y todo esto se consigue si entre todos los profesores se trabaja estas actitudes en el aula día a día, y todos en la misma dirección.

- Interdisciplinariedad, de manera que los contenidos tratados sean aplicables al trabajo en otros módulos mediante la realización de actividades conjuntas. Este apartado es de especial importancia en la FP. Los alumnos desde la ESO tienen la percepción que los profesores les dan materias diversas y no hay conexión entre ellas, y en la ESO es cierto que esto ocurre, pero en la FP estamos hablando de una familia profesional de una cualificación que le permitirá desarrollar un puesto de trabajo y por tanto todos los módulos están relacionados de alguna forma. Esto es una de las cosas que más les cuesta comprender a los alumnos cuando pasan de la ESO, y es importante que continuamente hagamos referencia a esta conexión. En FOL como ya he explicado tenemos determinados temas que se solapan con el módulo de recursos humanos, y por ese motivo distribuimos la materia y nos coordinamos para no repetir conceptos, pues bien esto hay que decirlo al alumnado y en la orientación que se le da a los alumnos es de vital importancia hacer hincapié y dar la importancia que se merece, yo continuamente he hecho referencia al profesor o profesora de recursos humanos y los contenidos que allí ven, de hecho algunos temas les he informado que los dejo para el final porque antes tienen que ver contenidos con estos profesores que si los desconocen no pueden comprender lo que yo les voy a impartir, por ejemplo si yo les hablo de modificación, suspensión y extinción del contrato de trabajo, antes tienen que saber todo sobre contratos que lo tienen que ver con estos profesores, igualmente si hablamos sobre finiquitos, antes tienen que saber hacer sucesivamente. Esto que lo explico desde FOL, igualmente hay que transmitirlo desde el resto de módulos, por ejemplo las matemáticas están presentes en otros módulos no se pueden estudiar de forma aislada, se aplican

formulas financieras en contabilidad y en informática cuando aplicamos las funciones matemáticas, todo tiene una conexión y el alumno debe entender desde el principio que estudiar un ciclo formativo forma parte de una familia profesional que agrupa todos los contenidos y conceptos de todos los módulos.

- Transmisión de valores muy vinculados a la inserción laboral y social de los/as alumnos/as, considerando especialmente entre todos ellos los aspectos derivados de la no discriminación, a trabajar desde las aptitudes propuestas en la presente programación.

Por otra parte las fases de trabajo y los recursos metodológicos que se utilizarán en el desarrollo de este módulo y que orienta a los demás son los siguientes:

Exploración de los conocimientos iniciales de los/as alumnos/as y realización de actividades de refuerzo para aquellos en los se detecten lagunas. Igualmente explicación de los contenidos por parte del profesor con la intervención y participación de los alumnos y la realización de actividades que sirvan para desarrollar determinados aspectos.

Explicación de los contenidos por parte del profesor con la intervención y participación de los/as alumnos/as y la realización de actividades que sirvan para desarrollar determinados aspectos y realización de actividades de consolidación de los contenidos que integran el modulo, así como resolución de problemas y actividades de refuerzo o ampliación, según sea el caso.

Realización de tareas de investigación en equipo. Posteriormente, los resultados de cada grupo en el trabajo de investigación serán expuestos en clase y debatidos los resultados entre los grupos.

Para poder llegar a conseguir todos los objetivos y fases del aprendizaje de los alumnos, así como orientarlos adecuadamente, las actividades deben ser formuladas en función de un proceso de aprendizaje, tienen que seguir una secuenciación. Es importante que fomenten la iniciativa, independencia y autonomía del alumno y las habilidades intrapersonales como la motivación, la auto-exigencia, la capacidad de análisis, orientación al logro o capacidad de adaptación a los cambios. Para ello hay que desarrollar un adecuado seguimiento en el desarrollo de actividades, no se deben realizar al azar. Las actividades están dirigidas a la adquisición y desarrollo de las

capacidades deseadas y propiciarán el autoaprendizaje y la creación de situaciones que en sí mismas requieran ejercer las competencias que se van a desarrollar, por tanto las actividades que deben programarse para cada Unidad de Trabajo serán de varios tipos en función del momento en que se realicen.

En primer lugar las actividades de iniciación serán aquellas que se realizan antes de empezar el tratamiento de la unidad para introducirla y para motivar al alumnado y hacerle comprender los objetivos que puede ir alcanzando a lo largo del desarrollo de la materia. Una vez que el alumno tiene claro para que sirve lo que se va a explicar en la unidad se pasará a las actividades de desarrollo, estas son las que los alumnos deben ir realizando a lo largo de la unidad. Están destinadas a comprobar si se han adquirido los procedimientos relativos al primer nivel de utilización de conocimientos. Pasaremos a las actividades de consolidación que son las que se trata de ayudar a los alumnos a consolidar los conocimientos adquiridos a lo largo del desarrollo de la unidad. Posteriormente las actividades de refuerzo están destinadas a aquellos alumnos que tienen algunas dificultades de aprendizaje, tienen un nivel de contenido algo más bajo y constituyen una medida de atención a la diversidad. Por último los trabajos en equipo y tareas de investigación son propuestas con el objetivo de estimular la capacidad de observación, deducción y análisis, de los alumnos, además de reforzar actitudes como el trabajo en equipo y la solidaridad.

De la misma forma en que he secuenciado las actividades e intentado transmitir al alumno como orientación profesional que deben actuar en el trabajo en la empresa, siempre organizar las tareas de menor a mayor dificultad y agruparlas de forma homogéneas para que exista un orden coherente, el orden y la lógica son actitudes que hay que desarrollar y de importancia notable en el mundo de la empresa y hay que trabajarlo todos los días desde el aula, tanto en modulo como FOL que orientan al alumnos como en todos los demás como contenidos transversales.

Igualmente es muy importante hacer comprender a los alumnos que el mundo de la empresa no admite palabrería inútil, “ni rollos”, hay que saber decir con pocas palabras importantes contenidos y ser muy precisos en lo que queremos decir y las palabras que queremos utilizar puesto que una sola palabra mal utilizada puede dar lugar a grandes errores que tendrán que asumir, especialmente en documentos oficiales

y terminología legal, por este motivo el alumno debe aprender a resumir y sistematizar el trabajo hecho, saber relacionar los contenidos con actividades anteriores para desde esta práctica aprenda a expresarse. Por otra parte el alumno debe aprender a dejarse aconsejar y guiar por el profesor y asumir los errores, por tanto es importante orientar y reconducir el trabajo de los alumnos, ya sea individual o en grupo pero dejando siempre un margen de autonomía para desarrollar la creatividad y permitir que trabaje de forma autónoma que es lo que tendrá que hacer en la empresa en pocos meses, a la vez crear un ambiente de trabajo que facilite la comunicación durante la clase, y es que los alumnos se tienen que acostumbrar a dialogar y cambiar puntos de vista.

Es muy importante formar y orientar a los alumnos en asumir los errores y hacerles entender que son fuente de aprendizaje, esto es especialmente en los G.M donde el alumno viene en muchas ocasiones de fracasos escolares importantes y donde las palabras en negativo les hacen mucho daño, hay que hacerles comprender que el equivocarse no tiene importancia si se aprende de ese error y que lo importante no es equivocarse cuando realiza las actividades en clase, sino lo realmente perjudicial es no hacerlas. Igualmente importante es individualizar, dentro de lo posible, el seguimiento del aprendizaje y no comparar los comportamientos de los alumnos, cada alumno es único y las comparaciones no son buenas para la motivación y la convivencia, tanto si vienen desde el profesor o desde el alumno, de la misma forma los ritmos de trabajo de cada alumno son distintos y hay que graduarlos en función de su capacidad de aprendizaje.

Desde FOL se orientará al alumno en explicar el proceso y los instrumentos de evaluación a nivel general y cada profesor lo deberá hacer en su módulo de forma particular en su clase, en este centro además se pondrán en la página web todos los capacidades mínimas que el alumno tienen que desarrollar y los criterios de calificación, por tanto el alumno estará informado en todo momento.

Por otra parte insistir en la orientación del alumnado en cuanto a la evaluación, desde el principio he insistido en el trabajo diario, en la FP no consiste en contestar una serie de preguntas al final del trimestre adecuadamente, esto es un ciclo donde le vamos a enseñar una profesión y cuando vaya a desarrollarla en el mundo laboral no le preguntarán a diario que nota ha sacado sino si sabe realizar su trabajo en tiempo y

forma adecuadamente, de hecho hay alumnos que con calificaciones más altas no se desenvuelven adecuadamente en la empresa como otros que tienen sus notas peores, y es que en la empresa se tienen en cuenta otras variables además del expediente académico (que obviamente siempre es importante). El trabajo diario y la actitud son fundamentales, explicar todo esto es importante tanto como el proceso y los instrumentos de evaluación y evaluar la metodología durante su desarrollo, para, en la medida de lo posible, intervenir en su reorientación.

- Los tipos de evaluación a realizar son los siguientes:
- *Evaluación inicial*: O de diagnóstico. Se realizarán actividades de presentación de la Unidad de Trabajo con el objetivo de que el docente conozca los conocimientos, intereses, necesidades y opiniones y expectativas que tienen los alumnos. De esta manera será más adecuada la aplicación de contenidos y las actividades propuestas.
- *Evaluación continua*: O formativa. Se realiza durante todo el proceso de aprendizaje y permite ver el progreso de los alumnos y la adquisición adecuada de los contenidos y las capacidades terminales. Nos sirve esta evaluación para medir el nivel adquirido por el grupo e individualizadamente. En función de los resultados el docente y el equipo del departamento
- didáctico podrán hacer adaptaciones a la programación en general o, en particular, de alguna parte para conseguir los objetivos básicos o incluso para aumentar los objetivos.
- *Evaluación final*: O sumativa. Es la que se realiza al final de un proceso: final de curso, trimestre, bloque. Las pruebas que se establezcan se diseñarán con actividades análogas a las efectuadas durante el curso, aunque con variaciones que permitan observar el nivel de logro alcanzado en el dominio de conceptos y de técnicas.

Las técnicas de evaluación a utilizar serán: Observación (comportamientos, valores, actitudes, nivel de integración), interrogantes (utilizando cuestionarios, entrevistas, dinámicas, etc., para conocer el entorno familiar, opiniones, intereses profesionales, motivación), análisis de las realizaciones de los alumnos (ejercicios, actividades y prácticas realizadas) y pruebas específicas.

La evaluación requiere un seguimiento de cada uno de los alumnos que permita la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje; debe ayudarnos a detectar los puntos débiles antes de llegar al final del trimestre y, por supuesto, aplicar medidas de corrección.

Los resultados de pruebas, observaciones, etc., serán anotados en el registro individual de cada alumno.

## **6.8. Descripción, análisis e interpretación del CENTRO N° 5**

Comenzamos un nuevo curso, 2014-2015, y con él un nuevo Instituto, este será el último centro que incluiremos en el estudio de campo para realizar este trabajo, este curso trabajaré en un centro de secundaria donde solamente se oferta Formación Profesional, este centro se halla ubicado en Móstoles, y en este IES no se ofertan estudios de ESO ni de Bachillerato, y cuenta con cuatro Familias Profesionales, un gran centro de la zona Sur de Madrid con un peso importante por la oferta que realiza de FP. y muy distinto a los demás que hemos analizado anteriormente, se podría decir que un centro con identidad propia que iremos analizando en las siguientes líneas.

Como ya explicamos en un comienzo, el hecho que nos llevó a seleccionar este centro es porque se oferta solamente enseñanzas de FP y además dentro de estas enseñanzas se comenzó a impartir el presente curso en el que he trabajado la FP extendida en la familia profesional de Artes Gráficas. Esta modalidad de FP es la versión de la FP dual pero para Grados Medios. La Formación Profesional dual es la que se viene ofertando en la Comunidad de Madrid para los Ciclos Formativos de Grado Superior y para los Grados Medios esta versión “descafeinada” de la dual para los Ciclos Formativos de Grado Medio, que se ha comenzado a impartir durante los últimos cursos, y que tiene la oposición absoluta de los claustros de los Institutos en que se imparte. En este Centro fue mucho lo que luchó la Directora para que no se impusiera pero al final la Administración “obliga” literalmente a los centros a impartir esta modalidad, donde los más perjudicados son los alumnos.

A lo largo de este curso he mantenido muchas horas de entrevistas con profesores de distintas familias profesionales, con alumnos y con las orientadoras,

puesto que han trabajado dos profesoras en el departamento de orientación a lo largo del curso, al coger una de ellas una baja y sustituirla la otra; también mucho material me ha facilitado y muchas dudas me ha resuelto la Jefa de estudios del turno de tarde, Psicóloga y orientadora del centro durante muchos años, hasta que hace dos cursos desapareció la ESO y el Bachillerato y el Centro se convirtió en un centro exclusivo de FP. Ha sido un privilegio tenerla de compañera en el turno de tarde por todo lo que me ha enseñado y por la disposición que siempre ha tenido para ayudarme.

Al desaparecer la ESO y Bachillerato, nuestras autoridades Administrativas decidieron que para qué?, hacía falta un departamento de orientación y decidieron quitarlo, por tanto paradójicamente en un centro cercano a 700 alumnos de matrícula, con 4 familias profesionales con toda la diversidad de alumnado que este hecho genera y con dos turnos de clases mañana y tarde, nos encontramos que no existe departamento de orientación, solamente hay una orientadora pero con media jornada con el objetivo de dar cobertura a los problemas que se plantean en la Formación Profesional Básica, y este hecho da lugar a una consecuencia y es que no puede ocupar ese puesto una persona de plantilla, puesto que al ofertar solamente medio horario obliga a que sea un profesor interino el que ocupe la plaza. La problemática de esta decisión es la rotación del personal que ocupa el puesto ya que cada curso tiene que venir un profesor nuevo y adaptarse al centro sin conocer su funcionamiento ni al alumnado, un problema muy serio en un trabajo de orientación, puesto que si ya es difícil la adaptación para cualquier profesor de otro departamento, para uno de orientación es un problema añadido puesto que se tiene que relacionar con alumnos y profesores. En el último claustro celebrado en junio, la directora incluyó en la memoria del curso que se envía a la Inspección educativa, la necesidad de una plaza de orientación a tiempo completo. En una entrevista realizada a la orientadora del centro:

*“Considero y la normativa lo recoge, que la orientación académica y profesional es inherente a todas las etapas educativas. Por ello considero fundamental que haya una figura de orientación en los centros de FP ya que existen las mismas demandas y necesidades que pueden surgir en las etapas de educación obligatoria” (entrevista nº 9)*

La jefa de estudios de tarde, orientadora durante tanto años en el centro, imparte clases en este momento en la Formación Profesional Básica, antiguos PCPI y compatibiliza esta labor con el cargo directivo de Jefa de Estudios. Muchas horas hemos hablado de este tema y de la necesidad del departamento de orientación en estos centros de FP, donde a diario se presentan problemas que no podemos resolver por nuestra falta de preparación en este terreno. En este centro tenemos la suerte de tener a esta excelente profesional, que realiza la labor de orientadora desde su puesto de trabajo aunque no la tenga asignada, pero no todos los centros de FP cuentan entre sus cargos directivos con una profesional como ella, y el profesorado se ve huérfano de un departamento como es la orientación.

Por otra parte he mantenido entrevistas con el Jefe de Departamento de la familia profesional de Artes Gráficas, y me ha expuesto con detalle la problemática sobre el problema de la FP extendida, en el último claustro leyó una carta exponiendo la situación y solicitando al claustro y a la dirección del centro el apoyo para retirar este programa “absurdo” y que se vuelva a la situación anterior, todo el claustro apoyamos esta postura y el equipo directivo igualmente dio su apoyo e incluyó ese escrito de queja en la memoria para hacerla llegar a la Inspección educativa. He solicitado permiso para incluir ese escrito en este trabajo en los anexo y que el lector se haga idea de la cruda situación en la que se encuentran los departamentos que están ofertando esta FP extendida. Por otra parte a comienzos de curso asistí a una asamblea en la sede de UGT en Madrid, donde fueron convocados todos los profesores de los centros en que se impartía esta modalidad de FP, para poner en común los puntos de vista del profesorado y crear grupos de trabajo que nos permitiera posicionarnos sobre la situación que estamos atravesando en estas modalidades de FP en la Comunidad de Madrid, puesto que en otras Comunidades Autónomas no se está aplicando. La asistencia a la asamblea fue un rotundo éxito y asistimos muchos profesores de toda la Comunidad, eso ya es indicativo de la preocupación que existe en este sector sobre este tema, las conclusiones a las que se llegaron después de tomar la palabra muchos de los asistentes fueron claras y coincidentes al asegurar el perjuicio al que se está viendo sometido el alumnado y sus familias, puesto que el alumno no sale suficientemente preparado para incorporarse al mercado laboral y se está delegando su formación a las empresas en las que realiza las



prácticas (FCT) que en lugar de cubrir un trimestre en el 2º curso de formación, con estos programas se convierte en un año, es decir un curso en el centro educativo recibiendo formación y otro curso en la empresa. A nuestro modo de entender, la formación en el centro educativo es claramente insuficiente y es la empresa la que tiene en última instancia que formar al alumno. Las empresas obviamente no pagan a una persona para que enseñe al alumno sino que aprende del trabajo realizado en tareas de baja cualificación que no le aportan unos conocimientos sólidos que le permitan completar su formación. Por otra parte el alumno no cobra nada por este año de prácticas y en la mayor parte de los casos no es contratado en las empresas donde realiza la FCT como en un principio se le hace ver a él y a sus familias.

A continuación, definiremos el entorno y la estructura del centro y posteriormente iremos analizando, como en los casos anteriores, los distintos documentos del centro y como es tratada la orientación en este centro y la situación del alumnado, así como las relaciones del profesorado y de las distintas culturas.

El Instituto de Educación Secundaria está localizado en la ciudad de Móstoles, en el suroeste de la Comunidad de Madrid. Pese a ser una población que cuenta con una rica historia en la que destaca su papel en la guerra de la independencia de principios del siglo XIX, Móstoles es una ciudad reciente como tal, situada a unos quince kilómetros de la capital. Su crecimiento demográfico fue espectacular en las tres últimas décadas del siglo XX, lo que le llevó a lo que es en la actualidad: una de las ciudades más populosas de la provincia de Madrid (y, por ende, de España), con algo más de 200.000 mil habitantes censados.

Su población formada por emigrantes de diversos lugares de España, ha sufrido una segunda oleada migratoria, en esta ocasión, proveniente de más allá de las fronteras de nuestro país. En la actualidad, el 10% de la población total ha nacido fuera de España, estando la media de edad de la población claramente por debajo de la media nacional.

Móstoles goza de todos los servicios propios de una gran ciudad, incluida una universidad: la Rey Juan Carlos, cuyo campus de Móstoles está ubicado en terrenos colindantes a los que ocupa nuestro centro.

Si bien nunca es fácil, ni incluso conveniente, generalizar, nuestro alumnotipo en

la etapa obligatoria procede de una familia media con recursos suficientes pero sin excesos. Así, la renta per cápita de los habitantes de Móstoles pese a que se ha incrementado en los primeros años del siglo XXI sigue siendo inferior a la media de la Comunidad de Madrid, situándose en la actualidad cerca del 80 % de dicha media.

Los padres tienden a trabajar los dos, si bien el hombre suele tener una cualificación laboral más alta que la mujer, normalmente gracias al más alto nivel de estudios de los primeros (más del 60% de la población está ocupada en el sector de servicios, mientras que el resto se reparte, fundamentalmente, entre la industria y la construcción). Los alumnos disponen, en general, de los medios adecuados para el estudio además del apoyo de los padres, que desean que sus hijos alcancen un nivel académico superior al suyo.

El centro creado en el curso 1985/86, se caracteriza básicamente por su heterogeneidad. La propia configuración espacio-temporal determinada, de un lado por dos edificios separados físicamente por la calle y una distancia de 500 m, de otro por dos turnos (diurno y vespertino) y por último por tres etapas educativas diferentes, marca claramente la existencia de diferentes realidades.

En el edificio Pablo Casals y antigua sede del CP Pablo Casals hasta 1999 ( es uno de los dos edificios de los que consta el Instituto, separados ambos por una calle), que funciona exclusivamente en turno diurno se imparten las enseñanzas de Formación Profesional Básica, y los ciclos de la familia Profesional de Artes Gráficas.

Por su parte, en el edificio Orquídea y sede original del instituto(es el edificio más grande de los dos y donde está la dirección), se trabaja a doble turno, impartándose por la mañana las enseñanzas y ciclos formativos de grado medio y superior de tres familias profesionales (Administración y Gestión, Comunicación, Imagen y Sonido e Imagen Personal). En turno vespertino se imparten algunos de los ciclos formativos que también existen en el diurno y un grupo de FPB de Peluquería y Estética

Los ciclos formativos se nutren de alumnos de todo Móstoles, localidades cercanas que incluyen algunas de las grandes ciudades del Sur, Madrid capital e incluso alumnos de otras comunidades autónomas. Esto último se cumple en el caso del ciclo formativo superior de Imagen. La situación socioeconómica y cultural en estos casos es variopinta.

Casi todos los profesores que imparten clase, tienen destino definitivo en el centro. Esta parte de la plantilla se ha venido renovando en parte durante los últimos años. La edad media de los profesores se sitúa entre 45 y 55 años, aunque en los últimos cursos, al haberse producido gran cantidad de jubilaciones han disminuido los profesores con destino definitivo y se ha visto incrementada la plantilla con profesores en situación de interinidad y expectativa de destino.

En cuanto a la ubicación del centro, el Instituto se encuentra en un extremo de la ciudad, en la zona anexa al campus de la Universidad Rey Juan Carlos, bien conectada con el resto del municipio y con Madrid mediante las diferentes líneas de autobús y Metrosur.

A grandes rasgos, el centro dispone de la siguiente infraestructura:

- **Edificio Orquídea:**

- Despachos de Dirección, Jefatura de Estudios, Secretaría y oficinas
- Sala de profesores
- Sala de reuniones
- Departamento de Actividades Extraescolares
- Departamentos Didácticos
- Departamentos de Familia Profesional
- Despacho de Formación en Centros de Trabajo
- Laboratorios Informáticos
- Aula-taller de Informática
- Aulas-talleres de Imagen y Sonido: plató de vídeo, plató de fotografía, laboratorios digitales para tratamiento de imágenes y laboratorio analógico.
- Aulas-talleres de Estética (facial, corporal y de técnicas hidrotermales).
- Aulas-taller de Peluquería
- Aulas informáticas de la familia profesional de Administración
- Instalaciones Deportivas: Gimnasio, Cancha de Baloncesto/Voleibol, Campo de Fútbol Sala/Balonmano
- Biblioteca
- Sala de Exposiciones Fotográficas "Los Olvidados"
- BarCafetería

- Conserjería
- **Edificio Pablo Casals:**
  - Despacho de Dirección y Jefatura de Estudios
  - Salón de actos
  - Sala de profesores
  - Laboratorios Informáticos
  - Aulas-talleres de Estética
  - Aulas-taller de Peluquería
  - Aulas taller y laboratorio de Artes Graficas
  - Aulas de informática de Artes Graficas
  - Aula-taller de Informática
  - Instalaciones Deportivas: Gimnasio, Cancha de Baloncesto/Voleibol, Campo de Fútbol Sala/Balonmano
  - Biblioteca

Las **enseñanzas** que se imparten son:

- **Edificio Orquídea:**

CICLOS FORMATIVOS

- Familia profesional de IMAGEN PERSONAL:
  - Ciclo formativo de grado superior de Estética integral y bienestar.
  - Ciclo formativo de grado medio de Estética personal decorativa.
  - Ciclo formativo de grado medio de Peluquería y cosmética capilar.
  - FPB de Peluquería y Estética
- Familia profesional de COMUNICACIÓN, IMAGEN Y SONIDO:
  - Ciclo formativo de grado superior de Iluminación, captación y tratamiento de imagen
  - Ciclo formativo de grado medio de Laboratorio de Imagen
- Familia profesional de ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN
  - Ciclo formativo de grado superior de Administración y Finanzas
  - Ciclo formativo de grado superior de Secretariado
  - Ciclo formativo de grado medio de Gestión Administrativa.
- **Edificio Pablo Casals:**

## FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

- FPB de Servicios Auxiliares de Peluquería y Estética
- FPB de Servicios Auxiliares de Administración.
- Familia profesional de ARTES GRÁFICAS
  - Ciclo Formativo de Grado Medio de Preimpresión digital. El primero con FCT Ampliada.
  - Ciclo Formativo de Grado Superior de Diseño y Producción Editorial.

Toda esta infraestructura que se ha ido creando a lo largo de la existencia del centro es lo que permite en la actualidad ofrecer una enseñanza de calidad a nuestros alumnos. Sin embargo, la misma no sería nada sin un claustro de más de sesenta de profesores, que ponen toda su dedicación y esfuerzo en la consecución de los objetivos y prioridades que el centro ha establecido.

Como cualquier organización, este Instituto tiene una misión y unos objetivos que cumplir y unas prioridades fundamentales que se manifiestan y se estructuran a través de los diversos documentos del centro. La planificación del trabajo en el centro está basada en la aplicación de los modelos de calidad adaptados a la educación, lo que implica, entre otras cosas, que los objetivos del instituto se miden mediante indicadores objetivos e indicadores de percepción. Por ello, en la memoria anual que se realiza cada curso, se analiza la consecución de los objetivos numéricos planteados y en los resultados de las encuestas realizadas, por un lado a los usuarios del centro: los alumnos y sus familias, y por otro al personal tanto docente como no docente.

La misión del instituto es **“Proporcionar estrategias a nuestros alumnos, en un entorno acogedor, para que sepan afrontar y resolver situaciones académicas, profesionales, personales y sociales”**

La inclusión del párrafo “en un entorno acogedor” es una seña de identidad de este centro, en el que desde su creación se ha perseguido que los alumnos, además de aprender unos contenidos, se encuentren “a gusto”. Creemos firmemente que ello favorece el aprendizaje y el éxito escolar.

La misión del instituto se concreta en los objetivos generales englobados en cuatro ámbitos de actuación:

### **a) Ámbito académico:**

- Trabajar diariamente para que nuestros alumnos logren una sólida formación académica: en este centro los departamentos de las diferentes familias profesionales son muy numerosos, debido a que se realiza una gran oferta formativa en cuanto a ciclos y cursos al contar con dos turnos (mañana y vespertino), en el departamento de Administración somos 24 profesores y entre ellos cuenta con la directora y dos jefes de estudio. Esto ya da a entender al lector del peso que este departamento tiene en el centro. Además del número de sus integrantes, es un departamento muy profesional, donde la calidad en la enseñanza que se está ofertando a los alumnos tenemos muy claro que es muy alta por la inserción laboral que hay de los alumnos, y por los informes tan favorables que nos envían las empresas al terminar su periodo de prácticas los alumnos todos los años. Este principio es algo que se cuida mucho y es uno de los objetivos prioritarios a cumplir, por tanto el seguimiento de la inserción laboral y de estos informes es algo que se sigue con mucho rigor por parte de la dirección y del departamento.
- Potenciar el hábito de trabajo como base del éxito personal: Este objetivo lo tratamos de inculcar desde el principio a nuestros alumnos, puesto que la base del éxito profesional siempre es el trabajo diario. No vale trabajar los últimos días antes de los exámenes, puesto que desde un principio les educamos para que entiendan que están aprendiendo una profesión y eso no se aprende un mes antes sino con su esfuerzo diario. Es por tanto que a través de las tutorías tratamos de hacer llegar este importante valor a nuestro alumnado.
- Fomentar las habilidades de comunicación: Si la comunicación es importante en cualquier nivel de formación, en la FP es más importante aún puesto que en un breve periodo de tiempo el alumno se tendrá que relacionar con los distintos actores que participan en la empresa: desde los propios compañeros de trabajo, hasta los clientes, proveedores y las distintas instituciones con las que tendrá que negociar, en el caso de nuestra familia profesional, la Agencia Tributaria, Organismos de la Seguridad Social, etc. Por tanto un objetivo fundamental es que los alumnos desarrollen desde un principio y nada más comenzar el curso habilidades de comunicación.

- Favorecer el trabajo en equipo a través de las actividades que se desarrollan en el instituto: Hoy en día los métodos de trabajo han cambiado en la empresa, y todos somos conscientes de la importancia del trabajo en equipo. Esta forma de trabajar se debe de potenciar desde el aula, en su forma de actuar con los compañeros y en los distintos trabajos que a lo largo del curso tendrán que compartir.
- Aplicar las Tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de los centros de secundaria los profesores que rápidamente comenzamos a utilizar las nuevas tecnologías fuimos los profesores de FP, y esto es así porque trabajamos con alumnos que tienen que incorporarse en breve espacio de tiempo a un mercado laboral cada vez más exigente, esto nos obliga a estar continuamente actualizando los contenidos que impartimos en el aula y esto pasa por el uso de aplicaciones informáticas que el alumno debe de conocer para que pueda utilizar en su puesto de trabajo. Por otra parte es un gran esfuerzo el que realiza el centro y el departamento para estar actualizando estos equipos y programas informáticos, especialmente en una época donde los recortes educativos es algo que se nos impone todos los cursos por parte de la administración.
- Adoptar medidas de atención a la diversidad que favorezcan el aprendizaje de los alumnos, tanto los que tengan dificultades como los que destaquen: Desde la FP intentamos dar respuesta a todos los alumnos. En una familia profesional los Ciclos tanto de Grado Medio como Superior capacitan al alumno para poder trabajar en un abanico muy amplio de puestos de trabajo. Es por este motivo que en los departamentos cuando elaboramos las programaciones didácticas un punto muy importante y que siempre es supervisado de manera especial por la inspección educativa son las capacidades mínimas o contenidos mínimos que un alumno tiene que llegar a conseguir para poder aprobar cada uno de los módulos del ciclo. Esto significa que los alumnos que tengan alguna dificultad de aprendizaje se les puede orientar y ayudar para realizar algunas adaptaciones curriculares que se realizan desde el departamento de orientación. Estas adaptaciones también pueden ser en cuanto a mobiliario o adaptaciones de

barreras arquitectónicas si el alumno tiene alguna deficiencia física, o en colaboración con la ONCE, en el caso que el problema sea visual.

- Realizar actividades encaminadas al desarrollo de la creatividad.: En la FP en general y en este centro en particular, el lema principal es que el alumno se sienta bien, es decir, los profesores debemos intentar conseguir que al alumno le guste lo que hace y que venga a clase motivado y con interés. Y esto, que es tan importante en otros niveles y enseñanzas, cobra especial importancia en los Ciclos, por el gran número de horas que pasamos con nuestros alumnos en el aula. El lector tiene que tener en cuenta que algunos módulos que impartimos son de 7 y de 9 horas semanales en el caso del departamento de administración que es al que yo pertenezco, en algunas familias profesionales puede llegar hasta 11 y 14 horas semanales, y en algunos casos un mismo profesor puede impartir al mismo grupo más de un módulo, por tanto un profesor puede llegar a estar 5 horas seguidas a diario con el mismo grupo de alumnos. De ahí la importancia que nuestra forma de impartir clase no pueden estar basadas en teoría, sino que se tiene que seguir una alternancia entre teoría y práctica y desarrollar la creatividad en el alumno. Hay que dejar al alumno libertad de expresión, y dentro de unas pautas de actuación, cada uno puede aportar sus ideas propias. No olvidemos que en la empresa está muy valorada la iniciativa y la creatividad por tanto es algo que siempre intentamos desarrollar desde el inicio del curso.
- Potenciar la enseñanza de idiomas: todos sabemos hoy en día que manejar algún idioma es de vital importancia si una persona quiere encontrar trabajo, especialmente en los tiempos de crisis en los que el trabajo escasea y por tanto cada vez se exige más formación a los candidatos que quieran aspirar a un puesto de trabajo. En la última reforma realizada en la FP, al pasar los ciclos de LOGSE a LOE, un cambio importante que se ha producido es incluir el inglés en estas enseñanzas. Anteriormente no había ningún hora de idiomas en la FP, puesto que se consideraba que ya el alumno había recibido formación en esta materia en la ESO y Bachillerato, pero la demanda del mercado y el peso de este idioma ha hecho que se reflexione al respecto y se ha incluido el idioma en todos los ciclos tanto de grado medio como superior. Por otra parte este centro tiene



carta en el programa Erasmus<sup>943</sup>, este programa consiste en que los alumnos realizan su periodo de prácticas (FCT) fuera de España, por tanto el dominio del inglés es fundamental si quieren aspirar a realizar las prácticas en estos países.

- Promover el autoaprendizaje y el aprendizaje cooperativo de los alumnos: Uno de los objetivos fundamentales que perseguimos en la FP es el autoaprendizaje del alumno. Desde el aula le damos las herramientas para que aprenda por sí mismo a buscar información y a manejar conceptos y desenvolverse en el mundo de la empresa sin tener que estar pidiendo continuamente ayuda. Algo claro que les transmitimos desde el inicio es que en breve espacio de tiempo estarán solos en la empresa, allí deben ser autosuficientes y salvar por sí mismos las dudas y problemas que puedan aparecer en el día a día, que por regla general no son pocos. Por tanto desde el aula comenzamos a trabajar en esta idea, además de la cooperación con los compañeros, puesto que si no se trabaja con esta cooperación les será muy complicado poder llegar a trabajar en equipo, técnica que es la habitual cuando se incorporen al mundo laboral
- Orientar al alumno por las diferentes etapas en función de sus intereses y capacidades. Una buena orientación es fundamental para que el alumno pueda llegar al éxito personal. Como ya hemos señalado anteriormente en la FP enseñamos al alumnado a desarrollar una profesión, y estas enseñanzas están estructuradas de forma que todos los módulos que se imparten son de materias

---

<sup>943</sup> Con este programa se permanece durante un periodo de tiempo en una empresa de otro Estado Miembro, que servirá para adquirir una serie de aptitudes específicas y comprender el entorno económico y social del país, a la vez de la adquisición de experiencia laboral. Este programa tiene como objetivo facilitar tu incorporación al mercado laboral. Las Organizaciones de acogida para las prácticas pueden ser empresas, centros de formación, centros de investigación y otras organizaciones. Hay de tener en cuenta que para solicitar un programa de movilidad se debe hacer a través del Centro Educativo o Institución que lo solicite, nunca se podrá hacer a título individual.

**Pueden participar:** Estudiantes matriculados en Centros Educativos titulares de una Carta Erasmus Ampliada. Empresas, centros de formación, centros de investigación y otro tipo de organizaciones.

**Aspectos a tener en cuenta:** El centro educativo de origen otorgará su pleno reconocimiento al periodo de prácticas que realices en el extranjero. Recibirás un acuerdo de formación relativo al programa del periodo de prácticas. Este acuerdo debe ser aprobado por el centro educativo de origen y la institución de acogida. El periodo de prácticas debe estar cubierto por un contrato de prácticas aprobado por el centro educativo de origen, el consorcio de origen (si procede), la institución de acogida y el beneficiario. Si el alumno ha sido beneficiario de una movilidad Leonardo, no podrás solicitar una movilidad para prácticas dentro de Erasmus. En un mismo curso, no podrás solicitar una movilidad con fines de estudio y otra de prácticas. Los centros educativos participantes se ocuparán de la preparación previa para que participes en este programa, tanto en materia de idioma, como también de enriquecimiento cultural sobre el país de acogida (bien mediante la celebración de jornadas o semanas culturales, ayudas por parte de alumnos de otros países, bien recabando información a través de portales de información europea, como Ploteus, etc.)

específicas de la familia profesional, por tanto es muy importante que el alumno este orientado a una profesión que le guste porque si no es así, y la experiencia así nos lo demuestra cada año, el alumno abandonará los estudios y fracasará. Por desgracia son muchos casos de alumnos mal orientados los que recibimos en nuestras aulas cada año, y de ahí viene ese fracaso en la FP del que ya venimos hablando a lo largo de este trabajo. En el apartado en el que tratemos el departamento de orientación y tutoría volveremos a incidir más detenidamente sobre este tema.

- Fomentar el trabajo en equipo y la formación continúa de los profesores que permita tanto su actualización, como la aplicación de metodologías innovadoras. Como ya hemos señalado anteriormente es fundamental en la FP que el profesorado esté actualizado en su formación, puesto que el mundo de la empresa es muy cambiante y continuamente tenemos que estar estudiando y formándonos especialmente en las aplicaciones informáticas que más se están utilizando en la empresa. Para ello la Administración educativa nos oferta cursos de formación a lo largo del curso, y de forma especialmente en el mes de julio y septiembre, cuando no tenemos que impartir docencia con los alumnos. Estos cursos son intensivos y nos ayuda a estar formados de cara al curso que comienza. No obstante destacar que esta formación es claramente insuficiente y muchas veces los profesores se quedan sin poderlos realizarlos por la gran demanda que hay y los pocos cursos que se ofertan en los últimos años.

#### **b) Ámbito personal y social:**

- Favorecer la educación integral del alumno como persona y ciudadano europeo, dentro de un marco de respeto a los principios democráticos de convivencia, a las obligaciones y a los derechos y libertades fundamentales: Desde los institutos de enseñanzas medias y en nuestro caso desde la FP, no tratamos solamente de transmitir conocimientos a los alumnos, sino que también educamos en valores. Somos conscientes de la importancia que tiene para un alumno de FP su adecuada preparación académica y de adquirir la cualificación profesional que le permita desempeñar un trabajo en el entorno laboral, pero esto no sería posible, no estaría completo sin una adecuada educación en unos valores de libertad desde el respeto

a los derechos y libertades fundamentales, así como el ejercicio democrático que debemos todos demostrar a diario desde el aula.

- Transmitir el aprecio por el patrimonio cultural y medioambiental, potenciando las actividades extraescolares: Nuestro patrimonio forma parte de nuestra cultura, y es de vital importancia que los alumnos, como parte importante en su formación, lo conozcan. Por este motivo desde los distintos departamentos didácticos al presentar las programaciones al comienzo de curso, incluimos las actividades extraescolares que se van a desarrollar durante el curso, estas actividades van desde las visitas a las instituciones, empresas, ponencias, ferias o determinados actos y exposiciones que desde los departamentos consideramos importantes para la formación del alumno.
- Desarrollar proyectos y estrategias que fomenten el hábito de la lectura: Hoy más que nunca con el desarrollo de las nuevas tecnologías se está perdiendo en nuestros alumnos el hábito de leer y de escribir. Cada vez requiere menos esfuerzo redactar documentos con el apoyo y la ayuda de editores de textos, internet y se utiliza con “demasiada alegría” el corto-pego de todo lo que se encuentra por la red, sin tener en cuenta, en muchos casos por el alumnado, la dudosa procedencia de estas publicaciones que incluyen en sus trabajos. Pues bien ante este hecho que padecemos en todos los centros y en todos los niveles educativos, desde este centro un objetivo importante es inculcar el hábito de la lectura a nuestros alumnos, enseñarles un sistema adecuado, y que conozcan cuando abandonen los estudios lo que significa el plagio y que no todo vale cuando se escribe un trabajo. Por otra parte en las programaciones incluimos en el apartado de calificaciones la puntuación con la que se penalizan las faltas de ortografía.
- Promover un entorno adecuado de trabajo y de relaciones que favorezca la convivencia armónica entre los miembros de la comunidad educativa: La convivencia y un adecuado clima laboral es muy importante para desarrollar adecuadamente el trabajo y que este sea eficiente, no solamente a nivel del profesorado sino también en los alumnos. En el aula debe de reinar un clima adecuado de convivencia, y los problemas que puedan surgir, que por otra parte

son normales, resolverlos desde el dialogo y con la colaboración de los tutores del grupo. El ejercicio de la acción tutorial es primordial para que la convivencia sea adecuada en el grupo y esta acción debe ser promovida todos los días desde el comienzo de curso. Igualmente los jefes de estudios promueven distintos eventos para propiciar un buen entendimiento entre todos los profesores que forman la comunidad educativa, que pasan desde excursiones, o determinados actos de comidas de fraternidad en la sala de profesores cuando terminan los periodos lectivos con objeto de buscar acercamientos y solucionar enfrentamiento que la convivencia diaria puede generar.

• Estimular la capacidad crítica y de decisión de los alumnos: para expresar el objetivo a conseguir desde el centro en cuanto a la capacidad crítica, utilizo un artículo recientemente publicado por Rafael Narbona en el que se expresa de la siguiente forma: *“La escuela no debe ser un instrumento de represión, sino el lugar donde se hace efectiva la libertad individual y se adquiere una conciencia insobornable, que no transige con la arbitrariedad, la intolerancia y la injusticia. La inteligencia es una variable emocional y no una escala que puede medirse con un test, cuyas preguntas están orientadas a establecer el grado de adaptación a un modelo educativo y social<sup>944</sup>”*. Desde la FP y la escuela pública, intentamos educar y estimular la capacidad crítica en nuestros alumnos.

• Desarrollar estrategias que favorezcan la maduración personal de los alumnos y el desarrollo de su propia identidad y sistema de valores: En los Ciclos Formativos nos encontramos cada vez más con grupos muy heterogéneos de alumnado, especialmente en los grados medios, donde nos encontramos con alumnos que acceden desde pruebas de acceso, Formación Básica, alumnos que han abandonado el bachillerato y que les quedan alguna asignatura pendiente y que no han titulado, cada vez más personas adultas que vienen de un mercado laboral que los ha excluido por esta feroz crisis que estamos atravesando y alumnos que acceden desde la ESO. Con toda esta diversidad de alumnado, no solamente en cuanto a formación sino también en cuanto a edades (nos encontramos en un mismo aula alumnos menores de edad y otros que pasan de los

---

<sup>944</sup> NARBONA, R., “Otra escuela es posible” en <http://losojosdehipatia.com.es/educacion/otra-escuela-es-posible/> (Consultado: 25/08/2015).

50 años), los profesores de FP tenemos que dar respuesta a las inquietudes y a las demandas de estos alumnos, tarea que no es fácil y que nos obliga a desarrollar estrategias que, en la medida de lo posible favorezcan la maduración personal y el desarrollo del sistema de valores de estos alumnos.

- Promover la tolerancia y el respeto por la diversidad en todas sus manifestaciones: En la Escuela Pública en general y en la FP en particular , llevamos muchos años encontrándonos con unas aulas multiculturales, donde alumnos de muchos países se relacionan entre sí, propiciar este entendimiento y que no existan problemas es tarea de profesores y tutores, así como del equipo educativo del centro, por otra parte cuando hablamos de diversidad, no solo debemos centrarnos en el tema cultural, sino en el respeto hacia las diferencias de las personas que tenemos en nuestro entorno, diferencias que pueden ser de todo tipo, tanto físicas como psíquicas. La integración y diversidad forman parte de los valores que enseñamos a nuestros alumnos desde el aula y que se encuentran entre nuestros objetivos primordiales.

### **c) Ámbito familiar:**

- Informar a las familias sobre la trayectoria de los alumnos y facilitarles estrategias de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Las familias son un punto de apoyo muy importante a la hora de educar a los alumnos. Contar por tanto con su participación es de vital importancia, por este motivo como objetivo importante a conseguir se plantean desde la dirección y departamentos, incentivar su colaboración mediante encuentros y reuniones con directora y tutores para solucionar todos aquellos problemas que puedan surgir a lo largo del curso.
- Impulsar la implicación de los padres en la educación de sus hijos en colaboración con los profesores. Este objetivo forma parte del punto anterior, de la información adecuada a las familias surge el acercamiento de estas al centro, y de este acercamiento y toma de contacto se implican a los padres en la educación de sus hijos en colaboración con profesores y tutores. Todos unidos debemos formar parte de la formación y progreso del alumnado, si fallan las familias y no prestan su apoyo a los profesores, la tarea educativa es doblemente difícil y en muchos casos lleva al fracaso escolar de los alumnos.

• Promover la participación de las familias a través del consejo escolar, de la Asociación de madres y padres de alumnos y de la Escuela de Padres: Como ya explicamos en capítulo I de la segunda parte de este trabajo en los fundamentos teóricos, el Consejo Escolar es el máximo órgano de gobierno de representación de los centros educativos. Este Consejo se halla integrado por componentes de toda la comunidad educativa, padres profesores, alumnos, personal de servicio, Ayuntamiento y Administración, además del equipo directivo del centro. En este Consejo se toman decisiones de máximo interés para las partes implicadas, por tanto la participación de padres y alumnos en él es de vital importancia para que el centro funcione de la mejor manera posible.

**d) Ámbito profesional:**

• Fomentar en los alumnos el espíritu emprendedor y el uso de técnicas de autoempleo: La mayoría de los profesores de formación profesional opinamos que debemos inculcar al alumnado la cultura emprendedora, y no dar por sentado que todos nuestros alumnos buscarán empleo por cuenta ajena y si es en la Administración Pública mucho mejor.

Es cierto que existen una serie de rasgos característicos que define al emprendedor y que no todos nuestros alumnos van a tener este perfil, pero es importante que los alumnos valoren y conozcan las ventajas de emprender cualquier idea de negocio y las características personales con las que cuentan para ello.

Por otra parte, el profundo cambio social y económico que se está operando hoy en nuestra sociedad ha dejado patente que la creación de empresas aparece como uno de los principales motores de la generación de empleo, y el “espíritu emprendedor” ya no puede seguir percibiéndose como una opción arriesgada y minoritaria, es y será en el futuro la mejor de las oportunidades de acceder al empleo, y el instrumento de dinamización económica, creación de empleo y desarrollo de una sociedad.

• Colaborar activamente con las empresas en las que nuestros alumnos realizan las prácticas formativas: Desde el inicio de sus estudios, los alumnos muestran mucho interés e incertidumbre por las practicas que realizan en las empresas. La mayor parte de ellos nunca genera problemas, muy al contrario muestran una

colaboración activa y gran interés por la formación complementaria que reciben desde estos entornos empresariales y que sirve para complementar la formación recibida desde las aulas en el centro formativo.

• Formar profesionales capacitados, tanto en conocimientos como en actitudes profesionales, para atender con éxito las demandas del mercado laboral: La reforma que sufrió la FP con la LOGSE fue muy profunda, y uno de los valores añadidos a estos estudios fue precisamente la formación en la empresa a través del módulo de FCT, idea muy bien aceptada por todos los colectivos, desde los empresarios, los alumnos y sus familias. Desde los centros formativos y antes que los alumnos se incorporen al entorno laboral les formamos en unas actitudes profesionales, que después materializaran en las empresas cuando sean futuros trabajadores. Estas actitudes van desde el esfuerzo diario para lograr el éxito profesional como el espíritu de colaboración con los compañeros, el respeto a todos los actores que colaboran en la empresa, la competencia leal, el respeto a las normas, el cumplimiento de las obligaciones laborales y fiscales y otros valores que los convierta en ciudadanos libres y a la vez profesionales eficientes y responsables.

• Informar y orientar a los alumnos sobre las diferentes alternativas profesionales, así como sobre las técnicas de acceso al mundo laboral: La orientación laboral y profesional es vital importancia para nuestros alumnos. En este centro, y desde el departamento de FOL, se ofrece información académica y profesional a todos los alumnos que la demanden, además de recibir formación en el módulo de FOL desde el aula. Este módulo es transversal y se oferta en todos los módulos, no obstante existe desde el departamento una oferta académica para el alumno que quiera o necesite y lo demande, donde se le ofrece información de todos los ciclos formativos y alternativas para estudiar de FP. Esta información se oferta al no existir en el centro departamento de orientación.

• Promover la inserción laboral inmediata de los alumnos mediante la bolsa de empleo del instituto: En el centro se gestiona una bolsa de empleo, desde donde se hace llegar a los alumnos todas aquellas ofertas de empleo que envían los empresarios. Desde que nos relacionamos con las empresas mediante la FCT, los

empresarios vienen confiando más en los centros y los alumnos, y las necesidades que de personal que tienen para sus empresas prefieren gestionarlas a través de los centros de FP, donde ya tenemos alumnos muy bien formados y que ellos conocen por las prácticas realizadas durante el periodo de FCT que han desarrollado en los centros de trabajo, que delegar en otros organismos donde se enfrentan a personas que le son ajenas y con las que no han tenido nunca contacto. El procedimiento para acceder a esta bolsa es que los alumnos que se encuentren en cursos terminales de ciclos formativos, los alumnos interesados deberán entregar su currículum al Jefe de Estudios de Ciclos Formativos, quien a su vez traslada la información a las empresas que la requieren. El instituto, también se encarga de informar a las empresas de la existencia de dicha bolsa tanto por carta como a través de la web. Los antiguos alumnos pueden seguir teniendo sus datos en la bolsa mientras lo deseen, aunque siempre que los renueven periódicamente.

Las prioridades de actuación se concretan anualmente en la Programación General Anual, en la que se establecen unos objetivos cuantificables a través de unos indicadores objetivos y de percepción, utilizando la filosofía de los modelos de calidad.

Además de las enseñanzas que ya tenía, este curso 2014/2015 el centro ha implantado la Formación Profesional Básica y el ciclo de grado medio de FCT Ampliada de Preimpresión.

En cuanto a la evolución de la Formación Profesional, a principios de la década de los 90 se implantó en el centro el módulo profesional experimental de nivel III denominado “Secretariado Ejecutivo Multilingüe”, que se convirtió en el curso 1994/1995 en el Ciclo Formativo Superior de Secretariado. Tuvieron que pasar dos cursos más para que, ya a un ritmo vertiginoso, fueran implantándose el resto de ciclos formativos que componen actualmente la oferta educativa de nuestro centro tanto de grado medio como de superior.

Transcurridos 15 años para que se renueven estas titulaciones, en el curso 2011/2012 se implanta el nuevo ciclo LOE de Gestión administrativa, y en el 2012/2013 los ciclos LOE de Peluquería y cosmética capilar, Administración y Finanzas, Iluminación, captación y tratamiento de imagen y Estética integral y bienestar. En los años de implantación conviven el primer curso de los nuevos ciclos con el segundo año



de los antiguos ciclos LOGSE de Gestión Administrativa, Peluquería, Administración y Finanzas, Imagen y Estética.

El alumno que cursa un ciclo formativo debe salir preparado para incorporarse de manera inmediata para un puesto de trabajo, siendo éste el principal referente de la formación impartida en el centro. Por ello, se trabajará pensando en:

- Altos porcentajes de inserción laboral al acabar los ciclos formativos. Se logra a través de la adecuada preparación en el instituto, del módulo de Formación en Centros de Trabajo y del funcionamiento de la Bolsa de empleo.
- La adquisición de actitudes profesionales adecuadas a lo exigido en las empresas.
- Encuentros periódicos del instituto con las empresas. Aplicación de las conclusiones de estos encuentros en la planificación.
- Fomento de la capacidad para el autoaprendizaje.
- La utilización de medios técnicos actuales.

En cuanto a la **Formación Profesional Básica**, actualmente se imparten en nuestro centro los siguientes grupos:

- Servicios Administrativos.
- Servicios auxiliares de Peluquería y Estética

Estos novedosos programas han recogido el testigo de un largo trabajo y experiencia acumulada, que se inició en el instituto durante el curso 1994/1995, cuando comenzó a impartirse el Programa de Garantía Social de iniciación profesional con el perfil de “Auxiliar de Peluquería”, para posteriormente incorporarse sucesivamente los de “Servicios Auxiliares de Oficina” y “Auxiliar de Laboratorio de Imagen”. Y posteriormente los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Los cursos de FPB sustituyen a los programas de Cualificación Profesional Inicial. El alumnado de estos programas accede a ellos cuando, por circunstancias diversas, no ha obtenido los resultados adecuados en la Educación Secundaria Obligatoria.

El alumnado, por tanto, cursa el primer año además de los módulos de Formación Profesional Específica de uno u otro perfil, un módulo de Formación Básica compuesto por los ámbitos científico-tecnológico y lingüístico y social, los módulos de

Prevención de riesgos laborales y de proyecto de inserción laboral, y el módulo de Formación en Centros de Trabajo que se realiza en una empresa de FCT.

**Por otra parte en cuanto a las actividades y complementarias:** consideramos, como ya hemos apuntado antes, que las actividades complementarias y extraescolares son necesarias para lograr la formación integral de nuestros alumnos. Esta es una realidad que está por encima de esta frase tan manida, pues de hecho el instituto brinda a muchos de nuestros alumnos el acceso a determinados eventos culturales a los que de otro modo nunca accederían.

Los Departamentos Didácticos realizan, a lo largo del curso, diversas actividades de acuerdo con sus programaciones, y por tanto, dichas actividades tienen un carácter obligatorio, ya que son una parte más del proceso de enseñanzaaprendizaje. En todas ellas, el profesor responsable de la actividad solicita mediante un impreso, que entrega a los alumnos, la autorización de los padres, condición imprescindible para que el alumno pueda ir a dicha actividad. Este impreso junto con el dinero que el profesor le solicite para dicha actividad debe entregarse con cuatro días de antelación a la fecha prevista para la actividad. Los alumnos que no van a la actividad deben acudir al centro de acuerdo con su horario habitual de clases. La ausencia de un alumno a una actividad puede conllevar, a criterio de cada profesor y según la actividad de que se trate, la realización de alguna tarea específica alternativa.

Cuando algún alumno plantea un problema económico que le impide participar en una actividad, el Instituto asume el gasto. Además de este tipo de actividades, en el centro se organizan otras actividades complementarias, tales como exposiciones fotográficas, jornadas de puertas abiertas, talleres de diversas actividades organizadas por la Delegación de Juventud del Ayuntamiento de Móstoles, etc., dirigidas tanto a alumnos del centro como a padres, en algunos casos, jornadas temáticas diversas. Cada curso se incluye y aprueba en la Programación General Anual el programa de actividades complementarias y extraescolares y se evalúan en la Memoria correspondiente y, como sobre otros aspectos de las mismas, el alumnado puede hacer sus propuestas a través de la Junta de Delegados.

La organización de estas actividades recae bajo la responsabilidad del Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares, queda bajo la

dirección de la Jefatura de Estudios. Las funciones de este departamento se centran en impulsar todo tipo de actividades que se celebren, tanto fuera como dentro del marco físico del Instituto, recogiendo las propuestas de los departamentos en su programación, según los objetivos adoptados en la misma. Asimismo, se atiende a la coordinación o distribución de las actividades, con el fin de que éstas puedan llevarse a la práctica sin alterar el normal funcionamiento del Centro.

**En cuanto a las actividades culturales:** Cada año, y dentro de nuestro programa de actividades complementarias extraescolares se planifican diversas jornadas temáticas y actos culturales de muy diversa índole con los que se pretende que el instituto ejerza el necesario papel impulsor de la cultura no solamente entre nuestros alumnos sino también abarcando a nuestro entorno más cercano. Es por ello que está siempre abierto a la colaboración con otras instituciones cuando así se solicite. En este sentido se han realizado exposiciones fotográficas encuadradas en proyectos que abarcan a varios centros educativos e incluso salas de exposiciones, participación de nuestros alumnos en muestras de teatro, representación en el centro de pequeñas obras o monólogos y la participación del instituto en la Muestra de Teatro de los Institutos de Móstoles, y en la Muestra Artística de los Institutos de Móstoles. Internet, como medio difusor de la cultura también tiene cabida en nuestro centro a través de nuestra página web.

**En cuanto a la Biblioteca del centro:** En cada uno de los edificios que posee el instituto existe una biblioteca con servicio de préstamo a los alumnos. Cabe destacar el fondo bibliográfico de la ubicada en el edificio Orquídea, que además permanece abierta desde las 8,25 h de la mañana y durante un gran número de horas. Además, como oferta adicional a los alumnos del centro, hay una serie de ordenadores en la Biblioteca con el fin de ser utilizados por los alumnos para muy diversas tareas: realizar trabajos, buscar información en Internet o cualquier otra actividad relacionada con su proceso educativo.

Aunque ya hemos mencionado antes el **Proyecto Erasmus** vamos a profundizar en este concepto y como es llevado desde el centro: Con este ítem, queremos dejar constancia de la vocación europeísta del centro, que se ha plasmado en los intercambios que se han hecho en varias ocasiones con el Lycée “Jean Macé” de Rennes (Francia) en

el que han participado alumnos del Ciclo Formativo Superior de Secretariado, y que tomaron cuerpo con un convenio de asociación con dicho centro firmado en diciembre de 1995. Ya anteriormente los viajes al extranjero fueron tradición en nuestro instituto en las antiguas enseñanzas de Formación Profesional.

A lo largo de su historia, se han realizado diversas actividades y participado en diversos proyectos, como intercambios de nuestro alumno con los de otros centros europeos, y la participación en varios proyectos europeos (Comenius<sup>945</sup>, Leonardo<sup>946</sup> y Erasmus).

El centro cuenta con la carta Erasmus extendida cuyo periodo de vigencia ha sido renovada. Ya hemos realizado los trámites necesarios para la renovación de dicha carta en el marco del nuevo programa Erasmus+ cuyo periodo de vigencia será 2014-2020. Durante el curso 2012-13 desde la dirección del centro se dio un impulso al programa Erasmus consiguiendo que 5 alumnas de Los Ciclos Formativos de Grado de Superior de Administración y Finanzas y Secretariado, utilizasen las becas Erasmus para prácticas que les permitieron realizar su periodo de FCT en países de la Unión Europea.

Esta experiencia permite a nuestros alumnos complementar las habilidades y capacidades adquiridas en el periodo de formación que han llevado a cabo en nuestro centro.

---

<sup>945</sup> El programa Comenius está orientado a la enseñanza infantil y escolar hasta el final de la educación **secundaria**. Los profesores de enseñanza no universitaria pueden, a través de este programa, visitar otros países para conocer otras experiencias educativas. Se trata de fomentar las relaciones transnacionales en el campo de la educación y el refuerzo de la dimensión europea de la educación cultural.

Su existencia revela y recuerda la herencia europea en materia de educación, de ahí su elección para bautizar este programa. Comenius es el nombre latino de Jan Komensky (1592-1670), teólogo, filósofo y pedagogo nacido en Moravia, actual República Checa, que participó en las reformas educativas de varios países europeos (Moravia, Polonia, Suecia, Inglaterra). Se le considera uno de los fundadores de la pedagogía moderna y es conocido por sus principios educativos desarrollados en «La didáctica magna» (1626-1632), en la que señala su concepto de la enseñanza: «Enseñar todo a todos». Comenius defendió la educación porque solamente gracias a ella el ser humano puede desarrollar todas sus posibilidades y llevar una vida armoniosa. También fue un hombre universal, defensor de los derechos del hombre, de la paz entre las naciones, la paz social y la unidad de la humanidad.

<sup>946</sup> **El objetivo** de las becas Leonardo Da Vinci es colaborar en las ayudas para la enseñanza y el aprendizaje de todas las personas implicadas en la educación y Formación Profesional. Las becas Leonardo Da Vinci incluyen en su programa regularmente, ayudas económicas para el viaje, alojamiento, manutención, preparación lingüística según el país de destino, así como un Seguro de responsabilidad civil. Las becas de Movilidad Leonardo Da Vinci subvencionan las prácticas profesionales en empresas, organismos o centros de otro país de la Unión Europea. Pueden participar en la convocatoria de becas de Movilidad Leonardo Da Vinci los estudiantes de Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, titulados y graduados universitarios y profesionales en el mercado laboral. La empresa o institución de acogida será la encargada de la selección final del candidato.

El programa Erasmus, permite a nuestros alumnos obtener un conocimiento y una adaptación a las exigencias del mercado laboral en el marco comunitario, sobre las realidades económico-sociales de un determinado país de nuestro entorno comunitario, les proporciona una inmersión lingüística que mejorará su nivel de idiomas y desarrollan una experiencia profesional y personal que enriquecerá su futuro tanto laboral como personal.

Para el curso 2014-2015, la dirección del centro ha decidido continuar esta experiencia para que todas las familias profesionales que lo deseen, puedan ser partícipes de la misma. Contamos con 9 movilidades de alumnos para prácticas y 2 para formación de profesores, con las que esperamos que esta experiencia que nosotros consideramos muy positiva, se asiente como uno de los grandes activos de nuestro centro.

Sólo consideraremos a la Unión Europea como una nación cuando sintamos como “paisanos” a sus habitantes.

Una vez que hemos analizado el entorno del Centro y la forma de funcionamiento, así como sus estructuras, pasamos analizar las actividades de orientación realizadas tanto desde el departamento de orientación como desde las tutorías desarrolladas por los profesores implicados.

### **Departamentos de Orientación: actividades de orientación realizadas en los Ciclos Formativos y su relación con la comunidad educativa.**

Como ya hemos venido señalando una de las características de los centros donde se imparte solamente FP es precisamente que no existe departamento de orientación como tal. Tan solo en el presente curso ha trabajado una orientadora a media jornada en el centro, que precisamente por tener solo la mitad del horario obliga a que sea siempre un profesora interina, hecho que da lugar a una inestabilidad en el trabajo puesto que cada año tiene que cambiar. Como ya hemos mencionado anteriormente la persona que desempeña el cargo de jefe de estudios de tarde era la antigua orientadora del centro, y desde su puesto de jefa de estudios atiende muchos casos, voluntariamente, y soluciona muchos problemas y dudas que se van planteando a lo largo del curso por el alumnado.

En este curso han pasado por el centro dos orientadoras puesto que una ha estado de baja, y he de señalar la magnífica predisposición que han tenido las dos para dar respuesta a los alumnos, y dentro de su limitación de horario han intentado atender en todo momento todos los problemas que se le han planteado, igualmente han intentado ayudarme en este trabajo en todas las consultas que les he preguntado y, en los pocos momentos libres que han tenido, no han dudado en responder a las entrevistas que les he solicitado.

A continuación describiremos como está formado el departamento de orientación y los materiales de que dispone además de su funcionamiento:

Aunque el departamento no está constituido como tal, en cuanto a los recursos personales nos encontramos:

- Una profesora especialista en orientación educativa a media jornada.
- Los profesores que imparten la Formación Profesional Básica, que aunque estén adscritos a otros departamentos se mantendrá con ellos una estrecha colaboración, entre ellos se encuentran:
  - o Cuatro profesoras del módulo comunicación y sociedad (1 profesora de inglés a tiempo completo, 3 profesoras de ámbito sociolingüístico a tiempo parcial).
  - o Dos profesores de ciencias aplicadas (un profesor a tiempo completo y una profesora a tiempo parcial).
  - o Tres profesoras del perfil de peluquería (dos profesoras a tiempo completo y una profesora a tiempo parcial).
  - o Dos profesoras del perfil de gestión administrativa (dos profesoras a tiempo parcial).

En cuanto **a los materiales**; no se dispone un espacio como tal de departamento de orientación. La orientadora estará en los dos edificios según su horario, en el edificio Pablo Casals se ubicará en el despacho de jefatura de estudios y se ha habilitado una sala para poderse reunir con padres, alumnos, etc. Cuando esté en el edificio principal igualmente estará en el despacho de jefatura de estudios y también se ha habilitado una sala para poderse reunir con padres, alumnos, etc.

Dado que desmantelaron el departamento de orientación cuando se llevaron las enseñanzas de secundaria, no se dispone de ningún recurso material propio del departamento, a lo largo del curso, se irá ampliando material según se vea necesario.

Dentro del horario de la orientadora se han establecido los siguientes espacios de coordinación interna:

- Una hora de reunión con el Equipo directivo, para coordinar las actuaciones de los ámbitos de trabajo arriba mencionados. La periodicidad de dichas reuniones se establecerá en función de las necesidades del centro. Con carácter general se hará una vez al mes.
- Una hora de reunión con los tutores y/o equipos educativos, especialmente de los grupos de FP Básica para coordinar el seguimiento de los alumnos. Las reuniones se establecerán quincenalmente.
- Aunque el departamento no está constituido como tal y por tanto no se reconoce la jefatura de departamento, la orientadora asistirá a las comisiones de coordinación pedagógica para asesorar especialmente en aspectos psicopedagógicos y metodológicos.
- Se dispondrá también de una hora para asistir a las reuniones de los departamentos de las distintas familias profesionales para el seguimiento del curso.

En cuanto a la coordinación externa con otros recursos y servicios, la orientadora mantendrá a lo largo de todo el curso:

- Reuniones y/o contactos telefónicos, o por vía mail con distintas Concejalías del Ayuntamiento de Móstoles, así como con diferentes organismos de la Comunidad de Madrid.
- Reuniones y/o coordinaciones telefónicas o por vía mail con profesionales de las distintas instituciones que atienden al alumnado y sus familias (Salud Mental, Servicios Sociales y equipos especializados dependientes de ellos, CAID, EOEPs específicos)
- Colaboración con los integrantes de la mesa local de absentismo para su seguimiento y participación si fuese necesario.

En una entrevista que mantuvimos con la orientadora me comentaba la enorme satisfacción que había encontrado el poder trabajar en un centro exclusivo de FP, porque era la primera vez que podía tener más dedicación a estos alumnos, evidentemente, esto viene a confirmar lo que he puesto de manifiesto en los centros anteriores, y es que el D.O. dedica la mayor parte de sus esfuerzos a los alumnos de la ESO y Bachillerato teniendo mucha menos relación con los de Ciclos, también pone de manifiesto especialmente la labor tutorial de los profesores de FP al no tener apoyo desde el DO en la tutoría de hora semanal ni de materiales específicos ni asesoramiento directo como el resto de tutores de otros niveles. El fragmento de la entrevista sería el siguiente:

*“Para finalizar Domi te quería comentar que para mí ha sido muy gratificante este año. Es la primera vez que trabajo solo en un centro con enseñanzas de formación profesional, siempre he estado en IES que tenían PCPI y ciclos pero con el volumen de trabajo que da secundaria para una persona era complicado poder atender a los alumnos de ciclos. Considero que la mayoría de los profesores estáis muy sensibilizados y aunque trabajéis con alumnos con edad postobligatoria (en la que ya el responsable es especialmente el alumno) realizáis continuamente una atención a la diversidad y acción tutorial increíble. Motivando a los alumnos y ajustando la respuesta educativa que dais en cada grupo a cada alumno concreto y eso que no disponéis ni de apoyos personales ni de herramientas materiales específicas para determinados alumnos que verdaderamente tienen grandes dificultades”.*

Me contaba también los problemas que había tenido al no existir DO en el centro y al tener solo medio horario, y es que no existe un espacio físico para que los alumnos sepan donde pueden ir, y el hecho de tener que compartir dos edificios pues ha hecho su trabajo más complejo, además de hacer una reflexión sobre la importancia del DO en los centros de FP al existir las mismas demandas y necesidades que en otras etapas y en otros niveles:

*“Considero y la normativa lo recoge que la orientación académica y profesional es inherente a todas las etapas educativas. Por ello considero fundamental que hay una figura de orientación en los centros de FP ya que existen las mismas demandas y necesidades que pueden surgir en las etapas de educación obligatoria.*



*Como aspectos a mejorar de este curso podría comentar que el haber estado de baja maternal ha supuesto dos procesos de adaptación con lo que conlleva ponerse al día, el inicio de curso y cuando me incorpore, estar a media jornada hace que pierdas mucha de la dinámica del centro, el compartir los dos edificios igual. El no tener un espacio concreto (un departamento) y que los alumnos te conozcan y sepan dónde acudir”.*

Por otra parte al igual que en los centros anteriores pasamos a analizar los documentos del centro, especialmente el PAT y el POAP, destacar que no es obligatorio en el centro presentar el Proyector curricular, porque en este centro no existen diversas etapas educativas, como en los demás centros donde se ofertan la ESO, Bachillerato y Ciclos, en nuestro caso es en el PEC donde se hace una relación detallada de los contenidos y las competencias generales, profesionales, personales y sociales. En este caso a diferencia de otros centros no se incluye el PAT en el PEC, los demás centros al tener que presentar el Proyecto Curricular es ahí donde se incluye.

Destacar que las actividades planteadas tanto desde el PAT como desde el POAP, van dirigidas principalmente y en su mayor parte hacia los alumnos de Formación Básica, estos alumnos son los que mayor problemática presentan en el centro y además por su minoría de edad y sus condiciones personales y sociales absorben prácticamente todo el tiempo de tutores y orientadora. Todas las actividades de orientación en los Grados Medios y los Grados Superiores han sido cubiertas y se le ha dado respuesta por los tutores de grupo.

Los objetivos generales del departamento de orientación se corresponden con los tres grandes ámbitos de actuación:

- Asesorar e informar para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje: ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares de los alumnos/as dentro de las posibilidades que ofrece la etapa educativa en que nos encontramos. Prevenir las dificultades de aprendizaje y no sólo atenderlas cuando han llegado a producirse.

- Asesorar en el plan de acción tutorial: contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa: alumnos/as, padres y profesores, así como entre la comunidad educativa y el entorno social.

- Asesorar en la orientación académica y profesional: favorecer los procesos de madurez personal, desarrollo de la propia identidad y de la progresiva toma de decisiones a medida que los alumnos han de ir adoptando opciones en su vida, primero académicas y luego profesionales.

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de este curso, el departamento de orientación participará en la contribución de los siguientes objetivos.

1. Detectar y realizar el seguimiento de necesidades educativas, tanto del alumnado que se incorpora por primera vez a este instituto, como del alumnado que permanece en él desde el/los curso/s pasado/s. En base a ello, elaboración de respuesta educativa ajustada en función de las necesidades de cada alumno y de los recursos disponibles. *(Ello se realizará principalmente a través de las reuniones de coordinación con el equipo directivo, los tutores, de las reuniones de equipos educativos y de las Juntas de Evaluación).*

2. Colaborar con el equipo directivo en el análisis y organización de las medidas generales de atención a la diversidad. *(A través de reuniones y de la organización de planes de trabajo interdepartamental/CCP).*

3. Asesorar para la organización de la atención a la diversidad en sus distintos niveles y a través de las diferentes medidas existentes ordinarias contempladas en la legislación vigente (repetición de curso, apoyos pedagógicos y adaptaciones curriculares metodológicas, etc.). *(Ello se realizará principalmente a través de las reuniones de coordinación con los departamentos, con los tutores, de las reuniones de equipos educativos y Juntas de Evaluación).*

4. Asesorar a la Comisión de Coordinación Pedagógica en aspectos psicopedagógicos, orientaciones metodológicas, criterios y procedimientos de evaluación y seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de todo el alumnado.

5. Realizar el seguimiento de los alumnos que lo precisen, especialmente de aquellos que presenten necesidades educativas especiales, y de los alumnos de Formación profesional básica.

6. Contribuir, a través de diferentes actuaciones directas o indirectas, al desarrollo de las capacidades, motivaciones e intereses de los alumnos.

7. Promover y difundir las técnicas de estudio y de trabajo intelectual con el fin de incrementar el rendimiento escolar del alumnado del instituto.

8. Promocionar y coordinar el tratamiento de temas transversales, a través del desarrollo de programas educativos elaborados por el propio centro o, en su caso, ofertados por otras instituciones ajenas al mismo (Concejalías, Consejerías, Asociaciones, ONGs,...).

Esta información ha sido extraída del PAT y las actuaciones realizadas han sido en su mayor parte: Cuestiones organizativas de inicio: PAD, agrupamientos, programación, apoyos. Asesoramiento en la elaboración, aplicación, seguimiento, desarrollo y evaluación de las adaptaciones metodológicas. Valoración de casos y trazado de estrategias de intervención educativa. Apoyo al profesorado en aspectos del desarrollo de sus programaciones y la evaluación, así como en la mejora de las mismas. Valoración y aplicación de criterios para promoción y titulación en alumnos con necesidades educativas especiales, y alumnos de FP Básica, así como, en su caso, respecto al alumnado en general. Participación y colaboración en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Comunicación con los padres (reuniones de tutores, entrevistas, cartas, etc.).

Todas estas actuaciones como hemos mencionado antes han sido dirigidas en su mayor parte a los alumnos de FFB.

Después de analizado este documento nos damos cuenta que no presenta un detalle de actividades a nivel de grupos, teniendo en cuenta que hay cuatro familias profesionales en el centro no se ha hecho detalle de las actividades realizadas con cada uno de los ciclos como se realiza en este tipo de documentos en otros centros, se habla de forma general y el motivo es por el que venimos apuntando, todas las actividades han sido realizadas en su mayor parte con alumnos de FPB, y se le ha dado respuesta a los alumnos que desde jefatura se ha considerado que necesitaban apoyo en las reuniones que iban teniendo con la orientadora. En la entrevista que mantuve con ella me analizó, me resumió, la situación en estas líneas:

*“Este curso se ha trabajado con dos tipos de alumnado:*

*- Por un lado, alumnos con certificado de discapacidad reconocida (En EP/ESO y Bchto) - alumnos con necesidades educativas especiales. En FP como no hay apoyos*

*pues solo tienen en cuenta el grado de discapacidad, ya sabes que tienen reserva de plazas, sus convocatorias en vez de 4 son 6, se puede buscar practicas adecuadas a su discapacidad (empleo con apoyo, centros especiales de empleo, etc.). Con estos alumnos se ha realizado seguimientos, entrevistas con padres, orientaciones académicas y formativas, coordinación con otros servicios, etc.*

*- Otros alumnos: alumnos con bajo rendimiento y otras dificultades. Las demandas han sido o bien a través del tutor, equipo docente o jefatura que han considerado intervención por parte del DO, también los propios alumnos y familias han sido los que han querido hablar conmigo. La intervención en función del caso.*

*Especialmente el apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje se ha llevado a cabo con los grupos de FP Básica, prácticamente se ha trabajado con casi todos los alumnos.*

*Para este proceso importante las reuniones de equipo docente, las reuniones con tutores y jefatura, asistencia a juntas de evaluación, y en la CCP y reuniones de departamento, asesoramiento a la diversidad si se diese el caso”*

En cuanto al PAT, este programa incluirá tanto acciones grupales como individuales. La coordinación del Plan de Acción Tutorial está a cargo de la Jefatura de Estudios, que contará con la colaboración del Departamento de Orientación y la participación de los/as tutores/as.

El Departamento de Orientación contribuirá al desarrollo del Plan de Acción Tutorial, bajo la coordinación de la Jefatura de Estudios, asesorando a los tutores/as en sus funciones y en la realización del citado plan, facilitándoles los recursos necesarios y/o interviniendo directamente en los casos en que los tutores/as lo soliciten.

En cuanto a los objetivos están: ofrecer una educación que favorezca el desarrollo integral de la persona, especialmente en aspectos relacionados con las relaciones sociales y los valores. Favorecer el clima de relaciones en el grupo clase y en la comunidad educativa, previniendo y ofreciendo soluciones a las diferentes dificultades que se presenten y prevenir y detectar las dificultades de aprendizaje así como abordar la orientación para la vida socio laboral del alumnado, estimulando el proceso de toma de decisiones.

Por último colaborar con las familias en el proceso educativo de sus hijos y en el centro, como elemento esencial de la acción educativa.

En cuanto a las líneas de trabajo, los objetivos planteados en el presente plan de acción tutorial se van a desarrollar en todas las etapas y modalidades que imparte el centro: Formación profesional básica, ciclos formativos de grado medio y superior y formación para el empleo. Durante este curso se hará especial seguimiento e hincapié en los grupos de Formación Profesional Básica.

El plan se articula a partir de cuatro líneas de intervención, que desarrollan los objetivos del mismo, y que tendrán mayor o menor incidencia en cada etapa o nivel según sean sus características. Se entregará a cada tutor un cuaderno del tutor con material que le puede ser útil en su día a día.

*1º. CONVIVENCIA:* Es una línea común a todo el alumnado del centro. Pretende favorecer el desarrollo integral de la persona, las relaciones sociales, la educación en valores y, de forma indirecta, mejorar el rendimiento académico de los alumnos.

*2º. INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN ACADÉMICA PROFESIONAL:* Se pretende ofrecer no sólo información, sino realizar una labor orientadora que estimule la toma de decisiones en la búsqueda de empleo. (Ver Programa de orientación académica y profesional)

*3º. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:* A partir de las tutorías se analizarán los resultados de cada evaluación, se informará sobre criterios de evaluación, se estudiarán las dificultades que se presenten para buscar posibles soluciones. Con los alumnos de FP Básica se realizará un especial seguimiento de los alumnos absentistas colaborando con la mesa local de absentismo si fuese necesario.

*4º. PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS:* Es imprescindible la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos y en la vida del centro. El tutor/a y el departamento de orientación podrán atender a las familias para el seguimiento de sus hijos.

En cuanto a las actuaciones realizadas por el DO, incluidas en el PAT, serían las siguientes:

<b>ACTUACIONES</b>	<b>DESTINATARIOS</b>	<b>RESPONSABLES</b>	<b>TEMPORALIZACIÓN</b>
Jornadas de acogida	Todo el alumnado del centro	Jefe de estudios/Tutores/DO	Primer día de curso
Recogida de información sobre el alumnado de nueva incorporación al centro	Todo el alumnado del centro	Tutores /DO (especialmente los alumnos de FP Básica)	Primera semana de curso (a lo largo del primer trimestre)
Normas de convivencia: según RRI e instrucciones de jefatura de estudios	Todo el alumnado del centro. Especialmente alumnado de nueva incorporación	Tutores/Jefatura de estudios	Todo el curso, especialmente el primer trimestre
Información sobre los órganos de gobierno y representación del centro	Todo el alumnado del centro	Tutores/Jefatura de estudios	Primer mes de curso
Elección de delegado	Todo el alumnado del centro	Jefe de estudios/tutores/DO	Octubre
Derechos y deberes de los alumnos	Todo el alumnado del centro	Jefatura de estudios/Tutores/DO	Primer trimestre
Información sobre criterios de evaluación, promoción y titulación	Todo el alumnado del centro	Jefatura de estudios/Tutores/DO	Todo el curso
Evaluaciones trimestrales: preparación y análisis	Todo el alumnado del centro	Jefatura de estudios/Tutores/DO	Cada trimestre
Orientación Académica y Socio Laboral. Organización de las F.C.T.	Todo el alumnado del centro	Jefatura de estudios/Tutores de FCT/Departamentos	Todo el curso
Entrevistas individuales con los alumnos y las familias.	Todo el alumnado del centro	Jefatura de estudios/Tutores/DO	Todo el curso

Como se observa las actuaciones siguen siendo de forma general no detallada por cursos y la mayor parte está delegada en Jefatura de Estudios y los tutores.

Dadas las características del alumnado, junto con estas actuaciones a los tutores de los grupos de FP Básica se le entregará un material específico para que puedan trabajar en las tutorías diferentes dinámicas grupales así como se solicitará la presencia de agentes externos para que puedan realizar que talleres de prevención enfocados a las siguientes líneas de intervención: Educación afectivo-sexual; Prevención consumo de sustancias; Prevención violencia de género; Orientación socio-laboral e iniciativa emprendedora, etc.

Igualmente al mantener la entrevista con la orientadora me resumió su actuación en el ámbito del asesoramiento de la acción tutorial y se expresó así:

*“En este ámbito, los alumnos de FP Básica tienen 1 hora lectiva de tutoría, aquí se ha trabajado con los tutores por un lado actividades de tutoría (ejes temáticos: normas y límites, cohesión grupal, respeto, convivencia, control de emociones, etc) Se ofreció a los tutores material con actividades y en función demanda se ha realizado una programación de aula de tutoría. (Ha habido grupos con más problemas de convivencia que otros). También se ha contado con talleres externos que han impartido que te adjunto la tabla y los servicios.*

*Este ámbito en grado medio y superior queda más reducido al no disponer de un horario. Sin embargo sí que ha existido comunicación fluida con los tutores especialmente de los grupos de la mañana y ante alguna demanda se ha realizado intervención y/o asesoramiento.*

*Aquí también se puede hablar de las relaciones con las familias, pero que han sido enfocadas por temas de enseñanza-aprendizaje”*

Una vez analizada las actuaciones en materia de acción tutorial, pasamos ahora al análisis del POAP, y así se señala que la Orientación académica y profesional pretende potenciar al máximo el desarrollo del alumno/a, facilitando los medios para afrontar adecuadamente el proceso de inserción social y su acceso al mundo del trabajo. Los criterios generales de los que vamos a partir para desarrollar nuestro plan de orientación académica y profesional son los siguientes:

- El programa de orientación deberá, en la medida de lo posible, estar integrado en la programación General del Centro y ser asumido por toda la comunidad educativa.
- La persona del alumno/a, considerado individualmente y en su contexto, es el referente básico y último de la orientación y del apoyo educativo y su tutor el principal orientador-asesor del proceso madurativo.

Los objetivos que nos planteamos al llevar a cabo la orientación académica y profesional son por una parte favorecer los procesos de autoconocimiento, madurez personal, desarrollo de la propia identidad y sistema de valores así como de toma de decisiones respecto al futuro académico y profesional y además de todo ello facilitar una información suficiente al conjunto del alumnado sobre las distintas opciones académicas y de trabajo que se abren con el Título de FP Básica, de Técnico y Técnico Superior considerando especialmente aquellas que ofrece su entorno más próximo.

Además de todo lo anterior un objetivo importante es desarrollar progresivamente la capacidad crítica, ejercitando los hábitos de análisis y reflexión, que le permitan al alumno llegar a la toma de decisiones.

En este centro como ya hemos mencionado anteriormente se lleva una bolsa de trabajo y un seguimiento, evaluación y valoración del proceso de inserción de los alumnos, Seguir, evaluar y valorar el proceso de inserción de los alumnos.

En Cuanto a las líneas de trabajo llevadas a cabo según se explica en este documento se han tenido en cuenta una serie de líneas de trabajo que se relacionan con la orientación académica y con todas las actuaciones que se dirigen desde el centro desde las diferentes familias. El plan se articula a partir de cuatro líneas de intervención, que desarrollan los objetivos del mismo, y que tendrán mayor o menor incidencia en cada etapa o nivel según sean sus características, cada línea de trabajo cuenta con una serie de actividades:

#### *1ª LÍNEA: AUTOCONOCIMIENTO*

El objetivo a conseguir será mejorar el conocimiento de sí mismo y de las posibilidades y limitaciones que le ofrece la realidad social que le rodea con una visión realista y ajustada. El objetivo se desarrollará a través del dialogo sistematizado, previamente organizado con alumnos y familias. Los agentes implicados serán tutores, familias y DO.

Las actividades a desarrollar en el aula serán el entrenamiento en cuanto a la toma de decisiones y se desarrollarán por el tutor con el apoyo del orientador. Se comenzará definiendo el problema, para los alumnos que lo requieran y posteriormente se establecerá un plan de acción para una correcta toma de decisiones. Los destinatarios serna todos los alumnos de ciclos de G.M. y G.S. y PFB.

#### *2ª LÍNEA: RECOGIDA DE INFORMACIÓN*

En este caso el objetivo es cristalizar ideas generales sobra las opciones académicas que posibilita la titulación que se obtenga y el conocimiento de la oferta educativa relacionada: sistemas de acceso, estructura y funcionamiento. Este objetivo se alcanzar con la participación desde jefatura de estudios y el DO, los cuales informarán de todo lo relativo a posibilidades de continuación de estudios tanto a las familias como al alumnado, profesorado o tutores que lo requieran. Esta información se llevará a cabo



de forma individualizada a lo largo de todo el curso académico y de forma grupal al finalizar el segundo trimestre especialmente en los segundos cursos de cada ciclo.

Dentro de las actividades a desarrollar se dará conocer el tejido profesional de la rama correspondiente mediante la puesta en común de experiencias propias y la reflexión crítica sobre el mercadeo de trabajo. El aporte de información obtenida por los alumnos en el periodo de realización del Módulo de FCT. Esta información irá dirigida hacia el alumnado del centro y ex-alumnos de las últimas promociones. Los agentes implicados serán los Jefes de departamentos de Familias Profesionales tutores de la FCT y profesores.

### *3ª LÍNEA: PROCESO DE INSERCIÓN LABORAL*

El objetivo en este caso es dar al alumno un soporte de ideas y recursos humanos y materiales con los que pueda enfrentarse con garantías a la búsqueda de empleo. Desde el departamento de orientación se hará un especial seguimiento a los alumnos con algún tipo de discapacidad. Se realizará un plan de estrategias de búsqueda en el que se incluirá información sobre profesiones relacionadas con las titulaciones respectivas, empresas del entorno que en su plantilla tienen esas profesiones y vías concretas para acceder a las mismas (anuncios de prensa, currículum, entrevistas, oferta pública de empleo, etc). Entre los recursos materiales se encuentra el de la gestión de la bolsa de empleo. Supone que el Centro (por diversas vías) recibe información sobre puestos de trabajo vacantes, ofertas de trabajo de empresas y procesos de selección de personal, la cual canaliza. La finalidad es proporcionar a nuestros titulados un instrumento ágil y eficaz de inserción laboral. Los destinatarios serán el alumnado del Centro. Fundamentalmente a quienes están en último curso. Titulados/as, ex-alumnos/as del centro y los agentes implicados serán Jefatura de estudios, tutores de la FCT, profesores y DO.

Las actividades a desarrollar serán la búsqueda reflexiva y activa de instrumentos y recursos que faciliten acciones emprendedoras para el autoempleo y dar al alumno un soporte de ideas y recursos humanos y materiales con los que pueda enfrentarse a la creación de autoempleo. Con aquellos alumnos que presenten un interés concreto se realizarán actividades de guía en la búsqueda de información contando con las entidades públicas o privadas competentes. Los responsables de la actividad serán

jefatura de estudios, DO, familias profesionales, FCT, tutores y empresas del sector o sectores estudiados en el centro.

**4ª LÍNEA: PROCESO DE REFLEXIÓN DE TOMA DE DECISIONES**

El objetivo en este caso es conocer la situación laboral del alumno una vez ha finalizado sus estudios y ofrecerle un apoyo para su inserción laboral durante los doce meses siguientes, desde el instituto llevará a cabo el seguimiento de los ex alumnos titulados/as mediante el mantenimiento de una bolsa de empleo. Los destinatarios serán los alumnos titulados del centro y los responsables serán Jefatura de estudios, familias profesionales, FCT y departamento de orientación.

**Actuaciones de apoyo al plan de orientación académico y profesional:**

ACTUACIONES	DESTINATARIOS	RESPONSABLES	TEMPORALIZACIÓN
Información sobre la prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio y grado superior.	Alumnos que se puedan presentar	Jefatura de estudios/ Tutores/ DO	1º y 2º trimestre
Información sobre el acceso a la universidad y los estudios universitarios	Alumnado de 2º curso de ciclos formativos de grado superior.	Jefatura de estudios/ Tutores/ DO	1º y 2º trimestre
Información sobre pruebas libres: Título de la ESO, Bachillerato, módulos formativos, etc.	Alumnos que se puedan presentar	Jefatura de estudios/ Tutores/ DO	A lo largo de todo el curso
Reunión con las familias para ofrecerles información acerca de los estudios de sus hijos.	Alumnado de Formación profesional básica y 1º de ciclos formativos de grado medio	Jefatura de estudios/ Tutores/ DO	Octubre
Reunión de inicio de curso con los tutores/as	Tutores	Jefatura de estudios/ departamento de orientación	Septiembre

Mencionar que además de todo lo relacionado en el POAP, en la entrevista que mantuve con la orientadora me hizo un resumen de las actividades realizadas:

*“Aquí son las actividades o actuaciones relacionadas con la orientación académica y profesional.*

*- Con alumnos de FP Básica se ha informado sobre:*

*- Pruebas de acceso a grado medio*

*- Pruebas libres de título de la ESO*

*- Programas profesionales*

*- Educación enseñanza adultos.*

- FCT coordinación de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Cursos de inglés /actividades de verano
- Otros.

*Se han dado charlas informativas en grupo y también a nivel individual junto con las familias implicadas.*

*Con los grupos de Grado medio y superior: También al no disponer espacio horario se ha colgado la información interesante en la WEB del IEs y a modo individual se ha dado la información que han solicitado determinados alumnos:*

- Prueba acceso grado superior
- Pruebas libres títulos ciclos formación
- Acceso universidad
- alumnos con discapacidad: orientación laboral: demanda de empleo, asociaciones, búsqueda de trabajo, etc...

*Como propuesta de mejora si me gustaría en otros cursos poder hacer charlas grupales informativas para los alumnos de ciclos formativos.*

*Además de estos tres ámbitos dentro de nuestro trabajo es fundamental las Coordinaciones tanto internas como externas:*

- Internas: se ha mantenido una comunicación muy fluida tanto con equipo directivo, como departamentos, tutores, equipos docentes...
- Externas: se mantiene coordinación con salud mental, servicios sociales, unidad de programas de la DAT, asociaciones, Equipos específicos visuales y motóricos, etc..."

### **Profesorado- Tutor de Ciclos Formativos: actividades de orientación y relación con profesores, padres, alumnos y departamento de orientación.**

En el Plan de Acción Tutorial del centro se analiza las actuaciones del DO como ya hemos mencionado en el apartado anterior y además las funciones del tutor como describiremos en este apartado. El PAT es el marco en el que se especifican los criterios y procedimientos para la organización y funcionamiento de las Tutorías.

En el apartado del PAT que hace referencia a la programación y desarrollo de las tutorías se analizan y se estructura en tres áreas preferentes:

- La participación del alumnado en la vida del centro educativo.
- El seguimiento del proceso personalizado de aprendizaje del alumno/a y del grupo de tutoría.
- La orientación para facilitar la toma de decisiones respecto a su futuro académico y profesional.

Este programa incluirá tanto acciones grupales como individuales. La coordinación del Plan de Acción Tutorial está a cargo de la Jefatura de Estudios, que contará con la colaboración del Departamento de Orientación y la participación de los/as tutores/as.

El Departamento de Orientación contribuirá al desarrollo del Plan de Acción Tutorial, bajo la coordinación de la Jefatura de Estudios, asesorando a los tutores/as en sus funciones y en la realización del citado plan, facilitándoles los recursos necesarios y/o interviniendo directamente en los casos en que los tutores/as lo soliciten.

En los centros que hemos analizado anteriormente, de la observación y entrevistas que hemos venido realizando así como del análisis de los documentos del centro, se deduce que la relación entre el DO y los tutores y profesores de los ciclos formativos es escasa y en muchos casos nula. Además los profesores tutores que imparten clases en los ciclos no tienen apoyo del DO, por carecer de la hora lectiva que si tiene asignada el profesorado de otros niveles para preparar estas tutorías, ni el alumnado tiene esa hora en horario lectivo. Esto como veníamos describiendo hace que las tutorías en la FP se conviertan más bien en “acción tutorial” que es llevada a cabo no solo por el profesor tutor de ciclos, sino por todo el profesorado en su conjunto.

Hay algo que hemos de destacar en un centro de FP que lo hace distinto y con una identidad propia destacable del resto por los que hemos pasado antes, y es la relación entre los compañeros, y el funcionamiento a nivel organizativo. He de destacar tres aspectos del centro que lo hacen distinto a los demás, y que va a influir de forma muy importante a la hora de realizar las tutorías y de desarrollar la convivencia del alumnado y profesores en el día a día.

En primer lugar destacaría la acogida que se brinda a los recién llegados, tanto si se trata de alumnos como de profesores. En los centros de secundaria por los que he pasado anteriormente (que no son pocos), la acogida es muy protocolaria, te reciben en

el despacho del jefe de estudios y allí te muestran toda la documentación y formalismos que hay que realizar nada más llegar, lo primero es pasar por secretaria y rellenar la ficha de nuevo profesor y todos los demás documentos necesarios, el director en muchos casos ni te saluda porque en el comienzo del curso suele estar reunido y muy ocupado, y los jefes de estudio acto seguido a facilitarte la documentación necesaria te presentan al jefe de departamento de tu familia profesional el cual te pone al corriente del horario que has de desarrollar además de todos los temas y reuniones que sean de interés. Esta es la rutina en la mayor parte de los centros de la Comunidad. Cuando llegas a la sala de profesores casi nadie te habla y desde ese instante te vas al departamento con los profesores de tu especialidad, la convivencia y relación con el resto del profesorado se va produciendo muy lentamente y es con los profesores del departamento con los que prácticamente convives. Pues bien después de pintado este escenario, que es el habitual en cualquier centro de secundaria los primeros días de septiembre, la grata sorpresa con la que te encuentras al llegar a este centro, es que la directora y el equipo directivo te dan la bienvenida nada más entrar por la puerta, igualmente los compañeros de conserjería te saludan como si llevaras años trabajando en el centro, los documentos de secretaria pueden esperar para otro día, lo primero es tomar un café con los nuevos compañeros. Es la primera vez en casi 18 años que llevo trabajando en la Comunidad de Madrid que a la media hora de haber llegado al centro, estaba en la cafetería compartiendo mesa con muchos de mis compañeros del departamento, y es que en este centro todos somos de FP, todos somos compañeros y estamos “en el mismo barco”, por supuesto que con nuestras diferencias, y con nuestros enfrentamientos a lo largo del curso, pero no existe esa distinción que se vive en los demás institutos entre profesores de secundaria y de FP. La dirección al completo es de FP, y si el curso pasado eso ya lo viví como una diferencia en el funcionamiento del centro, este curso todavía se impone con más intensidad.

Siguiendo con mi llegada al centro, a lo largo de la mañana ya me habían mostrado todas las aulas, un gran centro con muchos espacios y una gran cantidad de aulas y de equipos informáticos, y desde esa misma mañana ya comencé a trabajar con mis compañeros poniendo a punto el material para el nuevo curso. De la misma forma que se trata al profesorado igualmente se actúa con los alumnos, y es que aquí no hay

distinción entre alumnos de FP, secundaria y bachillerato, todos son iguales, “alumnos de FP”. La dirección el centro les da la bienvenida a todos los alumnos en el primer día de clase, ese día de comienzo es para eso, la toma de contacto con la dirección del centro y posteriormente los reciben los tutores, los cuales les irán explicando las normas de funcionamiento del centro, una vez han sido recibidos por la dirección y los tutores ya cada profesor se irá presentando y comenzarán así las clases lectivas del nuevo curso.

Destacar también que la mayor parte de los centros las enseñanzas de FP se suelen impartir en un edificio aparte, donde no está presente la dirección ni el DO, sino como mucho el jefe de estudios de ciclos, que por ser de una familia profesional es mejor aceptado y percibido como un compañero además de jefe, esta ubicación da lugar al distanciamiento con la sala de profesores y el resto de compañeros y la propia dirección del centro, la cual se mantiene, por regla general, muy distante con los profesores y alumnos de FP. Sin embargo en este centro, aunque hay dos edificios como ya hemos descrito, en el edificio Pablo Casals solo se imparte una familia profesional y un curso de FPB, todo el grueso de alumnos profesores estamos en un mismo edificio lo que hace más fácil la convivencia y la relación con la dirección del centro.

El segundo aspecto a destacar de este centro es la organización, en los centros por lo que he pasado anteriormente y algunos descrito en el trabajo, todo al comienzo de curso es muy lento, la sensación a la llegada es que falta todo por organizar, por ejemplo no tienes un casillero para dejar tus libros y materiales hasta pasado uno o incluso dos meses, el cuaderno del profesor te lo facilitan comenzadas las clases, las dudas que te surgen cuando llegas, te las van solucionando los compañeros y si preguntas algún tema que te parece importante a la dirección la respuesta es, que “*ya se irá viendo, estamos al comienzo de curso*”. Pues bien en este centro la sensación que tienes a tu llegada es que todo está bajo control, todo está organizado. En el tablón de anuncios de la sala de profesores tienes el cuadrante de todas las reuniones y actos que se celebran al comienzo de curso, entre ellas cabe destacar una reunión de los profesores recién llegados con la directora. En esta reunión se informa de los puntos más importantes a tener en cuenta del funcionamiento del centro, como son el sistema de faltas del alumnado, se entrega el Reglamento de Régimen Interior y se hace énfasis de la normativa en materia de disciplina. También la directora enseña a los nuevos profesores

las instalaciones del centro y resuelve todas las dudas que los recién llegados puedan plantear. Todas estas dudas que normalmente tienes que estar preguntado a compañeros, en este centro es la dirección la que las resuelve de primera mano, algo muy importante desde mi punto de vista, puesto que muestra la predisposición y el acercamiento de la dirección para con el profesorado. Esta forma de proceder se ha mantenido a lo largo del curso, si en los demás centros ha existido un distanciamiento importante entre la dirección y el profesorado, especialmente de ciclos, en este centro las puertas de la dirección y de los despachos han estado siempre abiertas para todo aquello que el profesorado pueda necesitar, así como distintas sugerencias y alternativas que pueda plantear.

Destacar que nada más llegar, la primera mañana ya tienes asignado casillero, a la semana siguiente ya tienes un cuaderno de profesor como anteriormente no lo he tenido, con toda la organización de reuniones del curso y toda la información a nivel de tutoría que necesitamos para el adecuado seguimiento de las faltas de asistencia de los alumnos, y es que según la norma<sup>947</sup> que regula la FP cada alumno puede disponer de una serie de faltas de asistencia a cada módulo, una vez sobrepasadas esas horas pierde

---

<sup>947</sup> Orden 2694/2009, de 9 de junio, por la que se regula el acceso, la matriculación, el proceso de evaluación y la acreditación académica de los alumnos que cursen en la Comunidad de Madrid la modalidad presencial de la formación profesional del sistema educativo establecida en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

la evaluación continua<sup>948</sup>. Pues bien, es la primera vez en toda mi trayectoria como profesora en la Comunidad de Madrid, que en el material que se me facilita por parte de la dirección en este cuaderno están detalladas todas las faltas de asistencia por cada módulo y por cada ciclo a la que tiene derecho el alumnado, y es que estos pequeños detalles, es lo que facilitan el trabajo diario y hacen distintos a los centros, puesto que si

---

<sup>948</sup> *En la modalidad presencial, la asistencia a las actividades de formación es la condición necesaria que mantiene vigente la matrícula en el ciclo formativo. Cuando un alumno acumule un número de faltas de asistencia injustificadas igual o superior al establecido en el apartado siguiente, el Director del centro, a propuesta del tutor del grupo de alumnos, acordará la anulación de matrícula que se hubiese formalizado. El número de faltas no justificadas que determina la anulación de la matrícula prevista en el apartado anterior será el que equivalga al 15 por 100 de las horas de formación en el centro educativo que correspondan al total de los módulos en que el alumno se halle matriculado, excluyendo los módulos profesionales pendientes de cursos anteriores, si los hubiere, y los que hayan sido objeto de convalidación o renuncia a la convocatoria. Asimismo, será causa de dicha anulación de matrícula la inasistencia no justificada del alumno a las actividades formativas durante un período de quince días lectivos consecutivos. La anulación de matrícula del alumno en el ciclo formativo por las causas establecidas en este artículo se ajustará al siguiente procedimiento:*

*a) El tutor del grupo comunicará al alumno o a sus representantes legales las faltas injustificadas cuando se alcance el límite del 10 por 100 de las horas de formación o, en el caso de ausencia continuada, a los diez días lectivos de iniciada esta. En la comunicación se indicará de forma expresa los efectos que la no justificación de las faltas puede tener respecto a la vigencia de la matrícula, así como el número de ellas que quedan para alcanzar el límite establecido para su anulación. Las alegaciones y la documentación justificativa que, en su caso, aporte el alumno serán valoradas por el tutor. Del resultado de esta valoración dará cuenta a la Jefatura de Estudios y al alumno.*

*b) Alcanzado el límite del 15 por 100 de faltas o cumplidos los quince días de inasistencia continuada sin justificar, el director del centro comunicará al alumno o a sus representantes legales que se va a proceder a la anulación de su matrícula, concediéndole un plazo de diez días naturales para que presente alegaciones y aporte la documentación que estime pertinente. Transcurrido dicho plazo y tenidas en cuenta las alegaciones y la documentación presentada, el director del centro resolverá lo que proceda. La resolución adoptada, que será motivada, se comunicará al alumno o a sus representantes legales y podrá ser recurrida, de acuerdo con lo previsto en la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, ante el Director del Área Territorial. Su resolución pondrá fin a la vía administrativa.*

*c) Una copia de la resolución de la anulación de la matrícula se adjuntará al expediente académico del alumno.*

*d) En el caso de los alumnos de centros privados, las comunicaciones serán realizadas por los directores de dichos centros, excepto la correspondiente a la anulación de la matrícula, que será efectuada por el director del centro público a petición del director del centro privado adscrito, una vez comprobado que se han llevado a cabo los trámites previstos en los epígrafes a) y b) de este apartado.*

*e) Las comunicaciones se efectuarán de modo que quede constancia documentada o acuse de recibo de las mismas.*

*A los efectos de lo previsto en este artículo, se consideran faltas justificadas las ausencias derivadas de enfermedad o accidente del alumno, atención a familiares o cualquier otra circunstancia extraordinaria apreciada por el director del centro donde cursa los estudios. El alumno aportará la documentación que justifique debidamente la causa de las ausencias. El alumno cuya matrícula sea anulada por inasistencia, perderá la condición de alumno del ciclo formativo y, en consecuencia, no será incluido en las actas de evaluación final. Además, en los centros sostenidos con fondos públicos, perderá el derecho de reserva de plaza como alumno repetidor; y si desea continuar en el futuro dichas enseñanzas habrá de concurrir de nuevo al proceso general de admisión que esté establecido. Los centros establecerán el procedimiento mediante el cual se registrarán las faltas de asistencia a las actividades de formación que se desarrollen en el centro educativo. Asimismo, al inicio de las actividades lectivas, el tutor debe informar a los alumnos tanto del número de faltas de asistencia no justificadas que dan lugar a la anulación de la matrícula como del procedimiento regulado en este artículo.*



las normas de la administración son iguales para todos, las personas que los gobiernan es lo que los hacen diferentes.

Esta cercanía entre la dirección y los profesores se pone de manifiesto todavía más en el turno de tarde, donde la jefa de estudios, está presente todos los recreos en este turno en la sala de profesores, en este espacio de tiempo, tenemos como norma “aunque no escrita”, bajar de las aulas a este espacio todo el profesorado, este breve tiempo de ocio para descansar lo aprovechamos para buscar una mayor cercanía entre el profesorado, por un lado es aprovechado para informar de todos los temas que se consideren importantes por la jefe de estudios y además se hacen bromas entre compañeros, se comparten vivencias y hace que la convivencia y el clima laboral mejore considerablemente. Nunca antes, en ningún centro, había tenido una convivencia tan intensa. Los viernes cada profesor, en un turno que hemos establecido, traemos un pequeño aperitivo para degustar entre todos, como colofón a la semana. Este ritual hace que se vayan “limando” los conflictos que van surgiendo por la convivencia diaria, y esta iniciativa surgida de la jefa de estudios (una gran profesional), es aplaudida por todo el equipo de profesores, aunque inevitablemente han surgido comparaciones con el turno de mañana y en este aspecto ha surgido algún pequeño enfrentamiento que vamos intentando superar; aunque este hecho es normal, puesto que en todos los centros que tienen dos turnos de trabajo, y en los que he trabajado anteriormente la confrontación y comparaciones entre los dos turnos es inevitable y siempre han surgido algunos problemas entre los profesores de ambos turnos en cuanto a coordinación de materiales, exámenes. etc.

El tercer aspecto a tener en cuenta es la transparencia. Si en la mayor parte de los centros se ha negado la información en materia económica a los departamentos, en este centro la transparencia es una de sus señas de identidad. La directora hace bandera de ello, y es que es muy importante en nuestro trabajo tener toda la información económica y del material que se necesita para el departamento. En la primera reunión que tuvimos en el departamento ya se nos puso al día de todo el dinero de que disponíamos y todo el material informático, de fotocopias y todo lo preciso para comenzar el nuevo curso. La directora pertenece al departamento de administración como ya hemos mencionado antes, y es ella la que continuamente toma la palabra, alternando con la jefa de

departamento, y la que nos pone al día de todos los temas económicos. Igualmente existe una magnífica organización en cuanto a la asignación de proyectos<sup>949</sup> a los profesores y de la FCT.

El motivo por el que estamos dando tanta importancia a esta forma de funcionamiento y a la cultura y relación entre los profesores, dirección y DO, es porque todo es trasladado al aula y a los alumnos. Cuando las relaciones entre los profesores no son buenas, normalmente los alumnos lo detectan, existen comentarios malintencionados en las aulas que los alumnos utilizan para sacar partido contra algún profesor y esto genera un mal clima laboral que repercute negativamente a todos los niveles.

Las tutorías en este centro son muy importantes, especialmente en 2º curso, puesto que el tutor del grupo es el encargado de gestionar la FCT., buscar las empresas para los alumnos, y hacer el seguimiento de los mismos en la empresa recibéndolos cada 15 días en el centro educativo donde le presentarán la hoja de trabajo realizada por el tutor en la empresa con todas las horas y tareas realizadas durante ese tiempo. Esta tarea tutorial es de gran responsabilidad para el tutor ya que las prácticas generan gran expectativa en el alumnado de ciclos. Destacar que en este centro a diferencia de los anteriormente analizados tiene un gran peso la FCT, al existir muchos grupos de las cuatro familias profesionales es mucho el trabajo el que se genera y mucho el conflicto que se crea entre el profesorado, puesto que muchos profesores no quieren desarrollar este trabajo, por este motivo entre los miembros del equipo directivo existe una persona “jefa de ciclos adjunta”, que desarrolla la importante labor de coordinar y gestionar todas las FCT del centro. El trabajo que desarrolla esta persona y los conflictos y problemas que resuelve merece ser destacado, ya que gracias a ella, no existen conflictos entre los profesores puesto que prácticamente soluciona la mayor parte del

---

<sup>949</sup> Todos los ciclos formativos de grado superior tienen incluido en el segundo curso el módulo profesional de Proyecto, que tiene por objeto la integración de las diversas capacidades y conocimientos del currículo del ciclo formativo. Para ello, el alumno deberá realizar un proyecto que incorpore las variables tecnológicas y organizativas relacionadas con el título. Los Departamentos de cada Familia Profesional determinarán, en el marco de la programación general anual, los proyectos que se propondrán para su desarrollo por los alumnos. Los proyectos también podrán ser propuestos por los propios alumnos, en cuyo caso, se requerirá la aceptación del Departamento de Familia Profesional correspondiente. Para ello, deberán presentar, con quince días de antelación a la sesión de Evaluación Final Ordinaria de segundo curso, un anteproyecto que contenga una breve descripción del proyecto que se pretende realizar. Los alumnos desarrollarán el proyecto de manera individual o en grupo, en cuyo caso, el número de alumnos que lo integre no podrá ser superior a tres.

trabajo, realiza todos los trámites burocráticos en la aplicación informática y al conocer y tener relación con todas las empresas por los muchos años que lleva realizando esta labor, evita muchos errores que se podrían cometer por el profesorado nuevo que llega al centro y que no está familiarizado con el centro. En todos los centros por los que he pasado anteriormente nunca había visto esta forma de trabajar y, desde mi punto de vista, debería ser algo establecido como norma en todos los centros donde existan dos turnos de trabajo o varias familias profesionales, puesto que esta coordinación es muy acertada.

Por otra parte mencionar que los profesores tutores son los encargados de desarrollar todo el trabajo en el aula sin ninguna hora de apoyo del DO al igual que en los centros antes descritos, sin embargo, todos el profesorado realiza esta acción tutorial al apoyar y resolver todas las dudas que los alumnos puedan plantear a lo largo del curso.

Dentro de las funciones del tutor cabría destacar entre las más importantes:

A.- Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación bajo la coordinación del Jefe de Estudios y en colaboración con el Departamento de Orientación. En este aspecto señalar que en otros centros de educación secundaria los profesores de ciclos colaboramos normalmente con el DO y los tutores de ESO y Bachillerato para darles información sobre la FP, mediante la realización de actividades como jornadas de puertas abiertas para el alumnado que accede al centro o participando en jornadas informativas para alumnos del propio centro, estos alumnos de 4º de la ESO y de Bachillerato son muchos de los que después se matriculan en los ciclos y por tanto vienen con una información de lo que significa un ciclo formativo. Sin embargo en los centros de FP como es este caso no tenemos acceso a participar en esta información y por lo tanto lo que sufrimos en las aulas en los primeros de GM especialmente es un alumnado en su mayor parte mal orientado, que ha sido derivado al ciclo sin ninguna información y que en muchos casos no ha elegido este ciclo en primera opción, sino que ha sido derivado por la comisión de escolarización de zona al instituto donde hay plaza. Pues bien es tarea del tutor de curso y todo el profesorado que imparte clases en estos cursos, la importante y difícil tarea de información y motivación

a este alumnado que viene totalmente perdido y que nos cuesta, como poco, todo el primer trimestre en informar y en ubicar. Muchos de estos alumnos siguen adelante y encuentran su espacio en el ciclo y les acaba gustando, pero otros muchos acaban abandonando, especialmente a la vuelta de Navidad. Este curso en el turno de mañana ha sido un auténtico desastre, el abandono de alumnado ha estado por encima de la media de otros cursos y los profesores, totalmente desmotivados, se enfrentan a situaciones donde la mitad del alumnado abandona los estudios, o si vienen a clase no muestra el mas mínimo interés por las materias que tiene que impartir. De ahí la importancia que le venimos dando durante todo este trabajo a la adecuada orientación académica al alumnado y a derivar a los alumnos aquellos ciclos que hayan solicitado en sus solicitudes, puesto que la experiencia demuestra año tras año que si no es así el fracaso está asegurado.

Señalar también que en los primeros de GM, se matriculan muchos de los alumnos que han cursado la FPB en el centro y estos alumnos cuentan ya con información sobre el ciclo, al tener una profesora que les da materias de la familia profesional.

B.- Coordinar el proceso de evaluación del alumnado de su grupo y ejercer, siguiendo los criterios fijados, la coordinación metodológica y pedagógica del equipo docente, facilitando la unidad de criterios y de actuación. El profesor tutor es el que lleva todo el peso de la tarea burocrática, en cuanto a la coordinación de las evaluaciones, el seguimiento de las estadísticas que después se tendrán que aportar al departamento para que la directora las incluya en la memoria anual que es entregada a la inspección educativa de la Dirección de Área Territorial a la que pertenezca el centro. Por otra parte realizará también el seguimiento de las faltas de asistencia. Todo el profesorado, y a través de la aplicación informática WAFD<sup>950</sup>, todos los días registrará las faltas de asistencia de los alumnos, y el profesor tutor es el encargado de hacer el seguimiento de esas faltas de asistencia para ir poniéndolo en conocimiento del alumno, puesto que los alumnos que superen el 15% de faltas perderán la evaluación continua, y

---

<sup>950</sup> La Consejería de Educación, a través de la Agencia de Informática y Comunicaciones de la Comunidad de Madrid (ICM) pone a disposición de los centros educativos públicos las aplicaciones WAFD (que sustituye a AFD y AFDI), SICE y GECD. Además, los IES disponen de GHCE.

el derecho a examinarse a lo largo del curso para estos alumnos se les realizará un examen extraordinario.

A continuación incluimos un fragmento de una programación didáctica del apartado de, procedimientos e instrumentos de evaluación, presentada a la inspección, donde se pone de manifiesto lo explicado anteriormente y donde se detalla la evaluación continua y las consecuencias de esta pérdida de evaluación:

*“La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje se realizará de forma continua y personalizada. La valoración de los aprendizajes de los alumnos se hará tomando como referencia los criterios que anteceden en esta programación. Su nivel de cumplimiento será medido con relación a los objetivos terminales del ciclo formativo. Al finalizar cada trimestre, y al terminar el curso, se llevará a cabo una evaluación sumativa, con el objeto de determinar los aprendizajes alcanzados en cada período, tomando los resultados como punto de partida para una nueva intervención. A lo largo del curso, realizaremos una evaluación formativa, que nos permitirá obtener información sobre el grado de consecución de los objetivos de aprendizaje, para poder ajustar, si fuera necesario, la ayuda pedagógica conveniente. Las actitudes se evaluarán mediante la observación sistemática de los siguientes aspectos del alumno:*

- *El comportamiento en clase.*
- *La asistencia y puntualidad.*
- *La participación.*
- *La capacidad de trabajo.*
- *La capacidad de superación.*
- *El respeto a las normas de convivencia del Centro.*
- *El trato colaborador con sus compañeros.*

*La fiabilidad del proceso de evaluación parte del principio de honestidad del alumno en la realización de pruebas, exámenes o trabajos objeto de calificación. Si el profesor descubriera que el alumno está copiando o ha copiado en alguna de las pruebas o exámenes requeridos para su evaluación, la calificación de esa prueba o examen será de cero, quedando el alumno emplazado al examen final de marzo o*

*junio, según fuera el caso, para su posible recuperación. La misma sanción se aplicará a los alumnos que hayan colaborado en estos actos fraudulentos.*

*Si se tratara de trabajos, la calificación de todos los trabajos tendrá una calificación de cero, tanto la copia como el original. Para la recuperación de esta actividad se entregará un trabajo extraordinario en la fecha de recuperación correspondiente.*

*Mención especial merece la consecución de las faltas de asistencia a clase; si la alumna/o alcanza un 15% de absentismo (sea justificado o injustificado), perderá el derecho a la evaluación continua, debiendo presentarse a la convocatoria ordinaria de marzo.*

C.- Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del Centro. El profesor tutor una de las funciones importantes, y especialmente en los curso de primero será la integración de los alumnos en el grupo. Debemos tener en cuenta en un centro de FP de estas características, los alumnos que se matriculan vienen de distintos centros y de toda la Comunidad de Madrid, por este motivo no se conocen entre si. Cuando analizamos los centros de secundaria que ofertan ESO y Bachillerato y a la vez ciclos, parte del alumnado matriculado en ciclos es del centro al haber cursado la ESO, y por lo tanto ya está integrado, pero en este centro es de vital importancia que los tutores de 1º estén muy pendientes de esta integración y de la problemática que pueda tener cada alumno para intentar poner solución antes de que sea demasiado tarde. Especialmente conflictivos son los grupos de 1º de GM., por las edades que tiene el alumnado, algunos mayores, pero muchos otros todavía en edades adolescentes y en los que la mayor parte, como hemos mencionado antes, están bastantes perdido en cuanto a su futuro. Corresponde al profesor-tutor ubicar a estos alumnos y centrarlos para que rindan al máximo en sus estudios.

D.- Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades académicas y profesionales. En este apartado participan de forma especial los profesores de FOL, apoyados por jefatura de estudios y todo el profesorado que conforman el equipo educativo del curso. El profesor tutor les informará de los programas Erasmus para aquellos alumnos interesados en realizar las prácticas en el exterior y de todas las

posibilidades profesionales que se puedan presentar y que beneficien al alumno. En el caso de los GM, el módulo de FOL, lo cursan en 1º, por tanto si en 2º le surge alguna duda que el profesorado no puede solucionar, siempre se pueden dirigir al departamento de FOL, para que le asesore sobre esta materia.

E.- Facilitar la cooperación educativa entre el profesorado y las familias de los alumnos. Una de las actividades realizadas por el tutor del grupo es la relación con las familias de los alumnos, aunque por su mayoría de edad normalmente no suelen realizar muchas visitas a los tutores. Es en el grupo de 1º de GM donde los alumnos son menores de edad y en algunos casos los tutores suelen recibir más visitas de los padres. La participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos es imprescindible para una marcha adecuada del mismo. Se plantean dos niveles de relación con las familias:

1º. Reuniones individuales con el tutor/a, orientador o ambos para tratar aspectos del proceso educativo del alumno, que se realizarán en las horas de atención contempladas en el horario personal del tutor/as o en el horario que sea factible para los participantes.

2º.- Reuniones con los padres y madres de un grupo, convocadas por el tutor y que pueden contar con el apoyo del orientador. Para tratar los temas generales relativos al grupo y ofrecer la información necesaria.

F.- Colaborar en las medidas para la mejora de la convivencia. La función del tutor y de todo el profesorado debe propiciar la buena convivencia en el aula, puesto que si queremos que los alumnos se sientan bien en el centro y sean eficientes en sus estudios mucho se lo deben a este ambiente grato en el que se desarrollan las clases. Son muchas horas las que compartimos en un mismo espacio, y los alumnos cada vez pertenecen a culturas y países diferentes lo que dificulta la convivencia, por otra parte por darse el hecho de tener que convivir alumnos de muy diversas edades, hace que existan diferencias de criterio y dificultades que se tienen que ir superando día a día por parte de todos y donde el tutor y profesores deben de gestionar estos conflictos.

Por último quiero resaltar la labor como tutora realizada por los profesores de la FPB, donde el contacto con los padres es fundamental, y donde la relación con los alumnos en el aula requiere de profesionales muy comprometidos por el perfil que presentan estos alumnos en cuanto a dificultades de aprendizaje, falta de motivación, baja autoestima y unas condiciones sociales y personales de exclusión social por pertenecer en su mayor parte a familias con muchos problemas y muy desestructuradas.

En este centro, como ya hemos descrito, se realizan dos turnos, de mañana y vespertino, yo he desarrollado mi trabajo en el turno de tarde, por lo que mi convivencia ha sido más estrecha con los profesores de este turno. La profesora de tarde que ha estado con los alumnos de FPB pertenece a la Familia Profesional de imagen personal y con ella he mantenido largas horas de charla, cuando le expliqué mi trabajo se mostró muy interesada y se dispuso a colaborar e informarme de este programa en todas las dudas y preguntas que quiera hacerle. En relación a la acción tutorial siempre me indicó la importancia que tenía para estos alumnos y que de este buen hacer dependía en su mayor parte sacarlos adelante o que fracasan, especialmente en el apartado de motivación, donde ella siempre ha hecho hincapié, y ha sido el pilar de su trabajo.

Por otra parte el ser jefa de estudios la antigua orientadora del centro siempre me ha indicado que ha sido fundamental, puesto que la orientadora asignada al centro está en el turno de mañana y es más complicado contactar con ella para resolver los problemas que iban surgiendo. Entre la jefa de estudios y esta profesora han formado un gran equipo que ha dado lugar a que no solo no se haya producido ningún abandono, sino que tres de las alumnas hayan sido contratadas al finalizar las practicas, esto se considera un gran éxito profesional, si tenemos en cuenta que en estos programas existen unas elevadas tasas de abandono.

En estos programas en la mayor parte de los casos lo que se persigue es la integración del alumnado en el circuito escolar, y que aprenda determinados valores como: aceptar normas, valorar la figura del profesor, respetar a sus compañeros, saber estar en un aula, crear una disciplina de trabajo, y sobre todo elevar su autoestima y respetarse a sí mismos. Todos estos valores tan importantes se consiguen con una adecuada y complicada acción tutorial, en las entrevistas que mantuve con esta profesora me comentaba:



*“cuando llegan estos chicos al programa lo ven como una salida en la vida, es muy importante para ellos obtener este título y hay que motivarles mucho, sobre todo que no se rían de ellos, de lo que dicen de lo que hacen, hay que tener mucho cuidado con lo que se dice, para que no se ofendan, porque su autoestima es muy baja y enseguida se ofenden. Recuerdo un día que pronunciando en inglés se rieron unos compañeros de una alumna porque lo hizo mal, pues a partir de ahí ya no quería ir a clase de inglés y se escondía, hay que reforzarles mucho en todo, y hacerles ver que lo que hacen tiene mucho valor”.*

Por otra parte esta profesora me comentaba lo importante que es en estos niveles la orientación y las tutorías con padres, el seguimiento de estos alumnos debe hacerse con la ayuda y el apoyo de los padres, porque de lo contrario es muy complicado dadas las dificultades que presentan estos alumnos. Sin embargo no siempre se presenta este apoyo y los profesores tienen que trabajar en soledad, y muchas veces no es porque no quieran colaborar, sino algo tan sencillo que es no aceptar el problema de sus hijos, los padres consideran en qué lugar de ayudarlos lo que hacen es etiquetarlos y marginarlos, y no perciben que lo que se intenta es ayudar a sus hijos por los problemas que presentan. En la entrevista que mantuvimos me comentaba la profesora:

*“Muy importantes los padres que muchas veces no colaboran con el profesor porque no asume el problema de sus hijos. Consideran que a los alumnos los marginan porque van a proyectos de diversificación, consideran que es algo negativo. Los alumnos de FPB se los considera en muchas ocasiones que son vagos y que no quieren estudiar, pero hay problemas detrás que se dejan pasar, todo el mundo lo ve pero nadie quiere saber nada”.*

Por otra parte cuando le planteo la importancia de la orientación en los centros, esta profesora se queja de la falta de diagnóstico de los alumnos que se matriculan en FPB,

*“no sabes que problemas tienen, tienes que estar adivinando que les pasa porque no traen nada, vienen niños con necesidades educativas especiales, vienen de diversificación y sin embargo no traen papeles con diagnóstico de nada. En la FPB tienen problemas que superan en el aula y en peluquería este año los han superado,*

*pueden ser miedos o habilidades sociales, ¿Cómo llegan sin diagnóstico, a quien corresponde todo esto?”*

Por ultimo me comenta que la orientadora ha organizado actividades que han resultado muy interesantes y que han realizado en el aula como participación en actividades de acoso escolar, especialmente en nuevas tecnologías llevadas a cabo con la cruz Roja. También jornadas informativas sobre drogodependencia y alcoholismo (para ello vino al centro familias de alcohólicos y drogadictos) esto, me cuenta que les impacto mucho porque en casa de algunas alumnas existía este problema.

**Profesorado de Formación y Orientación Laboral: actividades de orientación y relación con profesores, alumnos y departamento de orientación.**

Si en los demás centros que forman parte del estudio, no existía mucha relación entre el DO y el departamento de FOL, en este centro únicamente de FP y donde no existe DO esa relación aun es todavía menor. En este centro como ya hemos mencionado anteriormente es el único en el que he trabajado donde se oferta orientación académica y profesional a todo el alumnado del centro desde un espacio habilitado para ello. Bien es cierto que los profesores de FOL orientan a los alumnos en el aula al formar parte de su currículo estas materias, es decir, están en su programación y en todos los Grados Medios se oferta este módulo en el primer curso y en 2º curso de Grado Superior se oferta igualmente este módulo con un contenido de 4 horas semanales.

A través de este currículo los profesores formaran al alumnado en materias que van desde temas de seguridad social, nominas, contratos y búsqueda de empleo. Esta diversidad de temas serán de mucha utilidad al alumnado cuando se incorpore a la empresa y en el caso de los alumnos de administrativo aún más, puesto que si los demás alumnos reciben esta formación para conocer sus derechos y poderlos exigir en el mundo laboral, los alumnos que cursan cualquiera de los ciclos formativos de la familia de administración pueden desarrollar su trabajo en el departamento de recursos humanos, es decir, dentro del amplio abanico de competencias a la hora de trabajar está el de este departamento, por tanto recibirán formación desde dos departamentos, por un

lado desde el departamento de FOL y por otro desde otro modulo que es Recurso Humanos que se imparte por los profesores de la especialidad de Administración de Empresas. Para que los contenidos que impartan estos dos departamentos no se solapen, y se pueda dar el caso de que los dos profesores puedan repetir los mismos contenidos existe una coordinación desde los dos departamentos, como ocurre en casi todos los departamentos de los centros de Madrid y que ya hemos mencionado anteriormente. Por tanto al comienzo de cada curso escolar, cuando realizamos el reparto de módulos a impartir por los profesores se realizan reuniones de coordinación entre los profesores implicados en estas materias para repartir los contenidos y que no existan problemas.

Sin embargo, al no existir DO como tal, aunque exista medio horario para una orientadora, desde este departamento de FOL se ha habilitado un espacio para dar respuesta a las posibles dudas que puedan surgir en cuanto a materias de orientación especialmente a los alumnos de FPB que quieren saber las posibilidades de matriculación para hacer distintos ciclos formativos después de finalizar sus estudios. Si cualquier alumno quiere plantear alguna duda igualmente puede acudir en el horario establecido para poder ser informado.

Por otra parte desde este departamento también se está trabajando en la creación en una incubadora de empresas, donde los alumnos crearán proyectos empresariales y se les hará un seguimiento en la evolución de sus empresas, se quiere fomentar con ellos el espíritu emprendedor del alumnado.

En cuanto a la relación de los profesores de FOL con el resto de profesores y con el DO, es una relación de un buen clima de trabajo, destacar como ya he mencionado anteriormente que este departamento es bastante grande, puesto que al ser un centro exclusivo de FP existe muchos horarios para esta especialidad. En la mayoría de los centros donde se comparten estudios de la ESO y de Bachillerato este departamento es unipersonal, y en muchas ocasiones, como ya hemos comentado, se tiene que compartir horario con otros módulos para poder completar las horas exigidas de docencia por la

administración<sup>951</sup>, en el departamento de este centro hay 4 profesores, 3 definitivos y uno interino, dos de los profesores fijos comparten funciones con jefatura de estudios, uno es el secretario y una profesora es jefa de estudios.

En cuanto a la formación que recibirán los alumnos del análisis y del estudio de las programaciones facilitadas por el departamento, se extraen las siguientes conclusiones: los contenidos se ofertan según está establecido en el curriculum y se agrupa por contenidos debidamente temporalizados en las programaciones. En un primer bloque se contempla la orientación en cuanto a la normativa laboral, el estatuto de los trabajadores y los contratos y toda la casuística asociada a estos conceptos, como todos los tipos de contratos, su extinción, modificación y su suspensión. También se estudiará la jornada laboral y la confección de nóminas. En otro gran bloque se orientará a los alumnos sobre el proyecto profesional y la búsqueda de empleo: temas como el proyecto profesional, el mercado de trabajo, la búsqueda de empleo, el empleo en la administración pública, la carta de presentación y el curriculum vitae, las pruebas y las entrevista de selección y el trabajo en Europa. En otro gran bloque se orientará sobre el equipo de trabajo, las técnicas de la dinámica de grupos, las reuniones de trabajo, los conflictos y sus elementos y la negociación en el entorno laboral.

En otro gran bloque temático se tratarán temas de salud laboral y prevención en riesgos laborales, un tema importantísimo puesto que España es uno de los países de Europa con más índice de accidentes de trabajo. En este bloque se orientará a los alumnos sobre salud y trabajo, la acción preventiva en la empresa y derechos de deberes en materia preventiva. Igualmente sobre prevención y protección, la seguridad y salud

---

<sup>951</sup>Existen en la Comunidad de Madrid 11 tipos de vacantes. Estos tipos, enumeradas del 1 al 11 cuando se ofertan al principio de curso, orientan al profesor que tiene que elegir esa vacante que tipo de trabajo se va a encontrar. Cuando una vacante para todo el curso lleva el número 02, significa que es una vacante a compartir horario en otra especialidad, es decir que además de impartir las asignaturas o módulos propios de esa especialidad no cubrirá el horario de docencia completo exigido por la administración educativa y por tanto tendrán que completarla con algunas horas de otras asignaturas o módulos afines a esa especialidad. Eso suele ocurrir mucho en la especialidad de FOL, donde suelen salir muchas vacantes con jornada partica con el número 04 y significa que no es una jornada completa (puede ser media, un tercio o dos tercios), o con el numero 04 par compartir horario. También se puede dar el caso que se oferten con el número 03, en este caso se compartirá centros, en este caso el profesor realizará una jornada parcial en un centro y otra jornada parcial en otro centro, y entre los dos quedará completada su jornada. Otra posibilidad es el número 05 de vacante donde compartirá centros pero en distintas localidades. 01-Horario completo en una función. 02-Compartir horario en otra especialidad.03- Compartir centro. 04-Jornada parcial.05- Itinerantes -06- Compartir centros de distinta localidad.07- Protecciones menores en instituciones penitenciarias. 08-Aulas hospitalarias y servicios atención domicilia. 09-Aulas de enlace. 10-Educación de adultos. 11-Compensatoria. Programas cualificación p.i., educación especial

en el trabajo, la higiene en el medio ambiente laboral, ergonomía y psicología y emergencias y actuaciones en caso de accidentes y primeros auxilios.

En todos los temas antes descrito que son objeto de orientación por el profesor de FOL, no consta que exista ninguna coordinación con la profesora del DO, obviamente si en los demás centros no existía, en este que solo hay una profesora con media jornada mucho menos, por tanto todas estas labores de orientación recaen exclusivamente sobre los profesores de FOL.

Destacar que en la FPB, que en este centro tiene mucho peso, puesto que se ofertan tres grupos de FPB de Servicios auxiliares de Peluquería y Estética y uno de FPB de Servicios auxiliares de Administración, también tienen estos alumnos unos contenidos en materia de prevención y riesgos laborales. Sin embargo no se imparte como un módulo del departamento de FOL, sino que es la profesora que imparte los contenidos de la familia profesional, que en estos casos es una profesora de la especialidad de profesores técnicos, la que la imparte. No obstante en este centro como ya hemos mencionado antes los alumnos tienen la posibilidad de acudir al departamento de FOL y desde allí se le orientará por ofertar esta posibilidad.

*“En cuanto a las adaptaciones curriculares, después de hablar con los profesores, me comentan que no se ha producido ninguna, no obstante está contemplado en la programación y adjunto un texto para que el lector pueda observar cómo se contempla desde el departamento.*

*En la formación profesional no procede la modificación de las capacidades terminales ya que éstas son imprescindibles para alcanzar la cualificación profesional asociada al título. Se harán las adaptaciones metodológicas necesarias para que los alumnos consigan las capacidades terminales del módulo, entre las que podemos citar:*

- Los contenidos se adaptarán al nivel de comprensión de los alumnos, con el objeto de cumplir los objetivos de nuestra programación.*
- Se utilizará la metodología adecuada en función de las necesidades del alumnado.*
- Se tenderá a utilizar instrumentos adecuados que sirvan para una buena comprensión del alumnado, seleccionando aquellos que resulten más eficaces.*

*En caso de tener alumnos con necesidades educativas especiales, sensoriales y/o motóricas, se adaptarán las oportunas medidas de acceso al currículo en coordinación con los equipos específicos de la Comunidad de Madrid”.*

Otro tema importante para el departamento de FOL son las actividades complementarias y extraescolares. En el análisis de las programaciones se puede observar un apartado donde se establece que se podrá concertar una visita a una empresa que pueda ser de interés para los alumnos y que esté relacionada con el sector profesional perteneciente a las Familias Profesionales del centro. Esta actividad no es, sin embargo, obligatoria, dependiendo de las circunstancias del curso y del grupo de alumnos.

En cuanto a otras posibles actividades que se ofertan y que en otros centros se organizan desde el DO. Por ser actividades orientativas son las siguientes:

- *“Visita a Aula y feria de empleo.*
- *Asistencia a un **Juzgado de lo Social**, en el que podrán observar el desarrollo de un proceso judicial laboral.*
- ***Madrid por la Ciencia**. Participación en alguna de las actividades propuestas por la CAM.*
- *Visita a las **exposiciones** realizadas por la **rama de Imagen**, y demás **Familias Profesionales** del centro.*
- ***IMAX** Madrid.*
- *Visita a la **Feria de la Formación Profesional**. Recinto Ferial de IFEMA.*
- *Visita al **Museo del Prado**”.*

Por otra parte en el análisis de las programaciones en otro apartado se hace mención al sistema de información del departamento a los alumnos y sus padres o tutores. En la mayor parte de documentos analizados de todos los centros no se hace mención en ninguna programación didáctica respecto a información a padres o tutores, puesto que en los ciclos la mayor parte de los alumnos son mayores de edad. En la mayor parte de los centros si es obligatorio entregar los contenidos mínimos que se cuelgan en la web del instituto para que los alumnos y familias tengan acceso a ellos, así como un extracto de la programación y de los criterios de evaluación y calificación,

pero no se aclara con tanto detalle como en este departamento la información con familias y tutores de los alumnos.

En este centro y departamento se establece lo siguiente:

*“Inicialmente, al comenzar el curso el profesor responsable de impartir este módulo entregará a los alumnos un **breve resumen** en el que incluirá algunas informaciones de utilidad para el alumno:*

- *Criterios de evaluación.*
- *Procedimientos de evaluación que se vayan a aplicar.*
- *Criterios de calificación*
- *Sistema de recuperación de evaluaciones pendientes y pérdida de evaluación continua*
- *Textos didácticos o materiales que tendrá que adquirir.*

*Por otro lado, cuando el profesor que imparta la materia o el Jefe de Departamento en última instancia lo estimen conveniente; o bien en respuesta a la petición de cualquier aclaración por parte de los alumnos, padres o tutores sobre cualquier aspecto relacionado con la programación, se resolverán dichas dudas vía telefónica en la que se concertará entrevista personal, o en su defecto a través de carta enviada directamente al interesado/a. En el caso de pruebas, ejercicios o trabajos escritos, los alumnos podrán acceder a los mismos y revisarlos con el profesor”*

Por su parte en relación a la orientación en la FPB ya hemos venido manifestando que la media jornada de la orientadora prácticamente va destinada a resolver los problemas de estos alumnos de FPB. Por su parte en relación a la orientación profesional no se lleva a cabo propiamente por la orientadora, sino que será la profesora del área de formación profesional específica la encargada de orientar en este campo. Después de mantener entrevista con esta profesora del departamento de imagen personal, me hace llegar la programación de su módulo *“Programación Unidad Formativa UF05: Prevención de riesgos laborales,”* perteneciente al módulo de Formación en Centros de Trabajo con un contenido de 60 horas, que se distribuirán en 2 horas semanales.

Esta unidad formativa contiene la formación necesaria para llevar a cabo responsabilidades profesionales equivalentes a las que precisan las actividades de nivel básico en prevención de riesgos laborales.

La formación del módulo es de carácter transversal y, en consecuencia, contribuye a alcanzar todos los objetivos generales previstos para el ciclo formativo, si bien su superación no interviene en la acreditación de ninguna de las unidades de competencia incluidas en el título.

Resultados de aprendizaje:

- Analizar los conceptos básicos sobre seguridad y salud en el trabajo.
- Conocer los aspectos básicos de la metodología de la prevención y las técnicas generales de análisis, evaluación y control de riesgos.
- Relacionar los riesgos específicos y su prevención en el sector.
- Analizar los elementos básicos de gestión de la prevención de riesgos.
- Aplicar técnicas básicas de primeros auxilios.

En cuanto a la metodología, será específica y diversificada, debido a la tipología de alumnado que estudia estos programas, con graves problemas personales, sociales y de aprendizaje. Cuando he realizado entrevistas con la profesora ha insistido mucho en lo importante que es la motivación hacia estos alumnos, normalmente con graves problemas de autoestima. Por tanto la metodología de estas enseñanzas tendrá carácter globalizador y tenderá a la integración de competencias y contenidos entre los distintos módulos profesionales que se incluyen en cada título. La metodología empleada se adaptará a las necesidades de los alumnos y las alumnas y a la adquisición progresiva de las competencias del aprendizaje permanente, para facilitar a cada alumno y alumna la transición hacia la vida activa y ciudadana y su continuidad en el sistema educativo. La comprensión lectora y la capacidad de expresarse correctamente en público serán desarrolladas en todos los módulos del programa. Así como, se integrarán los recursos de las tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje. Debe ir encaminada a motivarles en el aprendizaje, facilitándoles:

- Ver la utilidad de lo que aprenden.
- Que se sientan sujetos activos del proceso.
- Que sientan que trabajan en algo real.



- Ver el producto de su trabajo y la utilidad del mismo.
- Intima conexión entre la teoría y la práctica, de tal forma que de la segunda surja la necesidad de la primera.

En cuanto a los criterios de calificación, se puede observar del análisis de estas programaciones que se tiene en cuenta más las actitudes en clase y los trabajos y cuadernos que a las pruebas objetivas, esto es debido precisamente a esa dificultad que presentan estos alumnos para estudiar y para tener una constancia en mantener la atención en clase, la metodología como hemos expresado antes se basa más en la práctica que en clases teóricas y en intentar modificar sus hábitos y su aceptación de normas y de respeto a la autoridad del profesor, hay que tener en cuenta que todos los alumnos en estos programas vienen de un fracaso escolar, y en su mayor parte de familias desestructuradas, por tanto hay que reforzar mucho estas actitudes positivas y trabajar mucho los comportamientos. Si se repite el mismo sistema de enseñanza-aprendizaje que se ha venido produciendo hasta el momento en la ESO, basado en clases magistrales y muy teóricas seguro que fracasaran, puesto que hay una negación rotunda hacia la institución educativa y hacia la figura de profesor. Por tanto, entendemos que, con muy buen criterio, la profesora ha establecido el peso específico de los criterios de calificación para las evaluaciones los siguientes:

*El peso específico de los criterios de calificación para las evaluaciones será el siguiente:*

- a) *Pruebas objetivas: 30 %*
- b) *Actitud en la clase: 30 %*
- c) *Trabajos escritos, el cuaderno de clase y los trabajos: 40 %.*

*Los resultados de la evaluación, se expresarán en los términos de Insuficiente (IN); Suficiente (SU); Bien (BI); Notable (NT) o Sobresaliente (SB), acompañados de una calificación numérica en una escala de 1 a 10, sin decimales, considerándose positivas las calificaciones iguales o superiores a 5 y aplicando las siguientes correspondencias:*

- *Insuficiente: 1, 2, 3, ó 4.*
- *Suficiente: 5.*
- *Bien: 6.*

▪ *Notable: 7 u 8.*

▪ *Sobresaliente: 9 ó 10.*

*La calificación del módulo profesional Formación en Centros de Trabajo, integrará la evaluación de esta unidad formativa asociadas al mismo.*

Por ultimo resaltar que el plan de atención a la diversidad que se plantea es el siguiente:

## 1. MEDIDAS ORDINARIAS

OBJETIVOS	INDICADORES
- Desarrollo de habilidades.	- Superación de habilidades mínimas tanto a nivel teórico como práctico.

ASPECTO	BREVE EXPLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA
<b>Establecimiento de distintos niveles de profundización de los contenidos</b>	- A través de los contenidos de la programación.
<b>Selección de recursos y estrategias metodológicas</b>	- Repetición de los contenidos de forma individual.
<b>Diversificación de estrategias, actividades e instrumentos de evaluación de los aprendizajes</b>	- Exámenes, trabajos teóricos y prácticos personalizados.
<b>Actividades previstas con alumnos que destacan positivamente</b>	- Profundización y ampliación de contenidos.
<b>Actividades de recuperación de evaluaciones suspensas</b>	- Remitirse a las programaciones de cada módulo.

Como se puede observar en cuanto a las medidas de atención a la diversidad, que es un punto fuerte del departamento de orientación, especialmente en los centros de FP, desde la programación se contempla como, en la FPB se establecerán distintos niveles de profundización de los contenidos a través de los contenidos desarrollados en la programación, y se intentará adaptar cada contenido a la tipología de los alumnos en el aula. Por otra parte se seleccionarán los recursos y estrategias metodológicas necesarias para adaptarlas a los alumnos en función de sus necesidades, y se repetirán los contenidos de forma individual, para intentar que los alumnos aprendan de forma individualizada en función de sus necesidades, la profesora en las entrevistas que hemos mantenido me ha comentado la importancia de que el alumno vaya aprendiendo y

progresando y ellos vayan viendo que sus esfuerzos dan resultados, aunque por otra parte no se debe encasillar a los alumnos, y por tener un diagnóstico hecho no exigirles más y a poner etiquetas. Esta profesora me comentaba que en el caso de algunos alumnos.

*“Se tiende por error a etiquetar algunos de los alumnos, la atención a la diversidad es buena pero hay que tener cuidado y controlarla muy bien en el aula. Hay casos que se encasilla a los alumnos y no se les presta atención porque pensamos que no dan más de sí, hay que exigirles al máximo hasta donde puedan llegar”.* (entrev n° 1)

Por otra parte, como ya hemos comentado antes, nos tenemos que adaptar en estos niveles a los alumnos en cuanto a exámenes, trabajos teóricos y prácticos personalizados y realizar una adecuada diversificación de estrategias, actividades e instrumentos de evaluación de los aprendizajes.

Tampoco nos debemos centrar solamente en los alumnos con dificultades, sino que tenemos que tener presente a los alumnos que destacan positivamente, puesto que la diversificación debemos entenderla en los dos sentidos y realizar actividades de profundización y ampliación de contenidos. Y por último definir muy claramente actividades de recuperación de evaluaciones suspensas, se trata de que el alumno no perciba que se le está regalando nada en su calificación, pero si darle las suficientes oportunidades en el caso de que no llegue a tener calificaciones positivas, con una adecuada programación de actividades de recuperación.



## **CONCLUSIONES GENERALES**



## CONCLUSIONES GENERALES

A continuación expondremos las conclusiones generales con las que se pretende cerrar esta investigación. Las conclusiones las iremos exponiendo y analizando desde el punto de vista de cómo afectan a los cinco centros analizados. Nos ha parecido más oportuno realizarlas todas juntas al final que en el apartado de análisis, con objeto que el lector tengan y visión más amplia y de conjunto de todas ellas.

- Una de las variables analizadas en este estudio, ha sido la **ubicación geográfica del centro**. En este apartado destacar el centro nº 1, este centro dada su localización a 80 kilómetros de Madrid y su mala comunicación a nivel de transporte público tiene unas consecuencias directas sobre la matrícula de los alumnos y los resultados académicos. En este centro observamos que la elección de ciclos formativos se hace por parte del alumnado y sus familias en función de la distancia y de la comunicación de su domicilio con respecto al instituto, la distancia de esta población y la edad de los alumnos de grado medio hace que muchos decidan quedarse a continuar sus estudios en la localidad en lugar de desplazarse a Madrid, lo que supone que muchos alumnos se vean obligados a cursar ciclos que no son de su interés lo que conlleva a una desmotivación que tiene como consecuencias directas el elevado abandono de los ciclos, las bajas calificaciones y fracaso escolar en estos niveles. Sin embargo no ocurre lo mismo en los grados superiores, donde los alumnos con edades superiores y permiso de conducir pueden desplazarse y tener una mayor autonomía a la hora de elegir centro. En estos grados superiores, aunque no existe una elevada matrícula, el abandono que se produce es muy bajo. En el centro nº 2 por el contrario observamos que tiene una elevada matrícula en las dos familias profesionales que se ofertan y hay alumnos sin poderse matricular quedándose en lista de espera, en el centro nº 3 ocurre lo mismo en las familias profesionales

de actividades físicas y deportivas y de informática, en las que existe una gran demanda de matrícula, no así en la familia de administración y gestión donde muchos de los alumnos que están matriculados han sido derivados por la comisión de escolarización de la zona y esto deriva en un elevado número de abandonos de alumnos y de fracaso, el PCPI se observa que comienza con muy pocos alumnos y al curso siguiente informa la dirección del centro que muy probablemente desaparezca. Como conclusión podemos afirmar, que la orientación del alumnado en este centro afecta de forma directa al fracaso escolar, puesto que la familia profesional de las tres ofertadas en el centro donde el alumnado ha sido derivado a estudios que no ha solicitado se demuestra en las notas y datos académicos que son los que más abandonos y fracaso escolar presenta.

Los centros 4 y 5 no tienen problemas de matrícula y están siendo muy demandados en los cursos que se hace esta investigación, ambos son centros de referencia en la comunidad, uno por ser el centro que más alumnos matriculados tienen en enseñanzas a distancia y otro por ser un centro exclusivo de FP ofertando cuatro familias profesionales.

La relación directa entre la ubicación de los centros y la orientación de los alumnos en cuanto a la elección de ciclos está muy clara después de las entrevistas realizadas a las familias, profesores, alumnos y al D.O. y por tanto lo que se demanda por todos los integrantes de la comunidad educativa es un minucioso análisis por parte de la administración educativa del entorno al centro en cuanto a la situación sociolaboral, de cara a establecer en el centro familias profesionales que se ajusten a las oportunidades de empleo de la zona y que los alumnos obtengan una mayor inserción laboral sin tenerse que desplazar de su población. Después de observar este entorno en el centro 1 y entrevistar a las partes afectadas, llegamos a la conclusión que las familias profesionales demandadas por los alumnos y que más se ajustan a este entorno serían fundamentalmente tres: la agraria, hostelería y turismo y sanidad. Sin embargo las familias que se están ofertando en este centro educativo de referencia en la zona son: las de Electricidad y Electrónica y Administración y Gestión, esto



conlleva como hemos dicho una relación totalmente directa al fracaso del alumnado y abandono en muchos casos.

- Otra de las variables analizadas es **el clima del centro**; en el centro nº 1 la ubicación también afecta a esta variable de forma importante, puesto que nada más llegar a él observamos dos grupos bien definidos de profesores en cuanto a sus relaciones. Por una parte están los que son fijos de plantilla y que en su mayoría han tomado la decisión de vivir en el pueblo para evitar el largo desplazamiento desde Madrid y por otro los que van de paso en el curso escolar, que en su mayoría son interinos. Los primeros forman un grupo homogéneo que ya están integrados desde hace años en la población y sienten como suyo el centro donde además van a estudiar sus hijos. Los profesores que van de paso por un curso escolar forman otro grupo que se relacionan entre sí desde un comienzo por necesidad de transporte, puesto que intentan llegar a establecer acuerdos entre ellos para ir compartiendo los coches y buscar formas alternativas al transporte público en función de sus horarios. Cuando se entra en la sala de profesores inmediatamente se observa el distanciamiento entre unos y otros, a un lado de la sala interactúan unos y al otro lado los otros sin mezclarse entre sí. No existe una acogida inmediata por parte de los fijos hacia los recién llegados. Esto afecta a la tutoría de forma que al no existir gran relación entre ellos tampoco se intercambian informaciones más que las estrictamente formales en las juntas de evaluación. Por otra parte se crean lazos de amistad y se habla largo y tendido sobre el alumnado por parte de los profesores que comparten transporte público por la gran cantidad de horas de conversación en el trayecto al centro. Cuántas veces hemos comentado en el autobús entre los compañeros, que las tutorías las hemos realizado en profundidad en el trayecto al trabajo todos los días.

Este problema observado por la dirección del centro se intenta paliar con actividades extraescolares entre profesores, de forma que los recién llegados se integren más y los fijos los acojan, estas actividades son “comidas de fraternidad al aire libre”, salidas culturales incluso de fin de semana y comidas en los restaurantes de la zona entre profesores aprovechando determinados eventos en

el centro que obliga a estos a quedarse parte de la tarde, como claustro o juntas de evaluación. En cuanto al D.O. igualmente afecta esta situación puesto que la orientadora vive en la población y es fija en la plantilla del centro desde hace muchos años y mantiene una relación más estrecha con los profesores fijos debido a esta confianza con los que interactúa más que con los nuevos recién llegados.

En cuanto al alumnado se produce la misma distinción, están los alumnos que vienen de otras poblaciones y los que viven en el pueblo, donde sus familias coinciden con los profesores y conviven, se conocen y cambian impresiones. Las familias residentes visitan más el centro y participan en las reuniones que se convocan por el D.O. y por el equipo directivo y son miembros del AMPA, las familias de alumnos de otras localidades se observa que no acuden nada más que cuando se les llama por casos de más gravedad, la relación de convivencia con el centro es totalmente diferente. Se podría hablar de gran vocación en la vida del centro y con las familias y alumnos por parte de la orientadora. Esto no afecta sin embargo excesivamente a los profesores de ciclos, que al estar conviviendo más en el departamento en edificios ubicados aparte del general interactúan desde el principio tanto nuevos como fijos y la comunicación entre ellos no se ve afectada de cara a transmitirse información en temas de interés del alumnado.

En el centro nº 2 se podría destacar un excelente clima laboral entre el profesorado por la característica que presenta el centro de ser de “especial dificultad”, en este centro la situación que se vive a diario con el alumnado, muy complejo en temas de actitud, obliga a que los profesores trabajen en multitud de proyectos relacionados especialmente con la convivencia y la integración, esta forma de trabajar obliga a entablar relaciones profesionales y de amistad entre profesores de diversos departamentos, lo que afecta de forma directa a las tutorías y a la orientación, es un centro donde todos los tutores vigilan muy de cerca a sus alumnos por la dificultad que presentan en su mayoría respecto al comportamiento en el aula y en el centro en general y donde las reuniones son frecuentes para el intercambio de información sin esperar a las reuniones marcadas en el calendario escolar de juntas de evaluación. El D.O. es el centro

de apoyo de todos los profesores y desde donde se pilotan muchos de estos proyectos y se gestionan las dificultades del día a día junto con el apoyo de jefatura de estudios. De todos los centros analizados es sin duda el que mejor clima presenta entre los profesores. Esta forma de funcionar es posible gracias a que muchos de los profesores que trabajan en el centro están en comisión de servicios, situación administrativa que permite elegir libremente a los profesores destino en el centro y son solicitados año tras año por el director. Como consecuencia directa de esta situación es que muchos proyectos que comienzan en un curso pueden prolongarse en el tiempo y continuar año tras año y por otra parte que el profesorado conozca mucho mejor a los alumnos que van pasando de una etapa a otra y orientarlos en la dirección que más les favorezca. Por otra parte los ciclos formativos están situados en un edificio distinto al que se oferta la ESO y Bachillerato y los ciclos de grado medio de informática y de laboratorio de imagen así como el PCPI se ofertan por la tarde, esto tiene como consecuencia que el ambiente de trabajo sea más tranquilo que por la mañana, y los alumnos aunque también presentan algunos problemas de actitud especialmente en el PCPI se les pueda controlar mejor por parte de profesores y jefes de estudio. En cuanto al clima entre profesores de FP y el resto de especialidades se podría decir que es bueno pero distante, los primeros solamente suelen aparecer por la sala de profesores para realizar las guardias y suelen ser desconocidos para muchos profesores que van de paso y que hacen sustituciones por poco tiempo. En cuanto a los alumnos de FP no suelen participar en las actividades organizadas por el centro, entre muchas causas por el corto periodo que permanecen en él y por ser mayores muchos de ellos y no estar interesados en estas actividades. La FP en este centro es percibida como una oportunidad para los alumnos que tienen una tradición de fracaso escolar: en un principio a todos aquellos alumnos que han fracasado en la ESO se les orienta a un programa de PCPI para posteriormente dirigirlos hacia un ciclo formativo y que prosigan sus estudios en esta dirección. Es percibida como una salida profesional para aquellos alumnos de especial dificultad, esto nos da a entender el nivel de alumnos que se nos presentan en los ciclos de grado medio, un bajo

rendimiento académico, pero una elevada motivación porque afrontan sus estudios como una oportunidad. Los alumnos de grado superior de informática y de imagen y sonido por el contrario son alumnos además de con voluntad para estudiar y motivación con buenos expedientes académicos en la mayor parte de los casos, que se desplazan desde todas las zonas de Madrid por ser unas familias profesionales muy demandadas y existir listas de espera en muchos centros de la comunidad. En cuanto al perfil del profesorado de FP en este centro no asume con agrado la burocracia, la jefa de estudios de ciclos tiene que estar continuamente llamando al orden a muchos profesores para que incluyan las faltas de los alumnos en la aplicación informática, y que sigan las normas establecidas en cuanto a la pérdida de evaluación continua del alumnado derivadas de estas faltas. Es un hecho que se repite todos los cursos, me cuenta la jefa de estudios, en cuanto a la falta de disciplina de este profesorado que huye de la burocracia y que por tanto tampoco empatiza especialmente con el D.O. por seguir este un riguroso procedimiento en cuestión de burocracia y de realización de informes en aquellos alumnos que presentan alguna dificultad y hay que hacer alguna adaptación, lo que lleva a que sean los propios profesores del departamento implicado los que solucionen los problemas de estos alumnos en lugar de acudir al D.O. En cuanto al centro nº 3 el clima laboral es el peor de todos los centros analizados, destacar con respecto al anterior, en que este centro es bilingüe y el alumnado es muy bueno sin embargo el enfrentamiento que existen entre los profesores y la dirección enturbia toda la vida del centro. Nada más llegar ya se observa este mal clima, las tres familias profesionales que se ofertan en el centro están ubicadas en un edificio aparte y prácticamente no tienen relación con el resto de la comunidad educativa, ni alumnos ni profesores, tan solo cuando hay que asistir a reuniones de la CCP o claustros es cuando los profesores de FP se desplazan al otro edificio, y llama la atención que siempre permanecen todos juntos sentados mientras duran las reuniones, normalmente nunca se relacionan o interactúan con el resto, muchos de ellos que tienen poca estancia en el centro o realizan sustituciones ni se conocen. Este mal clima viene producido por dos causas fundamentalmente; por una parte la transformación

que sufre el centro al ser bilingüe, este hecho da lugar a que muchos profesores que son de plantilla de muchos años en el centro se vean obligados a salir desplazados al no estar habilitados para impartir asignaturas en inglés y se ven sustituidos por profesores interinos que al tener esta habilitación vienen a ocupar sus puestos mediante sustituciones cada año. Por otra parte este curso se produce un hecho que viene, si cabe a enturbiar más este problema, y es que la Comunidad está enviando profesores nativos desde Irlanda con contratos para que impartan clases en estos centros bilingües y desplacen igualmente a profesores de plantilla del centro, los profesores que son contratados no han pasado por un proceso de oposición y esto supone un agravio comparativo para los profesores de la Comunidad, que tienen que pasar por un durísimo proceso de selección al tener que superar una oposición si quieren impartir clases. Este hecho se denuncia por parte del claustro y se le expone al Director para buscar su apoyo de cara tomar medidas y que no se vuelva a producir en los cursos siguientes, la dirección les comunica que ha hecho todo lo que ha podido en las negociaciones con la Dirección de Área Territorial con la inspección pero el problema no se puede solucionar puesto que la decisión no se va a revocar y este profesor seguirá en el centro, todo este procedimiento desencadena un ambiente cada vez más tenso entre todo el profesorado que se observa en todas las reuniones de órganos colegiados como la CCP y los claustros. La otra causa está más centrada en la FP, no solamente a una familia profesional le afecta el problema del profesor nativo de inglés, sino que además las tres familias profesionales están enfrentadas por la poca dotación de recursos materiales que se reciben en las aulas de ciclos, donde hacen falta equipamientos informáticos y de otro tipo en la familia de actividades físicas y deportivas. Estos dos hechos hacen que curso tras curso estos problemas se vayan agravando y el clima vaya deteriorándose cada vez más. Desde los profesores de FP se percibe al equipo directivo como un enemigo que va en contra de sus intereses y de sus alumnos, un director que no valora la FP y que trata de esconderla porque quiere un centro “elitista” donde no tienen cabida estos estudios, en las entrevistas realizadas y la observación de cómo interactúan estos profesores hemos escuchado comentarios

de todo tipo al respecto, y el problema ha llegado a un punto que ha convertido a un centro con un buen alumnado en un centro incomodo de trabajar por las tensiones continuas que se producen. En cuanto al alumnado de ciclos tendríamos que diferenciar por familias profesionales, en informática y actividades deportivas, el alumno está bastante motivado y ha elegido lo que quieren en primera opción, sin embargo en la familia de administración los alumnos claramente en muchos casos han sido derivados por la comisión de escolarización de zona a otros ciclos que no habían elegido y no están motivados lo que se ve reflejado en sus notas académicas con bajos resultados y las tasas de abandono, tanto en el ciclo de gestión administrativa de grado medio como en el grado superior de secretariado. Esto pone de relieve la importancia y la relación que existe entre la orientación y los resultados académicos en el centro. Por otra parte, en este centro desde que es bilingüe, no existe una afluencia de alumnos desde la ESO y Bachillerato a ciclos, la mayor parte de alumnos matriculado viene de centros del entorno. Si nos paramos a reflexionar como afecta todo este clima en la orientación se ve claramente que la desconexión que existe entre los profesores de los distintos departamentos hace que los profesores de ESO y Bachillerato no conozcan en primera persona ni el funcionamiento de los ciclos, ni los contenidos, ni a los profesores, ni los espacios donde se desarrollan. En todo el curso que permanecí en el centro jamás he visto ningún profesor del edificio donde se imparte la ESO acercarse a las instalaciones donde tenemos la FP para informarse o interesarse por nuestro trabajo, ni se han acercado los alumnos de ESO, para ser informados por los profesores de FP. Mi pregunta es ante esta reflexión, como se informa de la FP a estos alumnos de secundaria si vemos esta dejadez por parte de toda la comunidad educativa?, cuando estos alumnos eligen su camino a seguir después de 4º de la ESO y de Bachillerato, en función de que información toman las decisiones, no sería más aconsejable que de forma objetiva los profesores tutores les acompañaran para que conocieran de primera mano cómo funcionan los ciclos? Esta pregunta es la que acompaña a toda esta investigación, y cuanto más he indagado y permanecido en los centros más me he dado cuenta de la desinformación que existe. En cuanto al centro nº 4

el clima laboral es bueno y este hecho en buena medida está provocado por el equipo directivo, el director es del departamento de ciclos de FP, así como un jefe de estudios y la secretaria. Este centro, a diferencia del anterior, está gobernado principalmente por un equipo directivo formado por profesores de FP y esto se hace notar en cuanto a la imagen de la FP, los materiales y las dotaciones de equipos informáticos y la organización del centro. Pasar del clima laboral vivido en el centro anterior a este es cambiar a una situación que cuesta acostumbrarse en un principio. Las relaciones entre los profesores en este centro se desarrollan principalmente en el departamento, los profesores de cada especialidad conviven en su departamento específico, y prácticamente no se relacionan en la sala de profesores, en el recreo si cambian impresiones mientras toman café en este espacio pero los profesores de FP no permanecen en el centro sino que salen fuera, lo que no da pie para establecer lazos entre unos y otros. Este centro que cuenta con un claustro más pequeño que los anteriores curiosamente es donde menos relaciones he tenido con los compañeros de otras especialidades, por tanto el ambiente es cordial pero existe un distanciamiento entre el profesorado. En cuanto al turno de mañana y de tarde las relaciones entre ambos no son muy fluidas, hace años me contaron hubo unos enfrentamientos que han quedado sin resolver y aunque en las reuniones se guardan las formas, sin embargo solo existen las comunicaciones institucionales establecidas en las reuniones del departamento. En cuanto a la tarde, el ambiente entre profesores es muy relajado al haber muchos de mañana y lo mismo ocurre entre alumnos, en este turno vespertino es donde se ofertan los estudios a distancia y el alumnado ya es mayor y no crean problemas de actitud. Resumiendo podríamos decir que el peso en este centro de la FP es importante y es una enseñanza bien valorada, tanto por el número de alumnos matriculados, como la cantidad de profesores que hay en el departamento de ciclos. Esto afecta de forma muy directa a la orientación puesto que son los propios profesores de FP los que están explicando a los alumnos que decidan seguir por este camino, los contenidos de los ciclos, en este centro si se organizan jornadas de puertas

abiertas y existe una mayor implicación de la FP y de los profesores en el desarrollo de todas las actividades que se ofertan.

Por último en el centro nº 5 no existe departamento de orientación, y es aquí donde se pone de relieve la importancia que le da la administración educativa a la orientación en la FP específica, en un centro con cerca de 700 alumnos con una gran diversidad y cuatro familias profesionales, no envían en el curso que se investiga el centro nada más que a una orientadora a media jornada para dar respuesta fundamentalmente a los problemas que surgen con los alumnos de FP Básica. Esta situación se intenta negociar por parte de la directora con la inspección para que envíen una profesora con horario completo en este curso y al final se acaba consiguiendo. En cuanto al clima laboral, en este centro lógicamente todo el equipo directivo es de ciclos y los enfrentamientos que se viven en los centros donde convive la FP con otros niveles educativos no se producen, aunque si existen otras problemáticas como son las dotaciones de materiales, hay que tener en cuenta que en la FP la cantidad de dinero para material por departamentos que se gestiona es muy superior que en los departamentos de secundaria y las rivalidades entre familias profesionales sino se administra de forma equitativa pueden aparecer, por tanto este factor es muy controlado por la dirección y se lleva de forma adecuada. Quiero destacar que en los dos centros en los que he participado los dos últimos cursos y que estaban organizados por equipos de profesores de FP la organización es mucho mejor que en otros centros, en cuanto al funcionamiento de equipos se tienen contratadas empresas de mantenimiento para que no existan problemas de funcionamiento, y en cuanto a la organización del curso en sus inicios es muy buena teniendo en cuenta el caos que se produce todos los cursos en la Comunidad de Madrid. Por otra parte destacar que si en los otros centros donde convivían enseñanzas de FP y de secundaria no estábamos invitados a participar en la orientación del alumnado, aquí no tenemos acceso de ninguna forma. Este centro tiene una elevada matrícula por ser un referente en la zona sur en FP y a nivel de inserción laboral también hay que destacar su importancia y su buena fama. Destacar la labor de orientación educativa que se produce en este centro, a



pesar de no contar con un D.O. el profesorado de FP se preocupa por sus alumnos ejerciendo una excelente labor de acción tutorial, motivando a todos aquellos que llegan con problemas.

Como resumen de todo lo anterior, a la conclusión que llegamos es que distintas variables en los centros como pueden ser los equipos directivos que los gobiernan, las ofertas educativas que se realizan en sus enseñanzas y la ubicación, afecta de forma importante en el clima del centro y esto a su vez en la orientación que repercute a directamente en los alumnos y sus resultados académicos. Por otra parte la orientadora debe de contribuir a este buen clima y fomentarlo puesto que es una figura considerada para muchos como la relaciones públicas del centro y por tanto el interés por el fomento de las relaciones entre los miembros del claustro influye en la creación de un buen clima, este clima también influye en la creación y mantenimiento de relaciones en las que se apoya la labor orientadora en el centro, así incluso la orientadora define la creación de relaciones adecuadas entre los miembros del centro como algo no solo fundamental sino imprescindible para la orientación. Por ultimo destacar la relación existente entre la aceptación de la orientación y la creación de este buen clima de trabajo.

- En cuanto a otra variable analizada como es la **valoración sobre la importancia de la figura de la orientadora**, destacar que en los cinco centros analizados se han descrito como una profesional fundamental en el centro, por parte de todos los componentes de la comunidad educativa a los que se han entrevistado y que han participado en el estudio, profesores, tutores, profesorado de orientación laboral... la importancia de la orientadora toma más valor precisamente cuando desaparece, como es en el centro nº 5 por ser un centro de FP, en este centro es donde de verdad se observa la necesidad de esta profesional y donde la petición por parte de toda la comunidad educativa ha sido unánime para que se intente dotar a estos centros de una persona a jornada completa como mínimo. Destacar que una pregunta que se ha incluido en las entrevistas es que si se considera necesaria la dotación a los departamentos de otros profesionales hasta el momento no contemplados como es la figura del sociólogo, curiosamente

solamente una persona ha contestado que sí rotundamente, ya que la mayor parte de los entrevistados han manifestado que desconocen las funciones de estos profesionales, y aunque tampoco han dicho que no rotundamente, han optado por no pronunciarse. Sin embargo si se han manifestado algunos profesores en la necesidad de dotar al departamento de orientación de más pedagogos, y especialmente en trabajar por proyectos, en función de las necesidades del centro.

- **El contenido de las tutorías que se realizan en la FP específica** es otra variable analizada en el estudio, en este caso cabría realizar una importante diferencia entre lo que es tutoría y acción tutorial. Los contenidos dentro de la tutoría realizada por cada profesor tutor asignado a un curso de ciclos suelen hacer referencia a cuestiones técnicas de carácter académico que afectan al alumno, de funcionamiento del centro y de disciplina. Después de realizar varias entrevistas a profesores de los distintos centros analizados suelen coincidir en que las primeras actividades de tutoría del primer trimestre, sobre todo van dirigidos a explicarles lo que supone el ciclo formativo de formación profesional al que hayan accedido, el contenido de los distintos módulos y la correlación entre ellos y las salidas profesionales que tienen de cara al mercado laboral. Otro de los temas importantes que se les explican con detalle son las normas del centro y la disciplina, se hace mucho hincapié en la asistencia a clase puesto que es un requisito de obligado cumplimiento la presentación de justificante de las posibles faltas, y que se asistirá puntualmente, no interrumpiendo las actividades docentes ni perturbando su desarrollo de modo alguno. Los tutores de ciclo son conscientes en todo momento que están formando a los alumnos para integrarse en una empresa en un futuro cercano, y por tanto desde el mismo momento que se matriculan en el centro se les comienza a formar en unos valores transversales que forman parte de la deontología de la familia profesional a la que pertenecen, algunos de estos valores son la puntualidad, el secreto profesional, la empatía y el respeto hacia sus compañeros en el mundo empresarial, el respeto hacia las instituciones, y el ejercicio de una competencia responsable. Uno de los temas tratados y muy importantes para los alumnos es la pérdida de la evaluación

continúa por las faltas de asistencia, por lo tanto el control de asistencia y la gestión de faltas a través de la aplicación informática utilizada en los centros que es la wafd, es una de tareas más importantes del tutor. En los cinco centros analizados, en su normativa interna está estipulado que cuando no asistan un 5% del total de horas lectivas, el tutor le comunicará la falta de asistencia de forma oral. Cuando supere el 10% de las horas o 10 días consecutivos, se les comunicará a través de una carta. Y por último cuando falten el 15% de las horas lectivas o 15 días de manera consecutiva se le dará de baja en el ciclo formativo salvo que alegue causas justificadas enviando una carta al director. Por otra parte el tutor también dará respuesta en el día a día a las preguntas que vayan haciendo los alumnos, las preguntas que suelen plantear son los requisitos en las pruebas de accesos para pasar de un grado medio a uno superior, y las notas de corte en la Universidad para poder acceder desde los ciclos formativos de grado superior. Otras dudas recurrentes son las FCT, el alumnado está muy preocupado desde el principio sobre las prácticas en las empresas, tienen dudas y miedos, puesto que para ellos es un reto el enfrentarse al mundo laboral, y especialmente cuando tienen interés en formar parte de los Erasmus y tienen que ir fuera de España para realizar las prácticas, las cuales las afrontan por una parte con ilusión y por otra con incertidumbre.

Estos contenidos son los tratados en los centros analizados por los tutores, que al no tener horas lectivas en su horario, lo gestionarán a lo largo de sus horas de docencia con los alumnos, en los ciclos, los profesores imparten módulos con una elevada carga horaria, lo que supone que al estar en contacto diario el profesor que tenga asignada la tutoría podrá dar respuesta a estos alumnos en las dudas que le plantean al finalizar la clase o en algún recreo o hueco entre clases. Otro tema distinto a la tutoría es la acción tutorial, realizada por todo el profesorado implicado en el equipo educativo que imparte clase en un grupo de alumnos. Esta acción tutorial, muy valorada por la mayor parte de las orientadoras entrevistadas a lo largo de todo el proceso, consiste en la motivación y la orientación que se trasmite a los alumnos por parte de todo el profesorado. Todos los profesores están implicados en ella y entre todos irán dirigiendo a los

alumnos en la dirección adecuada atendiendo a los contenidos de sus módulos, en las juntas de evaluación se analizan los puntos débiles de cada alumno en algún módulo determinado y se analiza el problema y la solución para el alumno, se intenta dar respuesta por parte de todo el profesorado. Esta es la gran diferencia observada en los centros, entre los tutores de secundaria y bachillerato y de FP. En la FP podríamos decir que esta acción tutorial lo envuelve todo, es la mano invisible que va guiando el desarrollo del curso y de las clases, se podría hablar de evaluación integradora, puesto que a un alumno se le evalúa desde un punto de vista general por parte de todos los profesores, no de forma independiente. Este hecho se manifiesta muy claramente en los resultados académicos analizados en los centros investigados, en las actas de la junta de evaluación se observan los resultados académicos muy polarizados, es decir, aquellos alumnos buenos y que tienen interés y están motivados en sus estudios, sus calificaciones son buenas en todos los módulos y si en alguno falla el profesor que imparte la materia da su opinión al respecto si es posible que pueda remontar el módulo y las posibles soluciones a tomar, mientras que los alumnos que presentan unas calificaciones negativas, también las tienen en todos los módulos, se demuestra en estos resultados académicos que el conjunto de profesores es un equipo de profesionales trabajando en la misma dirección. Asimismo cuando un alumno se observa ya en la primera evaluación que sus notas son muy negativas se le trata de orientar para que renuncie algunos módulos y de esa forma pueda enfrentarse al curso con menor dificultad, estos alumnos suelen obtener el título sin ninguna dificultad pero en lugar de dos cursos lo obtienen en tres, esta labor de orientación y asesoramiento es fundamental y evita el abandono de muchos alumnos.

Por otra parte hay que destacar que en esta acción tutorial es muy importante la actitud del profesorado tutor, puesto que no está regulado el modo en cómo se tienen que llevar, lo que sí está regulado en la mayoría de los centros son las actividades que se desarrollan en la tutoría que se contemplan en los documentos analizados en los centros, concretamente en el plan de acción tutorial, pero incluso aunque está regulada en este documento interno de los centros, los D.O.

y los equipos directivos no hacen un seguimiento de si estas tutorías se realizan o no por parte de los tutores. En cuanto a los materiales de la tutoría, la orientadora facilita al profesorado tutor una guía informativa con el contenido recogido en el Plan de Acción Tutorial a principios del curso, especialmente a los tutores de los cursos de Formación Básica.

- En cuanto a la **aceptación de la tutoría**, coincide en los centros analizados que no es excesivamente bien aceptada por los alumnos. Esta hora por no ser lectiva se le oferta al alumnado fuera de su horario lectivo de clases, si son alumnos matriculados en el turno de mañana, esta hora suele estar al final de la mañana, y si el turno es vespertino suele estar contemplada al principio, antes de comenzar las clases de tarde. En todos los casos analizados los tutores coinciden en afirmar que los alumnos no quieren quedarse a esta hora aunque se les oferta para solucionar sus problemas. Algunos tutores obligan a sus alumnos a quedarse, sin embargo dada la gran oposición y protestas que provoca acaban renunciando, los motivos que aluden es el cansancio y sus largas jornadas lectivas, en otros casos son alumnos que trabajan o tienen obligaciones familiares, que les impide quedarse más tiempo que el estrictamente académico, los profesores por tanto solucionarían todas las dudas que vayan surgiendo a lo largo de la jornada lectiva o en los recreos. Por parte de los profesores tampoco tienen excesivamente aceptación, algunos comentan que son alumnos mayores, y que salvo problemas puntuales que suelen ser académicos o de secretaria, ya no son realmente importantes las tutorías, si es muy importante sin embargo, esta acción tutorial que se desarrolla en los contenidos transversales de los módulos. Otros sin embargo consideran que en los grados medios si sería conveniente estas tutorías, puesto que aunque son mayores de edad los alumnos son muy inmaduros y hay que hacerles más seguimiento tanto académica como personal.
- En cuanto a la **aceptación de la tutoría por partes de las familias**, en todas las entrevistas realizadas a los padres de los alumnos, y en la observación de las tutorías que han realizado otros compañeros y que así lo han manifestado, los padres quieren mantener relaciones con los tutores a pesar de la mayoría de edad

de sus hijos. En la mayor parte de los casos manifiestan que no se ponen en contacto con ellos o no llaman al centro porque consideran que están molestando. Los tutores transmiten a los alumnos, que pongan en conocimiento de sus padre que pueden venir cuando lo consideren oportuno para hablar con ellos, sin embargo ellos manipulan esta información, y en muchos casos se detectan que la comunicación que les dan a los padres es que no deben ya venir al centro porque no se realizan tutorías y que los padres de los demás alumnos no viene ninguno. De esto se deduce que la información que se realiza por parte de los centros a las familias no debe pasar por el alumnado, especialmente de grado medio. Al comienzo de curso, los equipos directivos convocan a los padres de los alumnos matriculados en grados medios y Formación Básica para informarles de todos estos asuntos de interés personalmente, pero la mayor parte no asiste a la reunión, de ahí viene el problema que los tutores le comuniquen la información a través de sus hijos. Por otra parte en algunos de los centros analizados, ponen en su página web del instituto esta información en el apartado de tutorías en el departamento de orientación, para que los padres puedan cómodamente consultar la hora de visita con los profesores tutores de sus hijos, sin embargo en los ciclos no ponen nada, y esto da lugar a que se produzca un vacío de comunicación y las familias interpretan que no hay tutorías con padres. También destacar que en el primer centro analizado, en una encuesta que se le pasa a los padres para que la respondan y así detectar que se puede mejorar desde el centro uno de los puntos más demandados era reforzar la comunicación de los padres con los profesores.

Por otra parte destacar que en este nivel de estudios los alumnos son en su mayor parte mayores de edad y son responsables legales de sus actos, y según la ley de protección de datos los profesores de ciclos nos encontramos con un problema y es que no podemos desde el punto de vista legal informar a los padres sin el consentimiento de sus hijos, y además si les informamos ellos deben estar presentes en estas comunicaciones. Esta situación trae conflictos entre las partes implicadas, por una parte los profesores se ven limitados en sus funciones en determinados momentos puesto que algunos alumnos amenazan

con denunciarles si transmiten información sin su permiso, los padres que desean obtener esa información y recriminan a los profesores que no se pongan en contacto con ellos. La solución al conflicto no es fácil, puesto los equipos directivos dan prioridad a la legalidad para que no existan problemas, pero los profesores en su calidad de tutores encuentran la forma de comunicarse con las familias sin que se erosionen los derechos de las partes. Algunos profesores sin embargo consideran que debido a esta mayoría de edad no es aconsejable ya comunicarse con las familias y que se debe educar a los alumnos en la responsabilidad, y es exclusivamente con ellos con los que se deben gestionar todos los problemas que afecten a su formación.

Como conclusión a este apartado, al igual que ocurría con la tutoría, la relación con los padres queda en manos de los tutores y dependerá de su voluntad, su criterio y su buen hacer que lo enfoque desde uno u otro punto de vista.

- En cuanto **al perfil del profesor tutor** es otra variable analizada y de lo que ya hemos hablado anteriormente, se denota como la actitud que posea hacia la labor tutorial, es decir las características personales que ya hemos desarrollado en el apartado anterior detalladamente. Por otra parte existen diferencias entre la figura del profesorado tutor entre los niveles educativos de enseñanza obligatoria y postobligatoria, así el profesorado tutor de FP específica no cuenta con una hora de coordinación semanal, ni de tutoría del alumnado como es el caso de la Educación Secundaria Obligatoria, esto trae como consecuencia directa la poca o nula relación que existe entre los D.O y el profesorado de FP. Por otra parte esa acción tutorial de la que hemos hablado en el apartado anterior no se realiza de la misma forma en educación secundaria puesto que los profesores que componen el equipo educativo pertenecen cada uno de ellos a un departamento didáctico distinto y no existe la coordinación como en la FP que todos los profesores pertenecen al mismo departamento y forman un equipo de trabajo. Por otra parte en los niveles de la ESO el tiempo que se emplea hablando con las familias es mayor puesto que los alumnos son menores y la burocracia en cuanto a adaptaciones curriculares y temas del D.O es mayor también.

- **El perfil de la orientadora** es otra variable importante que se ha incluido en las entrevistas realizadas y ha sido motivo de estudio. En todos los centros analizados coinciden en la afirmación que la orientadora debe ser una persona que sea la relaciones públicas del centro, que debe poseer un carácter abierto, extrovertido, empático, que sepa aceptar las críticas, que sea responsable ante su trabajo, que sea innovadora y que sea capaz de dinamizar y coordinar el grupo de compañeros que forman el claustro, que posea habilidades humanas y personales, que posea una actualización continua y una habilidad para la búsqueda de información. Que tenga conocimiento del sistema educativo, administraciones educativas y sector empresarial, que fomente la participación de los compañeros, se relacione con ellos, sea organizado, con ganas y capacidad de trabajo y que mantenga el Departamento con las puertas abiertas. Aquí se pone de manifiesto el carácter relacional de la orientación en un centro, es decir la importancia de propiciar la orientación en un centro a través del establecimiento de relaciones adecuadas con el resto de compañeros. Con esta definición del perfil del orientador que hemos deducido de las distintas entrevistas realizadas, se pone de manifiesto la importancia del carácter relacional de la orientación, ya que en base a que el orientador sea capaz de potenciar las relaciones en el centro, entre él y el resto de profesores se está fomentando la realización de actividades de orientación en las distintas áreas de intervención. En conclusión podemos decir que las características personales del orientador fomentan y propician las relaciones en el centro y en base a la creación de estas se está desarrollando la orientación. Destacar también en este aspecto la importancia que tienen las rotaciones de plantillas en los centros, un orientador debe conocer muy bien a los alumnos y a los profesores, y el hecho de que los D.O. estén formados por profesores interinos o en situación de expectativa de destino provoca que cada año tengan que desplazarse de un centro a otro, lo que conlleva el desconocimiento del mismo, y esto perjudica enormemente las relaciones que puedan desarrollar con la comunidad educativa y la imagen de este profesional y del D.O. Por tanto como conclusión vemos como necesario que los orientadores y los equipos de orientación en general



estén formados, dentro de la medida de lo posible, por profesionales que sean de plantilla en los centros.

Para terminar este apartado, destacar que las orientadoras de los centros analizados utilizan estas relaciones como una herramienta de trabajo, en el sentido de que supone un reto diario el relacionarse con los compañeros, salir del despacho del D.O., estableciendo relaciones que en su mayoría son informales, no están organizadas y que gracias a ellas se va creando entre los compañeros una necesidad de actuar en materia de orientación, que muchas veces se traducen más tarde en la creación de relaciones formales entre algunos compañeros. Esto ocurre especialmente con los profesores de los ciclos, puesto que al no tener la reunión de coordinación como con el resto de profesores tutores, en estas relaciones informales es donde se comparten informaciones, se solucionan dudas y se ponen en común ideas o sugerencias de estos departamentos. En resumen, las características de personalidad, la forma de ser y trabajar de la orientadora, son decisivas para el establecimiento de relaciones con los compañeros, relaciones que se convierten en el instrumento de trabajo de la orientación del centro.

- **La aceptación de la orientación en el centro** va a depender del tipo de centro y como se lleve a cabo las actuaciones por parte de estos profesionales y de forma general por el propio D.O. El centro que más valora y acepta estos profesionales de los centros analizados ha sido el centro nº 2 de difícil desempeño, este departamento es “el corazón” de los centros de este perfil por la tipología de alumnado y la gran dificultad que presentan estos alumnos en función de muchas circunstancias: en unos casos por las dificultades de aprendizaje de los alumnos, en otras por las dificultades socioeconómicas de sus familias, en otros por diversos problemas de salud. En el centro nº 3, es aceptada pero debido al mal clima existente en el centro las relaciones de la orientadora con el equipo directivo no son todo lo fluidas que deberían ser. Sin embargo es muy importante su labor con los alumnos de integración y FP básica, pero como conclusión podríamos decir que en este centro donde los alumnos presentan menos problemas y un nivel socioeconómico más elevado los D.O. no tienen

tanta aceptación como en los de especial desempeño. En el centro nº 1 la orientadora tiene una gran vocación y relación con los profesores, las familias y alumnos que viven en la localidad debido a la interacción que se produce en la convivencia entre ambos, no existe sin embargo esta relación con las familias y los alumnos que vienen al centro de otras localidades ni tampoco con los profesores que van de paso por el centro y que se desplazan desde Madrid. Por otra parte otro factor importante para que esta profesional sea más aceptada, es su esfuerzo, las actividades que planifican, los proyectos que plantean, y la interrelación con los resto de la comunidad educativa, especialmente con aquellos profesores que no tienen horas lectivas para coordinarse en las horas de tutoría como es el caso de los profesores de ciclos formativos. La rotación de las plantilla de profesores y de la orientadora es otro factor muy importante para ser más o menos aceptada, no es lo mismo una orientadora que lleva años en el centro y conoce a la perfección al alumnado y profesores como en el centro nº1, nº2, nº3, y nº 4 que la orientadora del centro nº 5, que todos los años cambia por no existir ni siquiera departamento, y por tener en ese curso que se analiza solamente medio horario con lo que la obliga a ser interina. Por tanto y como conclusión podemos asegurar que la aceptación de la orientación en el centro, dependerá de la propia orientadora y para ello es necesario que esta realice un trabajo adecuado, se relacione con los demás compañeros para que a través de la creación de estas relaciones se puedan ir realizando actividades de orientación en el centro.

- **En cuanto a las relaciones entre la orientadora y el profesorado tutor y de FCT,** se llevan de forma diferente dependiendo del nivel educativo de que se trate, puesto que la orientadora se reúne semanalmente con el profesorado tutor de educación secundaria, pero sin embargo no cuenta con una hora de reunión con el profesor tutor de FP específica. Esta coordinación es fundamental desde el momento en que gracias a ella se organizan y debaten temas referidos al seguimiento del alumnado, organización de la labor tutorial, orientación, atención al alumnado con necesidades, organización de actividades, entrega de material. Por tanto esta reunión se convierte en esencial para desarrollar una

buena labor de coordinación con el profesorado tutor. Pero en el caso del profesorado tutor de ciclo formativo esta coordinación no existe o es puntual e informal, además y puesto que el alumnado no posee una hora lectiva de tutoría, esta labor tutorial y orientadora se ve bastante reducida en este nivel educativo. La orientadora normalmente basa su actuación en materia de tutoría y orientación en el nivel educativo de FP específica en el fomento de relaciones con el profesorado tutor, para ofrecerles su colaboración. En cuanto a la necesidad de mantener esa hora de tutoría lectiva en los ciclos, algunos de los profesores entrevistado en todos los centros analizados manifiestan su opinión que no es necesaria más que en casos puntuales, lo que sin embargo si manifiestan todos, es la necesidad de la acción tutorial a lo largo de todo el curso y por todo el equipo de profesores. Por otra parte en lo que respecta a la FCT, esta es realizada por el profesor que tenga asignado el modulo, con unas horas que le son asignadas para que realice todas las tareas burocráticas que requiere esta tutoría. No existe vinculación ni coordinación de este tutor con el D.O. Este tutor tiene la importante labor en la FP de buscar una empresa acorde con el perfil del alumno para que realice las prácticas en la misma. Como conclusión podríamos por tanto asegurar que la relación entre el tutor de FP, tanto de aula como de FCT es prácticamente nula con el D.O. y en algún caso que se produce es informal puesto que no está asignada hora lectiva en este nivel educativo para esta tarea tutorial. Esta tutoría debería estar institucionalizada a nivel de centro, con el apoyo de la legislación y administración educativa.

- **En cuanto a las relaciones entre la orientadora y la profesora de FOL** en todos los centros analizados se observa que son totalmente informales, ya que no está organizado a nivel de centro ni de departamento ningún horario de coordinación entre ambas, es más, no se establece a nivel de D.O. la asistencia de la profesora de FOL a las reuniones del D.O. En todos los centros y entrevistas realizadas se observa que la profesora de FOL se encarga de desarrollar los contenidos del plan de orientación académico profesional, y forma parte del currículo y contenidos de este módulo que se imparte en todos los ciclos. En alguna ocasión estas relaciones se dan escasa y puntualmente

sobre todo cuando se realizan actividades por parte de organismos u asociaciones empresariales, pero se desarrollan en mayor o menor medida, al igual que sucedía en el caso del profesorado tutor, dependiendo de las características personales de la persona en cuestión. Como conclusión, por tanto, podemos deducir que no existe ninguna relación entre estas dos profesoras, y que en las programaciones no se incluye ninguna hora asignada para coordinación. Por otra parte destacar que la profesora de FOL se relaciona con los profesores de todos los departamentos de FP puesto que es un módulo transversal que se incluye en todos los ciclos formativos de todas las familias profesionales. Su relación es más directa con el departamento de administración porque se tiene que coordinar con el profesor en el módulo de recursos humanos que se imparte en el ciclo de grado medio y superior al coincidir muchos contenidos.

- **Las actividades de orientación** es otra de las variables analizadas en la investigación. Se ha observado en los cinco centros que forman parte de la muestra que la orientadora en el nivel educativo de FP específica realiza pocas actividades en cada una de las áreas de intervención. En el área de atención a la diversidad apenas se realizan actuaciones en este nivel educativo, tan solo en el centro nº3 al ser un centro de integración con alumnos que presentan necesidades educativas especiales, especialmente motoricos si se han hecho 3 intervenciones en alumnos de grado medio, en el centro nº2 curiosamente que es el centro con mayor dificultad no se presentan intervenciones, puesto que se observa que son los profesores del departamento los que intentan solucionar los problemas que puedan presentar los alumnos con alguna dificultad, se observa igualmente en todos los centros el rechazo de los profesores de FP a la burocracia que supone pedir intervenciones al D.O., procedimientos largos y con mucho contenidos de documentación que en su mayor parte prefieren evitar. Las actividades fundamentales se suelen centrar en los alumnos de FP básica, donde por el perfil de estos alumnos con una alta dificultad a todos los niveles y por su minoría de edad la orientadora está muy presente para guiar al profesor tutor. En este nivel de FP si está contemplada la hora semanal de tutoría como lectiva y en

este espacio de tiempo el profesor tutor del grupo realizara las actividades propuestas por la orientadora además de las que este profesor considere oportunas. En el área de orientación se realizan charlas informativas, orientación individualizada al alumno en casos concretos y organización de actuaciones en colaboración con entidades u asociaciones empresariales, aunque a nivel profesional, muchas de las actividades organizadas, parten del departamento de FOL y de los distintos departamentos de ciclos. Como conclusión por tanto podemos afirmar que en los centros analizados las actividades de orientación se producen básicamente en el nivel de FP básica y muy puntualmente en los demás niveles de grado medio y superior, centrándose única y exclusivamente en la organización de algunas actividades de distintas organizaciones. Todas las actividades de orientación son desarrolladas y organizadas por los departamentos y profesores de ciclos de las distintas familias profesionales y de FOL.

- **En cuanto al análisis documental** se ha observado que en todos los centros investigados, en la Programación Anual de Centro se incluye la programación del D.O. que consiste en el plan de orientación y acción tutorial, el cual recoge tres planes de actuación del departamento, el plan de orientación, el plan de acción tutorial y el plan de atención a la diversidad. En los cinco centros cada uno de estos planes se describen en líneas generales en términos de objetivos, líneas de actuación y contenidos. Por otra parte otros de los documentos analizados es el proyecto educativo de centro, en este documento no se delimitan o si se hace en algún centro lo desarrolla de forma muy generales, las actuaciones en el nivel educativo de FP específica. En el plan de acción tutorial si se detallan las actividades organizadas trimestralmente por niveles, incluida la FP específica, en algunos centros con sumo detalle, aunque no se contempla la hora de tutoría de coordinación por parte del D.O. con los tutores de FP por no ser una hora lectiva y no estar organizada institucionalmente en estas reuniones semanales llevadas a cabo con los tutores de ESO. En algunos centros como el nº 4 se establece la delegación que hace el D.O en el departamento de FOL para que desarrolle las actividades planteadas en el plan de orientación académico y

profesional, en tres primeros centros no se establece ninguna delegación aunque tampoco incluye ninguna hora de coordinación entre los dos departamentos, y en la realidad no se llegan a producir nunca aunque si se observa que verbalmente y de manera totalmente informal las profesionales de ambos departamentos mantienen en todo momento contacto y conocen las actividades desarrolladas en este área de orientación. En el centro nº 5, al ser un centro exclusivo de FP y no existir el D.O como tal, las tareas de orientación profesional recaen exclusivamente en el departamento de FOL. Como conclusión en este apartado podríamos detallar que los documentos del centro analizados contienen detalladamente las actividades de tutoría organizadas desde el D.O. pero no se establece las reuniones de coordinación entre la orientadora y los profesores tutores de FP específica, así como tampoco se establece ninguna sesión de coordinación entre el profesor de FOL y la orientadora, dejando un vacío total en cuanto a la organización institucional en materia de tutorías en estos niveles educativos de FP.

- **La relación del profesorado de FP con el resto de compañeros y el D.O.** afecta de forma directa a la orientación y se pone de relieve en las entrevistas realizadas a los diversos agentes implicados en los cinco centros que forman parte del estudio. Por una parte las relaciones en un centro entre el orientador y el resto de compañeros se valoran como algo fundamental para el desempeño de la orientación, para la aceptación y valoración de la misma en el centro, así como para la valoración de la figura del orientador. El primer apunte que quiero manifestar en este sentido es la consideración de las relaciones entre el orientador y los demás compañeros como el motor de desarrollo y fomento de la orientación en un centro, se convierte un requisito imprescindible para conseguir llevar a cabo actuaciones en materia de orientación, bien sean gracias al establecimiento de relaciones informales con los compañeros o a la creación de relaciones más formales con los mismos. Por otra parte en todos los centros analizados hemos observado la falta de relación entre los profesores de FP y el resto de profesores de secundaria. Este hecho se produce en primer lugar por la ubicación de los ciclos en edificios diferentes a los niveles de secundaria y

bachillerato, lo que impide esta relación puesto que los profesores de ciclos apenas pasan por la sala de profesores, sino que están básicamente todo el tiempo en el departamento. En segundo lugar en los centros como el 4º centro analizado, si comparten espacio y se observa que la interacción que se produce entre ellos es prácticamente nula igualmente. Tenemos que destacar que estos profesores trabajan con alumnado y niveles de enseñanza tan distintos que no comparten nada en común. Los alumnos de ciclos por otra parte tampoco participan en las actividades que se ofertan desde el centro y por tanto tampoco tienen una participación activa ni se llegan a integrar. Esto afecta a la orientación, en la medida que los profesores de secundaria no tienen una idea clara de lo que se imparte en la FP, no solo de los contenidos de los módulos, sino la forma de trabajar y de evaluar. Está demostrado que, por la forma que muchas veces se expresan, desconocen por completo estos niveles de enseñanza, pero el hecho de no relacionarse ni de hablar en la sala de profesores no da pie a que puedan llegar a solucionar sus dudas interactuando con los profesores de las familias profesionales. La orientadora en las reuniones de coordinación que mantiene con estos profesores les da unas pautas y unos materiales e información pero eso no es suficiente para realizar una orientación y tutoría adecuada a sus alumnos de 4º de la ESO para que cursen ciclos o bachillerato y los de 2º de bachillerato, para que tomen la decisión de matricularse en ciclos de grado superior o ir a la Universidad. La conclusión a la que llegamos por tanto es que la ubicación de los ciclos formativos en edificios distintos en los centros y la falta de relación entre los profesores provoca que estos no estén suficientemente formados para realizar una adecuada orientación, y que deberán ser los profesores de FP en los centros donde se comparten estos niveles los que dieran estas informaciones a los alumnos y los invitaran a ellos y a sus familias para que vean de primera mano las instalaciones del centro en los talleres y las aulas donde se imparten estas enseñanzas. Esto se debería de organizar a través de jornadas de puertas abiertas, o bien estableciendo una hora de tutoría en su horario lectivo para que la dedique a informar o bien orientar a los alumnos de los niveles de secundaria.

- **La relación entre el Equipo Directivo con los profesores de FP y la orientadora** igualmente ha quedado demostrado que es decisivo en la orientación. En los centros analizados donde el equipo educativo es de FP, este nivel de enseñanzas está más valorado y recibe más recursos económicos que en aquellos que los equipos directivos son de otra especialidad, como ocurre especialmente en el centro nº 3 que es bilingüe, en este centro no existe relación entre el director y los ciclos y recibe muy poco apoyo y recursos, lo que redundará en un perjuicio importante en la FP, por el contrario en los centros 4º y 5º estas enseñanzas están muy bien valoradas al estar apoyados por el director, que en ambos casos pertenece a una familia profesional.
- Para terminar nos gustaría reseñar **las relaciones entre la orientadora y el equipo educativo de los ciclos de FP específica**, considerando como órgano colegiado. Estas relaciones que se dan informalmente al igual que con el resto de compañeros, pero que formalmente no están institucionalizadas. Tan solo la orientadora acude a las reuniones de equipos educativos de ciclos a petición de estos y cuando no coincide con los equipos educativos de secundaria obligatoria en los que tiene prioridad de asistencia. En los centros estudiados, en contadas ocasiones he podido observar que la orientadora fuera a las reuniones de departamento, y lo mismo a las juntas de evaluación, donde está presente el jefe de estudios de ciclos para tomar nota de los resultados académicos y de las actas, si está presente en las de FP Básica, que es a nivel de FP donde hemos observado que más relación tiene. En definitiva, las relaciones sociales que se dan en el centro, en base a la interacción entre la orientadora y el profesorado se convierten en una estrategia fundamental para el desarrollo de la orientación educativa, relaciones que en su mayoría son informales, realizadas a través de actividades puntuales e individuales.



## **OTRAS CONCLUSIONES EN EL ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN**

Otras conclusiones, fruto de las reflexiones obtenidas en las diversas entrevistas y dinámicas de grupo, y que constituyen posibles líneas de investigación que quedan abiertas al margen de este trabajo serían las siguientes:

1. En estos momentos en la Comunidad y desde hace tres años, los alumnos matriculados en Centros públicos deben pagar tasas de matrícula de 400 euros por cada año cursado, lo que supone un agravio comparativo con los alumnos de otras Comunidades que no tienen que pagar estas tasas, pero además de realizar este pago no se reinvierten para equipamiento o para la mejora de los centros. Al mismo tiempo se ha habilitado un sistema de becas que asciende en el último año a más de 22 millones de Euros, acotado exclusivamente para los alumnos que cursan FP de Grado Superior en Centros Privados. Por otra parte en los últimos seis años, no ha habido presupuesto para reposición de equipos o para nuevas instalaciones a pesar de que en este tiempo se han implantado casi el 100% de los revisados títulos LOE de FP, muchos de los cuales especificaban claramente nuevos requerimientos de maquinaria y equipos.
2. En cuanto a los profesores se mantienen la reducción, en más de un 25%, del número de profesores de las especialidades de FP mediante la drástica disminución de los apoyos a las prácticas, contemplados en la legislación autonómica, para las clases prácticas en los talleres y laboratorios y también en las horas contempladas para la relación con las Empresas consistente, por parte de los Tutores de FCT, de la búsqueda, programación, seguimiento y evaluación de las prácticas de alumnos.
3. El curso pasado comenzó una nueva reforma de los PCPI en Formación Profesional Básica, sin embargo esta implantación se está realizando con profesores no especializados y con ratios de 20 alumnos por grupo. Habiendo, además, una tendencia a favorecer el establecimiento y mantenimiento de este tipo de oferta a los centros concertados privados sobre los centros públicos,

independientemente de la elección de los ciudadanos. Además de esta reforma en la FP Básica, la Comunidad actúa siempre improvisando normativa legal, como puede reflejar el que se haya comenzado el curso sin el desarrollo legislativo autonómico de varios títulos de FP de la oferta implantada este año.

4. Por otra parte se observa en todos los cursos académicos un desorden en la organización y procedimiento de la propia Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid que impide una gestión racional de los recursos humanos o técnicos. Por ejemplo: no hay planificación a medio plazo sobre la oferta de plazas y centros de FP, no hay transparencia en la aplicación de las instrucciones o en la asignación de los recursos a los Centros no se tienen en cuenta los conocimientos específicos de los profesores de FP y no se tienen en cuenta las diferencias de situación, población o especialidades a impartir en los centros a la hora de establecer los cupos de profesores.
5. Por otra parte una crítica repetida por profesores, empresas y alumnos, así como los Directores de los centros es la adopción y mantenimiento de un modelo de FP sin conexión con la realidad productiva y laboral de la Comunidad, copada por pequeñas y medianas empresas sin departamentos de formación y sin personal especializado y cuya consecuencia inmediata es: por una parte la reducción real de tiempo de aprendizaje básico de los alumnos. Por otra parte el resultado de perfiles menos polivalentes ajustados solo a aquellas tareas a las que se dedique la empresa de aprendizaje, reduciendo en realidad las posibilidades de empleabilidad, otra consecuencia es el uso de los alumnos, los centros y las empresas inscritas en un modelo inestable y no ensayado que ha consumido en cuatro años cuatro modelos de regulación. Y por último implantación y mantenimiento de un modelo sin recursos, sin evaluación, sin planificación y sin garantías formativas para nuestros alumnos en empresas sin estructura o vocación para la formación.
6. Algo a destacar es la no implantación, en los centros públicos, de los títulos más novedosos, con más inserción o más atractivos de FP aprobados en los últimos cuatro años por el Ministerio de Educación. Si tenemos en cuenta que estos Ciclos Formativos preparan las profesiones más actuales, tanto

tecnológicamente como en demanda de puestos de trabajo que esta formación, en Madrid, queda reservada para Centros Privados con un coste de matrícula de varios miles de euros al año, la consecuencia es que la Consejería de Educación está segregando los alumnos de FP en función de sus posibilidades económicas. Aquellos alumnos con más posibilidades económicas pueden acceder a los ciclos más nuevos y los que no tienen capacidad de financiación a los menos actuales.

7. Otro problema serio es que no hay vías suficientes para que la oferta de FP inicial impartida en los centros públicos proporcione respuesta adecuada a aquellas personas adultas que buscan formación para el empleo: como formación a distancia, formación “online”, matrícula por módulos profesionales, cursos de apoyo para la preparación de pruebas libres de FP, cursos de apoyo para la preparación de pruebas de acceso a ciclos de Grado Medio o Superior para ciudadanos sin titulación de acceso, sistema público regional para el reconocimiento y la certificación de experiencia laboral, oferta de ciclos de FP en nocturno o cursos de preparación para exámenes de Certificados Profesionales de Profesiones Reguladas. Todas estas vías están siendo demandas por los alumnos y los ciudadanos de Madrid y están implantados de manera suficiente en otras Comunidades Autónomas.
8. Igualmente se evidencia la no integración de la Formación Profesional Inicial y la Formación para el Empleo. De cara al ciudadano aparecen como islas desconectadas aunque lo ideal sería dar respuesta coordinada y conjunta a quien se quiere formar para mejorar su futuro profesional y laboral. Así podemos señalar que los Centros Integrados de FP de la Consejería de Educación son casi exclusivamente centros para la FP inicial o también que la oferta de cursos desde la Consejería de Empleo son claramente insuficientes y ofertados exclusivamente por centros y academias privadas.
9. Por último destacar la insuficiente formación ofrecida al profesorado de FP, destacar la ausencia de planes y programas de formación continua y específica para profesores de FP, salvo una exigua oferta de verano consistente en dos o tres cursos de dos semanas al año por familia profesional, que no cubre ni al

10% de los profesores de los centros. Y esto ocurre en unos niveles formativos como es la FP donde el profesorado tiene que estar continuamente reciclándose por la evolución constante del mercado laboral y los cambios continuos en las nuevas tecnologías.

Por todos estos motivos expuestos y a modo de conclusión destacaríamos que, entendiendo que la FP es una de las piezas básicas para mejorar la economía y el empleo, y una de las vías de formación de nuestros ciudadanos para su desarrollo laboral y personal, esta debería desarrollarse teniendo en cuenta propuestas donde la utilización de los recursos públicos se utilicen en interés y en exclusiva de la mayoría de los ciudadanos. Algunas de estas propuestas que hemos recogido de todos los centros analizados y por parte de toda la Comunidad Educativa involucrada serían:

- Supresión inmediata de las tasas de matrícula de FP en grado superior y el establecimiento de un sistema integrado y coordinado de FP para la Comunidad de Madrid, creando la posibilidad de que los Centros Públicos de FP, como ya lo hacen los centros privados, puedan impartir oferta para el empleo. Y que la Consejería de Empleo contemple la oferta de FP inicial y los recursos de los centros públicos como recursos para la oferta de FP para el Empleo.
- Establecimiento de vías y mecanismos de acceso de alumnos jóvenes, trabajadores y desempleados a los recursos formativo que hay en los centros públicos, mediante ofertas flexibles, modulares y en horarios adecuados, así como mediante la ampliación de la oferta inicial de FP de los centros públicos en formatos accesibles para todos los ciudadanos.
- Implantación de la FP Básica de todas las Familias Profesionales en todos los distritos y áreas de Madrid y de todos los centros públicos que la soliciten, con ratios adecuados inferiores a 15 alumnos por aula, garantizando una buena formación de base y también los recursos suficientes para el aprendizaje.
- Se deben realizar las inversiones suficientes para la actualización de las instalaciones y equipos, no solo en una mayor cantidad de recursos económicos sino además una política de colaboración entre la consejería de educación y las empresas tecnológicas y suministradoras, mediante acuerdos generales o incentivos fiscales.

- Dotación suficiente de profesores, contemplando una mayor flexibilización en la organización horaria, la necesidad de apoyos en los talleres y los laboratorios de una manera realista, y también teniendo en cuenta la realidad educativa y el contexto de cada centro. También es urgente que se contemplen las otras tareas imprescindibles que se desarrollan en los Centros de FP como pueden ser las tutorías, tutorías de FCT, Jefaturas de Departamento Profesional, Coordinadores de calidad, de formación y orientación o coordinación de actividades internacionales (Erasmus)
- Los nuevos modelos de Formación Profesional Dual, (FCT Extendida para Grado Medio o FP Dual de Grado Superior) deberían garantizar las horas totales de formación para todos los alumnos añadiendo, si se considera necesario, más horas de prácticas en empresa, y en este caso la contemplación de un salario o beca que podría representar un acicate para hacer de estas enseñanzas una vía más atractiva. Para ello debería garantizarse la adecuación de estas empresas a su faceta formativa. Las prácticas o FCT de 380 horas han sido y siguen siendo un complemento para la formación, donde el aprendizaje radica en el conocimiento de la realidad productiva no en el conocimiento de nuevas tecnologías o procesos que ya deberían conocerse en el instituto, sin embargo una formación dual con la estancia de 1000 horas debe contemplar la garantía de empresas que puedan añadir valor al perfil formativo y a su evaluación, así como la compensación justa por el rendimiento desarrollado por el alumno. La formación dual no debe contemplarse como una forma de abaratamiento de costes, mediante el recorte de profesores o la desinversión en equipos o recursos tecnológicos
- Es necesaria la implantación en los Centros Públicos, con los recursos suficientes de todos los nuevos títulos LOE que conciernen a los sectores productivos relacionados con la Comunidad de Madrid. De esta manera los ciudadanos tendrán derecho a elegir dónde quieren formarse y los nuevos nichos de empleos podrán ser accesibles a todos independientemente de su nivel económico

- Creación de un sistema de formación y actualización de profesores para las especialidades de Formación Profesional que contemple, cursos suficientes en función de las demandas de los departamentos profesionales de los centros, así como estancias formativas en empresas
- Es preciso que la legislación y procesos administrativos, sean racionales, con un calendario adecuado a la organización real de los centros y a las necesidades de los ciudadanos. Además se debe articular un sistema de comunicación transparente para todos: inspección educativa, equipos directivos y personal, alumnos y familias

En Madrid, septiembre de 2015

## **BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES**





## BIBLIOGRAFÍA CITADA Y DE REFERENCIA

- A.E.O.E.P., *La orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral, VII Jornadas Nacionales de orientación escolar y profesional*, Madrid, Asociación Española para la orientación Escolar y Profesional, 1993.
- ABEL VILELA, A., *Cincuenta años de formación profesional en Lugo (1932-1981)*, Lugo, Conselleria de Educación e cultura, 1985.
- ACERO SAEZ, E., *Cronica de la Formación Profesional Española. Tomo II: La FP en la época Ministerial de Villar Palasí*, Madrid, Ediciones Tecnicas y Profesionales, 1993, p. 49
- AGELET, J., BASSEDAS, E. y COMADELL, M., *Algunos modelos organizativos, facilitadores del tratamiento de la diversidad, y alternativos a los agrupamientos flexibles*, Aula de Innovación Educativa, 1997.
- AGUADO, M.T., GIL PASCUAL, J.A. y JIMÉNEZ FRÍAS, R.A., y SACRISTÁN LUCAS, A., *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*, Madrid, CIDE, 1999.
- AGUILERA, M.J.; ÁLVAREZ BABIO, M.; COLL, C.; ECHEITA, G.; GALÁN, M.; MARCHESI, A.; MARTIN, E. y MARTÍNEZ ARIAS, R., *Evaluación del programación de integración escolar de alumnos con deficiencias*, Madrid, CIDE/ MEC, 1990.
- AGUIRRE BAZTÁN, A., *Psicología de la adolescencia*, Barcelona, Boxareu, 1994.
- AGUIRRE, A. *Etnografía. Metodología cualitativa en las investigación sociocultural-*, Barcelona, Marcombo, 1995.
- AINSCO, W.M., ECHEITA, G. y DUKC, N., *Necesidades especiales en el aula. Una iniciativa de la UNESCO para la formación del profesorado en el ámbito de la integración escolar*, aula de innovación educativa, 1994.
- AINSCOW, M., *Acercamiento al funcionamiento de centros escolares integrados. Algunas notas y lecturas*. En LÓPEZ, M. Et. Al. (Coords). *Diversidad, inclusión y diferenciación educativa en os comienzos del siglo XXI*, Elche, Marvingraf, 2001
- AINSCOW, M., *Necesidades especiales en el aula*, Madrid, Narcea, 1995.
- ALBADALEJO, J.J., *La acción tutorial*, Alicante, Disgratos, 1992.
- ALBERDI, R., “Formación profesional, industrialización y sociedad en Valencia y en Cataluña desde finales del S. XVIII hasta la ley de educación del 1970”, Mataró, 1999, pp 115-139.
- ALBERDI, R., *La formación profesional en Barcelona*, Barcelona, Don Bosco, 1980.
- ALCAIDE, M., *La reforma de la formación profesional reglada con relación a la Comunidad Europea. III Jornadas sobre la Comunidad Europea. Políticas Sociales y de formación profesional en la Europa Comunitaria*, Sevilla, Universidad de Sevilla: Secretariado de Publicaciones, 1995.
- ALCAIDE, M., *La reforma de la formación profesional reglada con relación a la Comunidad Europea. III Jornadas sobre la Comunidad Europea*.

- Políticas Sociales y de formación profesional en la Europa Comunitaria*, Sevilla, Universidad de Sevilla: Secretariado de Publicaciones, 1995.
- ALCINA FRANCH, J., *Aprender a investigar*, Madrid, Compañía Literaria, 1994.
- ALEGRE, O., *Diversidad humana y Educación*, Málaga, Aljibe, 2000
- ALGUACIL, M., *Tutoría (1º a 4º de la ESO)*, Barcelona, Claret, 2000.
- ALIAGA, F. *Proyecto docente. Bases metodológicas de la investigación educativa*, Valencia, Bodón, 1998.
- ALMARI, C. y GIL, V., *SOCIOGRAMA. Elaboración de sociogramas con soporte informático*, Madrid, TEA, 1993
- ALMOLDA, A., COSTA RICO, J., LÓPEZ DOMECH, J. y REYNÉS, V., *La descentralización de la enseñanza*, Zaragoza, Egido, 2004.
- ALONSO AMO, E., “Clima y cultura en la organizaciones”, En PEIRÓ, J.M., *Psicología social y sociedad del bienestar, Vol. 5., Trabajo, organizaciones y marketing social*, (45-54), Barcelona, PPU, 1990,
- ALONSO TAPIA, J. y CATURLA, E., *La motivación en el aula*, Madrid, PPC, 1996.
- ALONSO TAPIA, J., *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*, Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma, 1992
- ALONSO TAPIA, J., *Evaluación psicopedagógica y de la competencia curricular. MEC: Materiales del curso de formación de Departamentos de Orientación. Policopiado*, 1994
- ALONSO TAPIA, J., *Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*, Madrid, MEC/CIDE, 1992.
- ALONSO TAPIA, J., *Motivar para aprender*, Barcelona, Edebé, 1997.
- ALONSO TAPIA, J., *Orientación educativa, Teoría, evaluación e intervención*, Madrid, Síntesis, 1997.
- ALONSO, C.M. y GALLEGO, D.J., *Estilos individuales de aprendizaje: implicaciones en la conducta vocacional*. En F. RIVAS, *Manual de asesoramiento y orientación*, Madrid, Síntesis, 1994
- ALONSO, L. E., “Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa”, en DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. (coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis Psicología, 1994.
- ALOY RUIZ, M.DM., *Historia de la formación profesional en Guipúzcoa durante el siglo XX*, Vitoria, Universidad del País Vasco, 1985.
- ALTET, M.; PAQUAY, L. y PERRENOUD, P., *La formación de profesionales de la enseñanza*, Sevilla, Díada editorial, Serie Fundamentos nº 23, Colección investigación y enseñanza, 2007.
- ALVAR, J., *Etnología: Método y práctica*, Zaragoza, Guara, 1981.
- ÁLVAREZ DE LA ROSA, M., *Acuerdos estatales de concertación social y competencias de las comunidades Autónomas. El caso de la FP*, Madrid, La Ley, 2003
- ÁLVAREZ M., *La orientación vocacional través del currículo y la tutoría. Una propuesta para la etapa de 12 a 16*, Barcelona, Graó / ICE de la Universitat de Barcelona, 1991.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. “Investigación cuantitativa/ Investigación cualitativa: ¿una falsa disyuntiva?” En COOK, T.D. y REICHARDT, C.S. (Eds.), *Métodos*

- cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata, 1986, pp 9-23.
- ÁLVAREZ PÉREZ, L., *La diversidad en la práctica educativa: modelos de orientación y tutoría*, Madrid, CCS, 2000.
- ÁLVAREZ ROJO, V., *Tengo que decidirme! Programa de orientación para la elección de estudios y profesiones al finalizar la enseñanza secundaria (cuaderno del alumno y Manual del tutor)*, Sevilla, Alfar, 1991.
- ÁLVAREZ, A., *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3 a 16 años con soporte informático*
- ÁLVAREZ, L., *Proyecto educativo, proyecto curricular y programación de aula*, Madrid, SM., 1998.
- ÁLVAREZ, M. y BIZQUERRA, R., *Manual de orientación y tutoría*, Barcelona, Praxis, 1996, p. 78.
- ÁLVAREZ, M. y FERNÁNDEZ, *Programa de orientación de estudios y vocacional al término de la escolaridad obligatoria*, Barcelona, PPU, 1989
- ÁLVAREZ, M., *El equipo directivo. Recursos técnicos de gestión*, Madrid, Popular, 1988.
- ÁLVAREZ, M., *Planteamientos institucionales del centro educativo*. En Actas del I.C.I.O.E., Barcelona, 1990, pp. 47-51.
- ÁLVAREZ, M.; BIZQUERRA, R., *Manual de orientación y tutoría*, Barcelona, Praxis, 1996.
- ALVARO PAGE, M., *Evaluación de los Módulos Profesionales: estudio de la reforma experimental de la enseñanza técnico-profesional*, Madrid, CIDE-MEC, 1993.
- ALVESSON, M. y BERG, P.O., *Corporate Culture and Organizational Symbolism*, Berlín, New York, De Gruyter, 1991.
- AMADOR, M., *Programa de Orientación de la Motivación Académico-Ocupacional (POMAC)*, Barcelona: PPV, 1993.
- ANAYA, D., *Las teorías de los mercados de trabajo y la orientación ocupacional*. En UNED-AEOEP, *La educación en el sistema educativo y el mundo laboral*. VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional, Madrid, UNED-AEOEP, 1993, PP.391-398.
- ANDERSON, G. "Critical ethnography in education: origins, current status and new directions", *Review of Educational Research*, 53, 249-270, 1989.
- ANGERA, M. T., *Metodología de la observación en las ciencias humanas*, Madrid, Catedra, 1978.
- ANGUERA, M.T. "Posibilidades de la metodología cualitativa vs. Cuantitativa". *Revista de Investigación Educativa*, 3 (6), 127-144., 1985
- ANGULO RASCO, F. "De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente". En PÉREZ GÓMEZ, A., BARQUIN, J. y ANGULO RASCO, F. (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid, Akal textos, 1999, pp 261-319.
- ANGULO RASCO, F. "El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa: un análisis metodológico". En MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B.(Ed.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*,

- Granada, Servicio de publicación de la Universidad de Granada, pp. 95-110, 1990.
- ANSOFF, H.I., *La dirección y su actitud ante el entorno*, Bilbao, Deusto, 1985.
- ANTÚNEZ, S. y CORONEL, J.M., “La calidad de la educación y la organización” en *Actas del IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Tarragona, 1996, pp. 267-272.
- ANTÚNEZ, S. y GAIRÍN, J., *La organización escolar; Práctica y fundamentos*, Barcelona, Graó, 1996.
- ANTÚNEZ, S. y otros, *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*, Barcelona, GRAO, 1992.
- ANTÚNEZ, S., “La cultura organizativa, barrera y puente para la formación permanente del profesorado”. En GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S., *Organización Escolar. Nuevas aportaciones* (483-504), Barcelona, PPU, 1993.
- ANTÚNEZ, S., *Claves para la organización de Centros Escolares*, Barcelona, Ice-Horsori, 1993.
- ANTÚNEZ, S., *Claves para la organización de centros escolares*, Barcelona, ICE-HORSORI, 1993.
- ANTÚNEZ, S., *El proyecto educativo de Centro*, Barcelona, Graó, 1998.
- ANTÚNEZ, S., *El proyecto Educativo de Centro*, Barcelona, Graó, 2000.
- ANZIÚ, D. y MARTÍN, J., *La dinámica de grupos pequeños*, Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
- ANZIZU, J.M., “Cultura organizativa. Su incidencia en el funcionamiento y desarrollo de la empresa”, *Alta Dirección*, 120, 63-70, 1985.
- ARBIZU ECHÁVARRI, F., *La Formación Profesional Específica. Claves para el desarrollo curricular*, Madrid, Santillana, 1998.
- ARENAS, C., *Análisis etnográfico del colectivo anti-escuela en el primer curso de Formación Profesional. Algunas reflexiones sobre la influencia de la clase social y el género en el rechazo a la escuela*, CIDE, 1993.
- ARGÜELLES, A., *Competencia Laboral y Educación basada en Normas de Competencia*, Mexico, Limusa, 1996.
- ARMENGOL ASPARÓ, C., *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*, Madrid, La Muralla, 2001.
- ARNAIZ, J., *La tutoría organización y tareas*, Barcelona, Grao., 1995..
- ARNAIZ, P., Innovación y diversidad: hacia nuevas propuestas didácticas, en TORRES, J. A. (coord.). *La Innovación de la Educación Especial*, Jaén, Servicios de Publicaciones de la Universidad, 333-358.
- ARNAIZ, P., *Quién es quién. Las relaciones humanas en el grupo-clase*, Barcelona, Graó, 1988.
- ARTIGOT RAMOS, M., *La tutoría*, Madrid, CSIC, 1973.
- ASENSI DÍAZ, J., “Cultura escolar y resistencia al cambio”, *Tendencias pedagógicas*, 9, 131-142, 2004.
- ASHTON, P.; KENSEN, P.;FRANCES, D., *Los objetivos en la práctica educativa: una orientación para profesores*, Madrid, Anaya, 1980.
- ASIS BLAS, F. y PLANELLS, J. (coords), *Retos actuales de la educación técnico-profesional*, Madrid, Metas Educativas, 2009, p. 15

- ATIENZA ROSALES, A., CORTACERO PÉREZ, C. y GARRIDO GARCÍA, J. A., *Educación Secundaria, organización, funcionamiento e itinerarios, Grupo de orientación Granada*, Grupo Editorial Universitario, 2002.
- ATKINSON, P. y HAMMERSLEY, M. "Ethnography and participant observation". En DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S., *Handbook of qualitative research*, Londres, Sage, 1994, pp 248-261., 1994.
- AULA PAIDEIA, *El milagro de la comprensividad*, cuadernos de pedagogía, 1994.
- AUNOS, E., *Las corporaciones del trabajo en el estado moderno*, Madrid, Juan Ortiz, 1928.
- AVANZINI, G., *El fracaso escolar*, Barcelona, Herder, 1979.
- AVELLANEDA, P., *Psicología*, 2ª Ed., Madrid, Editorial CEPE, 1998
- AYALA, C.L. y GALVE, J.L., *Evaluación e informes psicopedagógicos*, tomo IV, Materiales de apoyo, Madrid, CEPE, 2001.
- BACHELARD, G., *La formación del espíritu científico*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1972.
- BAIXAULI, F., *La cultura participativa en los centros de enseñanza*. En: *participación, autonomía y Dirección en los centros educativos*, GARAGORRI, X., Madrid, Forum Europeo de Administración de la Educación, 2000.
- BALDRIDGE, J.V. y DEAL, T.E., "The Basics of Change in Educational". In BALDRIDGE, J. V. y DEAL, T.E. (Eds.), *the Dynamics of Organizational Change in Education*, Berkeley McCutcheon Pub. Co., 1983, pp 1-14.
- BALL, S., *La micropolítica de la escuela*, Madrid, MEC- Piados,, 1989.
- BALL, S., *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós, 1989.
- BALL, S., *La motivación educativa*, Madrid, Narcea, 1985
- BALL, S.J., *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós/MEC, 1989.
- BAÑARES, L., *La cultura del trabajo en las organizaciones*, Madrid, Rialp, 1994.
- BARBERA ALBALAT, V., *Método para evaluación de centros*, Madrid, Escuela Española, 1990.
- BARBERA ALBALAT, V., *Proyecto educativo, plan anual del centro, programación docente y memoria*, Madrid, Escuela Española, 1989.
- BARDISA RUIZ, M.T., *El difícil camino de la nueva enseñanza secundaria en España*, Oporto, Guedes, S.A.
- BARDISA RUIZ, M.T., *El difícil camino de la nueva enseñanza secundaria en España*, Oporto, Guedes, S.A., 2001.
- BARQUERO SEGOVIA, V., *El Reglamento de Régimen Interior del Centro*, Madrid, Magisterio Español, 1987.
- BARQUIN RUIZ, J. "La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España". En PÉREZ GÓMEZ, A., BARQUÍN RUIZ, J. y ANGULO RASCO, J. F.(Eds.), *Desarrollo Profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid, Akal, 1999.
- BARRET, M., *La consulta del profesor a los subsistemas escolares*, En DOWLING, E. y OSBORNE, E., *Familia y escuela, una aproximación conjunta y sistemática a los problemas familiares*, Ed. Paidós, Temas de Educación, 1996

- BARROSO, J.M., RUIZ, R. y SÁNCHEZ, M.C., “Algunos aspectos de la evaluación de centros”. En GID: *El Centro Educativo. Nuevas perspectivas organizativas*, Sevilla, Repiso, 1991.
- BARROSO, M., *Respuesta educativa ante la diversidad*, Salamanca, Amarú, 1991.
- BARTOLOMÉ, J. *Elaboración y análisis de datos cualitativos aplicados a la investigación-acción*. Universidad de Barcelona, 1990.
- BARTOLOMÉN, M., *De la educación multicultural a la construcción de la ciudadanía. En consejo Escolar del Estado. Seminario sobre "la atención a la diversidad. La escuela intercultural"*, Madrid: MEC, 2000.
- BARTOLOMÉN, M., Diseños y metodologías de investigación desde la perspectiva de la educación multicultural X Congreso Nacional de Pedagogía. Educación intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida II, Salamanca, Diputación Provincial, 1992.
- BATALLOSO NAVAS, J.M., *Dimensiones de la orientación educativa hoy. Una visión transdisciplinar*, Málaga, Aljibe, 2011.
- BATANAZ PALOMARES, L., *Organización Escolar: Bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas*, Córdoba, Servicio Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 1998.
- BATES, R., “Administración de la educación: Hacia un proceder crítico”. En HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T. (Dtores): *Enciclopedia internacional de la educación*, Barcelona, MEC-Vicens-Vives, 1989.
- BATES, R., Liderazgo y cultura escolar. Ponencia presentada al II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Sevilla, 1992.
- BATES, R.J., *The Management of Culture and Knowledge*, Victoria, Deakin Univ. Press, 1986.
- BATTISTONE, L., *El mercado de Trabajo y la Formación Profesional en las mujeres*. En FERNÁNDEZ, A., *La formación ocupacional realidad y perspectivas*, Madrid, Diagrama, 1992
- BAUTISTA, R., *Orientación e intervención educativa en secundaria*, Archidona, Aljibe, 1992.
- BEAL, G.M.; BOHLIEN, J.M. y RAUDABAUGH, J.N., *Conducción y acción dinámica del grupo*, Buenos Aires, Kapelusz, 1982.
- BEARE, H.; CALDWELL, B.J. y MILLIKAN, R.H., *Como conseguir centros de calidad. Nuevas Técnicas de Dirección*, Madrid, La Muralla, 1992.
- BELL, D., *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Madrid, alianza, 1977.
- BELMONTE, M., *Atención a la diversidad: diseño de estrategias y evaluación formativa basada en el análisis de tareas*, Bilbao, Mensajero, 1998.
- BELTRÁN LLAVADOR, F., *La gestión escolar de los cambios de currículo en la enseñanza secundaria*, Madrid, Miño y Dávila, 2006.
- BELTRÁN, J.; PEREZ, L., *Educación para el siglo XXI. Crecer pensar y convivir en familia*, Madrid, CCS, 2000.
- BENEDITO, V., *Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*, Barcelona, Barcanova, 1987.
- BENEUTO, P.J. y GUILLÉN, P., *La formación profesional en España: Expansión y cambio*. En BENEUTO, P.J. y P. GUILLÉN, *Formación Profesional y empleo: La construcción de un nuevo modelo*. Alzira, Germania, 1998

- BERNAL AGUDO, J.L., CANO ESCORIAZA, J. y LORENZO LACRUZ, J., *Organización de los centros educativos. LOMCE y Políticas Neoliberales*, Zaragoza, Mira, 2014.
- BERNAL AGUDO, J.L., *Comprender nuestros centros educativos. Perspectiva micro política*, Zaragoza, Mira, 2006.
- BERNAL, J.L. y JIMÉNEZ, J., *El equipo directivo en los centros públicos no universitarios: dualidad de su situación como representantes al mismo tiempo de la Administración educativa y de la comunidad escolar e interacciones que se establecen en el centro como consecuencia de esa dualidad*, Madrid, CIDE, 1992.
- BILLET, S., *Vocational Education, Purposes, Traditions and Prospects*, New York, Springer, 2011
- BISQUERRA ALZINA, R.(coord), *Metodología de la investigación educativa*, Madrid Muralla, 2009.
- BISQUERRA, R. et. Al., *Programa de orientación profesional autoaplicado*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1992.
- BISQUERRA, R. *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*, Barcelona, Ceac, 1989.
- BLASCHKE, D., *Situación actual, experiencias y estrategias en la evaluación de programas de formación*. En CEDEFOP (comp.). *Evaluación de programas europeos de formación, empleo, y recursos humanos. Conferencia de Atenas*, 1995. Salónica: CEDEFOP
- BLASE, J. y KIRBY, P, *Estrategias para una Dirección escolar eficaz. Como motivar, inspirar y liderar a los profesores*, Madrid, Narcea, 2013.
- BODAS GONZÁLEZ, E., *La Formación Profesional en España*, Sevilla, Fundación ECOEM, 2007
- BOGDAN, R. C. y BIKLEN, S. *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*, Boston, Allyn and Bacon, 1982.
- BOLAN, R., “The management and development of staff”. In SARAN, R. y TRAFFORD, V. (Eds.). *Research in educational management and policy*. Londres, The falmer press, 1990.
- BOLÍVAR BOTÍA, A., “Cultura organizativa escolar y resistencia al cambio educativo”. En CORONEL LLAMAS, J.M.; SÁNCHEZ MORENO, M.R. y MAYOR RUIZ, C., *Cultura Escolar y desarrollo organizativo. II congreso Interuniversitario de organización Escolar* (41-48), Sevilla, GID, 1993.
- BOLÍVAR BOTÍA, A., “Culturas profesionales de la enseñanza”, *cuadernos de Pedagogía*, 219, 68-72, 1993.
- BOLIVAR BOTÍA, A., *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*, Málaga, Aljibe, 2006.
- BOLIVAR BOTÍA, A., *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*, Madrid, Aljibe, 2006.
- BOLÍVAR, A. “Evaluación cualitativa: Técnicas”. En MEDINA RIVILLA, R., CARDONA, J., CASTILLO, S. y DOMÍNGUEZ GARRIDO, M. C. (Eds.), *Evaluación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid, UNED, 1998.
- BOLIVAR, A., *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid, Síntesis, 1999.

- BOLIVAR, A., *Políticas actuales de mejora y LIDERAZGO EDUCATIVO*, Malaga, Aljibe, 2012.
- BOLMAN, L.G. y DEAL, T., *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*, San Francisco, Jossey-Bass, 1984.
- BONALS, J., ARA, B., GONZÁLEZ, A., RIU, M.A. y SARDANS, A., *Análisis de centros educativos*, Barcelona, ICE-Horsori, 2005.
- BONILLO SIERRA, A.; JAIMEZ TORO, N. y JIMÉNEZ REYES, J.R. *Proyecto de elaboración de materiales de FP a distancia*, Ministerio de Educación, 2011, pp 115-117.
- BORCELLE, G., *La igualdad de oportunidades para los jóvenes y las mujeres en la enseñanza técnica, la formación profesional y el empleo*. País. UNESCO
- BORREL CLOSA, E., y CHAVARRIA NAVARRO, X., *La planificación y autoevaluación del trabajo de los directivos de centros docentes*, Barcelona, CISSPRAXIS, 2001.
- BORREL, N.; SEVERO, A., *El liderazgo transformacional de los directivos de los cursos de graduación en educación de las Universidades del Estado de Panamá, Brasil. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, ICE, Universidad de Deusto, Bilbao, Ediciones Mensajeros, 2000.
- BORROYA, A. y MARCO, M.J., *La atención a la diversidad, desde las tutorías en evaluación secundaria obligatoria*, Acción Educativa, 1998.
- BOSCH FONT, F., *Jovenes con baja cualificación: investigación y formación para su transición la mercado laboral (proyecto Jean Piaget)*, Madrid, Universidad de Alcalá, 1999
- BOSCH, F. y HERVAS, A., *Jóvenes con baja cualificación: investigación y formación para su transición al mercado laboral. Proyecto JEAN PIAJET*, Servicio de Publicaciones de la UAH, 1999
- BOSSER, S. "Cooperative activities in the classroom". *Review of Research in Education*, 15, 225-250, 1989.
- BRAVO, M.; CASO, J.R., *Como crear empleo en España: Globalización, Unión Monetaria Europea y Regionalización*, Ed. Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales, 2000
- BRECHC, E.F., *The Principles and Practice of Management*, Londres, Logmans, 1959.
- BRIONES, G., *Evaluación de Programas sociales, Teoría y metodología de la Evaluación Educativa*, Estudio Pedagógicos, 1986, 12, 113-120.
- BRUNET, L., *La investigación Evaluativa en el Medio Organizacional*. En. BORDELAU, Y., *Modelos de Investigación en Recursos Humanos*, México, Trilla, 1987
- BRUNET, y NEGRO, J.L., *Tutoría con adolescentes. Técnicas para mejorar las relaciones interpersonales a lo largo del curso*, Madrid, S. Pío X, 1984.
- BRUNET, J.J. y NEGRO, J.L., *Tutoría con adolescentes*, Madrid, Ediciones San Pío X, 1982;
- BRYMAN, A. *Quantity and quality in social research*, Londres, Unwin Hyman, 1988
- BRYMAN, A., y BURGUESS, R.G. *Qualitative research* (vols. I a IV), Londres, Sage, 1999.
- BUNGE, M., *La investigación científica*, Barcelona, Ariel, 1985.



- BURGUESS, R. G. *Field methods in the study of education*. Lewes, The Falmer Press, 1985.
- BURÓN, J., *Motivación y aprendizaje*, Bilbao, Mensajero, 1994.
- BURONDARENA, C., *Análisis de las relaciones entre la educación y el sistema productivo*. En J. GRAÓ, *Planificación de la educación y mercado de trabajo*. II Congreso Mundial Vasco, Madrid, Nacea, 1988.
- BURT, J. y MEEKS, L.B., *Educación Sexual, Información y planes de enseñanza*, Ed. Interamericana, 1983
- BUSH, T., *Theories of Educational Management*, London, the Open University, 1986.
- BUTT, R.; TOWNSEND, D. y RAYMOND, D. “El uso de historias de profesores para la investigación, la enseñanza, el desarrollo del profesor y la mejora de la escuela”. En MARCELO, C. y MINGORANCE, P. *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (II). Formación inicial y permanente*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1992, pp. 203-219.
- BUTTON, L., *Acción tutorial con grupos*, Madrid, Anaya, 1978.
- CABALLERO SÁNCHEZ, J., *Contexto de la formación profesional en la Unión Europea*, Granada, 1999
- CABALLERO CORTES, A., *Educación y formación profesional. Evolución de la Formación Profesional en España. En educación, Empleo y Formación Profesional. Actas del V Congreso de Educación Comparada*, Valencia, Universitat de Valencia, 1996, 267-276.
- CABIRÓN SIERRA, F., *Evaluación de centros docentes*, Zaragoza, Central de Ediciones, 1990.
- CABRERA, F.A., *La investigación evaluativa en Educación, Técnicas de Evaluación y seguimiento de Programas de Formación Profesional*, Barcelona, Fundación Largo Caballero, 1987
- CACHÓN, L. y MONTALVO, M<sup>a</sup>D.(Eds.), *Educación y formación a las puertas del siglo XXI: La formación continua en España*, Madrid, Editorial Complutense, 1999.
- CAJIDE, J. “La investigación cualitativa: Tradiciones y perspectivas contemporáneas”, *Bordón*, 44(4), 357-373, 1992.
- CALDERHEAD, J. “La investigación educativa en Europa en los últimos diez años”, *Revista de Educación*, 312, 9-20, 1997.
- CALVE, J.L., y CAMACHO, J.A., *Proyecto Educativos de Centro*, Madrid, Colección Propuestas Curriculares, 1998.
- CALVO DE MORA, J., “¿ De qué escuela estamos hablando?” En GAIRIN, J. y ANTÚNEZ, S., *Organización escolar. Nuevas perspectivas*, Barcelona, PPU, 1993.
- CAMACHO PÉREZ, R.; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. y MENDÍAS CUADROS, A., “La comunicación en las organizaciones educativas”. *III Jornadas Andaluzas sobre Organizaciones y Dirección de Instituciones Educativas*, Granada, Universidad de Granada, 1999.
- CAMAS RODA, F., *La Formación Profesional en los Ambitos Educativo y Laboral*, Navarra, Aranzadi, 2007.
- CAMBRE MARIÑO, J. *Estructura y problemas de la enseñanza en España*, Barcelona, Nova Terra, 1971

- CAMPOY, T.J.; PANTOJA, A., *Orientación y calidad docente, pautas y estrategias para el tutor*, Madrid, EOS, 2000.
- CANALES, M., y PEINADO, A. “Grupos de discusión”. En DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis psicología, pp. 287-316.
- CANES, F., *La política de FP de la CE: el programa Leonardo da Vinci: En Educación, empleo y FP*. Actas del V Congreso Nacional de Educación Comparada, Valencia, Universitat de Valencia, 1996.
- CANO GALÁN, Y., *La Formación Profesional en España y las cláusulas de formación en la negociación colectiva*, Madrid, Ministerio de Trabajo e inmigración, 2010.
- CANO SANCHEZ, J., LOPEZ, J. y ORTEGA, M., *La nueva FP: Ramas, Módulos Profesionas y Ciclos Formativos*, Madrid, Colección Formación Profesional y Empresa, 1993.
- CANTÓN, I., *Organización del centro educativo*, Barcelona, Oikos-Tau, 1996. Cap. 6 y 7.
- CANTÓN, I.; ÁLVAREZ, M.; GONZÁLEZ, F.; POMÉS, J.; LORENZO, M. y SANTOS, M.A., *La implantación de la calidad en los centros educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva*, Madrid, CCS, 2001.
- CAPITÁN DÍAZ, A., *Educación en la España contemporánea*, Barcelona, Ariel Educación, 2000.
- CAPITÁN DÍAZ, A., *Republicanism y educación en España (1873-1951)*, Madrid, Dykinson, 2002.
- CARAVANA, J. *Educación, ocupación e ingresos en la España del S.XX*, Madrid, MEC, 1983
- CARAVANA, J., *Sobre educación y mercado de trabajo: Los problemas de la Formación Profesional*. En J. GRAÓ, *Planificación de la Educación y mercado de Trabajo. II Congreso mundial vasco*. Madrid: Narcea, 1988.
- CARBALLO, R., *Evolución del concepto de evaluación: Desarrollo de los modelos de evaluación de programas*
- CARDA ROS, R.M<sup>a</sup>, *La organización del centro educativo. Manual para Maestros*, Alicante, Club Universitario, 2007.
- CARDENAL, V., *Evaluación de programas de reinserción social*, Madrid, Miguel Gómez ediciones, 1994
- CARDONA ANDÚJAR, A., *Elementos de teoría organizativa del Centro escolar*, Madrid, Sanz y Torres, 2001.
- CARDONA ANDUJAR, J., “Evaluación de centros educativos”. En LORENZO DELGADO, M. (Coord.), *La Organización y gestión del centro educativo: Análisis del funcionamiento de la escuela*, Barcelona, Onda, 1985.
- CARDONA ANDÚJAR, J., “Evaluación de centros educativos”. En LORENZO DELGADO, M. (Coord.), *La organización y gestión del centro educativo: análisis de casos prácticos*, Madrid, Ed. Universitas, 1997, pp. 391-418.
- CARDONA ANDÚJAR, J., “Funciones de coordinación pedagógica”. En MEDINA, A. y GENTO, S. (Coords.), *Organización pedagógica del nuevo centro educativo*, Madrid: UNED, 1996, cap. 5.

- CARDONA ANDÚJAR, M., Funciones de coordinación pedagógica”. En MEDINA, A. Y GENTO, S. (Coords.). *Organización pedagógica del nuevo centro educativo*, Madrid, UNED, 1996, Cap. 5.
- CARDONA, J., *Aspectos esenciales a evaluar en el Proyecto Curricular de Centro*. Comunicación presentada al III Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Santiago de Compostela, 1994.
- CARNOY, M., *Economía de la educación. Presentación de Manuel Castells*, Barcelona, VOC, 2005.
- CARRASCO, C., *Mujeres, trabajos y políticas sociales: una aproximación al caso español*. Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer, 1997.
- CARRASCOSA SALAS, M., “Participación en la comunidad educativa”. En SÁENZ BARRIO, O., *Organización Escolar*, Madrid, Anaya, 1985.
- CARRERAS, C., *Aprender a formar: Educación y procesos formativos*, Barcelona, Paidós, 2003
- CASAL, J., CASAL, J.; MASJUAN, J.M. y PLANAS, J., *La inserción profesional y social de los jóvenes*, Barcelona, Institut de Ciències de l’educació, 1989.
- CASAL, J., COLOMÉ, F. y COMAS M., *La interrelación de los tres subsistemas de FP en España*, Madrid, Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, 2003.
- CASAL, J.; MASJUAN, J.M. y PLANAS, J., *La inserción profesional y social de los jóvenes*, Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación, 1989
- CASANOVA RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup>.A., *La sociometría: sus aplicaciones educativas*, Salamanca, Anaya, 1978.
- CASANOVA, M. A., “Documentos institucionales, estructura, contenido y funcionalidad”. En CANTÓN, I., *Organización del centro educativo*, Barcelona, Oikos-Tau, 1996.
- CASAS, F., *Técnicas de Investigación Social: Los indicadores sociales y psicosociales*, Barcelona, PPU, 1989.;
- CASTILLO, S., *La acción tutorial en los Centros educativos, Formación y práctica*, Madrid, UNED, 1998.
- CASTILLO, S., *Orientación Educativa. Evaluación educativa. Evaluación de la eficacia del Consejo Orientador*, Madrid, Cincel, 1989.
- CASTRO LEÓN, F.M., *Culturas organizativas y teorías implícitas del profesorado de secundaria*, La Laguna, Universidad de la Laguna, 1997.
- CEBRIÁN NIETO, B., *Del Consejo de Instrucción Pública al Consejo Escolar del Estado. Origen y Evolución*, Madrid, UNED, 1991.
- CEDEFOP SELLÍN, B., *El proyecto comunitario. Correspondencia de las cualificaciones de formación profesional*, Luxemburgo: oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas, 1992.
- CEDEFOP, *El papel de los interlocutores sociales en la Formación Profesional inicial y continua. Resumen de los informes de los Estados miembros de la Comunidad Europea*. Luxemburgo, oficina de publicaciones oficiales de la Comunidades Europeas, 1990.
- CEDEFOP, *El papel de los interlocutores sociales en la Formación Profesional en España*, Berlín, Cedefop, 1989.
- CEDEFOP, *Evaluación de Programas Europeos de Formación, empleo y recursos humanos*. Conferencia de Atenas, 1995, Salónica, CEDEFOP, 1997.

- CEDEFOP, *Future Skill Supply in Europe. Medium-term forecast Synthesis report*, Luxembourg, CEDEFOP, 2009.
- CEDEFOP, Informe anual 1996, Salónica: *Centro Europeo para el desarrollo de la Formación Profesional*, 1996.;
- CEDEFOP, *Perspectivas de la formación profesional para determinados miembros de la comunidad Europea. Informe síntesis para Francia, Grecia, Italia, Portugal, España y Reino Unido*, Berlín, Cedfop, 1990.
- CELESTÍN, F., *La escuela moderna francesa: una pedagogía moderna de sentido común; las invariantes pedagógicas*, Madrid, Morata, S.L., 1996.
- CEREZO, F., Bull-S, *Evaluación de la agresividad entre escolares*, Madrid, Alborcohs, 2000.
- CHASSAPIES, D., *Elementos de la calidad de la Formación Profesional: tendencias actuales y temas principales. En CEDEFOP (comp.). Evaluación de programas europeos de formación, empleo y recursos humanos. Conferencia de Atenas, Salónica, CEDEFOP*, 1995.
- CHEMERS, M., *Liderazgo y administración efectiva*, México, Trillas, 1985
- CHOMSKI, N., *Ilusiones necesarias. Control del pensamiento en las sociedades democráticas*, Madrid, Ediciones Libertarias, 1992.
- CIEZA GARCÍA, J.A., *Sociedad, Ideología y Educación en la España Contemporánea*, Salamanca, ICE, 1985;
- CIFO, *Formación Trabajo y Certificación: Nuevas perspectivas del trabajo y cambio en la formación, III Congreso de Formación Ocupacional, Zaragoza, CIFO-IFES*, 2001.
- CIRIGLIANO, G. y VILLAVERDE, A., *Dinámica de Grupos y educación. Fundamentos y Técnicas, B. Aires: Humanitas...*, 1971
- CISCAR, C. y URÍA, M.E., *Organización escolar y acción directiva*, Madrid, Narcea, 1986.
- COLARDYN, D. y BJORNAVOLD, J., *The learning Continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning. National policies and practices in validating non-formal and informal learning*, Luxembourg, CEDEFOP Panorama, 2005.
- COLAS, M. P. “El análisis cualitativo de datos”. En BUENDÍA, L., COLAS, P. y HERNÁNDEZ, F., *Métodos de investigación en psicopedagogía*, Madrid, McGraw-Hill, 1997, 287-311.
- COLÁS, P. “El análisis de datos en la metodología cualitativa”. *Revista de ciencias de la educación*, 152, 1992, 521-539.
- COMAS D’ARGEMIR, D., ROCA GIRONA, J. y PUJADAS MUÑOZ, J.J.(coord), *Etnografía*, Barcelona, UOC, 2004.
- COMISIÓN DE LA COMUNIDAD EUROPEA, *Crecimiento, Competitividad, Empleo*, Bruselas, Comunidad Europea, 1993.
- COMUNIDAD DE MADRID, *La participación de los padres*, Documentos sobre participación educativa, 1992.
- Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, *Formación Profesional y Empleo: hacia un espacio común, XV encuentro de Consejos Escolares de Comunidades Autonomas de del Estado*, Madrid, 2004

- CONSEJO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID, *Jornadas sobre la Formación Profesional y el Empleo en la Comunidad de Madrid*, 2004
- CONSEJO SUPERIOR DE CÁMARAS, *Manual de Formación en Centros de Trabajo*, Ministerio de Educación y Cultura, 1998.
- CONTRERAS, J., *Enseñanza, curriculum y profesorado*, Madrid, Akal, 1990.
- COOMBS, P.H., “Educación formal y no formal: estrategias para el futuro”. En HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T.N. (Coord.): *Enciclopedia Internacional de la Educación*, Barcelona Vicens-Vives, MEC, 1989.
- COOPERS y LIBRAND, *El capital humano y la empresa*, Madrid, Cuadernos de Cinco días, 1994.
- CORONEL LLAMAS, J.M., “La configuración de una cultura para el cambio y sus conexiones con el medio externo”. En CORONEL LLAMAS, J.M.; SANCHEZ MORENO, M.R. y MAYOR RUIZ, C., *Cultura Escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar (93-100)*, Sevilla, GID, 1993.
- CORONEL, J., *Gestión Escolar. Dirección de Centros y aprendizaje organizativo. Dificultades, contradicciones y necesidades. III congreso Internacional sobre dirección de Centros Educativos*. ICE. Universidad de Deusto, 2000.
- CORONEL, J.M. y OTROS, *Para comprender las organizaciones escolares*, Sevilla, Repiso, 1994.
- CORONEL, J.M., “La configuración de una cultura para el cambio y sus conexiones con el medio externo”. En GID: *Cultura escolar y desarrollo organizativo*, U. de Sevilla, 1993.
- CORONEL, J.M., *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*, Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1996.
- CORONEL, J.M., *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva. Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1996.
- CORONEL, J.M., *Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación*, Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1998.
- CORONEL, J.M., *Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación*, Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1998.
- CORONEL, J.M.; LÓPEZ, J. y SÁNCHEZ, M., *Para comprender las organizaciones escolares. Ocho temas básicos*, Sevilla, Repiso Libros, 1994.
- CORT, R., “La enseñanza técnica industrial elemental y media”, en Primer Congreso Nacional de Ingeniería: celebrado en Madrid durante los días 16 al 25 de noviembre de 1919, Madrid, Sociedad Española de Artes Gráficas, 1919.
- COZZA, L., *Metodologías para la evaluación de programas de Formación Profesional (1996-1998)*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social. Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social, 2000.
- CREEMERS, B., *La base de conocimientos de eficacia escolar*. En: *las escuelas eficaces claves para la mejora de la enseñanza*. REYNOLDS, D.; BOLLEN, R.; CREEMERS, B.; HOPKINS, D.; LAGERSERJ, L., Madrid, Santillana, Aula XXI, 1996.
- CULBERSTON, J., “Theory in Educational Administration: Echoes from critical Thinkers”. In *Educational Research*. AERA, nº 12 (10), 1983.

- CULBERT, S.; MCDONOUGH, J., *Lecciones esenciales que pasan desapercibidas en la enseñanza de la organización*. En: PASCUAL, R. (coord.) *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. II Congreso Mundial Vasco, Madrid, Narcea, 1988
- CUNNINGHAM, C. y DAVIS, H., *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*, Madrid, MEC/ Siglo XXI, 1988.
- CURWIN, R.L. y MENDLER, A.N., *La disciplina en clase*, Madrid, Narcea, 1987.
- DARCOS, X., *La escuela republicana en Francia: obligatoria, gratuita y laica. La escuela de Jules Ferry, 1880-1905*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2008.
- DASÍ RODRÍGUEZ, S., *Cultura organizativa: fundamentos teóricos*, Valencia, Universitat de València, Facultat d'Economia, 2002.
- DAVID, I., *Teoría y Práctica de la Dirección de centros*, Navarra, Eunsa, 1995.
- DAVID, M.; MCKAY, M.; ESHELMAN, E., *Técnicas de autocontrol emocional*, Barcelona, Martínez Roca, 1994.
- DAVIES, G.; THOMAS, M., *Escuelas eficaces y profesores eficaces*, Madrid, Colección aula abierta, 1992.
- DE ASIS BLAS, F., *Competencias profesionales en la Formación Profesional*, Madrid, Alianza Editorial, 2007.
- DE KETELE, J., y ROEGIERS, X. *Metodología para la recogida de información*, Madrid, La Muralla, 1995.
- DE LA FUENTE ANUNCIBAY, R., *Formación: porqué, cómo y para qué comprender el fenómeno de la Formación*, Burgos, Universidad de Burgos, 2002.
- DE PABLO, A., *Inserción profesional de los jóvenes y reforma educativa. Documento de trabajo*: Facultad de Ciencias Económicas y empresariales. Universidad Complutense, Madrid, 1993.
- DE PABLOS, P. y otros, *Diseño del currículo en el aula. Una propuesta de autoformación*, Madrid, MARE NOSTRUM, 1992.
- DE PAULA PONS, F., *Objetivos estratégicos de una política de formación e inserción profesional. En la inserción sociolaboral a debate ¿del paro a la exclusión?*, Madrid, Edit. Popular, 1993
- DEAL, T.E. y KENNEDY, A.A., *Culturas corporativas. Ritos y rituales de la vida organizacional*, México, Fondo Educativo Interamericano, 1986.
- DEBON, N. y LLOP, M., *La formación básica de personas. ¿Retórica o dialéctica?*, Barcelona, Nau Llibres, 1995.
- DEL CARMEN, L.M. y ZABALA, A., *El Proyecto Curricular de Centro: el curriculum en manos del profesional*. En ANTÚNEZ, S. y otros: *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*, Barcelona, GRAO, 1992, pp. 63-96.
- DEL RINCÓN, D. *Proyecto docente e investigador*, León, Universidad de León, 1997.
- DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J.; LATORRE, A., y SANS, A., *Técnicas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Dykinson, 1995.
- DEL RINCÓN, D.; LATORRE, A.; ARNAL, J. y SANS, A. *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid, Dykinson, 1995.
- DELGADO CRIADO, B., *Historia de la Educación en España contemporánea (1789-1975)*, Madrid, Ediciones S.M./ Morata, 1994.

- DELGADO GARCÍA, L., *Política Educativa y Orientación Escolar y Profesional en España entre 1939 y 1968*, Madrid, Alfonsipolis, 2005.
- DELGADO GRANADOS, P., *La Universidad de los pobres, Historia de la Universidad Laboral sevillana y su legado a la ciudad*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 2005
- DELGADO SANCHEZ, J.A. y DELGADO CASTELLANO, L., *El Nuevo sistema Integrado de Formación Profesional*, Grupo Editorial Universitario, 2003
- DELGADO, J., *Centro escolar y acción directiva*, Madrid, MEC, 1991.
- DENZIN, N. K. “Evaluating qualitative research in the poststructural moment: The lessons James Joyce teaches us”. *Qualitative Studies in Education*, 7(4), 295-308, 1994.
- DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. “Entering the field of qualitative research”. En DENZIN N, K. y LINCOLN, Y. S. *Handbook of qualitative research*, Londres, Sage, 1994, pp 1-17.
- DEPAEPE, M., SÁEZ, J. y GARCÍA MOLINA, J., *Sobre las relaciones de la teoría y la historia de la pedagogía. Una introducción al debate en la Alemania Occidental sobre la relevancia de la Historia de la Educación (1950-1980)*, Valencia, Nau Llibres, 2007.
- DEPAEPE, M., *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*, Barcelona, Octaedro, 2006.
- DESCY, P., y TESSARING, M., *Formar y aprender para la competencia profesional. Segundo Informe de la investigación sobre Formación Profesional en Europa. Informe de síntesis*, Luxemburgo, CEDEFOP, 2002.
- DEWEY, J. *La escuela y la sociedad*, Madrid, F. Beltrán, 1929.
- DEYHLE, D. L.; HESS, G.A., J. y LeCompte, M.D. “Approaching ethical issues for qualitative researchers in education”. En LeCompte, M. D., MILLROY, W.L. y PREISSLE, J. *The handbook of qualitative research in education*, California, Academic Press, pp 597-641.
- DÍAZ DE LA GUARDIA BUENO, E., *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España 1875-1930: un conflicto político-pedagógico*, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1988.
- DÍAZ PARDEO, F., *Como gestionar un centro de secundaria. Orientaciones prácticas*, Madrid, CCS, 2001.
- DÍAZ PINTO, C.F., *Viejas y nuevas ideas en Educación. Una historia de la pedagogía*, Madrid, Popular, 2009.
- DÍAZ, A.; PIÑERO, A. y RESTREGO, P., *Un modelo de ficha social. Manual de utilización*, Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales en Trabajo Social y Asistentes Sociales / S.XXI. 1986;
- DÍAZ-AGUADO, Mª J.; ROYO, P. y MARTÍNEZ ARIAS, R., *Todos iguales, todos diferentes*, Madrid, ONCE, 1995.
- DÍAZ-AGUADO, Mª. J., *Infancia en situación de riesgo social. Un instrumento para su detección a través de la escuela*, Madrid, Comunidad de Madrid, 1996
- DÍAZ-AGUADO, Mª.J. y MARTÍNEZ ARIAS, R., *La evaluación de la adaptación socioemocional a través del autoinforme*. En Mª J. DÍAZ-AGUADO et. Al.” Niños con dificultades socioemocional Instrumentos de evaluación”. Cuaderno 3, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1995.

- DÍAZ-AGUADO, M<sup>a</sup>.J.; MARTÍNEZ ARIAS, R. y BARAJA, A., *Educación y desarrollo de la tolerancia*, Madrid, MEC, 1992
- DIEZ BENITO, J.J., *Las Escuelas Estatales de Artes y Oficios y la educación del obrero en España 1871-1900*, Madrid, Villena Artes Gráficas, 2002.
- DIEZ GUTIÉRREZ, E. J. y DOMÍNGUEZ, G., “El cambio cultural en las organizaciones educativas”. En CANTÓN MAYO, I.(coord.), *Evaluación, cambio y calidad en las organizaciones educativas* (13-62), Buenos Aires, FUNDEC, 2000.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J., *Evaluación de la cultura Institucional en Educación*, Santiago de Chile, Arrayan Editores, 2006.
- DIEZ GUTIÉRREZ, E. J., *La estrategia del Caracol*, Barcelona, Oikos-Tau, 1999.
- DIEZ GUTIÉRREZ, E.J., “La cultura de las organizaciones educativas: base para el desarrollo de procesos de innovación y cambio”. En Cantón Mayo, I. (Coord.), *Manual de Organización de Centros educativos* (81-120), Barcelona, Oikos-Tau, 1996.
- DIEZ GUTIÉRREZ, E.J., “La evaluación del funcionamiento de un centro a través del análisis de su cultura organizativa como instrumento para la mejora y la innovación”. En DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G. y MESANZA LÓPEZ, J. (Coord.), *Manual de organización de Instituciones Educativas* (347-404), Madrid, Escuela Española, 1996.
- DIEZ GUTIÉRREZ, E.J., *Evaluación de la Cultura Institucional en Educación. Un enfoque cualitativo teórico-práctico*, Santiago de Chile, Arrayán, 2006.
- DIMMOCK, C. y WALKER, A., *Educational Leadership: Culture and Diversity*. Thousand Oaks, CA., SAGE, 2005.
- DOMINGO, J., “El mapa relacional entre el profesor tutor y el profesor de apoyo a la integración: construcción de un encuentro profesional”, en SÁNCHEZ, A. y TORRES, J. A., *Educación Especial I: una perspectiva curricular, organizativa y profesional*, Madrid, Pirámide, 147-168, 1996
- DOMÍNGUEZ, G. y MESANZA, J., *Manual de organización de instituciones educativas*, Madrid, Escuela Española, 1996, Cap. 4.
- DOMÍNGUEZ, G. y MESANZA, J., *Manual de organización de instituciones educativas*, Madrid, Escuela Española, 1996.
- DOMÍNGUEZ, G. y MESANZA, J., *Manual de organización de instituciones educativas*, Madrid, Escuela Española, 1996, cap. 4.
- DOWLING, E. y OSBORNE, E., *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas familiares*, Barcelona, Paidós, 1996.
- DUNN, R. y DUNN, K. *La enseñanza y el estilo individual de aprendizaje*, Madrid, Anaya, 1984
- DURAN LOPEZ,F., ALCAIDE CASTRO,M., GONZALEZ RENDON, M. y FLOREZ SABORIDO, I., *Análisis de la Política Contractural en materia de Formación Profesional Continúa en España*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1994.
- DURAN, D., “Cooperar para triunfar”. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 2001.
- DURKHEIM, E., *Education et sociologie*, P.U.F., París, 1967.
- DURKHEIM, E., *Educación y sociología*, Barcelona, Península, 1975
- DURKHEIM, E., *Las reglas del método sociológico*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005.



- ECHEITA, G., "El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje", en FERNÁNDEZ, P. y MELERO, M.A. *La interacción social en contextos educativos*, Madrid, Siglo XXI, 1995.
- ECHEVARRIA SAMAMES, B., F.P. *Guía para el seguimiento de su estudio*, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, 1993.
- ECO, U., *Cómo se hace una tesis, Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*, Barcelona, Gedisa, 2001.
- EISNER, E. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Barcelona, Paidós, 1998.
- EISNER, E. W., y PESHKIN, A. Introduction. En EISNER, E. W. y PESHKIN, A. *Qualitative inquiry in education. The continuing debate*, Nueva York, Teachers College Press, 1990, pp. 1-14.
- ELEXPURU, I.; MEDRANO, C., *Desarrollo de los valores en instituciones educativas*. III Congreso Internacional sobre dirección de Centros Educativos. ICE. Universidad de Deusto, 2000.
- ELLIOT, P., *Sociología de las profesiones*, Madrid, Editorial Tecnos, 1975.
- ELZO, J., *El silencio de los adolescentes*, Madrid, Temas de hoy, 2000.
- EMBID IRUJO, A., *La enseñanza en España en el umbral del siglo XXI. Consideraciones jurídicas*, Madrid, Tecnos, 2000.
- ERIKSON, E., *Identidad, juventud y crisis*, Madrid, Taurus, 1990.
- ESCOLANO BENITO, A., *Historia Ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006.
- ESCODERO GARCÍA, P., "Orientaciones sobre una acertada elección de carrera", psicotecnia: Órgano del Instituto Nacional del Madrid, 1941.
- ESCODERO, J. M., "El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración", en GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S., *Organización Escolar: nuevas aportaciones*, Barcelona, PPU, 1993.
- ESTEBAN, M., *Percepción social de la escuela por los adolescentes*, Valencia, NAU, Libres, 2006.
- ESTEVE, J. y VERA VILA, J., "Un examen a la cultura escolar". *Cuadernos de pedagogía*, 309, 85-89, 2002.
- EVANS, N., *Curriculum Change in Secondary Schools, 1957-2004. An Educational roundabout?*, New York, Routledge, 2005.
- FABRA, M.L., *Técnicas de grupo para la cooperación*, Barcelona, CEAC, 1992.
- FARMER, R., "Corporate Culture Defines a Company and its Future", *Mid-American Journal of Business* Muncie, 20, 7-9
- FARRELL, M., *Key Issues for Secondary Schools*, London, Routledge Falmer, 2001.
- FARRIOLS, X., FRANCÍ, J. y INGLESS, M., *La formación Profesional en la LOGSE*, Barcelona, Horsori, 1994.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, M<sup>a</sup> J.; ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. y HERRERO TORANZO, E., *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*, Madrid, Síntesis, 2002.
- FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, J.J., MARTÍNEZ BARROSO, M. y RODRÍGUEZ ESCANCIANO, S., *El derecho del trabajo tras las últimas reformas "flexibilizadoras" de la relación laboral*, Madrid, CGPJ, 1997

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. y SÁNCHEZ, J.M., *Sociología de la educación*, Madrid, Ariel, 1998.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., *Enseñar o segregar: la enseñanza secundaria en los países industrializados*, Barcelona, Laia, 1986.
- FERNÁNDEZ SERRAT, M<sup>a</sup> L., “Un día en la vida del director”, en Actas del V CIOE, Madrid, Universidad Complutense de Alcalá y UNED, 1998.
- FERNÁNDEZ SERRAT, M<sup>a</sup> L., *Dirigir Centros Educativos*, Grupo Editorial Universitario, 2001.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J., *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*, Málaga, Aljibe, 1996.
- FERNÁNDEZ, I., *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*, Madrid, Narcea, 1998.
- FERNÁNDEZ, I. y ELEJABEITIA, C., *Determinación de la demanda de orientación profesional entre diferentes grupos destinatarios de jóvenes de 28 años en España*, Berlín, Col. Panorama. Cedefop, 1993.
- FERNÁNDEZ, M., *El Equipo Directivo. Recursos Técnicos de Gestión*, Madrid, Popular, 1988.
- FLICK, U. *An introduction to qualitative research*, Londres, Sage, 1998.
- FONTANA, D., *El control del comportamiento en el aula*, Buenos Aires, Paidós, 2000.
- FORTALEZA, J.A., Introducción. En WITKIN, H.A. y GOODENOUGH, D.R., *Estilos cognitivos, Naturaleza y orígenes*, Madrid, Pirámide, 1985.
- FRANCO RODRÍGUEZ, R., *Claves para la participación en los centros escolares. (Ocho secretos para consejos Escolares, Equipos directivos, CEPs, Claustros de Profesores, APAs, etc.)*. Madrid, Escuela Española, 1990.
- FUENTES, A., *Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un modelo causal*, Madrid, Universidad complutense, 1998.
- GAIRÍN SALLÁN, J., FERNÁNDEZ ARENAZ, A., TEJADA FERNÁNDEZ, J. y NAVÍO GÁMEZ, A., *Formación para el empleo*, 2º Congreso Internacional de Formación Ocupacional, Barcelona, Neo-3 Comunicación, 2000.
- GAIRÍN SALLÁN, J., *La organización escolar: Contexto y texto de actuación*, Madrid, Editorial la Muralla, 1996.
- GAIRÍN SELLÁN, J. y ANTÚNEZ MARCOS, S., *Organización Escolar, Nuevas aportaciones*, Barcelona, P.P.U., 1993.
- GAIRÍN, J. y DARDER, P., *Organización de centros educativos. Aspectos básicos*, Barcelona, Praxis, 1994.
- GAIRÍN, J., ESSOMBA, M.A. y MUNTANÉ, D., *La calidad de la Formación Profesional en Europa hoy*, Madrid, Wolters Kluwer, 2009.
- GAIRÍN, J., *La organización escolar: contexto y texto de actuación Madrid, La Muralla, 1996.*
- GAIRÍN, J., *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones*, Madrid, Wolters Kluwer Educación, 2010.
- GAIRIN, J., *Planteamientos institucionales en los centros educativos*. Curso de Formación para Equipos Directivos, Madrid, MEC-Subdirección General de Formación del Profesorado, 1993.
- GAIRIN, J., *Planteamientos institucionales en los centros educativos*. Curso de Formación para Equipos Directivos, Madrid, MEC, 1992.

- GALVE MANZANO, J.L. y GARCÍA PÉREZ, E.M., *La entrevista en Acción Tutorial en la enseñanza no universitaria*, Madrid, CEPE, 1992.
- GARCÍA BILBAO, P.A., *Aproximación a la sociología de la migración forzosa*, Tesis Doctoral, Madrid, 2004
- GARCÍA COLMENARES, C. y MARTÍNEZ TEN, L., *La escuela de la República. Memoria de una ilusión*, Madrid, Catarata, 2014.
- GARCÍA CRESPO, J., *Fundamentos del marketing educativo*, Madrid, Wolters Kluwer educación, 2014.
- GARCÍA DE LA HOZ, V., *La Educación en España en el Siglo XX*, Rialp, 1980.
- GARCÍA GARRIDO, J. L., *Problemas mundiales de la educación, Nuevas perspectivas*, Madrid, Dykinson, 1992.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. *La sociedad educadora*, Madrid, Fundación Independiente, 2000.
- GARCÍA GARRIDO, J.L., *Sistemas educativos de hoy*, Madrid, Dykinson, Segunda edición, 1987.
- GARCÍA GARRIDO, J.L., *Sistemas educativos de hoy*, Madrid, Ediciones Académicas, 2013.
- GARCÍA MANSO, A., “*Mujer, Género y Cyborg: una mirada social a los ciberfeminismos*”, Tesis Doctoral Madrid, 2004.
- GARCÍA MÍNGUEZ, J., *La educación en personas mayores. Ensayo de nuevos caminos*, Madrid, Narcea, 2004.
- GARCÍA NIETO, N., *Orientación y tutoría*, Madrid, Castalia-MEC, 1995
- GARCÍA PÉREZ, E.M., *Instrumentos de evaluación general*, Madrid, Albor-COHS, 1998
- GARCÍA PÉREZ, E.M., *Problemas de conducta en casa y en el aula. Instrumentos de evaluación*, Madrid, CEPE, 1994.
- GARCÍA PRIETO, T., *La disciplina en los centros escolares no universitarios (Manual de Procedimiento)*, Madrid, Escuela Española, 1989.
- GARCÍA REQUENA, F., *Organización escolar y gestión de centros educativos*, Málaga, Aljibe, 1997.
- GARCÍA SÁNCHEZ, J. N., “Poder y conflicto en las organizaciones educativas”. En CANTÓN, I., *Manual de organización de centros educativos*, Barcelona, Oikos-Tau, 1996.
- GARCÍA, E.; AYALA, C.; SANTIUSTE, V., *El pensamiento crítico. En la práctica educativa*, Madrid, Pro-logos, 2001.
- GARMENDIA, J.A., *Desarrollo de la organización y cultura de la empresa*, Madrid, ESIC, 1990.
- GASALLA, J.M., *La nueva dirección de personas. Marco paradójico del talento directivo*, Madrid, Pirámide, 5ª edición, 2000.
- GENTO, S., *Participación en la gestión educativa*, Madrid, Santillana, 1994
- GEPHART, W. *The eight general research methodologies: A facet analysis of the research process*. Center on Evaluation Development and Research, Phi Delta Kappa Occasional Paper, 1969
- GIBSON, G. *La lógica de la investigación social*, Madrid, Tecnos, 1974.
- GIL MARTINEZ, R., *Manual para tutorías y departamentos de orientación*, Madrid, Escuela Española, 2003.

- GIL, G. y MARTÍNEZ ARIAS, M. R. Metodología de encuestas. En NAVAS, M. J. *Métodos, diseños y técnicas de investigación sociológica*, Madrid, UNED, 2001.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid, Morata, 2010.
- GIMENO, A., *La familia: el desafío de la diversidad*, Barcelona, Ariel, 2004.
- GIMENO, J. (Coord.), *La dirección de centros: Análisis de tareas*, Madrid, CIDE-MED, 1995.
- GLASER, B.G. y STRAUSS, A.L., *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, Aldine, 1967.
- GLESNE, C. y PESHKIN, A. *Becoming qualitative researchers. An introduction*, Nueva York, Longman, 1992.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D., *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata, 2010
- GOLEMAN, D., *La inteligencia emocional*, Barcelona, Editorial Kairos, 1996, p. 56
- GÓMEZ DACAL, G., “El Director de centro: ¿profesional o cargo? En El Director factor clave de la calidad educativa. Actas del I congreso Internacional sobre dirección de centros docentes”, Bilbao, Universidad de Deusto, 1992.
- GONZÁLEZ CALLEJA, E., *Rebelión en las aulas. Movilización y protesta estudiantil en la España contemporánea, 1865-2008*, Madrid, Alianza Editorial, 2009.
- GONZÁLEZ GONZALEZ, M.T., “Los Institutos de Educación Secundaria y los Departamentos didáctico”, en *Revista de educación*, nº 333, 2004, Madrid, MEC, 319-344.
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, G., *Principios fundamentales de la Formación Profesional*, Madrid, obra sindical formación profesional, 1946.
- GONZÁLEZ, J., *La cultura organizacional de los Centros educativos. Centro de Investigación y Documento Educativa, Sociedad cultural y educación*, Universidad Complutense, 1991.
- GONZÁLEZ, M. T., “Investigación en organización escolar. El análisis en la cultura organizativa”. *Anales de Pedagogía*, 8, 41-51, 1990.
- GONZÁLEZ, M.T., ¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura? En ESCUDERO J.M. y GONZÁLEZ, M.T., *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*, Madrid, Ediciones Pedagógicas, 1994.
- GONZÁLEZ, M.T., “Dirección y cultura escolar”. En VICENTE RODRÍGUEZ, P., (Coord.). *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*, 155-178, 2001.
- GONZÁLEZ, R. y VALLE, A., *Características afectivo-motivacionales de los estudiantes con dificultades de aprendizaje*. En SANTIUSTE, V. Y BELTRÁN, J., *Dificultades de aprendizaje*, Madrid, Síntesis, 261-277, 1998
- GONZÁLEZ-ANLEO, J., “La cultura organizacional de los centros educativos”. En VV.AA.: *Sociedad, cultura y educación* (401-420), Madrid, CIDE, 1991.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. y NÚÑEZ, J.C., *Autoconcepto y dificultades de aprendizaje*. En BELTRÁN, J. et.al. *Líneas actuales en la intervención psicopedagógica*, II: variables personales y psicosociales, Madrid: Universidad Complutense, 1993.

- GONZALO MUÑOZ, V., *La educación para el empleo. Un criterio pedagógico para la formación*, Salamanca, Témpera, 2005.
- GORROCHOTEGUI, A., *Manual de liderazgo para directivos escolares*, Madrid, La Muralla, 1997
- GOTZENS, C., *La disciplina en la escuela*, Madrid, Pirámide, 1997.
- GOUGH, S., *Technical and Vocational Education and Training. An investment-based approach*, New York, Continuum, 2010.
- GRACIA FUSTER, E. y MUSITU OCHOA, G., *Psicología social de la familia*, Barcelona, Paidós, 2000.
- GRAPPIN, J.P., *Claves para la formación en la empresa*, CEAC, 1990
- GUBA, E. G. “Criterios de credibilidad en la investigación naturalista”. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1989, pp. 148-165.
- GUERRERO SERÓN, A., *Enseñanza y Sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*, Madrid, Siglo XXI de España Editoriales, 2003.
- GUERRERO, G. y MAUREIRA, F., “Gestión y cultura escolar en escuelas carenciadas”, *Persona y sociedad*, 17, 65-76. 2003.
- GUTIERREZ ZULUAGA, I., *Un siglo de participación española en Congresos Pedagógicos (1880-1975)*, Madrid, Ediciones S.M./ Morata, VII Congreso Nacional de Pedagogía. *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, Granada, Sociedad Española de Pedagogía, 1980
- GUTIERREZ BRITO, J., *Dinámica del grupo de discusión*, Madrid, CIS, 2008.
- HAMMERSLEY, M. *The dilemma of qualitative method. Herbert Blume and the Chicago tradition*, Londres, Routledge, 1989
- HAMMERSLEY, M. Y ATKINSON, P. *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2003.
- HANDY, C., “School Cultures and Effectiveness”. En GLATTER, R., PREEDY, M., RICHES, C. y MASTERTON: *Understanding School Management*. Open University Press, Milton Keynes, 1988.
- HARGREAVES, A., *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid, Morata, 1996.
- HARGREAVES, D., *Las relaciones interpersonales en la educación*, Madrid, Narcea, 1977.
- HARGREAVES, D.H. y HOPKINS, D., *The empowered school. The management and practice of development planning*, London, Casell, 1991.
- HAVERLOCK Y HUBERMAN, *Innovación y problemas de la educación*, París, Unesco, 1980.
- HERNÁNDEZ RUIZ, S. y otros, *Organización escolar*, México, Uthea, 1954.
- HERRERA ORIA, E., *Historia de la educación española*, Madrid, Veritas, 1961.
- HICKS, H.G., *Administración de organizaciones*, México, Cecsca, 1977.
- HOMS, O., *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*, Fundación la Caixa, 2008.
- HORMIGOS RUIZ, J., *Música y sociedad. Análisis sociológico de la cultura musical de la postmodernidad*, Tesis Doctoral Madrid, 2006.
- HOY, W. K. y TARTER, J., “A Normative Theory of Participate Decision Making in Schools”. *In Journal Educational Administration* 3 (31), pp, 1993. 4-19

- HOYLE, E., "Innovation and the social organization of the school", in Creativity of the school. CERI, Technical report, 1, OCDE, Paris, 1974.
- HOYLE, E., The management of schools: Theory and practice". En HOYLE, E. y McMAHON, A. (Eds.): *World Yearbook of Education, 1986: the management of schools*, London, Kogan Page, 1986
- HUSEN, T., *La escuela a debate. Problemas y futuro*, Madrid, Narcea, 1981.
- I.B.R.D., *Expanding Opportunities and Building Competencies form Young People. A New Agenda for Secondary Education*. The International Bank for Reconstruction and Development, the World Bank, 2005.
- IBÁÑEZ, J., *Nuevos avances en la investigación social. La investigación social de segundo orden*, Madrid, 1998.
- IBARRA, E. y MONTAÑO, L., *Mito y poder en las organizaciones*, México, Tillas, 1987.
- IMBERNON, F., *El trabajo de cada día. La programación de aula*. En ANTÚNEZ, S. y otros: *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*, Barcelona, GRAO, 1992, pp 97-130.
- INSTITUTO NACIONAL DE LA CUALIFICACIONES, Vínculos entre la formación y el empleo a través de la colaboración escuela-empresa, Madrid, INEM, 2001.
- INSTITUTO NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES, *Informe sobre el programa Leonardo Da Vinci (1995-1999) en España*, Madrid, INEM, 2001.
- IRANI, Z. y BESKESE, A., "Total quality management and corporate cultures: constructs of organizational excellence", *Technovation*, 24, 643-650, 2004.
- JACINTO, C., *Formación Profesional y Cohesión Social*, Madrid, Fundación Carolina CeALCI, 2010.
- JANESICK, V.J. "The dance of qualitative research design". En DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y.S., *Handbook of qualitative research*, Nueva York, Sage, 1994, pp 209-219
- JANSEN, L., WEAVER, P. and DAM-MIERAS, R.V., *Education to meet New Challenges in a Networked Society*, New York, Nova Science Publishers, 2010.
- JATO SEIJAS, E., *La formación profesional en el contexto europeo: nuevos desafíos y tendencias*, Barcelona, Estel, 1998.
- JAULÍN, C., *La competencia profesional*, Madrid, Síntesis, 2007.
- JENSEN, K. and WALKER, S., *Education, Democracy and Discourse*, New York, Continuum, 2008.
- JIMÉNEZ JAÉN, M., *La ley general de educación y el movimiento de enseñantes (1970-1976)*, Santa Cruz de Tenerife, Servicio de Publicaciones Universidad de la Laguna, 2000.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B., *Claves para comprender la formación profesional en Europa y en España*, Barcelona, EUB, 1996.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B., *Claves para comprender la Formación Profesional en Europa y en España*, Barcelona, EUB, 1996.
- JIMÉNEZ, F. y PUJOLÁS, P., "La integración escolar en la enseñanza secundaria: la estructura de aprendizaje cooperativa, un método de trabajo en el aula compatible con la atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos", en SALVADOR, F.; LEÓN, M.<sup>ª</sup>J. y MIÑÁN, A., *Integración escolar: desarrollo curricular, organizativo y profesional*, ICE Universidad de Granada, 63-71, 1995.

- JOHNSON, D.W. y JHONSON, R., "Effects of cooperative and individualistic instruction on handicapped and nonhandicapped students". *Journal of Social Psychology*, 73, 454-459, 1982.
- JORDE-BLOOM, P., "Differences between teacher's and administrators perceptions of the organizational climate of early childhood settings". En FRASER, B.J. *The study of learning environments*. Vol. 3. Western Australia Curtin University of Technology, , pag. 26-34
- JORGANES, J., *Algunas propuestas para la escuela del Nuevo siglo*, Madrid, Octaedro, 2007.
- JOVER OLMEDA, G., Política planificación educativa, Sevilla, Preu Spinola, 1994.
- KAPLAN, R.S. y NORTON, D.P., "La disponibilidad estratégica de los activos intangibles". *Harvard Deusto Business Review*, marzo 2004, 38-51, 2004.
- KAST, F. y ROSENZWEIG, J.E., Cambio organizacional. Administración en las organizaciones, México, McGraw hill, 1981.
- KERSCHENSTEINER, J., *La Escuela del Trabajo*, Madrid, La Lectura, 1908.
- KNALLINSKY EJDELMAN, E., "Cultura familiar-cultura escolar". En: BARREALES LLAMAS, M.; MORENO, M. C. y GERVILLA, A. (Corrds.), *Necesidades educativas de la infancia ante el nuevo milenio*, vol. 1, 157-162, 2002.
- LAKES, R., y CARTER, P.A. *Globalizing Education for Work. Comparative Perspectives on Gender and the New Economy*, London, Lawrence Erlbaum, Associates (LEA), 2004.
- LANIGAN, M.L. y BENTLEY, J., Collecting Sophisticated Evaluations Even When Corporate Culture Is Resistant. *Performance Improvement*, 45, 32-38
- LARA GUIJARRO, E., *Métodos de investigación en educación social*, Madrid, UNED, 2007.
- LARRAGY, R., Telling Tales: Whistle blowers and the corporate culture, *Accountancy Ireland Dublin*, octubre, 37, 10-12.
- LASSIBILLE, G. y NAVARRO GÓMEZ, M.L., *Manual de economía de la educación*, Madrid, Pirámide, 2004.
- LAZARO, A.; ASENSI, J., *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*, Madrid, Narcea, 1987.
- LEAL MILLÁN, A., *Conocer la cultura de las organizaciones. Una base para la estrategia y el cambio*, Madrid, Actualidad, 1991.
- LECOMPTE, M. D.; MILLOROY, W. L. y PREISSLE, J. *The handbook of qualitative research in education*, California, Academic Press, 1992.
- LERENA, C. *Escuela, ideología, y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel, 1980;
- LLAMAZARES FERNÁNDEZ, D., *Educación para la ciudadanía democrática y objeción de conciencia*, Madrid, Dykinson, 2010.
- LLUCH, X., "Educación intercultural y curriculum: una oportunidad de repensar la cultura escolar". En GARCÍA MOLINA, J. y FERNÁNDEZ GARCÍA, T. (Coords.): *Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas*, 179-216, 2005.
- LOEWE, P., *Apoyo educativo y tutoría en secundaria*. Madrid, Narcea, 1995.
- LONGAS, A.; NAVASA, J. M., *El Proyecto Educativo de Centro. Una propuesta para un centro de Educación Secundaria Obligatoria*, Zaragoza, Departamento de Cultura y Educación, Diputación de Aragón, 1992.

- LÓPEZ YÁÑEZ, J., “Malos tiempos para la lírica. Formación de directivos escolares en momentos de crisis” en *las organizaciones ante los retos del S. XXI. Actas del V. CIOE*. Madrid, Departamentos de Didáctica y organización de la UCM y la UNED, pp 281-290, 1998.
- LORA TAMAYO, M., *Política educacional de una etapa (1962-1968)*, Madrid, Editora Nacional, 1974.
- LORENZO DELGADO, M. (Coord.), *La organización y gestión del centro educativo: análisis de casos prácticos*, Madrid, Editorial Universitas, 1997.
- LOVELACE, M., *Proyecto Curricular*, Zaragoza, EDELVIVES, 1992.
- LOZANO LÓPEZ DE MEDRANO, C., “El gasto público en Formación Profesional industrial en España (1857-1935)”, *Investigaciones de Historia Económica, revista de la Asociación Española de Historia Económica*, 11 (2008).
- LOZANO LÓPEZ DE MEDRANO, C., *Ideología, política y realidad económica en la Formación Profesional Industrial Española (1857-1936)*, Barcelona, Milenio, 2007.
- LOZANO LÓPEZ DE MEDRANO, C., *Ideología, política y realidad económica en la Formación Profesional industrial española, 1857-1936*, Lleida, Fundación Ernest LLuch, Milenio, 2007.
- LUIS MARTIN, F. de, *Cincuenta años de cultura obrera en España, 1890-1940*, Madrid, Editorial Pablo Iglesias, 1994.
- LUZURIAGA, L., *La escuela única*, Madrid, Publicaciones de la revista de Pedagogía, 1931.
- M.E.C., *La Formación Profesional en el sistema educativo*, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2002.
- M.E.C., *Proyecto de Elaboración de Materiales de FP a distancia (2009-2011)*, Secretaría General Técnica, 2011.
- MACPHERSON, S., *Education and sustainability: Learning Across the Diaspora. Indigenous and Minority Divide*, New York, Routledge, 2011.
- MADARIAGA, C., *La formación profesional de los trabajadores*, Madrid, Aguilar, 1933.
- MALINOWSKI, B. *Argonauts of the Western Pacific*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1922
- MALLART Y CUTÓ, J., “Orientación profesional y orientación vocacional”, *psicotécnica: órgano del Instituto Nacional de Madrid*, II, 7-8 (1941), pp. 180-181.
- MALLART Y CUTÓ, J., *La enseñanza profesional en España. Guía para jefes de empresa, padres de familia, profesores, orientadores, aprendices y estudiantes*, Madrid, Vimar, 1944.
- MANOSALBAS MANOSALBAS, C., y NAVARRO JURADO, A., *Educación y costumbres en la España del primer tercio del siglo XIX. La visión de Mariano José de Larra*, Jaén, La Paz, 2002.
- MANRIQUE DE LARA, G., *La práctica de la orientación profesional*, Madrid, Librería y casa editorial Hernando, 1925.
- MANTERO CUAJARES, M., *Orientación educativa y culturas docentes en la educación postobligatoria: estudio de las relaciones entre el orientador y el*



- profesorado en niveles de formación profesional específica, Tesis doctoral, Huelva, 2005.*
- MARCELO, C., “Dar sentido a los datos: La combinación de perspectivas cualitativa y cuantitativa en el análisis de entrevistas”. En MARCELO, C., *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*, Argentina, Cincel, 1992, pp13-48
- MARCHESI, A., y MARTÍN, E., *Evaluación de la educación Secundaria. Fotografía de una etapa polémica*, Madrid, S.M., 2002.
- MARHUENDA FLUIXÁ, F.; CROS CASTELLÓ, M.J. y GIMÉNEZ URRACO, E., *Aprender de la prácticas: Didáctica de la Formación en Centros de Trabajo*, Valencia, Universitat de València, 2001
- MARTIN BRIS, M., *Organización y planificación integral de centros*, Madrid, Escuela Española, 1996.
- MARTIN CABELLO, A., , *La escuela de Birmingham: análisis sociológico de la producción intelectual del Centre for Contemporary Cultural Studies (cccs)*, Tesis Doctoral Madrid, 2004
- MARTÍN, E., *Formación profesional y contrato de trabajo: un estudio sobre la adquisición de cualificación profesional a cargo de la empresa*, La Ley-Actualidad, 1998.
- MARTÍNEZ DÍAZ, M., *Planificación y desarrollo de la acción tutorial en la educación secundaria*, Madrid, Magister,
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J., (Coord.), *Evaluar la participación educativa en los centros educativos*, Madrid, Escuela Española, 1998.
- MARTÍNEZ USARRALDE, M.J., *Historia de la FP en España: de la Ley de 1955 a los programas nacionales de Formación Profesional*, Valencia, Universitat de València, 2002.
- MARTINIC, S., “Las representaciones de la desigualdad en la cultura escolar”. *Persona y sociedad*, 17, 129-146, 2003.
- MARTIN-MORENO CERRILLO, Q., *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*, Madrid, Sanz Torres, 1996.
- MARX, C., *El Capital*, Madrid-Buenos Aires, Edaf, 1967.
- MASJUAN Y CODINA, J.M., “La organización de los centros escolares y el entorno social”. En GAIRÍN, J. y DARDER, P. (Coord.), *Organización de centros educativos. Aspectos básicos*, Barcelona, Praxis, 1994, Cap. I.
- MASON, J. *Qualitative researching*, Londres, Sage, 1996.
- MATO DÍAZ, F.J., *La formación para el empleo: una evaluación cuasi-experimental*, Civitas, Madrid, 2002.
- MAURI, T.; CARMEN, L. y GÓMEZ, I., *La formación psicopedagógica de los profesores de la educación secundaria y su relación con la práctica*. Actas I, Burgos, Congreso Nacional sobre modelos formativos del futuro profesor de Enseñanza Secundaria, 1991, pp. 19-31
- MAXWELL, J. A. *Qualitative research design* (Vol. 41.), California, Sage, 1996.
- MAYORDOMO PÉREZ, A., *Educación y cuestión obrera en la España contemporánea*, Valencia, Nau Libres, 1981
- MCCULLOCH, G., *The Struggle for the History of Education*, London and New York, Routledge, 2011.

- MEC, *Elaboración del Proyecto Educativo de Centro, educación secundaria, guía y ejemplificaciones. Escuela Española*, Madrid, 1994.
- MEC, *La educación en España, Bases para una política educativa*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1979..
- MEC, *La evaluación psicopedagógica: Modelo, orientaciones, instrumentos*, Madrid, MEC, 1996
- MEC, *Las necesidades de graduados en España en el periodo de 1967 a 1971 (Enseñanza Media y Superior)*, Madrid, 1976;
- MEC, *Orientación y tutoría secundaria*, Madrid, 1992.
- MEC, *Orientaciones Didácticas, secundaria*, Madrid, 1992.
- MEC: *Materiales para la Reforma. Proyecto curricular*, Cajas Rojas, Madrid, Secretaría de Estado de Educación, 1992.
- MEDINA REVILLA, A. y CARDONA ANDÚJAR, J., “Evaluación de centros educativos: Concepto, clasificación y modelos”. En CANTÓN, I., *Organización del centro educativo*, Barcelona, Oikos-Tau, pp. 513-537.
- MEDINA, A., *La enseñanza*. En MEDINA, A. y SEVILLANO, M.L.( Coords.): *El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*, Madrid, UNED, 1990, pp 529-567.
- MEDINA, E., *La lucha por la educación en España (1770-1990)*, Madrid, Ayuso, 1977.
- MEYER, J.W., y RAMÍREZ, F.O., *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*, Barcelona, Octaedro, 2010.
- MIGUEL RODRÍGUEZ, A. de; MARTIN MORENO, J., *Sociología de las profesiones*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1982.
- Ministerio de Educación de Ciencia, MEC, *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica, Dirección General de Renovación Pedagógica*, Madrid, 1990
- Ministerio de Educación y Cultura en..., MEC, *orientación y tutoría, secundaria*, Madrid, 1992.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, *La formación profesional en el sistema educativo*, 2008.
- MOLERO PINTADO, A., *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica*, Madrid, Biblioteca, 2000.
- MONEREO, V., *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*, Barcelona, Doménech, 1993.
- MONTERO, A., *Proyecto Educativo de Centro, Elementos de Planificación*, Lora del Río, Centro de Profesores, 1994.
- MONTES MORENO, S., *La escuela moderna. Revista pedagógica hispano-americana (1891-1934). La construcción del conocimiento pedagógico en España*, Girona, Pomares, 2003.
- MONTOYA, N., *Utilización pedagógica de la Sociometría*, Madrid, Rialp, 1961
- MOOS, R.H.; MOOS, B.S. y TRICKETT, E.J., *Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar*, Madrid, TEA, 3ª edición, 1989.
- MORENO, J.L., *Fundamentos de la Sociometría*, Buenos Aires, Piados, 1966.
- MORENO, J.M., *Sociología de la educación: Dinámica de grupos*, Zaragoza, Luis Vives, 1978.

- MORENTE VALERO, F., *La Escuela y el Estado Nuevo. La depuración del Magisterio Nacional (1936-1943)*, Valladolid, Ámbito, 1997.
- MORSE, J.M. “Designing funded qualitative research”, DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y., *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, CA: sage, 1994, pp. 220-235.
- MUNICIPIO, P., “La cultura escolar como clave”. *Apuntes de educación (dirección y Administración)*, 29, 2-5., 1988.
- MUNTANER, J. J. y ROSSELLÓ, M. R., Las adaptaciones curriculares individualizadas, en SÁNCHEZ, A. y TORRES, J.A., *Educación Especial*, I., Madrid, Pirámide, 1997.
- MURILLO, F., BARRIO, R. Y PÉREZ, M., *La dirección escolar: Análisis e investigación*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, CIDE, 1999.
- MURILLO,S.y MENA, L., *Detectives y camaleones: el grupo de discusión. Una propuesta para la investigación cualitativa*, Madrid, Talasa, 2006
- NARODOWSKI, M., *Nuevas tendencias en políticas educativas: alternativas para la escuela pública*, Comunidad de Madrid, 2002.
- NAVARRO, J. M., *Orientaciones y recursos para la elaboración del proyecto Educativo de Centro*, Centro de Profesores de Albacete, 1994.
- NAVILLE, P., *Teoría de la orientación profesional*, Madrid, Alianza Editorial, 1975.
- NEGRÍN FAJARDO, O., *Historia de la Educación Española*, Madrid, UNED, 2006, pp.454-455
- NELSON, C.; TREICHLER, P.A. y GROSSBERG, L. “Cultural studies”. En GOSSBERG, L. NELSON, C. y TREICHLER, P.A., *Cultural studies*, Nueva York, Routledge, 1993.
- NIETO GIL, J., *La autoevaluación del profesor*, Madrid, Escuela Española, 1996.
- NIETO, J., *El plan anual de centro y la memoria del curso en el marco del nuevo curriculum*, Madrid, Escuela Española, 1993.
- NILL, A. y SCHIBROWSKY, J.A., “The impact of Corporate Culture the Reward System, and Perceived Moral Intensity on Marketing Students” Ethical Decision Making, *Journal of Marketing Education Boulder*, Abril, 27, 68-80, 2005.
- NORES, M., *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, escuela y mercado*, Argentina, Granica,2003.
- NOSNIK OSTROWIAK, A., *Culturas organizacionales: su origen consolidación y desarrollo*, Barcelona, netbiblo, 2005.
- NOVO DE MIGUEL, L., *La enseñanza profesional obrera y técnico-industrial en España*, Barcelona, Aribau, 1933.
- NÚÑEZ, C.E., *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo en la España Contemporánea*, Madrid, Alianza Universidad, 1992; OTERO, E. *Pensamiento pedagógico y acción educativa*, Madrid, C.I.D.E., 1994.
- OCDE, *Knowledge management in the learning society*, OECD., 2000
- OCDE, *Qualifications system, bridges to lifelong learning*, Paris, 2007
- OÑATE,A., *El autoconcepto, formación, media e implicaciones en la personalidad*, Madrid, Narcea, 1989.
- ORJALES VILLA, I., *Déficit de atención con hiperactividad. Manual para padres y educadores*. Madrid, Editorial CEPE. (1999)

- ORTEGA CAMPOS, M.A., *Tutorías, qué son, qué hacen, cómo funcionan*, Madrid, Popular, 1994.
- ORTEGA, R., “Problemas de convivencia y disciplina en los centros”. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 37-40, 1998.
- OTERO HIDALGO, C., MUÑOZ MACHADO, A. y MARCOS SANCHEZ, A., *El sistema de formación en España*, Thessaloniki, CEDEFOP, , 1999.
- PASCUAL, V., y AUZMENDI, *El liderazgo transformacional en los Centros docentes*, ICE Deusto, Mensajero, 1993
- PASTOR MALLOL, E., *La tutoría en secundaria, Aula práctica*, Barcelona: CEAC, 1994.
- PEDRÓ, F., “¿Dónde están las llaves? Investigación politología y cambio pedagógico en la educación cívica”, en BENEDICTO, J. y MORAN, M.L. (edts), *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencia sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*, Madrid, Injuve, Madrid, 2003
- PELLITERI, G., *Formación Profesional: ergodidáctica*, Madrid, Morata, 1961.
- PERALTA SÁNCHEZ, F. y SÁNCHEZ RODA, Mª, *El plan de evaluación: instrumentos*, Madrid, Escuela Española, 1998.
- PERALTA, F.J. y SÁNCHEZ, M.D., *El plan de evaluación instrumentos*, Madrid, escuela española, 1998;
- PÉREZ AVELLANEDA, M., *La evaluación de Contenidos Procedimentales*, Madrid, colección propuestas curriculares, 1996.
- PÉREZ DÍAZ, V.; RODRÍGUEZ, J.C., *La educación profesional en España*, Madrid, Fundación Santillana, 2002.
- PÉREZ GARCÍA, P., *Adaptación curricular individual no significativa*, documento de trabajo inédito. Universidad de Granada, Campus de Melilla, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, 1997.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I., *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata, 1998.
- PÉREZ JUSTE, R. y MARTÍNEZ ARAGÓN, L., *Evaluación de centros y calidad educativa*, Madrid, Cincel, 1986.
- PÉREZ JUSTE, R. y MARTÍNEZ ARAGÓN, L., *Evaluación de centros y calidad educativa*, Madrid, Cincel, 1986.
- PÉREZ PÉREZ, R. “Apertura de los centros educativos a la comunidad y desarrollo curricular. La participación educativa”. En GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S., *La Organización Escolar. Nuevas aportaciones*, Barcelona, PPU, 1993.
- PÉREZ SERRANO, G. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*, Madrid, La Muralla, 1994.
- PÉREZ, M., ROMÁN, M. y TORRES, J.A., “Funciones de Dirección Intermedia: Jefe de Estudios, Administrador/Secretario”. En MEDINA, A. y GENTO, S., *Organización pedagógica del nuevo centro educativo*, Madrid, UNED, 1996.
- PÉREZ, M.; ROMÁN, M. y TORRES, J.A., “Funciones de Dirección Intermedia: jefe de Estudios, Administrador /Secretario”. En MEDINA, A. Y GENTO, S.A (Coord.), *Organización pedagógica del nuevo centro educativo*, Madrid, UNED, 1996, Cap. 4.
- PEREZ-DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J.C., *La educación profesional en España*, Madrid, Santillana, 2002.

- PHILLIPS, E. y PUGH, D., *Cómo obtener un doctorado. Manual para estudiantes y tutores*, Barcelona, Gedisa, 2001.
- PIAGET, J., *Psicología del niño*, Madrid, Morata, 1984.
- PIAGET, J., *Psicología y Pedagogía*, Madrid, Sarpe, 1983.
- PIAGET, J.; LAZARFELD, P.F.; MACKENZIE, W.J.M., *Tendencias de la investigación en ciencias sociales*, Madrid, Alianza y Unesco, 1975.
- PISTRAK, M., *Problemas fundamentales de la escuela del trabajo*, Madrid, Sociedad de Educación Atenas, 1975.
- POPKEWITZ, T.S., TABACHNIK, B.R. y WEHLAGE, G., *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*, Barcelona, Pomares, 2007.
- POZO, J.I. y POSTIGO, Y., *La solución de problemas como contenido procedimental de la educación Obligatoria*. En J.I. Pozo, *La solución de problemas*, Madrid, Santillana, 1994
- POZO, J.I. y SCHEUER, N., *Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas*. En J.I. POZO y C. MONEREO, *El aprendizaje estratégico*, Madrid, Aula XXI/ Santillana, 1999
- PROSSER, J., *School Culture*, London, Paul Chapman Publishing, 1999.
- PUELLES BENITEZ, M.(coords), *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria*, Barcelona, ICE/Horsori, 1996.
- PUELLES BENITEZ, M., *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor, 1986
- PUIGGRÓS, A. y RODRÍGUEZ, L., *Saberes: Reflexiones, experiencias y debates*, Buenos Aires, Galerna, 2009.
- PULIDO MOYANO, R. A. y PRADOS, E. “La investigación-acción etnográfica como herramienta para comprender y cambiar la acción psicopedagógica”. En FERNÁNDEZ SIERRA, J. *Acción psicopedagógica en educación secundaria: reorientando la orientación*, Málaga, Aljibe, 1999, pp. 361-377.
- PULIDO MOYANO, R., “Una muestra significativa del debate actual de la aplicación etnográfica”. En MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*, Granada, Universidad de Granada, 1990, pp. 127-144.
- PUNCH, M., “Politics and ethics in qualitative research”. En DENZIN, N .K. y LINCOLN, Y. S. *Handbook of qualitative research*, Londres, Sage, 1994, pp 83-97.
- RAYMOND, J.L., *¿Es rentable educarse? Marco conceptual principales experiencias en los contextos español, Europeo y en Países emergentes*, Madrid, Fundación de las Cajas de Ahorros, 2011.
- Real Instituto de FP obrera. Sus orígenes, su estructura actual, sus locales y materiales de enseñanza*, Madrid, Hauser y Menet, 1929.
- REY, J.M.; HIDALGO, E. y Espinosa, C., *La motivación en la escuela. Cuestionarios para su análisis*, Málaga, Editorial Ágora, 1989
- REY, R. y SANTAMARÍA, J.A., *El proyecto educativo de centro: de la teoría a la acción educativa*, Madrid, Escuela Española.
- REY, R.; SANTAMARÍA, J. M., *El Proyecto Educativo: de la teoría a la acción educativa*, Madrid, Escuela Española, 1992.

- REYNES VIVES, A., *La descentralización de la enseñanza*, Zaragoza, Egido, 1990.
- RICO GÓMEZ, M<sup>a</sup> L., *La Formación Profesional obrera en España durante la dictadura de Primo de Rivera y la Segunda República*, Madrid, CSIC, 2014.
- RIESGO MÉNGUEZ, L., *La formación en la empresa*, Madrid, Thomson-Paraninfo, 1983
- RIZVI, F. y LINGARD, F., *Políticas educativas en un mundo globalizado*, Madrid, Morata, 2013.
- RODRIGO, M.J. y ACUÑA, M., *El escenario y el currículo educativo familiar*. En RODRIGO, M.J. y PALACIOS, J., *Familia y desarrollo humano*, Madrid, Alianza Editorial, 1998.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. *Metodología de la investigación cualitativa*, Granada, Aljibe, 1996.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E., *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, aljibe, 1996.
- RODRÍGUEZ HERRERO, J.J., *La formación profesional en España 1939-1982*, Junta de Castilla y León, 1997.
- RODRÍGUEZ MORENO, M<sup>a</sup> L., *Orientación profesional y acción tutorial en las enseñanzas medias*, Madrid, Narcea, 1989.
- RODRÍGUEZ MORENO, M<sup>a</sup>.L., *Teorías y proceso de la orientación educativa*, Madrid, Cincel, 1986.
- RODRÍGUEZ NEIRA, T., *Instrumentos de evaluación de aprendizajes, aula abierta, Monografía 22: ICE de la Universidad de Oviedo*, 1993
- RODRÍGUEZ RAMOS, M.J., y SÁNCHEZ MUÑOZ, A.L., *El cumplimiento de los acuerdos concertados en materia de FP, la concertación social tras la crisis*, Madrid, Ariel, 1990.
- ROMÁN, M. y DÍEZ, E., *Diseños curriculares de Aula en el marco de la sociedad del conocimiento*, Madrid, Eos, 2005.
- ROMÁN, M., *Aprender y aprender en la sociedad del conocimiento*, Santiago de Chile, Arrayán, 2005.
- ROMÁN, M., *Sociedad del conocimiento y Refundación de la Escuela desde el aula*, Madrid, Eos (Libro Amigo: Lima), 2005.
- RUEDA PRIETO, J. y otros, *El proyecto educativo de centro. Un recetario para su elaboración*, Madrid, Escuela Española, 1997.
- RUIZ BERRIO, J., *La cultura escolar de Europa, tendencias históricas emergentes*, Madrid, 2000, Biblioteca Nueva, 2000.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I., *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1999.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J.I., *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Deusto, 2012.
- RUIZ RUIZ, J. M., “Los documentos institucionales contingentes”, en LORENZO DELGADO, M. (Coord.), *La organización y gestión del centro educativo*, Madrid, Universitas, 1997, pp. 129-188.
- RUIZ RUIZ, J.M., “Los documentos institucionales permanentes”, en LORENZO DELGADO, M. (Coord.), *La organización y gestión del centro educativo: Análisis de casos prácticos*, Madrid, Editorial Universitas, 1997.

- RUIZ, J. M., *Los documentos institucionales contingentes*. En LORENZO, M. (Coord.): La organización y gestión del centro educativo. Análisis de casos prácticos, Madrid, Universitas, 1996, pp. 129-188.
- RUSSELL, B., *El conocimiento humano*, Madrid, Taurus, 1977.
- RUSSELL, B., *Ensayos sobre educación*, Madrid, Espasa Calve, 1979.
- SABIRÓN SIERRA, F., *Evaluación de centros docentes*, Zaragoza, Central de Ediciones, 1990.
- SACKMANN, S.A., “Culture and Subcultures: An Analysis of Organizational Knowledge”, *Administrative Science Quarterly*, 37, 140-161, 1992.
- SAEZ, O., *Organización Escolar. Una Perspectiva Ecológica*, Alcoy (Alicante), Marfil, 1993, Cap. 5, 9, 10.
- SAINT-EXUPÉRY, A. de, *El principito*, México, Editores Mexicanos Unidos, 1980.
- SÁNCHEZ DE HORCAJO, J.J., *Escuela, Sistema y Sociedad. Invitación a la sociología de la Educación*, Madrid, Libertarias/Prodhufo, 1991.
- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, S., *La tutoría en los centros docentes, Manual del profesor-tutor*, Madrid, Escuela Española, 1985.
- SÁNCHEZ VALLE, I., “Desarrollo de métodos cualitativos de investigación en pedagogía: el método biográfico”. En LÓPEZ-BARJAS, E. y MONTOYA SÁENZ, J. M. *La investigación etnográfica, Fundamentos y técnicas*, Madrid, UNED, 1994, pp. 119-143
- SANCHEZ, P., Defining Corporate Culture, *Communication World*, 21, 18-21, 2004.
- SANDIN ESTEBAN, M.P., *Investigación Cualitativa en Educación*, Madrid, McGrawHill, 2003
- SANDÍN, M. P. *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*, Madrid, McGrawHill, 2003, pp. 125
- SANROMÁ MELÉNDEZ, E. y HINTZMANN COLOMINAS, C., *Oferta y demanda de cualificaciones profesionales en el mercado de trabajo español. Un informe del Proyecto ESA. Iniciativa ADAPT*, Barcelona, Universitat, 2000.
- SANTAMARINA, C., y MARINAS, J. M. “Historias de vida e historia oral”. En DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis, 1995, pp 257-285.
- SANTANA VEGA, L.E., *Educación en Secundaria. Retos de la tutoría*, Madrid, Wolters Kluwer educación, 2013.
- SANTANA VEGA, L.E., *Orientación profesional*, Madrid, Síntesis, 2013.
- SANTANA VEGA, L.E., *Un pueblo entero para educar*, Buenos Aires, Lumen, 2007.
- SANTOS GUERRA, M. A., *Cursos de formación para equipos directivos. Estrategias para la evaluación interna de los centros educativos*, Madrid, MEC, 1993.
- SANTOS GUERRA, M.A., “Cultura profesional del docente, *Investigación en la Escuela*, 26, 37-45, 1995.
- SANTOS, M.A., *Hacer visible lo cotidiano, Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*, Madrid, Akal, 1990
- SARRAMONA, J., “La falta de valores éticos”. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 43-45., 1995.
- SAVATER, F., *El valor de educar*, Barcelona, Ariel, p.93.
- SCHEIN, E.H., *La cultura empresarial y el liderazgo. Una visión dinámica*, Barcelona, Plaza & Janés, 1988.

- SCHÖN, D., *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*, Barcelona, Paidós/Mec, 1992.
- SEBASTIAN RAMOS, A., RODRIGUEZ MORENO, M.L. y SÁNCHEZ GARCÍA, M.F., *Orientación profesional. Un proceso a lo largo de la vida*, Madrid, Dykinson, 2003.
- SENGE, P., *La Quinta Disciplina, el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*, México, Granica: Mangemente y contexto, 1998.
- SERRANO, G. y OLIVAS, V., *Acción tutorial en grupo, Plan básico de actuación de tutores*, Madrid, Escuela Española, 1989.
- SHULMAN, J. H., Now you see them, now you don't: anonymity versus visibility in case studies of teachers. *Educational Researcher*, 19 (6) 11-15, 1990.
- SIERRA BRAVO, R., *Técnicas de Investigación Social, Teoría y ejercicios*, Madrid, Paraninfo, 2001.
- SILVERMAN, D. "Introducing qualitative research". En SILVERMAN, D. *Qualitative research. Theory, method and practice*, Londres, Sage, 1997, pp. 1-7.
- SIMÓN, B., RINGER, F y MÜLLER, D.K., *El desarrollo del sistema educativo moderno*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992.
- SMIRCICH, L., "Concepts of Culture and Organizational analysis. Administrative" *Sciencie Quaterly*, 28, 1, 339-358, 1983.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. California, Sage, 1990.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós, 1987.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R., *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidos, 2002.
- TERRÓN, A. y ÁLVAREZ, V., "Sobre la cultura escolar y los mitos en nuestra escuela", *C&E: Cultura y educación*, (14), 3, 237-252, 2002.
- TESCH, R. *Qualitative research. Analysis types and software tools*. Nueva York, The Falmer Press, 1990.
- TÉVENET, M., *Auditoria de la cultura empresarial*, Madrid, Díaz de Santos, 1992.
- TIANA FERRER, A., RUIZ BERRIO, J. y GUEREÑA, J.L., *Historia de la educación en la España Contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, C.I.D.E., 1994.
- TOMAS Y SAMPER, R., *La orientación profesional: determinación de las aptitudes, análisis de las profesiones y la enseñanza profesional*, Madrid, Francisco Beltrán, 1924.
- TOMILSON, S., *A Sociology of Special Education*, London, Routledge y Kegan Paul, 1982.
- TOVAR ARCE, M. y PALAZÓN ROMERO, F., *La formación profesional: cualificaciones y certificaciones*, Murcia, FOREM-CCOO, 1998.
- TRILLO, M. A. y SÁNCHEZ CAÑIZARES, S., Influencia de la cultura organizativa en el concepto de capital intelectual. *Intangible Capital*, 11, 2006. En <http://www.intangiblecapital.org/Articulos/N11/0060.htm> (consultado el 15/07/2014)
- TRUPIER, P., *Del trabajo al empleo: ensayo de sociología del trabajo*, Madrid, Ministerio del Trabajo y Seguridad Social, 1995.



- TUOMI-GRÖHN, T. y ENGSTRÖM, Y., *Between School and work: New perspectives on transfer and Boundary-Crossing*, New York, Earli, 2003.
- UÑA JUÁREZ, O., *Comunicación y libertad: la comunicación en el pensamiento de Karl Jaspers*, San Lorenzo del Escorial, Ediciones escorialenses, 1984.
- URÍA RODRÍGUEZ, M. E., *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*, Madrid, Narcea, 1998.
- URIEL, E. (Coord.), *Las cuentas de la educación en España y sus Comunidades Autónomas*, Madrid, Fundación Argentina-Visor, 1997.
- VALDIVIA, C., *La orientación y la tutoría en los centros educativos. Cuestionario de evaluación y análisis tutorial*, Bilbao, Mensajero, 1994
- VALLES MARTÍNEZ, M. S., *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid, Síntesis, 2009
- VAN GALEN, J.A. and NOBLIT, G.W., *Late to class. Social class and Schooling in the New Economy*, New York, State University of New York Press, 2007.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F., *Arqueología de la Escuela*, Madrid, La Piqueta, 1991.
- VAZQUEZ PEREZ, L.M. y CABEZA VALLE, J., *La programación didáctica en la FP.*, Sevilla, Fundación Ecoem, 2008.
- VEENMAN, S., “El director de centros docentes como formador” en VILLA, A. (Coord.): *Dirección participativa y dirección de centros*, Bilbao, ICE, Universidad de Deusto, 1997, pp 557-577.
- VEGA GIL, L., *Moderantismo y educación en España. Estudios entorno a la ley Moyano*, Zamora, Instituto de estudios zamoranos Florián de Ocampo, 1995.
- VELASCO MAILLO, H.M., GARCÍA CASTAÑO, F.J. y DÍAZ DE RADA, A., *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid, Trotta, 1993.
- VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, A., *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Madrid, Trotta, 1997.
- VENÍS, W.; NANUS, B., *Líderes. Estrategias para un liderazgo eficaz*, Barcelona, Piados, 2001.
- VERDUGO ALONSO, M.A., *Evaluación curricular, Una guía para la intervención psicopedagógica*, Madrid, Siglo XXI, 1994.
- VICENS VIVES, J., *Aproximación de la Historia de España*. Barcelona, Vicens-Vives, 1966.
- VIDORRETA, C. *La memoria anual*, Madrid, Escuela española, 1996.
- VILLA, A.,; ELESURU, I.; GARMA, A. M<sup>a</sup> y MARROQUÍN, M., *Autoconcepto y educación, Teoría, medida y práctica pedagógica*, Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1992.
- VIÑAS CIRERA, J., *Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia*, Barcelona, Grao, 2004.
- VISALBERGHI, A. *Futuro de la formación técnica profesional*, Madrid, Publicaciones ICCE, 1974.
- VV.AA, *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la diversidad*, Barcelona, Graó, 2001.
- VV.AA., “La organización del Centro”, *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 63-66, 1996.

- VV.AA., *Sociedad, Cultura y Educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*, Madrid, Centro de Investigación y Documentación educativa Universidad Complutense de Madrid.
- VV.AA., *Volver a pensar la educación*, Madrid, Morata, 1995
- WARNOCK, M., *Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London, H.M.S.O., 1978.
- WILLIS, P., *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal, 2005.
- YUBERO JIMÉNEZ, S. LARRARIAGA RUBIO, E. y MORALES, J.F., *La sociedad educadora. "Dimensiones psicosociales de la educación"*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha, 2003.
- ZARAGÜETA, J. "La vocación profesional", en crónica del IV Congreso de Estudios Vascos: recopilación de los trabajos de dicho congreso celebrado en vitoria del 25 de julio al 1 de agosto de 1926, San Sebastián, Nueva editorial, 1927.

## ARTÍCULOS EN REVISTAS ESPECIALIZADAS

- ALEJO, I.; MOLERO, F., "Liderazgo transformacional y género: auto-evaluaciones de directivos y directivas españoles". *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 2002.
- ALEX, L., "Descripción y registro de las cualificaciones". *Revista de Formación Profesional, CEDEFOP, esencia de las cualificaciones*, 2, 11-25;
- ALFARO ROCHER, I.J., "Diagnóstico en Educación y Transiciones", *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 15, 1, 1º SEMESTRE, 2004, 67-68.
- ALUJAS RUIZ, J.A., "La formación ocupacional: principal medida del eje de formación de las políticas activas de mercado de trabajo en España", *Boletín Económico ICE*, nº 2825, 2004, pp.15-28.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y RODRÍGUEZ ESPINAR, S., Cambios socio-educativos y orientación en el siglo XXI: Nuevas estructuras, roles y funciones, *Actas del XII Congreso Nacional y I. Iberoamericano de Pedagogía*, Madrid, Sociedad española de pedagogía, 26-30 de septiembre de 2000, pp 637-686.
- ÁLVAREZ, M., "Autonomía de centro y profesionalización de la dirección" en *Organización y Gestión Educativa*, nº 3, ppl 16-30.
- ÁLVARO PAGE, M., "Los indicadores de calidad en educación". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 1993, 46, 2, 221-232;
- AMOR BRAVO, E.M., "Las cualificaciones profesionales: un reto para los sistemas de educación y formación de la sociedad española", *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, nº 81, 2009, pp. 89-103.
- ANGUERA, M.T. Posibilidades de la metodología cualitativa vs. Cuantitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 3 (6), 127-144., 1985
- ARBIZU ECHÁVARI, F.M., "Cualificaciones y formación profesional en España: evolución, necesidades y retos futuros", *Revista del Instituto de Estudios Económicos*, nº 2, 2009, pp. 30-41.

- ARBIZU ECHÁVARRI, F.M. “Cualificaciones profesionales: bisara entre el empleo y la formación”, *Avances en supervisión educativa*, nº 7, 2007.
- ARECES, R., “La formación profesional en España ante la estrategia Europea 2010”, *Revista de ciencias y Humanidades de la Fundación Ramón Areces*.
- BARRIGUETE GARRIDO, L.M., “De la educación para el trabajo a la formación para el empleo en el tercer sector”, *Revista complutense de educación*, Vol. 14, nº 2, 2003, pp. 425-452.
- BARROSO BARRERO, J., "Situación actual de la formación profesional ocupacional en España: el nuevo plan de formación e inserción profesional", *Economía industrial*, nº 278, 1991, pp. 117-133
- BARTOLOMÉ, M., “Evaluación y Optimización de los Diseños de Intervención”. *Revista de Investigación Educativa*, 8-16, 39-59, 1990;
- BERKELEY, J., “En busca de la empleabilidad durante toda la vida: prioridades en materia de formación inicial”. *Revista Formación Profesional*, CEDEFOP, La generación de competencias en la empresa, Vol. 5, 58-66.
- BOLIVAR BOTÍN, A., “Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad”, en *Revista Española de Pedagogía*, nº 216, 253-274
- BRUNO, S., “Una política cultural europea para dominar un entorno cambiante”. *Revista Formación Profesional*, CEDEFOP, Las vías hacia la cualificación profesional, 1990, 1, 1-6
- CABRERA RODRÍGUEZ, L.J., “La FP en España antes de la Ley General de Educación de 1970” en <http://www.mecd.gob.es/dctm/revistadeeducacion/articulosre312/re3121000460.pdf?documentId=0901e72b81272c00> (consultado: 27/07/2015).
- CÁCERES RECHE, M.P., FERNÁNDEZ MARTÍN, F.D., “Formación profesional y cualificaciones de los docentes en el ámbito de la Unión Europea: programas comunitarios”, *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 8, nº 2, 2005.
- CALDERHEAD, J. La investigación educativa en Europa en los últimos diez años, *Revista de Educación*, 312, 9-20, 1997.
- CARBALLO, R., “Algunas aplicaciones del análisis de correspondencias a la interpretación de tablas de contingencia en la evaluación de un programa de Formación Profesional Ocupacional”. *Revistas de Investigación Educativa*, 1990, 8, 16, 537-550.
- CASQUERO TOMAS, A., “Demanda e inserción laboral de la formación profesional reglada en España”, *Revista del Instituto de estudios Económicos*, nº 2, 2009.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, “Comunicación de la comisión. Políticas comunitarias de apoyo al empleo”, Bruselas, 1.3.2000, COM (2000) 78 final
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL, “Educación y acceso al empleo en España: una difícil transición a mejorar. Observatorio de Relaciones Industriales, nº 9”, 1998.
- D’IRJBARNE, A., “El mercado de trabajo y la construcción Europea ponen a prueba la política Europea de educación y formación profesional”. *Revista Formación Profesional*, CEDEFOP, elemento constructor de la U.E., políticas y programas comunitarios, 1994, 3,3-8

- DE LA TORRE PRADOS, I., "La dimensión social del capital humano: formación ocupacional y formación continua", *Papeles de economía española*, nº 86, 2000, pp. 266-279.
- DEL CASTILLA, M., "El segundo Programa de Formación Profesional Español y su dimensión europea. Actualidad Europea, dimensión Europea de la Educación", febrero-marzo, 42, 1998
- DEL VALLE LÓPEZ, A., "Individualización de los recursos humanos en la empresa. En Educación, Empleo y formación Profesional". Actas del V Congreso de Educación Comparada, Valencia, Universidad de Valencia, 491-501, 1996.
- ELIASSON, G., "La eficacia educativa y los mercados para la competencia". Revista Formación Profesional, CEDEFOP, Formación y mercado de trabajo 2,12-21, 1994.;
- ELVIRA, F., "La investigación Evaluativa: una perspectiva experimentalista". Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 29, 1985.
- ESCOLANO BENITO, A., : "Economía e Ilustración. El origen de la Escuela Técnica Moderna en España", Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación, nº 1, Universidad de Salamanca, 1982.
- FERNÁNDEZ DE PEDRO, S.; GONZÁLEZ DE LA FUENTE, A., "Apuntes para una historia de la formación profesional en España", Revista de Educación, 239 (1975).
- FERNÁNDEZ SORIA, J.M., "La educación popular entre la reforma y la revolución social", Revista de Historia de la Educación, 14-15 (1995-96), pp. 397-416.
- FRÍAS, J., "Formación profesional ocupacional", *Cuadernos de relaciones laborales*, nº 4, 1994, pp. 15-22.
- FRIESEN, D., "Factors contributing to the job satisfaction of school principals", in Alberta Journal of Educational Research, 30, (3), 1984.
- GARCÍA RUIZ, M.R., "Convergencias y divergencias entre sistema productivo y sistema educativo", *Revista complutense de educación*, Vol. 19, nº 1, 2008.
- GIL VILLA, F., "La participación democrática en los centros de enseñanza no universitaria". *Revista de Educación*, Madrid, Enero-abril, 1993, pp. 49-56.
- GONZÁLEZ BARBERO, T.J., "La formación y el empleo: los subsistemas de formación profesional en España", *Indivisa*, nº 7, 2006.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, J.A., MENCHERO SÁNCHEZ, M.I., y BLANCO MARTÍN, J.M. "La formación profesional como generadora de mano de obra cualificada", *Economía industrial*, nº 277, 1991, pp. 89-105.
- GRAU GUMBAU, R.M., HERNÁNDEZ, E., SALANOVA SOIA, M., y PEIRÓ SILLA, J.M. "La mejora de la cualificación profesional: atribución de problemas y características organizacionales", *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, Vol, 11, nº 30, 1995, pp. 19-34.
- GUERRERO SERÓN, A., "El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo", *Revista complutense de educación*, vol. 10, nº 1, 1999, pp. 335-360.
- HANZ-WERNER, F., "La crisis de la alternativa en el sistema dual alemán" en AA.VV.: *La FP en los años 90*. Jornadas Técnicas Internacionales celebradas en Vitoria-Gasteiz del 1 al 3 de junio de 1989, Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1990.

- HERNÁNDEZ GOYA, M.A., CABRERA RODRÍGUEZ, L.J., "La calidad de a formación profesional ocupacional", *La escuela del siglo XXI*, p.151.
- HERNANDO, S. y ROQUERO GARCÍA, E., "La conformación del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales en España: un proceso inacabado", *Cuadernos de Relaciones Laborales*, nº 22, 2004.
- JOVER TORREGROSA, D., "Formación e inserción socio-laboral", *revista de Estudios de Juventud*, nº 74, 2006, pp.95-112.
- LORENTE, LORENTE, A., "Los departamentos de secundaria y la micropolítica", en *Revista de Organización y gestión educativa*, nº 4, julio-septiembre, Madrid, MECD, 22-26
- M.E.N./O.C.D.E." Las necesidades de Educación y el desarrollo económico-social en España", Madrid, Ministerio de Educación Nacional, 1973;
- MANZANARES NÚÑEZ., "Nueva formación profesional y transparencia de las cualificaciones" *Cuadernos de Relaciones Laborales*, nº 4, 1994, pp.23-31
- MARHUENDA FLUIXÁ, F., "La formación para el empleo de jóvenes sin graduado, educación, capacitación socialización para la integración social", *Revista de educación*, nº 341, 2006, pp. 15-34.
- MARTÍN ARTELES, A., LOPE PEÑA, A., "Dinámica de las cualificaciones y políticas de recursos humanos", *Economía y Sociología del trabajo*, nº 21-22, 1993, pp. 115-128.
- MASSON, J.R., "La contribución de la política europea de FP a las reformas en los países asociados de la Unión Europea", *Revista Europea de FP*, nº 41, 2007
- MOLINA MARTÍN, S., HERNÁNDEZ GARCÍA, J. y RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M.C., "Los programas de formación ocupacional: una alternativa al termino de la educación obligatoria", *Revista complutense de educación*, vol.18, nº 2, 2007.
- MUÑOZ RODRÍGUEZ, J.M., "Formación e inserción laboral: a vueltas con el mercado de trabajo", *Aula*, nº 14, 2002, pp. 127-141.
- OJANEN, S., y CABALLERO HERNÁNDEZ-PIZARRO, M.A., "Como formar profesionales de la enseñanza", *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 32,1998,pp.159-169
- ORTEGA, F., "Del fracaso escolar a la integración social", En *Documentación social*, nº 84, pp 159-177.
- ORTIZ, M.C. y LOBATO, X., Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas, *Bordón: Revista de orientación pedagógica*, 55, 27-40, 2003,
- PEDRAZA LÓPEZ, B., "La nueva formación profesional en España. ¿Hacia un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales?", *Boletín Cinterfor*, nº 149, 2000.
- PEDRAZA,B., "¿Hacia un modelo de cualificaciones profesionales en la Unión Europea? La propuesta de España y el Reino Unido", *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, nº 6, 2000, pp. 317-344
- PÉREZ ESPARRELLS, C., "La formación profesional y el sistema nacional de cualificaciones: una clave de futuro", *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, nº 31, 2001, pag. 91-114
- PÉREZ ESPARRELLS, C.,y RAHONA LÓPEZ, M.,"La calidad de formación profesional y sus implicaciones para el mercado de trabajo", *Revista del Instituto de estudios Económicos*, nº 2, 2009."La

- PIMENTEL SILES, M., "Diálogo Social y Formación Profesional", *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, nº1, 1997, pp. 17-20
- QUINTERO, A. y BARRUECO, A., "La calidad educativa e innovación en la escuela: aportaciones desde la Dirección", en *Bordon*, 45, 1993.
- RODRÍGUEZ GUERRERO, J.J., " La FP en las zonas subdesarrolladas", *cuadernos de Pedagogía*, nº 77, 1981.
- SALINERO MARTÍN, M.Y., "La formación profesional como fuente de ventaja competitiva para las empresas y como oportunidad de empleo", *Revista del Instituto de Estudios Económicos*, nº 2, 2009.
- SANCHIDRIAN BLANCO, C., "De los sistemas de formación gremial al concepto moderno de enseñanza técnicas. Evolución de estos conceptos y su aplicación en Málaga durante el siglo XIX", *Historia de la educación: Revista Interuniversitaria*, 5 (1986).
- SANCHO GIL, J.M., y HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones. *Revista de Educación*, 312, pág. 81-110.
- SANDÍN, M. P. Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242, 2000.
- SANTOS GUERRA, M.A., "Dirección escolar e innovación educativa" en XXI, *Revista de Educación*, 2000, pp. 61-76.
- TERCER CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA, "El sistema escolar español en función de las necesidades económicas y sociales", Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, 1975;
- TORRES CIA, J.M., "Actualidad de la formación profesional ocupacional", *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, nº 1, 1997, pp. 157-166
- TORRES SOLÉ, T., "Cambios y tendencias de la formación en España, del primer al segundo Programa Nacional de Formación Profesional", *Revista de Educación*, nº. 322, 2000, pp.341-354.
- VALDÉS DAL-RÉ, F., "La compleja estructura contractual de la ordenación de la formación profesional continua", *Relaciones Laborales*, nº 2, 1995
- VICO CAJAL, C., "La nueva formación profesional: vinculación con el sistema productivo y competencia profesional", *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, Vol. 13, nº 3, 1997.

## **REFERENCIAS LEGISLATIVAS**

### **LEYES ORGÁNICAS**

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Publica

«BOE» núm. 295, de 10/12/2013.

do en:

LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible.

## **REALES DECRETOS, ÓRDENES Y RESOLUCIONES**

- Real Decreto 1558/2005 de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional.
- Real Decreto 229/2008 de 15 de febrero, por el que se regulan los Centros de Referencia Nacional en el ámbito de la formación profesional.
- Real Decreto 1224/2009 de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral.
- Orden ESS/41/2015 de 12 de enero, por la que se modifica la Orden ESS/2518/2013 de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual y la Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación.
- Real Decreto 127/2014 de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica.
- Real Decreto 1529/2012 de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual.

- Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual.
- Real Decreto-ley 14/2012 de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo.
- Real Decreto 1147/2011 de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (de implantación progresiva en los cursos 2011/12 y 2012/13).
- Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los Reales Decretos 1834/2008, de 8 de noviembre, y 860/2010, de 2 de julio, afectados por estas modificaciones (en relación con los Programas de Cualificación Profesional Inicial y la ordenación del cuarto curso de la ESO).
- Real Decreto 777/1998 de 30 de abril, por el que se desarrollan determinados aspectos de la ordenación de la formación profesional en el ámbito del sistema educativo. (Derogado por el RD 1538/2006 excepto Anexos).
- Real Decreto 1538/2006 de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (derogado por el Real Decreto 1147/2011, de implantación progresiva en los cursos 2011/12 y 2012/13)
- Real Decreto 942/2003 de 18 de julio, por el que se determinan las condiciones básicas que deben reunir las pruebas para la obtención de los títulos de Técnico y Técnico Superior de Formación Profesional Específica.  
Real Decreto 356/2014, de 16 de mayo, por el que se establecen siete títulos de Formación Profesional Básica
- Orden ECD/1030/2014, de 11 de junio, por la que se establecen las condiciones de implantación de la Formación Profesional Básica y el currículo de catorce



ciclos formativos de estas enseñanzas en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Orden ECI/2527/2005 de 4 de julio, por la que se actualiza y se amplía el anexo X de Acceso a Estudios Universitarios desde los Ciclos Formativos de Grado Superior, del Real Decreto 777/1998, de 30 de abril, por el que se desarrollan determinados aspectos de la ordenación de la Formación Profesional en el ámbito del sistema educativo.
- Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. (BOE 06/04/2010).
- Orden ECD/2159/2014, de 7 de noviembre por la que se establecen convalidaciones entre módulos profesionales de formación profesional del Sistema Educativo Español y medidas para su aplicación y se modifica la Orden de 20 de diciembre de 2001, por la que se determinan convalidaciones de estudios de formación profesional específica derivada de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Orden de 20 de diciembre de 2001 por la que se determinan convalidaciones de estudios de formación profesional específica derivada de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Resolución de 30 de abril de 1996 de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regulan aspectos de ordenación académica de la Formación Profesional Específica de Grado Medio y de Grado Superior.
- Orden ECI/2755/2007 de 31 de julio, por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial que se desarrollen en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Resolución de 23 de julio de 2008 de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se establecen nuevos programas de cualificación profesional inicial y se modifican algunos aspectos de los programas anteriormente publicados en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

- Resolución de 29 de diciembre de 2008 de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se establecen nuevos programas de cualificación profesional inicial y se modifican algunos aspectos de los programas anteriormente publicados en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Orden EDU/2128/2011, de 15 de julio, por la que se crean y regulan los Premios Nacionales de Formación Profesional de grado superior establecidos por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Orden de 14 de noviembre de 1994 por la que se regula el proceso de evaluación y acreditación académica del alumnado que curse la formación profesional específica establecida en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

### **Normativa europea**

- 18 Mayo 2004 Resolución del Consejo y de los Representantes de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa.
- 21 November 2008\_Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies.
- Declaración de Copenhague 2002
- Comunicado de Maastricht 2004
- Comunicado de Helsinki 2006
- Comunicado de Burdeos 2008
- Comunicado de Brujas 2010