

SEGUIMIENTO DEL PROCESO DE

Implantación de la LOGSE

Informe-Síntesis

Curso 1992-93



Ministerio de Educación y Ciencia

SEGUIMIENTO DEL PROCESO DE
Implantación de la
LOGSE

Informe-Síntesis

Curso 1992-93



Ministerio de Educación y Ciencia



Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Renovación Pedagógica
Centro de Desarrollo Curricular
Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica
N. I. P. O.: 176-94-038-5
I. S. B. N.: 84-369-2588-2
Depósito legal: M-40569-1994
Imprime: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

PRESENTACIÓN

El Ministerio de Educación y Ciencia, en el marco de las actuaciones que está desarrollando para llevar adelante la implantación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, determinó poner en marcha un Plan de Seguimiento de este proceso con el fin de conocer las principales dificultades que están teniendo los centros que van incorporando las nuevas enseñanzas y de esta forma orientar la toma de decisiones que permitan corregir los principales problemas detectados.

En las páginas que siguen el lector encontrará datos, análisis y, sobre todo, conclusiones acerca de las condiciones en las que se llevó a cabo la implantación de las nuevas enseñanzas en el curso 1992-93. Junto a los datos, análisis y conclusiones se acompañan, en resumen, las medidas que el Ministerio de Educación y Ciencia ha aprobado —vigentes ya en el curso 1993-94— o está desarrollando para corregir los problemas detectados y para mejorar el desarrollo del proceso de implantación. La intención del Ministerio de Educación ante estos datos y conclusiones es clara: por un lado, continuar y ampliar el seguimiento, a fin de contar con un instrumento valioso de conocimiento de los problemas de la Reforma; por otro lado, incorporar inmediatamente a los planes de trabajo y a las actuaciones de las diversas unidades del Ministerio la toma de decisiones y la adopción de medidas que solucionen o, al menos, palien los problemas detectados; en fin, por último, avanzar con decisión en la implantación de las nuevas enseñanzas e incorporar en su puesta en práctica las correcciones a los problemas detectados.

Aprovecho esta presentación del Informe-Síntesis del Plan de Seguimiento para agradecer a las familias, a los profesores y a los Equipos Directivos de todos los centros que han participado, así como a los Servicios de Inspección Técnica de Educación, Unidades de Programas Educativos y a los miembros de los diferentes Servicios de apoyo externo a los centros (Centros de Profesores, Centros de Recursos de Educación Compensatoria, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Equipos Específicos y Equipos de Atención Temprana) su inestimable colaboración.

ALVARO MARCHESI ULLASTRES
Secretario de Estado de Educación

Índice

	<u>Pág.</u>
Introducción	7
1. Información que poseen sobre la Reforma los distintos sectores de la Comunidad educativa	13
Grado de información sobre aspectos básicos de la Reforma	15
Actividades de difusión de la Reforma y valoración de las mismas	17
Vías de información de la Reforma	18
Algunas consideraciones sobre los datos obtenidos y medidas adoptadas...	19
2. Formación para la implantación de la Reforma	21
Nivel de información y grado de participación en actividades formativas.	23
Valoración de las actividades de formación	24
Algunas consideraciones sobre los datos obtenidos y medidas adoptadas...	25
3. Actitudes y expectativas que tienen ante la Reforma los distintos sectores de la Comunidad educativa	27
Valoración de las novedades introducidas por la LOGSE.....	29
Contribución de algunas medidas y apoyos propuestos por la LOGSE a la calidad de la enseñanza	32
Repercusión de ciertos programas, ayudas y medidas sobre la situación profesional docente	33
Algunas consideraciones sobre los datos obtenidos y medidas adoptadas...	34
4. Proceso de elaboración de los proyectos curriculares	35
Características del proceso de elaboración del Proyecto curricular	37
Valoración del proceso de elaboración del Proyecto curricular	39
Valoración del papel de los apoyos externos.....	41
Algunas consideraciones sobre los datos obtenidos y medidas adoptadas...	43

5. Aplicación de los proyectos curriculares de etapa y de las programaciones en los procesos didácticos. Dificultades encontradas	45
Proyectos curriculares y programaciones	47
Procesos de evaluación	48
Algunas consideraciones sobre los datos obtenidos y medidas adoptadas...	48
6. Organización y funcionamiento de los centros	51
Elaboración de horarios	53
Escolarización de alumnos y alumnas de 3.º de Educación Secundaria Obligatoria	54
Recursos personales y materiales	54
Algunas consideraciones sobre los datos obtenidos y medidas adoptadas...	54
7. Legislación, documentación y materiales específicos elaborados por el Ministerio de Educación y Ciencia para la implantación de la Reforma	57
Conocimiento de la normativa de la Reforma	59
Conocimiento y utilidad de los materiales editados por el Ministerio de Educación y Ciencia	60
Promoción por el Ministerio de Educación y Ciencia de otros tipos de materiales y temáticas prioritarias	61
Algunas consideraciones sobre los datos obtenidos y medidas adoptadas...	62
8. Apoyos específicos recibidos por los centros para la implantación de la LOGSE	63
Apoyo y asesoramiento prestados a los centros y profesores para la implantación de la LOGSE	65
Grado de coordinación del Centro de Profesores con otros servicios y apoyos...	66
Apoyos prestados por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Equipos Específicos y Equipos de Atención Temprana.....	66
Algunas consideraciones sobre los datos obtenidos y medidas adoptadas...	67
9. Organización y funcionamiento de programas concretos en los centros	69
Departamento de Orientación en centros de Educación Secundaria	71
Programa de integración.....	74
Algunas consideraciones sobre los datos obtenidos y medidas adoptadas...	77

Introducción

El informe que sigue contiene una visión de síntesis de las principales conclusiones del seguimiento del proceso de implantación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo; en él se resume lo que pormenorizadamente se estudia en los distintos informes parciales sobre los que está trabajando en profundidad la Administración educativa. De estos informes parciales, unos contienen el análisis y los resultados del estudio en cada una de las muestras, otros presentan el análisis y los resultados de las dimensiones objeto de estudio.

En el curso 1992-93, el Ministerio de Educación y Ciencia puso en marcha un *Plan de Seguimiento del proceso de implantación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* con el fin de completar las informaciones ordinarias que se obtienen por parte de las diferentes Unidades del Ministerio de Educación y Ciencia, en el marco de las actuaciones que habitualmente realiza.

El objetivo último de este Plan fue alcanzar un conocimiento lo más extenso y preciso posible del proceso de implantación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo en los diversos niveles del sistema educativo, con el propósito de obtener información fiable sobre el mismo y orientar la toma de decisiones. Este objetivo general se concreta en otros de mayor especificidad consistentes en conocer y valorar con la mayor precisión y objetividad posible los distintos aspectos y procesos puestos en marcha con la Reforma.

Para alcanzar estos objetivos, la recogida de información se concretó en nueve dimensiones.

DIMENSIONES ESTUDIADAS

Las dimensiones o aspectos objeto de estudio del Plan de Seguimiento de la implantación de la Reforma fueron los siguientes:

1. Información que poseen sobre la Reforma los distintos sectores de la Comunidad educativa.
2. Formación para la implantación de la Reforma.
3. Actitudes y expectativas que tienen ante la Reforma los distintos sectores de la Comunidad educativa.
4. Proceso de elaboración de los proyectos curriculares.
5. Aplicación de los proyectos curriculares de etapa y de las programaciones de aula en los procesos didácticos.
6. Organización y funcionamiento de los centros.
7. Apoyos específicos recibidos por los centros.
8. Legislación, documentación y materiales elaborados por el Ministerio de Educación y Ciencia para la implantación de la Reforma.
9. Organización y funcionamiento de programas concretos:

- Departamento de Orientación en centros de Educación Secundaria.
- Programa de integración.

POBLACIONES Y MUESTRAS

La información referida a las dimensiones citadas objeto de estudio se recogió, dentro del ámbito de gestión directa del Ministerio de Educación y Ciencia, a partir de los siguientes colectivos:

- Dos muestras representativas de centros públicos de Educación Infantil y Primaria, en los que se recabó la opinión de Familias, Profesores y Equipos Directivos (*Muestras A.1*).
- Todos los centros públicos de Educación Secundaria que habían anticipado la implantación de la Reforma de Educación Secundaria Obligatoria y/o Bachillerato. En ellos se recogió la opinión de Familias, Profesores, Equipos Directivos y componentes de los Departamentos de Orientación (Psicopedagogo, Profesorado de Ámbito y Profesorado de Apoyo a la Integración) (*Muestras A.2*).

Tabla 1: NÚMERO DE CUESTIONARIOS CONTESTADOS

Muestras	Número
Familias de Educación Infantil	2.847
Familias de Educación Primaria	4.983
Familias de Educación Secundaria	6.300
Profesores de Educación Infantil	173
Profesores de Educación Primaria	765
Profesores de Educación Secundaria	1.892
Equipos Directivos de Educación Infantil y Primaria	118
Equipos Directivos de Educación Secundaria	297
Psicopedagogos Educación Secundaria	136
Profesores de ámbito Educación Secundaria	254
Profesores de apoyo Educación Secundaria	67
Inspectores de Educación	499
Jefes de las Unidades de Programas Educativos	31
Asesores de las Unidades de Programas Educativos	344
Directores de los Centros de Profesores	71
Asesores de los Centros de Profesores	428
Equipos de los Centros de Recursos de Educación Compensatoria	465
Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica	922
Equipos específicos	59
Equipos de atención temprana	173

- Servicios de Inspección Técnica de Educación, Unidades de Programas Educativos y Servicios de apoyo externo a los centros: Centros de Profesores, Centros de Recursos de Educación Compensatoria, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Equipos Específicos y Equipos de Atención Temprana (*Muestras B*).

A partir de ahora, al referirnos al conjunto de estas muestras las denominaremos *Muestras B*.

TIPOS DE ESTUDIO

Dentro del Plan de Seguimiento se han llevado a cabo dos tipos de estudio: uno de carácter cuantitativo, en el que la información se recogió a través de cuestionarios dirigidos a cada uno de los colectivos participantes, y otro de carácter cualitativo, en el que la información se recogió a través de entrevistas y análisis de documentos.

El estudio cuantitativo se realizó sobre la información contenida en los cuestionarios cumplimentados por cada una de las muestras (véase *Tabla n.º 1* en la página anterior). El estudio cualitativo se llevó a cabo en siete centros de Educación Infantil y Primaria, y en ocho centros de Educación Secundaria.

TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Los cuestionarios contenían una serie de preguntas en las que se pedía opinión en muchos casos a través de una escala con un recorrido de 1 a 5. Se consideraba el valor 1 como el rango menor, que representa ausencia de información, ausencia de importancia, etc., por el contrario, el valor 5 es considerado como el rango mayor, que indica la posesión de mucha información, mucha importancia, etc. Algunos ejemplos de escala son los siguientes:

5	4	3	2	1
Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada
Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Algo de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo

En los cuestionarios aparecían también preguntas con otro tipo de escala e incluso figuraban preguntas abiertas.

En el análisis de resultados, cada variable se ha interpretado atendiendo, por un lado, a su recorrido, es decir, teniendo en cuenta el *número de respuestas* dadas en cada una de las alternativas de la variable y, consecuentemente, el *porcentaje* que cada alternativa representa respecto al total de sujetos que han dado una respuesta en la variable, y, por otro lado, a la tendencia central y a la dispersión de sus respuestas a través de las *medias y desviaciones típicas*.

A continuación se exponen las conclusiones más relevantes dentro de cada una de las dimensiones contempladas en el seguimiento, conclusiones que proceden tanto del estudio cuantitativo como del cualitativo.

1.

**Información que poseen sobre la Reforma
los distintos sectores de la Comunidad educativa**

Dentro de esta dimensión, se recogió la opinión de las Familias, Profesores, Equipos Directivos y de los Servicios de Inspección Técnica de Educación, Unidades de Programas Educativos y Servicios de apoyo externo a los centros (Centros de Profesores, Centros de Recursos Rurales de Educación Compensatoria, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Equipos Específicos y Equipos de Atención Temprana) acerca de *qué grado de información creían tener sobre aspectos básicos de la Reforma, qué papel habían desempeñado las diferentes vías de difusión en este conocimiento, cuáles habían sido y con qué frecuencia se habían dado las actividades de difusión de la Reforma por parte de algunos colectivos externos a los centros educativos.*

GRADO DE INFORMACIÓN SOBRE ASPECTOS BÁSICOS DE LA REFORMA

Aspectos generales de la Reforma

Los aspectos más generales de la Reforma han resultado ser por término medio “bastante” conocidos por Profesores, Equipos Directivos, Asesores de Unidades de Programas Educativos, de Centros de Profesores y Equipos de apoyo externo a los centros. Dentro de este satisfactorio grado de información hay coincidencia en todos los colectivos acerca de aquello en lo que se cree tener mayor y menor información.

Todos los encuestados manifiestan tener una información mayor sobre la *nueva estructura del sistema educativo* (tipo de enseñanza, niveles y etapas educativas...), sobre el *modelo curricular* (nuevas áreas, tipos de contenidos, definición de objetivos, temas transversales, etc.), y sobre *la prolongación de la enseñanza obligatoria y la desaparición de la doble titulación* al final de la misma.

Los aspectos de la Reforma que dicen conocer peor, aunque el grado de información, como ya se ha expuesto, es alto, son: *la diferenciación entre enseñanzas mínimas y los currículos* propios de cada Comunidad Autónoma, *las medidas previstas para el tratamiento de la diversidad y la atención a las necesidades educativas* de todo el alumnado, y *los órganos de coordinación y apoyo didáctico y psicopedagógico.*

Hay un hecho también coincidente: el mayor grado de información que dicen poseer los Equipos Directivos respecto a los Profesores. Esta diferencia se manifiesta en la mayor parte de los aspectos por los que se preguntó y en los colectivos de las diferentes etapas educativas.

Más allá de las coincidencias señaladas, también aparecen entre las muestras algunas diferencias en el grado de información sobre ciertos aspectos de la Reforma:

- Los Profesores y Equipos Directivos de Educación Infantil y Primaria se consideran mejor informados que los de Educación Secundaria sobre el *mode-*

lo curricular y las diferencias entre enseñanzas mínimas y currículo. Por el contrario, se consideran peor informados que ellos acerca de los órganos de coordinación y apoyo didáctico y psicopedagógico y sobre la importancia de los programas de orientación y tutoría.

- Dentro de las denominadas *Muestras B*, el *modelo curricular* es más conocido por los Asesores de las Unidades de Programas Educativos y de los Centros de Profesores, por los Profesores de los Centros de Recursos y por los miembros de los Equipos de Atención Temprana. Los *programas de orientación y tutoría, las medidas para el tratamiento de la diversidad y la atención a las necesidades educativas* son aspectos en los que los tres tipos de Equipos Psicopedagógicos (para la Orientación Educativa y Psicopedagógica, Específicos y de Atención Temprana) se sienten mejor informados. Estas diferencias eran previsibles, ya que los aspectos mejor conocidos en cada muestra enlazan con las funciones propias de estos colectivos.

Novedades introducidas por la Reforma en cada una de las etapas educativas

El grado de información sobre las novedades introducidas por la Reforma en cada una de las etapas educativas ha resultado ser “bastante”, al igual de lo que ocurría con los aspectos generales, entre los Profesores, Equipos Directivos y miembros de Equipos de Atención Temprana. Sin embargo, las Familias poseen un grado más bajo de información, ya que globalmente sólo se sienten “algo” informadas sobre las novedades de la Reforma en la etapa que cursan sus hijos.

El colectivo mejor informado, al igual que en lo relativo a los aspectos generales de la Reforma, ha resultado ser el de Equipos Directivos, siempre según su propia opinión y a excepción de la Educación Infantil, donde los Profesores se perciben con más información que los Equipos Directivos respectivos. Si tomamos como referencia los colectivos de las diferentes etapas educativas, los correspondientes a Educación Infantil y Primaria (por este orden) son los que se perciben mejor informados sobre sus propias etapas, seguidos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (también por este orden).

Dado que cada etapa educativa tiene sus propias novedades, es difícil sintetizar globalmente lo que ha ocurrido en todas, por las diferencias de matiz expresadas. Hechos comunes que se detectan en todos los colectivos de Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato, y siempre referidos a las novedades propias de cada una son los siguientes:

- Para todas las muestras, las novedades mejor conocidas han sido la *nueva estructura de la etapa correspondiente, los objetivos y contenidos de aprendizaje* y en su caso las *áreas curriculares*.
- Para los Profesores y los Equipos Directivos, el *concepto y los procedimientos de evaluación* han sido el aspecto en el que se perciben peor informados, mientras que para las Familias lo es la información sobre la *autonomía organizativa y curricular de los centros*.

En Educación Infantil, como hechos específicos, cabe señalar que los Profesores se perciben con más información, por una parte, que los propios Equipos Direc-

tivos y, por otra, que los Profesores de las otras etapas educativas. Los miembros de los Equipos de Atención Temprana que también opinan sobre esta etapa obtienen unas puntuaciones muy cercanas a las de los profesores.

En Educación Secundaria Obligatoria, además de las características comunes con Educación Infantil y Primaria, han resultado ser bien conocidas por las Familias la *existencia de materias obligatorias y optativas*; en cambio, para este mismo colectivo, aparece el grado de información más bajo sobre la *desaparición de la doble titulación al finalizar la enseñanza obligatoria*. Por lo que respecta a los Profesores y los Equipos Directivos, son los *programas de diversificación curricular y la organización del cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria*, en este caso sólo para los Profesores, los aspectos menos conocidos.

Entre las novedades propias del Bachillerato, el aspecto mejor conocido para todos los colectivos ha sido la *existencia de materias comunes, específicas y optativas*. A esto hay que añadir, para Profesores y Equipos Directivos, *la organización del Bachillerato en cuatro modalidades*. Contrariamente, este aspecto es una de las novedades peor conocidas por las Familias, junto a la información sobre la *participación de los padres y las madres en las actividades de los Centros y la autonomía organizativa y curricular de los mismos*. Los profesores y los Equipos Directivos, por su parte, se sienten peor informados respecto a los posibles *cambios de modalidad y a las opciones de la Prueba de Acceso a la Universidad*.

Es de destacar el hecho de que los Equipos Directivos de Educación Infantil y Primaria se perciben mejor informados sobre los objetivos y áreas de Educación Primaria que sobre las de Educación Infantil; probablemente debido a que la mayoría de los profesores que forman parte de los Equipos Directivos proceden de Educación Primaria y no de Educación Infantil.

ACTIVIDADES DE DIFUSIÓN DE LA REFORMA Y VALORACIÓN DE LAS MISMAS

Tanto los Equipos Directivos de Educación Infantil y Primaria como los de Educación Secundaria manifiestan en un porcentaje alto (72,2% y 83,2% respectivamente) que han organizado actividades de información al profesorado. Estas actividades han consistido fundamentalmente en charlas, reuniones y cursos, según se desprende del *análisis de las preguntas abiertas* en una muestra pequeña de cuestionarios. La iniciativa de dichas actividades ha partido del propio Equipo Directivo en ambos casos, aunque en Educación Infantil y Primaria se ha hecho también por iniciativa de la Inspección Educativa o del propio Claustro.

El hecho ya comentado de que los Profesores de Educación Secundaria se consideren y sean percibidos como peor informados que los de Educación Infantil y Primaria no se corresponde con las actividades de información a ellos dirigidas por los Equipos Directivos, ya que el porcentaje mayor corresponde a los Equipos Directivos de Educación Secundaria. Sin embargo, en el estudio cualitativo se observó que los centros en que el Equipo Directivo había organizado una estrategia interna de información tenían un mayor grado de información. La información a los padres y madres de los centros que habían participado en este estudio también había sido asumida por los Equipos Directivos.

Respecto a la difusión de la Reforma efectuada por algunos de los colectivos que se englobaron como *Muestras B*, se aprecia que ha sido difundida en su mayor proporción por los Asesores de Centros de Profesores y de las Unidades de Programas Educativos. La mayor parte de los Equipos Psicopedagógicos y un número importante de los Inspectores de Educación afirman que han difundido la Reforma solamente de modo “excepcional”.

La mayor parte de las actividades de información que se han organizado, han girado en torno a los aspectos generales de la Reforma y a las novedades de la Educación Primaria y, en menor medida, a las novedades de la Educación Infantil y de la Educación Secundaria Obligatoria. En el resto de etapas educativas y Programas específicos (Bachillerato, Formación Profesional, Adultos, Educación Compensatoria e Integración) las actividades de información organizadas han sido mucho menores.

La opinión de los Jefes de Unidades de Programas Educativos y de los Directores de Centros de Profesores sirvió para contrastar lo que habían manifestado los respectivos Asesores sobre la frecuencia con que habían realizado actividades de difusión de la Reforma, ya que se les pidió que valoraran el papel desempeñado por sus respectivas Unidades en esta tarea. Los Jefes de Unidades de Programas Educativos coinciden con los Directores de Centros de Profesores en valorar de forma más alta el papel desempeñado por sus respectivas Unidades en la difusión de la Educación Infantil, la Educación Primaria, los aspectos generales de la Reforma y la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales. En cuanto a la difusión de la Educación Primaria y los aspectos generales de la Reforma, se produce también coincidencia con los Asesores de Unidades de Programas, como ya ha quedado expuesto, lo que refuerza o explica que el grado de información en Educación Primaria haya sido alto.

También hay coincidencia entre los dos colectivos citados en valorar en los últimos lugares el papel de sus Unidades respectivas en la difusión en el *Bachillerato*, en la *Formación Profesional* y en la *educación de Personas Adultas*. Ahí vuelven a coincidir con la opinión de los Asesores de Unidades de Programas educativos en lo referente a la difusión de la Reforma. En concreto, el *Bachillerato* parece haber sido la etapa donde las actividades de difusión se han dado con menos frecuencia.

Al igual que lo detectado en el *estudio cualitativo*, se pone aquí de manifiesto que ha faltado una mayor planificación conjunta de todos los colectivos implicados en la difusión de la Reforma.

VÍAS DE INFORMACIÓN DE LA REFORMA

La información sobre la Reforma que poseen los distintos miembros de la Comunidad Educativa les ha llegado por vías de difusión a las que conceden diferente importancia. En general, tanto Familias como Profesores y Equipos Directivos opinan que las vías citadas en el cuestionario sólo han tenido “alguna” o “poca” importancia.

Dentro de esta limitada valoración global, las vías más importantes de difusión de la Reforma, en opinión de las Familias, han sido las *actividades organizadas por los centros y las asociaciones de padres*; para los Profesores, los Equipos Directivos y los miembros de las denominadas *Muestras B* lo han sido los orga-

nismos oficiales y los documentos oficiales. En opinión de todos los colectivos, las *Organizaciones Sindicales* y los *Colegios Profesionales* han sido una vía poco importante en la difusión de la Reforma.

A la hora de ponderar la importancia que han tenido algunas vías de difusión de la Reforma, también aparecen diferencias entre los colectivos estudiados. Así:

- Los *medios de comunicación social* han sido una vía de información más valorada por las Familias de alumnos de Educación Infantil y Primaria que por las Familias de alumnos de Secundaria. En cambio, estas últimas valoran más favorablemente la difusión efectuada por los *organismos oficiales*, aun dentro de la poca importancia concedida en general a esta vía por las Familias en su conjunto.
- Dentro del Profesorado ocurre algo parecido con las *organizaciones sindicales*. A pesar de la escasa importancia que se considera han tenido como vía de difusión, son los Profesores de Educación Primaria y los profesores de los Centros de Recursos los que manifiestan una mejor valoración.

Por su parte, las *actividades informativas dirigidas al profesorado* son percibidas como una vía menos importante por el profesorado de Educación Primaria que por el de otras etapas.

- Los *documentos oficiales*, que constituyen la vía mejor valorada en general, han resultado ser más importantes para los Equipos Directivos de Secundaria que para los de Infantil y Primaria.
- Los *documentos oficiales*, la *información de la Administración* y las *actividades informativas* dirigidas a los respectivos colectivos son consideradas más importantes por los Inspectores, las Unidades de Programas y los Centros de Profesores que por otras muestras, aunque en todas ellas ocupan los primeros puestos en importancia.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LOS DATOS OBTENIDOS Y MEDIDAS ADOPTADAS

La información que se tiene, en términos generales, sobre la reforma educativa, se sitúa en todos los colectivos consultados por encima de la puntuación media de la escala. No obstante existen algunos aspectos, como los que se han señalado anteriormente: medidas de atención a la diversidad, papel de los órganos de coordinación didácticos..., sobre los que es necesario realizar un esfuerzo de información.

Las actividades de información organizadas por las diferentes Unidades y Servicios de apoyo externo a los centros, que hasta ahora se han centrado fundamentalmente en los aspectos generales de la Reforma y en la etapa de Educación Primaria, dadas las necesidades derivadas de la generalización de los dos primeros ciclos de esta etapa educativa en todos los centros, se centrarán a partir de ahora en las demás etapas educativas y en aspectos más específicos, de cada una de ellas, que requieren un mayor grado de profundización.

En este sentido, la planificación de la implantación anticipada de la Educación Secundaria Obligatoria, del Bachillerato y de los ciclos formativos de Formación Profesional de grado medio y superior, irá acompañada de la realización de una

serie de actividades informativas dirigidas a los distintos sectores de la comunidad educativa de los centros directamente implicados. Estas actuaciones se realizarán de forma coordinada por parte de las diferentes Unidades y Servicios de apoyo externo a los centros, en coherencia con las funciones que cada uno de ellos tiene asignada.

Formación para la implantación de la Reforma

En esta dimensión se recogió la opinión de los distintos colectivos de Profesores, de los Equipos Directivos y de los componentes de Servicios de Inspección Técnica de Educación, Unidades de Programas Educativos y Servicios de apoyo externo a los Centros (Centros de Profesores, Centros de Recursos de Educación Compensatoria, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Equipos Específicos y Equipos de Atención Temprana), acerca de las *actividades de formación, grado de participación* en ellas y *valoración* que les merecen.

La formación del profesorado es considerada por todos los colectivos como una medida clave para la mejora de la calidad de la enseñanza (*véase la dimensión "Actitudes y expectativas"*). No obstante, existe disparidad de opiniones sobre la formación que en concreto se ofrece. En conjunto, parece que la información sobre actividades de formación recibida por el profesorado es aceptable, pero no así la adecuación de la oferta realizada a sus necesidades. Existe un desajuste entre la percepción que sobre estos temas tiene el profesorado y la que tienen las unidades administrativas competentes, aunque también existan acuerdos. Descendiendo a un mayor grado de detalle, pueden hacerse las consideraciones que siguen.

NIVEL DE INFORMACIÓN Y GRADO DE PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES FORMATIVAS

La información recibida por los Profesores y los Equipos Directivos de todas las etapas sobre las actividades de formación ofrecidas es "alguna" o "bastante" cuando procede de los Centros de Profesores y muy escasa, "poco" o "nada", cuando proviene de otras instituciones (Departamentos, Facultades y Escuelas Universitarias, I.C.E.s, M.R.P., Instituciones privadas). Asimismo, es mayor entre los Equipos Directivos que entre el Profesorado, y en las etapas de Infantil (donde se encuentra la más elevada) y Primaria que en Secundaria.

La participación del Profesorado en las actividades de formación organizadas por los Centros de Profesores es también mucho mayor (71%), que en las promovidas por las otras instituciones antes citadas (29%). En los tres últimos años, la participación en diferentes tipos de actividades de los Centros de Profesores comprende cerca del 50% del profesorado de las distintas etapas educativas, si bien es el de Infantil el que ha acudido un mayor número de veces, seguido del de Secundaria y del de Primaria.

En el caso específico de los Equipos Directivos, la participación en el Curso Provincial de Formación a ellos dirigido es también alta, especialmente en la etapa de Secundaria (62%, frente a 47% en Infantil y Primaria).

Entre las modalidades de formación organizadas por la Administración educativa, las más frecuentadas han sido los cursos de menos de 50 horas y los seminarios y grupos de trabajo, a los que ha acudido más de un 20% del profesorado, y las que menos los Congresos y las Jornadas. La formación en centros ocupa

lugares intermedios. Las actividades organizadas por otras instituciones tienen un bajo nivel de participación, si bien algo mayor entre el profesorado de Secundaria (el 38% ha participado alguna vez), que acude sobre todo a Departamentos, Facultades y Escuelas Universitarias, mientras que el profesorado de Infantil frecuenta más las actividades organizadas por los Movimientos de Renovación Pedagógica.

VALORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

El grado de adecuación de la oferta de los Centros de Profesores a las necesidades del Profesorado es valorada tanto por éste como por los Equipos Directivos (y con promedios casi idénticos) como "regular", descendiendo su consideración desde Infantil a Primaria y Secundaria, donde se encuentra la calificación más baja. La oferta de otras instituciones se valora aún menos, ya que, en opinión del profesorado, apenas ha contribuido a mejorar la práctica docente. No es este el caso del Curso de Formación para Equipos Directivos, que recibe una valoración general favorable.

Las modalidades de formación más valoradas son, a juicio de los Profesores, los cursos de más de 50 horas y los proyectos de formación en centros, si bien hay que notar que son muy pocas las aportaciones didácticas concretas (se presentaban hasta quince) sobre las que se emite un juicio claramente positivo, especialmente por parte del profesorado de Educación Secundaria. En todo caso, los aspectos que parecen haber estado menos atendidos o menos aprovechados son la evaluación y los temas transversales.

La valoración de los Directores y los Asesores de los Centros de Profesores en relación con las distintas modalidades de formación es más alta que la realizada por el Profesorado, si bien la escala que se establece resulta sensiblemente igual. Coinciden así, en la escasa valoración de los Congresos y las Jornadas, la mayor adecuación de los cursos de 50 horas para la actualización de conocimientos científicos y los de más de 50 para la actualización psicopedagógica y didáctica. También coinciden en que la formación en centros y los seminarios y grupos de trabajo, los más valorados, tienen su mayor utilidad en la potenciación del trabajo en equipo, en el cambio de actitudes y en el fomento de la autonomía personal del profesorado.

Es interesante el contraste de los datos de las respuestas de los Equipos Directivos y los Profesores con los ofrecidos por los Jefes de las Unidades de Programas Educativos y los Centros de Profesores, directamente protagonistas de la formación. Consideran éstos que el apoyo que han prestado al profesorado ha sido importante y están bien preparados para realizarlo, si bien se ha centrado sobre todo en las etapas de Infantil y Primaria, y en los aspectos generales de la Reforma. El Bachillerato parece ser la etapa donde la acción ha sido más débil.

Los Asesores de los Centros de Profesores son, como parece lógico dada su función, los que prioritariamente han organizado e impartido actividades de formación, especialmente en aspectos generales de la Reforma, en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria.

Las actividades de formación organizadas por la Administración educativa para los servicios internos del Ministerio de Educación (las llamadas *Muestras B*) han sido bien recibidas y valoradas por el colectivo de Inspectores, que las consideran

“bastante útiles”. Su utilidad parece haber sido menor para los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, y para los Profesores de Centros de Recursos. Fundamentalmente han permitido conocer el desarrollo normativo de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo y los principios psicopedagógicos del modelo curricular adoptado.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LOS DATOS OBTENIDOS Y MEDIDAS ADOPTADAS

De las informaciones obtenidas en esta dimensión, se deduce que la oferta de actividades de formación para los distintos colectivos es amplia y que la participación, en general, es bastante elevada. Sin embargo, la valoración de la adecuación de la oferta a las necesidades del profesorado de las distintas etapas educativas obtiene puntuaciones inferiores a la media de la escala, especialmente entre el profesorado de Secundaria.

Por ello, se trata de avanzar en la clarificación del modelo de intervención de la red de formación que debe insertarse en lo que constituye el núcleo central de la actividad profesional del profesorado: el desarrollo curricular en el sentido amplio, que va desde la elaboración, aplicación, seguimiento y revisión del Proyecto educativo del centro y de los proyectos curriculares de las distintas etapas educativas, pasando por las programaciones, hasta la revisión de las prácticas concretas en el aula.

Con objeto de avanzar en esta línea, se está procediendo durante este curso a la reordenación de las actuales redes de Centros de Profesores y Centros de Recursos en una red única que desarrolle cuatro funciones básicas:

- *Apoyo al desarrollo curricular*, en el sentido amplio comentado anteriormente.
- *Planificación y desarrollo de la formación permanente del profesorado*, cuyo eje sea el centro docente, basada en la resolución de problemas de la práctica cotidiana y vinculada a procesos de innovación e investigación aplicada.
- *Apoyo como Centro de Recursos didácticos*: información y uso adecuado de bases de datos, elaboración y difusión de materiales, análisis y apoyo a la elaboración de materiales por parte del profesorado, etc.
- *Dinamización social y cultural*, función especialmente importante en zonas rurales en las que el profesorado se encuentra en condiciones de relativo aislamiento y de dispersión geográfica.

Estas funciones no podrán ser asumidas con la misma profundidad y amplitud por todos los Centros de Profesores y de Recursos. En el proceso de planificación de la futura red, se ha trabajado desde la perspectiva de garantizar el conjunto de las funciones en un ámbito territorial determinado mediante la complementariedad de las plantillas de asesores de los diferentes Centros de Profesores y de Recursos ubicados en dicho ámbito.

Otra línea de trabajo importante es profundizar las relaciones con otras instituciones que están ofertando actividades de formación del profesorado, especialmente con las Universidades, con el fin de garantizar la complementariedad de esta oferta con la que se realiza desde la propia red de formación y que responda a las necesidades fundamentales detectadas.

3.

**Actitudes y expectativas que tienen ante la Reforma
los distintos sectores de la Comunidad educativa**

Dentro de esta dimensión se recogió la valoración realizada por las Familias, los Equipos Directivos, los Profesores y los Servicios de Inspección Técnica de Educación, las Unidades de Programas Educativos y los Servicios de apoyo externo a los Centros (Centros de Profesores, Centros de Recursos Rurales de Educación Compensatoria, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Equipos Específicos y Equipos de Atención Temprana) acerca de las novedades introducidas por la Reforma, tanto de carácter general como específicas de cada una de las etapas educativas, cuáles podrían presentar dificultades en su implantación, cuál era la contribución de algunas medidas y apoyos propuestos por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo a la calidad de la enseñanza y cuál era la repercusión de ciertos programas, ayudas y medidas sobre la situación profesional docente.

VALORACIÓN DE LAS NOVEDADES INTRODUCIDAS POR LA LOGSE

Tanto las novedades generales como las específicas de cada etapa educativa han sido valoradas por término medio por todos los colectivos encuestados como "bien", categoría que se encontraba en la mitad superior de la escala. Esta valoración global positiva coincide con los datos recogidos en el estudio cualitativo. No obstante esta valoración global positiva, se detectan algunas diferencias de matiz que seguidamente se comentan.

Novedades generales de la Reforma

Entre las novedades generales introducidas por la Reforma, las más valoradas por todos los colectivos han sido la *importancia otorgada a los programas de orientación y tutoría*, y la *autonomía organizativa y curricular de los centros*. Asimismo, los Equipos Directivos y los servicios internos del Ministerio de Educación y Ciencia también valoran positivamente la *prolongación de la enseñanza obligatoria*; estos últimos hacen otro tanto con la *desaparición de la doble titulación al finalizar la enseñanza obligatoria y la creación de los Departamentos de Orientación en Educación Secundaria*.

Por el contrario, la *diferencia entre enseñanzas mínimas y currículo* recibe las puntuaciones más bajas; aspecto sobre el que la mayor de parte de los colectivos consultados también manifestaron tener un bajo grado de información.

Entre las respuestas de los diversos colectivos se aprecian algunas diferencias:

- Los Profesores y Equipos Directivos de Educación Infantil y Primaria valoran más que los de Secundaria las siguientes novedades de la Reforma: *el modelo curricular, las medidas previstas para el tratamiento de la diversidad y la extensión del Programa de Integración*. Los Equipos Directivos de Secundaria valoran más que los de otras etapas la *prolongación de la enseñanza obligatoria y la desaparición de la doble titulación al finalizar la misma*.

- Los Profesores de los Centros de Recursos valoran menos que el resto de los servicios internos a la *Comisión de Coordinación Pedagógica como órgano encargado de coordinar la elaboración de los proyectos curriculares*.
- Los Directores de Centros de Profesores y los Inspectores de Educación valoran menos que otros colectivos de las *Muestras B la participación del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica en la Comisión de Coordinación Pedagógica en los centros de Infantil y Primaria*.

Novedades de la Reforma en cada una de las etapas educativas

Atendiendo a la valoración de las novedades introducidas en cada una de las etapas educativas se observa que, por lo general, los Equipos Directivos las valoran más favorablemente que los Profesores. Esta valoración es menor y en menor número de aspectos en Educación Infantil y tiende a ser mayor y en mayor número de aspectos en Educación Secundaria. Este hecho enlaza con el mayor grado de información que, en general, demostraban los Equipos Directivos.

Continuando con el análisis, las Familias valoran las novedades introducidas en las distintas etapas educativas de manera semejante al resto de los colectivos, aunque en algunos aspectos se obtuvieron puntuaciones más altas.

Los aspectos mejor valorados en todas las etapas, y por la mayor parte de los colectivos, fueron los *objetivos y aprendizajes que se pretende conseguir*, así como los *contenidos de carácter transversal*. Por el contrario, los Profesores otorgan las puntuaciones más bajas a todo lo relacionado con el *concepto y los procedimientos de evaluación*, y las Familias a la *autonomía organizativa y curricular de los centros*.

Además de estos hechos comunes, en cada una de las etapas se observa lo siguiente:

En Educación Infantil, la valoración que todos los colectivos realizan respecto de las novedades de la etapa es bastante homogénea. Entre las diferencias más significativas pueden señalarse que las Familias hacen una valoración más alta de los diversos *tipos de contenidos* (conceptos, procedimientos y actitudes), mientras que los miembros de los Equipos de Atención Temprana hacen una valoración más baja de la *nueva estructura de la Educación Infantil*. Los Profesores de esta etapa valoran más las novedades que les atañen que el resto del profesorado.

En Educación Primaria, las valoraciones de todos los colectivos también son bastante homogéneas. Las Familias de alumnos de esta etapa valoran las novedades correspondientes en un grado mayor que lo hace el resto de las Familias. Los Equipos Directivos, igual que ocurría con el grado de información, valoran más las novedades de la Educación Primaria que las homólogas de la Educación Infantil.

En Educación Secundaria Obligatoria se alcanzan valoraciones más bajas en la *organización del cuarto curso de la etapa* y en los *programas de diversificación curricular*. La *nueva estructura de la Educación Secundaria Obligatoria* es más valorada por las Familias que por los otros colectivos.

En Bachillerato, la mayor especialización que supone la *organización en cuatro modalidades* es bien valorada por todos los implicados en esta etapa. Los Equipos Directivos también valoran positivamente la *Prueba de Acceso a la Universidad*, aspecto en el que no coinciden con los Profesores. Por el contrario, valoran escasamente los *procesos de evaluación y las materias optativas*.

Con el objetivo de saber qué novedades de la Reforma podían contribuir en mayor medida a mejorar la calidad de la enseñanza en opinión de los encuestados, los cuestionarios incluyeron una pregunta abierta con esta finalidad. Después del estudio de una muestra reducida de respuestas, se observa que las novedades citadas como mayores contribuyentes a la calidad de la enseñanza son:

- *El tratamiento de la diversidad*, en opinión muy generalizada entre todos los servicios internos del Ministerio de Educación y Ciencia, así como en los Equipos Directivos.
- *La autonomía organizativa y curricular* de los centros y los Departamentos de Orientación, en opinión de los servicios internos del Ministerio de Educación y Ciencia.
- *Los objetivos y los tipos de contenidos*, según los profesores y los Equipos Directivos.
- Todo lo relativo a los *procesos de evaluación*, según los Equipos Directivos de Secundaria y algunos de los servicios internos del Ministerio de Educación y Ciencia.

Entre las novedades de la Educación Infantil y Primaria que más contribuyen a la mejora cualitativa de la enseñanza se citan además los temas transversales, los profesores especialistas y la nueva estructura de la Educación Infantil. En Educación Secundaria se mencionan la reducción de la *ratio* alumnos/profesor, la prolongación de la enseñanza obligatoria y las especialidades de las cuatro modalidades de Bachillerato.

Asimismo, se planteó una pregunta abierta con el fin de saber qué novedades de la Reforma podían presentar más dificultades en su implantación. Después de un sondeo parecido al anterior en una muestra reducida de cuestionarios, se aprecia que las novedades más citadas como posible fuente de dificultades en su implantación son las siguientes:

- Todo lo relativo a la atención a la diversidad, en opinión de los Profesores, de los Equipos Directivos, de los Servicios de Inspección Técnica de Educación, de las Unidades de Programas Educativos y de los Servicios de apoyo externo a los centros.
- La dotación de recursos materiales y personales, sobre todo en opinión del Profesorado.
- Todo lo relativo a los procesos de evaluación, según los tres colectivos citados.
- La autonomía organizativa y curricular de los centros, principalmente en opinión de casi todos los servicios internos del Ministerio de Educación y Ciencia o *Muestras B*.

Por su dificultad potencial también se citan, aunque en menores porcentajes, otras novedades: los programas de orientación y tutoría, en concreto el funcionamiento del Departamento de Orientación; la nueva estructura de las etapas, con-

cretamente el primer ciclo de Educación Infantil; la formación del profesorado; la aplicación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo al medio rural...

Como puede observarse, en varios casos hay coincidencia entre aquellas medidas consideradas como que más pueden contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y las que van a presentar más dificultades en su implantación.

CONTRIBUCIÓN DE ALGUNAS MEDIDAS Y APOYOS PROPUESTOS POR LA LOGSE A LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

Las medidas y apoyos puestos en marcha por la Reforma, sobre los que se pidió opinión a Profesores, Equipos Directivos y a los colectivos integrados en las *Muestras B*, pueden contribuir "bastante", por término medio, a mejorar la calidad de la enseñanza. Dentro de esta valoración media se aprecian algunas variaciones entre colectivos, en relación con algunas medidas o apoyos.

A partir de los datos disponibles, se observa que las medidas consideradas más idóneas para contribuir a esta finalidad son: el *incremento de los recursos materiales y personales*, la *formación del profesorado*, y la *elaboración y difusión de los materiales curriculares*. En lo que se refiere a los apoyos, hay que tener en cuenta que los colectivos de Educación Secundaria solamente opinan acerca de los Centros de Profesores, ya que los restantes apoyos no tienen una relación tan directa con esta etapa. Los Profesores y los Equipos Directivos de Educación Infantil y Primaria piensan que los *Equipos específicos* y los *Equipos de Atención Temprana* son los que más pueden contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza. Aquellos servicios internos del Ministerio de Educación y Ciencia que actúan, a su vez, prestando apoyo a los centros se valoran a sí mismos en primer lugar, valorando también favorablemente la actuación de los *Equipos Específicos* y de los *Centros de Recursos*.

Las medidas a las que los diversos colectivos encuestados otorgan puntuaciones más bajas son: la *potenciación de la Inspección Educativa*, la *evaluación del sistema educativo*, para los Profesores y los Equipos Directivos, y el *apoyo a las actividades de innovación e investigación* para los Inspectores de Educación. En cuanto a los apoyos, las valoraciones más bajas que realizan los Profesores, los Equipos Directivos y algunos servicios internos del Ministerio de Educación y Ciencia recaen sobre los *Centros de Profesores* y los *Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica*. Para los componentes de las Unidades de Programas Educativos y de los Centros de Profesores, son los *Equipos de Atención Temprana* los menos valorados en su contribución a la mejora cualitativa de la enseñanza.

En Educación Primaria y Secundaria los Equipos Directivos creen, en mayor proporción que los Profesores, que estas medidas pueden contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza, y es en Educación Secundaria donde las diferencias son mayores. Por el contrario, no hay diferencia entre estos dos colectivos en Educación Infantil, incluso son más altas las valoraciones de los Profesores cuando opinan sobre los apoyos puestos en marcha por la Reforma.

REPERCUSIÓN DE CIERTOS PROGRAMAS, AYUDAS Y MEDIDAS SOBRE LA SITUACIÓN PROFESIONAL DOCENTE

Contribución de algunos programas y ayudas para el desarrollo profesional

Los Profesores y los Directores y Asesores de Centros de Profesores opinan, en general, que los programas y ayudas por los que se les pregunta son de “bastante utilidad” para el desarrollo profesional. Las valoraciones más altas corresponden a los Profesores de Educación Infantil y las más bajas a los Directores de los Centros de Profesores.

Las *ayudas económicas individuales de formación* son consideradas como más útiles por el Profesorado que por los Directores de Centros de Profesores. Las *ayudas económicas para proyectos de investigación e innovación* son, asimismo, bien valoradas, tanto por los Profesores como por los Asesores de Centros de Profesores. Para los Directores de Centros de Profesores la medida considerada más útil son las *becas de idiomas en el extranjero*.

Los programas o ayudas que todos los colectivos consultados ven con menor grado de utilidad son las *Licencias por estudios*.

Contribución de ciertas medidas a la mejora de la situación profesional docente

Los cuestionarios dirigidos a los Inspectores de Educación y a los Jefes de las Unidades de Programas Educativos les pedían su opinión acerca de la contribución de ciertas medidas a la mejora de la situación profesional docente. La valoración global que hacen de las mismas se sitúa en el centro de la escala, lo que se puede interpretar como que contribuyen “algo” a dicha finalidad. En términos generales, puede apreciarse que los Jefes de las Unidades de Programas tienden a hacer valoraciones más altas.

Ambos colectivos opinan que las medidas que más contribuyen a la mejora de la situación profesional son la *movilidad de un cuerpo docente a otro* y las *nuevas especialidades docentes*. Por el contrario, creen que pueden contribuir menos las *Licencias por estudios*, menos valoradas por otros colectivos, como ya se ha visto, y el *nuevo sistema de acceso a los cuerpos docentes*.

Las novedades que supone la Reforma para los Equipos Directivos

Los Equipos Directivos también fueron preguntados acerca de qué suponían para ellos las novedades de la Reforma. A las afirmaciones que se les presentaron en los cuestionarios, contestaron globalmente entre “bastante” y “muy de acuerdo”. El grado de acuerdo en este caso tiende a ser mayor en los Equipos Directivos de Secundaria.

Según sus propias opiniones, las novedades de la Reforma suponen para ellos principalmente *una tarea que requiere un fuerte apoyo de la Administración* y que plantea *nuevas exigencias de formación*, al tiempo que implica una *carga de trabajo adicional*.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LOS DATOS OBTENIDOS Y MEDIDAS ADOPTADAS

Recogiendo las actitudes y expectativas ante la Reforma que se han observado tanto en el *estudio cuantitativo* como en el *cualitativo*, se detecta que el profesorado valora positivamente las intenciones de la Reforma, pero encuentra problemas en su aplicación.

A la hora de adoptar medidas por parte de la Administración educativa, las conclusiones más relevantes de esta dimensión han sido las que hacen referencia a las dificultades vinculadas a determinados aspectos de la Reforma, así como a las repercusiones profesionales con las que se ha vivido la implantación de diferentes programas o etapas educativas.

En este sentido el Ministerio de Educación y Ciencia está haciendo un esfuerzo por incrementar las actividades de información y formación sobre aquellos aspectos (evaluación, atención a la diversidad, programas de diversificación curricular, etc.) en los que se señalan las principales dificultades en el proceso de implantación de la Reforma.

Respecto a las actuaciones encaminadas a mitigar las repercusiones profesionales derivadas de la implantación de las nuevas enseñanzas, el Ministerio está, en las fechas en las que se redactan estas líneas, negociando con las organizaciones sindicales algunas de las medidas más importantes: cambio de especialidad, nuevas especialidades, movilidad de un cuerpo a otro, modalidades de licencias por estudios, etc., esperando su pronta aplicación.

Proceso de elaboración de los proyectos curriculares

Dentro de esta dimensión se recogió la opinión de los Profesores, los Equipos Directivos y los Servicios de Inspección Técnica de Educación, las Unidades de Programas Educativos y los Servicios de apoyo externo a los Centros (Centros de Profesores, Centros de Recursos de Educación Compensatoria, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Equipos Específicos y Equipos de Atención Temprana) en torno a las características del proceso de elaboración de los proyectos curriculares, la incidencia en los centros del proceso seguido, las principales dificultades encontradas y el papel desempeñado por los apoyos externos.

CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR

Valoración de la disponibilidad de tiempo

El tiempo con el que han contado los centros para elaborar las primeras propuestas del Proyecto curricular ha sido considerado como insuficiente por parte de todos los colectivos, por lo que en un número importante de centros, según se desprende de los informes de la Inspección educativa y de los datos de la mayoría de los centros analizados en el *seguimiento cualitativo*, no se han podido cumplir los plazos establecidos por la Administración.

Participación del Profesorado, Equipos Directivos y Comisión de Coordinación Pedagógica

La organización de los equipos docentes para llevar a cabo el proceso de elaboración de los proyectos curriculares en las diferentes etapas educativas ha sido calificada de "algo" ágil y operativa. En Educación Infantil y en Primaria ha sido, en general, todo el profesorado el que ha asumido la elaboración del Proyecto curricular, mientras que en Educación Secundaria la participación del profesorado ha sido irregular, hasta el punto de que en una cuarta parte de los centros ha sido *únicamente el Equipo Directivo* quien ha participado en dicho proceso.

Al valorar el papel desempeñado por los Equipos Directivos y por la Comisión de Coordinación Pedagógica en el proceso de elaboración de los proyectos curriculares, destacan los siguientes aspectos:

- La valoración de estos órganos es inferior en Educación Infantil y Primaria que en Secundaria. Ello se debe fundamentalmente, como se señalaba anteriormente, a que también ha sido mayor la participación del conjunto del profesorado en esas etapas. En dichas circunstancias, se considera menos relevante el papel jugado en ese proceso por las mencionadas instancias.
- En relación con el papel del Equipo Directivo, hay que señalar que el profesorado no considera que haya desempeñado un rol de liderazgo sustancial, sobre todo en Educación Infantil y en Primaria. No obstante, se reco-

noce la importancia de su labor tanto en la coordinación de iniciativas como en la elaboración de propuestas del Proyecto curricular. En esta línea, la información aportada por el estudio cualitativo afirma que, en los casos en los que el Equipo Directivo ha impulsado y coordinado el Proyecto curricular, se ha valorado muy positivamente, ya que ha contribuido a una mayor implicación del profesorado.

- El papel de la Comisión de Coordinación Pedagógica es menos valorado que el de los Equipos Directivos. De hecho, en muchos centros se señala que no ha funcionado como tal comisión, sino que su función ha sido realizada por otros grupos de trabajo que, o bien ya venían funcionando, o bien se han organizado en este momento (en Infantil y Primaria: Equipos Directivos con Profesorado de Centros de Recursos o con los coordinadores de ciclo; y en Secundaria: Equipos Directivos y Psicopedagogo o Psicopedagoga).

Por tanto, la mayoría de los centros que han aportado información sobre este punto coinciden en señalar que la Comisión de Coordinación Pedagógica no ha funcionado como un órgano de coordinación y dinamización en el proceso de elaboración del Proyecto curricular, ni ha servido para dar mayor coherencia a la práctica educativa.

Materiales

Los materiales más utilizados en todas las etapas para la elaboración de los proyectos curriculares han sido los del Ministerio de Educación y Ciencia ("Cajas Rojas", Materiales didácticos para Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato). No obstante, en la Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato han ido cobrando progresivamente mayor importancia los materiales propios del centro, referidos a algunos elementos específicos (*estrategias de evaluación, opciones metodológicas y plan de acción tutorial*).

En los centros en los que se ha llevado a cabo el seguimiento cualitativo, al contrastar la opinión del profesorado sobre las características de los materiales, se señala que algunas veces son excesivamente generales y no responden a sus necesidades cotidianas, por lo que sugieren que se acompañen de otros materiales curriculares más cercanos a la práctica en el aula.

Participación en la toma de decisiones

Las decisiones adoptadas en los proyectos curriculares en relación al Plan de Orientación Académica y Profesional, y al Plan de Acción Tutorial han sido protagonizadas en su mayor parte por el Departamento de Orientación. También la Comisión de Coordinación Pedagógica ha aportado propuestas en este sentido, aunque en mucha menor medida. Por otra parte, está extendida la opinión de que el profesorado de otros Departamentos Didácticos ha colaborado escasamente en estas decisiones.

En lo que se refiere a la intervención del profesorado en las decisiones adoptadas en los proyectos curriculares acerca de los alumnos con necesidades educativas especiales, parece que ha sido el profesorado del Departamento de Orientación quien más ha intervenido en ellas, destacando especialmente por su implicación el profesorado de apoyo.

En cuanto al procedimiento seguido para tomar decisiones en los proyectos curriculares, en la práctica totalidad de los centros se han adoptado *por consenso*, siendo muy escaso el número de centros que ha optado por utilizar la *votación*.

En cuanto a las estrategias para la revisión del Proyecto curricular, la información obtenida de los Equipos Directivos indica que se han previsto medidas de seguimiento, aunque se trata más bien de una declaración de intenciones sin concreción en estrategias específicas.

Los centros que han participado en el seguimiento cualitativo sugieren la importancia de arbitrar medidas que se plasmen en un desarrollo normativo respetuoso con la idea del Proyecto curricular como un *proceso* (tiempo suficiente y común, plazos flexibles, plan de trabajo de cada centro orientado y supervisado por la Inspección...), que refleje y sirva de reflexión sobre la práctica educativa y, por tanto, favorezca la implicación del profesorado.

VALORACIÓN DEL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR

Utilidad del Proyecto curricular

Entre las finalidades atribuidas al Proyecto curricular, el aspecto más valorado ha sido la *consolidación del trabajo en equipo*, considerando que ha sido útil para fomentar y, en algunos casos, consolidar la participación de todos los profesores, aunar criterios, intercambiar experiencias y analizar documentos. En los datos obtenidos a partir del seguimiento cualitativo se incide en el hecho de que este trabajo en equipo está favoreciendo la formación interdisciplinar del profesorado, así como la toma de conciencia acerca de la importancia que tiene el equipo educativo en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En lo referente a la *utilidad del Proyecto curricular para favorecer la adecuación del currículo a las peculiaridades del centro*, las opiniones son más dispares, pues es un aspecto en el que se ha avanzado de forma bastante desigual en los centros. Así, en algunos casos se afirma que el Proyecto curricular ha servido en alguna medida para adecuar la práctica docente a las características del alumnado, mientras que en otros casos los proyectos curriculares analizados se caracterizan por un planteamiento bastante uniforme.

La tercera finalidad, relativa a la *utilidad del Proyecto curricular como referente de la práctica educativa*, ha sido la menos valorada. El seguimiento cualitativo realizado atestigua la dificultad existente para valorar este aspecto, dado que el Proyecto curricular se ha estado elaborando a lo largo del curso, es un proceso lento que requiere tiempo y todavía no se pueden obtener conclusiones en este sentido.

En líneas generales, los Profesores de Educación Infantil seguidos de los de Primaria son quienes más valoran la utilidad del Proyecto curricular, mientras que los de Educación Secundaria son los que menos lo valoran.

Principales dificultades encontradas en la elaboración del Proyecto curricular

El profesorado y los Equipos Directivos de Educación Infantil y Primaria consideran que el momento en el que han tenido mayor dificultad para adoptar acuer-

dos de funcionamiento ha sido al *inicio del proceso*, mientras que los de Educación Secundaria, en general, han tenido dificultades *a lo largo de todo el proceso* de elaboración del Proyecto curricular.

En general, los colectivos consultados manifiestan que no han tenido el mismo grado de dificultad en la elaboración de los diferentes elementos del Proyecto curricular. En este sentido, se aprecia que los elementos del Proyecto curricular más cercanos y elaborados por las áreas han resultado más fáciles, frente a las decisiones de carácter más general, que han ofrecido mayor dificultad. Asimismo, es significativa la diferencia de grado de dificultad manifestada por los Profesores y los Equipos Directivos de Educación Infantil y Primaria, frente a los de Secundaria, siendo los de esta última etapa los que más dificultades afirman haber encontrado.

Entre los elementos que han planteado más dificultades figuran las *adaptaciones curriculares*, la *evaluación (evaluación de los aprendizajes, criterios de promoción y evaluación de la enseñanza)*, y *temas transversales*.

Estos datos cuantitativos tienen su correlato en el estudio cualitativo. Así, en Educación Secundaria, las *decisiones generales sobre evaluación* se reducen a referencias de carácter muy general sobre la evaluación continua e integradora, sin concretar medidas de aplicación en el aula (procedimientos, instrumentos, momentos adecuados, etc.). En el caso de Infantil y Primaria parece haber aún más confusión al respecto, ya que no se ha comprendido la función ni la formulación de los criterios de evaluación y promoción.

En relación a los *criterios de promoción*, en Secundaria ha predominado un planteamiento cuantitativo de los mismos, aunque se ha hecho un gran esfuerzo de concreción y especificación de procedimientos que permitan evaluar de una forma más cualitativa (informes de evaluación de alumnos, de comunicación a los padres, informes para adoptar medidas de refuerzo y recuperación). También se señala la dificultad para plantear una evaluación integradora que tenga como referente los objetivos de la etapa, puesto que todas las áreas desean tener el mismo peso en las decisiones de promoción. El profesorado sigue manifestando una gran dificultad en este tema, que se acentúa al final de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, dada la trascendencia que poseen para los alumnos las decisiones de promoción al final de la misma.

En cuanto a *la atención a la diversidad*, se aprecia confusión respecto al concepto, que más bien se suele relacionar con necesidades educativas especiales, y no se reflejan criterios para la elaboración de *adaptaciones curriculares*. Asimismo, habría que señalar que, en la mayoría de los centros que han participado en el seguimiento cualitativo, los temas transversales están recogidos sólo formalmente.

Entre los elementos que han supuesto un menor grado de dificultad se encuentran la *contextualización de los objetivos de etapa* (elemento en que se observa un mayor grado de elaboración por parte del profesorado), los *objetivos de ciclo*, la *secuencia de contenidos* y, sobre todo, la *selección de materiales curriculares*.

En relación a la *metodología*, aunque no ha sido señalado como un elemento especialmente conflictivo, es importante destacar que gran parte de los centros estudiados se ha limitado a enunciar principios muy generales y no ha plasmado decisiones que tengan en cuenta la práctica real.

En síntesis, contrastando las informaciones obtenidas a través del seguimiento cuantitativo y del cualitativo, se observa que la mayor o menor dificultad encontrada en los distintos elementos del Proyecto curricular está relacionada con las tres cuestiones siguientes:

- El nivel de novedad de dichos elementos, asociado a una mayor o menor preparación del profesorado para su elaboración.
- La falta de materiales de apoyo para aquellos elementos considerados más difíciles, tanto por parte del Ministerio de Educación y Ciencia como de las editoriales.
- La falta de asesoramiento de los servicios de apoyo en relación con los elementos calificados como más dificultosos.

Además, parece predominar un planteamiento estanco de los elementos, apreciándose una falta de visión global del Proyecto curricular, pues se desconocen el sentido y la función de cada elemento y no se entienden las relaciones que han de tener los distintos elementos entre sí.

VALORACIÓN DEL PAPEL DE LOS APOYOS EXTERNOS

La participación de los apoyos externos en la elaboración del Proyecto curricular es valorada de manera diferente según que dicha valoración proceda de los Equipos Directivos de los centros o de los propios Apoyos Externos. Así, mientras una parte importante de los primeros opina que en muchos casos ha existido muy poca participación, entre los Apoyos se observan distintas valoraciones de la misma: desde aquellos que en su mayoría afirman haber participado, como los profesores de los Centros de Recursos y los Asesores de los Centros de Profesores, hasta los que responden haber participado poco, como los Asesores de Unidades de Programas Educativos y Equipos Específicos.

Una visión global de los resultados apunta a que han sido los inspectores, los Centros de Recursos y, entre los recursos internos del centro, los Departamentos de Orientación los apoyos que más han participado en la elaboración del Proyecto curricular. Entre los que menos se han implicado en el mismo destacan los Equipos Específicos y los de Atención Temprana. No obstante, los datos obtenidos a partir del seguimiento cualitativo indican que el papel desempeñado por estos apoyos ha sido desigual. En aquellos centros en que ha colaborado la Inspección, su participación es valorada positivamente; así, en las etapas de Educación Infantil y Primaria se señala que, en el momento en que se ha visto responsable del proceso, ha tomado un papel activo en los centros.

Para interpretar la escasa participación de algunos apoyos en este proceso, es preciso tener en cuenta el peso diferente que supone la tarea de asesoramiento para la elaboración del Proyecto curricular dentro del conjunto de funciones y responsabilidades de cada colectivo.

En cuanto a los niveles en que prioritariamente han centrado su asesoramiento los diferentes apoyos, todos ellos, a excepción de los Equipos de Atención Temprana (cuyo ámbito de actuación es la Educación Infantil), lo han hecho en la etapa de Primaria. En segundo lugar se señala la etapa de Infantil y, algo por detrás, la de Secundaria Obligatoria. En último lugar figura el escaso apoyo dedicado a la etapa de Bachillerato.

Un dato importante, que condiciona la interpretación de los resultados sobre los niveles y el número de centros en los que se ha centrado la participación de los distintos colectivos, es el distinto ritmo de implantación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo en las diferentes etapas. Por este motivo, no es extraño que la etapa en la que parece que se ha centrado el apoyo sea la Educación Primaria y, a continuación, la Educación Infantil.

La mayoría de los Apoyos Externos manifiesta que su mejor colaboración en los centros ha sido la mantenida con los Equipos Directivos, así como con los equipos de ciclo y, algo menos, con la Comisión de Coordinación Pedagógica, equipos de nivel y Claustro. En el caso de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, se aprecia una valoración menos optimista respecto a su colaboración con los órganos de los centros, excepto con los Equipos Directivos. Los citados Equipos y los Específicos consideran buena su colaboración con los orientadores de Educación Primaria.

En relación a la valoración del grado de utilidad del asesoramiento y apoyo, prestado a los centros educativos, en el proceso de elaboración de los proyectos curriculares, los componentes de las Unidades de Programas Educativos, de los Centros de Profesores y de los Centros de Recursos, únicos encuestados, opinan que su tarea ha sido "bastante" útil.

Elementos del Proyecto curricular en los que se ha centrado fundamentalmente el apoyo a los centros

La Inspección considera que ha centrado *prioritariamente* su tarea de supervisión y apoyo, en el conjunto de las etapas, en la *contextualización de los objetivos de etapa y de ciclo* y en las *decisiones sobre procedimientos y estrategias de evaluación de los aprendizajes*. En relación con los elementos en los que han prestado *menor apoyo*, manifiestan, de forma prácticamente unánime, que se trata de las *adaptaciones curriculares, los temas transversales y la selección de materiales curriculares*.

Además, conviene señalar algunas *diferencias según las etapas*. Así, el apoyo prestado para la *adecuación de los objetivos*, si bien ha estado presente en todos los niveles, ha sido más relevante en Educación Infantil y Primaria. En Primaria y, sobre todo, en Secundaria el apoyo se ha centrado más bien en las decisiones relativas a la *evaluación de los aprendizajes* y a los *criterios de promoción de ciclo*. Igualmente, interesa destacar que la supervisión y el apoyo prestado por la Inspección han sido cuantitativamente superiores en las etapas de Infantil y, sobre todo, de Primaria.

En lo relativo al papel jugado por las otras Unidades y Servicios de apoyo externo, se aprecia en general poca coincidencia acerca de los elementos que han recibido mayor o menor asesoramiento por su parte, observándose algunos rasgos comunes entre Infantil y Primaria y bastantes menos entre Secundaria y Bachillerato.

Así, en Infantil y Primaria, respecto a los elementos que *más han apoyado*, existe una coincidencia entre, por una parte, los componentes de las Unidades de Programas Educativos, de los Centros de Profesores y de los Centros de Recursos Rurales, quienes señalan que se han centrado fundamentalmente en la *contextualización de los objetivos de etapa, de ciclo y las decisiones generales sobre metodología didáctica* y, por otra, los Equipos de Atención Temprana, los Equi-

pos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y los Equipos Específicos, que manifiestan haberse centrado fundamentalmente en las *adaptaciones curriculares*, las *estrategias de evaluación de los aprendizajes de los alumnos* y las *decisiones generales sobre metodología didáctica*.

En relación a los elementos que *menos han apoyado*, tan sólo existe unanimidad en las dos etapas acerca del *Plan de acción tutorial*. No obstante, dentro de cada etapa existe coincidencia sobre algunos de los elementos menos apoyados. Así, en Infantil destacan las *adaptaciones curriculares* y los *procedimientos para la evaluación de la enseñanza*. Por su parte, en Educación Primaria se señalan los *criterios de promoción de ciclo*.

El análisis de los datos de Educación Secundaria y Bachillerato ofrece algunas similitudes. En lo que respecta a los elementos más apoyados es preciso especificar por etapas. En Secundaria se menciona la *secuencia de contenidos*, mientras que en Bachillerato destacan la *organización de los itinerarios* y las *decisiones generales sobre metodología didáctica*. Por el contrario, entre los menos apoyados, la mayor parte de los Apoyos (a excepción de los componentes de Centros de Profesores) coinciden en señalar para ambas etapas la *selección de materiales curriculares* y la *organización del espacio de optatividad*. Por su parte, tanto los Directores como los Asesores de los Centros de Profesores coinciden en que los elementos menos apoyados en Secundaria han sido el *Plan de Orientación* y los *Programas Base de Diversificación*.

Grado de coordinación entre las diferentes Unidades y Servicios de apoyo externo

Del análisis de los datos recogidos, tanto en el seguimiento cuantitativo como en el cualitativo, se desprende que no ha existido demasiada coordinación entre los diferentes apoyos e instancias que han participado en el proceso de elaboración de los proyectos curriculares, aunque existe discrepancia respecto al grado de la misma, tanto dentro de cada colectivo como entre éstos.

Grado de preparación de los Servicios de apoyo para prestar asesoramiento

El conjunto de los colectivos consultados (componentes de las Unidades de Programas Educativos y de los Centros de Profesores y Centros de Recursos) afirman sentirse mejor preparados para asesorar y prestar apoyo al proceso de elaboración del Proyecto curricular en la etapa de Primaria, que en las de Infantil, Secundaria y Bachillerato, por este orden. Respecto a esta última etapa, existe unanimidad entre todos los encuestados respecto a su menor preparación para prestar apoyo en la elaboración del Proyecto curricular correspondiente.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LOS DATOS OBTENIDOS Y MEDIDAS ADOPTADAS

Aunque todavía es muy pronto para hacer una valoración de conjunto sobre lo que está suponiendo en los centros el proceso de elaboración de los proyectos

curriculares, se considera que el proceso iniciado ha generado una dinámica de trabajo en los centros que podríamos calificar globalmente de positiva, pero a su vez se están produciendo algunas dificultades importantes que es fundamental corregir.

Para tratar de dar respuesta a los problemas señalados anteriormente en el apartado de "Características del proceso de elaboración de Proyecto curricular" se han adoptado las siguientes medidas:

- En junio de 1993 se publicaron los Reales Decretos de Reglamentos Orgánicos de los centros, en los que se clarifican las funciones y la responsabilidad de los distintos órganos de gobierno y de coordinación docente en el proceso de elaboración de los proyectos curriculares.
- En julio de 1993 se publicó una nueva normativa reguladora del proceso de elaboración, seguimiento y revisión de los proyectos curriculares de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, subrayando que el proceso de elaboración de los proyectos curriculares es una actividad de carácter permanente que debe constituir un aspecto central del ejercicio profesional de la docencia. Por ello, la citada normativa, no sólo ha tratado de disminuir el carácter de producto, que se estaba dando en algunos casos a la primera propuesta que se presenta al inicio de cada curso, sino que ha establecido la necesidad de establecer un plan de trabajo y un calendario para su desarrollo a lo largo de todo el curso tanto para la primera propuesta, como para su posterior seguimiento y revisión.
- En lo referente a la participación de los Servicios de Inspección Técnica de Educación, de las Unidades de Programas Educativos y de los Servicios de apoyo externos a los centros (Centros de Profesores, Centros de Recursos y Equipos Psicopedagógicos) se han tomado medidas en una doble dirección. Por una parte, en la normativa citada en el párrafo anterior se indica que los centros explicitarán en su plan de trabajo el tipo de asesoramiento y apoyo que necesitan y, por otra parte, en los respectivos planes de actuación de los diferentes Servicios citados se ha tratado de avanzar en la clarificación de las funciones de cada uno, con el fin de conseguir un apoyo más coordinado y más ajustado a las necesidades del profesorado en este proceso.
- En cuanto a los problemas señalados con respecto a los aspectos del Proyecto curricular en los que se han encontrado las mayores dificultades (evaluación, medidas de atención a la diversidad, incorporación de los temas transversales...) se ha tomado una serie de iniciativas relativas a la elaboración de materiales curriculares y otros documentos de apoyo, dar prioridad a esta temática en las diferentes actividades de formación, difundir las "buenas prácticas" de algunos centros, etc., que permitan ir disminuyendo progresivamente estas dificultades.

5.

**Aplicación de los proyectos curriculares de etapa
y de las programaciones en los procesos didácticos.
Dificultades encontradas**

Se considera en esta dimensión el grado de aplicación de los proyectos curriculares de etapa, de las programaciones y de los procesos de evaluación, poniendo todo ello en relación con el funcionamiento de los equipos docentes. Dicho estudio se ha llevado a cabo íntegramente a través del seguimiento cualitativo. Algunos de los aspectos relativos a la organización y funcionamiento de los equipos docentes, los Equipos Directivos y la Comisión de Coordinación Pedagógica, sobre los que existen datos procedentes del estudio cuantitativo, han sido ya expuestos en la dimensión anterior.

PROYECTOS CURRICULARES Y PROGRAMACIONES

En las etapas de Infantil y Primaria, y en los centros estudiados, no se han constatado grandes cambios, respecto al curso anterior, como resultado de la aplicación de los proyectos curriculares, aunque sí mejoras parciales, como la elaboración de nuevos materiales. Los equipos de ciclo han seguido trabajando como hasta ahora, y en el funcionamiento del aula no ha habido novedades importantes.

En los centros de Secundaria parece que los cambios producidos han sido pequeños y en ocasiones inexistentes, al no recogerse, en las programaciones de los Departamentos, los elementos comunes del Proyecto curricular ni algunas de las novedades más significativas de la Programación (distintos tipos de contenidos, determinación de la secuencia, etc.); y eso considerando además la dificultad de valorar la utilidad del Proyecto curricular como referente de la práctica, ya que se ha estado elaborando a lo largo de todo el curso. Lo mismo podría decirse de las programaciones, dado que no siempre parecen recoger lo que en realidad se está trabajando en el aula.

La formación del profesorado es considerada de manera generalizada como uno de los aspectos decisivos para llevar a la práctica estos nuevos planteamientos. Buena parte del profesorado consultado, aun considerando válidos y positivos los planteamientos de la Reforma, no se siente preparado para ponerlos en práctica y relaciona esta capacitación con la mayor o menor formación previa recibida. Así, en uno de los centros donde las programaciones, a pesar de haberse realizado con excesiva premura, han reflejado los aspectos más novedosos de la Reforma, se señala el papel decisivo que en este proceso ha tenido la experiencia de la Reforma de Enseñanzas Medias y la participación en un proyecto de formación en centros.

En varios centros se destaca asimismo como problema el carácter de trámite y de documento formal y burocrático que para ellos tiene el Proyecto curricular y, por tanto, la desconexión con las programaciones de las áreas. Se insiste en la necesidad de disponer de tiempo suficiente para elaborar estos documentos, de manera que sean un reflejo de la práctica educativa real de las aulas y recojan las necesidades de los alumnos.

Se trata, según se estima de forma generalizada, de un proceso lento, que requiere tiempo y que tropieza con las resistencias de una parte del profesorado ante algu-

nos cambios (en metodología, en evaluación...) o con su mayor interés por las cuestiones de plantilla, número de alumnos, horarios, etc. Varios centros de Secundaria insisten en situar la clave en los Departamentos Didácticos y en la implicación de los profesores para que las programaciones recojan los planteamientos del Proyecto curricular y no tengan el carácter de documentos aislados que tienen ahora.

PROCESOS DE EVALUACIÓN

Los centros han encontrado muchas dificultades para llevar a la práctica los planteamientos teóricos recogidos en el Proyecto curricular, especialmente en lo referente a la evaluación y promoción de alumnos, pese a que se constatan esfuerzos considerables en esta dirección. Apenas se ha realizado algún acercamiento al planteamiento de la evaluación de los propios centros y de la práctica docente.

En la mayoría de los centros de Infantil y Primaria analizados no ha habido cambios en la evaluación. No parece haberse comprendido ni la formulación ni la función de los criterios de evaluación, mientras que los de promoción se han visto en ocasiones como “los mínimos de los mínimos” y se han centrado exclusivamente en áreas como Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Conocimiento del Medio. En uno de los centros seguidos, dichos criterios se aplican incluso mediante un examen de final de ciclo, que posteriormente se incorpora al informe cualitativo para el ciclo siguiente. En todo caso, el trabajo se encuentra en una fase inicial, y los cambios producidos son tímidos y necesitan apoyo.

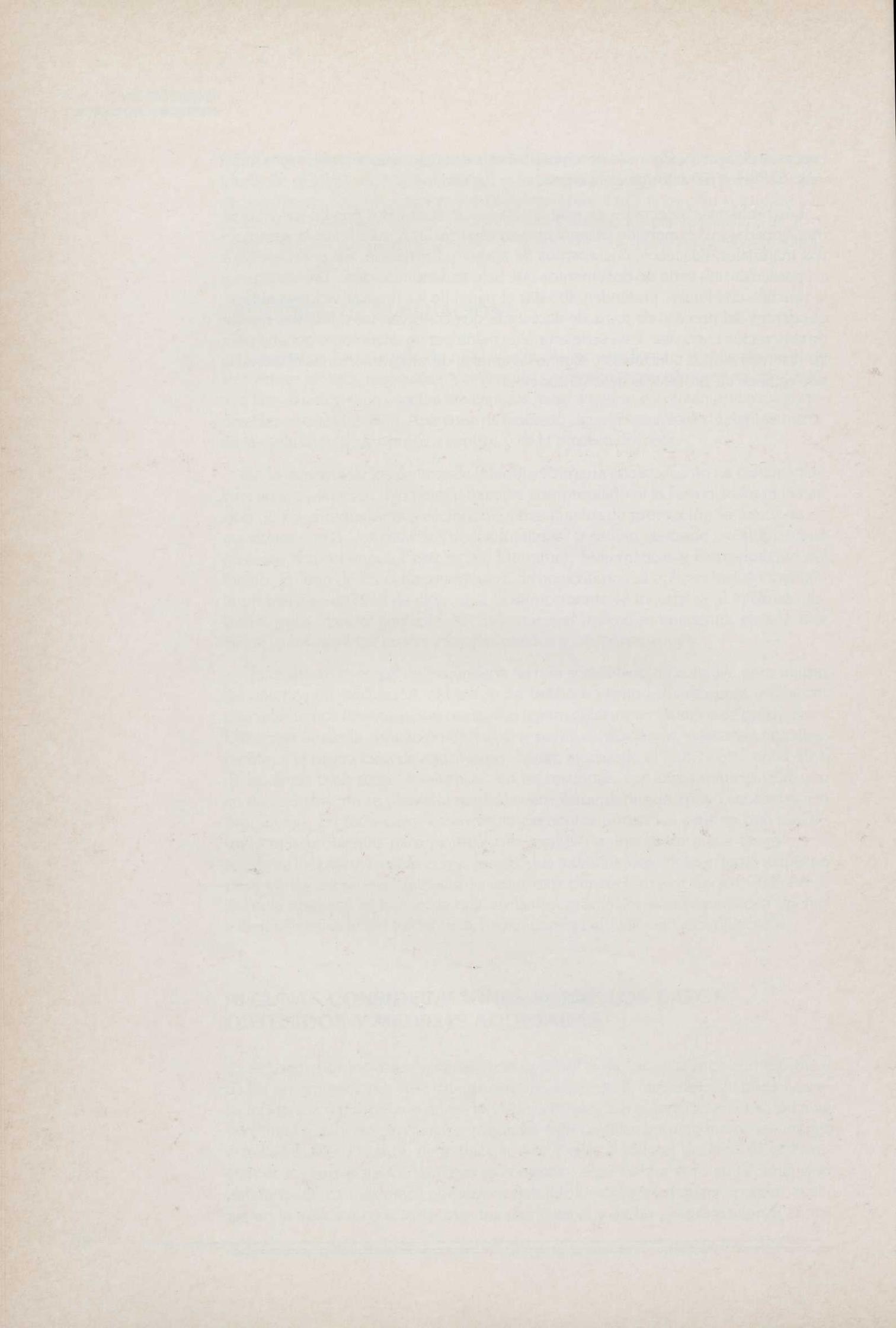
También en la etapa de Secundaria se han constatado dificultades para utilizar los criterios de evaluación, si bien se ha hecho un gran esfuerzo para establecer procedimientos de evaluación cualitativa y para determinar criterios de promoción. Éstos van desde la repetición de curso a partir de dos áreas evaluadas negativamente, a la promoción de aquellos que hayan alcanzado el “suficiente” en el 80% de las áreas y no sean “insalvables” en las restantes, con otros matices. Excepto en dos centros, no se plantean medidas complementarias de apoyo asociadas a la promoción. En todo caso, es en estos elementos donde los centros han encontrado más problemas para plantear una evaluación integradora que tenga como referente los objetivos de la etapa, puesto que todas las áreas desean tener el mismo peso en las decisiones, además de faltar experiencia y mayor apoyo. Asimismo, llama la atención el hecho de que en las programaciones no aparezcan apenas indicios de evaluación inicial ni se hayan concretado las unidades didácticas.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LOS DATOS OBTENIDOS Y MEDIDAS ADOPTADAS

A juzgar por los datos obtenidos, la aplicación de los proyectos curriculares y de las programaciones se encuentra en una fase inicial, caracterizada por su escasa incidencia y por unos avances tan sólo parciales. En el funcionamiento del aula no parecen haberse producido novedades significativas en ninguna de las etapas estudiadas. No obstante, debe hacerse notar que, si todo el proceso de elaboración de los proyectos curriculares es complejo, según se ha visto en la dimensión anterior, aún es más difícil empezar a percibir los progresos que se puedan realizar en la aplicación de los proyectos curriculares y de las programaciones en los

procesos didácticos. Para ello se requiere tiempo y, seguramente, una mayor intervención de los servicios de apoyo externo a los centros.

Los problemas detectados en este apartado son abordados con las medidas ya mencionadas en el apartado precedente, en especial las que se refieren a los nuevos materiales didácticos, documentos de apoyo y formación. Se podría señalar en particular una serie de documentos que bajo la denominación "Del currículo a la práctica en el aula" pretenden abordar el papel de las programaciones didácticas dentro del proceso de toma de decisiones que conllevan los diferentes niveles de concreción curricular. Esta serie estará formada por un documento general para las distintas etapas educativas y algunos ejemplos de programaciones elaboradas por equipos de profesores de distintos centros.



En esta dimensión se incluyen algunos aspectos sobre plantillas, escolarización y situación de recursos materiales y humanos, estudiados a partir de los cuestionarios de los Equipos Directivos de Educación Secundaria y de los Inspectores, y completados con algunas observaciones del seguimiento cualitativo.

Las conclusiones que se obtienen del análisis de estos datos ofrecen un llamativo contraste entre la opinión de los dos colectivos encuestados, enfatizando los Equipos Directivos de Educación Secundaria unas dificultades organizativas que en opinión de los Inspectores serían menores. A juicio de estos últimos, también existen diferencias entre unas etapas y otras, dada la mayor complejidad de la Educación Secundaria.

ELABORACIÓN DE HORARIOS

Lo primero que llama la atención es la notable diferencia entre la dificultad percibida por los Equipos Directivos y la estimada por los Inspectores en lo relativo a la elaboración de horarios. Así, los Equipos Directivos de Secundaria valoran el grado de dificultad en “bastante” o “alguno”, mientras que los Inspectores lo estiman como “poco”.

Los Inspectores creen que las mayores dificultades se sitúan en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, ya que en Educación Primaria y Educación Infantil los horarios habrían creado muchos menos problemas. Los Equipos Directivos, por su parte, consideran que la organización de itinerarios y espacios de optatividad en Bachillerato ha planteado una dificultad media.

Todo ello contrasta con la dificultad detectada a través, no sólo del seguimiento cualitativo, sino también de otras fuentes. Según las mismas, la confección de los horarios es sentida como un problema por los centros de Secundaria (Obligatoria y Bachillerato), debido a factores tales como la novedad del plan de estudios, la falta de “cultura de orientación” entre las familias y los alumnos para elegir una u otras materias (recuérdese que en 4.º de Educación Secundaria Obligatoria el alumno elige siete de once materias), la complejidad de un número de combinaciones tan amplio como el que se da en los cursos del 2.º ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato, o la existencia de asignaturas cuatrimestrales o de optativas con distinta duración horaria.

El seguimiento cualitativo concluye que esta complejidad se ha resuelto, en ocasiones, suprimiendo la capacidad real del alumno para elegir y atendiendo exclusivamente a la disponibilidad o cualificación del profesorado. Esta falta de innovación en los horarios se está traduciendo negativamente en la propia elaboración del Proyecto curricular y en la posibilidad de trabajo de los órganos colegiados (falta de horas de reunión comunes a todos los miembros del grupo en cuestión).

ESCOLARIZACIÓN DE ALUMNOS Y ALUMNAS DE 3.º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Algo menos de la mitad de los Equipos Directivos de Educación Secundaria consultados, afirma haber tenido problemas de escolarización en 3.º de la Educación Secundaria Obligatoria, frente a una proporción algo mayor que no los ha tenido. Las causas de tales dificultades parecen deberse, sobre todo, al desconocimiento de la oferta, la falta de información de algunas familias y el hecho de que el alumnado procediese de distintas zonas.

RECURSOS PERSONALES Y MATERIALES

Los cuestionarios cumplimentados por los Inspectores aportan información sobre este aspecto. A su juicio, la dotación de recursos es aceptable y adecuada a las necesidades de los centros. Los mayores problemas se plantean, no obstante, en la estabilidad de la plantilla del profesorado y en la dotación de profesores especialistas en Música, en Educación Primaria. En los centros que han iniciado la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria, la valoración del equipamiento de las distintas aulas (música, tecnología, informática, plástica, laboratorios, etc.) oscila entre el "suficiente" y el "bien".

La valoración de estos aspectos no siempre es coincidente con la facilitada por los equipos directivos, que apuntan, en algunos casos, la falta de espacios para satisfacer las nuevas necesidades, la falta de recursos financieros y el retraso en la ejecución de las obras y en la entrega del equipamiento.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LOS DATOS OBTENIDOS Y MEDIDAS ADOPTADAS

Ante estas conclusiones, las medidas adoptadas —además de las ya mencionadas en los apartados anteriores— se refieren a la nueva normativa de desarrollo de los Reales Decretos de Reglamentos Orgánicos, órdenes de comienzo de curso, etc., que tanta incidencia tienen en la organización y funcionamiento de los centros. Junto a estas medidas hay que mencionar todas las relativas al modelo de dirección, tal y como parece en la publicación "Centros educativos y calidad de la enseñanza". Son también relevantes las actuaciones para facilitar a los centros, principalmente a los Institutos de Educación Secundaria, herramientas informáticas con las que afrontar los nuevos problemas en la confección de horarios, gestión de espacios, etc., derivados de la mayor complejidad organizativa de las nuevas enseñanzas.

Otras iniciativas adoptadas en este sentido se refieren a la realización de actividades específicas de información/formación dirigidas fundamentalmente a los Equipos Directivos de los centros que se van incorporando a la implantación anticipada de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, a la realización de seminarios y jornadas de intercambio de experiencias entre los centros que ya han implantado las nuevas enseñanzas y los que se van a incorporar los próximos años.

Respecto a los temas relativos a la adecuación de los espacios y el equipamiento de las nuevas aulas, dentro del proceso de incorporación progresiva a las nuevas enseñanzas de Secundaria Obligatoria, Bachillerato y ciclos formativos de Formación Profesional, se está llevando una actuación coordinada entre las unidades implicadas de los Servicios Centrales y Provinciales para garantizar que se realicen en los tiempos requeridos. En el mismo sentido se han incrementado en todas las provincias las actividades informativas dirigidas especialmente a las familias de los alumnos que se van a incorporar en el curso siguiente a 3.º de la Educación Secundaria Obligatoria.

... de la ...
... de la ...
... de la ...
... de la ...
... de la ...

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

... de la ...
... de la ...
... de la ...
... de la ...
... de la ...

... de la ...
... de la ...
... de la ...
... de la ...
... de la ...

OTRAS OBSERVACIONES SOBRE LOS DATOS CENSALES Y FUENTES RELACIONADAS

... de la ...
... de la ...
... de la ...
... de la ...
... de la ...

... de la ...
... de la ...
... de la ...
... de la ...
... de la ...

7.

**Legislación, documentación y materiales específicos
elaborados por el Ministerio de Educación y Ciencia para la
implantación de la Reforma**

Se estudian en esta dimensión el conocimiento que de la normativa de la Reforma tienen los distintos colectivos consultados, así como el conocimiento de los materiales editados por el Ministerio de Educación y Ciencia para su implantación, de la utilidad que encuentran en ellos y la conveniencia de que se promueva la publicación y difusión de otro tipo de materiales.

CONOCIMIENTO DE LA NORMATIVA DE LA REFORMA

Entre el profesorado de las distintas etapas, el conocimiento de la normativa es satisfactorio, situándose generalmente las medias por encima del valor central de la escala, con valores entre "regular" y "bueno". Esta valoración positiva viene confirmada por los Inspectores y los Jefes de las Unidades de Programas Educativos, siendo más favorable la opinión de los segundos.

Las normas mejor conocidas parecen ser los decretos que establece el currículo de las diferentes etapas educativas, y las menos conocidas: las más minoritarias, como el Programa Experimental de Integración, o las de más reciente publicación y que afectan a un colectivo menor, como son la orden de Implantación anticipada de Bachillerato y la orden sobre las Pruebas de Acceso a la Universidad. En relación con estas últimas, la alta dispersión de las respuestas seguramente refleja el diverso grado de acceso a dicha normativa por parte de los distintos colectivos o individuos. Los Inspectores y los Jefes de las Unidades de Programas Educativos confirman la impresión sobre el menor conocimiento de esas normas, si bien creen que son fáciles de comprender y están bien especificadas. Las Órdenes de Evaluación estarían también, según ellos, entre las menos conocidas.

Realizando un análisis por etapas, el grado de conocimiento manifestado es siempre superior entre el profesorado de Infantil, descendiendo en las etapas sucesivas, hasta llegar a las medias más bajas en Bachillerato. Estos datos no pueden dejar de relacionarse con la distinta complejidad de cada etapa, con la cercanía de la fecha de publicación de las normas a la implantación de la etapa y con el número de centros afectados.

En la Educación Secundaria, única en la que existe Departamento de Orientación, el profesorado a él perteneciente —psicopedagogos, profesores de ámbito y profesores de integración— manifiesta un conocimiento de la normativa considerablemente superior (a veces en más de un punto en el caso del psicopedagogo) al del resto de profesores. Ello resulta especialmente apreciable en el conocimiento de las Órdenes de Evaluación, sin duda debido a la función desempeñada en ese ámbito. Sin embargo, también bajan entre ellos las medias relativas a la normativa del Bachillerato e incluso al programa de integración (con la lógica salvedad del profesor de integración).

Los Equipos Directivos son los colectivos con mejor conocimiento de la normativa (en especial de las Órdenes de Implantación), siendo sólo superados en algún caso (Orden de Evaluación) por los Psicopedagogos. Pero, al contrario de

lo que ocurre entre el profesorado en general, las medias suben progresivamente desde la etapa de Infantil hasta la de Secundaria. Debe hacerse notar que el menor conocimiento de la normativa de la Educación Infantil puede deberse a la composición de los Equipos Directivos de los centros encuestados, donde los equipos de Infantil y Primaria están mayoritariamente formados por profesionales de Primaria. Este factor también se refleja, como ya se ha señalado anteriormente, en otras variables de ésta y otras dimensiones, como son la de Información y la de Actitudes y Expectativas ante la Reforma.

El grado de conocimiento de la normativa manifestado por los colectivos de las *Muestras B* encuestados al respecto es, en general, superior al centro de la escala, aunque no sensiblemente más alto que el reconocido por el profesorado (incluso a veces inferior en Infantil y Bachillerato) y menor que el de los Equipos Directivos. No obstante, conviene recordar aquí la especialización por etapas de varios de estos colectivos, circunstancia que no se recoge en las medias, pero que debe tener su reflejo en la alta dispersión de algunas respuestas. Y, así, más que un bajo conocimiento, lo que las cifras pueden indicar es el menor número de asesores dedicados a Infantil y Bachillerato, y el mayor a Primaria y Secundaria Obligatoria. Este hecho también se refleja en el mayor grado de conocimiento que se aprecia al preguntar a alguna muestra por la legislación de la etapa en que actúa (caso de los Equipos de Atención Temprana).

CONOCIMIENTO Y UTILIDAD DE LOS MATERIALES EDITADOS POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

El grado de conocimiento que el profesorado dice tener de los materiales editados por el Ministerio de Educación y Ciencia y la utilidad que les atribuye se sitúan entre “regular” y “bastante”, si bien dicha valoración varía según las etapas. Así, el grado de conocimiento y utilidad que cree tener el profesorado de Infantil acerca de su *Caja Roja* es mayor que el reconocido por el de Primaria, y muy superior al de Secundaria. En todos los casos, la opinión sobre su conocimiento es más favorable que el juicio sobre su utilidad, si bien el contraste resulta ser más fuerte en Secundaria Obligatoria y Bachillerato. En estas etapas, sobre todo en la última, donde la implantación afecta a menos centros, la opinión se divide fuertemente entre aquellos que conocen suficientemente bien los materiales y les resultan útiles, y los menos conocedores, que les encuentran poca utilidad.

Todavía dentro de este grupo de variables, la opinión de los profesores del Departamento de Orientación es más favorable que la de sus compañeros. Es muy notable la diferencia de juicio entre unos y otros, tanto en lo relativo al conocimiento que creen tener, como a la utilidad que les ofrecen las *Cajas Rojas* de Secundaria y los materiales de 3.º de la Educación Secundaria Obligatoria, si bien la dispersión de respuestas es también alta.

Los Equipos Directivos, salvo en Educación Infantil y seguramente por las mismas causas antes apuntadas respecto al origen de sus componentes, conocen siempre mejor los materiales de los profesores y valoran más que ellos su utilidad, aunque el grado de conocimiento que creen tener sea también superior al de la utilidad que les encuentran.

El contraste de estos datos con los proporcionados por las *Muestras B* (sin considerar aquí a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica) resulta interesante por la inversión de la valoración conocimiento/utilidad. En efecto, mientras que los profesores y Equipos Directivos creen que es mayor su conocimiento de los distintos materiales que la utilidad que les otorgan, estos agentes —Inspectores, Jefes de las Unidades de Programas Educativos, Asesores de Centros de Profesores— consideran que la relación es la contraria: la utilidad potencial de los materiales es mayor que el conocimiento que el profesorado tiene de ellos. Dicha discrepancia resulta especialmente evidente en el caso del Bachillerato. No obstante, la diferencia cuantitativa de las medias de ambas muestras en relación al conocimiento, que el profesorado tiene de los distintos materiales, no es grande y responde a la misma gradación ya apreciada: es más alta en Infantil y Primaria, y menor en Secundaria Obligatoria y, sobre todo, en Bachillerato. Es de notar, asimismo, que las valoraciones de los Jefes de las Unidades de Programas Educativos son siempre las más altas, siendo las de los Asesores de Centros de Profesores las más críticas respecto al conocimiento que el profesorado tiene de los materiales, en fuerte contraste con la considerable utilidad que, a su juicio, ofrecen.

Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, los Equipos Específicos y los Equipos de Atención Temprana, a los que se pregunta por el conocimiento que creen tener de los materiales editados por el Ministerio de Educación y Ciencia y por el grado de utilidad que ofrecen para su función, valoran entre “regular” y “bien” el primero y como “suficiente” o “bastante” el segundo.

PROMOCIÓN POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE OTROS TIPOS DE MATERIALES Y TEMÁTICAS PRIORITARIAS

La mayoría de los miembros de los colectivos preguntados sobre su deseo de que el Ministerio de Educación y Ciencia se haga cargo o promueva la edición de nuevos materiales se manifiestan decididamente partidarios de tal acción. Este deseo es sólo menor entre el profesorado de Infantil y Primaria, que parece mostrarse así más satisfecho de los materiales de que ya dispone. No opinan lo mismo sus Equipos Directivos ni, desde luego, todos los colectivos de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, fuertemente partidarios de realizar nuevas ediciones, en cuya opinión debe también influir la actual escasez de ellos en el mercado editorial.

Los Servicios de Inspección Técnica de Educación, Unidades de Programas Educativos y Servicios de apoyo externo a los Centros (Centros de Profesores, Centros de Recursos de Educación Compensatoria, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Equipos Específicos y Equipos de Atención Temprana), es decir, los miembros de las *Muestras B*, son también partidarios de la promoción de otro tipo de materiales. Solamente descienden las cifras entre los Inspectores, de los que aproximadamente la mitad no manifiesta este deseo (si bien debe recordarse que esta muestra tampoco permite comprobar a qué etapas refieren su opinión).

Son pocos los encuestados que, habiendo manifestado su deseo de contar con nuevos materiales, responden a la pregunta abierta sobre qué tipo de materiales desearían o lo hacen con precisión. Y, en todo caso, no se dispone aún de un pro-

cesamiento completo de estos datos. No obstante, en las muestras en las que esto se ha podido estudiar, parece apreciarse una clara tendencia a solicitar materiales sobre adaptaciones y diversificación, unidades didácticas y evaluación.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LOS DATOS OBTENIDOS Y MEDIDAS ADOPTADAS

El conocimiento de la legislación, la documentación y los materiales específicos elaborados por el Ministerio de Educación y Ciencia para la implantación de la Reforma, puede considerarse satisfactorio en opinión del conjunto de los colectivos, si bien se aprecian diferencias entre ellos, en los distintos temas planteados y en las diferentes etapas educativas. Prácticamente todos los colectivos son partidarios de que el Ministerio de Educación y Ciencia continúe con la política actual de publicación de materiales, proporcionando otros que se refieran a aquellos aspectos más nuevos del currículo o menos tratados hasta ahora.

En esa línea, el Ministerio de Educación va a firmar un convenio de colaboración con todas las Comunidades Autónomas con competencias plenas para la elaboración, edición y difusión de materiales curriculares y otros documentos de apoyo que permita una mejor rentabilización de los esfuerzos que las distintas Administraciones educativas están realizando en este campo. Durante este curso se está realizando un análisis más detallado de los materiales publicados hasta ahora que permita orientar las nuevas publicaciones con el fin de cubrir las necesidades fundamentales planteadas por el profesorado.

En lo referente a la normativa que se va publicando, dentro del proceso de implantación de la LOGSE, se está realizando un seguimiento detallado que permita la modificación de aquellos aspectos que lo requieran.

8.

**Apoyos específicos recibidos por los centros
para la implantación de la LOGSE**

En esta dimensión se planteaban algunas cuestiones relativas al apoyo y asesoramiento prestado a centros y profesores para la implantación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, el grado de coordinación del Centro de Profesores con otros servicios y los apoyos prestados por los diferentes Equipos de Orientación. Contestaban a ella exclusivamente los miembros de las *Muestras B*, es decir, los propios servicios de apoyo.

Es importante tener en cuenta que también se abordan en otras dimensiones aspectos relativos a los apoyos recibidos por los centros y que, por tanto, para lograr una visión de conjunto del asesoramiento y apoyo, deberán considerarse otros apartados de este documento (véanse en especial las dimensiones 3 —*Actitudes y expectativas*— y 4 —*Proceso de elaboración de los proyectos curriculares*—).

A continuación se presentan algunas conclusiones más detalladas, por grupos de variables.

APOYO Y ASESORAMIENTO PRESTADOS A LOS CENTROS Y PROFESORES PARA LA IMPLANTACIÓN DE LA LOGSE

Los Jefes de las Unidades de Programas Educativos y los Directores de Centros de Profesores fueron preguntados sobre el apoyo prestado por sus unidades a los centros y profesores; los asesores de ambas unidades y los profesores de los Centros de Recursos debían responder, en cambio, a la frecuencia con la que se había producido dicho asesoramiento.

El apoyo y asesoramiento prestados a los centros y a los profesores para la implantación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo son considerados por los miembros de los Servicios de Inspección Técnica de Educación, Unidades de Programas Educativos y Servicios de apoyo externo a los Centros (Centros de Profesores, Centros de Recursos de Educación Compensatoria, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Equipos Específicos y Equipos de Atención Temprana), en general, como satisfactorio o bastante satisfactorio. No obstante, existen diferencias de juicio entre ellos, que son especialmente notables entre Directores y Asesores, en relación con los temas concretos de que se trate. Los Jefes de las Unidades de Programas manifiestan un grado de satisfacción por el apoyo prestado a los centros y a los profesores de su provincia o zona superior al que demuestran los Directores de los Centros de Profesores. Sólo en las etapas de Infantil y Primaria se invierte ligerísimamente esta tendencia. No obstante, ambos consideran siempre el apoyo entre “algo” y “bastante” satisfactorio.

La frecuencia con que los Asesores de las Unidades de Programas Educativos y de los Centros de Profesores han apoyado a los centros y a los profesores para la implantación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo refleja una realidad bastante más modesta, sobre todo en el caso de los primeros. Los Asesores de las Unidades de Programas Educativos las han llevado a cabo, en gene-

ral, sólo excepcionalmente, aunque con mayor presencia en aspectos generales, Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

Cabe, no obstante, pensar que la aparente contradicción expresada entre Jefes y Asesores, especialmente en las Unidades de Programas, se explica por una diferente interpretación de la pregunta, realizando los primeros una valoración general de su actuación en las funciones que les corresponden, mientras que los segundos dan una respuesta concreta ceñida a la intervención directa en centros educativos, que no les compete.

Las respuestas de los Asesores de los Centros de Profesores reflejan una actuación más intensa en aspectos generales y en Educación Primaria. Hay que señalar de nuevo la dispersión de las opiniones expresadas, que guarda relación con la distinta especialidad y dedicación de los encuestados, el diferente número de centros que implantan las etapas, la situación de cada provincia y otros factores.

Los temas y las etapas en las que el apoyo y asesoramiento ha sido, a juicio de los Directores y Asesores, más satisfactorio o más frecuente son los relativos a los aspectos generales de la Reforma, la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. Las valoraciones medias descienden gradualmente desde Infantil hasta Bachillerato. No obstante, la alta disparidad de opiniones debe ocultar de nuevo la distinta situación zonal y la variable número de centros en cada etapa, y lo mismo debe ocurrir con Educación Compensatoria y Educación de Personas Adultas, también con apreciaciones bajas.

GRADO DE COORDINACIÓN DEL CENTRO DE PROFESORES CON OTROS SERVICIOS Y APOYOS

La coordinación de los Centros de Profesores con otros servicios y apoyos (Inspección, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Unidades de Programas Educativos, Centros de Recursos) es, según sus Directores, desigual, siendo “algo” o “bastante” satisfactoria con los dos últimos, más cercanos en el organigrama, y descendiendo por debajo del valor central con los restantes (coordinación “poco” y “algo” satisfactoria).

No obstante, se aprecia, sobre todo en algunos casos, una alta dispersión en las opiniones, lo que debe explicarse por las distintas situaciones provinciales o zonales. Así ocurre en relación a la Inspección Educativa: cerca de un 30% de los encuestados considera la coordinación “bastante” o “muy satisfactoria”, mientras que a un 28,2% le parece “algo satisfactoria”; para un 43,7% es “poco” o “nada” satisfactoria.

APOYOS PRESTADOS POR LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA, EQUIPOS ESPECÍFICOS Y EQUIPOS DE ATENCIÓN TEMPRANA

Los Equipos de Orientación citados valoran “mucho” o “bastante” la importancia de las tareas de apoyo propias de sus funciones. De entre ellas, destacan la evaluación psicopedagógica, las adaptaciones curriculares, el seguimiento de los

alumnos con necesidades educativas especiales y el asesoramiento al profesorado para el tratamiento de la diversidad.

Todos los Equipos creen tener una buena preparación para hacer frente a sus funciones, especialmente en las que han valorado como más importantes. La preparación menor se deja sentir en los aspectos relacionados con la elaboración del Proyecto curricular.

La mayor o menor satisfacción en el desempeño de estas funciones parece coincidir con la estimación de la preparación que se posee para el cumplimiento de las mismas. También aquí lo menos satisfactorio se relaciona con la colaboración con los equipos docentes en la elaboración del Proyecto curricular.

Las dificultades encontradas por estos Equipos para el adecuado cumplimiento de sus funciones se deben generalmente a la atención a un sector demasiado grande o a un excesivo número de alumnos o de centros y a unas funciones demasiado numerosas. Todos ellos son críticos con la falta de claridad y concreción en la delimitación de sus funciones.

La coordinación entre los distintos Equipos y apoyos es bastante satisfactoria, aunque disminuya su apreciación desde los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica a los Equipos Específicos y los Equipos de Atención Temprana. Todos están de acuerdo en que la coordinación con el servicio de Inspección es escasa. No obstante, la alta dispersión de respuestas vuelve a reflejar la diferencia de situación por zonas.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LOS DATOS OBTENIDOS Y MEDIDAS ADOPTADAS

Los datos recogidos en relación con el apoyo y el asesoramiento prestados a centros y profesores para la implantación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, así como los relativos a la coordinación de estos apoyos, reflejan una cierta diversidad de opiniones en función de los agentes consultados, del tema o etapa a que se refieran y de la provincia o demarcación en la que ejerza el encuestado.

El Ministerio de Educación y Ciencia está desarrollando medidas destinadas a corregir las deficiencias señaladas en las conclusiones de esta dimensión. Algunas de las que se han desarrollado durante este curso son las siguientes:

- Reordenación de las redes de Centros de Profesores y de Centros de Recursos para constituir una red única de Centros de Profesores y Recursos, cuyas funciones ya se han indicado en el presente informe en la dimensión formación.
- Redefinición de los sectores de actuación de los Equipos Psicopedagógicos. Esta definición de las zonas de actuación se ha llevado a cabo conjuntamente con las zonas de la nueva red de Centros de Profesores y Recursos con el fin de que ambas sean coincidentes y permita avanzar en una planificación conjunta de determinadas actuaciones. En este proceso también se han revisado las demarcaciones de la Inspección Técnica de Educación con el fin de facilitar la coordinación de los diferentes servicios de apoyo con la Inspección educativa.

- Clarificación de las funciones de las diferentes Unidades y Servicios de apoyo externo a los centros a través de circulares de los organismos competentes dirigidas a los Servicios de Inspección Técnica de Educación, a las Unidades de Programas Educativos y a los Servicios de apoyo externo a los Centros coordinados por éstas: Centros de Profesores, Centros de Recursos Rurales de Educación Compensatoria, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Equipos Específicos y Equipos de Atención Temprana).
- Organización de actividades de formación específicas y elaboración de distintos documentos de apoyo dirigidos a las diferentes Unidades y Servicios de apoyo citados para preparar mejor a sus miembros en el desarrollo de las funciones que tienen asignadas.

**Organización y funcionamiento
de programas concretos en los centros**

En esta dimensión se analizan el Departamento de Orientación, existente únicamente en centros de Educación Secundaria, y el Programa de integración, implantado en las distintas etapas. Se plantean, en el primer caso, algunas cuestiones sobre su valoración, organización, funciones y tareas, y las relaciones mantenidas con otros órganos de coordinación y con las familias. En el segundo caso se solicitan la valoración global y de las medidas que conlleva el programa, y se obtienen además datos específicos sobre la situación en la Educación Secundaria Obligatoria, donde se implantaba por primera vez.

Sobre el Departamento de Orientación se solicitan datos a todos los colectivos de Educación Secundaria. Acerca del Programa de Integración responden profesores, Equipos Directivos, Departamento de Orientación, Servicios de Inspección Técnica de Educación, Unidades de Programas Educativos y Servicios de apoyo externo a los Centros (Centros de Profesores, Centros de Recursos de Educación Compensatoria, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Equipos Específicos y Equipos de Atención Temprana). El seguimiento cualitativo completa en esta dimensión de manera importante los resultados del cuantitativo.

DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Valoración del Departamento de Orientación

Todos los colectivos encuestados opinan que la existencia del Departamento de Orientación en los centros escolares puede contribuir de forma significativa a la mejora de la calidad de la enseñanza. En general, el Departamento de Orientación es percibido como un apoyo bastante útil para los centros educativos, valorándose especialmente su participación en la elaboración de los proyectos curriculares y su aportación de recursos para el desarrollo de la acción tutorial.

La opinión manifestada por Inspectores, Jefes de las Unidades de Programas Educativos y Directores de los Centros de Profesores acerca de la valoración que, a su juicio, hacen de la utilidad del Departamento de Orientación los distintos colectivos escolares (Equipos Directivos, profesorado, alumnos y familias) es que son los Equipos Directivos quienes mejor valoran dicho apoyo, mientras que son los alumnos y los profesores quienes lo perciben como menos útil.

Organización del Departamento de Orientación: Constitución y estructura

Por lo que se refiere a la constitución de los Departamentos de Orientación en los centros de Educación Secundaria, interesa destacar la discrepancia existente entre los datos aportados por los estudios cuantitativo y cualitativo. Mientras que, según el primero, la constitución del Departamento no ha supuesto, en general,

complicaciones organizativas (únicamente un 22% de los encuestados opina lo contrario), los datos obtenidos por medio del segundo indican que, para un adecuado desarrollo de las funciones que los Departamentos de Orientación tienen asignadas, es necesario introducir cambios en la organización del centro, lo que supone bastantes complicaciones.

A partir de la información recogida en el seguimiento cualitativo, se detecta que los miembros de los Departamentos de Orientación han tenido dificultades para disponer de tiempos comunes de reunión entre ellos, así como para trabajar conjuntamente con los profesores de los departamentos didácticos y los tutores, aspectos que inciden directamente en la organización del centro educativo.

Respecto a la composición del Departamento de Orientación, los datos recogidos indican que no se considera del todo adecuada para el cumplimiento de sus funciones. También es importante señalar que en un gran número de centros las plazas no se han cubierto a través del concurso general de traslados. Esto implica una "provisionalidad" importante para un número significativo de los profesores que han accedido a dichas plazas.

La falta de continuidad de los profesores de los Departamentos de Orientación puede repercutir negativamente en su funcionamiento, como afirma la mayoría de los profesores entrevistados de los centros en que se ha llevado a cabo el estudio cualitativo. Los profesores que se encuentran en esa situación de provisionalidad manifiestan cierta frustración por tener que cambiar de centro escolar y abandonar una tarea iniciada con dificultad, en la que no han podido apreciar grandes resultados, y verse obligados "de nuevo" a tener que reiniciar el proceso de puesta en marcha del Departamento de Orientación en su próximo destino profesional.

En cuanto a la coordinación del Departamento de Orientación, todo indica que ha recaído mayoritariamente en el psicopedagogo. Por otra parte, todos sus integrantes manifiestan que se han constituido como un equipo de trabajo. Sin embargo, el estudio cualitativo apunta una dificultad inicial para consolidarse como equipo, dada la escasa disponibilidad de tiempos comunes para el trabajo en grupo. Los tiempos de que se ha dispuesto han sido considerados insuficientes para una tarea que requiere mucho trabajo conjunto, sobre todo en el momento de iniciar las actividades de orientación en los centros y más aún si se piensa que la mayoría de los miembros del Departamento se constituían por primera vez como un equipo de trabajo.

Funciones y tareas del Departamento de Orientación

Al preguntar a los Equipos Directivos y a los profesores de los centros participantes en el seguimiento cualitativo acerca de las funciones que el Departamento de Orientación tiene asignadas, unos y otros expresaron la opinión de que dichas funciones necesitan una mayor clarificación. En las entrevistas mantenidas con los distintos integrantes del propio Departamento, todos ellos hicieron referencia a las dificultades iniciales encontradas para definir sus funciones y darlas a conocer a los claustros de profesores, puesto que, en general, los centros escolares tienen expectativas difusas y algo "mágicas" sobre las tareas a desempeñar por los Departamentos de Orientación.

Las funciones que, a juicio de los colectivos encuestados, merecen una atención prioritaria son la coordinación y apoyo a los tutores y a los departamentos

didácticos, la atención a la diversidad del alumnado (en especial, respecto a los problemas de aprendizaje) y la orientación académica y profesional.

Dichos colectivos también manifiestan, en este caso en el seguimiento cuantitativo, que las tareas desempeñadas por el Departamento de Orientación han consistido fundamentalmente en el apoyo a la función tutorial, la evaluación psicopedagógica, la orientación académica y profesional y la programación de medidas para la atención a la diversidad del alumnado. El Departamento de Orientación también se ha dedicado, aunque en menor medida, a prestar asesoramiento a la Comisión de Coordinación Pedagógica en temas relativos al proceso de evaluación en general y a la sugerencia de estrategias metodológicas.

A través del seguimiento cualitativo se precisa que el apoyo a la acción tutorial ha sido la función realizada de modo prioritario por los Departamentos de Orientación, en la que se han implicado la totalidad de sus integrantes. Sin embargo, no existe en la mayoría de los casos una planificación de la acción tutorial como tal, asumida por todo el centro. También allí se manifiesta la dificultad de realizar la coordinación y el apoyo a la acción tutorial de forma sistemática dentro de la organización del centro, debido a la falta de tiempos comunes en los horarios generales para poder llevarla a cabo. Opinan que el desarrollo de la acción tutorial está muy condicionado por la implicación de la jefatura de estudios, en particular, y del Equipo Directivo, en general.

Relaciones del Departamento de Orientación con el Equipo Directivo, los Departamentos Didácticos y los Asesores Externos

En lo que se refiere a la relación del Departamento de Orientación con el Equipo Directivo, los datos cuantitativos indican que se han mantenido reuniones periódicas, pero con frecuencia dispar según los temas tratados. La frecuencia ha sido mayor en los asuntos relativos a la relación del Departamento con los tutores y a la programación de la acción tutorial. El estudio cualitativo demuestra que las relaciones establecidas entre los profesores de los Departamentos de Orientación y el Equipo Directivo de sus centros respectivos han sido determinantes para poder realizar sus funciones con mayor facilidad, sobre todo en lo que concierne a las relaciones con el resto del profesorado y al apoyo a la acción tutorial.

Más problemática resulta ser la relación del Departamento de Orientación con los Departamentos Didácticos, juzgándose escasa y poco satisfactoria según los datos obtenidos tanto del seguimiento cuantitativo como del cualitativo. En particular, la colaboración con los citados Departamentos para la atención a los alumnos con dificultades de aprendizaje ha supuesto grandes dificultades. También se pone de manifiesto que los profesores de área no toman en cuenta suficientemente en sus programaciones las necesidades educativas especiales de sus alumnos.

No obstante, los Equipos Directivos y los profesores de estos centros señalan que existe cierta coordinación y trabajo conjunto del Departamento de Orientación con los profesores de área cuando se trata de realizar la evaluación de las necesidades educativas especiales y, en algunos casos, la planificación de medidas para la atención a tales necesidades, siendo entonces bastante eficaz el seguimiento de los objetivos planificados.

Otros aspectos señalados por los profesores de los Departamentos de Orientación de los centros en los que se ha realizado el seguimiento cualitativo son:

- Que el asesoramiento para la realización de adaptaciones curriculares es considerada una tarea que presenta muchas dificultades.
- Que la relación del Departamento de Orientación con las diferentes Unidades y Servicios de apoyo externo al centro ha sido escasa.

Relación del Departamento de Orientación con las Familias

Según los datos aportados por las familias de los alumnos de Secundaria, la mayoría de ellas sabe que en el centro en que estudian sus hijos se ha constituido el Departamento de Orientación, aunque sólo la mitad ha mantenido reuniones con el citado Departamento, preferentemente de tipo informativo.

Para finalizar, parece interesante destacar algunos aspectos detectados a través del seguimiento cualitativo y que se resumen de la siguiente manera:

- En el momento de su implantación, los Departamentos de Orientación han dedicado mucho esfuerzo a definir su papel en los centros y a constituirse como equipos de trabajo.
- El apoyo de los Equipos Directivos es determinante para que el Departamento realice sus funciones adecuadamente, así como para disponer de condiciones organizativas, tales como horarios comunes para el trabajo conjunto, reuniones con tutores e incluso su instalación en el centro.
- Los tutores y Equipos Directivos perciben a los Departamentos de Orientación como generadores de mucho trabajo y opinan que un curso académico es un tiempo escaso para poder valorar su utilidad en la mejora de la calidad de la enseñanza.

PROGRAMA DE INTEGRACIÓN

Valoración global del Programa de integración

En general, todos los colectivos encuestados coinciden en afirmar que la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios es necesaria, constituyéndose en la mejor alternativa para su educación y en la única modalidad que en la actualidad posibilita la no discriminación de este tipo de alumnado.

No obstante, los encuestados valoran el Programa de integración de forma más positiva cuando se refieren a los aspectos más ideológicos que cuando emiten juicios acerca de la implantación y desarrollo de dicho Programa en los centros. En este sentido, los colectivos que más alejados están de la práctica educativa y/o del contacto directo con alumnos tienden a considerar más factible la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, situándose las muestras en el siguiente orden: en primer lugar, las Unidades de Programas Educativos y los Centros de Profesores, seguidos de los Departamentos de Orientación de Secundaria, los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y la Inspección; en

tercer lugar, los Equipos Directivos de los Centros de cualquier etapa y, por último, el profesorado, sea de Infantil, Primaria o Secundaria. De hecho, por las opiniones de estos últimos, puede deducirse que todavía “queda mucho por hacer” para poder considerar que el Programa de integración tiene un grado óptimo de implantación.

Valoración de las medidas que conlleva el Programa de integración

También es importante aludir a la valoración que se hace de las medidas adoptadas para contribuir a la mejora del Programa de integración de alumnos con necesidades educativas especiales, en cada una de las etapas educativas. Todas ellas son consideradas imprescindibles —el incremento de apoyos humanos y de recursos materiales, y el establecimiento de ciertas limitaciones a la integración en función de las necesidades de los alumnos (tipo y grado de afectación)—, destacando la formación del profesorado, a la que todos los colectivos otorgan la mayor relevancia.

Por otra parte, cuando se consulta acerca de los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, no parece existir mucho acuerdo en que hayan sido definidos de forma suficientemente clara y precisa. Teniendo en cuenta que “establecer limitaciones en el tipo y grado de déficit de los alumnos a integrar” es considerada por los encuestados una medida importante para la implantación del Programa de integración, sería conveniente hacer una revisión de este tema.

También fueron objeto de análisis las tareas que desarrollan los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Sector, los Específicos y los de Atención Temprana, por ser un recurso importante para la implantación del Programa de integración en Educación Infantil y Primaria. En este sentido, por la información que proporcionan sus componentes, parece que las tareas que realizan coinciden con las últimas directrices dadas desde la Administración Educativa y son escasas las situaciones en que prestan apoyo directo al alumnado; parece que se dedican fundamentalmente a la detección y toma de decisiones sobre la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, a la colaboración con los profesores en la elaboración de adaptaciones curriculares y a la provisión de materiales, así como al asesoramiento y orientación a los padres.

Valoración del Programa de integración en la Educación Secundaria Obligatoria

A continuación se especifican las conclusiones más claras en relación con el desarrollo del Programa de integración en la Educación Secundaria Obligatoria, que, por ser el primer año de implantación, era un objetivo relevante de este estudio.

Respecto a las consecuencias del Programa de integración, son llamativas las diferencias de opinión acerca de si el Programa ha introducido cambios positivos para el funcionamiento del centro y ha mejorado la atención que se dispensa al resto del alumnado.

El profesorado se muestra en general poco de acuerdo con estas dos afirmaciones, mientras que la opinión de los profesores de Integración de los Departamentos

mentos de Orientación tiende a considerar que dichos efectos se producen frecuentemente. Tanto es así que, cuando estos últimos son consultados acerca de la introducción de mejoras en los procesos educativos del aula, la mayoría considera que en todos ellos se han introducido innovaciones. Éstas se han producido con mayor frecuencia en los sistemas de evaluación, en las estrategias metodológicas, en el contacto con los padres y, en alguna medida (más de la mitad de los casos), en todo aquello que está más relacionado con aspectos organizativos: agrupamiento de alumnos, utilización de recursos y organización de tiempos y espacios.

Probablemente las observaciones de los Profesores de Integración se refieran a aquellos profesores con los que han trabajado en relación más estrecha. Así lo sugiere el estudio cualitativo cuando alude a que es en estos casos en los que el profesor toma conciencia de que "algo debe cambiar en la forma de dar las clases".

Respecto al hecho de considerar las necesidades educativas especiales en la elaboración del Proyecto curricular de Centro y/o en las programaciones, y que estas decisiones sean aplicadas a la práctica docente, sólo un tercio de los encuestados manifiesta claramente que esto sucede en la realidad. A través del seguimiento cualitativo se han detectado centros que han comenzado a tener en cuenta las necesidades educativas especiales en sus proyectos curriculares, adecuando los objetivos generales de etapa o introduciendo un capítulo específico con las líneas generales de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, a modo de declaración de intenciones.

Por otro lado, los Equipos Directivos de Secundaria manifiestan que los profesores de Integración de los Departamentos de Orientación son los que más han intervenido en las decisiones del Proyecto curricular relativas a la respuesta educativa para alumnos con necesidades educativas especiales, mientras que ha sido escasa la implicación de los otros profesionales.

A través del estudio cualitativo, se ha detectado una gran influencia del Equipo Directivo en la viabilidad y aplicación del Programa de integración, de tal forma que, cuando éste funciona adecuadamente y tiene una actitud positiva, se impulsa el Programa y resulta más fácil que las decisiones acerca de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales se lleven a la práctica.

En el estudio cualitativo se observa que difícilmente puede hablarse de adaptaciones curriculares en objetivos y contenidos referidos a una Programación. Sin embargo, a medida que ha avanzado el curso se ha renunciado claramente al trabajo de algunos contenidos y han resultado más frecuentes las adaptaciones en algunas actividades. Donde parecen más claras las adaptaciones ha sido en los criterios y en los procedimientos de evaluación.

Por último, se exponen, a partir de los datos obtenidos tanto en el seguimiento cuantitativo como en el cualitativo, algunas consideraciones relativas a los Departamentos de Orientación como apoyo interno a los centros, que facilita el proceso de integración de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales:

- Se valora como imprescindible la existencia del Departamento de Orientación para la puesta en marcha del Programa de integración, muy especialmente la figura del profesor de Apoyo a la Integración y del psicopedagogo. El Departamento de Orientación es asimismo considerado el principal impulsor de las decisiones sobre los alumnos con necesidades educativas especiales.

- Los miembros de los Departamentos de Orientación manifiestan que el seguimiento que han hecho de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales resulta, en principio, suficiente y eficaz para dar una respuesta educativa adecuada, aunque también opinan que puede y debe mejorar.
- También señalan que existe cierta coordinación y trabajo conjunto de los Departamentos de Orientación con los profesores de área cuando se trata de realizar la evaluación de las necesidades educativas especiales, la planificación y elaboración de adaptaciones curriculares y las tareas de apoyo específico a los alumnos con necesidades educativas especiales, y es en esta última acción donde el Departamento tiene un mayor grado de implicación.
- En cuanto a las tareas que realizan los profesores de Integración de los Departamentos de Orientación, se observa que casi la totalidad trabaja en el apoyo directo a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, siendo ésta la tarea a que más tiempo dedican. Casi con igual frecuencia desarrollan actividades de coordinación y de apoyo a los profesores en la planificación de la respuesta educativa. Cerca de la mitad de los profesores de Integración se implica bastante con los profesores de área en lo relativo a la elaboración de adaptaciones curriculares. Por último, es preciso destacar que, en comparación con las otras tareas, el apoyo que realizan a los profesores de área dentro del aula es menos frecuente.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LOS DATOS OBTENIDOS Y MEDIDAS ADOPTADAS

Además de los comentarios señalados anteriormente, y teniendo en cuenta la importancia del funcionamiento de los Departamentos de Orientación en los Institutos de Secundaria, fundamentalmente por el papel que pueden desempeñar en el desarrollo de las medidas generales y específicas de atención a la diversidad, se han tomado las siguientes medidas:

- En julio de 1993 se publicó una circular de la Dirección General de Renovación Pedagógica por la que se establecen los ámbitos de actuación del Departamento de Orientación y las responsabilidades específicas de cada uno de sus miembros, que coincide en líneas generales con los comentarios expresados por los miembros de los Departamentos de Orientación en su respuesta a los cuestionarios que se pasaron en este plan de seguimiento.
- Se ha revisado el diseño de los cursos específicos dirigidos a los miembros de los Departamentos de Orientación con el fin de adecuarlos a la definición de sus ámbitos de actuación recogidos en la circular señalada anteriormente.
- Se está elaborando una serie de documentos de apoyo y materiales específicos que faciliten las tareas que tienen que desarrollar los miembros de los Departamentos de Orientación, como son: un documento sobre el modelo de intervención, una guía de recursos documentales, materiales sobre el currículo de los ámbitos de los programas de diversificación curricular, etc.

Respecto al desarrollo del Programa de integración, además de los comentarios señalados anteriormente se está trabajando en los siguientes aspectos:

- Elaboración de un documento sobre la Educación Especial en el marco de la LOGSE, en el que se hace un recorrido sobre el desarrollo de la Educación Especial desde la publicación, en el año 1985, del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial hasta la actualidad, se señalan los principales problemas identificados y finaliza con una serie de propuestas de actuación en los diferentes ámbitos de intervención.
- A partir del análisis realizado en el documento señalado anteriormente, se está preparando un nuevo Real Decreto de ordenación de la educación de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

Asimismo, se está realizando un seguimiento, a través de las Unidades de Programas Educativos, del funcionamiento de los Departamentos de Orientación y del Programa de integración, con el fin comprobar las principales dificultades y de asesorar y apoyar a los centros en su resolución.

