CONGRESO ANDALUZ Y ESTATAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

GRANADA 2013

Educar y orientar en momentos de cambio

Buenas prácticas educativas y orientadoras

LIBRO DE ACTAS

21, 22 y 23 de Noviembre

Parque de las Ciencias

Promueve: COPOE

Organizan: ASOSGRA Asociación de Orientadores de Granada; Fapoan Federación de Asociaciones de Profesionales de la Orientación en Andalucía

CONGRESO ANDALUZ Y ESTATAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Directora: Carmen Patricia Díaz Pérez

Coordinador: José Ginés Hernández

Noviembre 2013

COMITÉ DE ORGANIZACIÓN

Integrado por:

Junta Directiva de ASOSGRA:

Presidenta: Dña. Carmen Patricia Díaz Pérez, Orientadora del IES "La Paz" de Granada. DIRECTORA DEL CONGRESO Y PRESIDENTA DEL COMITÉ DE ORGANIZACIÓN

Vicepresidente: D. Eduardo A. Zarza Rodríguez, Orientador del IES de Alhendín.

Secretario, vocal de legislación de COPOE y secretario de FAPOAN: D. José Ginés Hernández, Orientador del IES "Fray Luis de Granada" de Granada. COORDINADOR DEL CONGRESO Y DEL COMITÉ DE ORGANIZACIÓN.

Vicesecretaria: Dña. Nuria Carballo Labella, Orientadora del IES "Américo Castro" de Huétor-Tájar.

Tesorera: Dña. J. Cristina Vargas Antequera, Orientadora del IES "Padre Suárez" de Granada.

Vice-Tesorera: Dña. Francisca Mª Delgado Gordo, orientadora del IES Virgen de la Caridad de LOJA.

Vocal de Relaciones Institucionales: D. Juan de Dios Fernández Gálvez, Orientador del EOE de Atarfe.

Vocal de Nuevas Tecnologías: D. Francisco Rivera Fernández, Orientador del IES "Vega de Atarfe" de Atarfe.

Vocal de Nuevas Tecnologías : D. Juan Bullejos Muñoz, Orientador del IES "Generalife" de Granada.

Vocal de Nuevas Tecnologías: D. Juan Manuel Lorente Navarro, Orientador del IES "Alfaguara" de Loja.

Vocal de FP : Dña. Francisca Aguilera Sánchez, Orientadora del CPIFP "Hurtado de Mendoza" de Granada.

Vocal de EOE Especializado: Dña. Rocío Machado Oria, Orientadora en EOE Especializado de Granada (Discapacidad Motórica).

Vocal: Dña. Luisa López Vallecillos, Orientadora del IES "Alonso Cano" de Dúrcal.

Vocal: D. José Luis Augustín Morales, Orientador del IES "Miguel de Cervantes" de Granada.

Vocal: Dña. Mª José Alvarez Guardia, Orientadora del IES "Jiménez de Quesada" de Santa Fé (Granada).

Vocal: Dña. Rosario Pérez Blanco, orientadora del IES "Clara Campoamor" de Peligros (Granada).

Vocal de EOEs: Dña. Eva Mª Ruiz Canón, orientadora del EOE de Churriana de la Vega.

Vocal de EOEs: Dña. Rosario Mª Contreras Molino, orientadora del EOE Albayzín-Centro de Granada.

Vocal de EOEs : D. Antonio J. Martos Martín, Orientador del EOE de Atarfe.

Junta Directiva de FAPOAN:

D. José Martín Toscano

D. Eloy Gelo Morán

D. Pablo Moriña Macías

Dña. Ana Cobos Cedillo

Dña. Araceli Suárez Muñoz

Otros:

D. José Antonio Delgado Sánchez (por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada)

Dña- Elvira Pérez Santamarina Picón (por la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada)

D. José Marcos Resola Moral (por los Orientadores/as de Jaén).

D. Juan Bautista García Lázaro, Asesor de Orientación del CEP de Granada.

Otros miembros de APOAN:

D. José Antonio Pérez Muñoz

D. Gonzalo López Calvo

Dña. Constancia Criado Cambrón

D. Eva Gloria Cañestro Macías

D. Eduardo Herrera Cabornero

Otros miembros de AOSMA:

D. Manuel Alberto Pérez Sánchez (Presidente de AOSMA)

D. Antonio Martín Carrera

COMITÉ CIENTÍFICO:

Coordinador : D. Pablo Moriña Macías. Presidente de APOAN

D. Eloy Gelo Morán

Dña. Eva Gloria Cañestro Macías

D. Eduardo Herrera Cabornero

Dña. Constancia Criado Cambrón

Dña. Mª del Pilar Fernández Beato

D. José Martín Toscano

D. José A. Pérez Muñoz

D. Rafael Bermúdez Carrasco

D. Eladio Bodas González

D. Gonzalo López Calvo

D. José Luis Carrasco Calero

© **Los autores**

Editan: ASOSGRA, Asociación de Orientadores de Granada y
FAPOAN, Federación de Asociaciones de Profesionales de la Orientación de Andalucía

Directora del Congreso Andaluz y Estatal de Orientación Educativa de Granada 2013: Carmen Patricia Díaz Pérez

Coordinador del Congreso y de la Publicación: José Ginés Hernández

Coordinador de Comunicaciones y Pósters: José Martín Toscano

Diseño de portada y contraportada: Juan Bullejos Muñoz

Maquetación: M.ª Luisa Lamilla Peralías

Impresión: Editorial MAD

Depósito Legal: SE-2331-2013

ISBN: 9788467695717

Nota: ASOSGRA Y FAPOAN no suscriben necesariamente las opiniones o manifestaciones que cada autor/a exponga en las páginas de esta publicación.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 11

PROGRAMA DEL CONGRESO 13

PONENCIAS 21

Lidia E. Santana Vega 23
Educar y Orientar en tiempos de cambio: nuevos retos, nuevas responsabilidades

Miguel Ángel Santos Guerra 41
Ser orientador/a

Juan Diego Chica Maestre 47
12 años de Escuela de Padres

Mª del Mar Romero Morón 65
Educar con tres Cs: Capacidades, Competencias y Corazón

Juan de Dios Fernández Gálvez 71
Intervención desde el Equipo de Orientación Educativa de Atarfe

Fco. Javier Muñoz Rodríguez; Rosenda Martín Rodriguez 85
Experiencia Forma Joven en el I.E.S. Cerro de los Infantes de Pinos Puente

María Luisa March Blasco; Irene González Ramos 103
Hacia un modelo de tránsito compartido

Soledad Romero Rodríguez 115
Ampliando miradas en Orientación Universitaria. El enfoque sistémico en US-Orienta

Antonio Pantoja Vallejo 135
E-culturas: una propuesta de orientación profesional intercultural en red”

María José Marrodán Gironés 147
Nuevas estrategias para mejorar la comprensión y la atención lectora en 1º ciclo de Educación Primaria

MESA REDONDA 1: CULTURA EMPRENDEDORA Y PERFILES PROFESIONALES DE FUTURO 159

Ana Cobos Cedillo 161
Competencia para el emprendimiento y orientación educativa

Roberto Casares Sánchez 169
Explicación del proyecto El Reto de Emprender

Alejandro Melgarejo Álvarez 171
¿Formamos a nuestros jóvenes para las profesiones del futuro?

Ernesto Gutiérrez-Crespo Ortiz 175
Los Centros de Formación Profesional, Viveros de Empresas. Una experiencia innovadora en Euskadi

MESA REDONDA 2: CONEXIÓN EDUCACIÓN SECUNDARIA-UNIVERSIDAD. ¿EXISTE FRACASO EN LA UNIVERSIDAD? 185

Angela María Muñoz Sánchez 187

Orientación Universitaria mediante Tutoría de Iguales: una aplicación al Tránsito desde Secundaria a Universidad

Ana López Medialdea 189

Ayúdame a no fracasar

MESA REDONDA 3: ORIENTACIÓN Y AGENTES SOCIALES 199

Rubén Jiménez Jiménez, Francisco de Paula Rubio García, Mª Luisa Rodríguez Lara, Mª Carmen Sánchez Aguilera 201

Experiencias profesionales del educador social en el sistema educativo y su desarrollo en Andalucia

Rico Romero, José Ignacio, y Martín Solbes, Víctor Manuel 213

Todas y todos contamos. La Educación Social en nuestros entornos educativos

Antonio Salvador Jiménez Hernández y Patricia González González 217

Salud, deporte y emoción. Orientación para intervenir con menores en contextos de riesgo

MESA TALLER "TICS Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA" 227

Alberto del Mazo Fuente 229

Redes sociales (Facebook, twitter, edmodo) y PLEs (entornos personales de aprendizaje)

Víctor José Cuevas Barbadillo 233

Todas y todos contamos. La Educación Social en nuestros entornos educativos

Carmen Patricia Díaz Pérez 243

El blog como Recurso Tic para la Orientación Educativa

TALLERES 251

José Luis Ramos Sanchez 253

Una experiencia de identificación temprana de dificultades de aprendizaje y seguimiento tutorial en el departamento de orientación

Antonia López Quero 259

Afrontamiento de conflictos en la adolescencia

José Luis Galve Manzano 269

Doce claves para la Evaluación de la Lecto-Escritura mediante Disociaciones en el ámbito de Evaluación Psicopedagógica

Fernández-Molina, Milagros; García Román, M.ª Dolores; Viguera, Enrique; Castro, Serafina; Cárdenas, Santiago; Carmona, Raquel; Grande, Ana; Jiménez Jiménez, José; Ramos, Gonzalo; López, Laura; Tomé, Diego; Ortega, Rafael 271

Atención al alumnado con AACC en ESO y Bachillerato. Programa MENTORAC UMA

Agustín Caruana Vañó 281

Autocontrol emocional y manejo de la ira

COMUNICACIONES 291

A) Comunicaciones de acción tutorial 293

Jose Miguel Pareja 295

Convertir el maltrato en cuidado entre iguales: tres casos conel “enfoque de ninguna culpa”

Ana Angeles Fuertes Sanz 299

Te llevo en la maleta

Mª Ángeles Hernández Prados; Ana Carmen Tolino Fernández Henarejos 307

La formación de las familias, un complemento de la orientación escolar

Isabel Perea Benedi 319

La mejora de la convivencia en el centro educativo a través de las comunidades de aprendizaje

Luis Fernando Navarro Morcillo 329

Programa de desarrollo de las competencias emocionales a través del comic

Juan José Leiva Olivencia 339

La interculturalidad, un compromiso de la orientación educativa del siglo XXI

Cristóbal Villanueva Roa 349

Uso y abuso del móvil por parte de los adolescentes

Ana Mª González Benito 359

La planificación y la evaluación de la acción tutorial como garantía de calidad educativa

Juan Antonio Albaladejo Sánchez 369

Taller preventivo sobre Redes sociales : No te enredes

Mª Trinidad Pérez Pinto 377

La multitud de funciones del orientador y cómo organizar un departamento de orientación con dos especialistas en orientación educativa

Manuel López Sánchez; Manuel G. Jiménez Torres y Daniel Guerrero Ramos 381

Educación para la salud y desarrollo socio-personal: nuevos retos de la acción tutorial.

Rosario Medina Salguero; Manuel Delgado García; Begoña Mora Jaureguialde 391

La ayuda pedagógica en los MOOCs: Hacia una reconceptualización de la acción tutorial

M.ª Angeles Hernández Prados y Ana Carmen Tolino Fernández Henarejos; Rita Ros Pérez- Chuecos 403

Departamentos de Orientación en las Universidades Españolas. Un análisis desde las webs

B) Comunicaciones de atención a la diversidad 413

Juan J. Leiva Olivencia 415

Análisis de barreras para la educación inclusiva y el papel de los profesionales de la orientación educativa

Antonio J. Martos Martín y M.ª Angeles Goicoechea 425

Abordaje del caso de una alumna de educación infantil a través de un equipo multiprofesional de alumnado universitario

Marta Aguado Culebras y Ana Isabel Peregrina Martinez 433

Aprender desde la construcción del valor añadido

José Antonio Abad Alfonseca 445

Potencialidad y necesidades de los alumnos que presentan altas capacidades intelectuales

Ana Maria Contioso Rodriguez y José Antonio Ruiz Rodriguez 473

Los mitos y realidades de los alumnos con altas capacidades, visto por el profesorado de un centro onubense

Mireia López García 485

Código lingüístico, nivel sociocultural y fracaso escolar

Mercedes Rucián Gallego 497

Batería de tareas PEBL: Un instrumento de evaluación e intervención psicopedagógica en el funcionamiento ejecutivo y el desarrollo cognitivo

Joana Lucas Mármol; Angels Morillo Maimón y Mireia Pastor Priego 509

Un espacio educativo a medida (usee)

Jorge Jiménez Salas y M.ª del Mar López Díaz 517

Datos e incidencia del programa de altas capacidades en Málaga y provincia. Consideraciones y propuestas desde el Equipo Especializado

Ana Cobos Cedillo 527

Discapacidad y familia: visualizar para innovar. Hacia la escuela inclusiva

Trinidad Pérez Pinto 533

Plan de atención al alumnado con AACC en un Instituto de Educación Secundaria

B) Comunicaciones de orientación académica y profesional 537

Claudio Castilla Romero 539

El blog como recurso 2.0 para desarrollar la orientación académica y profesional en Secundaria

Diana Amber Montes y Asunción Martinez Martinez 549

La orientación profesional de los colectivos vulnerables en Andalucía Orienta. Palabras de un orientador

M.ª Angeles Osed Lasala y Ana M.ª Senante Domene 559

Jornada de Orientación sobre la oferta de FP de la provincia de Teruel

Asunción Martinez Martinez y Diana Amber Montes 571

Satisfacción del alumnado hacia la orientación académica recibida en Centros Educativos de Bachillerato

José Luis Fernández Rabanillo 579

Tu futuro en construcción: Una experiencia de intervención en el ámbito de la orientación académica

Soledad Romero Rodríguez y Soledad García Gómez 589

Orient@cual: Un programa de orientación para la elaboración del proyecto profesional y vital desde una perspectiva sistémica

PÓSTERS 603

R.M. Lino y A.Muñoz 605

Afrónta-t: desarrollo de competencias a través de una metodología cooperativa

Ester Nievas Molina 607

Blogueando

Manuel Delgado García; Rosario Medina Salguero; Begoña Mora Jaureguialde 609

Estudio de buenas prácticas TIC que orienten el futuro educativo en Andalucía

Juana Barbero Olvera 617
Del cole al Instituto
José Antonio Avila Fernández; Sara Conde Vélez y Carmen Azaustre Lorenzo 619
Investigación e intervención. Educar para la convivencia
Juana Barbero Olvera 627
Relaciones epistolares entre centros
Gloria Roldán Maldonado y Rosalía Guardia García 629
Estrategias de prevención y afontamiento en el acoso escolar (bullying)
Gloria Roldán Maldonado y Rosalía Guardia García 633
Pautas para el afrontamiento del duelo
Rosa María Santos Ruiz 637
Plataforma moodle y orientación vocacional
Ester Nievas Molina 639
Sopa intergeneracional
Paloma Alonso-Stuyck, María Vázquez-Costa y Juan José Zacarés 641
Tipología de autonomía
José Antonio Ruiz Rodriguez y Ana María Contioso Rodriguez 643
Análisis de la visión de los docentes con respecto al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a AACC

PRESENTACIÓN

El presente Libro de Actas recoge la mayor parte de las ponencias, comunicaciones y pósters del CONGRESO ANDALUZ Y ESTATAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA celebrado en el Parque de las Ciencias de Granada del 21 al 23 de noviembre de 2013.

ASOSGRA (Asociación de Orientadores de Granada) y **FAPOAN** (Federación de Asociaciones de Profesionales de la Orientación de Andalucía), han sido las encargadas de organizar este evento, apoyado y promovido por la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (**COPOE**); además, entre otras entidades, han colaborado las Facultades de Ciencias de la Educación y de Psicología de la Universidad de Granada, la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de de la Junta de Andalucía, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el INEE,... y la Diputación de Granada.

Este encuentro se ha organizado con la pretensión de ser la continuación de otros tres Eventos:

- La continuación de las I Jornadas Andaluzas de Orientación Educativa, que tuvieron lugar en Málaga los días 27 y 28 de mayo de 2011.
- La continuación del I Congreso Internacional de Orientación Educativa de Andalucía, celebrado en el Palacio de Congresos y Exposiciones de Granada del 4 al 6 de junio de 2007, actividad formativa que en el momento presente tiene el récord histórico de haber sido el evento que ha congregado a un mayor número de orientadores y orientadoras de nuestro país (con unos 1200 participantes).
- Y, a nivel estatal, pretende ser la continuación de las I Jornadas de Formación de los Profesionales de la Orientación (también llamadas Jornadas Psicopedagógicas), que tuvieron lugar en Madrid los días 23 y 24 de noviembre de 2012, en virtud de convenios de colaboración de COPOE con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y con la Conferencia de Decanos de Facultades de Ciencias de la Educación).

Con el lema "EDUCAR Y ORIENTAR EN TIEMPOS DE CAMBIO: Buenas prácticas educativas y orientadoras" este Congreso es un espacio de reflexión sobre el "momento educativo" que estamos viviendo y de presentación de los "nuevos retos que se plantean en cuanto a la orientación educativa y profesional", dando a conocer las buenas prácticas educativas y orientadoras, mediante las aportaciones de distintos profesionales de la orientación educativa sobre la acción tutorial y la atención a la diversidad del alumnado tanto de la Comunidad Autónoma de Andalucía, como del Estado Español.

Una parte fundamental en las tareas de los orientadores, en particular, y de los profesionales de la educación, en general, es la formación continua y la actualización ("el reciclaje"), de ahí que este Congreso tenga la intención de "contribuir a mejorar y facilitar la práctica orientadora que se desarrolla en los centros educativos".

El Congreso Andaluz y Estatal de Orientación Educativa pretende ser un escaparate de la situación de la orientación en el momento actual, y así servir de cauce para la consecución y desarrollo de la calidad educativa que pasa por potenciar la orientación sobre las bases de la innovación y la investigación en sus distintos aspectos y ámbitos profesionales.

Han transcurrido ya más de veinte años desde la generalización de la figura del orientador en el Sistema Educativo. Corresponde ahora dar un salto cualitativo, a pesar de los negros nubarrones que se ciernen sobre la educación ("en forma de recortes"), fomentando y divulgando la cultura de la innovación y las buenas prácticas orientadoras. Estas deben constituir puntos de referencia para nuestro trabajo cotidiano.

Queremos que las buenas prácticas educativas y orientadoras sean el eje de este Congreso, prácticas que nacen del trabajo diario de los profesionales de la orientación y de la educación y que sean expuestas ante los distintos profesionales asistentes en los tres días, compartiendo ideas, propuestas, preguntas y respuestas.

Los tres grandes ámbitos de actuación de la acción orientadora: apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje (para atención a la diversidad), acción tutorial y orientación académica y profesional vertebran exposiciones, comunicaciones, posters y mesas redondas con una finalidad común: la mejora de nuestras actuaciones orientadoras.

Granada se honra en acoger a más de cuatrocientas personas de toda España, profesionales de todos los niveles educativos, que durante tres días reflexionan conjuntamente sobre la mejora de la educación en nuestro país y cómo conseguir una orientación educativa de calidad que dé respuesta a las necesidades que la sociedad actual presenta, a la vez que aportar rayos de luz sobre "las prácticas orientadoras" que un futuro profesional cambiante e incierto demanda, contribuyendo a abrir parcelas de esperanza e ilusión a nuestros jóvenes, sobre la idea de que "es posible entre todos encontrar un futuro mejor" que se base en el aprovechamiento de los "talentos" o "excelencias de cada persona" (como diría el Profesor Francesco Tonucci).

Finalmente queremos agradecer desde estas páginas la colaboración recibida de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía, a través de las Direcciones Generales de Formación del Profesorado e Innovación Educativa y Participación y Equidad (muy especialmente la Jefatura del Servicio de Orientación y Atención a la Diversidad), del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Instituto Nacional de Evaluación Educativa y Subdirección General de Orientación y Formación Profesional) y de la Delegación Territorial de Granada de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía.

Carmen Patricia Díaz Pérez, Directora del Congreso.

José Ginés Hernández, Coordinador.

Programa del CONGRESO ANDALUZ Y ESTATAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Granada 2013

JUEVES 21 DE NOVIEMBRE

16:30 h.–17:30 h. Entrega de materiales y acreditación

17 h. Apertura oficial

Representante de la Consejería de Educación, Cultura y Dep.de la Junta de Andalucía.

Representante del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Ilmo. Sr. Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UGR

Ilma. Sra. Decana de la Facultad de Psicología de la UGR

Representante COPOE

Presidente FAPOAN

Presidenta ASOSGRA

17:30 a 19 h. CONFERENCIA INAUGURAL: *Orientar y educar en el momento presente.*

D. SEBASTIÁN RODRÍGUEZ ESPINAR

Catedrático Emérito de la Universidad de Barcelona

Presenta y modera el debate:

D. José Antonio Delgado Sánchez, Director del Gabinete Psicopedagógico de la UGR.

19 a 19:15 h. Descanso

19.15 h. BUENAS PRÁCTICAS DE ACCIÓN TUTORIAL Y CONVIVENCIA

A) AUDIOTORIO:

Coordina: **D. MANUEL VÁZQUEZ UCEDA**, Jefe del Servicio de Orientación y Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Junta de Andalucía.

(Jefe del Servicio de Orientación y Atención a la Diversidad de la CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA)

1. ESCUELAS DE PADRES Y MADRES:

D. Juan Diego Chica Maestre. Orientador de Granada.

2. FORMA JOVEN: Experiencia del IES "Cerro de los Infantes" de Pinos Puente.

D. Javier Muñoz Rodríguez. Enfermero.

D. Benito López Calahorro. Director del Centro

B) SALA B :

Coordina: D. LUIS MIGUEL FUENTES FERNÁNDEZ, Asesor del Servicio de Orientación y Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Junta de Andalucía:

1. EDUCAR CON TRES Cs.

Dª. Mª del Mar Romera Morón. Pres.de la Asociación Pedagógica Francesco Tonucci.

2. BUENAS PRÁCTICAS ORIENTADORAS DEL EOE de ATARFE.

D. Juan de Dios Fernández Gálvez. Orientador, Prof. Asoc. Facultad CC de la Ed. de la UGR, Docente del Máster de Profesorado-Espec. Orientación Educativa.

ACTIVIDAD CULTURAL OPCIONAL

Visita guiada por rutas monumentales de Granada. A cargo del alumnado de CFGS de Guías Turísticos del IES Hurtado de Mendoza de Granada.

VIERNES 22 DE NOVIEMBRE

9:30 a 11 h. Elección entre A y B:

A) BUENAS PRÁCTICAS DE ORIENTACIÓN ACADÉMICO-PROFESIONAL

Coordina: D. ELOY GELO MORÁN, Vicepresidente de APOAN y vocal de FAPOAN.

1. **GABINETE PSICOPEDAGÓGICO DE LA UGR**

Dª. Angelines Díaz Corchón. Psicóloga. Técnica del Gabinete.

2. **GRUPO DE TRABAJO DE ORIENTADORES DE "DOS HERMANAS" – SEVILLA**

Dª. Mª Luisa March Blasco. Orientadora del IES "El Arenal" de Dos Hermanas (Sevilla).

Dª. Irene González Ramos. Orientadora IES "Alvareda" de Dos Hermanas (Sevilla).

3.**COORDINACIÓN DE ACCESO UNIVERSIDAD DE SEVILLA**

Dª. Soledad Romero Rodríguez

4. **"e-CULTURAS: UNA PROPUESTA DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL INTERCULTURAL EN RED"**

D. Antonio Pantoja Vallejo. Profesor Titular de la Universidad de Jaén.

Coordinador Grupo de Investigación IDEO.

B) CONFERENCIA: "TALLER DE APOYO AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE"

"**CÓMO MEJORAR LA COMPRENSIÓN Y ATENCIÓN LECTORA EN 1º CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA"**

Dña. Mª JOSÉ MARRODÁN GIRONÉS. Presidenta de APOLAR-La Rioja, orientadora y escritora, directora del Ateneo Literario riojano.

Presenta y modera el debate : D. PABLO MORIÑA MACÍAS, Presidente de APOAN.

11:30 a 12:45h. MESAS REDONDAS (3 SIMULTÁNEAS)

A) CULTURA EMPRENDEDORA Y PERFILES PROFESIONALES DE FUTURO

Coordina: **Dª. Ana Cobos Cedillo.** Coordinadora ETP de Orientación Educativa de Málaga y Vicepresidenta de FAPOAN.

D. Roberto Casares Sánchez. Deportista profesional y Gerente Clubs Tenis Mesa, Esquí y Montaña CAJAGRANADA.

D. Alejandro Melgarejo Álvarez. Director Académico de la Escuela Internacional de Gerencia de Granada.

D. Ernesto Gutiérrez-Crespo Ortiz Orientador IFPS Elorrieta-Erreka Mari de Bilbao, Presidente de APSIDE (Asociación de Orientadores de Euskadi).

B) CONEXIÓN EDUCACIÓN SECUNDARIA- UNIVERSIDAD- ¿Existe fracaso en la Universidad?

JORNADAS ACOGIDA ALUMNADO UGR

D. José Antonio Delgado Sánchez (Coordinador de la mesa)

Prof. de la Fac. de Ciencias de la Educación y Director del Gabinete Psicopedagógico.

Dña. Angela Muñoz Sánchez, Profesora Titular de la Universidad de Málaga y Coordinadora del GOU de Psicología.

Dña. Ana López Medialdea. Prof. del Dep. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad PABLO DE OLAVIDE de Sevilla.

D. Héctor Manzano Sánchez, Estudiante de la Universidad de Granada

Dña. Sara Garmendia Perrote, Estudiante de la Universidad de Granada.

C) ORIENTACIÓN Y AGENTES SOCIALES.

Coordina: Dña. Araceli Suárez Muñoz

Orientadora. Coordinadora del Área de Orientación Vocacional y Profesional del ETP de Orientación Educativa de Málaga.

Intervienen:

Dña. Mª Luisa Rodríguez Lara, D. Rubén Jiménez Jiménez, Dña. Mª Carmen Sánchez Aguilera y D. Francisco de Paula Rubio García.

Educadores Sociales de la Junta de Andalucía en IES y EOEs.

D. José Ignacio Rico Romero.

Presidente de COPESA (Colegio Oficial de Educadores Sociales de Andalucía):

D. Antonio Salvador Jiménez Hernández.

Profesor de la Universidad de Huelva . Asociación Infancia, Cultura y Educación.

13:00-14:15 h: *Elección entre dos opciones*:

Sala A: MESA TALLER "TICS y ORIENTACIÓN EDUCATIVA":

Coordina : **D. José Marcos Resola Moral**. Orientador de Mancha Real (Jaén)

– "Redes sociales (Facebook, twitter, edmodo,...) y PLE (entornos personales de aprendizaje) por **D. Alberto del Mazo Fuente.** Psicólogo Educativo y Prof. Asoc. Universidad Camilo José Cela-MADRID.

– Recursos en la web 2.0 para la Orientación, por **D. Víctor Cuevas Barbadillo.** Orientador IES Joaquín Araujo de FUENLABRADA-Madrid.

– Actividades con tabletas digitales para atender a la Diversidad, por **Dª.Pilar Soro Mateos.** Maestra Esc. Pub. Els Cossetans Cunit (Tarragona) Formadora de docentes.

– El blog como marca personal de los orientadores, por **Dª. Carmen Patricia Díaz Pérez.** Orientadora IES La Paz-Granada**.**

Sala B: "SABERES Y DESCONCIERTOS EN LA EDUCACION FAMILIAR. REFLEXIONES A PROPÓSITO DE LA ORIENTACIÓN":

D. Ramón Amirall Ferrán. Psicopedagogo del EAp de Nou Barris-BARCELONA.

D. Joan Serra Capallera. Director de Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación de la Asociación Catalana de Profesionales de la Orientación.

Coordina y modera el debate: D. JOSÉ MARTIN TOSCANO, Presidente de FAPOAN.

16.30 a 18:30 h. A Elegir entre ellos:

TALLERES DE BUENAS PRÁCTICAS PARA APOYO AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:

"**UNA EXPERIENCIA DE IDENTIFICACIÓN TEMPRANA DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y SEGUIMIENTO TUTORIAL EN EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN"**

D. José Luis Ramos Sánchez. Orientador IES Sta. Eulalia de Mérida. Prof. Univ Extremadura.

Presenta: Dña. Nuria Carballo Labella, Orientadora IES Américo Castro HUÉTOR TÁJAR (Granada).

"**TALLER DE AUTOCONTROL EMOCIONAL Y MANEJO DE LA IRA"**

D. Agustín Caruana Vaño. Asesor de At. a la diversidad del CEFIRE DE ELDA-Alicante**.**

Presenta: Dña. Cristina Vargas Antequera, Orientadora IES Padre Suárez - GRANADA

"TALLER DE AFRONTAMIENTO DE CONFLICTOS EN LA ADOLESCENCIA"

Dª. Antonia López Quero Psicóloga Clínica y colaboradora del Teléfono de la Esperanza.

Presenta: D. José Ginés Hernández**,** secretario de ASOSGRA y FAPOAN**.**

"**DOCE CLAVES PARA LA EVALUACIÓN DE LECTOESCRITURA MEDIANTE DISOCIACIONES"D. José Luis Galve Manzano.** Orientador de Guadalajara y experto en Evaluación Psicopedagógica.

Presenta: Dña. Francisca María Delgado Gordo, Orientadora del IES Virgen de la Caridad de LOJA.

"**ATENCIÓN AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES DE E.S.O. Y BACHILLERATO. Programa MENTORAC**"

Dª. Milagros Fernández Molina. Profesora de la Universidad de Málaga

D. Enrique Viguera Mínguez. Dr. Responsable Encuentros con la Ciencia de Málaga.

Dª. Mª Dolores García Román. Orientadora, Excoordinadora del EOE de AA Capacidades de Málaga.

Presenta: D. Antonio J. Martos Martín, orientador EOE Atarfe y Prof. Asoc. Universidad Málaga.

"TALLER SOBRE PREVENCIÓN DE ADICCIONES (CON O SIN DROGAS)"

D. Jorge Jiménez Fernández. Prof. Facultad de Psicología de la Universidad de Granada.
Presenta: Dña. Elvira Pérez Santamarina Picón, Profesora Titular de la Facultad de Psicología de la UGR.

18:30 h. Elección entre:

A) Auditorio: CONFERENCIA: "HERRAMIENTAS PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA"

D. Julio Mariano Carballo Fernández. Jefe del Área de Información y Orientación Profesional de la Subdirección General de Orientación y F. Profesional del MECD.

Presenta: Dña. Carmen Patricia Díaz Pérez, Presidenta de ASOSGRA.

B) Salas de exposición: "COMUNICACIONES" (4 aulas simultáneas)

a) Ámbito acción tutorial I. COORDINA y modera: D. Juan de Dios Fernández Gálvez.

b) Ámbito acción tutorial II. COORDINA y modera: Dña. Rosario Pérez Blanco.

c) Ámbito Orientación Académica y Profesional. COORDINA y modera: D. Juan Bullejos Muñoz.

d) Ámbito Atención a la Diversidad: COORDINA y modera: Dña. Rosa Contreras Molino.

EXPOSICIÓN DE PÓSTERS

ACTIVIDADES CULTURALES OPCIONALES

– **Visita Nocturna a LA ALHAMBRA** (20 a 21.30h)

– **Tablao flamenco**: Espectáculo Didáctico en la *"Peña La Platería"* Barrio del Albaicín (con cena). (A partir de las 22 h).

SÁBADO 23 DE NOVIEMBRE

9:30 a 11h. CONFERENCIA: "Información sobre resultados del Estudio PIAAC" y otros estudios, proyectos y programas del MECD. **D. Luis Sanz San Miguel y Dª Paloma González Chasco.** Instituto Nacional de Evaluación Educativa del MECD.

Presenta y modera el debate: D. Eduardo A. Zarza Rodriguez, Vicepresidente de ASOSGRA.

11 a 11:15h. **Pausa Café**

11:15 a 12:45h: **MESA REDONDA**: "*Peligros tecnológicos y sociales en niños y adolescentes* " **Coordina e interviene: D. Juan Antonio Planas Domingo.** Orientador IES "Tiempos Modernos" de Zaragoza y Presidente de COPOE y de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.

D. Francisco J. Cuéllar Caballero. Delegado Provincial de Seguridad Ciudadana y Coordinador del Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad Escolar.

Dª. Carmen Martín Martín. Inspectora de Policía, experta en acoso escolar y violencia de género.

D. Francisco Rodríguez Gómez. Inspector de Policía, experto en delitos tecnológicos.

12.45 a 14.15h. **CONFERENCIA: "Orientar en tiempos de cambio"**

Dª. Lidia Esther Santana Vega. Catedrática de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de La Laguna, Tenerife.

Presenta y modera el debate: D. José Ginés Hernández, secretario de ASOSGRA y FAPOAN.

16:30 a 18:30h. TALLERES DE BUENAS PRÁCTICAS PARA APOYO AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. A ELEGIR ENTRE:

1. "**UNA EXPERIENCIA DE IDENTIFICACIÓN TEMPRANA DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y SEGUIMIENTO TUTORIAL EN EL DEP. DE ORIENTACIÓN".**

   D. José Luis Ramos Sánchez. Orientador IES "Santa Eulalia" de Mérida. Y Profesor de la Universidad de Extremadura.

   Presenta: Dña. Nuria Carballo Labella, Orientadora IES Américo Castro HUÉTOR TÁJAR (Granada).

2. "**CÓMO MEJORAR LA COMPRENSIÓN Y ATENCIÓN LECTORA EN 1º CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA".**

   Dª.Mª José Marrodán Gironés. Presidenta de APOLAR-La Rioja. Orientadora y escritora. Directora del Ateneo literario riojano.

   Presenta: Dña. Rosario Pérez Blanco. Orientadora del IES Los Neveros de Huétor-Vega.

3. "**TALLER DE AUTOCONTROL EMOCIONAL Y MANEJO DE LA IRA"**

   D. Agustín Caruana Vaño. Asesor de At. a la diversidad del CEFIRE de Elda (Alicante).

   Presenta: Dña. Cristina Vargas Antequera, Orientadora IES Padre Suárez - GRANADA

4. "TALLER DE AFRONTAMIENTO DE CONFLICTOS EN LA ADOLESCENCIA"

   Dª. Antonia López Quero. Psic. Clínica y colaboradora del Teléfono de la Esperanza.

   Presenta: D. José Ginés Hernández**,** secretario de ASOSGRA y FAPOAN**.**

5. "**DOCE CLAVES PARA LA EVALUACIÓN DE LECTOESCRITURA MEDIANTE DISOCIACIONES**"

   D. José Luis Galve Manzano. Orientador de Guadalajara y experto en Evaluación Psicopedagógica.

   Presenta: Dña. Francisca María Delgado Gordo, Orientadora del IES Virgen de la Caridad de LOJA.

6. "**HERRAMIENTAS DE GOOGLE PARA TRABAJO COOPERATIVO**"

   D. Eladio Blanco López. Investigador grupo IDEO. Universidad de Jaén. Responsable Técnico de Plataforma.

   Presenta: D. Francisco Rivera Fernández, orientador del IES Vega de Atarfe-ATARFE.

18:45h. *HOMENAJE* A PERSONAS QUE HAN CONTRIBUIDO A LA MEJORA DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN ANDALUCIA.

Coordinan el acto : Dña. Carmen Patricia Díaz Pérez, Presidenta de ASOSGRA, D. José Martín Toscano, Presidente de FAPOAN y D. JUAN ANTONIO PLANAS DOMINGO, Presidente de COPOE.

D. Juan Diego Chica Maestre. Orientador de Granada. Experto en Escuelas de Madres y Padres y Programas de E. Afectiva y Sexual.

Lectura de Memorándum : D. José Fernández Prieto, orientador IEP de Granada.

D. Miguel Ángel Santos Guerra. Catedrático Emérito de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga.

Lectura de Memorandum: Dña. Ana Cobos Cedillo, vicepresidenta de FAPOAN.

D. Emilio Iguaz de Miguel. Expresidente del Consejo Escolar Andaluz y Exdirector General de F.Profesional y Educación Permanente de la CECDJA.

Lectura de Memorandum: D. José Agustín Garrido García, orientador EOE Granada Albyzin-Centro y expresidente de ASOSGRA.

CONCLUSIONES DEL CONGRESO Y ASAMBLEA GENERAL DE COPOE

19:30 h. CLAUSURA OFICIAL Y PRESENTACIÓN DEL CONGRESO INTERNACIONAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA A CELEBRAR EN BARCELONA EN MAYO DE 2014.

Ponencias

Educar y orientar en tiempos de cambio: nuevos retos, nuevas responsabilidades profesionales

Lidia E. Santana Vega

Catedrática de Universidad

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa, Facultad de Educación. Universidad de La Laguna

lsantana@ull.es

Ken Robinson sostiene que la educación, desde la etapa de infantil hasta la formación de adultos, tiene tres grandes retos: 1) el **económico** ya que el grado de cualificación tiene incidencia en el desarrollo de un país y, en el plano personal, facilita el acceso a un empleo. Pero esto ha variado en los últimos tiempos. Con la recesión económica mundial muchos egresados del sistema educativo y de la formación ocupacional están teniendo dificultades para insertarse en el mercado laboral. El segundo gran reto es de índole **cultural:** se espera que la educación ayude a las personas a comprender el mundo que les rodea y a desarrollar un sentimiento de identidad cultural, una idea sobre su lugar en el mundo. Y el tercer gran reto es de tipo **personal:** una de las cosas que esperamos de la educación es que nos ayude a convertirnos en la mejor versión de nosotros mismos; que nos ayude a descubrir nuestros talentos, nuestras destrezas.

La formación inicial y continua del profesorado y de los orientadores es una pieza fundamentan para alcanzar los retos anteriormente citados. Dicha formación ha de tener tres objetivos: 1) que los educadores y orientadores tengan una compresión cabal de su labor educativa; 2) adquieran el gusto por el trabajo bien hecho; y 3) se sientan felices haciendo su trabajo, que es la mejora manera de expandir felicidad entre todos los componentes de la institución educativa.

Desde las instancias europeas se preconiza la educación a lo largo de la vida. Pero el auténtico sentido de la educación reside en la potencialidad de ésta para ayudarnos a ser la mejor versión de nosotros mismos. La buena educación: 1) ha de facilitarnos la comprensión del mundo en el que vivimos; 2) debe potenciar nuestros talentos y destrezas para alcanzar una vida más feliz y plena; y 3) ha de dotarnos de competencias estratégicas para el acceso al mercado laboral y para el desarrollo profesional en el puesto de trabajo.

1. Los retos del sistema educativo

En la sociedad de la información y del conocimiento la comunidad educativa se enfrenta a varios retos insoslayables y que pasamos a comentar.

1.1. Primer reto: La construcción del sentido de comunidad

Uno de los papeles estelares asignados a las instituciones educativas es el de construir comunidad, procurando la debida atención al alumnado, potenciando las relaciones, creando un propósito común y un vínculo de unión entre las personas (Sergiovanni, 1992). Según Tonnies (1887, en Hargreaves, Earl y Ryan, 1998) la escuela podría enfocar la construcción de la comunidad en tres direcciones (cuadro 1):

Comunidad de afinidad	Comunidad de lugar	Comunidad de pensamiento
Similar a la producida entre familia, vecinos y amigos, en la que se crea una sólida sensación de "nosotros" en el seno del grupo social.	Se da cabida a una amplia participación, y se desarrolla un sentido de pertenencia: "mi clase", "mi barrio", "mi escuela".	Se establecen vínculos mediante la creación de objetos, valores y conceptos del ser.

Cuadro 1. Tres enfoques en la construcción de comunidades educativas

El reto es cómo hacer que los grupos escolares se conviertan en comunidades de estudiantes motivados por *aprender a ser* (personas activas en la construcción de sus identidades, implicadas socialmente...), por *aprender a aprender* (personas con curiosidad intelectual en la que permanezca vivo el deseo de seguir formándose, una vez egresen del sistema educativo reglado), por *aprender a emprender* (personas con espíritu de iniciativa que les impulse a iniciar acciones encaminadas a mejorar su comunidad y su propia situación personal).

Quizá una manera de iniciar el sentido de comunidad sea la enseñanza mutua entre alumnos. Los grupos heterogéneos permiten observar modelos más diestros de ejecución y recibir la tutoría y el apoyo de algún compañero competente. A su vez, los estudiantes más capaces aprenden de manera más profunda cuando enseñan lo que saben a los demás. "A fin de cuentas, en una clase donde se preste atención a la diversidad de niveles de ejecución, inteligencia e intereses, prácticamente cada estudiante tienen algo que aportar, con lo que esté más familiarizado y en lo que sea competente, y algo que aprender de los otros que no sabía antes" (Darling-Hammond, 2001: 183).

Según Darling-Hammond (2001: 183) las aulas cooperativas son diseñadas intencionalmente para promover comunidades de discurso entre los estudiantes, para sacarle partido educativo a las zonas de desarrollo próximo; en este sentido "cada zona condensa el nivel actual de competencia de cada estudiante y la disposición a lograr un nivel más fino de desarrollo, que puede alcanzarse más fácilmente con la ayuda de otros". Además la enseñanza entre iguales, creadas por entornos de aprendizaje cooperativo, favorece las relaciones entre iguales.

El aprendizaje cooperativo mejora el repertorio social de los alumnos al incorporar dos nuevas habilidades como son la de pedir y proporcionar ayuda entre compañeros Asimismo también incrementa las oportunidades de aprendizaje, especialmente con el alumnado perteneciente a grupos minoritarios en desventaja y con una lengua materna distinta a la que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como señala Díaz-

Aguado (2004) la conducta de ayuda tiene consecuencias psicológicas muy positivas para la persona que la emite. Los niños pocas veces tienen la oportunidad de experimentar su propia eficacia ayudando a otra persona, y mejorar de esta forma su autoestima y su sentimiento de autoeficacia. Cuando los niños tratan de mejorar la conducta de un compañero, cambian igualmente su conducta.

En la estructura individualista-competitiva, que caracteriza a las aulas tradicionales, los alumnos de grupos minoritarios en desventaja experimentan con frecuencia situaciones de fracaso, puesto que en la mayoría de las clases existe un pequeño grupo de alumnos que protagoniza casi todas las interacciones y éxitos, así como otro grupo de sujetos que no interviene casi nunca, ni consigue éxito o reconocimiento académico y su protagonismo se produce en situaciones negativas (Díaz-Aguado, 1992).

Según Bersntein (1987: 14) los mecanismos que hacen fracasar a los más desfavorecidos son aprendidos por quienes no tienen sus mismas dificultades escolares. Para el alumnado de clases sociales favorecidas el discurso de la escuela es más comprensible. Como sostiene Bernstein (1987), la escuela construye discursos incompresibles para los niños de clases bajas, quienes son excluidos, discriminados y rechazados por el código escolar. De ahí que tampoco comprendan muy bien las reglas del juego de la convivencia escolar y planteen, de hecho, patrones de conducta discordantes, siendo por ello depositarios de un mayor número de sanciones escolares. En este aspecto el trabajo cooperativo puede ayudar en la comprensión de las reglas del grupo y de la institución escolar.

Según Díaz-Aguado y Andrés (1999), cuando se pregunta al profesorado a quién beneficia más el aprendizaje cooperativo la respuesta más frecuente es "a todos", tanto en lo referente al aprendizaje de contenidos como respecto a la educación en valores. En bastantes casos, los profesores describen, además, sorprendentes cambios en el alumnado que inicialmente tenía dificultades de aprendizaje o de integración en el grupo, y para los inmigrantes que han de aprender en una lengua diferente a su lengua materna. Algunos profesores destacan, también, las ventajas que este método supone para los alumnos que no presentan dichas dificultades.

El trabajo cooperativo es especialmente necesario con los alumnos con bajo rendimiento ya que su situación académica suele acarrearles sentimientos de pérdida de prestigio y de afecto de los adultos significativos, de estatus, de pertenencia y una baja autoestima. Un diálogo entre chicos podría ilustrar los problemas colaterales que pueden ir fraguándose en torno al bajo rendimiento escolar de los chicos y la necesidad que tienen de apoyo y ayuda de los iguales, del profesorado y de los equipos de orientación:

A la hora del bocadillo un grupo de alumnos está hablando de la cultura que reina en las clases: "Los chicos son definitivamente más inteligentes que las chicas, pero no queremos destacar porque otros chicos se burlarían de nosotros". Otro chico asiente: "no podemos ganar; si respondes mal a la pregunta, entonces te montan una rechifla por ser estúpido, y si respondes acertadamente, entonces eres un vendido o un empollón o una cabeza cuadrada" (VVAA, 1996).

> También el reto está en crear comunidades educativas donde el profesorado y la familia generen el sentimiento de "nosotros", donde se despierte el sentido de pertenencia (mi colegio, mi instituto) y se establezcan vínculos en torno a un ideario

pedagógico (metas y valores compartidos). De igual manera es importante establecer vínculos con otras comunidades. El mayor desafío planteado a la estructura y organización de los centros de secundaria es, pues, la creación de comunidades de pensamiento, pertenencia y afinidad, y desde esa cobertura buscar el sentido y los procedimientos más apropiados para prestar apoyo a los estudiantes.

1.2. Segundo reto: El derecho de aprender en la escuela desde un planteamiento curricular justo

Darling-Hammond (2001) en su obra *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos* defiende un modelo de escuela que persigue promover el aprendizaje de todos los alumnos en diversos contextos educativos y comunitarios. Para alcanzar este objetivo se propone adoptar políticas escolares y acciones concretas tales como: valorar la individualidad de cada uno de los estudiantes, desarrollar su potencial y dotarles de capacidades de pensamiento libre e independiente, así como de talantes cívicos. Las buenas escuelas generan buenos profesores; de qué manera es factible alcanzar la calidad del profesorado: 1) reduciendo sus cargas burocráticas, 2) favoreciendo su competencia pedagógica, 3) activando un currículum y evaluación relevantes y retadores y 4) promoviendo los cambios desde dentro sin olvidar los apoyos externos.

Hargreaves (1996) también ha reflexionado sobre el papel que desempeña el profesorado en una era de cambios rápidos y de largo alcance. Hargreaves afirma que las estructuras y culturas de la enseñanza tienen que cambiar aún más para que los docentes no se vean atrapados en la culpabilidad, oprimidos por el tiempo y sobrecargados por las decisiones que les imponen.

Connell (1997) en su obra *Escuelas y justicia social* trata de plasmar las interrelaciones entre los niveles de justicia social existentes en la sociedad y en las instituciones escolares. La filosofía de fondo defendida por el autor se asienta en la idea de que la calidad de la educación se degrada si el sistema educativo se muestra injusto con algunos alumnos, a la vez que favorece las desigualdades sociales y económicas. El autor tiene la firme convicción de que es necesario poner en acción otro concepto, el de justicia curricular. Desde este paraguas conceptual será posible repensar todo lo relacionado con el curriculum (políticas educativas, contenidos, experiencias y tareas, recursos y materiales didácticos, función de la evaluación, papel del profesorado, de la familia, del propio alumnado...).

La integración de los contenidos interculturales podría contribuir sobremanera a dar respuesta a un viejo *desideratum* del sistema educativo: lograr mayores cotas de atención a la diversidad y, por tanto, de justicia curricular. El término *educación intercultural* comenzó a ser utilizado para hacer referencia a la integración de contenidos relativos a culturas distintas de la mayoritaria, hasta entonces invisibles en la escuela. Pero la mera integración de contenidos interculturales, aunque necesaria, ha resultado claramente insuficiente para lograrla.

Los materiales de enseñanza-aprendizaje monoculturales no contribuye a fomentar la "ética de la comprensión" (Morin, 2001) ya que:

1) estimulan representaciones negativas de otras culturas,

2) conceptualizan a las personas pertenecientes a esas culturas como enemigas,

3) utilizan esquemas etnocéntricos de superioridad-inferioridad cultural para justificar acontecimientos históricos, como por ejemplo las colonizaciones,

4) favorecen la identificación con el propio grupo a través del rechazo o la exclusión de otros grupos (Díaz-Aguado, 2004).

Para lograr los objetivos propuestos por la educación intercultural es necesario desarrollar materiales que permitan: 1) comprender y respetar las características de otras culturas, reconociendo su valor como formas de adaptación a contextos que generalmente también han sido diferentes; 2) desarrollar una identidad basada en la tolerancia y el respeto a los derechos humanos, dentro de los cuales debe incluirse el respeto a la diversidad cultural.

En la práctica el concepto de educación intercultural se reduce a: 1) integrar ciertos contenidos tratados de manera esporádica en el currículo: un tema, un vídeo o una fiesta; 2) la puesta en marcha de sus principios solo en determinadas materias. El eje de la oferta curricular mantiene el enfoque monocultural. La falta de formación inicial y permanente del profesorado para incorporar los principios del enfoque intercultural genera una falta de compresión del alcance real de dicho enfoque; la educación intercultural se convierte en folclórica, superficial, marginal, y está contaminada de múltiples estereotipos sobre las culturas minoritarias (Díaz-Aguado, 2004).

1.4. Tercer reto: Enseñar a convivir

> La clase de infantil que considera los orígenes de una pelea habida en el patio de recreo y el historiador que revisa los orígenes de la Primera Guerra Mundial llevan a cabo esencialmente el mismo tipo de tareas. Tratan de comprender tanto el acontecimiento como el concepto mediante el que intentan explicarlo.
>
> Stenhouse (*Investigación y desarrollo del curriculum*)

La institución escolar en un espacio educativo, es un lugar privilegiado, para enseñar y aprender a convivir. Es el lugar donde se "ensayan" las diversas maneras en las que se puede producir el intercambio con los otros. Además de ser seres narrativos, somos seres comunicativos. Siempre nos estamos comunicando, ya que no sólo emitimos mensajes mientras estamos verbalizando situaciones, emociones,... sino que también nos comunicamos con el lenguaje del cuerpo que, por otro lado, es más fidedigno que el lenguaje verbal.

La convivencia ha de enmarcarse dentro de los lindes de lo razonable, donde los puntos de vista divergentes y los intereses dispares sean negociados de forma pacífica, a través del diálogo y desde un exquisito respeto mutuo.

Las escuelas son espacios de vida social donde los procesos de comunicación han de ser analizados concienzudamente. El profesor con frecuencia tiende a pensar que la comunicación se reduce a lo que se dice en clase; pero nada más lejos de la realidad.

> (...) detrás de lo que [el profesor] dice en clase hay unas creencias, una ideología sobre las prácticas educativas, sobre los contenidos de la educación; el profesor tiene que ser muy consciente de esto, lo cual exige, en muchos casos, un reaprendizaje considerable. Otra cosa que me parece muy importante es que la creatividad que el niño desarrolla fuera de la escuela debe ser posible dentro de ella; el niño nunca debería abandonar su identidad -incluida su identidad cultural- cuando atraviesa la puerta de la escuela (Bernstein, 1987: 17).

Además los profesores tienden a creer que cuando ellos enseñan los alumnos aprenden (Santos Guerra, 2000) y se muestran sorprendidos cuando esto no ocurre, así que no alcanzan a comprender por qué la instrucción directa no ha producido el aprendizaje inmediato en el alumno.

Enseñar a convivir está estrechamente relacionado con una de las funciones esenciales del centro escolar: la de contribuir a la socialización de los alumnos; pero la sociabilidad no es innata, puede aprenderse a través de lo que en el currículo se ha denominado *capacidades sociales*; de hecho el aprendizaje en la etapa de secundaria contribuirá "al proceso de socialización de los alumnos, a su futura integración en el mundo del trabajo, a la asimilación de los saberes cívicos y al aprecio del patrimonio cultural de la sociedad a la que pertenecen y de la que habrán de ser en su vida adulta miembros activos y responsables" (MEC, 1992: 80).

La escuela representa un escenario ideal donde los chicos han de replantear, analizar, discutir sus ideas y concepciones, los modos de interpretar la realidad, sus actuaciones incoherentes y acríticas, las consecuencias de sus acciones, así como proporcionar claves y experiencias de aprendizaje desde las cuales poder construir un marco mental propio que contribuya a su autonomía en el desarrollo social y moral (Bolívar, 1996: 44).

En los últimos tiempos está siendo motivo de preocupación la alta incidencia de conflictos, sobre todo en los centros de secundaria. Ello está ocupando buena parte del trabajo del equipo directivo, reuniones de tutores, Departamentos de Orientación de los centros, equipos docentes, y está restando muchas energías al trabajo realizado en el reducto del aula. El tema es complejo y no tiene una respuesta única, ni sencilla. Sin profundizar en demasía en el asunto, sí cabría señalar que la existencia de normas que regulen la vida de los grupos es imprescindible, ya que éstas permiten que todos y cada uno de los miembros de ese grupo sepan a qué atenerse. La cuestión es no regular de forma arbitraria.

A la hora de establecer las normas hay que tener presente los valores, a qué cosas los alumnos dan importancia, cuáles son sus problemas y cuáles son las fuentes principales de influencia en su comportamiento. Según Marina (*El Semanal,* 6 de enero de 2002) el mundo está hecho de manera que un valor éticamente bueno puede enfrentarse a otro valor también bueno: la estabilidad de las familias es deseable, pero la posibilidad de disolver un vínculo que se ha convertido en destructivo también lo es; de igual modo la libertad y la seguridad son en sí mismas buenas, pero ¿qué hacer cuando ambas se enfrentan?, como está ocurriendo a partir de los acontecimientos del 11 de septiembre en New York.

Escudriñando estos asuntos tal vez estaremos en mejor disposición para atinar con la fórmula de una convivencia rica y pacífica que ayude a todos a crecer, sin sentirse ahogados por un exceso de normas o desorientados por su carencia. El fin de acabar con la indisciplina, o lo que es más grave, la violencia juvenil no justificaría la aplicación de cualquier medio para atajarla.

Un ejemplo de las elevadas expectativas sociales del alcance de la educación para atajar el problema de la violencia juvenil podemos encontrarlo en la movilización cívica en Francia ante el alto grado de agresividad y conflictividad de los jóvenes. Este fenómeno, que produjo una gran alarma social, arranca de los dirigentes franceses

la promesa de que se va a analizar el problema desde el *contexto escolar* para tratar de conjurar la violencia. Pero también nos podemos encontrar con el reverso de la moneda, esto es, las bajas expectativas depositadas en la educación como panacea para resolver los graves conflictos generados por la agresividad juvenil. El ejemplo en esta ocasión lo entresacamos de los Estados Unidos y representa un claro exponente, yo diría que extremo, del miedo a la libertad de un país que se ha pavoneado de su sistema democrático, pero con un sistema educativo que está muy desacreditado y al que ya no se recurre para solventar los problemas sociales. Hace unos años un sector de la clase política defendía una práctica social que se quería establecer en Whashington, y que traspasaba los límites de la razón: si el Supremo no declaraba la medida inconstitucional, se pretendía imponer el toque de queda desde las 11 de la noche hasta las 6 de la madrugada a los menores de 17 años como medio de atajar la delincuencia entre los adolescentes. Las preguntas que entonces se formulaban eran planteadas en los siguientes términos: ¿Tendremos que asistir en el próximo milenio a la creación ética de la adolescencia cautiva? ¿Será éste un preludio del recorte de las libertades en todos los órdenes de la vida? Hoy, cuando ya hemos traspasado las barreras de un nuevo siglo y de un nuevo milenio, esta medida ha sido aprobada en más de 300 ciudades de los Estados Unidos. Como señala Marina (*El Semanal,* 15 de abril de 2001) una muestra del sentimiento de impotencia de la sociedad es que la edad penal se está reduciendo (por ejemplo, en los EEUU, Irlanda, Suiza la responsabilidad penal se alcanza a los 7, a los 10 en Gales e Inglaterra, a los 12 en Canadá, Países Bajos, Turquía, a los 13 en Francia, en España a los 16).

Marina (2001: 21) entiende que el profesor ha de ser un experto en resolución de conflictos, ya que no se puede pretender que la escuela esté libre de los mismos. La vida es de por sí irremediablemente conflictiva; partiendo de esta premisa lo que habría que hacer es enseñar al profesorado estrategias de resolución de conflictos y los principios de la convivencia pacífica.

1. 5. Cuarto reto: Enseñar a comportarse

En el documento sobre *Orientación y Tutoría* (MEC, 1992), se plantea la cuestión de que, en buena medida, las dificultades para comportarse bien se relacionan con las dificultades para adaptarse adecuadamente. Adaptarse a la vida, al medio, a las circunstancias ha de formar parte del equipamiento básico necesario a todo ser humano para que pueda sobrevivir y vivir con una cierta calidad de vida.

La incapacidad de adaptación es disfuncional. En este punto cabría resaltar el optimismo pedagógico del MEC (1992: 98), quien a pesar de reconocer tiempos difíciles en la educación de los jóvenes, resalta como es "mucho *mejor* que los problemas de inadaptación social aparezcan y se den *en un lugar educativo,* que no fuera de él". Los centros educativos han de ser los espacios adecuados para afrontar problemas de inadaptación y, sobre todo, anticiparse a ellos.

El citado documento del MEC reconoce que situaciones sociales como el anonimato de las grandes aglomeraciones urbanas, las condiciones bajo mínimo de las viviendas, el modo de vida en los cinturones periféricos de las ciudades, el atraso económico y cultural de las zonas depauperadas, la escapada fácil de realidades adversas a través de la drogodependencia (sean éstas sustancias legales o ilegales) son un auténtico caldo de cultivo para

comportamientos inadaptados e inadaptantes, socialmente desviados y agresivos, donde el margen de maniobrabilidad o las posibilidades de actuación del profesorado y de los equipos de apoyo es bastante limitado. Entonces ¿de qué sirve ampliar el ámbito de responsabilidades de la institución escolar? A menos que se pretenda frustrar al profesorado y a los equipos de apoyo, y que ambos masquen el fracaso en su labor, no se entiende cómo se amplía su margen de competencias sin cambiar el rumbo y el sentido de la escolarización, al menos para un sector del alumnado; al final el rendimiento de cuentas fija su mirada en la asimilación de contenidos: El aprendizaje para la compresión termina rindiendo pleitesía al aprendizaje para satisfacer los requisitos de la evaluación (Darling-Hammond, 2001) A menudo, el aula o el centro es el lugar donde confluyen problemas generados en otra parte (la familia, la calle, el grupo de amigos y compañeros, la influencia ejercida por los medios de comunicación...). Por ello, no deja de ser un tanto ingenuo considerar que el profesorado y los diferentes apoyos a la institución escolar, puedan articular una respuesta que ha de ser más amplia, que ha de tener un calado más grueso. Como ha señalado Santos Guerra ("Un pueblo entero para educar a un niño", *Sur*, 27 de diciembre de 2001), la tarea educativa no es de incumbencia exclusiva de la familia y de la escuela, se requiere un "pueblo entero" para acometer tal labor ya que niños y niñas crecen en el seno de una sociedad y es en ella donde aprenden los valores.

La inadaptación desmotiva y conduce a una pérdida de recursos intelectuales, dificultades en la adquisición del pensamiento formal y abstracto... porque los aprendizajes se afrontan con un patrón de pensamiento impulsivo, irreflexivo, sin las oportunas estrategias de atención, discriminación y autocorrección.

La inadaptación escolar abre las puertas, en la mayoría de los casos, a la inadaptación social (MEC, 1992). El problema radica para Subirats (1999: 176) en el vacío existente sobre las pautas de conducta socialmente aceptables, en este caso vinculadas al comportamiento en clase. Pero esto es sólo la punta de un *iceberg,* de dimensiones no totalmente visibles. Subirats enuncia muy acertadamente las dimensiones del problema:

> (...) nadie se siente responsable de la transmisión de normas de conducta, dado que toda norma de conducta enunciada como tal ha quedado estigmatizada como elemento represivo procedente del pasado, cuando, en realidad, las normas de conducta son el fundamento mismo de la vida social.
>
> Tímidamente, el sistema educativo ha ido tomando conciencia de los problemas señalados y ha enunciado algunos de ellos, iniciando un debate sobre los valores. Y lo ha hecho porque el sistema educativo es una de las instituciones sociales que más directamente reciben las consecuencias negativas de la falta de socialización normativa, dado que es el primero que debe enfrentarse a los comportamientos agresivos, a la falta de motivación y a la falta de proyecto personal por parte de las generaciones jóvenes.

La fórmula para evitar los problemas de adaptación: que el profesorado centre su trabajo educativo en la enseñanza de unos aprendizajes *significativos y funcionales*, conectando, por una parte, con los intereses, necesidades y aprendizajes previos de los alumnos y, por otra, planteando aprendizajes para la vida, en sus distintas dimensiones. Para ello se propone al profesorado unas reglas de actuación:

1. Evitar fijar metas demasiado elevadas que aboquen inexorablemente al fracaso;
2. Reforzar el buen rendimiento y el buen comportamiento, ignorando las conductas levemente perturbadoras;

3. Corregir los errores sin humillar, conduciendo al alumno hacia el conocimiento a través de la mayéutica socrática;
4. Desarrollar actividades y juegos de naturaleza cooperativa que potencie la comunicación y sirvan de antídoto a las situaciones de hostilidad y enfrentamiento;
5. Utilizar una estrategia de incentivos ya que suele ser más eficaz que la asentada en los castigos. Una atención y apoyo afectuosos, incluso cuando se ha de actuar con firmeza, suelen hacer mella hasta en los adolescentes más conflictivos (MEC, 1992; Garcés, Santana y Feliciano, 2012).

1.6. Quinto reto: Educar para el ejercicio de una ciudadanía responsable y crítica

En las sociedades democráticas el *aprendizaje de la ciudadanía* ha de generarse en el contexto formal y no formal porque como reza un proverbio africano, "se necesita una tribu entera para educar a un niño". Pero las democracias actuales, tanto las más avanzadas como las menos avanzadas, están atrapadas en el círculo perverso de la "deseducación democrática" (Greppi, 2012). Las mayorías deseducadas acabarán votando contra sus intereses, eligiendo mal a sus gobernantes; esto es, optando por los políticos más hábiles en fomentar, en beneficio propio, la deseducación sistemática del público. Bovero (2002) se pregunta ¿dónde acudir para recabar las energías necesarias que nos permita restablecer el círculo virtuoso entre democracia y progreso?

Una de las herramientas para erradicar la deseducación de la ciudadanía es la educación formal y, más en concreto, la educación cívica y ciudadana. La Comisión Europea financia distintos proyectos educativos, como VOICE y ECLIPSE, para fomentarla.

El proyecto ECLIPSE (*European Citizenship Learning in a Programme for Secondary Education*) está financiado por la agencia europea EACEA (517815-LLP-1-2011-1-IT COMENIUS-CMP) a través del programa *Lifelong Learning*. ECLIPSE persigue fomentar la construcción de la identidad y la ciudadanía europea a través de un programa para la etapa de Secundaria. En el proyecto participan seis socios: Università degli Studi di Trento (Italia), Universidad de La Laguna (España), ST. John's School Marlborough (Reino Unido), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal), Leibniz Universitaet of Hannover (Alemania), Scoala Nationala de Studii Politice si Administrative (Rumanía).

ECLIPSE tiene como meta contribuir a alcanzar los objetivos de la educación secundaria en Europa. En este sentido persigue:

1. Formar un conjunto de conocimientos, habilidades y valores relevantes para el ejercicio pleno de la ciudadanía europea.
2. Preparar para la vida adulta y la ciudadanía responsable.
3. Promover la integración social a través de la transmisión de una cultura común.
4. Desarrollar las competencias básicas, especialmente sociales y cívicas, la autonomía y la iniciativa personal.

Más en concreto el proyecto tiene como objetivos: a) Contribuir al desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida. b) Promover la dimensión europea en los sistemas y

prácticas escolares. c) Crear en el alumnado un sentido de ciudadanía europea basado en la comprensión, la tolerancia, el respeto de los derechos humanos, la democracia, el respeto hacia otros pueblos y culturas, y la asunción de las propias responsabilidades.

El programa está formado por seis módulos:

1. Cultura política
2. Diversidad social y cultural
3. La construcción contemporánea de la Unión Europea
4. Ciudadanía europea
5. Historia del proceso de integración y las instituciones europeas
6. Módulo transversal

Como podemos observar en el cuadro 2, cada uno de los módulos queda definido por una serie de descriptores.

Módulos	Descriptores
Cultura política	La participación activa en la vida democrática. Los derechos humanos en la actualidad. Democracia, Estado de Derecho y las instituciones políticas y sociales. Derechos y deberes …
Diversidad social y cultural	El patrimonio cultural de la Unión Europea: diversidad e identidad. Los valores de la Unión Europea: la conservación del patrimonio cultural y lingüística. Rechazo de estereotipos, prejuicios y cualquier tipo de discriminación o violencia ...
La construcción contemporánea de la Unión Europea	Qué es la Unión Europea. Derechos y deberes de los ciudadanos de la Unión Europea. Legislación: reglamentos, directivas y decisiones…
Ciudadanía europea	Habilidades para vivir en sociedad; el ejercicio de la ciudadanía. Autonomía y autoestima, identidad personal participación, toma de decisiones responsable. Toma de conciencia de los pensamientos, valores, sentimientos y acciones propias. Resolución de conflictos. Diálogo. Herramientas para la construcción de normas para la vida democrática y el ejercicio activo de la ciudadanía…
Historia del proceso de integración y las instituciones europeas	Principales aspectos políticos, económicos y sociales de la cooperación europea en la actualidad. La cohesión social...
Módulo transversal	Iniciativa y autonomía. Planificación, organización y gestión. Adquirir habilidades relativas a la comunicación, la cooperación y el trabajo en equipo. La crítica constructiva...

Cuadro 2. Módulos del Programa de Ciudadanía Europea y descriptores

Para cada uno de los módulos se han diseñados diversas unidades de trabajo. A través de estas unidades se pretende desarrollar:

- Habilidades para la vida en sociedad.
- El ejercicio de la ciudadanía europea.
- La autonomía, la identidad personal, la participación, la toma de decisiones responsables y el diálogo.
- La conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones.
- Herramientas para la construcción de las normas de la vida democrática y de la participación activa en la vida cívica.

Las unidades de trabajo están conectadas con el contenido de las materias. En el cuadro 3 se recogen algunos ejemplos:

Materias	Contenidos
Ciencias sociales, geografía e historia	Comprensión de la realidad social, desarrollo de habilidades sociales, resolución de problemas y fomento del respeto mutuo.
Educación física	La integración, el respeto, la cooperación, la igualdad y el trabajo en equipo. La aceptación de las diferencias, limitaciones, normas y responsabilidades democráticas. La aceptación de códigos de conducta.
Tecnología de la Información	Acceso a la información, las redes sociales y la participación en la vida cívica.
Latín y Griego	Conocimiento de las instituciones y formas de vida romana y griega. Referencia histórica para la comprensión de la organización social.
Lengua y literatura	Comunicar, comprender y acercarse a otras realidades. Conocimiento de la transmisión de los prejuicios y estereotipos a través del lenguaje. Eliminación de los usos discriminatorios del lenguaje.
Lengua extranjera	La lengua como vehículo de comunicación y transmisión cultural, respeto e interés por otras culturas.
Matemáticas	Análisis estadístico e interpretación de la realidad numérica, predicción y la toma de decisiones.
Música	La interpretación y la creación, el trabajo cooperativo y las relaciones sociales. Expresar ideas y valores. Fomentar la coordinación con el grupo.

Cuadro 3. Conexión de las materias con las unidades de trabajo ECLIPSE

La complejidad de la sociedad contemporánea requiere articular buenos planes de estudio para fomentar la educación para la ciudadanía, el espíritu de iniciativa y la autonomía; además se ha de concienciar a los jóvenes sobre la necesidad de tomar

decisiones con madurez de criterio (Santana, Feliciano, González, Ramos y Garcés, 2013). En estos últimos años se ha incrementado el volumen de programas de orientación dirigidos a mejorar en los alumnos y alumnas de secundaria el proceso de toma de decisiones vitales para el ejercicio de una ciudadanía responsable. En este sentido, el grupo de investigación GIOES de la Universidad de La Laguna ha elaborado el Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral (POES) cuya finalidad es fomentar la capacidad de los jóvenes para integrarse en el mundo del trabajo, en el mundo real, desde una propuesta globalizadora del currículo de segundo ciclo de la ESO (Santana Vega y col. 2003). El POES es una herramienta de trabajo que organiza en torno a un programa, consensuado por la comunidad educativa, la atención al alumnado y facilita la transición entre etapas educativas y la inserción sociolaboral, generando un espacio para el trabajo colaborativo. La puesta en marcha del POES supuso para los tutores, el alumnado y el profesorado percibir la dimensión orientadora de las asignaturas y su vinculación con los contenidos de la Tutoría

2. Las nuevas demandas del sistema educativo y del entorno sociocultural a los profesionales de la educación

En un artículo que, en mi opinión, no tiene desperdicio, el profesor Landero (*El País*, 24 de diciembre de 1995) expresaba su sentimiento de zozobra y extrañeza ante las nuevas demandas del sistema educativo y del entorno sociocultural. Según el autor, ambos estaban confabulados para elevar a los altares la ceremonia de consagración de la cultura de "digestión rápida". Landero mostraba su tristeza ante el hecho de que la escuela hubiese sido invadida por la cultura de masas, dejando de ser el último reducto de las humanidades. Aunque es evidente que la escuela no puede ser un fósil conservado en buenas condiciones, esto no debe significar que los contenidos que en ella se impartan deban estar al vaivén de los fenómenos de masas. No podemos permitir que la única cultura válida sea la consagrada por los medios de comunicación de masas.

Según Landero detrás de la consigna del reciclaje del profesorado se pueden ocultar diversas amenazas. En la era de Internet y de la cultura babélica es posible perder fácilmente la sensatez, no concediéndole a cada cosa su valor (como ha ocurrido con el latín, el griego, la filosofía) o, lo que es peor, degradando nuestra escala de valores hasta límites insospechados. Por ejemplo, el placer de la lectura de un buen libro no puede suplirse con otras cosas, porque esas otras cosas producirán otros placeres pero no el que alcanzamos a través del acto de la lectura. Como ya señalaba Pennac (1993) en su obra "*Como una novela*", la lectura es un buen antídoto para todo tipo de problemas (financieros, afectivos, profesionales, etc.) pero, sobre todo, la lectura nos salva de nosotros mismos. Además, no podemos perder de vista nuestra tabla de valores porque es el asidero para navegar por las turbulentas aguas de la vida. Y si estamos en disposición de sustituirla, tendremos que reflexionar sobre las bondades de los nuevos valores a los cuales vamos a rendir pleitesía.

Landero, con ironía y humor, narra su particular proceso de reciclaje al que se estaba "autosometiendo"; fruto de ese proceso decide abandonar su condición de profesor clasista y anacrónico que se "engolfa con la Celestina o con Unamuno" y desciende a

los "bajos fondos" de la cultura de masas y se "convierte" en un profesor "moderno y reciclado". Y desde ese otro plano de "profesor moderno y reciclado" Landero decide tratar de "conciliar la cultura escolar con la de masas". En tales coordenadas vitales-profesionales se propone como meta desmontar el discurso de uno de los personajes más conocidos e imitados hace unos años hasta el hastío, Chiquito de la Calzada, para ensamblarlo en otro ámbito intelectual. Y desde ahí ofrecer algunas explicaciones para que el alumnado analice y comprenda la tremenda aceptación entre las masas del personaje. Landero explica el éxito de Chiquito (que utiliza un léxico extraño, con expresiones extrañas, a las que el humorista acompaña de movimientos espasmódicos del cuerpo, entremezclando palabras inventadas con otras ya creadas, pero que él deforma) por la nostalgia que tiene nuestra sociedad por los léxicos privados y, en cierto modo vanguardistas, frente al lenguaje consagrado de la tribu. La sociedad posmoderna tiene "hambre" de vanguardias. Y éstas comienzan a decaer porque las *sociedades de bienestar* se vuelven conservadoras.

Después de su particular metamorfosis, y sus profundas reflexiones sobre el tema, el profesor Landero entra un día a clase dispuesto a explicar el tema *Un vanguardista rezagado o de Bertol Bretch a Chiquito de la Calzada* (ironías de la vida: Chiquito es el reclamo para explicar a Bretch). Así que para ir entrando en materia ese día se introdujo en la clase imitando el modo de caminar del humorista. "¿Quién es? pregunté, ¡¡Chiquito-oooooooo!! Contestó el alumnado a coro"; fue la primera vez que el profesor Landero había conseguido una participación unánime de todo el alumnado.

Cabría preguntarse, ante el especial deleite por la cultura de "digestión fácil", ¿quizá los educadores habrán de comportarse como publicistas, utilizando su regla de oro según la cual un anuncio no debe contener nada susceptible de ser rechazado por el consumidor para que alumnos y alumnas no rechacen ninguno de los bienes de consumo culturales impartidos en los centros escolares?; ¿quizá tendremos que resignarnos a que la única cultura sea aquella consagrada por las masas a través del soporte del televisor, y no del libro, o de otros recursos más educativos, como en buena lógica habría de ser? Si esto es así, ya podemos empezar a entonar el *requiem* por una enseñanza de calidad. Es bien sabido que el aprendizaje no se produce por arte de birlibirloque ni se fragua por generación espontánea, sino que precisa de buenas dosis de pundonor, voluntad y disciplina. El aprendizaje de las matemáticas o el dominio de un instrumento musical, aunque pueda tener momentos placenteros, requieren esfuerzo y sacrificio. Podemos motivar a nuestros alumnos y alumnas y tratar de entusiasmarlos hacia el conocimiento de la cultura de nuestra civilización y de las que nos precedieron, pero no a cualquier precio. La anécdota contada por el profesor Landero nos induce a pensar que prevalecerá el comportamiento de los publicistas.

Los desafíos a los que se enfrentan el profesorado y los profesionales de la orientación en la sociedad del conocimiento son múltiples y de diverso calado. Las encrucijadas tejidas por los nuevos tiempos, y la esencia de esos nuevos tiempos, han sido tratadas por diversos autores (Marina, 2001; Esteve, 2000; Castells, 1998). Pero quizá una tónica común de la sociedad contemporánea, sea la paulatina pérdida de valoración social por el esfuerzo y el sacrificio personal que ello lleva aparejado. A este respecto es muy ilustrativa la dedicatoria de Hargreaves (1996) de su libro *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Lo dedica a su madre y a su difunto padre, a quienes se les negó los beneficios de la educación pero aún así fueron capaces de apreciar su valor. El autor

narra como después del fallecimiento del padre, su madre apoyó su educación, tanto durante como después de la etapa obligatoria, con considerables sacrificios personales. Según Hargreaves el sacrificio es una de las virtudes humanas que están más pasadas de moda y menos valoradas. "Para mi madre, y las personas de su sexo, clase social y época, constituía la forma suprema de amar. Especialmente para quienes lo ofrecen, el sacrificio no precisa devolución, sino sólo aceptación y redención. A quienes actuaron así por el futuro de sus hijos, y a mi madre en particular, va dedicado este libro".

3. La atención/apoyo como un indicador clave en la mejora de la calidad educativa

Como señalan Hargreaves, Earl y Ryan (1998), la atención a las necesidades personales y sociales de los estudiantes es fundamental para: 1) asegurar su bienestar; 2) incrementar su rendimiento académico; 3) lograr que el alumnado asuma su responsabilidad social y 4) el logro de su satisfacción personal. Pero diversos obstáculos llevan a incumplir este principio. El sistema educativo no pone las bases para que sea factible atender un principio básico en la educación: la atención/apoyo al alumnado. Antes bien, se podrían relatar muchas historias sobre cómo y por qué se incumple. Pero todas las historias tienen un mismo final: la desobediencia académica hacia uno de los principios más relevantes de cualquier actuación profesional, esto es, la atención, el apoyo y el interés genuino por las necesidades sentidas por los estudiantes. Según Hargreaves, Earl y Ryan (1998: 96):

> Buena parte de la retórica utilizada para explicar la reforma educativa parece no darse cuenta de ello o en el peor de los casos, muestra una actitud abiertamente hostil a estas necesidades, demostrando un claro rechazo a todo aquello que no se encuadre en estrechos márgenes disciplinares, no sea estrictamente académico y se centre en la tarea inmediata del aprendizaje.

El libro de Stoll y Fink (1999: 292) cierra sus páginas sobre lo que ellos estiman es el ingrediente final y el que subyace a todos los componentes mencionados a lo largo de las páginas del libro (contexto, planificación, organizaciones de aprendizaje y evaluación, entre otros). En concreto los autores afirman:

> A medida que nos acercamos al final, volvemos (...) a un ingrediente que posibilitará o destruirá el proceso de cambio: la atención. No sólo proporciona el propósito moral para el cambio (...) también añade la ética que invita a los estudiantes, los docentes, los directores, los padres y todos aquellos que tengan interés por el cambio educativo a unirse a él, a perseverar en el trayecto que conduce al cambio (...). Las escuelas no sólo son las encargadas de crear buenos estudiantes, también lo son de crear buenas personas.

En realidad no corren buenos tiempos para la atención/apoyo. Las condiciones de la postmodernidad, sobre todo las laborales, abocan a los seres humanos a invertir su tiempo en "tiempo de trabajo" y, en ocasiones, la sobreexplotación o la autoexplotación es la tónica predominante de la sociedad del siglo XXI. Las promesas de la "sociedad del ocio" que arrancan de la década de los sesenta están lejos de ser cumplidas. Por el contrario, nos hemos convertido en una sociedad de trabajadores exhaustos que escatimamos nuestro tiempo para dedicarlo a los niños, al descanso, a la lectura, a la comunidad, etc. Esta realidad es aún más cruda para las mujeres que han de compatibi-

lizar el tiempo de trabajo fuera y dentro del hogar; éstas tienen una gran posibilidad de sufrir tensión nerviosa que rompa sus vidas y les conduzca a la tan temida depresión.

En la otra cara de la moneda nos encontramos a ciudadanos para quienes buscar un trabajo se ha convertido "en su trabajo". Las desigualdades sociales lejos de atenuarse han ido en aumento (como se ha podido constatar en el último informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo); esto ha propiciado un paulatino deterioro de la economía familiar y un incremento de los niños que se quedan a comer en las escuelas de forma gratuita. A este dato habría que añadir los derivados del estudio de Hodgkinson (cit. en Stoll y Fink, 1999): en los EE.UU., desde 1987, una cuarta parte de los alumnos en edad preescolar han vivido en la pobreza; cada año nacen 350.000 niños de madres adictas a la cocaína; quince millones de niños son criados por madres solteras que viven en la pobreza; dos millones de niños no reciben seguimiento extraescolar diario y entre 50.000 y 20.000 niños no tienen una casa a donde ir por las noches. Y todo ello en la primera potencia mundial, que antes de los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001, gozaba de una salud económica fuera de toda duda.

Así, la atención o prestación de apoyo en la sociedad contemporánea rebasa los límites de la mera atención psicológica, de tiempo para educar o compartir con los "otros significativos". En las actuales condiciones de desigualdad, el apoyo también se ha de traducir en recursos económicos para los colectivos más desfavorecidos, con la finalidad de que éstos puedan cubrir sus necesidades básicas.

No sólo han fracasado muchas reformas, sino también los reformadores de todo el mundo que no han sabido convencer a sus públicos de los beneficios del cambio, sobre todo cuando éste persigue reforzar las necesidades de atención/apoyo al alumnado desde las coordenadas de la enseñanza-aprendizaje para la comprensión. Pero como señalan Stoll y Fink (1999: 37), "el contexto en el que opera la educación pública es conservador o, en algunas situaciones, reaccionario o como mínimo nostálgico". Además las alternativas de solución provenientes de los críticos de la educación más renombrados en la era postmoderna son las propuestas de "volver a los fundamentos" y del "libre mercado" en la educación.

> Parece que las propuestas de "libre mercado" en la educación crean las mismas desigualdades sociales en la escolarización que las ya existentes en la distribución de la riqueza y en el mercado. Resulta irónico que los mismos líderes nacionales, políticos y económicos que abogan por el trabajo en equipo, una toma de decisiones descentralizadas y organizaciones no jerárquicas en las empresas apoyen estructuras centralizadas, competitivas y autoritarias en la educación (Stoll y Fink, 1999: 37).

Las reformas en educación afectan por lo general a la estructura, a los programas y las distintas concepciones sobre la forma de operar de los diferentes subsistemas de apoyo a la institución escolar. De igual manera las reformas, generalmente, han ido ampliando la edad de la escolarización obligatoria y, con ello, se generan nuevos retos a la institución escolar y a los servicios de orientación /apoyo.

En este sentido, Piaget (1969) ha señalado que la extensión de la enseñanza se efectúa tanto en el plano longitudinal (prolongando la escolaridad obligatoria y facilitando el acceso a la enseñanza secundaria y superior) como en el transversal (diferenciando las formas de enseñar y multiplicando las escuelas técnicas y profesionales). Esta situación plantea tres problemas, a saber: 1) el de la unidad de la cultura o fondo común

de formación. 2) El de la movilidad escolar (correlativa por lo general a la movilidad social) o cambios eventuales de orientación en el curso de los estudios "a medida que se revelan las aptitudes o se precisan las situaciones". Iliich considera que el papel de los "consejeros pedagogos consistirá en orientar a padres y estudiantes en el uso de las redes creadas y dirigidas por los administradores" (Hannoun, 1977: 102). 3) El de los procedimientos utilizados para facilitar esta orientación y fundarla en datos objetivos en lugar de estimaciones con frecuencia ilusorias ("tanto si se trata de los alumnos, como de los padres o, en ocasiones, de los exámenes"). En definitiva, Piaget alude a la necesidad de *ampliar la orientación de los alumnos*, a la par que se extiende la escolarización obligatoria, realizando la misma con procedimientos sólidos y fundamentados.

Aunque las reformas están impregnadas de declaraciones de principios hacia los cuales hay que tender, no siempre están claros los objetivos o el para qué de la educación (Postman, 1999).

En el campo de la orientación, la atención o apoyo ha estado escorada hacia el alumnado. En la última década del siglo XX es cuando de forma paulatina ha habido un mayor interés en considerar otras variables contextuales, organizativas, familiares, etc. como objeto de atención preferente del tiempo de trabajo de los profesionales (Santana Vega, 2009; Santana Vega, 2013; Santana Vega y col. 2013).

Bibliografía

BERNSTEIN, R. J. (1987). The varieties of pluralism. *American Journal of Education,* 95 (4), 509-525.

BOLÍVAR BOTIA, A. (1996). El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Mas allá de la reestructuración y descentralización. En Pereyra, M.A. y otros (Ed.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos* (pp.237–266). Barcelona: Pomares–Corredor.

BOVERO, M. (2002). *Una gramática de la democracia: contra el gobierno de los peores.* Madrid: Trotta.

CASTELLS, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad* (Vol.2). Madrid: Alianza.

CONNELL, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social.* Madrid: Morata.

DARLING–HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender, crear buenas escuelas para todos.* Barcelona: Ariel.

DIAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

DÍAZ AGUADO, Mª J. (2004). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio,* 22, 59-89.

DIAZ-AGUADO, M.J. ; ANDRES, M.T. (1999). Aprendizaje cooperativo y educación intercultural. *Psicología Educativa,* 5,2, 140-200.

ESTEVE, J.M. (2000). El profesor de secundaria del siglo XXI. Un nuevo perfil para una nueva etapa de educación. En AAVV. *Hacia el tercer milenio: cambio educativo y educación para el cambio* (pp.421-444). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

GARCÉS, Y.; SANTANA, L. E. y FELICIANO, L. (2012). El desarrollo de habilidades sociales: una estrategia para potenciar la integración de menores en riesgo de exclusión. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID),* Número Monográfico, Octubre, 2012, 172-192. http://www.revistareid.net/monografico/n2/REID-M2art9.pdf

GREPPI, A. (2012). *La democracia y su contrario. Representación, separación de poderes y opinión pública.* Madrid: Trotta.

HANNOUN, H. (1977). *Ivan Illich o la escuela sin sociedad*. Barcelona: Península.

HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Morata.

HARGREAVES, A., EARL, L. y RYAN, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.

MARINA, J.A. (2001). Profesores para un mundo ultramoderno. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 18-21.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN y CIENCIA (1992). *Orientación y tutoría. Secundaria Obligatoria*. Madrid: MEC.

MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

PENNAC, D. (1993). Como *una novela*. Barcelona: Anagrama.

PIAGET, J. (1969). *Psicología y pedagogía.* Barcelona: Ariel.

POSTMAN, N. (1999). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela.* Barcelona: Octaedro.

SANTANA VEGA, L. E. (2013). *Orientación Profesional.* Madrid: Síntesis.

SANTANA VEGA, L. E. (Coord.) (2013). *Educar en secundaria: retos de la tutoría*. Madrid: Wolters Kluwer.

SANTANA VEGA, L. E. (2009, 3ª ed.). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales.* Madrid: Pirámide.

SANTANA L.E., FELICIANO, L., GONZÁLEZ, O., RAMOS, H. y GARCÉS, Y. (2013). El aprendizaje de la ciudadanía europea y de la competencia de aprender a emprender a través de un programa para la etapa de secundaria. En E. Gil Soto (coord.) *Emprendimiento social y educativo: nuevos tiempos, nuevos retos*. Madrid: Asociación Científica de Economía y Dirección de la Empresa (ACEDE) de la Universidad Complutense de Madrid. https://ddv.ull.es/users/cjeull/public/e.books_WS_INTERNET.pdf

SANTANA VEGA, L. E. (Coord.) (2003). *Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral (POES). Libro del profesor y Cuadernos del alumno (3º y 4º ESO)*. Madrid: EOS.

SANTOS GUERRA, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

SERGIOVANNI, T. (1992). School as community implications for leadership. En AA.VV. II Congreso Interuniversitario de *Organización escolar, cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

STOLL, L. y FINK, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.

SUBIRATS, M. (1999). La educación del siglo XXI: la urgencia de una educación moral. En Imbernón, F. (Coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp.171-177). Barcelona: Graó.

VV.AA. (1996). Failure at school. *The Times*, 30 de junio.

Ser Orientador/a

A los orientadores y orientadoras del sistema educativo español por el extrordinario trabajo que están realizando, aportando a la comunidad educativa sensibilidad, cordura y exiencia.

Con mi gratitud por su generoso y amable homenaje en este Congreso Andaluz y Estatal de Orientación educativa.

Miguel Ángel Santos Guerra

Catedrático de la Universidad de Málaga

El gran magistrado Pericles, cuya personalidad marcó todo el siglo V antes de Cristo, hasta el punto de conocerse a éste como Siglo de Pericles, entendió de forma cabal la misión del maestro como forjador de la personalidad y la conciencia de los pueblos.

En cierta ocasión, mandó reunir a todos los genios y artistas que habían contribuido a engrandecer Atenas. Fueron llegando los arquitectos, loas ingenieros, los escultores, los guerreros que defendieron la ciudad, los filósofos que propusieron nuevos sentidos a la vida Estaban todos allí, desde el matemático que descubría en el número el sentido helénico de la exactitud hasta el astrónomo que se asomaba al universo para contemplar la armonía de las estrellas. Pericles cayó en la cuenta de una ausencia notable: faltaban los pedagogos, personas muy modestas que se encargaban de llevar a los niños por el camino del aprendizaje.

— ¿Dónde están los pedagogos? Preguntó Pericles. No los veo por ninguna parte. Vayan a buscarlos.

Cuando, por fin, llegaron los pedagogos, habló Pericles:

— Aquí se encontraban los que, con su esfuerzo, embellecen y protegen a la ciudad. Pero faltaban ustedes, que tienen la misión más importante y elevada de todas: la de transformar y embellecer el alma de los atenienses.

1. Ser orientador/a es difícil

Porque, inmerso en la cultura neoliberal donde prevalecen el individualismo, la competitividad, el eficientismo y el consumo, el orientador se dedica a cultivar la solidaridad, el saber, el respeto, la dignidad y la compasión con los más débiles.

Porque trabaja en contextos adversos proponiendo modelos por la vía de la argumentación que otros combaten con modelos presentados por la vía de la seducción.

Porque desarrolla una tarea de enorme dificultad como es hacer amar el conocimiento en una sociedad obsesionada con el dinero, el poder, el placer y la fama.

Porque la presión social es cada día mayor, esperándose de él y exigiéndole incluso, que responda a todas las necesidades de formación: para la paz, para el consumo, para la imagen, para la seguridad vial, para la convivencia, para el medio ambiente, para los valores Con parecida formación y por el mismo sueldo.

Porque frente a especuladores, demagogos, mercaderes y tiranos, el orientador/a está del lado de la verdad, del amor y de la libertad.

Porque su tarea es cada día más compleja ya que los alumnos y alumnas tienen distractores muy potentes en los medios de comunicación, en internet, en la calle, en la discoteca, en las drogas, en el alcohol, en la delincuencia, en los viajes

Porque a veces tiene que tratar de enseñar a quienes de ninguna manera desean aprender ni dejar, a cualquier precio, que otros aprendan.

Porque tiene que orientar a quien considera que no necesita ni quiere ser orientado.

Porque tiene que soportar menosprecios, burlas, envidias y celos de algunos colegas y directivos.

Porque, en la era digital, tiene que tener en cuenta que el conocimiento está fragmentado y disperso en múltiples sitios. Y, además, muchas veces, está adulterado por intereses religiosos, políticos o comerciales.

Porque algunas familias entienden que el deber del orientador/a, es hacer toda la tarea que ellas no pueden, o no saben, o no quieren hacer en las casas.

Porque algunos padres y madres han perdido el rumbo y se han convertido en jueces, policías, espías o en verdugos de los docentes.

2. Ser orientador/a es complejo

Porque su tarea es enormemente paradójica, ya que consiste en ayudar a que otros aprendan por sí mismos a pensar y a convivir. De que sean aprendices crónicos y autónomos. Dice Holderlin *que los educadores forman a sus educandos como los océanos forman a los continentes: retirándose.*

Porque en la sociedad de la información, en la que todo el mundo sabe que quien tiene información tiene poder, ellos y ellas se dedican a compartir generosamente el conocimiento que poseen.

Porque para realizar esa compleja y sublime misión, la más delicada que se le ha encomendado al ser humano en la historia, recibe una preparación breve, retórica, y masificada.

Porque, para poder orientar, tiene que conocer a la perfección el contexto y, a su vez, a la persona a quien orienta.

Porque trabaja en instituciones cada día más complejas en las que existe disputa ideológica, presión social, regulación asfixiante y espacios incongruentes. *"Los profesores son personas encantadoras que trabajan en lugares horribles",* dice Popkewitz.

Porque su excelsa profesión no está suficientemente valorada por los agentes sociales y por la ciudadanía en general. *"Aquí el que sabe hace y el que no sabe enseña",* decía Bernard Show.

Escribe Manuel Rivas*: "Mucha gente todavía considera que los maestros de hoy viven como marqueses y que se quejan de vicio, quizá por la idea de que trabajar para el Estado es una especie de bicoca perfecta. Pero si a mí me dan a escoger entre una expedición "Al filo de lo imposible" y un jardín de infancia, lo tengo claro. Me voy al Everest por el lado más duro. Ser enseñante no solamente requiere una cualificación académica. Un buen profesor o maestro tiene que tener el carisma del Presidente del Gobierno, lo que ciertamente está a su alcance; la autoridad de un conserje, lo que ya resulta más difícil y las habilidades combinadas de un psicólogo, un payaso, un disc jockey, un pinche de cocina, un puericultor, un maestro budista y un comandante de la Kfor. Conozco a una profesora que sólo desarmó a sus alumnos cuando demostró tener unos conocimientos futbolísticos inusuales, lo que le permitió abordar con éxito la evolución de las especies".*

Porque cada curso van sumando un año mientras sus alumnos y alumnas se mantienen en la misma edad que siempre han tenido, debiendo superar desajustes generacionales problemáticos.

Porque cada año, después de aprender a querer a sus alumnos y a ser querido por ellos, debe separarse de todos para empezar de nuevo el proceso de la conquista afectiva de otro grupo diferente.

Porque los conocimientos se multiplican vertiginosamente y él tiene el deber de estar al día o, incluso, en el día de mañana.

3. Ser orientador/a es importante

Porque de su tarea depende el progreso moral de las sociedades. Dice Herbert Wells que "*la historia de la humanidad es una larga carrera entre la educación y la catástrofe".* La solución a los problemas de la sociedad no está en los cuarteles, ni en los despachos ministeriales, ni en las industrias, ni en las multinacionales Está en las escuelas. Está en las manos de los educadores.

Porque la vida de los educandos depende de su capacidad de entusiasmo y persuasión. Enseñar no es sólo una forma de ganarse la vida. Es, sobre todo, una forma de ganar la vida de los otros.

Porque dedica su vida a luchar contra la ignorancia, contra la injusticia, contra la opresión, contra la desigualdad y contra el desamor.

Porque trabaja con materiales delicados, complejos y sublimes (de altísimo valor) como son las ideas, las expectativas, las emociones, los sentimientos, las concepciones,. las actitudes, los motivos y los valores

Porque es un profesional de la observación, de la escucha, del diálogo, de la negociación, del encantamiento y de la persuasión.

Porque, en otras profesiones, el mejor profesional es aquel que mejor manipula los materiales con los que trabaja, pero en ésta es quien mejor los libera.

4. Ser orientador/a es apasionante

Porque su tarea es intrínsecamente optimista ya que parte de este presupuesto básico: el ser humano puede aprender. *La educabilidad se rompe en el momento que pensamos que el otro no puede aprender y que nosotros no podemos ayudarle a conseguirlo*, dice Philippe Merieu.

Porque su tarea está hecha de emociones y sentimientos. *Corazones, no sólo cabezas en la escuela,* clamaba en el título de uno de sus libros Alexander Neill.

Porque su tarea consiste en trabajar con personas y se realiza en equipo.

Porque, como dice Sthendal, *es preciso desempeñar el oficio con pasión.* Y el orientador/a es un ser apasionado.

Porque su tarea es un reto permanente y una constante y renovada aventura.

Porque del acierto de su tarea va a depender una parte importante del desarrollo de las personas.

5. Ser orientador/a es hermoso

Porque ser orientador/a es una forma especial de estar en el mundo, de trabajar y de relacionarse con los demás..

Porque el orientador/a tiene una radical independencia respecto al mercado del éxito y del fracaso.

Porque tiene verdadera autoridad, la autoridad del que ayuda a crecer, no el poder de quien aplasta, silencia, machaca, atemoriza , ridiculiza o castiga.

Porque es un mediador que da lo que recibe modificado por lo que ocurre en su vida y en su época.

Porque es un ser situado entre dos discípulos: el que fue y aquel al que enseña.

Porque rescata del contenedor de la basura de la sociedad palabras como dignidad, nobleza, respeto, decencia y honestidad.

Porque trabaja con la mente y el corazón de las personas con el fin de hacerlas más inteligentes, es decir más justas y más felices.

Porque es el profesional de la observación, de la escucha, de la paciencia, del diálogo y de la bondad.

5. Ser orientador/a es ser inmortal

Porque su tarea no tiene fin. *"Enseñar es un ejercicio de inmortalidad. De alguna forma seguimos viviendo en aquellos cuyos ojos aprendieron a ver el mundo a través de la magia de nuestra palabra Por eso el profesor nunca muere", dice* Rubem Alves en su precioso libro "La alegría de enseñar".

Porque el orientador/a cosecha frutos en sementeras inmediatas y lejanas: frutos de aprendizaje, de gratitud, de imitación, de felicitación, de emociones.

Basten, para mostrarlo y demostrarlo, tres botones de muestra:

Primer botón: El 19 de enero de 1824 ,estando en la cumbre de su gloria, Simón Bolívar le escribió desde Pativilca (Perú) una carta a su antiguo maestro. En ella reconoced que fue precisamente ese maestro que sembró en su corazón los anhelos y el compromiso por la libertad y la justicia, quien espoleó su corazón para lo grande y lo sacó de una vida frívola y sin sentido. Dice en esa carta:

"Usted formó mi corazón para la libertad, para la justicia, para lo grande, para lo hermoso. Yo he seguido el sendero que usted me señaló. Usted fue mi piloto, aunque sentado en una de las playas de Europa. No puede usted figurarse cuán hondamente se han grabado en mi corazón las lecciones que nos ha dado.: no he podido borrar siquiera una coma de las grandes sentencias que usted me ha regalado".

Segundo botón: Albert Camus que, cuando niño, vivió en Argelia una vida de trabajos y pobreza y que gracias a su esfuerzo y su talento consiguió el Premio Nobel de Literatura, quiso reconocer en una famosa carta que todo se lo debía a un maestro especial, el señor Germain. Dice en la carta:

"Esperé que se apagara un poco el ruido que ha rodeado todos estos días antes de hablarle de todo corazón. He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero, cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que yo era, sin su esperanza y ejemplo, no hubiese sucedido nada de todo esto. No es que conceda demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generosos que usted puso en ello continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares que, pese a los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido".

En su novela póstuma titulada "El primer hombre", Camus quiso inmortalizar el recuerdo de su maestro y escribió unas bellísimas páginas en las que recuerda la increíble y gozosa aventura que eran las clases del señor Germain. Escribe Camus:

": Después venía la clase. Con el señor Germain era siempre interesante por la sencilla razón de que él amaba apasionadamente su trabajo En la clase del señor Germain, por lo menos, la escuela alimentaba en ellos un hambre más especial todavía para el niño que para el hombre, que es el hambre de descubrir. En las otras clases les enseñaban sin duda muchas cosas, pero un poco como se ceba a un ganso. En las clases del señor Germain sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se les juzgaba dignos de descubrir el mundo".

Tercer botón: Frei Betto, miembro del primer Gabinete del Presidente de Brasil Lula da Silva, escribió una carta al fallecido Paulo Freire, antiguo profesor de Lula. Dice en ella::

"Fueron sus ideas, profesor, las que permitieron a Lula, el metalúrgico, llegar al Gobierno. Esto no había sucedido antes en la historia de Brasil y, quizás, en el mundo, excepto por la vía revolucionaria.. Hablo de la elección a Presidente de la República de un hombre que venía de la miseria, que enfrentó, como líder sindical, una dictadura militar y fundó un partido de izquierda en una nación donde la política pública siempre fue negocio privado de la élite ".

Y añade:

"Pero su pedagogía, profesor, permitió que los pobres se volvieran sujetos políticos. Hasta entonces, el protagonismo de los pobres tendía al corporativismo o no pasaba de revueltas desprovistas de un proyecto político inclusivo. De ese modo, ellos sólo aparecían como figuras de retórica en el vocabulario de la izquierda Por ese nuevo Brasil, muchas gracias, profesor Paulo Freire.

Los orientadores y orientadoras han aportado al sistema educativo, contra viento y marea, sensibilidad y cordura. Desde los Departamentos y los Equipos han hecho ver a la comunidad educativa que para aprender, es preciso tener una disposición emocional hacia el aprendizaje. Han ayudado a comprender que algunas dificultades radican en contextos adversos y en situaciones psicológicas negativas. Han hecho posible el descubrimiento de que hay dos tipos de alumnos/as en la escuela: los inclasificables y los de difícil clasificación. Han conribuido al descubrimiento de que para enseñar matemáticas a Juan, más importante que conocer matemáticas es conocer a Juan. Han impulsado la convicción de que sin la familia, es imposible. Han atendido a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. En definitiva, han hecho posible una escuela mejor.

Miguel Ángel Santos Guerra,
Universidad de Málaga
23 de octubre de 2013.

12 años de escuela de padres [1]

Juan Diego Chica Maestre
Orientador Educativo
fchicasanchez@yahoo.es

"Valorar la potencialidad formativa de la Escuela de Padres significa no perder de vista el protagonismo de la familia en la educación de la persona."

Resumen

La relación Familia-Centro educativo emerge en el actual contexto como un especial indicador de la urgente mejora que reclama el proceso educativo y como uno de los pilares en que ha de anclarse la erección de comunidades educativas eficaces y sólidas.

Uno de los cauces que se revelan adecuados para vehicular y robustecer esa relación es la puesta en marcha de programas de educación familiar desde el propio Centro educativo. El modelo de Escuela de Padres (en adelante E.P.) que describe el presente trabajo es uno de ellos.

La E.P. del Instituto de Educación Secundaria " Los Neveros" de HUÉTOR VEGA (Granada) ha puesto en práctica este modelo que presentamos, caracterizado por situar a los participantes en el eje mismo de su desarrollo: ellos determinan la temática, marcan el ritmo y la duración del programa; las aportaciones de los expertos intervinientes actúan de elemento referencial de la realidad educativa en la que están inmersos los participantes que, a través de una metodología esencialmente interactiva, se esfuerzan en trazar horizontes posibles de crecimiento educativo en la práctica.

De la gestión y organización se responsabiliza una Comisión formada por madres y padres participantes e inscritos en esta actividad formativa y el Departamento de Orientación lo hace de la coordinación y asesoramiento psicopedagógico, de la estructuración del Programa y de los aspectos metodológicos y de seguimiento.

El funcionamiento consta de dos tipos de sesiones: en una intervienen los expertos (en formato de charla-coloquio) y en la otra, consecutiva a la anterior, los propios participantes auxiliados de un soporte moderador, para desarrollar sendas tareas de aportaciones teóricas, en la primera sesión, y de establecimiento de conclusiones y pautas educativas, en las segunda, a través de diversas técnicas de dinámica de grupos.

[1] El término "padres" se emplea aquí en referencia al conjunto de personas -mujeres y/o varones-, que desarrollan tareas educativas con quienes, en el ámbito de la filiación -biológica o no-, dependen de ellos; no ha de entenderse únicamente como el plural del varón que las desempeña.

El resultado de esta amplia interacción se traduce no sólo en una gran eficiencia formativa, sino también y al mismo tiempo, en un entrenamiento progresivo en habilidades sociales:

escucha, expresión oral, asertividad, empatía, comunicación en general, etc., tan necesarias para el desarrollo y crecimiento de la comunidad Educativa.

El propio I.E.S., la AMPA, la Concejalía de Educación del municipio y los propios participantes, colaboraran en la financiación.

Palabras clave

"Relación familia-Centro educativo, comunidad educativa, programa, charla-coloquio, interacción, soporte moderador, pautas educativas, dinámica de grupos, habilidades sociales, financiación"

1. Introducción

La educación, en sus aspectos esenciales, es responsabilidad de la familia, aunque en nuestras sociedades cobra una importancia decisiva la contribución de los Centros educativos.

El modelo de E.P. que presentamos incide en el proceso educativo potenciando en alto grado los valores que hacen posible la consecución de los fines a los que dicho proceso apunta, en definitiva elevando la calidad del mismo.

Supone acentuar la relación familia-institución escolar, en el sentido de llegar a compartir criterios cuya aplicación refuerce el discurso y logros educativos.

La estructura del presente trabajo abordará una reflexión sobre la relación Familia –Centro educativo para a continuación exponer en sus líneas básicas la experiencia ininterrumpida de 12 años de E.P. implementada consecutivamente en los I.E.S. "Alba Longa" de Armilla (5 años) y "Los Neveros" de Huétor Vega (7 años), localidades ambas de la provincia de Granada, señalando las características que la definen, los objetivos que establece, la metodología empleada, sin obviar la evaluación y finalizando con algunas conclusiones.

2. La relación Familia-Centro Educativo

Hoy, con inusitado vigor, la relación Familia-Centro educativo se erige en factor estratégico para abordar la mejora de la calidad educativa en los Centros, dada la complejidad de los procesos educativos y la fragilidad en que se mueven aspectos básico de los mismos y que afectan a toda la comunidad escolar.

Las aportaciones de las ciencias de la educación, es su espectacular desarrollo a partir de la segunda mitad del pasado siglo, hacen necesaria la aplicación de ciertas pautas educativas cuyo dominio resulta de difícil acceso para gran parte de las familias; por tanto, importa al Centro Educativo el empeño de ponerlas a su alcance; una vía privilegiada para este importante cometido son las E.E. de P.P., y en concreto el modelo

que presentamos; no es un fenómeno nuevo, en absoluto, comenzó en las primeras décadas del siglo XX con la renombrada "École de Parents" de París.

El Decreto 27/1988 de la Consejería de Educación, por el que se regulan las asociaciones de padres de alumnos de centros docentes no universitarios en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía, en su artículo 5º señala sus finalidades, y entre ellas está la de *"Promover el desarrollo de programas de Educación Familiar"*.

Los Decretos de enseñanzas de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, al abordar las funciones de la Tutoría, señalan como una de sus funciones la de *"Mantener una relación permanente con los padres, madres o tutores legales del alumnado a fin de facilitar…"* aunque personalmente encontramos más acertada la formulación que contemplaba la sustituida normativa anterior: *"Contribuir a establecer relaciones fluídas entre la escuela y la familia"*

2.1. Niveles en la relación Familia-Centro educativo.

Al observar la relación Familia-Centro educativo podemos estimar diversos grados o niveles, en cierta medida complementarios y con frecuencia, aunque no necesariamente, consecutivos.

2.1.1. Concienciación

Estamos ante él cuando los padres saben, son conscientes de que su interacción con el profesorado y resto de la comunidad educativa es pertinente, por la propia entraña del proceso educativo, y no sólo en los aspectos administrativos y burocráticos o si surgen disfunciones en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje, convivencia, etc.

2.1.2. Participación y colaboración en las actividades del Centro

Requiere el nivel anterior y puede desplegarse tanto en los ámbitos de representación y gobierno del Centro, establecidos y regulados por la normativa vigente, como en las actividades que organicen y/o dependan de las asociaciones de madres y padres existentes en el Centro, o también en un amplio abanico de actividades complementarias y extraescolares, en las que claustros, departamentos didácticos, equipos educativos, etc., estimen y requieran su presencia y/o vinculación: ámbitos o espacios de tipo lúdico, de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, orientación vocacional y/o laboral, etc.

3.1.3. Formación

Aunque no implica necesariamente el nivel precedente, en la mayoría de los casos las madres y padres que acaban accediendo al nivel de formación –en el caso que nos ocupa, la E.P.-, han participado, participan o estarían dispuestos a vincularse en actividades que requieren de su contribución al proceso educativo.

Es el nivel máximo de compromiso con la tarea educativa, significa tomar conciencia de la necesidad de crecer a través del aprendizaje, de modificar esquemas y pautas de actuación, y así contribuir a la mejora educativa –principalmente de sus hijos- y al enriquecimiento de la Comunidad educativa. La formación de los padres contribuye a la mejora del discurso educativo de la Institución escolar, al igual que lo hace la formación permanente del profesorado.

3. El modelo de escuela de padres que ha funcionado durante 12 años: una singladura que se inicia en el IES "Alba Longa" de Armilla (Granada) y continúa en el IES "Los Neveros" de Huétor Vega (Granada)

La E.P., cuyo modelo pasamos a describir, se inicia en el curso 1997-98 en el IES "Alba Longa" y continúa desde 2002-2003 hasta 2008-2009 en el IES "Los Neveros", completando doce ediciones consecutivas e ininterrumpidas.

3.1. Rasgos que la caracterizan

La E.P. que representa este modelo tiene los siguientes rasgos:

3.1.1. Apertura

No sólo a madres, padres, tutores/as legales del alumnado del Centro, sino a los de otros Centros de la localidad y del entorno en general, a los educadores, de cualquier ámbito y nivel, interesados en las actividades de formación de padres y en la relación Familia-Centro educativo. Abierta también a cualquier temática que tenga relación con ambos espacios.

3.1.2. Atención al contexto

Atenderá preferentemente las demandas que se deriven de las necesidades y preocupaciones que, con respecto a la educación, planteen los participantes en ella.

3.1.3. Dinámica

Su estructura integra secuencias de trabajo en que la interacción grupo-ponente, grupo-moderador, trabajo en pequeño grupo, en gran grupo, puestas en común a través de portavoces, etc., son determinantes.

3.1.4. Participativa

Prevé la participación no sólo de los sectores de la comunidad educativa implicados, sino también las instancias externas a ella, vinculadas con la educación. La E.P. supone un reto en cuanto a la participación de todos los que la integran en el desarrollo de las variadas tareas que la componen.

3.2. Estructura

La E.P. se estructura de tal modo que genera un clima comunitario y de equipo, cualidad esencial del proceso educativo.

3.2.1. Recursos humanos.

Relacionados con las necesidades que presenta la E.P. en los niveles:

Administrativo: La Secretaría del Centro, a través del personal de administración, atenderá el proceso de inscripción y entrega de documentación en el plazo señalado para hacer la matricula.

Docente: Los ponentes, que abordarán las conferencias, charlas-coloquio y/u otras intervenciones, responsabilizándose de los aspectos de contenido a trabajar desde una óptica científica y/o experiencial. Se ha de procurar que a la competencia profesional, acompañe en ellos la destreza comunicativa para garantizar la más adecuada interacción.

Discente: Los participantes matriculados en la edición anual._

Organizativo: Una comisión integrada por madres y padres participantes ha de encargarse de las tareas organizativas y de gestión. La comisión abarca áreas tales como : 1) Fuentes de información y bibliografía, 2) Economía y administración, 3) Documentación y reprografía, 4) Infraestructura, 5) Relaciones externas, y otras que coyunturalmente se precise atender. Cada una de estas áreas tiene asignadas responsabilidades específicas, todas ellas relacionadas con el correcto desenvolvimiento de la E.P. y estarán atendidas por una o dos personas; luego la composición de la Comisión oscilará de cinco a diez miembros.

Programático: Se requiere la figura del Coordinador y Asesor Psicopedagógico. Ambas funciones han recaído en esta experiencia en el Orientador del Centro; en consecuencia el Departamento de Orientación desempeña un importante papel tanto en la planificación del programa a seguir como en el desarrollo de las sesiones que componen la E.P. Esta figura puede ser asumida por cualquier miembro de la Comunidad educativa que ofrezca un perfil idóneo.

3.2.2. Objetivos:

- Concienciar de la necesidad de la participación de las familias en el Centro para enriquecer el proceso educativo y dar fluidez a las relaciones en el seno de la comunidad educativa.
- Ofrecer formación a todos los participantes para enriquecer su capacitación como educadores
- Crear un espacio de convergencia, colaboración y consenso al que tengan acceso todas las instancias educacionales concernidas por el proyecto educativo.

3.2.3. Contenidos

Los contenidos a trabajar en una edición anual de la Escuela de Padres girarán en torno a un tema genérico, que tras ser abordado de una manera global en una Conferencia inaugural, se desarrollará en diversos núcleos o subtemas, lo cual supone tratar desde distintos ángulos y perspectivas dicha temática general; estas intervenciones tienen lugar en formato de charla-coloquio. La conferencia que se celebra en la sesión de clausura, sigue estando relacionada con el tema general, aunque presentará un perfil

más práctico y de aplicación de lo trabajado a lo largo de las sesiones en que se desarrolle la E.P. A continuación (Cuadro nº 1) un ejemplo de como abordar la temática *(*)*:

Tema genérico	EDUCAR EN FUTURO
Conferencia inaugural	Educar en Futuro
Subtemas	1.- Retos del sistema educativo en la sociedad del conocimiento. 2.- Cómo educar en la cultura del esfuerzo, la constancia y el trabajo bien hecho. 3.- Claves éticas para una educación de futuro. 4.- La inserción laboral en el horizonte 2020-2030: perfiles y yacimientos de empleo.
Conferencia de clausura	Ejercer de padres, hoy

(*) Edición curso 2008-2009 **Cuadro nº 1**

El Programa quedará completado con la asignación de ponentes a las intervenciones previstas (conferencias y charlas-coloquio) y la ubicación de las sesiones programadas en el calendario.

3.2.4. Organización

La aspectos organizativos serán coordinados por el Departamento de Orientación aunque irán siendo asumidos progresivamente por la Comisión organizadora, en todos aquellos aspectos que le son propios y que se especifican dentro de las áreas que la componen, como se ha visto en el apartado 3.2.1.

La iniciativa de la Escuela de Padres se consolida cuanto en mayor proporción es apoyada y compartida por la Comunidad Educativa y siempre será deseable que se vinculen al proyecto las instancias educativas municipales, a las que hemos de solicitar su colaboración, y cuyo referente primero va a ser, en cualquier caso, la Concejalía o Área de Educación de la Municipalidad.

Dentro de la Comunidad Educativa es imprescindible el decidido apoyo del Equipo Directivo y muy importante el del Claustro de Profesores. De especial interés es la colaboración y

patrocinio de las Asociaciones de madres y padres de los Centros, a través de su Junta Directiva.

Las sesiones a celebrar vendrán determinadas por el número de subtemas que se establezcan. Cada subtema será objeto de tratamiento a lo largo de dos sesiones complementarias y consecutivas; en la primera tiene lugar la Charla–coloquio a cargo del ponente y en la segunda, que se celebrará una semana más tarde, se seguirá trabajando la temática tratada en la Charla-coloquio mediante la dinámica de grupos, asumiendo los participantes el protagonismo de la sesión. Al total de sesiones habrá que sumarle la Sesión de Apertura y otra más, de Clausura. El esquema quedaría como se indica en los Cuadros nº 2, nº 3 y nº 4:

Sesión	Contenido	Desarrollo
1ª	Sesión de apertura. CONFERENCIA INAUGURAL	- Presentación de la edición de la ESCUELA DE PADRES Preside del acto la Dirección del Centro y las representaciones de la AMPA del Centro y del Ayuntamiento del municipio. Se invita a toda la comunidad educativa. La conferencia introduce el tema genérico en torno al cual se va a trabajar a lo largo de todas las sesiones, a cargo de una destacada personalidad en el campo de la Educación. - Copa-aperitivo.
2ª	Subtema 1 CHARLA-COLOQUIO	- El ponente desarrolla el subtema; se toman notas por parte de los participantes, se establece un coloquio para aclaraciones, matizaciones, dudas, etc.
3ª	Subtema 1 DINÁMICA DE GRUPOS	- Se abre la sesión haciendo un repaso de las ideas-eje del subtema tratado en la charla-coloquio. Se pueden aportar materiales complementarios: artículos de prensa, datos de interés, encuestas realizadas en el Centro o en otros ámbitos, etc. Se acuerdan los aspectos a profundizar en pequeño grupo (4/5 participantes) cuyo cometido es referir a su realidad personal las ideas trabajadas, reflexionar sobre ello y establecer conclusiones y pautas educativas para acercar la realidad a las metas educativas deseadas. Luego, mediante portavoces que son rotativos por sesiones, se expone en gran grupo el trabajo realizado por cada grupo pequeño, llegando al final a una propuesta común lo más consensuada y compartida posible. La dinamización de esta esta sesión es responsabilidad del coordinador y asesor pedagógico.

Cuadro nº2

Las sesiones 2ª y 3ª tienen lugar con una semana de intervalo. A las dos semanas se inicia otra secuencia idéntica en torno al Subtema 2.

Sesión	Contenido	Desarrollo
4ª	Subtema 2 CHARLA-COLOQUIO	Idem.Sesión 2ª
5ª	Subtema 2 DINÁMICA DE GRUPOS	Idem .Sesión 3ª

Cuadro nº 3

Con idéntica estructura y temporalización, se continúan las sesiones programadas; agotadas éstas, la actividad culmina con la sesión de Clausura.

Sesión	Contenido	Desarrollo
Última	Conferencia.	- La conferencia de clausura pondrá de relieve aspectos prácticos y aplicativos del tema genérico trabajado a lo largo de las sesiones.
	Diploma y Dossier.	- Se entregan diplomas acreditativos a los participantes y un dossier individual que recoge los materiales utilizados y las conclusiones y pautas educativas elaboradas.
	Evaluación	- Cumplimentación de un cuestionario individual de evaluación de toda la actividad formativa y se proponen posibles temas a trabajar en la siguiente edición.
	Clausura.	- La Dirección del Centro junto con las representaciones de la Junta de la A.M.P.A. y del Ayuntamiento, clausura la ESCUELA DE PADRES.
	Aperitivo	- Compartiendo un aperitivo aportado por los participantes finaliza la Escuela de Padres.

Cuadro nº 4

Es conveniente fijar un día de la semana en el que tengan lugar las sesiones, independientemente de la extensión y duración del programa previsto. Las sesiones tienen una duración máxima de dos horas; importante observar puntualidad tanto al comienzo como a la finalización de la sesión.

El número de participantes está en función de la metodología utilizada, estimándose en treinta el máximo de participantes en las sesiones de dinámica de grupos. Si la matrícula sobrepasa este número, como sucede habitualmente, ha de crearse un segundo grupo para dichas sesiones.

El presupuesto indicará las necesidades de financiación, que debe surgir no sólo desde la comunidad educativa, incluyendo la aportación que se estime deban hacer los participantes (del 15 al 20 % del total del presupuesto), sino también desde las entidades locales relacionadas con la educación e involucradas en el proyecto.

3.2.5. Evaluación

Al término de la edición, en la sesión de clausura, los participantes cumplimentan un cuestionario de evaluación en el que quedan reflejadas sus apreciaciones en relación a la satisfacción de expectativas y beneficio reportado, valoración del trabajo de cada uno de los ponentes, adecuación de la metodología, integración experimentada, así como otros comentarios y sugerencias, en especial interés las relativas a temas a tratar en próximas ediciones (de las que se extraerán lo temas a abordar en el futuro).

3.3. Funcionamiento

3.3.1. Aspectos pedagógicos y metodológicos

El desarrollo de la Escuela de Padres está influido positivamente por la fluidez en la relación familia-profesorado; esta relación queda beneficiada, a su vez, de la sinergia educativa que el buen funcionamiento de aquella genera.

Las madres y padres participantes, que en un principio demandan 'recetas' educativas para salir al paso de las dificultades que les plantea la educación de sus hijos e hijas, perciben paulatinamente el valor de su testimonio personal respecto a las conductas y hábitos positivos que desearían en aquellos; esto les lleva a comprender que son ellos, en no pocas ocasiones, los que deben modificar esquemas de pensamiento y comportamientos para propiciar la modificación positiva en sus hijos, e decir en nuestro alumnado.

Por lo general, el colectivo de madres y padres participantes evoluciona en el sentido de lograr una notable cohesión grupal, al tiempo que mejoran ostensiblemente sus habilidades de participación, comunicación, escucha, asertividad, empatía y expresión oral, en continua interrelación con el grupo.

No tardan en dejarse notar los efectos positivos de la Escuela de Padres en los alumnos. En general, aumenta en ellos el prestigio de la institución escolar, son beneficiarios directos de las conclusiones y pautas educativas consensuadas en el trabajo que sus padres establecen en las sesiones de dinámica de grupos. Los efectos positivos en el alumnado de los cambios operados en la práctica educativa familiar pueden tener a veces resonancia en el grupo-clase y ser capaces de fortalecer situaciones de baja motivación y autoestima en nuestro alumnado. Cuando la participación es de la madre y del padre, el efecto queda enormemente amplificado.

El eje de este modelo de Escuela de Padres no lo constituyen los ponentes, sino los propios participantes, madres y padres, que refieren a su cotidianidad las propuestas que aquellos presentan, y en un trabajo cooperativo las contrastan con sus prácticas educativas, y a partir de ahí, extraen conclusiones y esbozan pautas educativas aptas para llevar a la práctica de inmediato. Se trata de aplicar en la Escuela de Padres los principios del aprendizaje significativo, aprovechando la variada y rica experiencia personal y familiar de los participantes, que con frecuencia pasa desapercibida, incluso para ellos mismos.

La metodología es por tanto eminentemente participativa, procurando una amplia reflexión conjunta en las sesiones de dinámica de grupos, que es donde esta actividad formativa encuentra su esencia y su sentido. La dinámica de grupos constituye un eje metodológico de la Escuela de Padres.

3.3.2. Aspectos organizativos

– **Coordinación y Asesoría Pedagógica**: Asumida por el Departamento de Orientación en la figura del Orientador, convoca a la Comisión organizadora en la primera quincena de Octubre, para poner en marcha la edición anual de la E.P. Una vez determinado el tema genérico a abordar se comenzará a trabajar el Programa y dos semanas después tendrá lugar otra reunión para aprobar el programa y establecer calendario para su puesta en marcha: diseño de la docu-

mentación divulgativa, determinación de las instancias a las que hacer llegar dicha divulgación, recabar financiación, etc., de manera que la actividad formativa pueda dar comienzo al inicio del segundo trimestre.

– **Comisión organizadora**: Constituida por madres y padres participantes, determinará con el asesoramiento psicopedagógico del Departamento de Orientación, en la figura del Orientador, la temática a tratar partiendo de las sugerencias realizadas en la evaluación de la edición del curso anterior, la duración del programa , el presupuesto y los criterios de financiación. A través de las áreas que la componen (apartado 3.2.1.) asumirá y gestionará todas las tareas que conlleva la organización y funcionamiento de la E.P. La Comisión junto con el Orientador se reunirá obligatoriamente al término de la actividad formativa y cuando fuere necesario durante su desarrollo.

Conclusiones

1. La formación de los padres marca el nivel de mayor profundización en la relación Familia-Centro Educativo y constituye un indicador de calidad en el proceso integrador que toda comunidad educativa tiene lugar.
2. Los Centros, y en especial las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, han de comprometerse a crear las condiciones favorables que estimulen la puesta en marcha de Programas de Educación familiar.
3. Las necesidades y demandas educativas de las familias participantes, han de constituir el eje del planteamiento y desarrollo del programa de formación de las EE. de P.P.
4. La formación de padres, aunque animada desde los órganos de gobierno del Centro, y siempre con el adecuado asesoramiento psicopedagógico debe ser gestionada en el mayor grado posible por los propios participantes, y si fuera posible, dentro del ámbito de organización y competencias de la A.M.P.A.(Asociación de Madres y Padres de Alumnos).
5. Las actividades de formación que generándose desde de la propia comunidad educativa se dirigen a los padres del alumnado contribuyen a la solidez y prestigio de la relación Familia-Centro educativo y son eficacísimo instrumento para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la convivencia en los ámbitos educativos de las instituciones escolares.

Bibliografía

Bueno, Francisco J. y otros (2005) : Manual didáctico para la Escuela de Padres. FEPAD. Valencia

VV.AA. (1993): Técnicas participativas para la educación popular. Ed. Popular. Madrid

Tschorne,P y otros(1992): Padres y madres en la escuela. Una guía para la participación. Paidos.Barcelona

Cirigliano,J. y Villaverde(1970): Dinámica de grupos y educación. Humanitas. Buenos Aires

Canal yuotube: epneveros.org

ANEXO 1: Relación de ponentes que han intervenido en la Escuela de Padres, a lo largo de sus doce años de funcionamiento.

Apellidos y Nombre	Titulación y/u Ocupación Profesional
AGÜERO GIL, Mª Isabel	Doctora en Medicina. Equipo de Orientación Escolar del Zaidín. GRANADA
ÁLVAREZ ROSALES, Oscar	Ldo. en Teología. Profesor de Religión en el IES "Alba Longa". ARMILLA.Asesor del C.E.P (Centro del Profesorado. GRANADA
ARCHILLA FERNÁNDEZ, Francisca	Lda. en Psicología. Directora del Colegio "Ciudad de los Niños". GRANADA
BARRANCO CASTILLO, Enriqueta	Médica Ginecóloga. Profesora de Ginecología de la Facultad de Medicina de la Universidad de GRANADA.
BERMEJO HIGUERA, José Carlos	Máster en Bioética. Director del Centro de Humanización de la Salud. TRES CANTOS (Madrid)
BLANCO MEDINA, Daniel	Orientador Escolar y Master Universitario en Drogodependencias. GRANADA
CHICA MAESTRE, Juan Diego	Ldo. en Filosofía y Ciencias de la Educación. Orientador Educativo. IES Los Neveros. HUÉTOR-VEGA(Granada)
COSTELA AZNAR, José	Ldo. en Pedagogía. Orientador Familiar en el Centro de Orientación "Ronda 110". GRANADA
DE GREGORIO GARCÍA, Abilio	Ldo. en Ciencias de la Educación y Diplomado en Orientación Familiar. SALAMANCA
DEBÓN TORTOSA, Santiago	Ldo. en Pedagogía y Orientador Familiar. Inspector de Educación. Delegación de Educación y Ciencia. JAÉN.
ESTRADA DÍAZ, Juan Antonio	Catedrático de Filosofía. Universidad de GRANADA
FERNÁNDEZ PRIETO, José	Ldo. en Química y Pedagogía. Orientador Educativo. Instituto Provincial Educación Permanente. GRANADA
FERNÁNDEZ SOTO, María Luisa	Médica. Adjunta Clínica del Servicio de Endocrinología del Hospital Universitario de GRANADA.

.../...

.../...

FERNÁNDEZ DE HARO, Eduardo	Dr. en Psicología. Catedrático de Psicología evolutiva y de la educación. Universidad de GRANADA
FORTES DEL VALLE Mª Carmen	Profesora de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de VALENCIA.
FUENTES AMEZCUA, Juan	Ldo. en Ciencias Químicas y en Teología. Director del Colegio San Juan Bosco. ÚBEDA (Jaén).
GALINDO DE BLAS, Javier	Ldo. en Filosofía, Pedagogía y Teología. Profesor emérito de Enseñanza Secundaria y Universitaria. GRANADA
GONZÁLEZ DE LA HIGUERA APARICIO, José Joaquín	Ldo. en Pedagogía: Orientador Educativo. I.E.S. "Estado del Duque".MALAGÓN (Ciudad Real)
LEAL CARRILLO, Teresa	Catedrática de Lengua y Literatura. Instituto de Educación Secundaria "Zaidín-Vergeles" GRANADA
LÓPEZ CRUCES, José Carlos	Psicólogo. Máster en Terapia de Conducta. ALMERÍA
MARTÍNEZ GONZÁLEZ, Joaquín	Ldo. en Geología. Director de "La Blanca Paloma" (Centro de Formación Profesional) LA ZUBIA (Granada)
MEDINA RODRÍGUEZ, Juan José	Filósofo. Prof. de Educ. Afectiva y Sexual. Escuela de Magisterio "La Inmaculada" Universidad de GRANADA.
MÉNDIZ NOGUERO Alfonso	Profesor titular de Periodismo. Universidad de MÁLAGA
MONTORO RUÍZ, Sonia	Psicóloga, Técnica en formación Laboral del equipo "Andalucía Orienta". Consejería de Empleo de la Junta de Andalucía. GRANADA
MORALES GARCÏA Francisco	Colaborador de la UNESCO en Programas Educativos. Psicólogo de la Diputación Provincial de GRANADA
MORELL PARERA José Manuel	Psicólogo clínico. Director de la Escuela Naciona de formación de Aldeas Infantiles S.O.S.GRANADA
MOYA MILLÁN, Sara	Lda. en Psicología. Coordinadora de cursos de Formación. GRANADA
MOYANO GUZMÁN José	Psicopedago. Presidente de ANELE(Asociación Nacional de editores de libros y material de enseñanza). MADRID

.../...

.../...

ORTEGA CARRILLO José Antonio	Profesor de didáctica y Organización Escolar. Universidad de GRANADA
PÉREZ TAPIAS José Antonio	Profesor Titular de Filosofía. Universidad DE GRANADA
RAMIRO FORTEA, Isabel	Lda. en Psicopedagogía. Dirª. de "FORO"(Centro de Formación y Orientación ARMILLA (Granada).
RODRÍGUEZ PERALTA, Isabela	Pedagoga. Orientadora Familiar. Profª de Didáctica. Esc. de Magisterio "La Inmaculada" Univ. de GRANADA
ROLDÁN MALDONADO, Gloria	Psicóloga Clínica. Hospital de día de salud mental del S.A.S. (Servicio Andaluz de Salud). GRANADA
ROMERA MORÓN Mª del Mar	Maestra. Lda. en Pedagogía y Psicopedagoga. Pta. de APFRATO (Asociación Pedagógica Francesco Tonucci). GRANADA
RUBIO CASTRO, Ana	Profesora de Filosofía del Derecho de la Universidad de GRANADA. Experta en Género y Política de Igualdad.
RUS ARBOLEDAS, Antonio	Dr. en Psicología. Catedrático en la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de GRANADA
SÁNCHEZ QUESADA, María José	Orientadora Familiar. Maestra de Educación Primaria. C.E.I.P. "Virgen de las Nieves". GRANADA
SANTOS GUERRA, Miguel Ángel	Catedrático de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de MÁLAGA.
SEGURA TERRIBAS, Juan Antonio	Ldo. en Geología. Orientador Familiar. Prof. Biología y Geol. IES "Federico García Lorca" CHURRIANA DE LA VEGA (Granada)
SOLER, Françoise	Educadora Familiar. Ptª de ACOPDIPLAN (Asoc. para la coordinación de la difusión de la Planificación Familiar Natural). BARCELONA
TORO ALÉS, José María	Maestro de Educación Primaria. Escritor y Profesor del Sistema consciente para la técnica del movimiento. SEVILLA
TRINIDAD REQUENA, Antonio	Sociólogo. Profesor titular de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de GRANADA
VÁZQUEZ DÍAZ, María Luisa	Licenciada en Farmacia. Orientadora Familiar. GRANADA

.../...

.../...

VERDEJO LUCAS, Mª Carmen	Psicóloga Escolar y Clínica. Directora de gabinete de Psicología Clínica. GRANADA
VICO ORTEGA, Oliva	Psicóloga. Máster en Orientación y Terapia Familiar. Centro de Orientación Familiar "Teresa Titos". GRANADA
VIZCAÍNO HERRANZ, Pilar	Psicóloga. Ptª de la Asociación Nacional de Educación Prenatal (ANEP) y Delegada la Asociación Mundial en Sudamérica.GRANADA

ANEXO 2: Relación de temas abordados por la Escuela de Padres, en formato de conferencias y Charlas coloquio, a lo largo de sus doce años de funcionamiento.

I.ES. "Alba Longa" ARMILLA (Granada)	
1997-1998 Tema:LA MOTIVACION PARA EL ESTUDIO	
CONFERNCIA INAUGURAL	La Pirámide de Maslow
Charla-coloquio	Las necesidades fisiológicas
"	La Seguridad
"	La Pertenencia
"	El Afecto
"	La Autoestima
1998-1999 Tema:LA COMUNICACIÓN EN LOS ÁMBITOS EDUCATIVOS	
CONFERNCIA INAUGURAL	La comunicación en los ámbitos educativos
Charla-coloquio	La comunicación en la familia I: la pareja
"	La comunicación en la familia II: padres e hijos
"	La comunicación en el Centro educativo I : padres y profesores
"	La comunicación en el Centro educativo II : profesores y alumnos
1999-2000 Tema: LAS HABILIDADES SOCIALES	
CONFERNCIA INAUGURAL	Las habilidades sociales
Charla-coloquio	La asertividad como superación de las conductas pasiva y agresiva.
"	Cómo fomentar las habilidades sociales en el ámbito familiar
"	Cómo afrontar situaciones conflictivas en las relaciones interpersonales
"	El proceso de construcción personal
Conferencia de clausura	La educación de la voluntad en los hijos.

.../...

.../...

2000-2002 Tema: LA ADOLESCENCIA	
CONFERNCIA INAUGURAL	Educar en la adolescencia
Charla-coloquio	Comportamiento adolescente y vida familiar
“	Adolescencia y conductas de riesgo
“	Educación afectiva y sexual en la adolescencia
Conferencia de clausura	Conocer la fertilidad: clave en educ.afectivo-sexual en la adolescencia.
2001-2002 Tema: SER PADRES, HOY	
CONFERNCIA INAUGURAL	Ser padres, hoy
Charla-coloquio	Cómo fomentar la autoestima en el marco familiar
“	Modelos y ejercicio de autoridad en la familia
“	Taller de Escucha
“	Claves para desarrollar un buen clima educativo en el seno de la familia
Clausura/celebr.5º aniversario	La educación: tarea compartida entre la familia y el Centro educativo
I.ES. “Los Neveros” HUÉTOR VEGA (Granada)	
2002-2003 Tema: ENCUENTRO EDUCATIVOS	
Encuentro educativo I	¿Qué es educar?
Encuentro educativo II	Afecto y límites
Encuentro educativo III	Influencia de la vida prenatal en la personalidad
Encuentro educativo IV	La comunicación en la pareja
Encuentro educativo V	La educación de la voluntad
2003-2004 Tema: EDUCAR EN L ADOLESCENCIA	
CONFERNCIA INAUGURAL	Adolescencia y estrategias educativas
Charla-coloquio	Adolescencia y vida familiar
“	Comportamientos adolescentes
“	Educación y solidaridad: una propuesta educativa para los adolescentes
Conferencia de clausura	El adolescente y la capacidad de proyecto personal

.../...

.../...

2004-2005 Tema: CRECIMIENTO PERSONAL Y MOTIVACIÓN	
CONFERNCIA INAUGURAL	La habilidad de la escucha en el crecimiento personal
Charla-coloquio	La necesidades fisiológicas
“	La seguridad y la pertenencia
“	Afecto y Autoestima
Conferencia de clausura	Las necesidades de crecimiento y la motivación
2005-2006 Tema: LA RESPUESTA EDUCATIVA ADECUADA	
CONFERNCIA INAUGURAL	La respuesta educativa adecuada
Charla-coloquio	Conjugar el verbo crecer
“	¿Sobreprotegemos a nuestros hijos?
“	Roles sociales y expectativas educativas
Conferencia de clausura	Ser padres, hoy
2006-2007 Tema: LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LA EDUCCIÓN DE NUESTROS HIJOS	
CONFERNCIA INAUGURAL	El proceso educativo y los medios de comunicación
Charla-coloquio	Adolescencia y medios de comunicación
“	TV y Educación
“	Usos y abusos de las tecnologías de la información y comunicación
“	Videojuegos ¿educan o deseducan?
Conferencia de clausura	Las Familia y el uso de los medios de información y comunicación
Celebración 5º aniversario	Panorama educativo actual desde la óptica de un juez de menores
2007-2008 Tema: EDUCCIÓN EMOCIONAL	
CONFERNCIA INAUGURAL	Educar con inteligencia emocional
Charla-coloquio	Educar con co-razón: liberarnos del secuestro emocional
“	Reconocimiento y manejo de emociones
“	Habilidades sociales
“	La igualdad y la diferencia en la construcción de la identidad personal
Conferencia de clausura	La empatía

.../...

.../...

2008-2009 Tema: EDUCAR EN FUTURO	
CONFERNCIA INAUGURAL	Educar en futuro
Charla-coloquio	Retos del sistema educativo en la sociedad del conocimiento
“	Cómo educar en el esfuerzo, la constancia y el trabajo bien hecho
“	Claves éticas para una educación de futuro
“	Inserción laboral, horizonte 2020-230: perfiles y yacimientos de empleo
Conferencia de clausura	Ejercer de padres, hoy

Educar con tres Cs: Capacidades, Competencias y Corazón

Mª del Mar Romera Morón

Cuando cae la noche y el sueño rinde la vitalidad de mis hijas a veces las miro en el silencio y pienso en ser "mágica" y poder darles cuanto en la vida les podría hacer felices, pero no puedo, no sólo no puedo, lo cierto es que no se. La impotencia se hace más evidente cuando pienso en mi profesión "maestra", soy maestra y madre y no se…

De aquí, de estas reflexiones, fue de donde salieron las tres palabras: capacidades, competencias y corazón. Lo que mis hijas necesitan; lo que yo necesito.

Estos tres elementos hacen referencia a los tres participantes fundamentales en el "juego de educar": alumnado, profesorado y familia.

Hablar de capacidades es hablar de potencialidad (porque PUEDES), hablar de competencias es apostar por la acción (porque HACES), y en último lugar pero no por ello menos importante, hablar de corazón es hablar de una educación afectiva y del afecto (porque QUIERES).

Las tres dimensiones son imprescindibles en nuestros días, en nuestras vidas y en nuestras escuelas.

"Educar con tres Cs" es aplicable a muchos más conceptos, podríamos jugar a decir que existen siete tríos de tres Cs en los que se encierran las respuestas a las preguntas que cada día nos hacemos todos aquellos y aquellas que tenemos nuestra esperanza puesta en la infancia, en el futuro y en la educación.

El número 3 representa "totalidad", quizá porque 3 son las dimensiones del tiempo: pasado, presente y futuro. Simboliza el equilibrio de todas las cosas manifiestas. Los pitagóricos nunca consideraron números al 1 y al 2; para ellos, la tríada fue el número primero por ser el equilibrio de las unidades. En la misión que nos ocupa: la educación, estamos tres: alumnado, familia y profesorado.

El número 7 tiene el simbolismo más conocido de todos. Representa la perfección Siete días tiene la semana. Siete los colores del arco iris. Siete las notas de la escala musical. Siete fueron los sabios de Grecia. Siete las maravillas del mundo. Siete días tardó Dios en crear el mundo, según la Biblia. Incluso son siete las vidas que supuestamente tiene un gato y los enanitos que cuidaron a Blancanieves. El siete es un número mágico en culturas muy diversas. Parece que los problemas de nuestros días también se resolverán con 7: G-7.

Siete deben ser los sentidos de un buen profesional de la enseñanza. Como cualquier persona, el maestro y la maestra cuenta con cinco sentidos, pero en el caso de esta profesión adquieren un matiz diferente. Analicemos cada uno de ellos:

– **La vista**: La maestra no ve, mira. Mira de una manera especial porque mira a personas especiales: los niños; y es así como debe mirar: "Con ojos de niño".

– El oído: La maestra no oye, escucha. Escucha lo que los niños tienen que decir, es importante; y cuando escucha lo hace con "La oreja Verde"

"Es una oreja de niño que me sirve para oír cosas que los adultos nunca se paran a sentir; oigo también a los niños cuando cuentan cosas que a una oreja madura parecerían misteriosas..."

(Rodari)

– **El gusto**: El maestro puede saborear cada minuto de la escuela como si fuera el último, como si fuera el primero, disfruta del tiempo por lo que es y nunca por lo que será después. El maestro auténtico sabe interpretar el valor propedéutico de la educación para disfrutar el momento construyendo el futuro con mucho amor como las auténticas recetas.

– **El tacto**: Tocar para hacer sentir, enredar los dedos entre el pelo del niño que se siente único en ese momento, porque su maestra sólo lo está "tocando" a él. Es como una pompa de jabón a la que rozar con delicadeza provoca una gran emoción, pero si la caricia es demasiado brusca se rompe.

– **El olfato**: Nuestro genio Salvador Dalí, decía que "el olfato es el que mejor trasmite la idea de inmortalidad". En la escuela el olfato lo llamaré intuición. Otros llaman a la intuición el sexto sentido, pero aquí lo juntaremos con el olfato, para entender por un lado que la escuela debe seguir oliendo a goma y sacapuntas, oler a escuela, a entrañable, pero a la vez el "olfato del maestro" podrá conocer antes de que suceda todo lo que será relevante para la vida de un niño y actuará en consecuencia.

Analizados los cinco sentidos puede parecer que la receta esté completa, los ingredientes fundamentales están citados, pero no es así, nos faltan dos. El maestro autentico tiene la suerte de tener SIETE SENTIDOS.

– **El sentido común**: Groucho Marx, dice que este sentido es un don, y que es el menos común de todos nuestros sentidos. En la receta del magisterio es imprescindible, por eso es tan difícil ser buen maestro.

– **El sentido del humor**: El sentido del humor es el mejor nivel de expresión de la comunicación y de la creatividad; es un privilegio de personas inteligentes. Freud dijo que:"El humor es la manifestación más alta de los mecanismos de adaptación del individuo." La escuela necesita reírse, necesita demostrar y demostrase que es inteligente, muy inteligente. Si la escuela no desarrolla su propio sentido del humor estará a disposición de que "los demás" hagan con ella lo que quieran, y quizá esto es lo que esté pasando. Reírse no es tomarse nada a broma, no es dejar de ser serio, es acometer las circunstancias de forma inteligente.

Con todo esto, ¿Cuáles son los siete tríos de 3 Cs?

I. Capacidades, competencias y corazón.
II. Compromiso, coraje y confianza
III. Casa, colegio y camino
IV. Coherencia, cooperación y calma
V. Cambio, control y consenso
VI. Calidad, continuidad y convivencia
VII. Cabeza, cuerpo y comunicación.

Posiblemente este listado puede seguir creciendo hasta 21 que es el siguiente número mágico… Pero por hoy analizaremos estos y profundizaremos en el primero.

Compromiso, coraje y confianza. Desde el Ministerio de Educación hasta el maestro de la unitaria más pequeña de nuestra Comunidad Autónoma. Se trata de apostar por un compromiso lleno de coraje plantado en la mesa desde la confianza en los otros y para generar confianza en los otros. La escuela debe comprometerse con la familia confiando en ella y no desde la culpa o la crítica y a la inversa igual. Todos tenemos el mismo objetivo: el futuro de nuestros hijos.

Casa, colegio y camino. El camino entre la casa y el colegio debe unir, dar seguridad y confianza a nuestros niños y niñas y no convertirse en la trinchera que separa dos bandos de una misma batalla. El camino hacia la escuela debe ser recorrido con tanto cariño e ilusión que por sí mimo genere aprendizaje. Francesco Tonucci, nos propone construir entre todos un "Ciudad para los niños" que empieza por el camino a la escuela, niños y niñas solos y juntos.

Coherencia, cooperación y calma. De lo contrario ya se encargan los medios de comunicación, el consumo y la competitividad.

Cambio, control y consenso. La mejora de las competencias, de las habilidades para la vida, debe empezar por el profesorado, por los docentes, que en el cambio de rol y de perspectiva a que se ven, nos vemos obligados en este siglo, la principal competencia dicen algunos es la de desaprender cada día para aprender lo nuevo y desde lo nuevo. No es que lo de "ayer" estuvo mal, es que lo de hoy es diferente.

Calidad, continuidad y convivencia. Hablamos aquí de una calidad que va más allá de la cantidad y de la certificación, una calidad que sin continuidad no tiene sentido, continuidad del profesorado, de los proyectos que se inician, de las metodologías y los cambios de etapa… Continuidad desde la convivencia que respeta la diversidad dando igualdad de oportunidades y sin homogeneizar la diferencia.

Cabeza, cuerpo y comunicación. Cuando la LOE nos descubrió cuales eran las 8 competencias básicas (Competencia en comunicación lingüística. Competencia matemática. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. Tratamiento de la información y competencia digital. Competencia social y ciudadana. Competencia cultural y artística. Competencia para aprender a aprender. Autonomía e iniciativa personal), me di cuenta de que a mis hijas le faltaban dos con demasiada urgencia, por ese motivo en el proyecto "***Educar con tres Cs***", *se incluyen:* La Competencia emocional y la Competencia Física y motriz.

Desde hace casi varios años, con la llegada de la LOE, muchos y muchas hemos hablado de competencias, escrito, dado la vuelta a la pedagogía para encontrar la solución en esta terminología tan nueva como usada en la vida cotidiana, y la verdad es que necesitamos perder el miedo para enfrentarla. Dicen que tener miedo es tomar conciencia de que nos faltan recursos para enfrentarnos a una amenaza, y así estamos, asustados y sin recursos, como profesionales docentes, como padres y madres y como alumnos…

La Ley del 70 nos trajo una gran sistematización de contenidos, y eso en el 70 fue bueno, por aquella época quien tenía la información tenía el poder. Con la Ley del 90, llegaron las capacidades en los objetivos, y eso también supuso un gran avance, supuso

al menos de forma teórica tener la oportunidad de atender a la diversidad dando igualdad de oportunidades, y por último la Ley de 2006, aportó competencias, las habilidades necesarias para vivir.

Las competencias no han "borrado" las capacidades, tampoco debemos permitir que lo hagan. La formulación de los objetivos generales en términos de **CAPACIDADES** es uno de los puntos más representativos de un sistema educativo constructivista. Al dejar a los centros y a los profesionales docentes la tarea de secuenciación, complementación y adecuación de objetivos, apuesta por el logro de aprendizajes significativos, por la atención a la diversidad y por la profesionalidad y creatividad del profesorado.

Cuando hablamos de capacidades hablamos de potencial, no se especifican conductas. Cuando describimos capacidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje estamos describiendo posibilidades de un proceso dinámico y una riqueza formativa que permite ser reflexionado en sí mismo para ser mejorado. Sería un error reconvertir estas capacidades al amparo de la programación por competencias en conductas. Sería una vuelta atrás. Correríamos el riesgo de hacer de la escuela un lugar donde se preparen los "exámenes pisa" y de nuevo nos olvidemos de las personas.

Cuando en este proyecto "Educar con tres Cs", hablamos de capacidades, hablamos de "Inteligencias Múltiples", de Gardner, de la diferencia como proceso y como complemento de un enfoque del desarrollo que va mucho más allá de las disciplinas, áreas o materias y de los estadios piagetianos..

Estas capacidades nos llevan a las competencias**,** absolutamente necesarias.

La **COMPETENCIA** es una habilidad y o estrategia técnica, con carácter ejecutable resultado de la combinación de una o varias dimensiones de la persona cuya consecuencia es la respuesta a una situación problemática planteada, y contextualizada.

Las capacidades se gradúan, las competencias no, pues las convertiríamos en conductas. Las competencias se contextualizan y personalizan; ni siquiera los criterios de evaluación pueden ser una excusa para convertir las competencias en conductas evaluables, con esto, perderíamos la gran conquista social de la escuela en los últimos años.

Las competencias básicas "no se estudian", no son objeto de "examen", no pueden estar completas en formato "libro de texto".

La adquisición de las competencias depende de LA METODOLOGÍA, de las tareas, de las actividades, de los contextos pedagógicos en las que estas se enmarcan. Su relación con el resto de los elementos curriculares (objetivos, contenidos y criterios evaluación) es importante, pero no determinante. El grado de desarrollo de una competencia no lo marca el nivel en el que el niño o la niña está escolarizada, lo marca el niño, su espectro intelectual y sus experiencias previas en el resto de contextos en los que vive (no sólo la escuela). Por este motivo el Real Decreto no diferencia niveles de competencia entre Educación Primaria y Secundaria, y quizá tampoco deberíamos hacerlo en los Proyectos Educativos, sería cerrar el curriculum, llevar las competencias también al texto, romper la posibilidad de repercusión para la educación y para el futuro.

La clave del trabajo por competencias está en la elección de las tareas, en la implicación y la responsabilidad del docente, en sus potenciales, en sus gustos, en su afán

de superación y en sus propias "competencias docentes", nunca relacionadas con los contenidos que se trabajan.

Todo lo escrito sobre esta líneas no tiene sentido sin **CORAZÓN**. Incluir la Competencia emocional en los curriulum escolares de forma explícita y coherente con el quehacer metodológico.

Autoconcepto / Empatía	Conversación interior	Detención pensamientos negativos	Facetas positivas de los errores.	Relajación y meditación / Resolución de conflictos
Autonomía	Evitación frustraciones	Control de generalizaciones	Pensamiento creativo	Comunicación / Consenso
Autoestima / Asertividad	Declaración aspectos positivos	Reconocimiento de los prejuicios	Visualización e imaginación	No pre-ocuparse por la opinión de los demás, ocuparse
Afirmaciones positivas y repetitivas	Aceptación cumplidos	Conciencia del lenguaje no verbal propio	Diario de emociones	Habilidades sociales. / Visión de la diferencia frente a la deficiencia

Todo producto, invento o acción, antes de ser creado fue soñado, y sólo si como maestros somos capaces de jugar y de soñar, podremos contribuir a que los niños y niñas vivan, disfruten y sonrían. Contribuir en el desarrollo de su inteligencia va más allá de la mera instrucción, de la reproducción de los sistemas.

Contribuir en su desarrollo pasa por la búsqueda compartida de su propio autoconcepto y su autoestima, por el desarrollo de su autonomía, aquella que les permita tomar decisiones autónomas y responsables en el momento en el que les ha tocado vivir. Ser persona, pensar y convivir. Guiar su búsqueda hacia la propia calidad de su vida, una calidad de vida no determinada por los títulos ni las haciendas, una calidad de vida determinada por la calidad de los pensamientos y controlada por lo tanto por cada persona, desde sus habilidades intrapersonales y sus habilidades interpersonales.

Los niños y las niñas de hoy quieren vivir dignamente su infancia, tienen DERECHO a ello, y los adultos también tenemos el DEBER de proporcionarles las condiciones que lo permitan.

No podemos pretender que las cosas cambien si siempre hacemos lo mismo. Yo confío, confío en la inventiva, en los maestros, en las personas, en el futuro… en mis hijas.

(Mª del Mar Romera Morón)

Buenas prácticas de acción tutorial Intervención desde el Equipo de Orientación Educativa de Atarfe (Granada)

Juan de Dios Fernández Gálvez, orientador escolar.

Profesor asociado UGR.

1. Introducción. Resumen

Esta experiencia se desarrolla desde un equipo de orientación educativa de sector, en los cuatro centros públicos de infantil y primaria de una localidad del Área Metropolitana de Granada, concretamente en Atarfe, en los centros CEIP Atalaya, CEIP Clara Campoamor, CEIP Dr. Jiménez Rueda y CEIP Medina Elvira, todos ellos reconocidos por la Administración como centros de Compensación Educativa por recibir un porcentaje importante de alumnado con déficit social. La experiencia se comienza en el curso 2007/2008, actualmente está plenamente consolidada y, en algunos de sus aspectos, se está extendiendo a otros centros del entorno.

Se ha trabajado la mejora de la convivencia y la formación en valores de una forma global, mejorando la propuesta curricular (reorganización y categorización de contenidos, avances metodológicos hacia el trabajo por tareas y proyectos, revisión de la evaluación) y realizando una propuesta conjunta de educación en valores que unifica lo previsto en el Plan de Igualdad entre hombres y mujeres, el Programa de Escuela Espacio de Paz, Plan de Convivencia y Plan de Acción Tutorial. Esta propuesta se ha vehiculado a través de una agenda, con contenidos formativos que llegan a todo el profesorado, al alumnado y a las familias; la agenda se completa con un calendario y unos guiones mensuales a desarrollar en la hora lectiva de tutoría. También se está desarrollando un programa de formación de mediadores en conflictos. Por último estamos poniendo en marcha una tutoría compartida entre el profesorado de 6º de primaria y 1º de ESO.

Se han mejorado significativamente los resultados académicos y los de convivencia, también se ha creado una cultura colaborativa entre los diferentes centros de la localidad.

2. Ideas clave

A esta experiencia subyace una filosofía de trabajo en los centros como orientador y un determinado modelo de intervención desde la orientación, que ha inspirado muchas de las actuaciones que se narran.

2.1. Sobre nuestro trabajo en los centros

Tener claro que el gran objetivo de la Orientación es "propiciar, favorecer, hacer posible el pleno desarrollo de todos y cada uno de los alumnos y alumnas".

Tradicionalmente se entiende que este gran objetivo se obtiene, principalmente, mediante lo planificado en Plan de Orientación y Acción tutorial (POAT) y más concretamente mediante el Plan de Acción Tutorial que cada tutor o tutora desarrolla con su grupo. Pero hemos de hacer un análisis simple pero de gran profundidad para nuestro trabajo: El alumnado de primaria está 25 horas semanales en el centro educativo, el de secundaria, 30h; de ellas solo 1 hora se dedica a aplicar lo establecido en el Plan de Acción tutorial (PAT), el resto del tiempo el alumnado se está desarrollando académica y socialmente en interacciones curriculares. Si de verdad queremos ser un factor de calidad, si queremos tener una actuación realmente preventiva… hemos de intervenir en los procesos curriculares. En ellos se favorece o se obstaculiza el pleno desarrollo, durante las sesiones ordinarias de clase se puede favorecer o destrozar el autoconcepto, la autoestima; se puede propiciar el individualismo o la cooperación; se puede crear cohesión de grupo o destrozarlo… ¡Y nosotros centrando nuestro esfuerzo en al PAT!

El clima de convivencia del centro tiene mucho que ver con las posibilidades de éxito que se ofrecen, tiene mucho que ver con el ajuste curricular a cada uno de los alumnos y alumnas. Por tanto como orientadores hemos de trabajar en colaboración con los equipos de ciclos y con los equipos docentes en la elaboración, desarrollo y revisión del Proyecto Educativo de Centro y las programaciones didácticas. Esta es una auténtica actuación preventiva, prevención primaria.

Una auténtica intervención del orientador en Acción Tutorial para el alumnado, una auténtica intervención para la mejora de la convivencia pasa por trabajar para mejorar y ajustar la respuesta curricular de todo el centro.

Otra idea clave es la *intervención a nivel de localidad*. Somos equipos de sector que trabajamos casi exclusivamente en centros concretos, pues bien, una gran labor de zona es procurar, mediante nuestro asesoramiento sistemático a diferentes centros, que se cree conciencia de pertenecer a una localidad, más allá de la pertenencia a un centro. Así se optimizan recursos, se potencia el impacto en la sociedad, se disuelven tensiones y rivalidades… nuestro trabajo puede ser, ha de ser muy importante para este clima de localidad.

2.2. Sobre la orientación

En cuanto a modelo de orientación me encuadro en un modelo de *"integración en los programas de centro"*, no "llevo programas al centro", participo con el profesorado en las líneas de trabajo que desarrolla, me integro en sus estructuras de coordinación pedagógica para, conjuntamente, detectar nuevas problemáticas, realizar propuestas de mejora, dar respuesta a sus demandas. Pero no con un modelo de "servicios", yo tengo muy claro qué sería un "currículo de orientación", cuales serían los programas de centros que teórica y prácticamente serían eficaces, yo tengo mi modelo de "proceso de enseñanza-aprendizaje", las claves para un desarrollo integral de las personas, cómo se ha de organizar un centro, diferentes formas de organización de aula y de centro para atender a la diversidad…. Pero no son programas a implementar, forman parte de mí, de mi formación y yo formo parte de su centro.

Por otra lado, creo que la función primordial del orientador/a es el *asesoramiento, asesoramiento colaborativo y constructivista*. Establezco relaciones de igualdad y simultaneidad. Igualdad, con diferente enfoque y formación, pero no en actitud y posición de experto;

simultaneidad procurando que ese asesoramiento sea en los foros naturales de debate de cada centro, los órganos de coordinación pedagógica. Además cada centro tiene su "zona de desarrollo institucional" y cada profesional tiene su "zona de desarrollo profesional", lo que hace que procure un asesoramiento a cada uno en su zona de desarrollo, para que cada profesional y cada institución amplíe su zona de desarrollo real. Esta tarea de asesoramiento, es un difícil equilibrio entre el conformismo (dar respuestas que no generen conflicto con la práctica cotidiana, que no propicien la autocrítica, ni la reflexión y, por tanto, el avance) y la ruptura (posicionamientos tan radicales, lejanos o cerrados que hagan que los docentes se aferren más a sus prácticas.[1]

3. Nuestra experiencia concreta

3.1. Desarrollo

Durante el **primer año** de intervención se diferencian dos periodos. En el primero no se planteó ninguna actuación concreta en este campo. Centré mi trabajo, en los 4 centros, en dos aspectos:

a) Sensibilizar y colaborar en el estudio de las causas de fracaso escolar y mejorar la respuesta curricular aproximando sensibilidades hacia las Competencias Básicas.

b) Iniciar colaboraciones con las personas responsables de los programas de Escuela Espacio de Paz, Plan de Igualdad y Coeducación, al trabajar con cada una de ellas se puso de manifiesto la coincidencia de objetivos y de contenidos de trabajo.

Por otra parte, tras responder a las demandas de intervención ante problemas graves de conducta, llevaba al Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP) reflexiones sobre la influencia del fracaso escolar en estas conductas, así como de la falta de cohesión de grupo, la baja autoestima y la no aceptación de las diferencias (estrategia de convertir problemas individuales en problemáticas de centro).

En el tercer trimestre se plantea la exigencia de elaborar el Plan de Acción Tutorial en los centros. En ETCP se plantea la siguiente reflexión: ¿otra programación para llevar a tutor/a? Ya somos 4 llevándoles propuestas sobre "educación en valores", ¿por qué no se elabora una propuesta única que los integre todos? Y nos ponemos en marcha.

Yo, como orientador, persona que trabaja en los 4 centros y responsable de elaborar la propuesta de Plan de Acción Tutorial, tras las reuniones pertinentes en cada centro con los diferentes responsables de programas elaboro la propuesta de lo que podría ser el "currículo de educación en valores" que integra al Programa Escuela Espacio de Paz. Plan de Igualdad, Plan de Convivencia y Plan de Acción tutorial. Se presenta el mismo para ser validado en cada uno de los centros, tras leves retoques queda aprobada la misma propuesta de contenidos y de secuenciación en los 4 centros públicos de la localidad, en este proceso se consulta con las diferentes AMPAS. Además se acuerda en todos los centros incluir en el horario lectivo la "hora de tutoría", para que esta programación tenga su espacio y su tiempo.

[1] FERNANDEZ GÁLVEZ, JD (2005): Buscando la magia del mago sin magia, pg 13.

Esta PROGRAMACIÓN UNIFICADA DE EDUCACIÓN EN VALORES (ver anexo 1), a nivel de Planes y Programas y a nivel de centros, supone un gran avance y muchas ventajas de eficacia:

- Todos los centros vamos a desarrollar los mismos temas y al mismo tiempo, lo que supone impacto social; en muchos de los hogares del pueblo se va a hablar de los mismos valores la misma semana.
- El programa es el mismo a lo largo de todos los cursos de infantil y primaria. Por tanto son temas muy potentes que cada alumno y alumna va a recibir y reelaborar en diferentes momentos de su desarrollo personal.
- No mareamos al profesorado con diferentes y deshilvanadas propuestas de educación en valores procedentes de diferentes Planes y Programas.
- Garantizamos esta formación a todo el alumnado, neutralizando el efecto del posible bajo interés por la acción tutorial de alguno de sus tutores y tutoras a lo largo de su escolarización.

El siguiente curso, **segundo año** (curso 2008/2009), tras intentar que el profesorado semanalmente, en la hora asignada en el horario lectivo a la tutoría, desarrolle las propuestas encontramos que le resulta muy difícil, por lo que buscando un vehículo para facilitar su trabajo y trasladar esta propuesta a las familias pusimos en marcha la elaboración de la AGENDA FAMILIA-ESCUELA (ver anexo 2). Esta agenda, además de tener las secciones comunes a todas las agendas: consejos a las familias, funcionamiento de órganos colegiados, espacio para notificaciones, etc., presenta novedades para que sea el vehículo de unificar conceptos, criterios y esfuerzos para favorecer la educación en valores de todo el alumnado, dado que es un documento común a profesorado, alumnado y familias:

- Presenta a toda la comunidad educativa, de forma explícita, el programa anual de educación en valores a desarrollar en el centro y en la familia.
- A comienzo de cada mes se presenta un texto con la temática a desarrollar, justificación teórica, contenidos y propuesta de trabajo a desarrollar en el centro y en la casa. Se completa con una propuesta de tareas para casa para favorecer el desarrollo de las Competencias Básicas.
- Al comienzo de cada semana hay una frase que sirve de introducción y de reflexión sobre el contenido a desarrollar.
- Al final de cada trimestre hay unos espacios de reflexión-valoración de lo trabajado y propuestas de mejora. También se va elaborando el código personal de conducta medioambiental y de conducta social.

Durante este curso, en uno de los centros, se intenta formar a un grupo de alumnos de 5º y 6º como MEDIADORES EN CONFLICTOS, pero no se llega a consolidar la experiencia.

Por otra parte, se ponen en marcha MEDIDAS PARA LA MEJORA DEL CURRÍCULO: se reorganizan los aprendizajes en bloques temáticos de duración mensual; se determinan los aprendizajes básicos comunes a todas las áreas; se categorizan los contenidos de las diferentes áreas en imprescindibles, deseables y de ampliación; se dan avances metodológicos hacia la adquisición de la competencias básicas; se recon-

ceptualiza la evaluación y se consensuan procedimientos y criterios de evaluación de centro…. (ver anexo 3). *Estas medidas nos hacen avanzar hacia una escuela más inclusiva.*

Durante el curso 2009/2010, **tercer año**, se implementa la agenda. Es editada de forma conjunta por todos los centros, con igual maquetación, cambiando solo la foto de la portada. Se presenta a toda la comunidad educativa en un acto conjunto de todos los centros.

Se entrega a cada alumno y alumna y en la primera reunión grupal de tutoría se comenta su uso, tanto en el centro como en la casa. Para apoyo en el ámbito familiar se ponen en marcha dos iniciativas:

- Confección de un CALENDARIO de pared para las familias (anexo 4), con la programación anual, la temática de cada mes y el texto de la frase de cada semana. También se incorpora la propuesta de tareas para desarrollar en casa. Con el se pretende que esta actuación conjunta de educación en valores llegue y ocupe espacio en las casas, además de a través de la agenda. Es subvencionado por el Ayuntamiento y se entrega a las familias en la primera reunión de tutoría grupal. Llega en la localidad a unos 1700 hogares.
- CHARLA trimestral, en cada centro, con los contenidos formativos de ese trimestre y profundización en uno de ellos. La asistencia no es muy numerosa, pero sí estable en el tiempo, se llega a unas 150 personas cada trimestre.

Para apoyo al profesorado, se elabora un GUIÓN DE TRABAJO MENSUAL (anexo 5) con material de apoyo. El orientador elabora el borrador, que por correo electrónico se envía las personas responsables de los programas de Paz y de Igualdad para completar. Posteriormente se envía a cada centro para su difusión al profesorado, por correo electrónico, depositando el material en un ordenador de la sala de profesorado, en reuniones de ciclo…

En el tercer trimestre del curso se pone en marcha un programa de FORMACIÓN DE MEDIADORES EN CONFLICTOS. Está dirigido a alumnado de 5º de primaria, el orientador forma a todo el alumnado del grupo para afrontar la mediación escolar. Son 6 sesiones. En septiembre del siguiente curso (6º) se realizan dos sesiones de repaso y de aplicación a casos prácticos. En octubre comienza el trabajo de mediadores y mediadoras, por parejas rotatorias semanales, designados por el tutor o tutora, todo el alumnado ejerce la función mediadora. A lo largo del primer trimestre se realizan algunas sesiones de seguimiento y análisis de casos. Uno de los valores importantes de este trabajo es que se forma a "todo el alumnado de la localidad" en técnicas de mediación en conflictos, consiguiendo que todos y todas se sensibilicen sobre el tema, es tan importante el trabajo sobre sí mismos y sobre el grupo como el que después se desarrolla en tareas de mediación. Otro de los aspectos a destacar es el ejemplo que supone para el resto del alumnado: "los mayores del colegio ayudan a resolver los conflictos mediante el diálogo".

En el plano CURRICULAR seguimos profundizando en la aplicación de las medidas y, tras ver su viabilidad y eficacia, se incorporan al Proyecto Educativo de Centro, en todos los centros.

En los **sucesivos cursos** se ha consolidado esta forma de trabajar. Además se han incorporado otros centros de localidades próximas, así como profesores aislados de otros centros.

Al nuevo profesorado de cada centro, en el primer claustro se le informa de todo y en la primera quincena de septiembre el orientador mantiene una sesión de trabajo conjunta con el profesorado nuevo de todos los CEIP de la localidad en la que se desmenuzan los compromisos del PEC y se detalla todo el trabajo de tutoría y en currículo.

3.2. Situación actual y resultados

Este es el séptimo curso de intervención continuada, por tanto, tras seis años de experiencia, nos encontramos que:

El PROGRAMA CONJUNTO DE EDUCACIÓN EN VALORES está consolidado y vivo. A final de cada curso se hacen propuestas de mejora, tanto en contenidos como en materiales y en su secuenciación y temporalización.

La AGENDA es un muy buen vehículo de comunicación FAMILIA-ESCUELA, todo el profesorado la utiliza diariamente. También es el eje de la Acción Tutorial, y muy especialmente en la hora de tutoría semanal. Las familias comparten la misma información que el profesorado y sus hijos sobre el desarrollo de valores. En una web conjunta de todos los centros se comparten los documentos de apoyo (www.atarfe-competencias.wix.com/ccbb). Actualmente se imprimen, por encargo de diferentes centros, unas 4000 agendas. Además el centro de Educación de Personas Adultas de la localidad la trabaja de forma sistemática, por lo que se llega a las familias por otra vía.

Los GUIONES MENSUALES se actualizan cada curso, se distribuyen con fluidez en cada centro. Llegan a todo el profesorado de infantil y primaria de la localidad (más de 100 docentes en Atarfe) y en torno otros 100 en diferentes centros.

Los CALENDARIOS los sigue editando el Ayuntamiento y se reparten a todas las familias con alumnado en los centros públicos de infantil y primaria, y algunos ejemplares en los otros centros de la localidad e instituciones. Se está creando una importante cultura de valoración social del desarrollo de valores y cultura de paz.

FORMACIÓN DE MEDIADORES, esta experiencia se está llevando a cabo desde hace 5 cursos, por lo que más de 750 chicos y chicas se ha formado en "resolución pacífica de conflictos" y ha ayudado a otros a resolverlos.

RED DE ESCUELAS ESPACIO DE PAZ, en la modalidad INTERCENTROS, en la que nos hemos integrado todos los centros de la localidad: los 4 CEIPs, los dos IES, el centro concertado y el centro de Adultos. En ella unificamos intervenciones, estamos organizando de forma conjunta las diferentes efemérides, se trabaja para potenciar la figura de delegado de alumnado y de delegados de padres y madres, con procesos conjuntos de formación, elaboración conjunta de trípticos de apoyo y difusión de sus funciones, compartiendo materiales para educación en valores ..

TUTORÍA COMPARTIDA entre profesorado de 6º de primaria y 1º de ESO. Ha surgido de forma natural de la dinámica de coordinación entre las direcciones de todos los centros de la localidad, uno de los IES planteó el bajo rendimiento del alumnado de nueva incorporación, incluso de los valorados como buenos en el programa de transito, nos pusimos en marcha para coordinar actuaciones. Durante este curso se ha establecido la disponibilidad del profesorado de primaria para reuniones con el alumnado

y familias de 1º de ESO que determinen sus tutores y tutoras. Estamos comenzando la experiencia.

En el ámbito CURRICULAR tras reorganizar el currículo de las diferentes áreas, categorizado y priorizado los contenidos, dado avances metodológicos hacia la adquisición de las competencias… tenemos una escuela con prácticas más inclusivas, con una atención más ajustada a cada grupo y a cada alumno y alumna. Se ha aumentado, en los 4 centros, el éxito escolar un 16% de media y reducido el nº de alumnos y alumnas con más de 4 suspensas en un 5%.(Datos facilitados por la Inspección Educativas procedentes de la AGAEVE)

Con respecto al clima de convivencia en los centros de infantil y primaria ha mejorado significativamente, realidad recogida en los registro de incidencias, nº de comisiones de convivencia convocadas, valoraciones de Claustro y Consejo Escolar y valoración de los dos IES que reciben al alumnado.

Anexo 1. Programa unificado de educación en valores

PRIMER TRIMESTRE: "El marco de relaciones sociales. Tenemos derechos y deberes. Nos conocemos y conocemos a los demás".

SEPTIEMBRE: ***Somos personas que nos relacionamos. Tenemos y respetamos normas.***
- Acogida a nuevos compañeros y compañeras.
- Dinámica de grupo para conocimiento entre compañeras y compañeros.
- Qué es convivir, la necesidad de las normas para mejorar el grupo.
- Normas de Clase. Revisión y consenso.
- La Asamblea de clase y decisiones democráticas. Elección de delegada o delegado.
- Recordamos los códigos de conducta del curso anterior.

OCTUBRE: ***La amistad: respeto y tolerancia. Aceptación propia y de los demás.***
- Establecemos las normas y horario de trabajo en casa. Responsabilidad ante el estudio. Revisión del horario establecido para casa y el proceso de estudio.
- Autoconcepto y autoestima.
- Amistad. Valor de la verdad y de la confidencialidad.
- Amistad y Género. Amistad e Interculturalidad.

NOVIEMBRE: ***Todos y todas tenemos Derechos y Deberes***.
- Acercarnos a la Convención de los Derechos del Niño: Leerlos, comentarlos.
- Descubrir los Deberes que tengo que cumplir para que esos Derechos se hagan realidad en su plenitud.
- Centrarnos en el Derecho a la Alimentación
- Analizar cómo me alimento, cuáles con mis actitudes ante la comida, cómo las consumo, si tiro comida, si desprecio el plato que me ponen en la mesa…
- Se trabajará el respeto al otro sexo y participará en los actos del 25 de noviembre.

DICIEMBRE: ***Los juguetes para jugar. Uso racional y no sexista. Compremos con moderación y justicia***
- Constitución y democracia.
- Análisis de la publicidad
- Juego y juguetes. Uso racional y no sexista.
- El Comercio Justo, y analizaremos la diferencia en precio y la diferencia en el proceso de producción y en el pago a las personas que lo han elaborado. Analizaremos dónde está el aumento de precio de los productos.
- Valoración del trimestre. Elaboración de los códigos de conducta social y medioambiental.

SEGUNDO TRIMESTRE: "Vivimos en grupo. Aprendemos a Convivir y a Resolver pacíficamente los conflictos. Desarrollamos nuestra inteligencia cognitiva y nuestra inteligencia emocional"

ENERO: ***La PAZ: el camino hacia un mundo mejor.***
- Concepto de PAZ como caminar hacia una sociedad más justa. No-violencia: Nelson Mandela
- Nosotros y la PAZ en el entono próximo: Empatía, ponernos en el lugar del otro. Comprender la forma de ser y pensar de otras culturas que están entre nosotros.
- Nosotros y la PAZ en el entorno lejano: Responsabilidad en las relaciones con el resto de pueblos de la tierra. Discriminación y ataque a minorías en todo el mundo.

FEBRERO: ***El pensamiento nos sirve para estudiar y para convivir.***
- Estrategias cognitivas. Aprendemos a pensar.
- Proceso para un estudio eficaz.
- Técnicas de estudio: subrayado, resumen, esquema…
- Hábitos de estudio: Lugar y Horario.
- Día de Andalucía. "El trabajo, esfuerzo y estudio de todos y todas las que vivimos en Andalucía la hacemos más viva y desarrollada."

MARZO: ***Trabajamos la inteligencia emocional. Aprendemos a controlar nuestros pensamientos, nuestras emociones y nuestros sentimientos. Vamos a conocerlos.***
- Pensamiento divergente. Pensamiento alternativo. Pensamiento causa-efecto. Pensamiento consecuencial.
- Las emociones y los sentimientos.
- Valoración final del trimestre. Trasladamos al código personal de conducta nuestros compromisos de lo que hemos aprendido este trimestre.

TERCER TRIMESTRE: "Nos desarrollamos como personas. Hábitos de vida, social y ambientalmente, saludable"

ABRIL: **Continuamos aprendiendo a relacionarnos con los demás**.
- La comunicación: hablar y escuchar
- Pedir disculpas. Pedir un favor. Dar quejas. Decir NO.
- Escucha activa.
- Competencia Social: Habilidad social+ pensamiento + moral.
- Gestión pacífica y justa de los conflictos.

MAYO: ***Revisamos nuestros hábitos Ambientales***
- Educación ambiental: las 4 R.
- Ecoauditoría de nuestras prácticas de uso y consumo:
  – Del agua.
  – De la energía.
  – De los residuos.
  – Del Consumo.

JUNIO: ***Completamos nuestro código de conducta***
- Código de conducta medioambiental.
- Código de conducta social.
- Ocio y tiempo libre. Otra forma de disfrutar y aprender.
- Valoramos el curso.

Quinto de Primaria
- Desarrollo completo del programa.
- Sesiones específicas, en el tercer trimestre, para formación de mediadores y mediadoras en conflictos escolares.

Sexto de Primaria
- Desarrollo completo del programa.
- Prevención en el uso de las nuevas tecnologías.
- Educación Afectivo-sexual, al hilo del tema en Conocimiento del Medio.
- Estrategias cognitivas y autorregulación académica.
  – Hábitos de estudio: Espacio, tiempo, materiales, …
  – Estrategias de Aprendizaje.
- Cambio al IES. Nueva situación.

Anexo 2. Agenda Familia Escuela

MES DE SEPTIEMBRE

"Somos personas que nos relacionamos. Tenemos y respetamos normas"

"La escuela es un eniambre de aprendizaje y socialización; en ningún otro lugar, se pasa tanto tiempo, tan junto y con tanta gente que uno no ha elegido"

Los niños y las niñas vienen a la escuela a aprender junto a otros, a aprender a conocer el mundo que les rodea, la ciencia y cultura que se ha desarrollado y a aprender a vivir y convivir con otros. Pero la escuela es el mejor contexto en el que convive nuestro alumnado, en el que esos otros representan el crisol de la diversidad de la sociedad, más allá de la diversidad del barrio o amistades de la familia.

Cuando entran al centro educativo no dejan en la puerta su corazoncito, lo que tenemos sentado delante lleva una cabeza, un corazón y un cuerpo, todo tenemos que desarrollarlo, pero el corazón, los sentimientos son el aceite que engrasa el resto de desarrollos. Por ello, ahora que comienza un nuevo curso hemos de trabajar explícitamente las relaciones emocionales y la cohesión de grupo. Hay que hablar de cada uno de nosotros, de los que ya estábamos el curso pasado y de los nuevos compañeros y compañeras o maestros y maestras. La sensación de pertenencia al grupo y el sentirse a gusto con compañeros y maestras va a hacer a cada niño y niña más feliz y más predispuesta y predispuesto a aprender. Además como grupo nos damos unas normas de funcionamiento para sentirnos más seguros en nuestras actuaciones.

Empezamos fuerte… Es así como hay que empezar, con ilusión y generando ilusión. Hay que hacer llegar a nuestro alumnado el convencimiento de que con su esfuerzo pueden conseguir resultados estupendos que alegrarán a su familia, a los maestros, y sobre todo a nosotros mismos. En los tiempos que corren, en los que las ideas de los niños están cambiadas porque la tele y las redes sociales están haciendo su labor… los niños y jóvenes no saben que esto es un camino de esfuerzos y metas. Desde el principio hay que poner los medios para ir haciéndoles artífices de su propia formación, desde pequeños. Es obligación nuestra generales esa ilusión sobre la base de expectativas de aprendizaje y de éxito. "Tenemos que valorarle el éxito, valorarles lo que aprenden y generarle confianza en su capacidad para aprender"

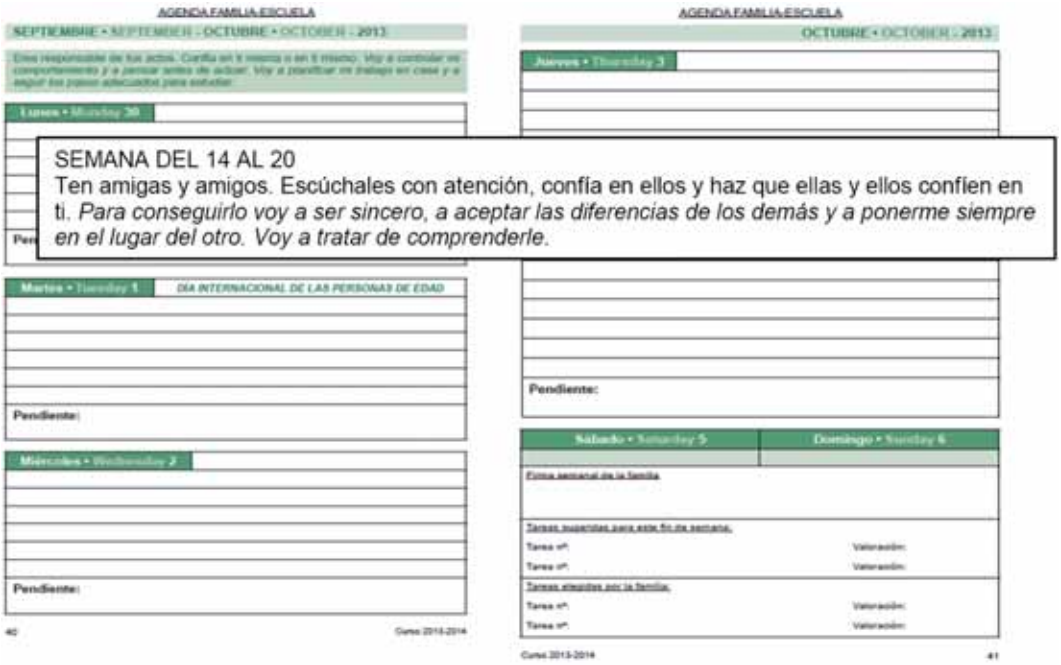
Durante este mes el profesorado tratará explícitamente en clase, en la hora de tutoría, los siguientes temas:

- Acogida a nuevos compañeros y compañeras. Que se presenten y hablen de ellos y su procedencia. Los demás nos presentamos y nos ofrecemos a ayudarles. Cuidamos de que se hable siempre lo positivo.
- Dinámica de grupo para conocimiento entre compañeras y compañeros. Sentimiento de pertenencia al grupo: identidad, respeto, colaboración, unidad por el consenso. Hablar del trabajo cooperativo entre compañeros, de que todos podemos aportar cosas muy interesantes a la clase.
- Qué es convivir, la necesidad de las normas para mejorar el grupo.
- Normas de Clase. Revisión y consenso. Reparto de responsabilidades. Cuidar que no haya sesgo sexista en ese reparto. Saludo y normas de cortesía. Normas como Actitudes: tengo que ser solidario con mis compañeros, tengo que ser generoso, tengo que ser responsable con mi trabajo y muy respetuoso con el de los demás
- La Asamblea de clase y decisiones democráticas. Elección de delegada o delegado, responsabilidad del votar pensándolo muy bien.
  Recordamos los códigos de conducta del curso anterior. Nos comprometemos a cumplirlos este curso.
- Tenemos que plantearnos cómo vamos a estudiar, qué me voy a proponer para trabajar todos los días con eficacia y seriedad.

Durante este mes, las familias en casa preguntarán por la clase y por los compañeros y compañeras. Hablaremos de los que continúan del curso pasado y de los nuevos, de dónde vienen, cómo son, … Se les comentarán situaciones semejantes en los lugares de trabajo de los mayores o de nuevos vecinos en el barrio, de la importancia de tener vecinos, de lo que aportan de seguridad y de riqueza de vivencias. Además hablaremos de la importancia de tener normas de comportamiento: ¿cómo podríamos ir por la carretera sin normas de circulación?, ¿si no las respetamos… ?... Elaboraremos normas de casa y reparto de responsabilidades sin sesgo sexista.

La propuesta de tareas, para que las familias las adapten al nivel de los hijos y desarrollen en casa son:

1. Búsqueda conjunta de información sobre los lugares de procedencia de algunos de los compañeros o compañeras, de sus costumbres, de sus creencias. Hablar de las diferencias con respecto a las nuestras, pero de lo semejante con respecto al valor y respeto por los demás, respeto por la vida y valor de la ayuda solidaria entre todos.
2. Repaso por nuestra vecindad para que los menores la conozcan, vean su pluralidad y las relaciones de buena vecindad y respeto.
3. Elaboración de normas de casa, marcando un reparto de responsabilidades y sistemas de control y seguimiento de su cumplimiento. Elaboración de un mural.
4. Preparar los materiales de clase. Ver los que tenemos del curso anterior, los que tenemos de nuestros hermanos y podemos utilizar. Hay que reutilizar las cosas, no sólo por economía, también por respeto a la naturaleza. Compramos lo que nos falta, valoramos y comparamos precios y calidades, aprendemos consumo responsable.
5. Buscar un sitio para tener los materiales, para ordenarlos. Forramos los libros entre todos.
6. Hacemos un horario de reparto de tiempos en casa, para jugar, ir al parque, ver la tele, estudiar, leer, hablar la familia… Elaboramos un mural para ponerlo en el lugar de estudio.
7. Revisamos el cumplimiento de las normas de casa que hemos elaborado y del horario.
8. Generalizamos en casa y en la calle el uso de los saludos, de pedir por favor, dar las gracias, ayudar a las personas mayores…
9. Para finalizar este mes, en familia estudiamos la agenda que ya hemos comenzado a trabajar. Vemos los distintos bloques que tiene y empezamos a leer y comentar algunos de ellos, especialmente los de recomendaciones para familias y alumnado y los códigos de conducta del curso anterior.



AGENDA FAMILIA-ESCUELA

SEPTIEMBRE • SEPTEMBER - OCTUBRE • OCTOBER - 2013

Lunes • Monday 30

SEMANA DEL 14 AL 20

Ten amigas y amigos. Escúchales con atención, confía en ellos y haz que ellas y ellos confíen en ti. *Para conseguirlo voy a ser sincero, a aceptar las diferencias de los demás y a ponerme siempre en el lugar del otro. Voy a tratar de comprenderle.*

Martes • Tuesday 1 — DÍA INTERNACIONAL DE LAS PERSONAS DE EDAD

Pendiente:

Miércoles • Wednesday 2

Pendiente:

40 — Curso 2013-2014

AGENDA FAMILIA-ESCUELA

OCTUBRE • OCTOBER - 2013

Jueves • Thursday 3

Pendiente:

Sábado • Saturday 5 | Domingo • Sunday 6

Firma semanal de la familia

Tareas sugeridas para este fin de semana:

Tarea nº: Valoración:

Tarea nº: Valoración:

Tareas elegidas por la familia:

Tarea nº: Valoración:

Tarea nº: Valoración:

Curso 2013-2014 — 41

Anexo 3. Avances curriculares

QUÉ HEMOS HECHO YA
En la reorganización del currículum PARA LLEGAR AL ÁRBOL

- Tenemos reorganizadas las áreas en **núcleos temáticos** ..... **FAVORECEMOS PASO DE ARBUSTO A ÁRBOL**
- Tenemos determinados los **aprendizajes básicos** comunes a todas las áreas.....**TRONCO**
- Tenemos los **aprendizajes imprescindibles en cada área** ..... **RAMAS**
- Tenemos determinados los **aprendizajes deseables y de ampliación** ..... **RAMILLAS Y HOJAS**
- Tenemos planificada la **educación en valores** .... LA AGENDA..... **RAICES**

ATENCIÓN DIVERSIDAD. Caminando hacia escuela inclusiva

1. Proyecto curricular de centro (núcleos temáticos y ¿ libros de texto?) Aprendizajes deseables y *de ampliación*
2. Aprendizajes imprescindibles en núcleos temáticos. Libro adaptado
   Refuerzo dentro del aula, para alumnado con dificultades específicas y/o con currículum imprescindible....
   ... Profesorado ordinario en horas "libres", de refuerzo
   Refuerzo fuera del aula, previo o posterior a la explicación de clase, para currículum **imprescindible** Trabajo en lectura por la ruta léxica. ...
   ... Profesorado ordinario en horas "libres"/Profesorado de apoyo
   No documento
3. **Agrupamientos flexibles**, en diferentes áreas....
   Profesorado de apoyo y compensatoria
   Programa de refuerzo
   Doc. acuerdo ED, inform. familia
   ¿ compromiso educativo?
4. Aprendizajes básicos en material curricular y de apoyo, de centro.
   Apoyo fuera del aula para currículo básico con Conocimiento del Medio y¿ cuadernill
   Trabajo en "infraestructura" (lenguaje oral, lectura perceptiva, razonamiento). ...
   .... Profesorado de apoyo y/o Pedagogía Terapéutica
   ACI No sig
   Doc E D, fam
   Compr Educ
5. Currículo significativamente adaptado de forma personalizada para alumnado con nee, sobre aprendizajes básicos generales y adaptación funcional de los contenidos imprescindibles de las áreas.
   Apoyo total por el profesorado de PTAI. Combinación con trabajo en aula....
   ... Profesorado de Pedagogía Terapéutica (también apoyo en Aula Espec)
   ACI sign
   Séneca PT

Apoyo en aspectos específicos ..... *por PTAI o AL..... o en su insuficiencia , BECA neae*

Anexo 4. Calendario

Anexo 5 Guión mensual

1er TRIMESTRE: **El marco de relaciones sociales. Tenemos derechos y deberes. Nos conocemos y conocemos a los demás**

TEMA DEL: **MES DE OCTUBRE, 2013**

La amistad: respeto y tolerancia. Aceptación propia y de los demás.

OBJETIVOS

- Establecer democráticamente las normas de clase y crear conciencia en el alumnado de su responsabilidad en el estudio, de su autocontrol en el respeto de horarios de trabajo y de contribuir a un clima adecuado para el trabajo.
- Reflexionar sobre la amistad. Establecer pautas de conducta basadas en la sinceridad, aceptación y respeto, especialmente en la amistad inter géneros e inter cultural.
- Hacer que cada alumno sea consciente de su autoconcepto, que sepa como llevarlo a una autoestima positiva y que establezcan con compañeros y compañeras relaciones que potencien la autoestima de cada uno o una.
- Potenciar la conciencia de que cada uno ha de se responsable del control de su propia conducta, respetando a los compañeros y compañeras y ayudándoles a que se autocontrolen, tanto en comportamientos como en el estudio.

CONTENIDOS

- *Establecemos las normas y horario de trabajo en casa. Responsabilidad ante el estudio. Vamos a revisar el horario de trabajo que hemos elaborado para casa (pg 11 de la agenda). Trabajamos las normas y proceso de estudio (pg 20, 21, 22 y 23 de la agenda)*
- *Autoconcepto y autoestima.*
- *Amistad. Valor de la verdad y de la confidencialidad.*
- *Amistad y Género. Amistad e Interculturalidad.*

Además, este mes comienza LA MEDIACIÓN ESCOLAR EN CONFLICTOS, durante el recreo, por alumnado de 6º.

METODOLOGÍA GENERAL

- Leer el documento de presentación del trabajo que hay en la agenda, al comienzo de cada mes.
- Propiciar el debate y comentarios entre el alumnado. Partir siempre de sus experiencias, de situaciones de la casa y de la calle. No tener preocupación por tocar muchos temas dentro de cada contenido, estaremos hasta 6º hablando/trabajando lo mismo, lo importante es tocar el tema y motivar al grupo para que se interese, lo conozca y lo debata. Que se adquieran compromisos personales.
- Propiciar el trabajo en grupos reducidos, facilita la participación de todos. Hacer puestas en común y concluir, si es posible, en reflexión individual (dibujo, escritura, verbalización…)
- Hacer uso de la agenda: leer frase de la semana, hacer referencia a las propuestas de colaboración de las familias, animar al alumnado a realizar las tareas con la familia, preguntar por ellas y que comente cómo las han realizado.
- Hacer seguimiento de las tareas realizadas en casa. Darle importancia en clase. Proponerlas como deberes.
- Una vez trabajado un tema (valor) seguir insistiendo hasta crear actitud y hábito.

SEGUIMIENTO Y VALORACIÓN

- En Equipo de ciclo, se comentará el guión de trabajo, su utilidad y las sugerencias de mejora. También se comentará la implicación de las familias y la realización de "tareas".
- En ETCP, mensualmente, se hará seguimiento.
- Al menos trimestralmente, se mantendrá reunión del grupo intercentros de educación en valores, se estudiarán las sugerencias y aportaciones. Se hará informe para estudio en reunión de Jefaturas de Estudios.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES (a seleccionar la/s que creas oportuna/s o cualquier otra que conozcas o se te ocurra)

SEMANA DEL 30 AL 6

Eres responsable de tus actos. Confía en ti misma o en ti mismo. Voy a controlar mi comportamiento y a pensar antes de actuar. Voy a planificar mi trabajo en casa y a seguir los pasos adecuados para estudiar.

- *Hacer, en gran grupo, revisión del nivel de cumplimiento de las normas, pero desde una perspectiva de provocar confianza en él o ella, en su posibilidad de autocontrol. Propiciando que los compañeros y compañeras se conviertan en cómplices de ayuda, que avisen desde la confianza en que pueden hacerlo bien. Trabajar el apartado 2 del documento "convivencia": Reconocer el sentimiento de Ira.*
- *Revisar el cumplimiento del horario de trabajo en casa y el nivel de ejecución de las tareas en clase. Establecer un registro diario, durante toda la semana, con supervisión positiva entre compañeros.*
- *Presentar el guión, adecuado al nivel, de estrategia de aprendizaje. Asociar este proceso a la secuencia del proceso de enseñanza.*

…….

Para trabajar en familia este fin de semana recomendaremos las tareas 1 y 3

SEMANA DEL 28 AL 3

El estudio es el trabajo de los niños y niñas. Entre amigos y amigas hemos de ayudarnos a aprender y a cumplir con el estudio: en clase respetando y no molestando; en casa respetando mi horario de trabajo. Voy a hablar, en clase y en la calle, con mis amigos y amigas para ayudarles y que me ayuden a cumplir mejor mis obligaciones de estudio.

En esta corta semana vamos a supervisar el cumplimiento del compromiso de estudio y trabajo en casa. Es importante que entre amigos y amigas que suele jugar o pasear juntos por las tardes estén coordinados los horarios de trabajo en casa. Se propone que en clase organicemos al alumnado por grupos de amigos/as de la tarde, que hagan una puesta en común de sus horarios, que intenten hacerlos compatibles con sus interese de juego y con las necesidades de estudio. Posteriormente cada grupo comentará ante el resto de la clase lo debatido y los acuerdos a los que han llegado

Para trabajar en familia este fin de semana recomendaremos las tareas 7 y 10

MATERIALES COMPLEMENTARIOS Y DE CONSULTA

- Documento en pdf de: "Técnicas de dinámica de grupos". (Del mes de septiembre)
- Documento teórico (6 pg) y propuesta de actividades (por ciclos) sobre la amistad
- Documento teórico (5 pg) y propuesta de actividades (por ciclos) sobre la diversidad
- Power Poing "·vuelo de gansos (cooperación de grupo)
- Documento teórico (9 pg) y propuesta de actividades (por ciclos) sobre la autoestima
- La página es http://cuentosparadormir.com/valores/cuentos-de-respeto

Para trabajar el respeto y la aceptación de los demás. - La web http://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/la-hormiga-rebelde

Trabajo en equipo, orden y obediencia.

- Documento "Convivencia", que trabaja: control de sentimientos negativos, control de la ira, respeto, autoconcepto y diversión.
- Material de Plan de Igualdad para trabajar AUTOESTIMA Y EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL (en Internet)
  · Educ. Infantil y Primaria. - AFECTO Y COEDUCACION. - BILDUMA: "CURRICULUM-MATERIALAK". COLECCIÓN "MATERIALES CURRICULARES".
  · Educ. Infantil. - NOS RELACIONAMOS. Educación Afectivo-Sexual. Material didáctico .Junta de Andalucía.
- La lectura de los cuentos
  "El jajilé azul" *de la editorial S.M. Habla sobre conocerse y aceptarse a uno mismo como es.* Un jabalí debe aceptarse como es para ser feliz.
  "Crisol y su estrella" *de la Editorial S.M.* Habla sobre la confianza en uno mismo.

Experiencia forma joven en el I.E.S. Cerro de los Infantes de Pinos Puente

Fco. Javier Muñoz Rodríguez
Enfermero. Educador Sexual y de género.

Rosenda Martín Rodriguez
Enfermera. Profesora de E. Primaria

Introducción

Resulta tremendamente difícil resumir en unos pocos minutos, en unas pocas líneas, el volumen de actividades realizadas durante todos estos años, pero aun más difícil resulta, no ya resumir, sino intentar explicar la intensidad de los momentos vividos durante la realización de la mayoría de esas actividades. Para ello nos vamos a situar, brevemente, en los comienzos de Forma Joven, a fin de entender por que surge este programa, y como se pretendía realizar.

Desde el nacimiento de una persona, hasta los 14 años, el sistema sanitario público de Andalucía, tiene establecidos una serie de programas de atención a la salud y prevención de enfermedades (Control del niño sano, vacunaciones infantiles, vacunaciones escolares, alimentación escolar, hábitos higiénicos, reconocimiento escolar, etc.), reforzados desde el sistema educativo a través de los Equipos de Orientación Escolar, los cuales incorporan personal médico. Pero a partir de los 14 años se produce el paso de la atención sanitaria pediátrica, a la atención sanitaria por parte de la medicina de familia, con la consiguiente perdida de continuidad en los programas de prevención y una invisibilización de este tramo de edad en lo referente a temas sanitarios. También ocurre un cambio sustancial a nivel educativo, pues son muchas las personas que han permanecido hasta segundo de la ESO en los colegios, especialmente en el mundo rural, y que, alrededor de los 14 años, van a pasar a los institutos.

Esto no tendría mayor significación si no se hubiesen disparado las alarmas institucionales al detectar, mediante diferentes estudios, algo que venia siendo obvio para la mayoría de profesionales relacionados con el mundo juvenil: adolescentes y jóvenes realizan una serie de conductas que, en algunos casos, podemos considerar de alto riesgo para su salud y para la de otras personas. Aunque este riesgo es mas percibido por el mundo adulto que por el juvenil, bien es cierto que, objetivamente, existen una serie de conductas que ponen en serio peligro a las personas. Muchas de estas conductas se han visto reforzadas por los rápidos cambios sociales ocurridos a final del siglo veinte y el escaso período que llevamos de este siglo.

Estos y otros factores conducen a la creación del programa Forma Joven, que nace del consenso institucional entre las Consejerías de Presidencia, Salud, Educación, Asuntos sociales, y el, entonces Consejo de la juventud de Andalucía, así como el Instituto Andaluz de la mujer. Todas estas instituciones de la Junta de Andalucía. Aunque la puesta en marcha de este programa se realiza con el nacimiento del nuevo siglo, anteriormente se venían realizando actividades institucionales relacionadas con el tema juvenil, aunque carentes de la continuidad y universalidad necesarias.

La intención del programa Forma Joven, en un principio, es cubrir la carencia tanto en el sistema educativo como sanitario de una continuidad en la atención a los problemas de salud en la adolescencia y primeros años de la juventud. La idea fundamental del programa es llevar asesoramiento y formación a los espacios habitualmente utilizados por adolescentes y jóvenes. Con esta asesoría de información –formación, atendida por profesionales de la salud y de la educación, con el apoyo de los propios jóvenes, en calidad de mediadores, se pretende que los/las jóvenes estén facultados para dar respuesta a los riesgos mas frecuentes detectados en la población a la que va dirigida.

La idea, bajo mi punto de vista es muy acertada, a la vez que muy difícil de concretar. Son muchos los factores que se oponen al desarrollo de un programa de estas características, y en el cual se ven implicados una serie de colectivos muy diversos. Va a llevar, de hecho esta llevando, mucho tiempo el pleno desarrollo del programa.

Puesto que el Forma Joven, por definición, no se puede desarrollar sin la presencia de profesionales de la salud, hay que establecer unos mecanismos para el acercamiento de estos a los espacios juveniles, concretamente a los Institutos. Esto, que pudiese parecer muy simple de realizar, se tropieza, en principio, con varias dificultades:

En el mundo sanitario

1. Son los Centros de Atención Primaria, por definición, los que deben realizar preferentemente las tareas de educación para la salud. Los profesionales adscritos a estos centros tienen unos horarios totalmente diferentes a los del mundo escolar. Compatibilizar esos horarios resulta muy complejo.
2. Se priorizan las tareas asistenciales (atención directa a personas con enfermedades y necesidad de tratamiento), quedando en un segundo plano las actividades de educación para la salud. Teniendo en cuenta, además, que estas actividades van dirigidas, tradicionalmente, a grupos de población que padecen determinadas enfermedades (Diabetes, Hipertensión, Enfermedades cardio vasculares, etc.) o grupos de mujeres embarazadas (educación maternal). Esto supone que las actividades de educación para la salud en los centros escolares quedan supeditadas a la disponibilidad del profesional sanitario. Esto se traduce en que el centro escolar prepara una actividad concreta con un determinado grupo, debiendo reorganizar la actividad de ese grupo, e incluso la del propio centro, para hacerla coincidir con el momento de disponibilidad del personal sanitario, y luego este no se presenta, porque ha ocurrido una urgencia, ha faltado algún otro profesional y hay que cubrir sus labores asistenciales, etc., dejando sin atender la demanda del centro escolar, que, con tanto esfuerzo, ha organizado. Esta situación favorece el recelo y la desconfianza hacia los profesionales sanitarios. O sea: todo lo contrario de lo que se pretende.

3. Los /las profesionales sanitarias no tienen contacto directo con adolescentes y jóvenes, salvo en los momentos de atención sanitaria. Estos momentos generalmente ocurren en urgencias, y son causados por situaciones derivadas de las conductas de riesgo: borracheras, lesiones causadas en reyertas, ingesta de diferentes tipos de sustancias, accidentes de tráfico, intentos de autolisis, etc. Lo que favorece una visión distorsionada del mundo juvenil, que, además, se extrapola a todo el colectivo. Esto genera muchas reticencias en el personal sanitario a la hora de realizar actividades con jóvenes. Como muestra de esta actitud valga este fragmento de un artículo publicado en Medical Journal en noviembre de 1985: "*Todo el mundo sabe que los adolescentes pueden crear dificultades y es mejor mantenerse alejado de ellos hasta que sus hormonas descansen"*. Aunque el artículo es antiguo, la actitud, en el momento de la implantación del Forma Joven se sigue manteniendo afianzada, desgraciadamente, en muchos profesionales de la salud.

4. El personal sanitario, en general, carecemos de una formación específica en metodología didáctica que permita un abordaje integral de las necesidades de adolescentes y jóvenes. Esto implica la aplicación de un modelo educativo reduccionista, basado en aspectos estrictamente biológicos y patológicos, que la mayoría de las veces no cubre las expectativas de la población a la que van dirigidas las actividades. Quizás el ejemplo más claro lo tengamos en las actividades de salud sexual, que por otra parte, son las más demandadas por el colectivo juvenil. Los profesionales sanitarios tendemos a reducir la actividad sexual humana a aspectos estrictamente genitales y reproductivos: prevención de embarazos y prevención de enfermedades de transmisión genital.

También esa carencia de formación metodológica nos conduce a actitudes impositivas, cuando no paternalistas, tratando a adolescentes y jóvenes como pacientes a los que hay que imponer determinados tratamientos para mejorar su salud (La repetida frase tan utilizada en las consultas: "usted lo que tiene que hacer es…..")

En el mundo educativo

1. Los centros docentes han sido, y son en la actualidad, literalmente "invadidos" por multitud de programas, campañas, organizaciones de diversa índole, industrias farmacéuticas, alumnado en prácticas, etc., que diversifican la información y no dan continuidad a las actividades.

2. Se suele percibir al personal sanitario de dos formas muy diferentes:

   – bien como un "intruso" que va a trastornar los planes tutoriales, o bien va a sustraer parte de las horas (a veces muy escasas) dedicadas a una asignatura. Esta situación se ve favorecida, a veces, por las ausencias del personal sanitario que comentábamos anteriormente.

   – o todo lo contrario: un profesional que "por fin" va aclarar ideas erróneas, en temas que el profesorado no maneja muy bien, especialmente los temas sexuales y reproductivos. Esto eleva las expectativas sobre el personal sanitario, que luego este no puede, o no sabe cubrir.

3. Las actividades del Forma Joven se realizan, casi siempre, con determinados grupos de alumnado, quedando otros muchos grupos excluidos sistemáticamente. Esto se debe a:

   – La disponibilidad del personal sanitario: ya que al acudir al centro docente en los mismos días y en el mismo tramo horario, se realizan actividades con los grupos que tienen tutoría a esas horas, o como mucho con grupos cuyo profesorado esta dispuesto a realizar cambios horarios para favorecer las actividades de educación para la salud.

   – La inminencia de las pruebas de selectividad suele dejar fuera a los grupos de bachillerato, concretamente a los de segundo.

   – Se suele excluir, generalmente, de las intervenciones de Forma Joven al alumnado de los módulos y de los PGS, y por supuesto al alumnado de la ESA, que suele tener horario de tarde. Quizás debido a la falsa creencia de que hay grupos de alumnado, generalmente los de más edad, que "ya saben todo lo que hay que saber".

   – No se le atribuye al programa Forma Joven, la verdadera dimensión que pretende: Educación para la salud integral, reduciéndolo al abordaje, insisto, de patologías genito – reproductivos, o como mucho más, a temas de trastornos de conducta alimentaria.

Bien, pues esta situación es, a grandes rasgos, la que nos encontramos en los comienzos de la implantación del Forma Joven en un gran número de Institutos de Secundaria. Poco a poco, curso a curso, hemos ido redimensionando el programa, modificando muchos de los aspectos del mismo, hasta conseguir, en la mayoría de los casos, una plena implantación del programa, así como la integración del personal sanitario como un elemento más en la vida de los centros docentes.

El programa Forma Joven en el IES Cerro de los Infantes

Las características geográficas y socio culturales que confluyen en la Zona Básica de Salud de Pinos Puente, en la que se encuentra integrado el centro educativo, han favorecido, entre otras causas, la proliferación de embarazos no deseados, así como la prevalencia de enfermedades de transmisión sexual y SIDA, tanto en adolescentes y jóvenes, como en población en general, especialmente en la localidad de Pinos Puente, que en la actualidad esta considerada, a nivel socio sanitario, como zona con especiales necesidades de transformación social.

En el IES Cerro de los Infantes confluye alumnado del medio rural de muy distinta procedencia, desde las aldeas y pedanías del municipio de Moclin, hasta las ricas localidades de la vega, a la vez que recibe un importante número de alumnado del colectivo gitano de la localidad de Pinos. Esta variedad socio cultural favorece el mantenimiento de multitud de prejuicios y falsas creencias en la población adolescente y joven, a la vez que supone lo que podríamos denominar como un "choque étnico". A los temores propios del proceso de maduración de la población adolescente, hay que sumarle, por parte del alumnado procedente de los pueblos, el cambio que supone el acudir a un centro docente en una localidad lejana y con clara diversidad cultural, y por parte del

colectivo gitano, el temor a perder la propia identidad cultural, al tener que convivir, en muchos casos de una manera forzada, con personas que no proceden del mismo entorno.

Resulta evidente que la simple presencia de un profesional sanitario, en este caso la del enfermero que suscribe, no va resolver la situación planteada. Se puede aportar ayuda individual mediante las asesorías, se puede aportar información científica y objetiva en las actividades grupales, que no es poco, pero había que ir mas allá, había que aportar una mejora en la convivencia, y en los conflictos generados por esta. Había que conseguir que esa riqueza que supone la diversidad socio cultural, se convirtiese, verdaderamente, en un elemento enriquecedor. Por tanto, era preciso establecer nuevas estrategias para efectuar un abordaje integral y efectivo, que aunase los esfuerzos de todos los colectivos implicados.

Pensamos que la formación de grupos de mediación entre iguales, en los que trabajasen alumnos y alumnas de todas las procedencias, apoyados por profesionales y familiares, podía favorecer, por un lado, la mejor difusión de la información tendente a modificar actitudes negativas, y, por otro lado, servir de ejemplo y modelo de convivencia.

El proyecto elaborado para tal fin, podemos resumirlo en:

Objetivos generales:

- Dotar a la población adolescente y joven de recursos y capacidades que les permitan identificar y afrontar positivamente los riesgos que entraña esa etapa de la vida
- Generar una comunidad de aprendizaje que integre los conocimientos, actitudes y habilidades de profesionales de la enseñanza, sanidad, madres y padres, y del propio alumnado, así como de otros profesionales y entidades con disposición a participar activamente en la vida del centro docente, aportando sus conocimientos y experiencias

Objetivos específicos:

- Dotar al centro docente de grupos de mediación estables y continuados en el tiempo.
- Fomentar la independencia de estos grupos de mediación, a fin de que ellos establezcan sus prioridades y elaboren sus propios materiales de trabajo.
- Favorecer la convivencia en la comunidad educativa
- Potenciar en la comunidad educativa hábitos de vida saludables.

Comenzamos el trabajo de captación de alumnado con perfil de mediador en el mismo instituto, bien mediante las presentaciones de Forma Joven, que, clase por clase, realizamos a principio del curso, bien aprovechando la "mediación espontánea" que realizan algunas alumnas y alumnos que acuden a la asesoría apoyando a compañeras y compañeros con algún problema. Este método resulta muy efectivo, aunque bastante limitado, al reducir las actividades de mediación a personas con algún problema con-

creto, especialmente trastornos de conducta alimentaria (TCA) o intentos de autolisis. De esta forma tampoco conseguíamos dotar a los grupos de mediación de continuidad en el tiempo.

El siguiente paso fue captar alumnado que, de forma voluntaria, estuviesen dispuestos a formar un grupo. Para ello iniciamos un programa de actividades continuadas, en horario escolar, consistentes en un par de reuniones de organización y programación, a fin de definir claramente los componentes del grupo y su disposición a participar, para posteriormente realizar con ellos dos cursos: el primero de educación sexual, impartido en el propio centro, por personal del Instituto de Sexología Al Andalus, y otro curso de mediación, organizado por el Instituto Andaluz de la Juventud y realizado durante un fin de semana. El éxito fue notable, pues el grupo comenzó a organizar actividades para todo el centro, que se concretaron en la organización de la I Semana de lucha contra el SIDA, actividades sobre violencia de género, y la organización de la I Semana de la Salud, aparte de las actividades puntuales con alumnado concreto, a nivel de asesoría, tal y como ya veníamos haciendo.

Con este primer grupo tan solo existía un problema: el voluntariado eran alumnado de primero de bachillerato, por lo que al año siguiente, ya no pudimos contar con ellas y ellos. Salvo con dos repetidores que siguieron realizando actividades de mediación en salud.

A ser trasladado el enfermero responsable de Forma Joven a las localidades de Olivares y Moclin, surge la idea de comenzar a trabajar el tema de mediación con alumnado de 2º de la ESO del colegio de Olivares, ya que para el curso siguiente este alumnado pasará al instituto. La idea es muy bien recibida por el equipo directivo del CEIP Federico García Lorca, y comenzamos el trabajo de una forma sencilla, pero efectiva: organizamos un curso de educación sexual para el alumnado de 2º de la ESO (Ver anexo 1), y a partir de ahí, captamos un grupo de voluntarias para formar un grupo de mediación (Ver anexo 2). La intensa motivación de estas chicas condujo a un trabajo continuado fuera del horario escolar, incluso durante el verano. Así que para el curso siguiente, en el cual ya estaban en el instituto, el grupo ya era compacto y disponían de materiales elaborados por ellas mismas. La existencia de este grupo, junto con la creación en el instituto del departamento de mediación, coordinado por una profesora del mismo, favorecieron el rotundo éxito obtenido y dotaron al proyecto de la continuidad en el tiempo necesaria para que el grupo se fuese auto renovando. Ahora tan solo faltaba integrar en todo este proceso al alumnado de etnia gitana, lo cual no resultó muy difícil gracias al excelente trabajo realizado por el personal de la Fundación para el Secretariado Gitano (Anexo 3), con la cual el instituto tiene un convenio. Coordinar el trabajo de Forma Joven, con el trabajo de la Fundación fue relativamente fácil, estableciendo unas pautas conjuntas, pero sobre todo dando continuidad al trabajo comenzado por el personal de la fundación.

Todo ello se vio reforzado por la concesión al IES Cero de los Infantes, del Tercer Premio de Buenas Prácticas, otorgado por la Junta de Andalucía, y del Primer Premio Nacional de Buenas Prácticas otorgado por la Organización Panamericana de la Salud y la Organización Mundial de la Salud, quedando además como finalistas del Concurso Internacional de Buenas Prácticas organizado por las mismas instituciones.

PINOS PUENTE. El IES Cerro de los Infantes ha conseguido esta importante distinción. /IDEAL

Premio al IES Cerro de los Infantes por promocionar la salud

Las delegada de Educación, Ana Gámez; de Igualdad, Magdalena Sánchez y Salud, Elvira Ramón, han hecho entrega al IES Cerro de los Infantes de Pinos Puente del tercer premio del concurso regional de Buenas Prácticas, por el que se reconoce la labor de este centro por su apuesta en la mediación entre iguales y su efecto multiplicador en la promoción de la salud. Este concurso tiene como finalidad reconocer las intervenciones que mejor hayan contribuido a fomentar la promoción de salud de los jóvenes en Andalucía.

Fco. Javier Muñoz Rodriguez
Enfermero de familia y salud comunitaria
U.G.C. de Baza.
Rosenda Martín Rodríguez
Enfermera Dispositivo de Apoyo de la U.C.G. de Pinos Puente. Profesora de Educación Primaria

Anexo 1

¿QUÉ ES LA SEXUALIDAD?

PROYECTO DE INTERVENCION
EN EDUCACION SEXUAL Y DE GENERO
PARA LA FORMACIÓN DE GRUPOS DE MEDIADORAS /ES

Fco. Javier Muñoz Rodríguez
Rosenda Martín Rodríguez

Enfermeros de Familia y Salud Comunitaria
de la Zona Básica de Salud de Pinos Puente

Introducción

Estamos convencidos de que a lo largo de nuestra historia la sexualidad se ha ido reduciendo a una parte del cuerpo: los genitales, con una finalidad: la reproducción, a una determinada edad: la vida adulta, con tan solo una orientación sexual moral y socialmente admitida: la heterosexual, y por supuesto con una legalidad manifiesta: el matrimonio.

Esta concepción resulta bastante restrictiva y excluyente, y los cambios sociales, sobre todo de los últimos años, así lo vienen demostrando. Pero estos cambios también deben ir acompañados de una adecuada educación sexual en la escuela, que, de alguna forma, actualice los valores ancestrales que venimos arrastrando a la vez que genere unas actitudes de protección frente a los efectos no deseables en las relaciones sexuales.

Es en la escuela donde confluyen una serie de factores que nunca mas se volverán a repetir, pues es el lugar y el momento donde encontraremos a diferentes colectivos de personas sobre los que poder intervenir: alumnado, profesorado, madres y padres, etc., que, de alguna manera se verán inmersos en cualquier proyecto educativo.

En este caso podemos aprovechar los recursos institucionales que nos brinda el proyecto Forma Joven, que desde el año 2000 venimos desarrollando en el I.E.S. Cerro de los Infantes de la localidad de Pinos Puente, para realizar un ciclo de actividades educativas para alumnos y alumnas que de forma voluntaria participan en los grupos de mediación. Pero no desde un aspecto exclusivamente biologicista, como es de esperar de unos sanitarios, y como durante mucho tiempo se ha estado haciendo, dándole a la sexualidad un tratamiento enfermizo, culpabilizador, y por supuesto restringido al aspecto genital y reproductivo, de la cual había que protegerse a toda costa, pues solo representaba un conjunto de enfermedades y embarazos no deseados, donde mas que fomentar actitudes saludables y positivas hacia la misma, creemos la convertían en algo rechazable e incluso repugnante, con lo cual estabamos reforzando, de alguna manera, los viejos conceptos sobre la sexualidad.

Si no desde un planteamiento integral para una sexualidad saludable, responsable, natural, no restrictiva, sin imposiciones, que considere como valores positivos el afecto, la diversidad de opciones, la comunicación, la fantasía, por supuesto sin prescindir de las correspondientes explicaciones anatómicas y fisiológicas, creemos que puede resultar mas interesante para el alumnado, y para el resto de personal del centro docente, a la vez que puede contribuir a desterrar algunas diferencias de género tan implantadas en púberes y adolescentes, por extraño que nos parezca.

Objetivos:

- Aportar conocimientos adecuados sobre los procesos de maduración física, mental, emocional y social.
- Fomentar la comprensión y tolerancia con respecto a las diferentes manifestaciones de la sexualidad humana.
- Identificar los efectos no deseados de la sexualidad y las diferentes formas de prevenirlos.
- Generar un acercamiento entre el alumnado y el personal de la Asesoría Forma Joven, que favorezca posteriores consultas informativas

Contenidos:

- Autoestima
- Autoimagen
- Habilidades de comunicación
- Roles sexuales y de género
- Breves nociones de anatomía y fisiología genital.
- Los cambios en el cuerpo.
- El ciclo menstrual
- Nociones básicas de anticoncepción
- Prevención frente a E.T.G. y V.I.H.

Actividades:

- Charlas
- Proyecciones
- Trabajos en grupos reducidos
- Debates en gran grupo
- Dinámicas y juegos en grupo
- Demostraciones prácticas sobre el uso del preservativo.

Metodologia:

En general la metodología a emplear será activa y participativa, combinando aspectos metodológicos expositivos y demostrativos.

Materiales:

- Aportados por las enfermeras:
  - Ordenador portátil
  - Cañón de proyección
  - Diverso material digitalizado para proyección
  - Fragmentos de los videos:
  - SIDA
  - Tu y la pubertad
  - Globos y rotuladores
  - Plastilina
  - Diversas muestras sobre material anticonceptivo
  - Preservativos para las demostraciones
  - Fotocopias para repartir a los /las participantes
- Aportados por el centro docente:
  - Aula espaciosa y con posibilidad de desplazamiento del mobiliario.
  - Pizarra y tizas (o similar)
  - Posibilidad de realizar las fotocopias para entregar al alumnado en la fotocopiadora del centro

Temporizacion:

Se realizarán seis sesiones de 55 minutos de duración cada una, dentro del horario escolar, los jueves, de 12'40 a 13'35.

Si fuese necesario, y siempre de acuerdo con el grupo y su tutor /a se podrán fijar nuevos horarios de encuentro y trabajo, según las necesidades del mismo.

Evaluación:

La evaluación del curso se realizará en varias fases:

A) Una primera evaluación de conocimientos previos e intereses del grupo, que se realizará en la primera sesión

B) Evaluación continua de actitudes del alumnado

C) Evaluación final del curso realizada por el propio alumnado, el cual valorará:
   - Contenidos
   - Metodología
   - Personal docente
   - Utilidad del curso

Este curso será impartido dentro de las actividades del proyecto FORMA JOVEN, que se viene desarrollando en el I.E.S. Cerro de los Infantes de Pinos Puente, por:

- D. Fco. Javier Muñoz Rodríguez, Enfermero de familia y salud comunitaria, con C.A.P. de la Universidad de Granada, monitor de educación sexual por la E.C.S. de la Universidad Complutense de Madrid, Educador sexual y de género por el Instituto de Sexología Al-Andalus, con reconocimiento de interés científico sanitario por la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía. Responsable del programa F.J. en la Z.B.S. de salud de Pinos Puente, dependiente del Distrito Metropolitano de Granada.
- Dña. Rosenda Martín Rodríguez. Enfermera de familia y salud comunitaria de la Z.B.S. Pinos Puente, dependiente del Distrito Metropolitano de Granada. Profesora de educación primaria.

El presupuesto de este curso queda integrado dentro de los presupuestos generales de la Z.B.S. de Pinos Puente, en lo referente a los recursos humanos, y en lo referente al material aportado por el centro docente, este queda acogido al presupuesto de material del mismo.

La forma de contacto así como para aclarar cualquier duda, será en los teléfonos:

958432442
619338579

o bien por correo electrónico en: formajoven@hotmail.com

Pinos Puente a 20 de octubre de 2004

Fdo. Fco. Javier Muñoz Rodríguez

Rosenda Martín Rodríguez

Anexo 2

ESQUEMA DE DESARROLLO DEL GRUPO DE MEDIACIÓN FORMA JOVEN EN EL I.E.S. CERRO DE LOS INFANTES DE PINOS PUENTE

Objetivos

1ª FASE: INICIO DEL GRUPO

Objetivos:

A) Para el enfermero:

- Crear un clima de confianza mutuo
- Obtener información sobre la situación del grupo
- Mantener informadas a las familias de las voluntarias

B) Para las voluntarias:

B.1. Conceptuales:

- Conocer los cambios fruto de la maduración física, mental y emocional

B.2. Procedimentales:

- Aprender a trabajar en grupo

B.3. Actitudinales:

- Identificar los principales cambios ocurridos en sus cuerpos
- Respetar los turnos de palabra de las compañeras
- Asistir de forma continuada a las sesiones de trabajo

2ª FASE: CRECIMIENTO DEL GRUPO:

Objetivos:

A) Para el enfermero:

- Animar la comunicación entre las personas del grupo
- Motivar el trabajo grupal
- Potenciar el clima de confianza
- Fomentar la comunicación con las familias de las voluntarias

B) Para las voluntarias:

B.1. Conceptuales

- Conocer diferentes formas de comunicación

B.2. Procedimentales:

- Escuchar activamente
- Participar en las actividades

B.3.- Actitudinales

- Respetar las opiniones del resto de voluntarias
- Respetar los turnos de palabra
- Expresarse con claridad y sinceridad

3ª FASE: MADURACIÓN DEL GRUPO:

Objetivos:

A) Para el enfermero:

- Animar la creatividad del grupo
- Consolidar el proyecto grupal
- Fomentar las innovaciones
- Fomentar las expresiones de afecto de las voluntarias con sus familias

B) Para las voluntarias:

B.1.- Conceptuales:

- Conocer las formas de transmisión y prevención del SIDA

B.2.- Procedimentales:

- Aprender el uso del preservativo
- Favorecer la negociación para el uso del preservativo
- Cooperar en los trabajos del grupo

B.3.- Actitudinales:

- Superar las situaciones que les causen vergüenza
- Comprender la importancia de la información que transmiten

Contenidos

- Asertividad
- Empatía
- Autoestima
- Técnicas de trabajo en grupos
- Anatomía y fisiología genital femenina y masculina
- Conceptos básicos sobre VIH y SIDA

- Habilidades y técnicas de comunicación
- Técnicas básicas de relajación
- Manifestación de afecto:
  - Con la familia
  - Con las/los compañeras/os
  - Con los /las amigos /as
  - Con la pareja
  - Con extraños

Material y metodo

Los materiales empleados a lo largo del proceso han sido:

- Ordenador portátil y cañón de proyección
- Globos
- Rotuladores E-3000
- Adhesivos de diferentes tipos
- Folios
- Diversos cuestionarios
- Pizarra y tiza
- Preservativos
- Maniquies genitales masculinos

La metodología empleada siempre ha sido activa y participativa, con tan solo algunos momentos de exposición técnica. El método de rutina empleado en cada una de las sesiones ha consistido en:

- En los minutos iniciales: Expresión libre de opiniones, sentimientos, anécdotas, etc.
- Dinámica /juego relacionada con el tema del día
- Revisión de los resultados de la dinámica o juego.
- Modificación de conceptos si era necesario o reforzamiento de los mismos.
- Dinámica o juego de finalización
- Planificación de la nueva sesión.

El lugar de trabajo comenzó siendo la biblioteca pública de Los Olivares, desde junio a septiembre, en horario de 12´30 a 14´30 todos los jueves, coincidiendo que durante el período vacacional el enfermero no debía desplazarse al Instituto.

Desde el comienzo del curso escolar las sesiones de trabajo se realizan los jueves de 18 a 20 horas, en el C.P. Federico García Lorca, de la localidad, que ha sido cedido incondicionalmente por la dirección del mismo para la realización de estas actividades.

Actividades realizadas por el grupo de mediadoras/es

- Participación en el II Encuentro Forma Joven.
- Organización de actividades en la I, II y III, Semana de Información sobre SIDA del I.E.S. Cerro de los Infantes.
- Demostraciones prácticas sobre el uso del preservativo en el I.E.S.
- Exposición y demostración práctica en los talleres de sexualidad realizados en el I.E.S. Sierra Mágina de Huelma
- Practicas de mediación de conflictos.
- Mediación en conflictos reales entre alumnado del I.E.S.
- Organización y participación en las actividades de la I, II, III y IV Semana de la Salud el I.E.S.
- Entrevista publicada en el periódico Andalucía Joven
- Fin de semana de convivencia en el Cortijo de los Arroyos de Busquistar

Evaluación del proyecto

En cada una de las fases se realiza la evaluación del proceso según el siguiente esquema:

1ª FASE:

El enfermero:

- Será aceptado por el grupo como proveedor de información y coordinador del mismo
- Evitará situaciones y tonos paternalistas
- Enviará información a las familias a través de las voluntarias

El voluntariado:

- Conocerán y aceptarán los cambios ocurridos en sus cuerpos, o bien estarán en disposición de hacerlo en un futuro inmediato
- Mantendrán silencio mientras hablan sus compañeras, escuchándolas y evitando interrupciones
- Asistirán a las sesiones de trabajo de forma continuada

2ª FASE:

El enfermero:

- Será aceptado por el grupo como interlocutor de confianza con el mundo adulto
- Aceptará las expresiones de las integrantes del grupo, orientando solo en caso de error.

El voluntariado:

- Serán capaces de comunicar emociones y sentimientos verbal y corporalmente

- Participaran incondicionalmente en las actividades del grupo, con plena confianza en sus compañeras
- No mostrarán su desacuerdo con palabras o gestos violentos
- Serán capaces de expresar lo que quieren expresar, sin rodeos y con la utilización de las palabras y gestos apropiados

3ª FASE:

El enfermero:

- Asumirá los cambios propuestos por el grupo
- Pasará a ser el moderador del grupo en las reuniones, y el asesor en materia técnica.
- Establecerá comunicación directa con las familias de las voluntarias

Las voluntarias:

- Conocerán y comprenderán las formas de transmisión y prevención del VIH, distinguiéndolo del concepto SIDA
- Colocaran y quitaran de forma correcta el preservativo
- Expresaran sus inseguridades y dudas al grupo
- Distribuirán las diferentes tareas según las capacidades de cada una

Las familias:

- Conocerán de forma directa el trabajo realizado por sus hijas
- Establecerán relación de comunicación directa con el enfermero, expresando libremente sus ideas.

Como fruto de las necesidades e inquietudes manifestadas por el grupo a través de las evaluaciones realizadas, surgen varias propuestas, entre otras la idea de comenzar un trabajo como mediadoras en conflictos escolares. Una vez elaborado un nuevo programa, y establecidos los contactos necesarios con el profesorado del I.E.S. se inicia la nueva andadura, realizando varios supuestos prácticos, y por fin, una primera intervención como mediadoras en un conflicto real, aportando ideas para intentar solucionar el problema.

El colofón del período de trabajo fue una convivencia de dos días de duración, en el Cortijo de Los Arroyos, en la localidad de Busquistar, en la cual las mediadoras /es realizaron ejercicios de auto evaluación y elaboraron nuevas propuestas de trabajo para el siguiente curso.

El reconocimiento público del trabajo del grupo de mediadoras /es por parte de la dirección y claustro del I.E.S., con la entrega de diplomas al final del curso, ha supuesto una ayuda fundamental para la continuación y ampliación del grupo de mediación.

Conclusiones

- El trabajo con grupos de mediación ha resultado ser una herramienta muy importante para la transmisión de información al alumnado, al realizarla desde un plano de igualdad de intereses, lenguaje y estetica.

- Se facilita el acceso de determinados alumnos /as a la Asesoría Forma Joven, al ser animados /as por sus propios /as compañeros /as.
- Contribuye a un mayor entendimiento y mejora de la relación entre el profesorado y el alumnado, al trabajar juntos, con objetivos y estrategias comunes.
- Facilita la resolución de pequeños conflictos en el centro educativo al ser el propio alumnado el responsable de buscar una solución, lo cual mejora posteriores actitudes y conductas del mismo.
- Es necesaria una mayor implicación y cambios en la forma de intervención de las diferentes administraciones a fin de eliminar la multitud de dificultades y trabas burocráticas.
- Es preciso dar continuidad a este tipo de programas e intervenciones dotándolo de profesionales cualificados y con horario flexible. En este sentido considero muy interesante la figura de el/ la enfermero /a escolar, con plena dedicación a los programas de educación para la salud en los centros educativos.

Fco. Javier Muñoz Rodríguez
Enfermero. Educador Sexual y de género.
Rosenda Martín Rodriguez
Enfermera. Profesora de E. Primaria

Bibliografía

- Ventosa Victor J. " Métodos activos y técnicas de participación". Ed. CCS, 2004
- Núñez T., Loscertales F. "El grupo y su eficacia". Ed. EUB, 1997
- Alarcón Fernández J M. "Educar valores en grupo". Ed. Aljibe 2005
- Bolívar Botia A. "Educar en valores. Una educación de la ciudadanía". Ed. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y ciencia 1998
- Cuellar Portero P. "Guía de mediadores de salud". Ed. Consejo de la Juventud de Andalucía 2000
- De la Riva F. "Herramientas para el trabajo del informador y dinamizador juvenil". Ed. Junta de Andalucía. Instituto Andaluz de la Juventud 1997
- Vopel K.W. "Juegos de interacción para adolescentes, jóvenes y adultos" Volúmenes 5, 6 y 8. Ed. CCS 2000
- Plan de atención a los problemas de salud de los jóvenes en Andalucía. Junta de Andalucía. Consejería de Salud 2001
- Grunseit A. "Impacto de la educación en materia de salud sexual y VIH sobre el comportamiento sexual de los jóvenes" Onusida 1997
- Lopez F., Fuertes A. "Para comprender la sexualidad". Ed. Verbo Divino 1999
- Vaqué R y otros. "Diseño de un programa de Educación Sexual para jóvenes". Revista Metas de Enfermería nº 18 Sep. 1999, 12-17

Anexo 3

PROYECTO DE LA FUNDACION SECRETARIADO GITANO I.E.S. CERRO DE LOS INFANTES. (Resumen)

Plan de Acción Educativa con Población Infantil
y Juvenil en Riesgo de Exclusión (PAE) de la Fundación Secretariado Gitano.

Objetivos

- El objetivo general del Programa de Acción Educativa de la Fundación Secretariado Gitano es conseguir la escolarización plena y continuada de la población infantil y juvenil gitana en el nivel obligatorio, especialmente en el paso de primaria a secundaria, asumiendo la educación intercultural. (Objetivo 2.1 del Plan Integral para la Comunidad Gitana de Andalucía)
- Los objetivos específicos que persigue están relacionados con:
  - La adquisición de hábitos, rutinas y normas escolares.
  - El incremento de la continuidad en la escolaridad obligatoria
  - El logro de los objetivos curriculares y la promoción educativa
  - La interacción social entre alumnado gitano y no gitano
  - El desarrollo de la propia identidad cultural y el conocimiento intercultural en el alumnado, profesorado y resto de la comunidad educativa

Las actuaciones contempladas en el Programa de Acción Educativa de la FSG son las siguientes:

- De apoyo a los procesos básicos de normalización educativa con el alumnado
- De Educación intercultural
- De formación y asesoramiento (formal e informal) al profesorado y otros profesionales de la educación
- De apoyo y seguimiento a las familias de alumnado gitano
- De mediación familia /profesorado, alumnado /profesorado, alumnado /alumnado y centro educativo /familia
- De acompañamiento y orientación familiar
- De formación socioeducativa con madres y padres.

Responsable del proyecto en el I.E.S. Cerro de los Infantes:

- Dña. Luisa Fernández Heredia

Técnico de Intervención Socioeducativa:

- Dña. Rosa Aranda Imedio

Hacia un modelo de tránsito compartido

María Luisa March Blasco

Irene González Ramos

Introducción

La importancia de la transición entre las diferentes etapas educativas, especialmente entre la E. Primaria y la E. Secundaria, que es el tema que nos ocupa en esta ponencia, ha sido recogida de forma más o menos ambigua tanto en el Decreto 231/2007 por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía, como en las órdenes que lo desarrollan. Los Departamentos de Orientación de Dos Hermanas, que desde el año 1999 trabajábamos "Hacia un modelo de orientación compartido", ya veníamos utilizando un programa de tránsito que, si bien era compartido, muchas veces dependía de la voluntad de los equipos directivos de los centros que se aplicaran o no. Por otra parte, observábamos que en muchas ocasiones estos programas se convertían en una mera transmisión de información, no habiendo realmente una comunicación de los procesos que se daban en una y otra etapa, habiendo una pérdida generalizada de buenas prácticas. Es con los decretos 327 y 328 /2010, de 13 de julio, por los que se aprueban los Reglamentos Orgánicos de los Institutos de Educación Secundaria y de los Colegios de educación Infantil y Primaria y las órdenes que los desarrollan, se establece que "*...el proyecto educativo de los institutos de educación secundaria recogerá la forma de organizar y coordinar la tutoría del primer curso de educación secundaria obligatoria con las tutorías del último curso de los centros de educación primaria adscritos al instituto. A estos efectos, el departamento de orientación, en colaboración con los equipos de orientación educativa de la zona y bajo la supervisión de las jefaturas de estudios de los centros afectados, elaborarán un programa de tránsito en el que deberán coordinarse acciones dirigidas al alumnado y a las familias...*"

En este marco normativo comenzamos a dar respuesta a las inquietudes y necesidades que nos planteábamos en la orientación a nivel de localidad.

Uno de los mayores problemas que nos encontramos es el diferente tratamiento con que se enfrentan los problemas de convivencia en una y otra etapa educativa. Si con el programa de tránsito pretendemos dar continuidad al proceso educativo del alumnado, no debemos conformarnos con una información sobre los resultados académicos, sino que se debe plantear desde una perspectiva mucho más amplia considerando la convivencia como fundamental ya que se trata de un proceso a lo largo de toda la etapa que condiciona ampliamente la totalidad del proceso educativo. Se establece por tanto una metodología de trabajo que parte de las necesidades detectadas y se crean los cauces oportunos para darles respuesta con la participación de todos los sectores implicados.

Metodología de trabajo

Partimos de la NECESIDAD

↓

CEP, recogida de la inquietud y CREACIÓN DE CAUCES

↓

Convocatoria de JORNADAS para el tránsito en convivencia Secundaria + Primaria. Mayo, 2011.

↓

Cursos 2011-2012/2012-2013:
Elaboración de documentos base

Necesidad y conveniencia de trabajar de forma colaborativa con otros representantes de forma que se pueda obtener una visión más completa del tránsito.

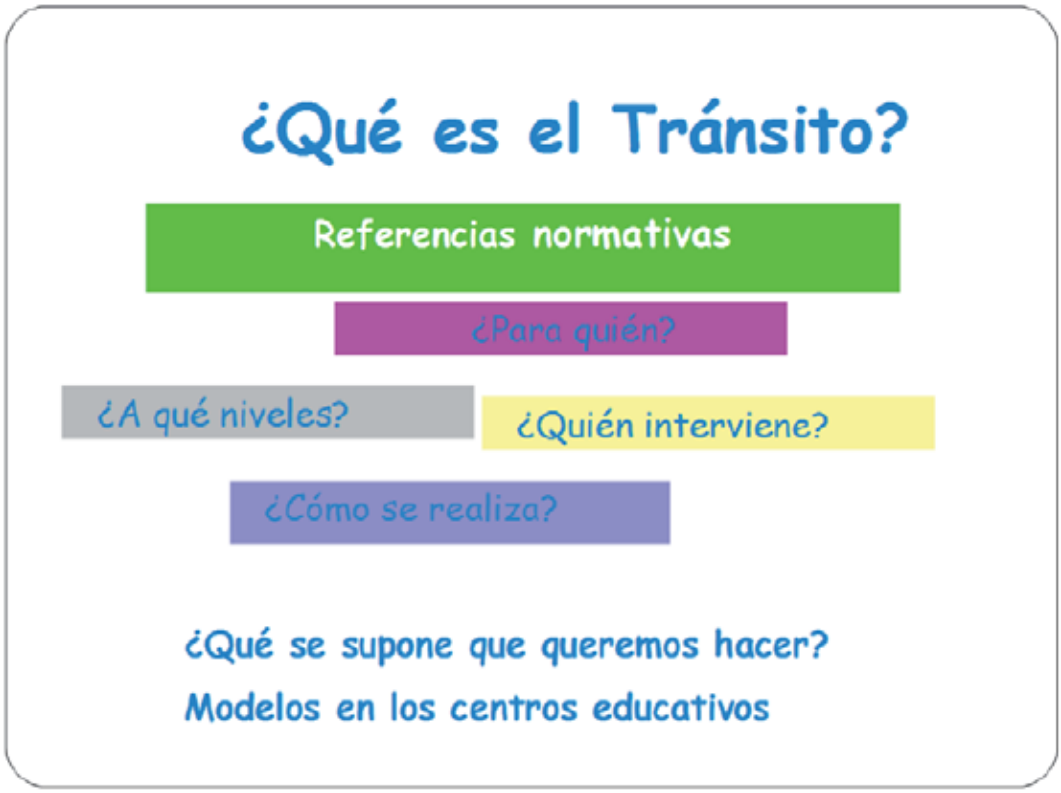
FORMACIÓN DE UN EQUIPO:

CEP. Asesora de convivencia: María Luisa Díaz
Orientadora Escolar Secundaria: María Luisa March
Coordinadora EOE zona: Amparo Roca
JE Primaria y experta en temas de convivencia: Paula Gómez

Consideramos el tránsito en convivencia un factor fundamental en la continuación del proceso educativo del alumnado al producirse el cambio de centro. Y no es sino a través de la formación y el trabajo conjunto de los profesionales implicados en esta tarea que pueda darse esta continuidad. Uno de los problemas que más nos preocupan, y al que queremos dar solución, es la conflictividad existente en los centros de nuestra localidad, por tanto sería ésta la temática que se incluyó en las I Jornadas de Formación de Tránsito en Convivencia que se realizaron en Mayo de 2011 y que estuvieron dirigidas a JJ.EE. de Primaria y de Secundaria; Orientadoras y orientadores de IES y EOEs, profesorado de 1º de ESO y de 6º de Primaria y profesorado, en general, interesado en convivencia.

En estas Jornadas se abordó el tema de la conflictividad en los centros, las medidas para trabajar la convivencia, cómo realizar el tránsito y la importancia de una continuidad en esta línea de formación. Como objetivo general, dar respuesta a los interrogantes que se nos presentan:

Utilizamos un primer documento de trabajo en el que se abordaron distintos aspectos de la convivencia para analizar las estrategias que se utilizan tanto en Primaria como en Secundaria, cuáles de las que se dan en Primaria deberían conservarse en Secundaria y cuáles de Secundaria deberían anticiparse a Primaria. Se consideran fundamentales los siguientes aspectos: Plan de Acogida, normas, estrategias para la prevención y la resolución de conflictos, hábitos conductuales, tutorías, participación del alumnado, estrategias metodológicas, gestión del aula e implicación de los equipos directivos.



Es este un documento de discusión y debate en el que se fueron consensuando los diferentes aspectos hasta llegar a unos acuerdos comunes que serán la base de la elaboración de los programas de tránsito.

Aspectos de la Convivencia	¿Qué aspectos de Primaria deberían conservarse en Secundaria?	¿Qué aspectos de Secundaria deberían anticiparse en Primaria?
PLAN DE ACOGIDA	Tutorías . Programa de Tránsito 6º de Primaria y 1º de ESO Elaboración de Unidades Didácticas para Tutorías	
NORMAS	Estrategias sobre la responsabilidad del alumnado ante el cumplimiento de las normas. Progresión en el autocontrol.	Consecuencias del incumplimiento de las normas.
ESTRATEGIAS PREVENCIÓN de CONFLICTOS	Contratos y compromisos Refuerzos Positivos Dinámicas de Prevención Consenso y unificación de criterios ¡¡¡¡¡¡CREAR GRUPO!!!!!! Trabajo de cohesión de grupos en 1º de ESO, a través equipos educativos y profesorado responsable de las tutorías Alumnado ayudante en conflictos entre iguales	
ESTRATEGIAS para la RESOLUCIÓN de Conflictos	La regla de las 3 R: RECONOCER, RESPONSABILIZARSE, REPARAR	Alumnado ayudante. Apadrinamiento/Amadrinamiento Aula (para) (de) Convivencia Inteligencia Emocional Programas globales de tutorías. Cohesión de grupos
HÁBITOS CONDUCTUALES	Responsabilidad sobre el medio ambiente	Hábitos de trabajo. Respeto de los materiales.
TUTORÍAS	Hacer las Propuestas y dejarlas recogidas en los docum. del centro. Reuniones trimestrales con las familias Reuniones trimestrales con las familias	
PARTICIPACIÓN del ALUMNADO	Asambleas	Asignación de otras tareas a los delegados y delegadas de curso. También asambleas…, Juntas de delegad@s, Delegad@s de familias
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	Tiempos de escucha más cortos Metodología más motivadora y participativa Agenda escolar.	Mayor independencia en las tareas intelectuales Estrategias para la autonomía en el trabajo personal Uso correcto de la agenda Agenda de clase. Responsables de las tutorías-coordinación de equipos docentes
GESTIÓN DE AULA	Coordinación del equipo docente	Blog de aula. Moddle.
CAUCES E.DIRECTIVO	Hacer las Propuestas y dejarlas recogidas en los documentos del centro.	

Una vez establecidos los acuerdos anteriores, el siguiente paso fue la elaboración de los documentos que se incluirán en el Programa de Tránsito para la localidad. Para ello es fundamental el trabajo con los orientadores y orientadoras, tanto de los Departamentos de Orientación como de los EOEs. El documento común elaborado recoge las diferentes aportaciones, proporcionando información de todo el alumnado de 6º que accede a 1º de ESO, tanto de los productos –resultados académicos-como de los procesos para llegar a ellos –convivencia-. Llegados a este punto es necesario hacer notar las particularidades del grupo de orientadores y orientadoras de la localidad, algo fundamental para el buen desarrollo del trabajo, así como la coordinación con los EOEs, dentro del Programa marco provincial.

Ambos grupos se coordinan y como resultado surge un documento común, consensuado por todos los profesionales implicados, para la recogida de información individual y un protocolo para las actuaciones colectivas.

DOCUMENTO CONSENSUADO DE TRASPASO DE INFORMACIÓN DE 6º PRIMARIA A 1º DE ESO

(Marcar con una "**X**" ó, en su caso, completar).

A. HISTORIA ESCOLAR

Ha ido promocionando	Con el nivel mínimo exigido					
	Con un nivel medio, suficiente					
	Por criterios de integración social y evolutivos					
	Por imperativo legal					
	Tenía que haber repetido algún curso y no lo hizo					
Permaneció un año más en la etapa	En el primer Ciclo		En el segundo Ciclo		En el tercer ciclo	
Destacó en las áreas	Lengua Española			Matemáticas		
	Conocimiento del Medio			Educación Artística		
	Lengua Extranjera			Educación Física		
Necesitó apoyo en las áreas	Lengua Española			Matemáticas		
	Conocimiento del Medio			Educación Artística		
	Lengua Extranjera			Educación Física		
Tipo de ayuda recibido	Refuerzo educativo en clase					
	Refuerzo fuera de clase en grupo de apoyo					
	Refuerzo fuera de clase en aula de apoyo integración					
	ACI significativa (enviar al centro de destino)					

Respondió al apoyo	SÍ	NO				
Ha sido evaluado por el EOE	SÍ	NO	DIS	DIA	DES	SOB
El nivel de competencia del alumno/a se sitúa en	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Asistencia a clases	SI	NO	MOTIVO:			

B. NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR

Área de Lengua Castellana y Literatura	Sí	A veces	No
Lectura mecánica…….			
Lectura comprensiva de textos……			
Expone oralmente de forma correcta sus argumentos……			
Reconoce la idea central de un texto……..			
Redacta textos: descripciones, narraciones, diálogos……			
Analiza gramaticalmente las palabras principales: sustantivos, etc…...			
Conoce la estructura de los elementos de la oración……..			
Analiza textos literarios: personajes, argumentos, etc……...			
Identifica y analiza la oración simple……			
Escribe con corrección ortográfica……			
Copia textos sin errores……			

Otros aspectos de interés			
Velocidad lectora……..	Alta	Media	Baja
Describir los problemas lectores			
Describir los problemas de escritura			

Área de Matemáticas	Sí	A veces	No
Reconoce números hasta……			
Suma sin llevar……			
Suma llevando……			
Resta sin llevar……			
Resta llevando……			
Multiplica por una cifra……			
Multiplica por más de una cifra……			
Divide entre una cifra……			
Divide entre más de una cifra……			
Suma y resta decimales……			
Multiplica y divide decimales……			
Suma y resta fracciones……			
Multiplica y divide fracciones……			
Resuelve problemas de una operación……			
Resuelve problemas de más de una operación……			
Otros conceptos de interés	Sí	A veces	No
Conoce y calcula potencias……			
Conoce y utiliza las unidades del sistema métrico……			
Describe y dibuja polígonos y sus elementos……			
Calcula el perímetro y el área de los polígonos……			

EVALUACIÓN COMPETENCIAS	**POCO**	**REGULAR**	**ADECUADO**	**BUENO**	**EXCELENTE**
Lingüística					
Lengua Extranjera					
Matemática					
Conocimiento e Interacción Mundo Físico					
Competencia Digital					
Social y Ciudadana					
Cultural y Artística					
Aprender a Aprender					
Autonomía e Iniciativa Personal					

¿Qué asignatura optativa considera más adecuada para este alumno o esta alumna en 1º de ESO?

Segunda Lengua extranjera (Francés)		Refuerzo de Lengua	
Tecnología Aplicada		Refuerzo de Matemáticas	
Cambios Sociales y Género		Refuerzo de Inglés	

C. **ACTITUD Y COMPORTAMIENTO.** Marcar sólo las características más significativas o relevantes.

Atento/a		Distraído/a	
Motivado/a		Desmotivado/a	
Seguro/a		Inseguro/a	
Reflexivo/a		Impulsivo/a	
Independiente		Dependiente	
Participativo/a		Pasivo/a	
Trabajador/a		Perezoso/a	
Dócil		Agresivo/a	
Respetuoso/a		Irrespetuoso/a	

Descripción, en su caso, de las conductas problemáticas que presenta

D. CONTEXTO FAMILIAR.

Tipo de Familia:
Con quién vive habitualmente:
Relación de la familia con el Centro:
Observaciones:

Otras observaciones que considere de interés y que no se hayan contemplado en el informe

, a ____ de _____ de 2.0

(Sello del centro) El/la Tutor/a

Fdo.: _____

Se solicita a los tutores y tutoras de 6º de Educación Primaria su colaboración para cumplimentar el presente informe de tránsito ya que lo consideramos útil para:

- Informar a los Equipos Docentes de 1º de ESO, de la situación de promoción de sus alumnos y alumnas.
- Informar al Departamento de Orientación sobre la elección de optativa más adecuada para cada alumno/a.
- Aportar información significativa para realizar la correspondiente propuesta curricular del alumnado.

Este informe responde y es conforme a lo dispuesto en el art. 8 del Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.

PROTOCOLO DE TRÁNSITO EN CONVIVENCIA

		ACTUACIONES
ASPECTOS A CONSIDERAR	PLAN DE ACOGIDA	**Coordinación EOE/DO** Reunión sobre alumnado DIS, DIA; DES y AC para intercambio de información: características y necesidades
		Coordinación JE/JE Reunión inicial para intercambio de información (actuaciones que se llevan a cabo en uno y otro centro) y acuerdos de actuación en cada centro Reunión intermedia (características de los grupos que pasan) Reunión para diseñar la visita del alumnado de 6º al instituto. Reunión final para concretar necesidades y fortalezas de alumnado concreto
		Reunión con las familias Primaria: una reunión por trimestre con tutor/tutora (en la primera, exponer el PAT con los objetivos y actuaciones específicas para el tránsito; una segunda para evaluar los avances y pedir colaboraciones, una tercera para comunicar resultados y explicar el proceso de tránsito y matriculación) Secundaria (una previa, el curso anterior, para que conozcan el instituto y su funcionamiento general; una inicial en septiembre de acogida a las familias junto con el AMPA u otras familias en las que se entrega toda la documentación sobre normas, participación…)
		Visita a los Centros Enseñar las instalaciones al alumnado por parte del alumnado de 1º de ESO. Charla entre alumnado de primaria y profesorado/alumnado de ESO Visitas al centro de referencia para participar en alguna actividad conjunta
		Jornadas de Acogida Actividades lúdicas Alumnado tutor/acompañante Presentación del profesorado en actividades relajadas Explicación de normas y funcionamiento del centro Toma de posesión de su aula, con actividades para hacerse con el espacio
		Alumnado ayudante Dentro del aula Alumnado de años anteriores con recién llegadas/os Facilitar el tránsito para acostumbrarse Ayudar en el aula al alumnado con NEE
	NORMAS	**Unificación de criterios** Normas de convivencia decididas en asamblea de aula Aportaciones del alumnado a las normas. Asambleas de centro Difusión de las normas del centro entregando un ejemplar a cada familia Compromisos de los E. Docentes en la exigencia del cumplimiento de las normas
		Contratos y compromisos Compromiso familia-profesorado sobre responsabilidades mutuas Protocolo a seguir ante el incumplimiento de las normas Actuaciones ante el incumplimiento con tres objetivos: Reconocer, Responsabilizarse y cambiar la actitud y Reparar Contrato de trabajo profesorado-alumnado Compromiso de convivencia ante situaciones concretas alumnado y/o familias.
		Trabajo sobre autocontrol Uso sistematizado de la relajación en el aula, música y otros recursos Diseño de horarios y tareas con criterios pedagógicos que tengan en cuenta el grado de cansancio. Observadoras/es de aula y centro Educación emocional. Uso de técnicas de distensión

ASPECTOS A CONSIDERAR	TRATAMIENTO DEL CONFLICTO	**Uso de la asamblea de aula** Sistematización de la asamblea de aula Tratamiento de los conflictos de aula en asamblea Preparación de las asambleas de centro en asambleas de aula
		Aula de convivencia Espacio específico, decoración y mobiliario que invite a la relajación y la reflexión. Aula como espacio para la reflexión y no como espacio punitivo Actividades para ayudar a reflexionar sobre lo ocurrido y cambiar de actitud.
		Alumnado ayudante Al alumnado recién llegado para acompañar (Madrinas y padrinos) Al alumnado de su aula que necesita ayuda para la tarea escolar Al alumnado con especiales dificultades para desenvolverse
		Mediación Grupo de alumnado de medicación entre iguales Medicación entre profesorado=familias Medicación profesorado alumnado
	HÁBITOS CONDUCTUALES	**Uso de agenda** Tareas diarias, fechas de controles y entregas de trabajos Citaciones y comunicaciones a la familia Fechas de cumpleaños de compañeras
		Horario de trabajo en casa Técnicas de estudio. Condiciones ambientales Autonomía personal. Estrategias de trabajo personal
		Limpieza de las aulas Responsables de aula o grupo Recoger de forma sistemática cuando se recorta papel u otras actividades. Uso obligatorio de la papelera para echar basura Contenedor para papel, plásticos y envases
		Uso y cuidado de materiales Normas sobre uso del material común Responsabilidad individual del material personal y el cuidado de libros de texto.
	TUTORÍAS	**PROGRAMAS DEL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL** Introducción al IES: dudas, preocupaciones, cambios Autonomía personal Autoanálisis de capacidades, preferencias y resultados escolares **En primaria** **Educación emocional**: Tratamiento en el aula de las situaciones de intensidad emocional. Análisis de las emociones de los personajes y su expresión en comentarios de textos o video-forum. **Estilos de comunicación:** Comunicación asertiva **Empatía** **Actividades de sensibilización** Escuela inclusiva. Interculturalidad. Coeducación Acoso **Participación:** Delegad@s de aula, de centro, Representantes en el C. Escolar Proceso de campaña y votación democrática de delegadas/delegados Asambleas de aula. Buzón de sugerencias Asambleas de delegadas/delegados. Buzón de sugerencias Participación de Consejos escolares y comisiones .

Estamos al comienzo del camino y el trabajo se ha visto recompensado con algunos resultados entre los que cabe destacar:

- Ampliación del concepto de Tránsito
- Revisión del Tránsito en las reuniones de coordinación DO-EOE
- Elaboración de un documento consensuado de traspaso de información individual del alumnado de 6º primaria a 1º de ESO
- Elaboración de un protocolo para el tránsito en convivencia entre 6º de Primaria y 1º de ESO que de continuidad al proceso educativo.

Pero queda mucho por recorrer. Al tratar de llevar a la práctica este programa nos encontramos con muchas dificultades:

- El trabajo realizado tiene que tener un respaldo por parte de la Inspección Educativa, sino, la realización en los centros depende de la voluntariedad de los implicados en el Tránsito.
- Falta de estructura, permisos, tiempos, para la coordinación entre Primaria y Secundaria. Existe entre EOEs y DO pero sería necesaria también para JJEE; responsables de la tutorías de 6º de E. Primaria y Jefaturas de Departamentos.
- Sin equipos directivos convencidos, las dificultades crecen.
- El documento que se pretende realizar es muy extenso, sería necesario que el S.G. Séneca incluyera en el INFORME PERSONAL DEL ALUMNADO los aspectos recogidos en nuestro documento, para evitar duplicidades en el trabajo de las personas responsables de las tutorías.
- Dificultades a la hora de alcanzar algunos acuerdos entre las dos Etapas.
- Los resultados dependen de los profesionales de cada uno de los centros. En un mismo centro de secundaria funciona con alguno de los centros adscritos pero no con otros.

Aún así, como hemos dicho, estamos al comienzo del camino pero estamos convencidas que solo así podrá realizarse una transición adecuada.

Normativa reguladora del Tránsito

DECRETO 231/2007, de 31 de julio, ***por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía. Art. 2 d)***

La educación secundaria obligatoria se coordinará con la educación primaria y con las etapas posteriores del sistema educativo, con objeto de garantizar una adecuada transición del alumnado entre ellas y facilitar la continuidad de su proceso educativo.

ORDEN de 10-8-2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía

Artículo 3. Evaluación inicial.

1. Con objeto de garantizar una adecuada transición del alumnado entre la etapa de educación primaria y la de educación secundaria obligatoria, así como de facilitar la continuidad de su proceso educativo, los centros docentes que imparten la educación secundaria obligatoria establecerán mecanismos de coordinación con los centros docentes de procedencia del alumnado que se incorpora a la etapa. Con esta finalidad, durante el último trimestre del curso escolar, los jefes y jefas de estudios de los centros docentes que imparten la educación secundaria obligatoria mantendrán reuniones con los de los centros de educación primaria adscritos a los mismos.

Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

Disposición adicional cuarta. Coordinación académica con los colegios de educación infantil y primaria que estén adscritos. La Consejería competente en materia de educación coordinará los institutos de educación secundaria y los colegios de educación primaria y de educación infantil y primaria que estén adscritos a los mismos, con objeto de garantizar una adecuada transición del alumnado entre las dos etapas educativas que conforman la enseñanza básica y facilitar la continuidad de su proceso educativo. A tales efectos, las jefaturas de estudios de dichos centros dispondrán las actuaciones a realizar en este ámbito las cuales, una vez acordadas, se recogerán en los respectivos proyectos educativos.

ORDEN de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los institutos de educación secundaria, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado

6. De conformidad con la disposición adicional cuarta del Decreto 327/2010, de 13 de julio, el proyecto educativo de los institutos de educación secundaria recogerá la forma de organizar y coordinar la tutoría del primer curso de educación secundaria obligatoria con las tutorías del último curso de los centros de educación primaria adscritos al instituto. A estos efectos, el departamento de orientación, en colaboración con los equipos de orientación educativa de la zona y bajo la supervisión de las jefaturas de estudios de los centros afectados, elaborarán un programa de tránsito en el que deberán coordinarse acciones dirigidas al alumnado y a las familias.

Ampliando miradas en Orientación Universitaria. El enfoque sistémico en US-Orienta.

Soledad Romero Rodríguez

Directora del Secretariado de Orientación

Universidad de Sevilla

1. La Orientación Universitaria. ¿Hacia dónde camina en la Universidad de Sevilla?

En un contexto de incertidumbre y de profundas transformaciones no es difícil justificar la necesidad de orientación, entendida como proceso de ayuda para afrontar procesos de transición (los de los estudiantes y también los de la propia Universidad), para hacer de éstos un motivo de crecimiento y fortalecimiento. La orientación y la tutoría responden a tres principios que en el momento presente cobran todo su sentido: la prevención (del abandono, de desigualdad de oportunidades), el desarrollo (de todas las capacidades y potencialidades de la persona a nivel individual y como grupo) y la intervención social (el empoderamiento personal y colectivo, la implicación y participación social). La enseñanza universitaria debe hacer frente, en el momento presente, a un marco contextual complejo que reclama una función de acompañamiento, apoyo y orientación del estudiantado:

- Mayor heterogeneidad en el alumnado (edad, procedencia, necesidades educativas especiales, alternancia con el empleo, minorías étnicas, mayor presencia de mujeres en estudios considerados tradicionalmente masculinos…).
- Planes de estudio más abiertos y multidisciplinares, vinculados a nuevos perfiles profesionales que requieren la elaboración, por parte del alumnado, de proyectos profesionales como eje que vertebre su itinerario formativo y profesional.
- Nuevas metodologías de enseñanza, centradas en el trabajo autónomo del alumnado y que pueden generar incertidumbre y desconcierto en el alumnado si no cuenta con la debida tutorización.
- Utilización de sistemas virtuales de formación que requieren de la puesta en práctica de competencias que permitan hacer un uso adecuado de la amplitud de información y recursos que brindan dichos sistemas.
- Nuevas formas de evaluación que deben atender no sólo a la adquisición de conocimiento, sino que deben buscar evidencias del desarrollo de competencias técnicas y transversales.

- Potenciación de las prácticas académicas y profesionales cuya elección debería realizarse en función del propio proyecto profesional, a la vez que deberían ser una oportunidad para que los estudiantes aprendieran a valorar sus propias competencias profesionales.
- Movilidad de estudiantes que requieren de actuaciones de acogida e integración y de acompañamiento para la configuración de itinerarios formativos.
- Nuevas demandas de formación en competencias transversales (académicas, personales y profesionales) que faciliten la incorporación de los/as titulados/as al mundo laboral.
- Itinerarios formativos menos lineales y vinculados con un enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida.
- Políticas universitarias europeas en las que se considera la orientación y la tutoría como un factor esencial de calidad de la enseñanza.

Estas políticas universitarias se han ido concretando en numerosos trabajos y documentos oficiales en los que se ha destacado la importancia de la orientación y la función tutorial como parte de la docencia universitaria (ANECA, 2006, 2007; CEDEFOP, 2006Comisión Europea, 2004; ENQA, 2005; Trends V, 2007) como elemento esencial para asegurar la calidad de la enseñanza y de prevención de la disminución de las tasas de rendimiento y el abandono de los estudios. En el documento elaborado por la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior en el área de la Unión europea (EHEA) celebrada en Bucarest en abril de 2012, se hace hincapié en la necesidad de ofrecer servicios de apoyo y orientación a los estudiantes como medida para desarrollar la dimensión social de la Educación Superior y ofrecer una enseñanza de calidad a todas las personas.

La normativa universitaria nacional reconoce la orientación y la tutoría como un derecho esencial de los estudiantes. El *Estatuto del Estudiante Universitario* desarrolla todo un capítulo (V) acerca de la tutoría en la Universidad. La tutoría se presenta como un elemento esencial para facilitar que el estudiante sea un sujeto activo en su propio proceso de formación. El mismo Estatuto (capítulo XV), recomienda la creación de "unidades de atención al estudiante" cuyas funciones deberán desarrollarse en coordinación y conexión con los sistemas de acción tutorial y las acciones de formación del profesorado tutor.

Este derecho es recogido en el *Estatuto de la Universidad de Sevilla* y concretado en el correspondiente *Reglamento General de Estudiantes* en el que se contemplan como actuaciones orientadoras los programas de asesoramiento, los programas de acogida, los de orientación profesional y la mentoría. El grado de desarrollo de este tipo de actuaciones contribuirá a que los estudiantes puedan sentir mayor satisfacción global con su título, con la acogida que recibe para incorporarse al mismo y con la disponibilidad, accesibilidad y utilidad de la información que recibe en su centro. Asimismo, se favorecerá la inserción laboral de las personas egresadas. Como consecuencia de ello, estaremos respondiendo a criterios de calidad de la docencia universitaria tal y como se recoge en el *Sistema de Garantía de Calidad de los títulos de la Universidad de Sevilla*.

Se trata de reconocer el continuo que existe entre tutoría y docencia en un contexto en el que el aprendizaje ha pasado a ser considerado como algo más que la adquisición de un saber (conocimientos) al incluir el desarrollo de competencias que van más allá de éste. Hay que considerar, además, que la docencia se desarrolla en el marco de unas titulaciones que se imparten y desarrollan en un centro determinado, con una idiosincrasia y unas características propias. Y para realizar un acompañamiento integral a los estudiantes será necesaria la participación de personal técnico especializado perteneciente a los diferentes servicios y unidades universitarios que tienen asignadas funciones de información, asesoramiento y orientación. De ahí una primera razón para que el objetivo estratégico formulado en relación al desarrollo de la orientación en la Universidad de Sevilla haga referencia a la creación de un "Sistema" calificado como "integral".

Una segunda razón por la que se habla de "sistema integral" es la consideración del proceso de orientación universitaria como un continuum que comienza antes del acceso a la Universidad, se hace más intensivo mientras que el alumnado realiza sus estudios universitarios y se prolonga hacia su transición hacia el mundo laboral o hacia opciones formativas complementarias.

Y, en tercer lugar, nos referimos a un "sistema integral" por cuanto dará cabida a la utilización de diferentes metodologías y modelos de actuación, en función del lugar, el momento, el contenido de la intervención a desarrollar.

Toda esta diversidad de agentes de orientación, de espacios, de tiempos, de contenidos, de metodologías unido a la magnitud de las posibles personas destinatarias de la intervención orientadora (todo el alumnado de la Universidad de Sevilla; estudiantes preuniversitarios; antiguos alumnos…) hacen necesario generar una estructura básica de organización y funcionamiento que de coherencia, sentido y visibilidad a las actuaciones que se generen.

2. De la dispersión a la integración en el Sistema de Orientación y Tutoría de la Universidad de Sevilla: US-Orienta

La Universidad de Sevilla con más de cinco siglos de historia cuenta en la actualidad con 65000 estudiantes, distribuidos en 26 centros propios y 6 adscritos, con una oferta de 82 Grados y dobles Grados y 91 Másteres oficiales. En su plantilla cuenta con más de 4300 docentes y 2500 miembros de personal de administración y servicios. Podemos afirmar, por tanto, que nos estamos refiriendo a una de las universidades españolas de mayores dimensiones.

El desarrollo de actuaciones de orientación y tutoría en la Universidad de Sevilla no es nuevo y cuenta con una larga trayectoria. Sin embargo, la dispersión y la falta de visibilidad de muchas de estas acciones han hecho que alcancen de una manera desigual y no siempre óptima a sus principales destinatarios/as. Por otro lado, los diferentes servicios, unidades y centros que se han preocupado y ocupado por la orientación y la acción tutorial, se han concentrado en algún momento del proceso

de transición del estudiantado, sin que existiera solución de continuidad entre las diferentes acciones, caracterizadas, por otro lado, por un enfoque más informativo que formativo, más puntual que procesual, más centrado en la propia acción que en el alumnado. A pesar de todo ello, hay que poner en valor todos los esfuerzos y experiencias que se han llevado a cabo en la historia de la orientación y la acción tutorial de la Universidad de Sevilla y, sólo desde ellas y con sus agentes será posible crear un sistema más integrado y educativo. En la figura 1 hemos representado la situación de la que partimos.

Figura 1. Situación de partida de la Orientación y la acción tutorial en la US.

Al objeto de desarrollar el sistema integrado, se creó hace un año un equipo técnico de coordinación en el que participan las diferentes unidades y servicios que facilitan información y orientación a estudiantes en la Universidad de Sevilla (Área de Alumnos, Biblioteca, Secretariado de Acceso, Secretariado de Medios Audiovisuales, Secretariado de Prácticas en Empresas y Empleo, Servicio de Informática y Comunicaciones, Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria (SACU) de los Servicios Sociales y Comunitarios). Este equipo está coordinado desde el también recién creado Secretariado de Orientación, dependiente del Vicerrectorado de Estudiantes. Al crear este equipo nos planteamos como finalidad inicial desarrollar la cohesión del mismo y analizar, a través de la técnica FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas), los factores que podían incidir en el desarrollo del sistema. El resultado de este análisis se muestra en la figura 2.

Debilidades Nivel desarrollo TIC Falta comunicación entre los diferentes servicios/ unidades que se encargan de orientación Dedicación no completa del personal a orientación Número de estudiantes de la US Interferencia otras actividades estudiantes Dispersión Campus Diversidad implicación centros Falta de tradición trabajo en equipo (PDI-PAS). Parcelación, consideración de ser "propietarios" de un área. Resistencia al cambio Escaso reconocimiento de la orientación y la tutoría en el curriculum Falta conciencia propio alumnado de necesidad de orientación Falta conciencia de estudiantes de su protagonismo en su proceso de orientación Falta criterios claros de calidad de la orientación Falta de revisión sistemática y ordenada de las actuaciones de acuerdo a un plan. Grupo "embrionario" Escasa especialización del personal Escasa plantilla estable en orientación laboral Descompensación en carga de trabajo del PAS Grado de burocracia interna en la Universidad Falta de unificación de terminologías Difícil acceso a información en la web Escasa coordinación dentro de los propios servicios Excesiva dedicación formación de becarios/as Falta información sobre lo que tenemos que informar	Amenazas Escasos referentes estatales en aplicación sistema integrado de orientación. Escasez de referencias ni experiencias. Poco reconocimiento interno y externo de la orientación. Inestabilidad de los planes de acción por cambios en equipos rectorales. Que se produzca sólo un cambio de imagen Dificultades para incorporar nuevo personal. Escasa financiación/apoyo por parte de la Universidad Insuficiente implicación de equipos decanales y docentes con la consiguiente escasa incidencia en docencia. Falta de «conexión oficial» entre los diferentes servicios. Lentitud en el proceso de puesta en marcha (más allá del objetivo de 4 años). Duración de las nuevas becas (11 meses). Despersonalización del proceso por abuso de las TIC. Que los servicios y actuaciones no sean atractivos. Que no lleguen a establecerse relaciones externas. Incertidumbre respecto a los cambios. Competencia con otras universidades. Visión asociada a la discapacidad como falta de capacidad.
Fortalezas Predisposición a la cohesión del grupo Implicación de la institución Conocimiento de la institución Experiencia previa Infraestructura TIC Multidisciplinareidad Grupos investigación sobre orientación Personal competente Alianzas entidades externas Existencia de programas de "mentoría" o compañeros/as tutores/as. Creación Secretariado Orientación. Posibilidad muestras para investigación Planes integrales ya iniciados (Atención a Diversidad, Salud…) Inicio de una "Marca" Experiencia Jornadas de acceso a nivel nacional Servicios extraordinarios laborales (tarde) Motivación hacia la mejora Buena atención al público Buen ambiente de trabajo Magníficas instalaciones (deportes, comedores, escuelas infantiles, bibliotecas…) Becas propias	Oportunidades Alianzas entidades externas Entornos virtuales (EVA…) Planteamiento de integración de actuaciones de los diferentes servicios Potencialidad para la formación integral de un número importante de destinatarios/as Marco de mejora sistema calidad de las titulaciones Redes (SIOU, profesorado orientación…) Encuentro SIOUS en Sevilla, 2013. Interés propiciar estilos docentes más allá de mera transmisión de conocimiento Normativas que inciden en orientación universitaria (Estatuto Estudiantes, p.e.). Uso Expón-Us (área alumnado…). Contexto de acreditación y certificación de servicios, actuaciones… Políticas de fomento de empleo juvenil. Incremento de alumnado con discapacidad matriculado en la US. Prestigio y consideración de la US. Mercado potencial muy amplio para ofrecer nuestros servicios. Condiciones políticas y sociales que justifican integración de los servicios de orientación. Creciente aceptación de los programas de orientación.

Figura 2. Análisis FODA: La Orientación en la Universidad de Sevilla.

A partir de este análisis establecimos un plan estratégico de actuación que se ha llevado a cabo durante este primer año de funcionamiento y que ha tenido como consecuencia el desarrollo de las actuaciones que desarrollaremos en apartados posteriores.

Por otro lado, y a través de una acción el II Plan Propio de Docencia, se ha creado un equipo de trabajo con representantes de los centros que ya han iniciado en cursos anteriores sus correspondientes Planes de Orientación y Acción Tutorial (Escuela Politécnica Superior; Escuela Técnica Superior de Ingeniería, Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología; Facultad de Farmacia; Facultad de Odontología; Facultad de Psicología). A este grupo se irán incorporando los centros que manifiesten su interés por desarrollar sus correspondientes POAT (ya lo han hecho centros como la Escuela Técnica Superior de Arquitectura; Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica, Escuela Técnica Superior de Ingeniería de la Edificación; Facultad de Ciencias de la Educación). En la figura 3 hemos representado esta constelación de unidades y responsables de orientación y acción tutorial, recogiendo las principales áreas de actuación del sistema US-Orienta, que se desarrollan de manera coordinada entre los diferentes agentes. Estas áreas representan aspectos a trabajar desde US-Orienta y deben funcionar no como compartimentos estanco, sino de manera totalmente interactiva: 1) Área de Información; 2) Área de Orientación a Estudiantes; 3) Área de Tutoría y apoyo a la docencia; 4) Área de investigación y garantía de calidad del sistema. De esta forma, se integran los cuatro elementos clave de la intervención orientadora: Información-Seguimiento-Orientación-Evaluación/investigación.

Figura 3. Áreas y agentes del sistema US-Orienta

3. Finalidades, objetivos y elementos-clave de US-Orienta

La finalidad del sistema US-Orienta es facilitar que cada estudiante pueda desarrollar su propio proyecto profesional y vital (Plan de Desarrollo Personal), dando sentido al proceso formativo en el que participa en la Universidad. Para ello, es preciso que se lleve a cabo un proceso de orientación que contemple los tres elementos que la componen y que van de un menor a un mayor nivel de implicación y de complejidad: 1) la **información** (acceso a todos los recursos de la Universidad); 2) el **seguimiento** del proceso de aprendizaje, con consecuencias para la mejora del proceso de enseñanza (garantía de calidad de los títulos); 3) la **orientación** propiamente dicha, entendida como proceso en el que el sujeto se convierte en actor/autor o actriz/autora de su propia vida.

Pretendemos dirigirnos a esta finalidad atendiendo a los principios que caracterizan a la orientación:

1. **Prevención:** anticipación a factores que puedan dificultar el desarrollo personal, social y profesional del estudiantado.
2. **Desarrollo:** potenciación de la adquisición de las habilidades, destrezas, actitudes, es decir, las competencias, que favorezcan que nuestro estudiantado pueda afrontar las diferentes situaciones profesionales, sociales y personales que la vida le vaya planteando. Se trata de potenciar, en definitiva, el desarrollo integral de cada estudiante.
3. **Intervención social:** actuación bien para paliar, resolver, rodear y/o modificar condiciones que dificultan el desarrollo personal, social y profesional del estudiantado, o bien para generar las oportunidades para que se lleve a cabo de la manera más óptima. Este principio conecta con el fomento de la igualdad de oportunidades y responde al compromiso social de la Universidad.

De acuerdo a la finalidad expresada anteriormente, y atendiendo a los principios enumerados, nos planteamos los siguientes **objetivos**:

1. Apoyar los procesos de transición
   - Facilitar la adaptación a la vida universitaria.
   - Favorecer los procesos de cambio de estudios (horizontal y vertical).
   - Facilitar la incorporación laboral y a la formación continua.
2. Mejorar el rendimiento académico y la permanencia
   - Favorecer el desarrollo de competencias para mejorar el aprendizaje.
   - Apoyar la elaboración de itinerarios formativos coherentes, conscientes y motivados.
   - Apoyar el desarrollo de la tutoría académica.

3. Potenciar el desarrollo personal y profesional
   - Potenciar la elaboración de Proyectos de Desarrollo Personal.
   - Favorecer el desarrollo de competencias para la empleabilidad y la ocupabilidad.
4. Favorecer la igualdad de oportunidades
   - Facilitar el desarrollo personal y profesional desde una perspectiva de género.
   - Facilitar el desarrollo de procesos educativos adaptados a las necesidades del alumnado con alguna discapacidad.
   - Promover el acceso y la permanencia de estudiantes de colectivos sociales desfavorecidos

Para la consecución de estos objetivos, el sistema US-Orienta se desarrolla en torno a seis **ejes esenciales**:

1. Funcionamiento como un **equipo integrado** en el que participan Personal de Administración y Servicios (PAS) y Personal Docente e Investigador (PDI), respaldados por los correspondientes equipos decanales/de dirección de los correspondientes centros. A este equipo se incorporan los estudiantes a través de mesas de debate sobre orientación dinamizadas desde el Vicerrectorado de Estudiantes.
2. Desarrollo de un proceso de **investigación-acción-participativa,** en el que, a través de la participación de todos los colectivos implicados, tratamos de buscar soluciones útiles y consensuadas. Dichas soluciones son puestas en práctica y valoradas de manera continua con la participación de los propios colectivos que son, a la vez, objeto y sujeto de la investigación. El papel del Secretariado de Orientación es el de coordinar y dinamizar el proceso.
3. El desarrollo de un **sistema integral de información** que favorezca el que el estudiantado pueda acceder de una forma ágil y sencilla a los recursos necesarios para su desenvolvimiento como estudiante ("ventanilla única" de información).
4. **Espacio virtual de orientación y tutoría** con diferentes accesos en función del tipo de usuario: Antes de entrar en la Universidad (estudiantes preuniversitarios/as, familias, orientadores/as, profesorado de Educación Secundaria y Formación Profesional); Durante los estudios (estudiantes, profesorado tutor, docentes en general, técnicos de orientación e información); Al concluir los estudios (estudiantes, profesorado tutor, docentes en general, técnicos de orientación e información, estudiantes egresados/as).
5. Fomento del desarrollo de los **Planes de Orientación y Acción Tutorial (POAT)** como parte del **Plan Propio de Docencia.** Esto supone reconocer la función orientadora y tutorial como un elemento inherente a la docencia y, a la vez, como factor de calidad de la enseñanza universitaria.
6. **Formación** en competencias tutoriales y para la orientación. Entendemos esta formación como adquisición de competencias técnicas (saber), metodológicas (saber-hacer), sociales y participativas saber ser y estar).

4. Proceso de diseño colaborativo de US-Orienta: enfoque sistémico y participativo

Para desarrollar el Sistema de Orientación y Tutoría de la Universidad de Sevilla hemos optado por un **modelo de consulta colaborativa actuando a través de programas.** El diseño y desarrollo de la intervención orientadora y tutorial se lleva a cabo a través de una serie de fases que configuran la denominada "espiral autorreflexiva del modelo de investigación-acción" cuyos pasos representamos en la figura 4. Como indicamos en otro lugar (Álvarez Rojo et al., 2002), una fase muy importante de este proceso es la creación del equipo de trabajo y el análisis de necesidades y de la situación de partida y la formulación de objetivos de trabajo. A ello hemos dedicado gran parte de nuestro primer año de andadura, mientras desarrollábamos las actividades que ya se veían llevando a cabo desde cada unidad/servicio.

Figura 4. Espiral autorreflexiva del diseño en colaboración

En esta primera fase se han localizado, además, las diferentes actuaciones de acción tutorial desarrolladas en centros de la Universidad de Sevilla. En estos momentos nos encontramos en la primera de las fases de acción y observación (aplicación del programa-proyecto) a la vez que se continúa revisando y ampliando la planificación colaborativa de la acción, a la que se van incorporando representantes del personal docente e investigador de los centros con POAT y alumnado participante en las mesas de debate sobre orientación.

En el desarrollo de nuestro trabajo tratamos de considerar los tres órdenes que, de acuerdo a los planteamientos de Hellinger (2011, 2012) operan en cualquier sistema:

1. La pertenencia: necesidad de sentir que pertenecemos al sistema y que esto se reconozca.
2. Ocupar el lugar que nos corresponde y las tareas, funciones asociadas a este lugar.
3. El equilibrio entre el dar y el recibir. Para que exista el equilibrio es preciso dar y también estar dispuesto/a a tomar, a recibir.

5. Acciones de US-Orienta

Como indicamos anteriormente, a la vez que se ha ido creando el equipo de trabajo y analizando la situación de partida y las necesidades a las que dar respuesta, se han ido desarrollando durante el curso 2012-2013 una serie de acciones, las cuales se han integrado dentro de una línea de acción específica en el II Plan Propio de Docencia **"***Puesta en marcha de un Sistema integral de Orientación y Tutoría de la Universidad de Sevilla (US Orienta)"*, en la que se incluyen las acciones que detallamos más abajo (http://ppropiodocencia.us.es/Aspectos%20Metodologicos). Estas no son todas las acciones de información y orientación de la Universidad de Sevilla, sino las que hacen referencia a la coordinación e incorporación de las mismas en un Sistema Integral de Orientación y Tutoría.

Orientación para la Transición a la Universidad:

- Se han desarrollado diversas reuniones con la Delegación Provincial de Educación al objeto de establecer vías de colaboración institucional que faciliten la transición del alumnado que proviene de los IES y centros de Formación Profesional a la Universidad. En esta línea, se ha desarrollado dos acciones:
  - Inicio del diseño en colaboración un Programa de Tránsito a la Universidad.
  - Jornadas de presentación del Sistema US-Orienta a los departamentos de orientación de los IES de la Provincia. Estas Jornadas se celebraron en el mes de marzo de 2013 y participaron en ella 200 orientadores y orientadoras. Las Jornadas fueron organizadas conjuntamente con la Delegación de Educación y se celebraron en su sede con la presencia del Sr. Delegado provincial de Educación y la Sra. Vicerrectora de Estudiantes.
- Desarrollo de las acciones del Programa Pórtico de Orientación para el acceso a la Universidad que, por primera vez, han sido organizadas conjuntamente por los Secretariados de Acceso y de Orientación. Entre ellas cabe destacar el ciclo de Mesas Redondas y el Salón de Estudiantes. El lema del Salón 2013 fue "La Universidad de Sevilla Crea y difunde", haciendo hincapié en la aportación de la Universidad en materia de investigación y en su preocupación por la internacionalización. En esta última edición ha adoptado un formato diferente a ediciones anteriores, al organizar de una forma más intuitiva la disposición de los stands de los servicios centrales, situados en función del tipo de cuestiones

a las que pretenden dar respuesta (¿quiénes me orientan?, ¿en qué actividades culturales puedo participar?, ¿cómo puedo participar en la US?...). Para hacer más enriquecedora la visita, se diseñó una Gymkana (http://estudiantes.us.es/gymkana) cuyas preguntas había de resolver el alumnado asistente visitando los correspondientes stands. En el Salón participaron más de 12000 estudiantes preuniversitarios, unos 800 colaboradores/as (estudiantes, docentes y personal administrativo).

- Edición de los folletos correspondientes a cada uno de los Grados y Dobles Grados que oferta la Universidad de Sevilla. El contenido de los folletos se ha desarrollado en estrecha colaboración entre los decanatos/dirección de los centros, el Secretariado de Planificación Académica y el Secretariado de Orientación. Los folletos fueron impresos y distribuidos en el Salón de Estudiantes y los pdf correspondientes han sido enlazados en la Web del Vicerrectorado de Estudiantes (http://estudiantes.us.es/folletos-grados).
- Nueva edición del *Curso de Orientación al Estudio y Competencias Informáticas e Informacionales* (COE). El curso ha sido superado por 2714 estudiantes de primer curso de Grado (22,5%). Casi el 90% del estudiantado que ha superado el curso ha respondido a la encuesta de satisfacción, siendo la mediana global de todos los ítems 4 puntos (en una escala de 1 a 5). Ya se ha puesto en marcha la edición 2013-2014, en la que se han adaptado los contenidos a la nueva plataforma virtual de la Universidad de Sevilla (http://bib.us.es/cursos_orientacion/)
- Se han llevado a cabo las convocatorias previstas dentro de las acciones dirigidas a estudiantes preuniversitarios del II Plan Propio de Docencia: de difusión de la investigación entre estudiantes preuniversitarios y de puertas abiertas de los Centros y/o los Campus de la Universidad de Sevilla, que ya explicitamos anteriormente.
- Planes de Orientación y Acción Tutorial en los centros.
- Convocatoria de Ayudas para apoyar el diseño colaborativo del modelo de Plan de Orientación y Acción Tutorial de la Universidad de Sevilla y el desarrollo de las actuaciones de los centros que ya han iniciado sus planes de acción tutorial. Se pretende con esta Convocatoria la financiación y reconocimiento de la consolidación de los Planes de Orientación y Acción Tutorial en los centros propios. Asimismo, a través de esta convocatoria se persigue el diseño colaborativo de la propuesta de directrices generales para el desarrollo de Planes de Acción Tutorial de la Universidad de Sevilla y de guía de buenas prácticas, contando con la experiencia de los centros que ya han iniciado sus correspondientes planes. La finalidad de esta convocatoria es mejorar la atención, asesoramiento, apoyo y orientación académica y profesional del estudiantado de la Universidad de Sevilla. A la convocatoria se presentaron los proyectos de 6 centros propios de la Universidad de Sevilla (Escuela Técnica Superior de Ingeniería; Escuela Superior Politécnica; Facultad de Enfermería, Fisoterapia y Podología; Facultad de Farmacia; Facultad de Odontología; Facultad de Psicología). Se han concedido las ayudas correspondientes a los 6 centros y se han mantenido varias reuniones con ellos para emprender el diseño colaborativo del borrador del marco común para la POAT de la Universidad de Sevilla. Los POAT de la Universidad de Sevilla

deben responder a los tres tipos de tutoría establecidas en el Estatuto del Estudiante (tutoría de carrera o titulación; tutoría de materia; tutoría de estudiantes con discapacidad), atendiendo a los siguientes objetivos (figura 5):

Figura 5. Objetivos de los POAT

Estos objetivos estarán marcados por una finalidad: que cada estudiante sea capaz de diseñar su propio Plan de Desarrollo Personal (PDP), lo que también podemos denominar proyecto profesional y vital.

- Asesoramiento a los centros que lo han solicitado para poder iniciar el diseño de sus correspondientes Planes de Orientación y Acción Tutorial (formación de estudiantes mentores, diagnóstico de necesidades, diagnóstico de factores que inciden en el abandono de los estudios…).
- Diseño del Plan de Formación del Profesorado en competencias para la acción tutorial. Este se desarrolla en colaboración con el Secretariado de Formación y Evaluación. La ejecución del Plan se llevará a cabo a lo largo el curso 2013-2014. La primera fase consiste en la celebración de las I Jornadas sobre Planes de Orientación y Acción tutorial en la Universidad de Sevilla.
- Diseño del Plan de Formación del personal técnico de US-Orienta. Se desarrolla en colaboración con el FORPAS. Como en el caso anterior, se desarrollará a lo largo del curso 2013-2014 y tiene como primera fase la celebración de las Jornadas mencionadas.
- Elaboración del Catálogo de Actividades formativas de orientación y apoyo al estudio y programas de asesoramiento para la elección de itinerarios formativos y para la elaboración del proyecto personal y profesional ofertadas por los servi-

cios y unidades de la Universidad de Sevilla (Biblioteca, Secretariado de Acceso, Secretariado de Prácticas y Empleo, Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria, Servicio de Informática y Comunicaciones,).

Orientación Profesional

- Se han desarrollado reuniones el Secretariado de Prácticas y Empleo para elaborar una oferta de actuaciones de orientación profesional dirigidas a todo el alumnado de la Universidad de Sevilla y que se puedan integrar en el curriculum, de tal forma que la orientación profesional se desarrolle como un proceso formativo y no como una actuación puntual y aislada.
- En el Catálogo de Actividades formativas anteriormente aludido, se incluyen las que hacen referencia a la Orientación profesional, integrando las del Secretariado de Prácticas y empleo y la Unidad de apoyo al empleo para universitarios del SACU.
- En este ámbito de la orientación nos encontramos con las dificultades derivadas de la inestabilidad de los puestos en Andalucía Orienta y Universia y que dificultan el desarrollo de procesos que impliquen un trabajo con el estudiantado que vaya más allá de intervenciones puntuales.

Sistema de Información y comunicación integral y visibilización de US-Orienta

- Se ha comenzado a diseñar una "ventanilla única" de información académica, ampliando el contenido del Centro de Atención a estudiantes (CAT) para extender el uso del sistema de información multicanal más allá del periodo y el proceso de automatrícula. Se ha habilitado un correo de información us_orienta@us.es que está funcionando como experiencia piloto al objeto de diseñar una estrategia de información multicanal.
- Se han revisado y unificado las FAQ de diferentes unidades y servicios universitarios y se han incorporado al CAT. Esta es una primera fase del proceso de ampliación del CAT como centro de atención para los diferentes procedimientos académicos que afectan al alumnado (prueba de acceso, preinscripción, automatrícula, traslados…).
- Se ha diseñado la estructura del espacio virtual de orientación y tutoría (US-Orienta) que estará alojado en la web del Vicerrectorado de Estudiantes. En este espacio se recogerán todas las actuaciones de orientación y tutoría de la Universidad de Sevilla y se ofrecerán documentos, materiales, recursos didácticos para la orientación y tutorías preuniversitaria, la dirigida al estudiantado universitario (de Grados, Postgrados y Doctorado) y a estudiantado egresado. Se incluye el enlace con diferentes redes sociales.
- Diseño y puesta en funcionamiento de la Guía de Estudiantes 2012-2013. Esta guía ha sido diseñada en una aplicación informática descargable en dispositivos móviles (Android, App, Blackberry). Además de su constante actualización, ha supuesto un considerable ahorro económico. La guía es interactiva y permite a

la persona usuaria plantear aspectos y elementos a introducir en la información contenida en la misma. En este curso se editará la versión en inglés, que ya se está preparando.

De cara al curso 2013-2014 se han creado dentro del equipo técnico de US-Orienta cuatro grupos de trabajo, que giran en torno a las temáticas que aparecen en la figura

Figura 6. Grupos de trabajo US-Orienta 2013-2014

En la figura 6 se representan los diferentes acciones a desarrollar desde cada uno de estos cuatro grupos de trabajo.

6. Propuesta de formación del profesorado US-Orienta

Como señalábamos, la formación del profesorado y del personal técnico de US-Orienta es uno de los elementos clave del sistema. En el caso del profesorado, entendemos que la formación de atender a los siguientes objetivos:

- Sensibilizar al profesorado respecto a la necesidad de desarrollar la acción tutorial y, específicamente la tutoría de grupo y la mentoría en el centro, como factor de calidad.
- Realizar un diagnóstico de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades existentes en el centro para poder desarrollar un Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT).
- Conocer la oferta de acciones de orientación de la Universidad de Sevilla e integrarlas en el POAT.
- Conocer y aplicar el proceso de diseño del POAT.

Figura 7. Acciones US-Orienta 2013-2014

- Consensuar los principios y procedimientos para el desarrollo del Plan.
- Comprender los órdenes de la ayuda en la acción tutorial.
- Distribuir funciones y tareas a realizar para su puesta en marcha.
- Valorar la posibilidad de desarrollar un proceso de investigación en torno a la creación y ejecución del Plan.

Por otra parte, la formación debe facilitar que el profesorado sea capaz de poner en práctica una serie de competencias, entre las que destacamos las siguientes:

- Conocimiento de los elementos y los principios básicos que guían el desarrollo de la acción tutorial.
- Conocimiento del sistema de orientación y tutoría.
- Conocimiento de la oferta formativa y los servicios y recursos informativos de la Universidad.
- Planificación y desarrollo de la orientación y la acción tutorial.
- Trabajo en equipo.
- Autoexploración-cuestionamiento profesional.
- Apertura de canales de participación.
- Escucha.
- Amplitud de mirada.

Por lo que respecta a la **metodología,** debe responder a los principios que recogemos en la figura 8.

Figura 8. Principios metodológicos de la formación del profesorado en competencias tutoriales.

Teniendo estas consideraciones en cuenta, se plantea una formación inicial a través de 8 **módulos formativos**:

1. Qué es la Orientación y la Acción tutorial.
2. Mentoría en la Universidad.
3. Planificación de la Orientación y la Acción Tutorial.
4. Órdenes de la ayuda en la acción tutorial. Cuál es mi lugar.
5. Estrategias de atención individual y grupal (I) y (II).
6. Tutoría a estudiantes con discapacidad.
7. Orientación del aprendizaje.
8. Orientación para la elaboración del Plan de Desarrollo Personal y Profesional (PDPP).

Como resultado final de esta fase formativa se espera que el profesorado de un mismo centro haya podido elaborar o rediseñar el POAT de su centro.

La formación continuará a través de acciones específicas en los centros. Esta fase formativa se centrará en apoyar aquellos aspectos que cada centro requiera para la puesta en práctica y la evaluación de su correspondiente plan.

7. Reflexiones finales

En estas páginas hemos expuesto el proceso que estamos llevando en la Universidad de Sevilla para desarrollar un Sistema Integral de Orientación y tutoría al que hemos denominado US-Orienta. Nuestro objetivo no ha sido tanto entrar en detalle de las actuaciones concretas que se llevan a cabo desde el Sistema, cuanto describir el propio proceso de integración de las acciones de información, orientación y tutoría que ya se venían desarrollando en la Universidad, antes de que, hace poco más de un año se creara el Secretariado de Orientación y se planteara como objetivo estratégico desarrollar un sistema integral que acercara y potenciara la orientación al estudiantado.

Una cuestión importante es que los procesos de orientación se acercarán al estudiantado en la medida en que el profesorado se implique más en ellos. El/la docente es el primer agente de orientación por cuanto es quien comparte mayor tiempo y también mayor responsabilidad en la formación integral del alumnado. En el contexto universitario debemos hacer un ejercicio de dar un salto cualitativo entre lo puramente academicista y una concepción de aprendizaje a lo largo de la vida, la cual incluye el propio cuestionamiento de cada profesor/a como docente, como profesional de la educación. Por ello, nuestro plan de formación del profesorado incluye módulos que servirán para que éste analice su lugar como docente y, a través de una metodología experiencial, desarrolle las competencias necesarias para la escucha (de sí mismo/a y de los/as otros/as), la confianza, el trabajo con las emociones, la asertividad o la empatía (dentro del módulo de técnicas de atención individual y grupal).

El establecimiento de redes de información, comunicación y difusión de las acciones de US-Orienta con un acceso fácil y ágil, configura un elemento esencial para llegar a todo el alumnado y a todos/as los/as agentes de orientación implicados.

Desarrollar un sistema integral implica la disponibilidad y la generosidad de cada una de las unidades y servicios implicados así como de sus responsables, por cuanto en la Universidad, en general, existen hábitos muy afincados de trabajo por compartimentos estanco, en los que se mira, a veces, más el propio protagonismo del servicio/unidad que a las necesidades del alumnado.

Por otra parte, es preciso que se establezca una estrecha colaboración entre el trabajo del personal técnico de orientación de las diferentes unidades y servicios y las iniciativas de los centros, encabezados por sus correspondientes decanos/as y directores/as. Asimismo, estimamos necesario desarrollar un enfoque comprensivo en el que se potencie la participación de agentes externos a la propia Universidad (Centros de Educación Secundaria, Colegios Profesionales, Entidades públicas de empleo…).

Se hace necesario, por otro lado, implicar en las decisiones a personal técnico, equipos de dirección de los centros, profesorado y, por supuesto, el propio estudiantado. Entendemos que la metodología de investigación-acción-participativa puede facilitar estas sinergias y que las actuaciones cuenten con un mayor compromiso. Esta labor no es fácil. Por una parte, la riqueza de la propia metodología se convierte en su principal dificultad: la necesidad de trabajar en grupo con todo lo que ello supone, de implicación tanto personal, como de de la unidad/servicio y de sus responsables, de participación en la co-gestión de los procesos…Por otro lado, comenzar una nueva andadura, una nueva forma de trabajo dentro de un sistema genera resistencias en los propios individuos (resistencia al cambio, la paradoja de lo "importante" frente a lo "urgente", incertidumbre, temor a lo desconocido y a la propia responsabilización en el proceso de orientación), potenciadas, como ya señalamos en otro lugar (Gabari y Romero, 1997) por las propias características de la institución universitaria (jerarquizada, competitiva, compartimentalizada, selectiva). La propia inercia de la estructura y organización universitaria (acción, necesidad de respuestas rápidas y urgentes, de inmediatez) dificulta que las actuaciones se puedan pensar y sentir pausadamente y que nos permitamos pararnos y darnos los tiempos para desarrollar un trabajo en co-labor-ación que requiere de reuniones, momentos de reflexión y de "barbecho". Darse estos espacios y tiempos pueden provocar un efecto boomerang de sensación de "pérdida de tiempo".

Es importante que este proceso participativo se desarrolle respetando el lugar que ocupa cada quien en el propio sistema y las responsabilidades que corresponden a dicho lugar. En este sentido, es imprescindible no confundir participación con "entrega" de la responsabilidad que corresponde a cada parte del sistema.

Las reflexiones que nos planteáramos en relación con el aprendizaje a través de metodologías participativas (Gabari y Romero, 1997) son extrapolables al proceso que hemos presentado en este trabajo: ¿hasta dónde llega la autoridad y la responsabilidad de cada agente de orientación?, ¿cómo desarrollar un proceso participativo dentro de un marco institucional competitivo y jerarquizado?, ¿cómo desarrollar acciones de calado profundo y comprometido con el cambio cuando se reclaman respuestas puntuales y urgentes?

El camino está abierto, el contexto puede no ser el más adecuado…o tal vez precisamente la situación actual de incertidumbre sea el que más justifique la necesidad de orientación. Camino se hace al andar…creando oportunidades.

8. Bibliografía

ANECA (2006). *DOCENTIA. Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. Modelo de evaluación.* Madrid: ANECA.

ANECA (2006). *Memoria de actividades 2006*. Madrid: ANECA.

ANECA (2007). *Memoria de actividades 2007*. Madrid: ANECA.

CE (2004). *Proyecto sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa. Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados.* Bruselas: CE. http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0004:0007:ES:PDF

CEDEFOP (2006). *Mejorando las políticas y sistemas de orientación continua. El uso de herramientas de referencias comunes en Europa.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/400/4045_es.pdf

Álvarez Pérez, P. (2002). *La función tutorial en la Universidad.* Madrid: EOS

Álvarez Rojo, V.; García Jiménez, E.; Gil Flores, J.; Romero Rodríguez, s. (2004). *La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia.* Madrid: EOS.

Álvarez Rojo, V. y Lázaro Martínez, A. (2002). *Calidad en las universidades y orientación universitaria.* Málaga: Aljibe.

EHEA (2012). *Beyond the Bologna Process: Creating and connecting national, regional and global higher education areas Statement of the Third Bologna Policy Forum.* Bucharest, April 27th. http://www.ehea.info/Uploads/Documents/BPF%20Statement_27042012_with%20additional%20event.pdf

European University Association (2005). *Trends V. Universities shaping the European Higher Education Area.* EUA. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/publications/final_trends_report__may_10.pdf

ENQA (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.* Helsinky, Finland: ENQA. http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf

Gabari, I.; Romero, S. (1997). Análisis de una experiencia de formación del/de la profesional de la Pedagogía a través del aprendizaje cooperativo, reflexivo y autónomo. *Enseñanza, 15,* 63-83.

Hellinger B. (2012). *Órdenes de la ayuda.* Buenos Aires: Alma Lepik.

Hellinger, B. (2011). *Órdenes del amor.* Barcelona: Herder (Edición revisada).

Rodríguez Espinar, S. (coord..) (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recurss para la acción.* Barcelona: Octaedro.

Rodríguez Moreno, M.L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria.* Barcelona: B.

Rodríguez Moreno, M.L. (Coord.) (2009). *Estudios universitarios, proyecto profesional y mundo del trabajo.* Barcelona: UB.

Romero Rodríguez, S. (2002). *Orientación para el Desarrollo de la Carrera Profesional del Universitario.* En V. Álvarez Rojo y A. Lázaro Martínez (coord..) Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria. Archidona, Málaga: Aljibe. (pp. 305-324).

Romero Rodríguez, S. (2013). Hacia una orientación profesional sistémico-narrativa. En P. Figuera Gazo. *Orientación profesional y transiciones en un mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y en gestión personal de la carrera.* Barcelona: Laertes (125-160).

E-culturas: una propuesta de orientación profesional intercultural en red

Antonio Pantoja Vallejo

Universidad de Jaén (España). Grupo de Investigación IDEO

Introducción

El Grupo de Investigación IDEO (HUM 660) (http://www.grupoideo.net) viene desarrollando desde el año 2005 una investigación longitudinal, basada en el modelo constructivista y cognitivo de aprendizaje, en la que se utilizan las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) con una finalidad socioeducativa para desarrollar actitudes y competencias en el desarrollo de la educación intercultural. La idea principal es que los alumnos se sirvan de los ordenadores para aprender y mejorar el reconocimiento entre culturas.

Con tal fin se construyen proyectos consecutivos bajo la denominación de e-Culturas®, que han tenido diversas subvenciones por parte de la Junta de Andalucía. De forma paralela se establecen convenios con diferentes universidades de países europeos y latinoamericanos, hasta que en el año 2007 se constituye la **Red Internacional e-Culturas** en la que participan, además de España, Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Portugal y Reino Unido.

La Red y sus contenidos han ido evolucionando a lo largo de los años. En una primera etapa se fomentaron las relaciones de hermandad para promover una educación que facilitara vivir en sociedades donde predomine el respeto a las diferencias de culturas. A continuación se abordó la temática de la lengua como vehículo intercultural y se tradujeron los materiales al portugués. Finalmente, se abordaron las profesiones del entorno del niño como base para desarrollar actividades interculturales. En esta etapa nos encontramos en la actualidad.

La experiencia y los materiales, así como sus resultados, se han ido presentado en congresos (Campoy, Pantoja & Villanueva, 2006; Pantoja, Campoy, Jiménez & Villanueva, 2008; Pantoja, Jiménez y Blanco, 2012), y en publicaciones diversas (Pantoja, Díaz Linares & Zwierewicz, 2010; Pantoja, 2012, 2013), poniéndolos a disposición del profesorado e investigadores en general.

A continuación se detalla la experiencia llevada a cabo desde el año 2011, y que continúa en la actualidad, bajo la denominación "Compartir y conocer para decidir mi profesión: Una propuesta de orientación laboral intercultural en red", que cuenta con la subvención de la Consejería de Empleo de la Junta de Andalucía.

Organización y objetivos

El planteamiento de la Red Internacional e-Culturas es trabajar en Internet diversos materiales interculturales interactivos. Para ello se crea en su momento una plataforma educativa que alberga los diferentes recursos y sirve de guía a toda la secuencia. La página www.e-culturas.org ocupa el lugar central del proyecto y en ella se encuentra todo lo referente al mismo. Existe una zona de libre acceso y otra, la principal, que está protegida por contraseña. En esta se encuentran los hermanamientos de niños y aulas de los países participantes y se produce toda la actividad generada por el trabajo en las aulas y la comunicación entre sus participantes, niños entre 11 y 12 años (final del nivel Primario). El maestro encargado de cada aula ha sido capacitado en el conocimiento de la plataforma y es habitualmente el tutor del curso. Además, existen coordinadores en cada uno de los países participantes que realizan esta labor con los diferentes centros adscritos a la Red. El proyecto se desarrolla desde marzo a diciembre a razón de unas dos horas semanales.

Figura 1. Página principal de la Red Internacional e-Culturas.

El objetivo del proyecto es "Favorecer la interacción y el conocimiento cultural entre alumnado y profesorado de centros educativos andaluces y latinoamericanos, portugueses e ingleses de los últimos cursos del nivel primario, incluyendo en este proceso a estudiantes de otras nacionalidades escolarizados en centros educativos andaluces, mediante el diseño y aplicación de un programa educativo que utilice como soporte las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), para intercambiar información sobre las diferentes profesiones del mundo, de manera que permita a los alumnos inmigrantes realizar un proceso de orientación laboral ajustado a sus necesidades, potencialidades y realidades del mercado laboral". Sobre el mismo se plantean varios objetivos específicos:

– Desarrollar estrategias y habilidades cognitivas (análisis, síntesis, representación, elaboración, creatividad, etc.) para el desenvolvimiento en una sociedad multicultural.

- Diseñar un programa intercultural que permita el intercambio de información sobre profesiones entre los países participantes, utilizando para ello las TIC.
- Desarrollar modelos interculturales que integren contenidos de los países participantes a modo de ejes transversales.
- Desarrollar guías didácticas y metodológicas que favorezcan la comprensión y puesta en práctica de los distintos materiales interculturales.
- Realizar e intercambiar proyectos pedagógicos que promuevan la participación activa de estudiantes a través del uso de las TIC.
- Capacitar al profesorado participante en el programa intercultural e-Culturas, utilizando de manera efectiva las TIC.

La novedad de la actual edición de e-Culturas es la incorporación de contenidos enfocados a la orientación académica y laboral. Dada la realidad socioeconómica que vivimos, nos ha parecido importante que el alumnado vaya conociendo ya en la Educación Primaria las diferentes posibilidades académicas y profesionales con las que se va a encontrar y el desequilibrio que a veces se produce entre las demandas del mercado laboral y la oferta de titulados que produce el sistema educativo en sus distintos niveles y etapas; desequilibrio que la administración educativa intenta corregir poniendo en marcha las nuevas titulaciones y adaptándolas a las peculiaridades de nuestro sistema productivo, flexibilizando las vías para cursar estos estudios, de manera que se haga posible el aprendizaje a lo largo de la vida, tal y como señala el Decreto 436/2008, de 2 de septiembre, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas de la Formación Profesional inicial que forma parte del sistema educativo.

El proyecto, como se describe en el apartado siguiente, sigue varias fases en su ejecución. En cada fase se contempla necesaria la asistencia permanente y de acompañamiento a los docentes responsables para el buen desarrollo del mismo, ya que creemos que el contacto telemático no es suficiente, y que las TIC no deben reemplazar la figura del tutor ni de la asistencia técnica, pero sí revitalizarán el papel de las personas que intervienen en el proyecto, más no las sustituirán. Con tal fin, existe en cada país participante un coordinador, perteneciente a una universidad, que se encarga de la capacitación del profesorado y del seguimiento de la experiencia.

Los resultados van a permitir a las universidades participantes revertir los aprendizajes, experiencias y prácticas generadas por este proyecto, en el sistema educativo, en las aulas universitarias, y formar a los estudiantes y profesionales de educación de cara a la realidad que tenemos en la escuela, que debe ir propiciando en el futuro la figura de un ciudadano intercultural en una escuela auténticamente inclusiva. Todo ello, utilizando las posibilidades que ofrece el Mundo Digital en Red (Pantoja, 2012) en esta nueva sociedad conectada, donde compartir información y llevar a cabo un aprendizaje compartido es tan fácil y tan útil para un mejor conocimiento y entendimiento de las culturas.

La plataforma educativa cuenta con diversas herramientas, como una agenda editable, un vocabulario intercultural que cada tutor puede completar conforma van apareciendo las términos diferentes en función del país, un panel social para la comunicación dentro de la plataforma, un mural digital donde todos los niños colocan sus trabajos, fotos y vídeos de acontecimientos, etc.

Figura 2. Algunas herramientas de la plataforma: vocabulario intercultural y panel social.

Fases

Además de los procesos derivados de la puesta en marcha del proyecto, del seguimiento y evaluación del mismo, existe una parte central que la componen los diversos materiales interactivos con los que trabajan los niños. El profesorado cuenta con guías didácticas y versiones imprimibles de todos ellos para que puedan así disponer de materiales en papel si lo desea.

Fase 1. El lugar en el que vivo

Consiste en una especie de Álbum fotográfico interactivo, que cada niño va cumplimentando a la vez que sus otros compañeros hermanados en equipos de trabajo formados por tres alumnos. Éstos se mantendrán hasta la finalización del proyecto. Los bloques y secciones que componen el Álbum se cumplimentan de acuerdo al cronograma previsto. Para pasar de un bloque a otro es necesario haberlo terminado completamente.

- Bloque 1. ¿Quiénes somos?
  - Así soy yo
  - Mi familia
  - Mis amigos

Figura 3. Así soy.

- Bloque 2: Mi trabajo
  - Así es mi escuela (foto de la escuela).
  - El oficio de maestro o maestra
  - Qué hago en la escuela
- Bloque 3: Los trabajos de mis familiares
  - Mi padre
  - Mi madre
  - Mi hermano o hermana (en su caso y sólo uno)
  - Mi abuelo o abuela (elige uno)
- Bloque 4: Los trabajos en mi localidad
  - Investigación. Producto típico
- Portafolios final: Evaluación final del alumno y del tutor.

Figura 4. Investigando un plato típico y las profesiones que intervienen.

Fase 2. ¿Qué quiero ser de mayor? Conoce las distintas profesiones

Se desarrolla mediante la realización de las actividades propuestas en torno a once subfases correspondientes a cada una de las familias profesionales propuestas. Su objetivo es adquirir nociones de algunas de las distintas familias profesionales que existen, con el fin de que el alumno pueda elegir aquella profesión que más le guste o la que mejor se adapte a sus necesidades:

- Subfase 1: Científico-Sanitario.
- Subfase 2: Científico-Técnico.
- Subfase 3: Científico-Experimental.
- Subfase 4: Humanista-Literario.
- Subfase 5: Psicopedagógico-Social-Político.
- Subfase 6: Artes, Música y Deportes
- Subfase 7: Seguridad-Defensa.
- Subfase 8: Económico-Empresarial.
- Subfase 9: Administrativo-Persuasivo-Comercial.
- Subfase 10: Agropecuario, Mecánico-Manual.
- Subfase 11: Aventura-Riesgo.

Cada niño elige la rama que más le interesa y para ello realiza previamente una actividad que consiste en activar el interés por las profesiones, para ello se presentan once páginas con diferentes fotografías de herramientas, objetos, contextos, agentes y profesionales que intervienen en dicha rama. El alumnado debe señalar con el puntero del ratón cada una de estas imágenes, apareciendo en el reverso de ellas el nombre que representa.

Al tratarse de un trabajo cooperativo, los niños hermanados deben realizar también las tareas correspondientes a la rama elegida por sus compañeros y, en el caso de estar repetida, otra que también pueda ser de su interés. Esta fase es interactiva, es decir, reciba *feedback* del ordenador y permite, a la vez, que cada alumno escriba texto e intercambie información con los compañeros de su grupo y con los compañeros hermanados.

De forma global, cada rama tiene el siguiente formato:

- **Cuaderno de teoría:** Breve descripción de cada familia, se detallan algunas de las profesiones más relevantes que la integran y se ejemplifican.
- **Ejercicios relacionados con cada familia profesional.** Se realiza una variada tipología:
  - * Puzzle.
  - * Completar textos.
  - * Buscar parejas.
  - * Sopa de letras.
  - * Tangram.
  - * Crucigrama de imagen.
- Grandes personajes que sobresalieron en esta rama: Biografía y trayectoria profesional de personajes relevantes en los distintos campos profesionales, que pueden servir de referencia al alumnado.
- Tarea grupal: Al final de cada rama se desarrollará una propuesta de trabajo mediante la realización de una serie de actividades cooperativas. El resultado se publicará en el Mural Digital. Posteriormente se realiza una reflexión conjunta sobre la actividad desarrollada.

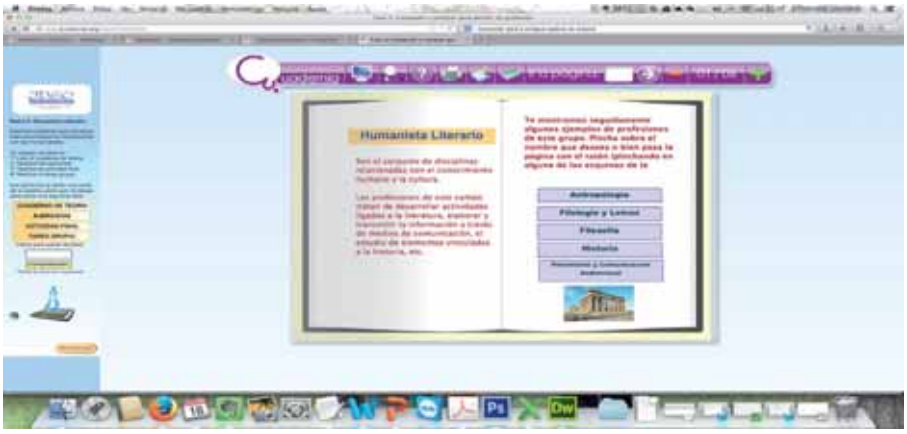


Figura 5. Propuesta de actividades en la fase ¿Qué quiero ser de mayor?.

Fase 3. Quijotín y el mundo del trabajo

Se trata de un juego cooperativo e interactivo que realizan de forma simultánea los niños hermanados. Así comienza:

Quijotín, hijo de Don Quijote y de Dulcinea del Toboso, tras su largo viaje por tierras de España, Europa y América, no tiene un lugar estable donde vivir. Él dice que su casa es el planeta Tierra y lo encontramos en un pueblecito de Jaén (España), en la Patagonia, en la selva amazónica o en un pub de Londres. Es un aventurero y dedica su vida a realizar pequeños trabajos como aprendiz según le coge en un lugar o en otro, por lo que conoce muy bien el mundo de las profesiones, tanto las de universidad, como las que vienen de la Formación Profesional, como las que se adquieren como aprendiz.

Un día oscuro de invierno, estando sentado en una terraza frente a Pacífico en la costa chilena se dirigió a él una persona de edad similar a la suya y le contó una historia increíble. Se llamaba Xovit@ y decía que había venido desde el planeta Marte para conocer bien la Tierra, que le interesaban los trabajos que había, el mundo del empleo. A Quijotín si por poco no le da un ataque de risa porque Xovit@ tenía un aspecto normal. Tú lo que quieres es quedarte conmigo, le dijo. Si los marcianos sois diferentes a nosotros, venga ya.

Entonces Xovit@ le explicó que su planeta estaba más avanzado que la Tierra y que ellos podían adoptar la forma que querían, y también el sexo (ser unas veces niño y otras niña) y como tenía la misma edad que Quijotín había buscado a otro niño parecido y le había copiado su cuerpo, o sea, que había dos duplicados. Espero que no nos encontremos con él, le dijo. Xovit@ siguió explicándole que estaba estudiando las formas de vida de la Tierra y que le habían encargado un trabajo sobre ellas, que si podía ayudarle. Entonces, qué quieres de mí, Xovit@. Pues muy sencillo, deseo que me muestres trabajos y profesiones de tu planeta y yo iré tomando notas con mi miniordenador que hace fotos y vídeos a la vez ¿te parece bien?

Algunas características del juego son:

- Los equipos los forman los mismos niños hermanados.
- El juego se basa en cinco recorridos o etapas que cada miembro del equipo tiene que realizar respondiendo a una serie de preguntas.
- Al superar el equipo un recorrido el sistema informático les facilita el paso al siguiente.
- Si los participantes no contestan de forma acertada las preguntas de cada itinerario, el sistema informático penaliza al jugador.
- Existen unas reglas de juego que se pueden descargar y que los miembros del equipo deben conocer bien.

Figura 6. Pregunta en uno de los recorridos de Quijotín.

Las preguntas se basan en una especie de cuento que gira en torno a varios acontecimientos, en especial un partido de fútbol, sobre los que se plantean las dudas de Xovit@ en relación con las principales profesiones existentes. Así van apareciendo preguntas y se ofrecen al alumno cuatro opciones de respuesta de las que debe elegir una con la ayuda de una oficina de información (dirección Web) donde tiene páginas Web donde puede encontrarla. En cada pregunta se tiene el referente de la rama profesional donde se inscribe la profesión concreta objeto de la misma.

Conclusiones

Aunque la actual edición de e-Culturas todavía no ha terminado, se pueden ofrecer algunos datos sobre participación y algunos resultados parciales. La tabla siguiente refleja el personal implicado directa e indirectamente en el proyecto:

Países	Investigadores	Maestros	Aulas	Alumnado
Argentina, Brasil, Chile, España, Paraguay, Portugal y Reino Unido.	17	17	19	439

Como conclusiones parciales se pueden exponer, además de las mejoras en la motivación y las relaciones de comunicación entre alumnado, las siguientes (Pantoja y Resola, en prensa):

- La participación del alumnado en el proyecto ha facilitado un mejor autoconocimiento de sí mismo, reflexionando no sólo sobre los puntos fuertes de su personalidad, sino también en aspectos a mejorar. Las opiniones vertidas por los compañeros ayudan al desarrollo personal.
- Las expectativas intelectuales y socioculturales del alumnado de otros continentes con respecto al europeo, han sido completadas, confirmadas o mejoradas mediante las actividades del programa, favoreciéndose una construcción de la identidad social más en términos de similitudes que de diferencias.
- La arquitectura escolar es similar entre los colegios participantes, variando de manera sustancial la oferta curricular, siendo muy vigente la formación en idiomas extranjeros a través de materias no lingüísticas. Todo el alumnado destaca en la labor profesional del docente, la ayuda al crecimiento personal y reconocen que requieren ayuda ante al alumnado con bajas expectativas académicas.
- La influencia de la familia en la toma inicial de decisiones vocacionales se constata en todo el alumnado. El ascenso social promovido por la formación es un consejo repetido mayoritariamente por las madres. Por otro lado, el aprendizaje a lo largo de la vida está actuando como una acción remedial para engancharse al mercado de trabajo.

Finalmente, cabe destacar que la Red Internacional e-Culturas está abierta a todo el profesorado, tanto del ámbito nacional como internacional, que desee participar en la misma.

Bibliografía

Campoy, T.J., Pantoja, A. y Villanueva, C. (Coords.) (2006). *Actas de las V Jornadas sobre Diagnóstico y Orientación. La educación intercultural en la Sociedad de la Información*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Pantoja, A. (Coord.) (2013). *El programa intercultural e-Culturas*. Edición en CD. Jaén: Joxman.

Pantoja, A. (Coord.) (2012). *La interculturalidad en un mundo digital en red*. Madrid: EOS.

Pantoja, A., Campoy, T.J., Jiménez, A.J. y Villanueva, C. (Coords.) (2008). *El carácter universal de la Educación Intercultural. Actas de las I Jornadas Internacionales y VI Jornadas sobre Diagnóstico y Orientación*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Pantoja, A., Díaz Linares, M.A. y Zwierewicz, M. (2010). Experiencias en el uso de las TIC en tutoría. En M. Álvarez y M. Bisquerra (Coords.), *Manual de Orientación y Tutoría*. CD nº 41. Barcelona: Wolters Kluwer.

Pantoja, A., Jiménez, A.S. y Blanco, E. (Coords.) (2012). *II Congreso Internacional sobre Diagnóstico y Orientación «Gestión de la diversidad cultural en un mundo digital en red»*. Barcelona: FUNIBER.

Pantoja, A. y Resola, J. M. (en prensa). Discovery of one›s own and the other›s work environment through an intercultural career guidance virtual system. In proceedings *6th International Conference on Intercultural Education "Education and Health: From a transcultural perspective"*. Almería, 7-9 de noviembre de 2013.

"Nuevas estrategias para mejorar la comprensión y la atención lectora en 1º ciclo de educación primaria"

Dª. María José Marrodán Gironés

Orientadora y autora de manuales y libros educativos. Presidenta de la Asociación de orientadores de La Rioja APOLAR

Resumen

Los alumnos que llegan a 1º de E. suelen presentar, con frecuencia, una gran heterogeneidad. Los profesores encargados de dicho nivel, deben partir de de las diferencias propias de cada alumno y su diferente ritmo de aprendizaje, también de su diferente estadio lecto-escritor. Los habrá con el conocimiento de vocales, de todo el abecedario, con lectura silábica pero comprensiva, con fluidez lectora pero que sin comprensión, que lean y escriban aceptablemente, o con una mínima escolarización, etc. Habrán seguido diferentes métodos para alcanzar la lectoescritura: análitico, sintético, ecléctico,.., pero será el grado de interiorización del proceso lecto-escritor el que les dará el éxito en la lectura, en la comprensión lectora y en la escritura y la expresión escrita. Si bien en el 2º curso, la mayoría de ellos ha adquirido una lectura mecánica aceptable, e incluso buena, no se puede afirmar lo mismo de su nivel de lectura comprensiva, generalmente bajo.

Una dificultad añadida, a este primer nivel lector —aunque, por supuesto, no es exclusiva de estas edades— es la desatención. La falta de atención desde la más usual derivada de la maduración e intereses personales, al diagnosticado déficit de atención (TDA).

Desde la experiencia, didáctica y de orientación, recuperar las dificultades lectoescritoras que aparecen en los alumnos y dotarles de estrategias de atención que practiquen, apliquen e interioricen, no sólo es imprescindible, sino que debe de realizarse lo antes posible.

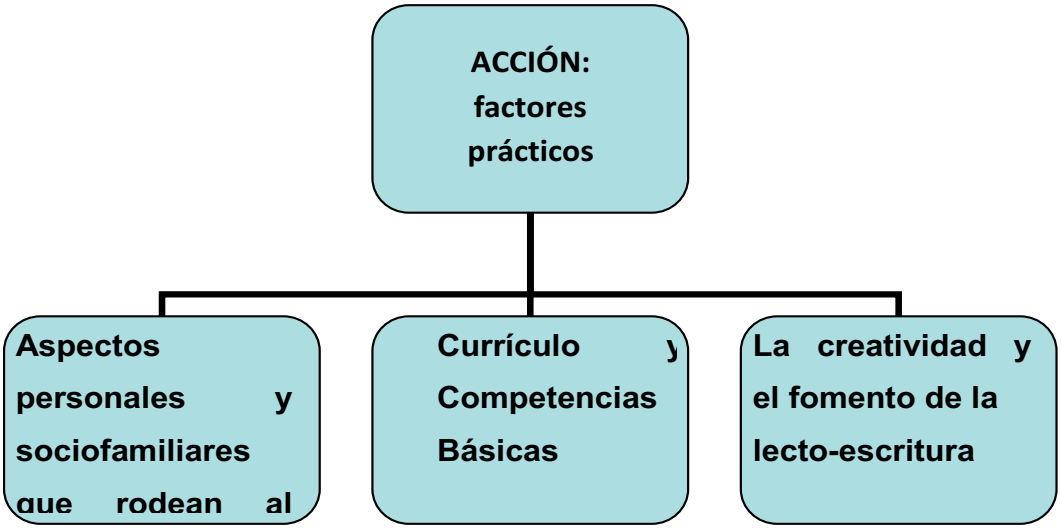
El éxito en la mejora ó en la recuperación de la comprensión lectora y de la atención lectora (al igual que en otras habilidades cognitivas) depende en gran parte de tener un método concreto de actuación y en seguirlo de forma sistemática. Proponemos pues, una metodología global, que implica al alumno, al profesor y a la familia, con un método concreto de centraje de la atención en la lectura y estrategias y pautas de actuación para lograr que la comprensión y la atención lectora de nuestros alumnos de primer ciclo de primaria se consolide como una competencia básica para la adquisición de los aprendizajes y para la vida misma.

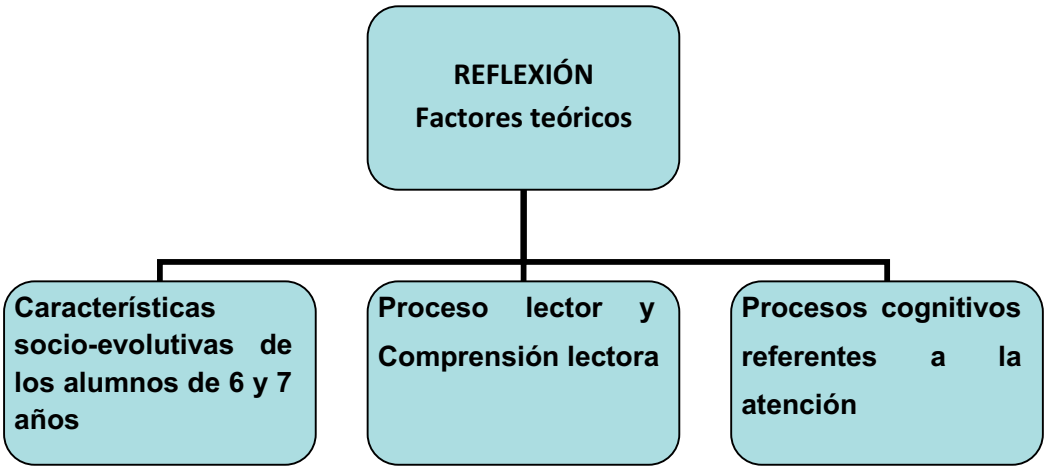
1. Justificación

Con frecuencia nuestros primeros lectores, alumnos de **1º y 2º de Educación Primaria** presentan algunas (o muchas) dificultades de comprensión lectora, por diferentes causas: su proceso madurativo, cómo han adquirido la lectoescritura, su entorno, su motivación, etc. Pero un alto porcentaje de ellos no comprende porque no se centra, su impulsividad y su falta de atención les lleva a leer palabras que no son (Ej: deportes, por *de pronto*; esta, por *estaba; necesita, por* necesidad, etc.). Por ello, se **hace necesario iniciarles**, lo más tempranamente posible, en el desarrollo de **estrategias de comprensión lectora y de atención aplicadas a la lectura, para solventar o paliar dichas dificultades o para mejorar dichos procesos, antes de que la impulsividad, los errores lectores o la desmotivación se instale en nuestros alumnos, en su deseo de leer y en su deseo de aprender.**

2. De dónde partimos. Seis puntos clave

Como para cualquier tipo de proyecto de mejora partimos de la acción-reflexión. Es decir, tanto de la práctica diaria y la experiencia educativa y orientadora, como de los aspectos teóricos que sustentan la acción psicopedagógica. En este caso, de la vida diaria de nuestros alumnos y de las corrientes teóricas actuales sobre lectoescritura, atención y funcionamiento cognitivo, competencias básicas, emocional. Tenemos, pues, en cuenta: la realidad personal, social y escolar de los chicos y chicas de 6 y 7 años; los diversos procesos cognitivos que se requieren en la adquisición del proceso lectoescritor; los factores personales y ambientales que les rodean, los tipos de lecturas, etc.





Analizaremos brevemente los aspectos reseñados

2.1. Características socio-evolutivas de los alumnos de 6 y 7 años

Si bien, no es necesario, en este foro de profesionales, detallar las características evolutivas de los escolares del primer ciclo de Primaria, es necesario tenerlas en cuanta a la hora de enseñar. No solo las referentes a los aspectos cognitivos, en esta edad, también la afectividad y la motivación son dos aspectos que influyen notoria mente en la adquisición de los aprendizajes, del mismo modo que la impulsividad y la falta de atención son dos características que dificultan la adquisición de estos aprendizajes.

En general, y con todas las limitaciones que generalizar tiene, podemos recordar que en nuestro alumnado de 1º ciclo de primaria:

- Perfeccionamiento del desarrollo físico y motor (mayor fuerza, coordinación y equilibrio,…)
- Periodo de las operaciones concretas. El pensamiento se va volviendo menos egocéntrico y más lógico
- Inician conscientemente la tarea de memorizar.
- Su conocimiento social cobra cada vez más importancia. Se inicia en habilidades sociales más amplias.
- Aparece la etapa del realismo
- El juego es una actividad social y cognoscitiva
- Su destreza en el lenguaje le permite que éste tenga una función social y también reguladora de su conducta.

Cuadro3: resumen de las características evolutivas de los alumnos de 1º ciclo E.P.

2.2. Proceso lector y de Comprensión lectora

La comprensión lectora es una tarea de gran complejidad que requiere del desarrollo correcto de **diferentes procesos cognitivos**, desde **el más elemental como la habilidad perceptivo/**visual para el reconocimiento de letras, pasando por los **procesos léxicos** o de reconocimiento de palabras (empleando la ruta léxica o la subléxica), el **procesamiento sintáctico** y los **procesamientos semánticos** que a su vez integran tres subprocesos: extraer el significado, integración en la memoria y procesos inferenciales (García Madruga y col, 2003, 2006; Vidal –Abarca y col, 2000). **Precisa, además, la autorregulación,** es decir, la tarea que remite a los procesos meta-cognitivos y permite, entre otras cosas, que un alumno se dé cuenta de la falta de comprensión y use estrategias de corrección para subsanarla (Catalá, G., Catalá, M., Molina E., y Monclús, R,2007). Dicha **autorregulación es una de las funciones ejecutivas implicadas en la atención** y necesaria de entrenar en los alumnos tanto para los aprendizajes escolares como la vida.

2.3. Procesos cognitivos referentes a la atención

Para consolidar una buena Comprensión Lectora es preciso ejercitar tanto habilidades y macroestructuras implicadas en la adquisición de la lectura, como las funciones ejecutivas (Brown, 2005 y 2008): organización, capacidad de enfoque, inicio y sustentación de la atención, manejo de emociones, uso de la memoria de trabajo y autorregulación. La ejercitación de estas funciones es siempre necesario en el proceso de aprendizaje, e imprescindibles en los alumnos de 6 -7 años y en los muy desatentos.

Cuadro 4: Algunas de las variables más relevantes en la comprensión lectora (adaptación de la teoría de Snow, 2001 en Leo, Pienso, Comprendo. Marrodán, 2013)

2.4. Aspectos personales y socio-familiares que rodean el proceso de comprensión lectora

En este proceso, especialmente en estas edades, tan importantes como las habilidades mentales que intervienen son las características del lector, del texto a leer, de la propia actividad lectora y del contexto socio cultural y familiar que rodea al niño. Los orientadores, desde nuestra perspectiva más amplia del alumno, conocemos bien cómo estos factores repercuten en la adquisición de los aprendizajes, alentándolos o por el contrario relegándolos.

2.5. Currículo y Competencias Básicas

Tratar de mejorar la comprensión lectora de nuestros alumnos, no es posible sin tener en cuenta también el currículo en el que nos movemos. El tipo de Competencias Básicas que queremos que alcancen nuestros alumnos, el tipo de lecturas, personajes y situaciones les motivan y les interesan, al igual que lo que no parece interesarles pero se debe trabajar e integrar en sus aprendizajes y en su vida diaria.

2.6. La creatividad, la escritura y el fomento de la lecto-escritura

Pero Comprender lo que se lee, disfrutar de la lectura, buscar su compañía, es algo más que leer bien mecánicamente, o contestar bien todas las preguntas sobre una lectura.

Hace falta despertar la imaginación de los niños, potenciar ideas divergentes, y combinar la lectura con sus propias creaciones escritas. En este sentido la importancia de la escritura en sus dos vertientes, como sucesión o como creación es muy importante. Sin embargo, el proceso de crear algo nuevo precisa antes la ejercitación en lo que ya se ha leído, visto, u oído. El saber plasmar esta idea principal, encontrar las secundarias y conectarlas. Algo que se puede conseguir con las preguntas sobre los textos, pero que requieren un paso más, estar hábil en resumir ideas, textos, lecturas, cuentos películas. Necesitamos que los alumnos sepan transmitirnos qué han leído, para que sepan crear sus historias. De tal modo que leer, comprender lo leído y disfrutar de la lectura, ayuda a crear las propias historias y a disfrutar con ellas. Permitir la creatividad, la idea divergente, la magia dentro de este proceso lector y escritor, ayudará al interés por la lectura y a la satisfacción por la ejecución escrita.

3. Que podemos hacer

Cada uno de nosotros de una u otra manera sabemos qué hay que hacer, conocemos la psicología evolutiva de nuestros alumnos, los mecanismos de adquisición de la lectura, los métodos que fomentan la atención, la importancia del fomento de funcio-

nes ejecutivas básicas, de adquirir unas competencias para la vida y sobre todo que la edad de estos escolares juega a favor, por su ductilidad y su confianza en sus maestros, son más receptivos a los nuevos métodos y son capaces de emocionarse y de creer más en ellos cuando el adulto así lo manifiesta. A continuación exponemos ocho puntos muy básicos, con los que según la experiencia profesional y personal y los trabajos de investigación realizados, ayudan considerablemente a mejorar la comprensión y la atención lectora en los chicos y chicas de 1º ciclo de primaria:

3.1. Implicar y comprometer a los alumnos en su propio aprendizaje y tareas

Una fórmula que suele dar buen resultado son los contratos o compromisos. Al igual que los registros de logros en cada tarea y el diploma final, que viene a reconocer de una forma visual el trabajo bien hecho por el alumno.

Quiero leer y entender bien lo que leo;
por eso, voy a hacer este cuaderno con
mucha atención, siguiendo las normas.
Si lo hago bien, tendré mi diploma.

(Mi firma)

Fecha

Firma

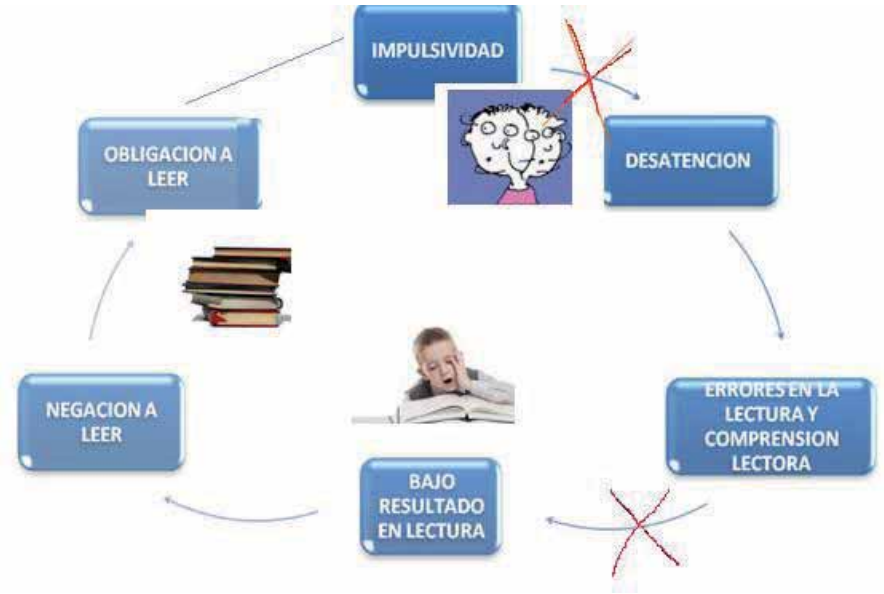
Cuadro 5: Ejemplo de Compromiso para alumnos de 1º ciclo de primaria

3.2. Ayudarles a romper el círculo de impulsividad y desatención

Una gran mayoría de los niños tienden a la impulsividad y, apenas han leído la opción de respuesta que les parece (a veces es la correcta), no continúan leyendo, por lo que no se acostumbran a buscar las respuestas más completas, o no se fijan en los errores de una palabra. Y, por supuesto, no están acostumbrados a comprobar sus respuestas o a retroceder en la lectura (ya sea de opciones o del propio texto).

La impulsividad da origen a la desatención en mayor o menor grado. La desatención a los errores. Los errores a las malas puntuaciones. Las malas puntuaciones a no querer realizar la tarea. Y así se cierran ciclos de problemas en la lectura y la comprensión que nada tiene que ver con el propio proceso lector.

Esto es evitable, si acostumbramos a los niños a leer con calma, pensar antes de hacer, revisar las respuestas y volver sobre lo leído (ya sean alumnos con o sin diagnóstico TDA)



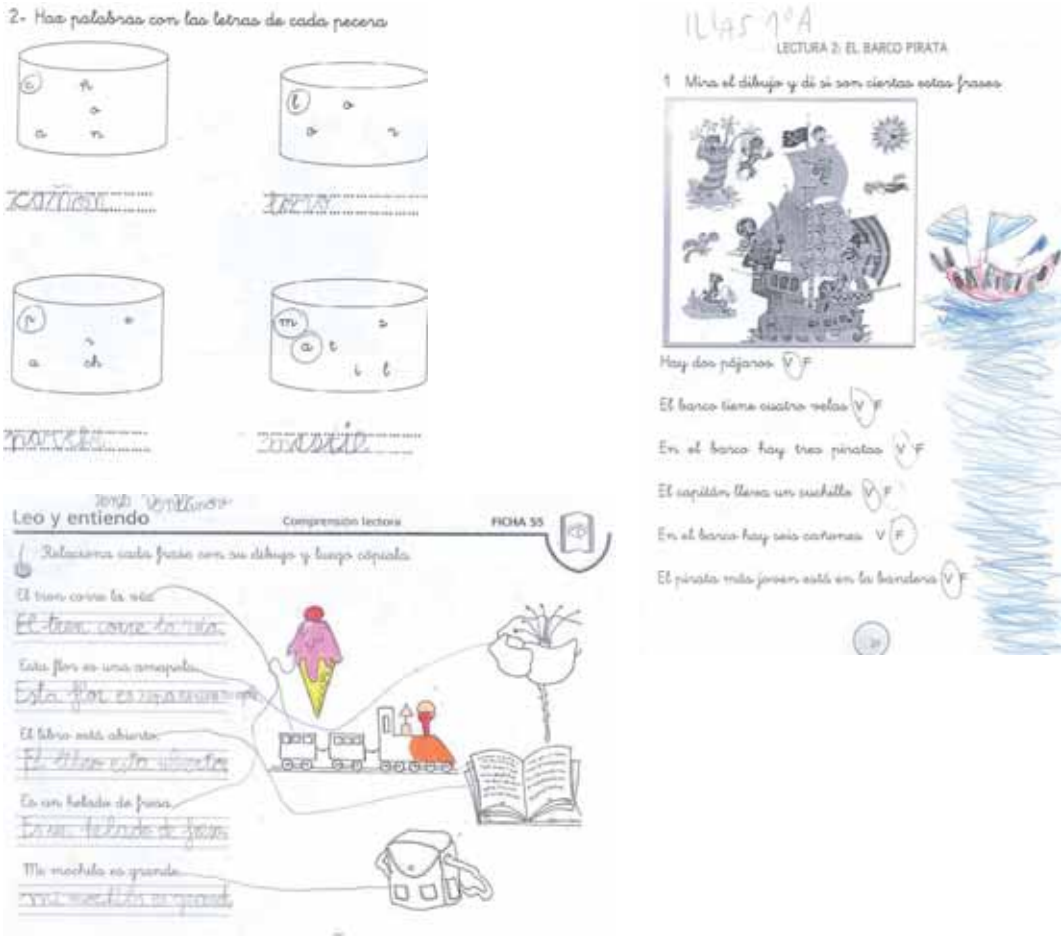
Cuadro 6: Círculo de impulsividad y desatención aplicado a la lectura. Marrodán, 2013

3.3. Practicar la lectura comprensiva. Para ello

- **Partir de su nivel lector, incluso un poco más bajo del mismo.**
- **Tener en cuenta diferentes tipos de textos.** Se estima conveniente ir avanzando poco a poco en la extensión y complejidad de los textos. Al igual que en el currículo, los textos son narrativos, poéticos, con contenido matemático, con diálogos, y los últimos los referentes a noticias.
- **Tener en cuenta temas de su vida cotidiana** donde apliquen estrategias, ideas, conocimientos que leen en los libros y lecturas.
- **Enseñarles a manejar el tratamiento de datos e informaciones** (tablas de doble entrada, interpretación de signos.
- **No perder de vista las Competencias Básicas** que potenciamos y queremos que adquieran mediante la comprensión de la lectura, fundamentalmente: Lingüística, para Aprender a Aprender y de Autonomía e Iniciativa Personal
- **Trabajar con diferentes tipos de preguntas:** Siguiendo a a los autores Catalá i Agrás y col, 2001, 2007 y a Vidal-Abarca Gámez y col, 2009. Consideramos los siguientes tipos de preguntas.
  - * **Literales:** hacen referencia aspectos concretos del texto, cuya respuesta se halla en la propia lectura. Ejemplo*, ¿dónde fue Elisa?*
  - * **Reorganización de palabras (Relacionar palabras**): hace referencia a la relación entre palabras, que debe reconocer el alumno en la lectura. Por Ejemplo: a la pregunta *¿Qué dijo Yara?,* el alumno para responder debe comprender que en la frase *ella dijo*…que aparece en el texto, **ella** se refiere a **Yara** y contestar en consecuencia.

* **Inferenciales:** preguntas de inferencia, de conexión sobre ideas y que no son explícitas en el texto. Por ejemplo: *¿cómo se sentía Iván?*
* **Críticas: de opinión.** Se les pide a los niños opinión sobre los acontecimientos de la lectura. Ejemplo: *¿hizo Beatriz lo correcto*?
* **Macroideas.** Preguntas que relacionan la globalidad del texto: Ejemplo, *elige el título que mejor resuma el texto que has leído.*
* **Creativas.** Abiertas a la imaginación y la divergencia (*¿qué harías tú?; u otras donde las tres alternativas dadas son válidas si se razonan adecuadamente.*

– **Completar las lecturas con actividades** encaminadas al refuerzo global del proceso lector y escritor, la creatividad y la motivación. Algunas de esas actividades pueden ser: de conciencia fonológica; ruta léxica (frase/dibujo); sintaxis (ordenar sujeto–predicado); asociación ideas; ruta semántica; rastreo de palabras; tratamiento de la información para elaborar horarios básicos, búsqueda de títulos que encierren una Macroidea, resumen con pictogramas; resumen a partir de frases/ ideas; jeroglíficos sencillos, búsqueda y comparación de palabras, ordenar sujeto y composición de poemas, trabalenguas o cartas sencillas. Algunos ejemplos de estos tipos de actividades:



Cuadro 7: Ejemplo de actividades que complementan la lectura comprensiva y la atención

– **Trabajar la creatividad.** Dando espacio al alumno a su imaginación y al reconocimiento de su tarea.
– **Estimular la composición escrita.** A partir de la formulación de oraciones y la realización del resumen de las lecturas con apoyo de pictogramas.

Cuadro 8: Ejemplo de pictograma resumen de una lectura

3.4. Dar estrategias en el aula para centrar atención en la lectura

Por ejemplo:

– Ejercitar las funciones ejecutivas de organización y planificación acostumbrando a los alumnos a tener a mano materiales o recursos de ayuda para la lectura y las tareas escolares (diccionario, subrayador, ordenador, etc,..)

– Ejercitar la revisión lectora, para las palabras desconocidas, errores de lectura mecánicos, errores de comprensión.

– Ejercitar la inferencia a partir de los pequeños detalles, dibujos o indicios.

– Ejercitar la planificación y la comprensión habituándoles a realizar gráficos o dibujos que esquematicen la situación, especialmente si hay información numérica

– Ejercitar la autoconsciencia y autoregulación con estrategias como decir, interiormente, YA, o STOP, cuando se distrae y volver a empezar la tarea o lectura pendiente.

3.5.Trabajar un método sistemáticamente

El método que recomendamos para trabajar la atención aplicada a la comprensión lectora, está basado en el fomento de las funciones cognitivas (Brown, 2005,2008; Portellano, 2011) y en técnicas de demora, de control de la impulsividad y de centraje atencional (Luria, 1960, Feuerstein, 70; Meichenbaum,1984; 1997; Marrodán, 2003; Orjales, 2004) Un método que resultó, en su inicio y sigue resultando, muy eficaz al trabajar con alumnos con diagnóstico TDA y con el resto de alumnos de las aulas, es el propiciado por Marrodán, 2013, cuyo, esquema básico de trabajo es el siguiente.

Cuadro 9: Método de "Leo, Pienso Comprendo". Marrodán, 2013

3.6. Compartir estrategias con diferentes profesores que atienden al alumno. Aunar criterios pedagógicos

Tan o más importante que compartir los recursos que empleamos con nuestros alumnos, es poner en común las estrategias, habilidades, o métodos que más resultado nos dan. Trabajar en coordinación, no obviar logros de los compañeros y ser capaz de divulgar "nuestras recetas exitosas", ayuda al éxito completo de profesores y alumnos.

3.7. Informar a las familias

Tener informadas a las familias de las lecturas, métodos lectores, evolución es necesario para pedir la colaboración de ellas en esta y otras tareas y para centrar sus expectativas respecto a la adquisición de aprendizajes de sus hijos.

3.8. Buscar la colaboración de las familias mediante pautas sencillas

Mediante la puesta en marcha de estas estrategias y metodología se pretende que los alumnos del primer ciclo de Educación Primaria avancen y consoliden su proceso lector, centren su atención en la lectura y en la escritura y por tanto mejoren la comprensión lectora la habilidad escrita, la expresión escrita, la creatividad y las competencias básicas propias de su edad.

De tal modo que desde el inicio de la escolaridad, los niños y niñas, sepan atender, comprender y contar lo que leen, consolidando así el proceso lectoescritor y adquiriendo el gusto por la lectura y la escritura.

Unos aprendizajes que abren la puerta a todos los demás y hacen ciertas las palabras "Leer es crecer".

4. Bibliografia

AGUADO, G., RIPOLL, J.C., DOMEZÁIN, M.J. (2003). *Comprender el lenguaje haciendo ejercicios*. Madrid: Entha

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. y HANESIAN, H. (1983): Psicología educativa: un punto de vista cognitivo. México: Trillas

BAQUES, M. (2001): 600 juegos previos a la lectoescritura. Barcelona, CEAC.

CALERO GUISADO,A. (…): Cómo mejorar la comprensión lectora . Estrategias para lograr lectores competentes. Ed. Walters Kluwer España

CATALÁ, G., CATALÁ, M., MOLINA E., Y MONCLÚS, R. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL*. 3ª ed. Barcelona: Graó.

CONSEJO ESCOLAR DE ESTADO (2007) *Informe del curso 2006-2007. Madrid. MEC.*

CUETOS, F., RODRÍGUEZ, B., RUANO, E., Y ARRIBAS, D. (2007). *Prolec-R. Batería de evaluación de los procesos lectores revisada*. Madrid: TEA.

CHOMSKI, N. (1999): Aspects of the Theory of Syntax (Aspectos de la teoría de la sintaxis) Barcelona, Gedisa

GALVE, J.L., RAMOS, J.L., DIOSES, A.S. Y ABREGÚ, L.F. (2010). *ECLE. Pruebas de evaluación de las competencias de la comprensión lectora. Madrid: EOS*.

GARCIA MADRUGA, JUAN ANTONIO (2004) Comprensión Lectora Y Memoria Operativa: Aspectos Evolutivos e Instruccionales, PAIDOS IBERICA

GALVE, J.L., RAMOS, J.L., DIOSES, A.S. Y ABREGÚ, L.F. (2010). ECLE. Pruebas de evaluación de las competencias de la comprensión lectora. Madrid: EOS.

GAZNER;H (1987): La teoría de las inteligencias múltiples. México. FONDO DE CULTURA.

ITURGAITZ.B Y EXTEBARRIA,P: *La Competencia lingüística en las aéreas de Primaria. Gobierno Vasco* http://www.slideshare.net/pilaretxebarria/competencia-lingstica-en-las-areas-de-primaria

MARRODÁN GIRONÉS, M. J (2006): Las Letras bailan. Prevención y tratamiento de las dificultades en la lectoescritura. Madrid. ICCE

MARRODÁN GIRONÉS, M. J (2006): Colección La Conquista de las Palabras, Recuperación y tratamiento de las dificultades lecto-escritoras y dislexia. 1,2,3, para 1º,2º,3º ciclos de E. Primaria. Madrid. ICCE

MARRODÁN GIRONÉS, M. J (2013): Leo, Pienso, Comprendo ,1 y 2. Comprensión lectora y atencional para alumnos de 1º y 2º de E. Primaria. Madrid. ICCE

MARTÍNEZ, T., VIDAL-ABARCA, E., GILABERT R., Y GIL, L. (2009) Test electrónico de procesos de comprensión.

SUÁREZ, A. (2000): Iniciación escolar a la lectoescritura y la lectura. Diseño de programas adaptados a la diversidad. Madrid, Pirámide

VIDAL–ABARCA GÁMEZ, E y col (2000): Colección: Aprender a Comprender. Programa de Comprensión Verbal. Desde 1º ciclo E.P a 2º Ciclo de ESO. Madrid. ICCE

“Cultura emprendedora y perfiles profesionales de futuro”

Mesa Redonda 1

Mesa redonda: cultura emprendedora y perfiles profesionales de futuro Competencia para el emprendimiento y orientación educativa

Ana Cobos Cedillo

Orientadora

Coordinadora del Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional de la Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de Málaga

Después de trece años de haber superado los albores del siglo XXI, la sociedad española presenta una importante inquietud con respecto al sistema educativo, pues al parecer, existe la creencia generalizada en que éste no responde a las necesidades que el nuevo siglo le exige.

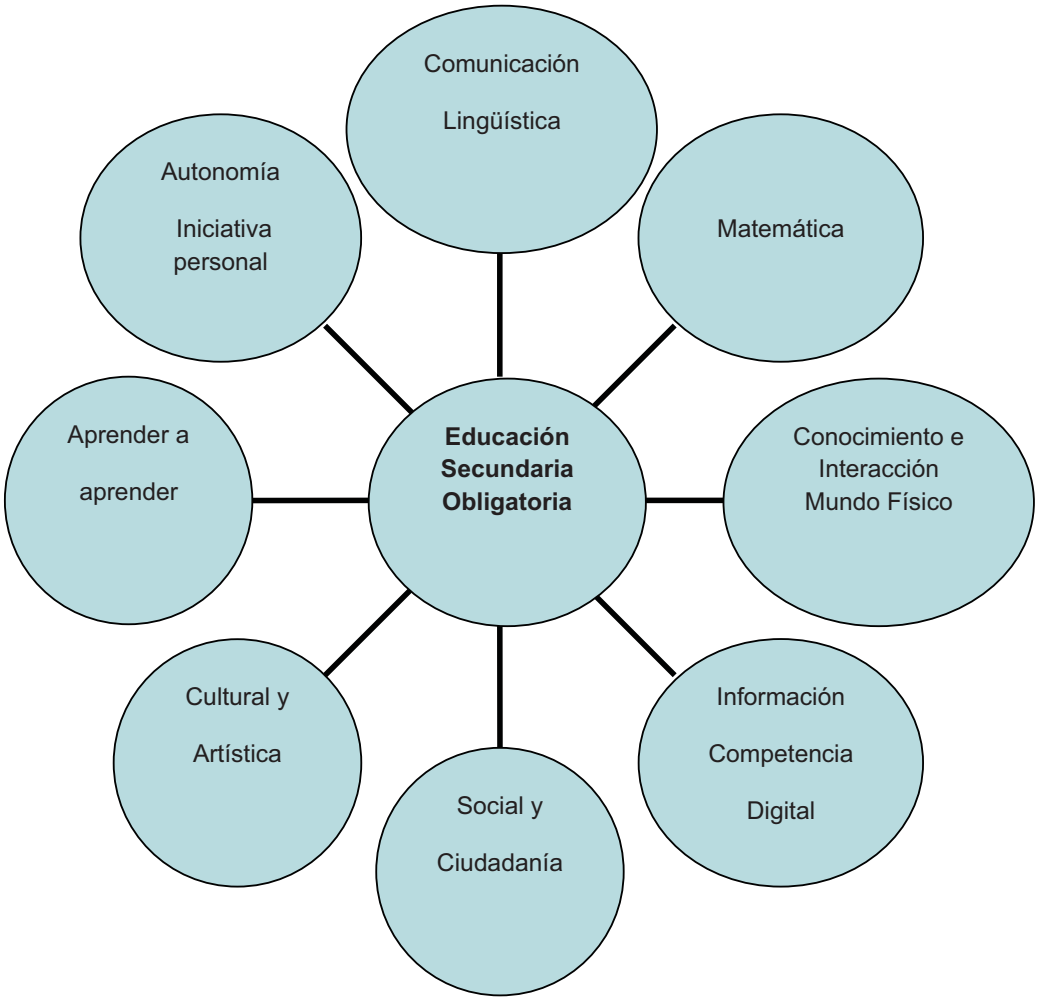
En repetidas ocasiones y procedentes de fuentes bien distintas en lo ideológico, oímos la manida frase de que tenemos un sistema educativo pensado con parámetros del siglo XIX y probablemente, es cierto porque a medida que alguien se acerca a éste, es fácil observar cómo el desajuste procede de tener un sistema educativo obsoleto, pensado para un mundo que hace siglos que ya no existe.

Desde diferentes perspectivas, se plantean los retos que el sistema educativo español debe afrontar para dar respuesta a las demandas del siglo XXI, sin embargo, la inercia de la cotidianeidad de los centros educativos, los rituales tan fuertemente instaurados en las aulas, apenas hacen permeables las ideas que, desde muchos foros se expresan para adecuar el sistema educativo a la realidad y sacarlo de su estancamiento. Ante ello, nos preguntamos ¿cómo romper las inercias?

En este artículo nos proponemos, una vez más, reflexionar sobre los retos que el sistema educativo debe afrontar para salir de la inercia y del estancamiento, con un nuevo objetivo consistente en relacionar estos nuevos retos con la cultura emprendedora y a su vez con la orientación educativa, lo que hemos denominado: la competencia para el emprendimiento.

La competencia para el emprendimiento

La competencia para el emprendimiento es una competencia secundaria que emerge del desarrollo de las competencias básicas. Según lo recogido en la normativa sobre educación, las competencias básicas que un ciudadano o ciudadana debe dominar al acabar su educación básica y obligatoria son las siguientes:



De la combinación de todas ellas, nace una nueva competencia, secundaria, la competencia emprendedora o competencia para el emprendimiento. Esta competencia se erige como transversal a todas ellas y se hace visible en la aportación de la orientación educativa a la cultura de los centros educativos.

Ser competente para emprender

Comencemos por el principio, ¿qué significa emprender?, emprender es comenzar un proyecto o poner en marcha una idea. Significa iniciar algo con un motor basado en motivaciones de origen muy diverso. Pues bien, el sistema educativo del siglo XXI debería lograr que la ciudadanía finalizara su educación con la capacidad de emprender, con la competencia para el emprendimiento.

Con la competencia para el emprendimiento como objetivo último de nuestra propuesta, nos proponemos pasar a la reflexión acerca de algunos enunciados que ponemos sobre la mesa de debate en relación con los retos más urgentes que tiene el sistema educativo para conseguir que se encienda la mecha del emprendimiento en la ciudadanía.

La información empodera

El mundo actual precisa de un nuevo sistema educativo. Un sistema flexible y versátil que eduque a las personas para ser capaces de adquirir nuevos contenidos, antes que para memorizar, pues esto ya no tiene sentido en un mundo en que la información de obtiene en segundos a golpe de clic. El sistema educativo debe educar a personas que sean competentes en buscar conocimiento, más que en almacenarlo.

La información genera poder, indiscutiblemente, pero en el siglo XXI necesitamos que las personas sean capaces de buscar información y obtenerla con celeridad, además de saber cribar la fidedigna y valiosa de otras que solo confunden y separan al usuario de su objetivo.

Llegar a desarrollar esta competencia necesita de instrumentos materiales, como son todos los tecnológicos relacionados con la información, pero además precisa del adiestramiento y de la práctica en la búsqueda de la información y su necesaria selección. Esta práctica precisa, por supuesto, de profesorado especializado en esta competencia.

Profesorado incendiario de emprendimiento

El profesorado siempre es el mayor artífice del sistema educativo, de hecho, es fácilmente constatable la poca o nula repercusión que los cambios de la normativa sobre educación han generado en la práctica cotidiana en las aulas. Hace unos meses, una inspectora de educación me contaba como en un homenaje de jubilación, el profesor que se jubilaba enseñó a los presentes con orgullo, como conservaba sus apuntes amarillos de su primer año como docente, y exponía que después de treinta años de profesión, los había seguido utilizando hasta su último día en activo.

Si el profesorado no siente la inquietud necesaria para el cambio y el emprendimiento, éste no se producirá. Luego, ¿cómo conseguir que el profesorado sea quien encienda la mecha del emprendimiento en su alumnado?

La tradición del sistema educativo español tiende a premiar a las personas que mejor se adaptan al mismo, a las más acomodaticias, que no destacan ni por exceso ni por defecto. Las calificaciones son prueba evidente de ello, pues obtienen las mejores notas quienes mejor saben cumplir con los requerimientos del sistema y no quienes presentan ideas más innovadoras. El espíritu emprendedor, la rebeldía y la originalidad no tienen premio en nuestros centros educativos.

Tampoco es fácil encontrar originalidad y espíritu emprendedor entre el profesorado, lo que es muy importante destacar cuando se le señala como responsable de llevar a cabo este objetivo.

Para trabajar como profesor o profesora en el sistema educativo, en la mayoría de las ocasiones, es preciso aprobar unas oposiciones. Tras la fase de prácticas y posterior nombramiento como funcionario o funcionaria de carrera se llega a lo que comúnmente se conoce como "un trabajo de por vida". Seguridad y estabilidad son conceptos antagónicos de lo que se precisa para "emprender", como por ejemplo, iniciativa y capacidad para asumir riesgos.

Llegado a este punto, podemos hacernos la primera pregunta ¿desde la posición de profesorado funcionario se está en condiciones para formar alumnado emprendedor?

Como segunda cuestión tendríamos que acudir a la experiencia laboral, ¿es lo mismo ser profesor de la familia sanitaria y no haber trabajado nunca en un centro de salud que ser un técnico sanitario?, evidentemente no, pues no se han desarrollado las mismas competencias profesionales. Ante ello, cabría preguntarse, ¿podemos hacer que el alumnado desarrolle unas competencias profesionales de la mano de personas que no tienen experiencia en esas competencias?, ¿cuántos profesores de administración de empresas han administrado empresas?, ¿cuántas profesoras de hostelería han contribuido a la creación de establecimientos hoteleros?, en otras palabras, ¿es o no relevante la propia experiencia como emprendedor o emprendedora para enseñar al alumnado la cultura emprendedora?

Hay que superar que quien enseñe esté al margen de proyectos emprendedores, y que quien tiene la experiencia de emprender en el sistema productivo no vierta ese conocimiento en las nuevas generaciones de profesionales.

Por todo ello, en mi artículo en el Periódico Escuela, del 3 de noviembre de 2011 me atreví a hacer una propuesta: la incorporación de profesorado asociado al sistema educativo no universitario. Esta figura ya existe en la Universidad y resulta muy valiosa pues aporta al alumnado una visión práctica de la profesión para la que se está preparando. La experiencia, la reflexión que proporciona la veteranía no tiene precio para quienes se forman. Nuestro sistema productivo necesita de personas con ideas, valientes con espíritu emprendedor y tenemos que visibilizarlos dentro del sistema educativo antes de que se acomoden al mismo y proporcionarles oportunidades de formación y desarrollo de esas inquietudes.

Nuestra formación profesional necesita conectarse con la realidad profesional, para que conciliemos la teoría con la práctica. Un puente de unión puede ser el profesorado asociado. Un o una profesional que tutoriza las prácticas a la vez que imparte clases en el instituto, clases que podrían tener forma de seminarios o talleres y que por supuesto, deberían tener reconocimiento económico y profesional.

No me refiero a las charlas impartidas por profesionales que en muchas ocasiones hemos organizado en los institutos, ni a las mesas redondas sobre orientación profesional, sino a todo un cambio en la concepción de la formación profesional por el que se establecerían puentes estables entre la teoría y la práctica. Además, estos puentes habrían de tener un doble sentido. Por un lado, la enseñanza teórica en el instituto a cargo del profesorado funcionario se complementaría con la docencia del profesorado asociado. En el otro sentido, el profesorado del instituto tendría un mayor protagonismo en la formación práctica en los centros de trabajo.

Necesitamos una formación profesional basada en proyectos coordinados entre profesionales, que estén sometidos a continua revisión y actualización para que puedan seguir el vertiginoso ritmo del mercado productivo. La velocidad del momento actual es tan rápida que tenemos asumido que estamos formando a personas para empleos que todavía no existen y que apenas podemos imaginar. Por ello, desde nuestra práctica diaria incorporemos al sistema educativo aquello que queremos que el alumnado aprenda: valentía, compromiso, innovación y un poquito de cultura emprendedora.

Emprender con inteligencia emocional

Es necesario superar la idea de que emprender únicamente tiene validez dentro del sistema productivo. Emprender significa mucho más que montar un negocio o generar una idea empresarial. Emprender es una actitud ante la vida que implica no conformarse y tener capacidad para organizar ideas que posibiliten cambios en el entorno.

Hay ideas que cristalizan en proyectos que cambian toda una vida y otros que tienen menor alcance y que solo cambian pequeñas cosas. La cuestión no está en la envergadura del proyecto, sino en la capacidad que tiene la persona para tomar la iniciativa de poner en marcha un cambio, de activar las estrategias y diseñar un plan para el cambio.

Todo ello requiere que las personas tengan afianzadas unas competencias emocionales que le permita asumir lo siguiente:

- Trabajar en grupo, argumentando las propias ideas y admitiendo ideas de los demás con humildad.
- Superar egocentrismos para no perder de vista que el proyecto está por encima de lucimientos personales.
- Capacidad para superar las frustraciones que puedan generar los fracasos de las iniciativas.
- Autoconocimiento para manejar las propias cualidades, fortalezas, debilidades y oportunidades en pro del éxito del proyecto.
- Visión de futuro para poder emprender a medio o largo plazo, sin frustrarse en los inicios, sin impaciencia y con capacidad para adelantar cada día un pequeño paso sabiendo que cada pequeño paso también acerca a la meta.
- Mantener la ilusión y la confianza en el proyecto frente a las adversidades.

Todas estas competencias se adquieren también con y desde la práctica, aunque no podemos olvidar cuánto aporta el sistema educativo al desarrollo de las mismas especialmente desde el trabajo que se desarrolla por los profesionales de la orientación educativa en el ámbito de la acción tutorial, concretamente desde el coach educativo.

Emprender con visión globalizadora

La cultura emprendedora que queremos conseguir que se enrede en la sociedad del siglo XXI no puede ser una cultura de miras cortas que solo vea la realidad de las personas en su entorno más próximo, únicamente en su país o su localidad. La cultura emprendedora debe prender en la ciudadanía con forma de compromiso con el mundo globalizado.

Es decir, es necesario emprender con valores, tener en cuenta las consecuencias de los propios proyectos en todo el planeta, por ejemplo, las repercusiones en el medio ambiente de los proyectos y especialmente, desde la globalización, trabajar por erradicar la pobreza y las desproporcionadas desigualdades del mundo del siglo XXI entre el mundo desarrollado y el tercer mundo.

Desde todas las perspectivas, es necesario concienciar al alumnado de que existen otros mundos que conviven con el mundo que uno conoce, incluso algunos muy cerca y de que, aunque no se tenga conciencia de su existencia, todos están interrelacionados y se influyen mutuamente, de modo que cada uno de nuestros actos, en alguna medida podrá tener repercusión en otras personas, por lejos que nos parezca que están.

Emprender a poquitos

Las pequeñas experiencias en emprendimiento son aquellas que nos demuestran que es posible que se encienda la mecha del emprendimiento en el sistema educativo. Cuando un centro educativo se propone generar cambios en su cultura y dar protagonismo al alumnado para que desarrolle sus iniciativas, está favoreciendo el emprendimiento.

Solo en la provincia de Málaga, en el curso 2013-14 se han doblado el número de centros de educación infantil, primaria y secundaria que participan en los programas de cultura emprendedora que propone la Consejería de Educación, Cultura y Deporte.

Son muchos los ejemplos que podrían citarse de centros que inician un proyecto de cultura emprendedora para organizarse para recabar fondos para el viaje de estudios, por ejemplo. En el proyecto, ponen en juego las competencias básicas relacionadas con la creatividad, pues fabrican objetos, con la competencia matemática, al tener que llevar la contabilidad de todo el proceso, así como la lingüística, al tener que poner en marcha la publicidad y difusión de proyecto…. Sin embargo, el mayor de los aprendizajes es la vivencia, la demostración de que es posible cambiar las cosas, que la experiencia se hizo realidad y que, los objetivos en mayor o menor medida se han cumplido.

Esta experiencia de emprendimiento en los niños y niñas se interiorizará y les enseñará para la vida mucho más que contenidos relacionados con las competencias básicas, pues han aprendido que las ideas pueden modificar el mundo y en torno a un objetivo, en el futuro, podrán mejorar su entorno, tanto personal como profesional.

Conclusiones

Es necesario un cambio en el sistema educativo, un cambio radical, consistente tanto en la modificación de la formación del profesorado como del sistema de selección del mismo. Este profesorado es responsable de encender la mecha del emprendimiento en el alumnado y por ello, debe seleccionarse profesorado con amplia formación en psicopedagogía para atender a la diversidad y a la construcción del proyecto de vida de cada persona desde el coach educativo y la orientación educativa. Por otro lado, hay que seguir conectando el sistema educativo con el mundo en su globalidad, también, por supuesto con el mundo productivo, porque el sistema educativo debe mantener siempre su doble funcionalidad, preparar a las personas para que desarrollen su proyecto vital, a la vez que su proyecto profesional y en la simbiosis de ambos, promover un mundo con mayores cotas de bienestar para todas y todos. En definitiva, generar experiencias satisfactorias de emprendimiento que hagan vivenciar al alumnado que otro mundo es posible.

Bibliografía

Cobos Cedillo, Ana (2007): "Profesionales de la educación y profesionalidad". En *Revista Electrónica Educaweb*. nº 155.

(2010): *La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora. Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga*. Tesis doctoral. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

(2011) "Se busca profesorado emprendedor" en *Periódico Escuela* nº 3.921, del 3 de noviembre.

(2011): "La contribución a la mejora de la calidad del sistema educativo de los y las profesionales de la orientación". En *Actas del V Encuentro Nacional de Orientación*. Disponible en: http://formaenred.es/courses/file.php/4/DOC/Documentos/cobos1.html (Fecha de acceso: 2010-04-13).

COBOS CEDILLO, Ana y MARTÍN TOSCANO, José (Coor.) (2011) *Actas del V Encuentro Nacional de Orientación Educativa. Educar y orientar en la diversidad*. Málaga: Altagrafics.

COBOS CEDILLO, Ana (Coor.) (2011) *Actas de las I Jornadas Andaluzas de Orientación educativa. Los retos de la orientación en el siglo XXI: Hacia una sociedad inclusiva*. Sevilla: Editorial MAD. ISBN: 978-84-676-6300-6.

PLANAS DOMINGO, Juan Antonio, CRESPO ORTIZ, Ernesto y COBOS CEDILLO, Ana (2012) *La orientación en Formación Profesional: Técnicas y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó.

PLANAS DOMINGO, Juan Antonio, COBOS CEDILLO, Ana y CRESPO ORTIZ, Ernesto (2012) *Manual de Asesoramiento y Orientación vocacional*. Madrid: Síntesis.

Roberto Casares Sánchez

Deportista y Gerente de Clubs de Tenis de Mesa, Esquí y Montaña

Cultura Emprendora y Perfiles Profesionales de Futuro

Explicación del proyecto El Reto de Emprender

Introducción: Origen de la colaboración entre el CADE (Centro Andaluz de Desarrollo Empresarial) y Roberto Casares para el desarrollo del proyecto El Reto de Emprender

Objetivo: Implantar en nuestros jóvenes una idea firme y viable: Es posible conseguir el autoempleo mediante el desarrollo de un proyecto de emprendimiento empresarial.

En la actualidad "Es más fácil inventarse un trabajo que buscarlo"

Contenido: A través de un ponencia de dos horas y media se asimila la aventura de comenzar un proyecto profesional con un la aventura de organizar y realizar un largo viaje, ayudado por los valores más relevantes positivos del mundo del deporte y bajo la mirada de Roberto Casares y su experiencia en el mundo deportivo y profesional.

Ideas sobre las que trabajamos**:**

- **Confianza**.- Como valor esencial en los deportistas para conseguir sus resultados y extrapolable a cualquier actividad vital.- ¿Que estarías dispuesto a realizar si estuvieses seguro de conseguirlo? ¿Estaría preparado para tirar un penalti en el último minuto del partido que te da la victoria?
- **Visión**.- Entendida como capacidad de imaginar, de soñar, de escribir nuestro propio guión de nuestra vida.- El primer y más difícil paso que debemos dar. ¿Adónde nos dirigimos?
- La **Ilusión**.- La fuerza interior que te empuja y te llena de energía para conseguir llegar a la meta.- Está íntimamente relacionada con nuestra visión.- Buscar solidas motivaciones para conseguir alcanzar los objetivos.- *El triunfo a toda costa y a cualquier precio no vale*

- La **preparación**.- Individual, desde el propio individuo.- Desde lo más profundo de su ser. ¿Que necesito para este viaje? Trabajando sobre las fortalezas de cada uno de nosotros
- **El Poder de la Adhesión**.- Trabajo en equipo y conseguir la ayuda de los demás. Gano-Ganas
- **Liderazgo**.-Hay que aprender a liderar todo el proceso.- Hay que inspirar, marcar la pauta, desarrollar al grupo, conducir hasta llegar a nuestro destino.- *El control de las emociones y el optimismo.- Valentía -Coraje y Paciencia*
- **Espíritu de Lucha**: Llegar a la meta no es tarea fácil.- Hay que tener una gran capacidad de encajar adversidades, hay que levantarse siempre y quemar las naves.

Si conseguimos desarrollar eficazmente estas ideas CREO FIRMEMENTE Y DE CORAZÓN QUE

LOS SUEÑOS SE CUMPLEN

"¿Formamos a nuestros jóvenes para las profesiones del futuro? "

Alejandro Melgarejo.

Director Académico de Escuela Internacional de Gerencia

¿Cómo se ve el futuro de la Educación y de los jóvenes?

Incierto. Evidentemente nada va a ser como antes, saldremos de ésta pero para nuestros jóvenes será muy difícil alcanzar las cotas de bienestar pasadas, y quizás esto no tenga por qué ser malo. Pero lo importante ahora en el sector educativo es ser capaz de imaginar el futuro ya que éste va a ser absolutamente distinto a la situación que vivimos actualmente.

¿Qué cosas están cambiando?

En primer lugar habrá que olvidarse de trabajar en la misma ciudad donde naciste o te formaste. El mercado es global y por tanto las opciones laborales también. Además actualmente en nuestro entorno próximo parece bastante complicado tener un desarrollo profesional acorde con buenos niveles formativos.

Además las profesiones que tradicionalmente eran envidiables, en la actualidad no parecen tan atractivas. Hace poco leíamos los escalofriantes datos de desempleo del Colegio de Odontólogos, la delicada situación de las Notarías o de los arquitectos , y los ingenieros tienen trabajo, pero en Alemania, y tampoco pueden irse porque no hablan idiomas de manera fluida.

¿Hacia dónde ir entonces?

Tradicionalmente, ha imperado la cultura de aspirar a un puesto fijo como objetivo vital, esperar que la empresa o el organismo para el que trabajas sea un sitio en el que si hago lo que me piden, me garantizan un sueldo y una forma de vida, en lugar de esperar que sea una plataforma donde desarrollar lo que sé hacer, mis capacidades y mi talento, y como así aporto, me pagan por ello. Son dos formas de relación distintas y quizás las organizaciones del futuro que generen empleo se inclinen más por esta segunda forma de trabajar.

Lo que está claro es que muchos de nuestros alumnos van a trabajar en profesiones que todavía no se han inventado, y la pregunta es : ¿El sistema educativo los está formando para ello, o seguimos ofreciendo estudios superiores del siglo pasado? Pretendemos seguir queriendo que nuestros hijos sean abogados, cuando ninguna sociedad necesita tantos como tenemos en España, no podemos seguir formando miles de periodistas para que trabajen en condiciones indignas. Nuestro objetivo como padres no

debe ser querer que nuestros hijos tengan un trabajo fijo en la Administración, cuando ésta ya no da más de sí y sobran la mayoría. Tendremos que hacer un esfuerzo y orientarles hacia un horizonte distinto, incierto pero lleno de oportunidades.

¿Y cómo hacerlo?

Estamos formando personas que van hacia un entorno desconocido y cambiante, y como se ha dicho siempre en la teoría de la evolución, "si sólo vives el presente y eres incapaz de futurizar, sueles desaparecer" .

Conscientes de la incertidumbre que nos depara el futuro, sólo nos queda dotar a nuestros alumnos de capacidades que les permitan enfrentarse al mañana que ahora no somos capaces de imaginar, por lo que los contenidos meramente informativos serán lo de menos y la importancia estará en haberles dado los recursos necesarios para desenvolverse allá donde estén.

Trabajemos para darles herramientas que puedan serle útiles a lo largo de toda su vida, siendo necesarias para adaptarse al mundo sea cual sea el escenario que se encuentren. Allí, no será tan importante el conocimiento puro que puedes encontrar a golpe de clic, sino una metodología que les enseñe a aprender por sí mismos puesto que lo que hoy sirve, mañana probablemente no. Y todo esto sin perder la perspectiva de que el entorno en el que ya se mueven es totalmente internacional y habrá que estar preparado e ilusionado con ello

Podemos intuir e imaginar que el futuro romperá los moldes establecidos. Los jóvenes deberán aprender a ser los verdaderos protagonistas de sus vidas. Deberán prepararse para trabajar en trabajos que hoy no existen, usar tecnologías que no han sido inventadas, resolver nuevos problemas, entablar relaciones sociales diferentes, saber actuar en nuevas culturas y nuevos escenarios.

Así que habrá que ser internacional

Sin lugar a dudas. No se trata ya de estudiar uno o dos idiomas, sino de hablarlos de manera fluida, y esto no hay otra forma de hacerlo de manera eficaz que teniendo una mente internacional, y para ello tienes que estudiar en programas bilingües y sobretodo, haber tenido experiencias internacionales. Por tanto, la idea de estructurar la formación con periodos de estudio en diferentes países se convierte en indispensable . Ya no vale nacer, estudiar y trabajar en la misma ciudad o en la misma región, puesto que las comunicaciones y la tecnología hacen que el mundo sea cada vez más pequeño.

Entonces, ¿qué se puede hacer en educación hoy?

Lo que no debemos hacer es seguir trabajando como hasta ahora. Ya no vale aquello de "Yo profesor que lo sé todo, te cuento a ti, alumno que no sabes nada, para que almacenes conocimiento y me lo devuelvas en forma de examen". Las tecnologías

ya se han encargado de romper este esquema, hoy día el conocimiento está en la red. Si pretendemos explicar la teoría de un afamado autor, el alumno tiene la opción de escucharnos a nosotros o de ir a través de You Tube a escuchar directamente a ese autor tan famoso. Por tanto, la figura del profesor divulgador de teorías ha muerto, éste debe convertirse en un facilitador, en una guía que ayude al alumno a descubrir por sí mismo, porque , como decíamos antes, lo que les contamos hoy a nuestros alumnos mañana ya no servirá.

Y si todo esto no se hace bajo una perspectiva internacional, no habrá servido para nada porque el espíritu provinciano en torno al campanario del pueblo también ha muerto definitivamente.

Por tanto, ¿ las nuevas tecnologías van a ser claves?

Ya lo son, pero lo van a ser más aún, puesto que su crecimiento es exponencial. Es decir, la rapidez con la que se han metido en nuestras vidas en los últimos diez o quince años, no tiene nada que ver con la velocidad a la que van a hacerlo en los próximos cinco. Cambiarán la industria, ya están cambiando las relaciones sociales y , sin duda, lo harán con la educación. Pero este último cambio no va sólo en un nuevo decorado de portátiles en las aulas y pizarras digitales, sino en algo más profundo que afecte definitivamente a la metodología académica y a las relaciones profesor – alumno. Debemos incorporar definitivamente el uso de las nuevas tecnologías a la educación, pero no como un escenario nuevo para que nada cambie, sino como un facilitador para que el alumno sea el verdadero protagonista de su formación.

En esta situación ¿qué responsabilidad tiene la educación?

Más que ningún otro ámbito social, puesto que es quién tiene que definir cómo van a ser las personas que van a formar parte de la sociedad del futuro. Si tenemos claro que todo esto va a cambiar de manera profunda en breve, lo que no podemos es seguir formando a nuestros jóvenes en las mismas materias y de la misma manera que llevamos haciendo en las últimas décadas.

Sin duda, esto requiere un cambio en educación hoy. Nuestra responsabilidad, como padres y enseñantes es realizar ese cambio con la misma valentía que ellos van a tener que enfrentarse al futuro, ya que si no lo hacemos de manera urgente, estaremos hipotecando el futuro de una generación y el bienestar de nuestra sociedad.

"Los centros de formación profesional, viveros de empresas. Una experiencia innovadora en Euskadi."

Ernesto Gutiérrez-Crespo Ortiz

Licenciado en Psicología y Pedagogía

Resumen de la ponencia

La ponencia tiene un doble objetivo: Por un lado, describir el proyecto "Urratsbat"("Un paso", en vasco): experiencia innovadora en materia de fomento de la cultura emprendedora en la Formación Profesional del País Vasco. Por otro, reflexionar sobre los perfiles profesionales que en un futuro pueden presentar mayores oportunidades de inserción laboral para la juventud. Finalmente, se realizan algunas aportaciones sobre cómo favorecer la cultura emprendedora en los centros educativos desde el fomento de competencias y habilidades socioeducativas.

El proyecto Urratsbat permite que el alumnado emprendedor de FP cuente en su propio centro con: un dinamizador o asesor que le ayuda en el desarrollo de su proyecto de empresa; unas oficinas (vivero de empresas) cedidas por el centro y equipadas adecuadamente para que sean usadas por el emprendedor durante el proceso de creación de la empresa, así como una asesoría externa al centro, para la tutorización y seguimiento del proyecto hasta la constitución de la empresa.

Según datos de Octubre de 2013, el proyecto (iniciado en el curso 1999-2000) ha favorecido la creación de 360 empresas entre alumnado y ex-alumnado de FP (mas del 75% siguen actualmente en funcionamiento) y ha promovido acciones de sensibilización sobre emprendizaje a más de 32.000 alumnos y alumnas de F. P.

1. Introduccion

La inclusión de la iniciativa emprendedora en todas las etapas de la educación ha venido siendo objeto de debate en el ámbito internacional desde hace muchos años. La OCDE, y especialmente la UE, recomiendan desde hace tiempo a sus Estados miembro que lleven a cabo acciones decididas en esta materia.

La crisis económica que sufre España ha generado un nivel de desempleo entre la juventud que se sitúa en torno al 57%. Así mismo, según datos del Instituto Nacional de Estadística, entre Enero de 2007 y Mayo de 2013 se han cerrado 122.635 sociedades mercantiles en España. Así mismo, se calcula que 2.500.000 de jóvenes en España tienen un trabajo por debajo de su cualificación. Desgraciadamente, las condiciones labores de las personas trabajadoras jóvenes suelen estar vinculadas a contratos laborales precarios y con una remuneración escasa.

En este lamentable contexto socioeconómico, fomentar la cultura emprendedora pudiera considerarse una quimera o, todavía peor, una locura. Sin embargo, emprender es mucho más que una forma de ganarse la vida. Es una forma de ser, una actitud y un estilo de vida. Convertir una idea en un negocio exige, entre otras cualidades o competencias, las siguientes:

- Confianza en uno mismo.
- Responsabilidad.
- Pasión y compromiso con un proyecto hasta hacerlo realidad.
- Creatividad e innovación para encontrar nuevos productos, servicios y nichos de negocio que permitan rentabilizar el producto o servicio.
- Capacidad de trabajo en equipo: saber trabajar con otros en el desarrollo del proyecto de empresa.
- Tolerancia a la frustración: un buen emprendedor ha de estar preparado para que las cosas no salgan bien y ha de tener la capacidad de aprender de las malas experiencias...

Desde un punto de vista educativo, estas competencias transversales (confianza en uno mismo, responsabilidad, compromiso, creatividad, innovación, trabajo en equipo, tolerancia a la frustración...), no solo son recomendables para el emprendedor sino también para cualquier persona (trabajadores por cuenta ajena, incluidos) y debieran de constituir un objetivo educativo de primer orden para favorecer la inserción laboral y profesional de nuestra juventud. De hecho, además del dominio de las competencias técnicas y específicas asociadas al puesto de trabajo, las empresas están demandando trabajadores y trabajadoras que se comprometan con la empresa, sepan trabajar en equipo, muestren adaptación a los cambios, desarrollen tolerancia a la frustración, etc.

2. Creacion de empresas y perfiles profesionales de futuro

La dureza de la crisis y la dificultad para acceder a un puesto de trabajo en una sociedad tan competitiva como la nuestra, exigen una formación con un alto grado de cualificación. Por ello, resulta fundamental realizar una adecuada elección de estudios y profesiones que permita rentabilizar el esfuerzo formativo realizado. Pero: ¿cuales son las profesiones que tienen mayores posibilidades de empleo cualificado?

El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP, 2010) en su informe: "Oferta y demanda de capacidades en Europa: perspectivas a medio plazo hasta 2020" trata de anticiparse a las competencias laborales que se demandarán en el horizonte del 2020. Este informe analiza el surgimiento de nuevas ocupaciones asociadas a la tecnología, la innovación, el cambio demográfico y las estrategias climáticas, que están generando nuevas demandas.

A nivel europeo, el informe prevé que se generarán cerca de 7 millones de empleos hasta el 2020, en actividades de media y alta cualificación. Por el contrario, se perderán muchos empleos de baja cualificación (más de 2,5 millones en el sector primario, especialmente en agricultura, y cerca de 2 millones en la industria manufacturera, entre otros).

Segun el citado informe del CEDEFOP, la fuerza laboral española estará compuesta en 2020 por 20,3 millones de trabajadores, de los que 5,7 millones estarán empleados en actividades de baja cualificación; 6,06 millones se ubicarán en empleos de media cualificación, y 8,4 millones trabajarán en puestos de alta cualificación.

El mercado laboral futuro tiende a la mayor cualificación de los y las profesionales, así como a la polivalencia, es decir, posesión de conocimientos específicos (idiomas, nuevas tecnologías) junto con una serie de habilidades que permitan y faciliten la transición por diferentes ocupaciones a lo largo de la vida. Unido a esto, las habilidades comunicacionales y relacionales cobrarán cada vez más fuerza (Lan Ekintza, 2010). Este aspecto se ha de tener muy en cuenta en la preparación de futuros profesionales, porque ya no será suficiente para encontrar trabajo, demostrar que se poseen los conocimientos técnicos de la profesión correspondiente sino que, además, hay que demostrar competencia en habilidades antes señaladas, como: la empatía, el liderazgo, la comunicación, la tolerancia al estrés y la gestión del tiempo,... En el dominio de esas habilidades, está una de las claves fundamentales para la empleabilidad futura de nuestro alumnado y de nuestra juventud.

En lo que se refiere a los estudios con mejores perspectivas laborales, resulta de interés el " IV Informe sobre Carreras con más salidas profesionales" realizado por *Adecco Professional* e *Infoempleo* en este año 2013 y que analizó más de 735.000 ofertas de empleo cualificado. El informe revela que el 61% de las ofertas de empleo cualificado requirieron una titulación **universitaria**, mejorando en 12 puntos los datos de 2011 y sólo un 21% del total requirieron titulados en **Formación Profesional**.

Otras conclusiones significativas de este informe fueron las siguientes:

- Aunque las ofertas de empleo de titulaciones técnicas experimentaron una bajada de tres puntos(del 46'7% al 43'3% de las ofertas), siguen siendo las titulaciones que más empleabilidad generan: especialmente las ingenierías generalistas (Ingeniero Industrial, Ingeniero Técnico Industrial, Ingeniero en Automática,…) y las ingenierías vinculadas a las tecnologías de la información (Ingeniero de Telecomunicaciones, Ingeniero en Informática o sus correspondientes Ingenierías Técnicas). Estas últimas parecen mostrar una auge importante ya que han pasado en 7 años de aglutinar el 4,7% de las ofertas de empleo cualificado al 13,4%. Ingeniería Industrial se coloca como la segunda profesión mas demandada.
- Las carreras del área jurídico-social y de la empresa han incrementado su volumen de ofertas de un 31% en 2011 a un 36,7% en 2012, posiblemente debido al auge de ofertas de empleo en el sector Servicios. La titulación de Administración y Dirección de Empresas se encuentra en el primer puesto de las carreras más demandadas(4'18% de las ofertas analizadas).
- Las titulaciones relacionadas con el ámbito científico y sanitario han reducido su protagonismo en dos puntos, pasando de suponer el 18,03% en 2011 al 15,2% de las ofertas en 2012.
- El área de humanidades ha mejorado ligeramente su aportación, pasando de generar un 4,2% en 2011 a un 4,7% en 2012.
- Merece destacarse la importancia del conocimiento de otras lenguas ya que el 32,23% de las ofertas para licenciados y el 29,09% de las que se dirigen a diplomados, exigen el dominio de, al menos, un idioma.

3. Nuevas profesiones y tendencias del mercado de trabajo para el año 2030

Si miramos a largo plazo y nos acercarnos a las tendencias laborales del futuro, podemos destacar el estudio publicado en 2010 por la consultora Fast Future**, a petición del gobierno británico, que** contiene un listado de **las 20 nuevas profesiones que se desarrollarán en el horizonte del 2030. Estas nuevas profesiones** fueron escogidas y analizadas por 468 miembros de a **APF** (Association of Professional Futurists), integrada por 20.000 profesionales de todo el mundo, gran parte de ellos especializados e influyentes en alguna **rama científica o tecnológica.**

Para la elaboración del estudio se tuvieron en cuenta las previsiones demográficas y climáticas de **la sociedad de 2030.** Una fecha en la que se estima que **la población mundial ascenderá a 8.300 millones, la demanda de alimentos crecerá un 50%, la de agua un 30%, habrá televisión en 3D y la tecnología será el centro de nuestras vidas...**

Estas son las posibles 20 nuevas profesiones emergentes y ampliamente relacionadas con los avances en Ciencia y Tecnología en el **periodo de 2010 – 2030**, algunas ya están en marcha, pero otras pueden parecernos aún de ciencia-ficción.

Body Part Maker (Fabricante de partes del cuerpo)	Ingeniería genética, biomedicina, biotecnología	Combinación de cirugía plástica, robótica, genética y generación de tejidos está dando ya resultados espectaculares y muy pronto será posible fabricar órganos y extremidades para reemplazar partes dañadas de cualquier ser vivo, incluso los seres humanos
Nanomédico	Medicina, biomedicina, biotecnología, ingeniería robótica	Los avances en nanotecnología hacen vislumbrar una era de aparatos minúsculos, de tamaño sub-atómico, que transformarían radicalmente las técnicas en medicina e implantes.
Pharmer (mezcla de granjero y farmacéutico)	Ingeniería agrónoma, farmacia, ingeniería genética	A pesar de contar con sectores críticos, la modificación genética de plantas seguirá adelante por ser la única vía posible para obtener más alimentos … eso sí, serán cultivos con mayores concentraciones de sustancias terapéuticas .
Especialista en bienestar de la tercera edad	Geriatría, gerontología, medicina, psicología, ciencias del deporte	El envejecimiento de la población propiciará la aparición de nuevos perfiles de atención a la tercera edad, que abarcarán medicina, estética, psiquiatría, deporte, finanzas, estilo de vida, etc…
Cirujano de aumento de memoria	Medicina, ingeniería informática, biomedicina, biotecnología	La nanomedicina posibilitará implantarnos diminutos chips para aumentar la memoria
Experto en ética científica	filosofía, toda clase de carreras científicas	La clonación, la manipulación genética, el trabajo con células madre… son disciplinas que hoy en día ya plantean verdaderos desafíos éticos. Será necesario regular la investigación para impedir que se dé mal uso a los nuevos descubrimientos.

.../...

.../...

Pilotos, arquitectos y guías turísticos … espaciales	Arquitectura, ingeniería aeronáutica, turismo	Los viajes espaciales dejarán de ser coto de científicos y militares y serán asequibles para un público cada vez menos minoritario ...
Granjero vertical	Ingeniería agrónoma	La agricultura hidropónica permite ahorrar una gran cantidad de suelo de cultivo y producir más alimentos en menos espacio. Además, daña menos el entorno y permite automatizar muchas de las tareas agrícolas.
Especialista en reversión del cambio climático	Ingeniería medioambiental	Reflejar los rayos solares con parasoles gigantescos, construir muros de acero para mantener el nivel del mar … éstas podrían ser algunas de las soluciones a implantar para frenar el cambio climático.
Ejecutor de cuarentenas	Medicina, biomedicina, epidemiología	Su labor consistiría en atender emergencias en caso de pandemia e incluso imponer cuarentenas en los focos principales de infección.
Policía del Clima	Ingeniería medioambiental, meteorología	En algunos países ya se ha experimentado con éxito la técnica de provocar lluvias artificialmente. Si esta tecnología sigue avanzando, será necesario implantar unas normas internacionales y hacer que se respeten.
Abogado virtual	Derecho	Los conflictos de privacidad, honor, propiedad intelectual, etc… generados por la red exigirán la intervención de abogados especializados.
Profesor virtual	Ciencias de la educación	El manejo de avatares permitirá dar soporte a los profesores de carne y hueso en la enseñanza presencial… y sustituirlos en la virtual.
Ingeniero de vehículos alternativos	Ingeniería industrial	Buscar alternativas ecosostenibles al transporte actual es ya una prioridad.
Narrowcaster	Periodismo, publicidad, relaciones públicas, comunicación audiovisual	En el siglo xx se inventó el broadcast, los medios de comunicación de masas que llegaban a grandes colectivos. La tendencia actual es la opuesta: la segmentación. Los canales generalistas y las grandes estrellas serán reemplazados por contenidos especializados, adaptados a los intereses específicos de distintos grupos de personas.
Controlador de datos personales	Derecho, ingeniería informática	El control de la privacidad y la seguridad en Internet ya es una prioridad hoy en día, propiciando la aparición de este nuevo oficio.
Organizador virtual	Biblioteconomía y documentación, administración de empresas	Manejamos cada día volúmenes mayores de información en nuestro trabajo. No tardaremos en necesitar especialistas que nos ayuden a organizarla.
Banquero / inversor de tiempo	Administración de empresas	La gestión eficaz del tiempo constituirá un perfil laboral demandado cada vez mas.
Ayudante de networking en redes sociales	Educación social, trabajo social, relaciones públicas	Surgirá un nuevo modelo de trabajador social especializado en mejorar las relaciones virtuales de sus clientes.
Personal branders (gestores personales de marca).	Publicidad, relaciones públicas	Las redes sociales están cambiando nuestra manera de proyectar una imagen personal. En cierto sentido, todos somos marcas. Los asesores de imagen del futuro tendrán en cuenta estas variables.

Figura 1: Profesiones emergentes durante el periodo 2010-2030. (Fuente: http://www.todointeresante.com/2010/03/profesiones-trabajos-empleos-futuro.html)

Gratton(2012), en su libro:"*Prepárate, el futuro del trabajo ya está aquí*", analiza las cinco fuerzas que cambiarán drásticamente la manera en la que trabajaremos en los próximos diez a quince años: globalización, sociedad, demografía, tecnología y energía.

Gratton plantea que habrá tres cambios que tenemos que tener en cuenta en nuestra vida laboral en las dos próximas décadas; primero que los conocimientos generales serán insuficientes y tendremos que buscar áreas en las que especializarnos y a la vez ser más visibles; segundo que la idea del individualismo y la competitividad también tiene que ser cuestionada pues lleva al mundo a más fragmentación y aislamiento. En cambio la conectividad, la colaboración y las redes serán fundamentales. Y por último, será necesario replantearse la forma de vivir actual, basada en el consumismo y la cantidad, para valorar más la calidad de nuestras experiencias.

Tomando como referencia las ideas de Gratton, podemos señalar que el éxito de nuestro trabajo futuro dependerá en parte de la habilidad para construir un capital intelectual que nos permita generar valor; para ello tendremos que conocer qué habilidades y competencias son más demandadas y cómo adquirirlas, sin olvidar que tenemos que elegir también lo que más nos guste.

4. Proyecto "Urratsbat": los centros de fp de euskadi, viveros de empresas.

"Urratsbat" (que es la unión de dos palabras "urrats" y "bat" que significan "un paso", en vasco) es un proyecto promovido por la Viceconsejería de la Formación Profesional del Departamento de Educación Universidades e Investigación del Gobierno Vasco y coordinado por TKNIKA (Centro de Innovación para la Formación profesional del País Vasco).

El proyecto, iniciado en el curso 1999-2000 y vigente en la actualidad, tiene como objetivo fomentar el espíritu emprendedor y ayudar al alumnado y ex-alumnado de FP en la creación de su propia empresa

Crear una empresa no es tarea fácil; por eso, el proyecto Urratsbat opta por convertir a los centros de FP en viveros e incubadoras de empresas. Si los proyectos empresariales así lo requieren, el emprendedor cuenta con locales en su centro de FP(que se convierte temporalmente en sede social de la empresa), hasta que pueda disponer de los medios económicos suficientes para contar con su propio local.

Cada centro que participa en el proyecto dispone de un dinamizador del mismo: un profesor o profesora con liberacion de docencia durante unas horas semanales y que se coordina con los demás dinamizadores a través de un responsable del programa en Tknika. El dinamizador de cada centro realiza labores de sensibilización del espíritu emprendedor entre el conjunto del alumnado de FP de su instituto o centro privado de FP, para que apoye los proyectos empresariales que surjan.

Los emprendedores cuentan así mismo, con el apoyo de asesores externos al centro que les facilitan formación para la maduración de su idea de empresa, así como tutorización y acompañamiento personalizado, hasta que constituye la empresa. Igualmente, una vez dada de alta la empresa, el dinamizador del proyecto mantiene contacto con las empresas constituidas, para ayudar a su consolidación.

Un aspecto clave del proyecto es la inclusión de este proyecto en el Plan Estratégico del centro. Igualmente, la implicación comprometida de la Dirección resulta indispensable para llevar a buen término este programa.

Pasos en el desarrollo del proyecto

1. Sensibilización inicial. Los dinamizadores del proyecto en cada centro, coordinan o imparten charlas de sensibilización sobre la cultura emprendedora, dirigidas al alumnado y ex-alumnado de FP.

2. Curso básico de autoempleo. Dirigido a las personas interesadas en continuar su formación, tras la sensibilización inicial. En esta fase, el emprendedor va madurando su idea inicial de empresa y su posible viabilidad.

3. Curso avanzado de autoempleo: Tras el curso básico de autoempleo, la persona emprendedora que lo desee, puede recibir formación para desarrollar su proyecto de empresa.

4. Puesta en marcha y lanzamiento de la empresa: en esta fase, el emprendedor recibe asesoramiento y tutorizacion personalizada para facilitar la puesta en marcha de la empresa y sobre los diferentes aspectos que se precisan para configurar la empresa (financiación, aspectos jurídicos, contables, fiscales, subvenciones, etc.).

Principales destinatarios del proyecto

– Alumnado de Formación Profesional grado medio y superior de los centros educativos.
– Ex-alumnado del centro, en general, así como cualquier persona que tenga relación con el centro a través de cursos de formación para el empleo.

Balance del proyecto

Datos globales del programa "Urratsbat (De 2000 a Febrero de 2012)":

Nº de alumnos sensibilizados: 30.953
Nº de proyectos tutorizados:608
Nº de empresas creadas: 298
Nº de Centros participantes:39
Nº de alumnos y alumnas que reciben sensibilización sobre emprendizaje: 30.953
Nº de proyectos tutorizados: 608
Nº de empresas creadas: 298
Nº de Centros participantes: 39
Facturación media anual / empresa (1º año de actividad) : 44.000 €
Empleo medio generado / empresa (1º año de actividad) : 1,64 empleos
Inversión media realizada / empresa (1º año de actividad) : 15.000 €

.../...

.../...

Sector económico de las empresas creadas: * *Servicios:* 68% * Informática: 6% * Imagen y sonido :17% * Otros servicios: 45% * *Industrial:*32%
Régimen Seg. Social de los empleos generados * *Régimen de Autónomos* 81% * *Régimen general* 19%
Forma jurídica de las empresas creadas * Autónomos 61% * Comunidad de Bienes 12% * Sociedad Limitada 17% ^*Otras (Sociedad Civil, Sdad. Coop.,…* 13%
Nº de socios / empresa creada: * 1 socio: 55% * 2 socios: 40% * 3 socios: 3% * > 3 socios 2%

Figura 2: Datos globales del programa: Iniciativa emprendedora – URRATSBAT: Periodo del 2000 a Febrero de 2012.Fuente: Celaa (2012)

Para más información y contacto:

TKNIKA (Centro para la innovación de la FP en el País Vasco) Zamalbide Auzoa z/g 20100 Errenteria (Gipuzkoa) Telf.:943082900; http://www.tknika.net/liferay/zentroa

5. Mirando al futuro: claves para convertir al centro educativo en promotor de cultura emprendedora

Incorporar el espíritu emprendedor en la educación implica, no solo diseñar programas, actividades y metodologías que favorezcan el emprendizaje sino, instaurar una cultura de centro que potencie en el alumnado competencias socioemocionales fundamentales , como: la iniciativa, la confianza en si mismo, la tolerancia a la frustración; el trabajo en equipo; la creatividad; la empatía; la autonomía; la proactividad... En ellas se encuentra el caldo de cultivo para hacer de los centros, viveros de emprendimiento (en todas sus formas): social, cultural, empresarial, artística, etc.

Para impulsar la cultura emprendedora, Triguero (2013) propone incorporar al curriculum el espíritu emprendedor, de una manera transversal. Es decir:

– Recogiendo objetivos relacionados con el emprendimiento en los diferentes módulos o asignaturas.
– Promoviendo el desarrollo de las cualidades personales relacionadas con el espíritu emprendedor, tales como la creatividad, la iniciativa, la asunción de riesgos y la responsabilidad.
– Aportando un conocimiento temprano del contexto económico y del mundo empresarial, trasladando el hecho de que las oportunidades de empleo y del crecimiento están en la creación de pequeñas empresas y en el empleo por cuenta propia.
– Ayudando a entender el papel del colectivo empresarial en la comunidad, como figura que contribuye al desarrollo económico y social.
– Concienciando al alumnado sobre el empleo por cuenta propia como opción profesional (el mensaje sería que, además de ser persona empleada por cuenta ajena, se puede ser empresaria o empresario).
– Ofreciendo una formación específica sobre cómo poner en marcha una empresa (especialmente, en el ámbito de la formación profesional y en la universidad).
– Potenciando la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en la economía y en la sociedad, impulsando el papel de éstas últimas como motores de valores más incluyentes y equitativos, desde una óptica de género.

Para ello, este autor propone trabajar con el alumnado desde la Educación Secundaria, una metodología adecuada, realizando actividades tendentes a:

– Incorporar asignaturas específicas orientadas a la creación de empresas.
– Realizar talleres en los que el alumnado inicie sus primeras experiencias empresariales.
– Proponer juegos que combinen el entretenimiento con la asimilación de conceptos.
– Utilizar simuladores empresariales y casos prácticos, para acercar experiencias empresariales prácticas y reales en las que se puedan ver reflejados.
– Elaborar proyectos (empresa joven emprendedora), en los que el alumnado pueda crear empresas reales con la escala adecuada para su experiencia.
– Organizar jornadas o encuentros de sensibilización para involucrar al mayor número de personas en el fomento del espíritu emprendedor.
– Realizar seminarios breves y especializados en los que se trabaje con el alumnado y profesorado en aspectos concretos.
– Realizar visitas a empresas orientadas a facilitar el conocimiento de la realidad socio-económica y la adquisición de modelos de referencia.
– Utilizar la "mentorización" (empresarios que ejerzan de padrinos/ madrinas de iniciativas promovidas por jóvenes) y el estímulo a la creación de empresas 'intergeneracionales', en las cuales los jóvenes puedan iniciar su andadura de la mano de personas con amplia experiencia en este campo.

Sin temor a equivocarnos podríamos concluir que una educación integral no puede considerarse como tal, si no incluye el emprendimiento(en todas sus formas) como uno de sus ejes básicos.

Bibliografia

Adecco(2013): IV Informe: Carreras con mas salidas laborales. Disponible en: http://www.adecco.es/_data/NotasPrensa/pdf/473.pdf

CEDEFOP (2010): Oferta y demanda de capacidades en Europa: perspectivas a medio plazo hasta 2020.Disponible en: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/8016_es.pdf

CELAA DIEGUEZ,I.(2012):Informe al Parlamento Vasco sobre el proyecto Urratsbat. Disponible en: http://www.parlamento.euskadi.net/irud/09/00/032480.pdf

FAST FUTURE (2010):Possible New careers Emerging from Advances in Sciencce and Technology(2010-2030).Disponible en: http://www.todointeresante.com/2010/03/profesiones-trabajos-empleos-futuro.html

GRATTON,L.(2012):*Prepárate, el futuro del trabajo ya está aquí*. Barcelona. Galaxia Gutenberg, S.L.

LAN EKINTZA (2011): Informe:Tendencia del Empleo en Bilbao. Disponible en: : http://bit.ly/16grNx3

TRIGUERO ALVAREZ, S.(2013):"La educación emprendedora (1):Diseñando nuevos contenidos y metodologías y desarrollando iniciativas y experiencias".En *Revista Tknika, nº14,pp.22-23*.

Conexión Educación Secundaria-Universidad. ¿Existe fracaso en la Universidad?

Mesa Redonda 2

Orientacion universitaria mediante tutoria de iguales: una aplicación al transito desde secundaria a universidad

Dña. Angela María Muñoz Sánchez

Profesora Titular de la Universidad de Málaga.

Si bien la Universidad de Málaga dispone de diversos servicios de orientación a disposición del alumnado, siguen existiendo necesidades en el alumnado a las que todavía no se le han dado respuestas. Entre ellas, se encuentra a) la orientación y formación en estrategias de afrontamiento del alumnado de nuevo ingreso, pues la transición que supone para el alumnado el paso a la educación superior implica la aparición de numerosos estresores. Entre los estresores de mayor impacto emocional se encuentra la ansiedad ante los exámenes, exigencias académicas, dificultades de concentración, problemas de comprensión, falta de motivación, competitividad, relaciones con compañeros y miedo a hablar en público y b) la creación de oportunidades para que el alumnado de últimos cursos pueda desarrollar competencias personales y participativas, necesarias para la acreditación académica y la preparación para el mundo profesional.

Pretendiendo dar respuesta a ambas, surge en 2007 en la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga, el Grupo de Orientación Universitaria(GOU) que utiliza el trabajo en red y la metodología cooperativa como forma fundamental de abordaje del proceso de orientación y en especial, la tutoría de iguales como técnica de elección para conseguir uno de sus objetivos primordiales: facilitar que el alumnado universitario de últimos cursos puedan ofrecer su experiencia y apoyo a los estudiantes noveles.

Entre las actividades dirigidas a facilitar el tránsito a la universidad, destacamos los talleres en los centros de secundaria. Estos talleres forman parte de las actividades prácticas de la asignatura de 3er. curso del grado de Psicología, "Psicologia de la Orientación Educativa" y se ofertan al alumnado de 2º curso de Bachillerato de los IES de Málaga capital. Su objetivo es entrenar en el manejo de ansiedad ante los exámenes de Selectividad así como la evaluación de expectativas con respecto a la vida universitaria del alumnado participante.

Ayúdame a no fracasar

Ana López Medialdea

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

Introducción

Cuando se hace mención al fenómeno del fracaso académico universitario vienen a nuestra mente expresiones conceptuales como cohesión social, desarrollo económico, bienestar social, calidad del sistema educativo o pérdida de recursos económicos entre otras.

No es la intención en esta comunicación, la cual forma parte de una investigación más amplia sobre los motivos de abandono en la Universidad, exponer cómo de alto es el fracaso académico existente en las universidades españolas y cuál es su repercusión. La finalidad, en cambio, es a través de la opinión del alumnado de primer curso de grado poner de relieve cuáles son las debilidades de la orientación previa, así como las de la tutoría universitaria recibida durante el primer año de Universidad para poder convertirlas en herramientas que favorezcan la permanencia del alumnado universitario.

Palabras clave: orientación, tutoría, abandono, Universidad

1. El apoyo brindado a los estudiantes antes y durante el primer año universitario

La orientación para la "toma de decisiones" y elección de la carrera está considerada como un proceso crucial en la vida del joven pre-universitario por la importante decisión a la que se enfrenta: la elección de la carrera. Afortunadamente en este proceso de toma de decisiones el alumnado está acompañado, principalmente, por la figura del orientador cuyas funciones a pesar de ser debatidas en los últimos tiempos han de ser dos según Santana Vega y Feliciano (2009, p. 325), "a) significativa, esto es, ligada al contexto socioeconómico y cultural de referencia y b) relevante, ligada al núcleo de experiencias vitales de las personas". Como consecuencia, asesorar al alumnado en el proceso de toma de decisiones implica el autoconocimiento de sí mismo, sus intereses y capacidades, así como las posibilidades reales para llevarlas a cabo. Así lo manifiestan Santana Vega, Feliciano y Jiménez (2009, p.70)

> *"el análisis realista y positivo de sí mismo, de las metas, intereses y habilidades de cada uno ha de formar parte de los programas de orientación educativa y sociolaboral en Educación Primaria, E.S.O y Bachillerato, con el fin de potenciar en los estudiantes sentimientos de competencia y prepararlos para afrontar sus decisiones".*

Por su carácter de cierre de etapa y singularidad de este momento son numerosos los autores que han trabajado esta línea (Álvarez González, Bizquerra, Espín y Rodríguez Espinar (2007); Santana Vega y Feliciano, 2009) y sobre los resultados que implica

una buena elección de la carrera en los éxitos o fracasos venideros. Consecuentemente, antes de acceder a la Universidad la orientación debe proporcionar a los estudiantes " (…) conocer sus intereses, sus aptitudes y las posibilidades reales, no sólo para matricularse en los estudios superiores, sino también para afrontarlos y finalizarlos con éxito" Toscano y Monescillo (2010, p.541).

De este modo, la labor orientadora para la "toma de decisiones" desarrollada durante el Bachillerato o durante el Ciclo Formativo se convierte en un factor a tener en cuenta en la motivación y satisfacción de los estudios realizados a posteriori. En este contexto de formación pre-universitaria el orientador comparte sus tareas con la comunidad educativa y adquiere el rol de colaborador. En ocasiones, esta colaboración se ve limitada por elementos como la masificación de alumnado en los centros o los diferentes puntos de vista existentes de cara a la intervención. Sin embargo, como apunta Lantarón (2012), siempre sobresale la finalidad preventiva y de desarrollo de una orientación dirigida a todos los ámbitos o aspectos de la vida (personal, académico y profesional) y a lo largo de toda ella, no quedando limitada a intervenciones en momentos puntuales.

Con el ingreso en la Universidad se inicia un período de emociones marcado por las dudas y las incertidumbres surgidas de los cambios culturales, académicos, sociales y personales a los que se enfrenta el alumnado (Johnston, 2013). Estos cambios de estructura didáctica y de los sistemas de evaluación y organización y del contexto justifican el esfuerzo de adaptación que deben realizar no solo las instituciones sino también el alumnado. Bajo estas condiciones de cambio es evidente que se registre un alto porcentaje de abandono universitario durante el primer año. Según los datos del informe de la Conferencia de Rectores de Universidad Españolas (CRUE, 2010) la tasa de abandono universitario durante el curso 2008-2009 ascendió a 90.500 alumnos sin titulación, lo que supone un 44% de abandono con respecto al total. Una cifra muy superior a la media europea del 16%. De este modo, uno de cada tres universitarios abandona sus estudios.

La tutoría universitaria, como derecho del alumnado y deber del profesorado, forma parte de los servicios de apoyo del alumnado universitario. Autores como Álvarez (2005); Pérez Cusó (2012); Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer (2004); Rodríguez Espinar (2004); Sobrado (2008) consideran que las acciones deben organizarse en torno a las necesidades de tipo académico, personal y profesional según la realidad del contexto y la modalidad adoptada. Por tanto, la tutoría está destinada al seguimiento y progreso de los estudiantes durante este primer año y sirve de soporte para intentar satisfacer sus expectativas, despertar su interés, capacitarles para optimizar sus estudios e incorporarse a la vida profesional o formación continua.

2. Metodología

La pretensión de este trabajo no es otra que la de (1) identificar las debilidades en la práctica de la orientación pre-universitaria y de tutoría universitaria. Para alcanzar estos objetivos la metodología ha sido la siguiente:

– Población y muestra: La población se compone de estudiantes del curso 2010/2011 del primer curso del Grado de Educación Social, del Grado de Trabajo Social y del

Grado de Sociología de la Universidad de Granada, Universidad Complutense de Madrid y Universidad Pablo de Olavide. Finalmente configuraron la muestra 876 (el número se debe a problemas de localización de todo el alumnado matriculado en primer curso)

– Instrumento: Un cuestionario de preguntas abiertas.

– Procedimiento: En primer lugar se contabilizó el número de respuestas obtenidas del curso 2010-11. Una vez obtenidas las respuestas se establecieron categorías. Seguidamente, se analizó de modo comparado la frecuencia de las respuestas en cada categoría. Finalmente se presenta el análisis de las categorías, así como las respuestas incluidas en ellas.

GRADOS	UCM	UPO	UGR
G. Educación Social	38	17	38
G. Trabajo Social	26	57	29
G. Sociología	47	28	27
Total	114	102	94

Tabla 1. Número de respuestas por Grado sobre orientación previa

CATEGORÍAS Orientación	RESPUESTAS
Académica	Falta de información sobre el contenido del Grado elegido.
Vocacional-Profesional	Falta de información sobre las posibles Grados a estudiar.
	Falta de información sobre salidas profesionales.
	Falta de información sobre la nueva prueba de acceso a la Universidad, (PAU), notas de corte, proceso de Bolonia.
Personal- Social	Falta de Información sobre instalaciones Universitarias y visitas a centros.
	Falta de información sobre la vida universitaria.
Burocrática	Falta de información sobre el procedimiento administrativo.
General	Falta de Información General.
CATEGORÍAS Profesorado	**RESPUESTAS**
Competencias Personales	Falta de flexibilidad.
	Motivación del profesorado.
	Atención personalizada.
	Falta de escucha
Competencias Profesionales	No resolución de dudas.
	No recibir orientación en el centro y buscar otras vías.

Tabla 2 Categorías sobre la orientación previa

GRADOS	UCM	UPO	UGR
G. Educación Social	24	24	51
G. Trabajo Social	62	67	33
G. Sociología	25	8	24
Total	111	99	108

Tabla 3. Número de respuestas por Grado sobre tutoría

CATEGORÍAS	RESPUESTAS
Alumnado	Vergüenza al preguntar, falta de cercanía, desconfianza…con el profesor
Organización y estructura	Poco tiempo en las sesiones (demasiados alumnos/as)
	Horarios incompatibles con horas de clase o trabajo.
	Pocas tutorías
	Demasiado tiempo de espera
Profesorado	Poco interés, flexibilidad y comprensión del profesor (Profesor no está en el despacho).
	Falta de atención personalizada
	Falta de uso de NNTT
	Poca claridad para resolver dudas
	Limitado solo al ámbito de la asignatura

Tabla 4. Número de respuestas por Grado sobre tutoría

– Dificultades: No todo el alumnado responde a la pregunta abierta. También es interesante señalar que algunas respuestas son desestimadas.

3. Discusión y resultados

Los resultados encontrados se presentan asociados a cada uno de los objetivos planteados.

a) Las debilidades de la orientación previa según el alumnado de nuevo ingreso.

Sobre un total de 310 respuestas la interpretación arroja los siguientes resultados. A continuación se muestran aquellos aspectos que han tenido un porcentaje más alto en cada una de las universidades.

Como se observa, las mayores deficiencias encontradas sobre la orientación previa recibida en cada uno de los grados según el alumnado de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) fueron las siguientes:

– Grado de Educación Social: Falta de información sobre el contenido del Grado elegido (35,84%).
– Grado de Trabajo Social: Falta de información general (30,76%).
– Grado de Sociología: Falta de información sobre el contenido del Grado elegido (17,02) y falta de información sobre las salidas profesionales (17,02%)

En cambio, según el alumnado de la Universidad Pablo de Olavide (UPO) las deficiencias destacadas fueron las siguientes:

– Grado de Educación Social: Falta de información sobre los posibles grados a estudiar (23,52%).
– Grado de Trabajo Social: Falta de información sobre los posibles grados a estudiar (21,05%).
– Grado de Sociología: Falta de información sobre los posibles grados a estudiar (14,28%) y falta de información sobre las salidas profesionales (14,28%)

En tercer lugar, las respuestas con respecto a las debilidades de la orientación previa recibida por el alumnado de la Universidad de Granada (UGR) resaltaban los siguientes aspectos:

– Grado de Educación Social: Falta de información sobre el contenido del Grado elegido (26,31%).

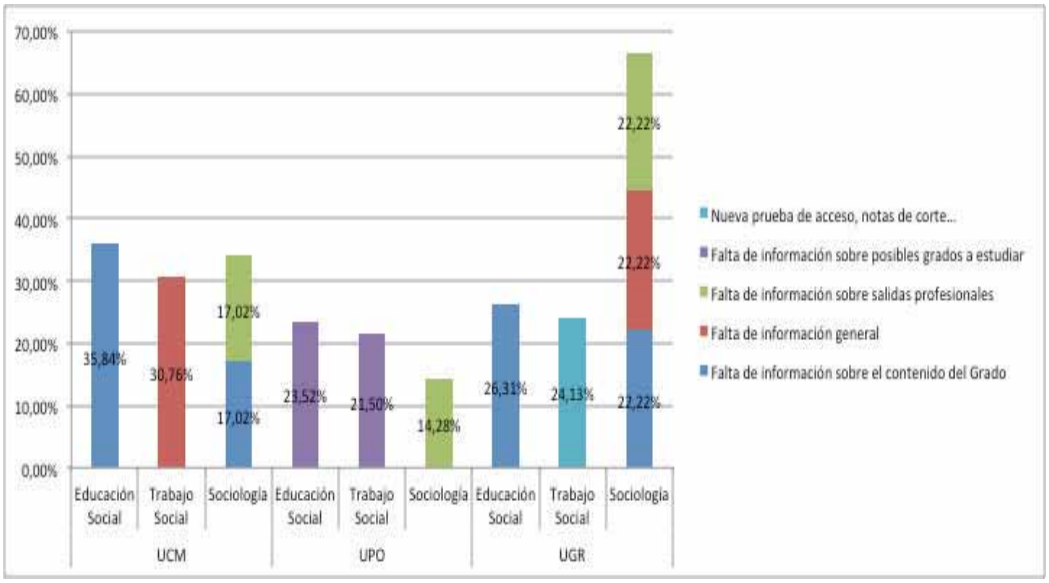
– Grado de Trabajo Social: Falta de información sobre la nueva prueba de acceso, notas de corte (24,13%).

– Grado de Sociología: Falta de información sobre los contenidos del Grado (22,22%), las salidas profesionales (22,22%) y la falta de información en general (22,22%).

En el conjunto de los datos, como se observa en la gráfica 1 los resultados en la UCM ponen de manifiesto que el alumnado demanda por parte de los centros de Enseñanza Secundaría y Ciclos Formativo más orientación relativa al ámbito académico como el contenido de los grados. También demandan información referida al ámbito profesional (salidas profesionales de los grados).

El valor más alto sobre las demandas del alumnado en la UPO concierne al ámbito vocacional profesional y en concreto a la información relativa a los posibles grados a estudiar y las salidas profesionales de estos.

En último lugar, a la luz de los datos en relación con los ámbitos que se trabaja desde la orientación, el alumnado de la UGR coincide con el alumnado de la UCM al destacar, además, la necesidad de una mayor información sobre la prueba de acceso, notas de corte, etc.



Gráfica 1. Demandas de orientación del alumnado de nuevo ingreso.

Estas demandas reflejan la necesidad de una mayor colaboración con las universidades a través de acciones conjuntas. La enseñanza requiere para Leaman (2012, p.11) "habilidades organizativas" y es evidente que la planificación y la organización permiten la mejora de los resultados. Por tanto, la orientación como parte de la enseñanza, a la vista de los datos, requiere mayor organización en sus actividades. Además, es importante señalar que estas destrezas organizativas no sólo dependen del docente en particular, sino de la instituciones: Universidad y Enseñanza Secundaria.

Los resultados también confirman que, bajo estructuras como son los Departamentos de Orientación, el modo de cubrir las necesidades del alumnado debe replantearse. Esta necesidad se apoya en los datos obtenidos sobre la figura del orientador y sus competencias. En esta ocasión un 35,29% del alumnado del Grado de Educación Social de la UPO según los datos hallados manifestó no haber recibido orientación. Esta afirmación asciende en el Grado de Sociología al 57,14%. En la Universidad de Granada se trata de un 21,05% de alumnado del Grado de Educación Social el que manifestó no haber recibido orientación. De ahí la importancia de la opinión del alumnado, pues a veces puede resultar difícil que los docentes logren hacerse una idea precisa acerca de su propio ejercicio como tutores y orientadores

b) Debilidades de la tutoría según el alumnado de nuevo ingreso

Sobre un total de 318 respuestas categorizadas durante del curso 2010-11 los resultados más altos son los siguientes:

Las mayores deficiencias encontradas en tutoría recibida según el alumnado de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) fueron en cada uno de los grados analizados las siguientes:

– Grado de Educación Social: la existencia de horarios incompatibles con horas de clase o trabajo (62,5%).

– Grado de Trabajo Social: el poco tiempo en las sesiones de tutoría y gran cantidad de alumnado (54,83%).

– Grado de Sociología: el poco tiempo en las sesiones de tutoría y gran cantidad de alumnado (40%).

Las limitaciones destacadas por el alumnado en la Universidad Pablo de Olavide (UPO) son las siguientes:

– Grado de Educación Social: horarios incompatibles con otras clases o trabajo (45,83%).

– Grado de Trabajo Social: horario incompatible con otras clases o trabajo (40,29%).

– Grado de Sociología: es horario incompatible con otras clases o trabajo (37,5%).

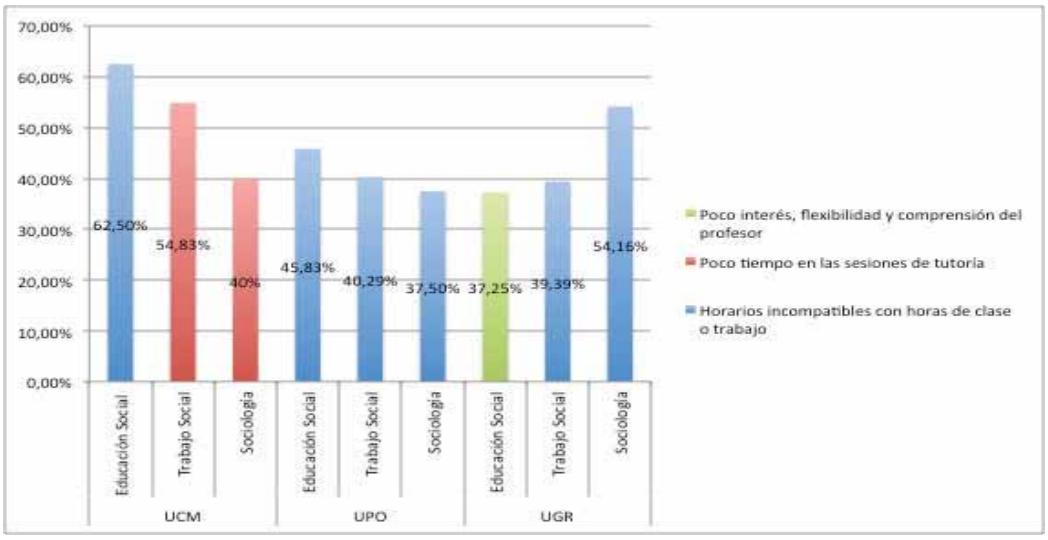
En la Universidad de Granada (UGR) la mayor deficiencia de la tutoría en cada uno de los grados es la siguiente:

– Grado de Educación Social: poco interés, flexibilidad y comprensión del profesor (no está en el despacho, difícil acceso al profesor (37,25%).

– Grado de Trabajo Social: horario incompatible con otras clases o trabajo (39,39%).

– Grado de Sociología: horario incompatible con otras clases o trabajo (54,16%).

En el conjunto de los datos como se puede observar en la gráfica 2, tanto en la UCM como en la UPO las limitaciones que el alumnado encuentra en la tutoría están vinculadas a organización como es el tema de los horarios. En cambio en la UGR se trata, además de limitaciones vinculadas a la figura del profesorado.



Gráfica 2. Demandas de tutoría del alumnado de nuevo ingreso.

Con respecto a los aspectos organizativos y estructurales se evidencia el poco espacio y reconocimiento que tiene la tutoría como parte del proceso de aprendizaje de los estudiantes dentro del plan de organización docente de los diferentes grados. Se considera que esto puede deberse a que, como afirman Chiva y Ramos (2007, p.186) "el tutor no tiene claras las verdaderas funciones específicas". Además, de que los requerimientos de la evaluación docente existentes pueden hacer que la acción tutorial y, por tanto, la atención al alumnado pasen a un segundo plano (Domínguez, Medialdea, Cobos, 2012).

Los datos también arrojan la necesidad de una mayor flexibilidad e interés del profesorado, así como la comprensión de los problemas que presenta el alumnado. Por tanto, una mayor formación en competencias tutoriales podría mejorar el desarrollo efectivo de la acción tutorial como apuntan los estudios de Álvarez Pérez y González Afonso (2008), Chiva y Ramos (2007), García Nieto (2008).

4. Conclusión

Según parte de los datos hallados en el estudio anteriormente citado[1] el alumnado manifiesta abandonar por causas de carácter económico y de carácter estructural del propio sistema como son los números clausus y notas de acceso entre otros. Aunque la orientación pre-universitaria y la tutoría universitaria tienen poca relevancia con los motivos de abandono, sí es cierto que mejorar estos servicios destinados al seguimiento del alumnado podría favorecer elecciones más adecuadas a su perfil, sus intereses y expectativas, así como la permanecía del alumnado universitario.

1 Tesis Doctoral Causas del abandono académico en la Universidad. Propuestas de mejora en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Autora: Ana López Medialdea

Bibliografía

Álvarez, P. (2005). La tutoría y la orientación universitaria en la nueva coyuntura de la enseñanza superior: El programa Velero. *Contextos Educativos,* 8, 281-293.

Álvarez González M. (Coord.), Bizquerra, R., Espín, J.V. y Rodríguez Espinar, S. (2007). *La madurez para la carrera en la educación secundaría. Evaluación e intervención*. Madrid:EOS.

Álvarez Pérez, P. y González Afonso, M.C. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (61), 49-70.

Armenteros, H. (2010). La Universidad en cifras. Información académica, productiva y financiera de las universidades españolas. *E*n *Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas*.

Domínguez, G., Medialdea, A., y Cobos, D. (2012). La tutoría como valor añadido de la práctica docente. Una experiencia de Innovación Universitaria en el marco burocrático de Bolonia. *@ tic. revista d'innovació educativa*, (9), 61-70.

Chiva, I. y Ramos, G. (2007). Una reflexión acerca de las tutorías universitarias a partir de las valoraciones realizadas por profesores/tutores en la Universitat de València. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. REOP*, 18(2), 179-187

Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer. J. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *18*(1), 61-77.García Nieto (2008).

García Nieto, Narciso (2008) La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22 (1), pp.21-48.

Johnston, B.(2013). *El primer año de Universidad. Una experiencia positiva de transición*. Narcea 2013

Lantarón, B. S. (2012). *Los servicios de orientación y apoyo a los estudiantes universitarios*. Madrid: EAE.

Leaman, L. (2012). *Los profesores perfectos existen. Descubriendo lo mejor de uno mismo*. Educadores S.XXI.

Pérez Cusó, F.J. (2012). Tutoría Universitaria ¿Un elemento de calidad?. Universidad de Murcia.

Rodríguez Espinar, S. (2004). Manual de Tutoría Universitaria. Recursos para la acción. Barcelona: Octaedro.

Santana Vega, L. E., Feliciano, L.A. y Jiménez, B. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de Bachillerato. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, *20*(1), 61-75.

Santana Vega, L. E., y Feliciano García, L. A. (2009). Dificultades en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales: el reto de repensar la orientación en Bachillerato. *Revista de educación*, (350), 323-350.

Sobrado, L. (2008). Sobrado, L. (2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22 (1), pp. 89-107.

Toscano, M. O y Monescillo, M. (2010). Incidencia de la orientación en el tránsito del Bachillerato a la Universidad. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21 (2), pp.539-549. http://www.doredin.mec.es/documentos/00820103010948.pdf

Orientación y Agentes Sociales

Mesa Redonda 3

Experiencias profesionales del educador social en el sistema educativo y su desarrollo en Andalucia

Rubén Jiménez Jiménez

Educador Social del Equipo de Orientación Educativa de Santa Fe, Granada.

Francisco de Paula Rubio García

Educador Social del Equipo de Orientación Educativa de Motril, Granada

Mª Luisa Rodríguez Lara

Educadora Social del Equipo de Orientación Educativa de Atarfe, Granada.

Mª Carmen Sánchez Aguilera

Educadora Social, Coordinadora del Equipo de Orientación Educativa de Iznalloz, Granada.

Palabras clave

Educador Social. Educación Formal. Educación en valores. Agentes sociales. Intervención socioeducativa. Participación. Comunidad educativa.

La presente comunicación pretende ofrecer una visión de las aportaciones de los Educadores Sociales al sistema educativo, desde nuestra práctica profesional diaria acumulada en los últimos siete años en los centros y municipios en los que trabajamos como miembros de diferentes Equipos de Orientación Educativa en la Provincia de Granada.

En primer lugar, realizamos un recorrido sobre nuestra incorporación como agentes sociales dentro del sistema educativo donde podemos apreciar cómo esta figura profesional se incorpora en el sistema educativo buscando dar respuesta a los retos sociales a los que nos enfrentamos en la actualidad.

En un segundo bloque ofrecemos una visión de las experiencias prácticas que hemos desarrollado en ámbitos como la Educación para la Convivencia, la prevención del absentismo escolar, la dinamización y participación familiar y comunitaria, acompañamiento con tutorización en situaciones de riesgo y actuaciones en educación en valores y competencia social.

Para finalmente, pasamos a reparar sobre los distintos agentes sociales relacionados con el sistema educativo, apuntando diferentes líneas de trabajo con éstos desde la perspectiva de la mejora de la práctica educativa que consideramos que pueden guiar nuestra intervención a largo plazo desde un modelo de escuela en red.

1. Los educadores sociales como agentes del sistema educativo. Una visión sobre su recorrido

En los últimos diez años estamos asistiendo a la incorporación de los Educadores Sociales al ámbito escolar. Se atiende así a la necesidad de dar respuesta a nuevas problemáticas y abordar desde otros enfoques algunos de los retos de la sociedad actual. Se trata de un agente educativo con un perfil profesional capacitado para trabajar en contextos educativos no formales, con metodologías propias orientadas a integrar y conjugar la dimensión escolar del alumnado con las dimensiones personal, familiar y comunitaria.

Los Educadores Sociales se incorporan al Sistema Educativo Andaluz en el curso escolar 2006/2007 con una dotación de 32 plazas, de las cuales cuatro se asignan a la provincia de Granada. El curso 2007/2008 se duplican el número de plazas alcanzando las sesenta y seis en toda Andalucía, dotación de puestos que se mantiene hasta la actualidad.

En la Orden de la Consejería de Educación 27 de Julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos la organización y funcionamiento del departamento de orientación en los Institutos de Educación Secundaria (derogada por Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria), aparece la figura recién creada en el Artículo 12:

> *"La Consejería de Educación podrá incorporar a los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria ubicados en zonas que presenten un especial problemática sociocultural, la figura del educador o educadora social, para desarrollar tareas, entre otras, de relación entre el centro educativo y las familias del alumnado y el resto de la Comunidad Educativa. Los aspectos organizativos que permitan llevar a cabo las funciones del educador o educadora social deberán quedar establecidos en el Reglamento de Organización y Funcionamiento del Centro y en el Plan Anual de Convivencia."*

En lo que concierne al cometido del nuevo perfil profesional, la Resolución de 16 de octubre de 2006 detallaba como funciones a desempeñar:

- Intervención en la aplicación de medidas dirigidas al alumnado para la mejora de la convivencia y colaboración con el profesorado en la consecución de tal fin.
- Seguimiento del alumnado absentista.
- Mediación en conflictos: alumno-centro-familia.
- Desarrollo de programas para la educación de valores y la integración multicultural.

El Artículo 36 del Decreto 19/2007, de 23 de Enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos ubica la figura del educador social en los Equipos de Orientación Educativa:

> *"Los equipos de orientación educativa que atiendan a centros educativos que escolaricen alumnado que presente una especial problemática de convivencia escolar adscribirán a sus puestos de trabajo a personal funcionario con la titulación de educador social, de acuerdo con lo que a tales efectos se determine.*

Este personal desarrollará tareas de relación entre el centro educativo y las familias del alumnado, asumirá funciones de intermediación educativa entre éste y el resto de la comunidad educativa y colaborará con el profesorado en la atención educativa de este alumnado en el aula de convivencia y en el desarrollo de programas para la educación en valores y en la mejora de la convivencia escolar, todo ello de acuerdo con lo que se establezca en el plan de convivencia."

La Orden de la Consejería de Educación de 18 de julio de 2007 por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del plan de convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos, (derogada por decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria), establecía la posibilidad de incorporarse a la Comisión de Convivencia (Art. 5), la posibilidad de la atención del alumnado en el aula de convivencia (Art.7) y la mediación en la resolución de conflictos que pudieran plantearse (Art.9).

Como normativa específica, las Instrucciones de 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por la que se regula la intervención del educador social en el ámbito educativo, define los ámbitos de intervención y las funciones de los Educadores Sociales así como sus competencias profesionales en el ámbito educativo.

Al hablar del Educador Social, nos referimos a un perfil profesional cuyo espacio de intervención se sitúa dentro y fuera de los márgenes contemplados en el sistema educativo formal, por lo que sin perder la perspectiva de ser un recurso educativo si está diferenciado por su marcado componente social lo que le otorga una autonomía e identidad propia. Destaca de la intervención del Educador Social las actuaciones en el ámbito comunitario, tanto aquellas que se dirigen a la propia comunidad educativa y pueden desarrollarse bien en el centro educativo bien en el contexto comunitario; como aquellas otras que tienen como objeto de intervención la propia comunidad.

Otro aspecto interesante es la intervención durante todo el recorrido de escolarización, abarcando las distintas etapas educativas. Esto nos permite una visión global de la intervención educativa propia de la zona y posibilita coordinar planes, programas y proyectos para diferentes centros educativos, así como, mantener un seguimiento de las personas con las que trabajamos a lo largo de sus diferentes etapas educativas.

Hay que destacar que desde la propia administración educativa se considera de gran interés esta perspectiva a largo plazo, especificando en las

instrucciones de 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por la que se regula la intervención del educador y educadora social en el ámbito educativo que "*(…) se favorecerá la continuidad en el puesto de trabajo que desempeñe el Educador o Educadora Social con objeto de estabilizar y mantener acciones e intervenciones desarrolladas en el contexto socioeducativo a medio y largo plazo".*

2. La aportación del educador social en el sistema educativo. una visión desde las experiencias prácticas

Los Educadores Sociales, desarrollamos nuestra intervención en el sistema educativo en un campo muy amplio desde diferentes enfoques. Así por ejemplo realizamos

intervenciones con el alumnado, con sus familias y con el profesorado, pero también trabajamos con los recursos municipales y comunitarios creando redes de colaboración socioeducativa. Por un lado trabajamos sobre casos individuales en colaboración con los diferentes profesionales del sistema educativo, y por otro hemos desarrollado actividades que ofrecen una intervención sobre la escuela como comunidad educativa y, de manera más amplia, sobre las redes comunitarias en la que la escuela es un elemento más. Así pues, se combinan intervenciones a diferentes niveles individual-familiar, grupal y comunitario; con diferentes temáticas y diferentes enfoques, lo que nos ofrece una interesante amalgama de experiencias prácticas de prácticas socioeducativas en el sistema educativo.

Estas líneas son fruto del trabajo en red que hemos venido realizando los Educadores Sociales, buscando espacios de debate e intercambio de experiencias, de elaboración de documentos y la búsqueda de espacios de trabajo compartido.

A) Educación para la convivencia y resolución de conflictos

Una buena parte de nuestro trabajo se centra la prevención de problemas de conducta, la mediación escolar, la promoción de una cultura de paz y la intervención con alumnado que ya ha desarrolla problemas de conducta. Si bien en cada centro hemos desarrollado acciones particulares, encontramos una serie de elementos comunes a nuestra intervención:

- Análisis y diagnóstico del estado de la convivencia en los centros educativos.
- Intervención socioeducativa con el alumnado que presenta comportamientos disruptivos o problemáticos.
- Mediación en conflictos entre alumnado, familias y centro educativo.
- Colaboración en las actividades grupales desarrolladas en el marco de los programas de convivencia de cada centro y colaboración en el desarrollo de actuaciones de educación en valores y convivencia.
- Seguimiento de alumnos/as con medidas de expulsión y diseño de medidas alternativas a la expulsión mediante la colaboración con agentes comunitarios.
- Formación y asesoramiento del profesorado sobre convivencia escolar, mediación y resolución de conflictos.
- Formación y creación de grupos de alumnos mediadores en conflictos.

B) Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar

Otro ámbito en el que los educadores sociales desarrollamos nuestra intervención ha sido la prevención, control y seguimiento del absentismo escolar. Se trata de un ámbito que está tomando mayor importancia en el plano institucional, por lo que nuestra intervención viene marcada por diferentes planes, convenios y acuerdos entre administraciones, así como con entidades locales y agentes sociales, todas ellas reflejadas en los diferentes protocolos de actuación en materia de absentismo escolar. En este sentido, nuestra intervención se ubica en un primer nivel de acción preventiva tanto con el alumnado y sus familias como con los demás agentes sociales.

Actuaciones para la prevención del absentismo escolar:

Algunas de la actuaciones que hemos desarrollado y que articulamos desde la Pedagogía Social, la educación en valores, la dinámica de grupos y la dinamización comunitaria son: asesoramiento para la adaptación del currículo a la cultura gitana, organización de actividades extraescolares, organización de actividades lúdico-formativas, actuación sobre alumnado temporero, campañas de información y matriculación del alumnado, formalización de compromisos de inserción en materia educativa (asistencia, material escolar, participación familiar) con las familias con menores en edad escolar, promoción de firmas de convenios entre diferentes administraciones (ayuntamientos y centros de salud), desarrollo de programas de refuerzo conductual del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (experiencia piloto para premiar en el alumnado conductas no absentistas mediante reforzadores), colaboración en el desarrollo de ordenanzas municipales que aborden la problemática del absentismo escolar,

Actuaciones para el control y seguimiento del absentismo escolar:

Intervención con la familia del alumnado absentista, participación en los equipos técnicos de absentismo escolar, elaboración de proyectos de intervención individual–familiar con el alumnado en situación de absentismo grave, activación de los protocolos de derivación al Equipo Técnico de Absentismo Escolar, participación en las comisiones municipales de absentismo escolar, estudio y elaboración de propuestas a nivel comunitario y finalmente acogida, asesoramiento y acompañamiento a las asociaciones que firman convenio con la Delegación Provincial de Educación en esta materia.

C) Dinamización y participación familiar y comunitaria

Proyecto de formación y trabajo en red para la innovación y la mejora educativa entre centros educativos a través del Programa de Agrupación de Centros Escolares

Durante dos cursos académicos se desarrolló un programa de innovación educativa y trabajo en red entre 2 institutos de Educación Secundaria: el IES Fernando de los Ríos de Fuente Vaqueros (Granada) y el IES María Moliner de Zaragoza. Este proyecto se desarrolló dentro del marco del Programa de Agrupación de Centros Educativos (Programa ARCE) del Ministerio de Educación. Ambos centros tenían una trayectoria previa de colaboración y presentaban características similares en cuanto a expectativas, intereses formativos y perspectivas de trabajo. El educador social propuso y coordinó la creación de un programa de investigación-acción que combinaba espacios formativos para el profesorado y las familias mediante actividades y metodologías de la Educación Social y la Animación Sociocultural. Se trataba de lograr mediante la búsqueda de experiencias singulares desarrolladas por cada centro educativo, fomentar la relación de los diferentes agentes sociales de la comunidad; técnicos, asociaciones y familias con los centros educativos.

El programa se desarrolló en 4 fases:

– Una primera fase en la que se crearon las bases y un marco común de referencia mediante reuniones, visitas de estudio, intercambio de información sobre programas desarrollados por ambos centros.

– En la segunda fase se realizó un proceso de intercambio y conocimiento mutuo: a través de una visita de estudios el alumnado, las familias, las entidades municipales y el profesorado organizaron una viaje de estudios en Granada donde se incluyeron actividades para el conocimiento de los aspectos socioculturales del entorno y experiencias educativas singulares desarrolladas por el centro de acogida.
– En la tercera fase, se continuó con la misma lógica de conocer experiencias educativas innovadoras y vivenciarlas con un grupo de alumnos mediante un viaje de estudios a Zaragoza. En esta ocasión se profundizó en actividades diseñadas desde el enfoque dialógico en diferentes áreas del conocimiento, destacando el encuentro con el autor de una novela que previamente habíamos leído colectivamente.
– En la última fase se evaluó el programa, extrajeron conclusiones y propuestas metodológicas para desarrollar en cada centro educativo.

Programa de dinamización familiar: creación de la figura del padre/madre mediador/a en educación

A través de este programa estamos trabajando para consolidar el papel de las familias procurando que los padres y madres participen como mediadores en educación en los centros en que trabajamos. Estas actuaciones cobran sentido dentro de programas de apertura del centro a la comunidad y especialmente en el marco de las comunidades de aprendizaje.

Para ello, se desarrollan las siguientes actuaciones: difusión de la actividad entre el grupo de madres y padres, motivándoles para que participen en ésta; desarrollo de sesiones formativas mediante talleres prácticos; información y formación al profesorado sobre el papel del padre/madre mediador en el centro educativo; integración de los padres/madres en tareas educativas dentro y fuera del aula, tales como: colaboración con el profesorado en el aula, participación en las actividades lúdico-festivas organizadas por el centro, apoyo en la organización de la biblioteca y material escolar, apoyo en el servicio de comedor escolar, etc..

Construcción, participación y dinamización de la Red Local de Acción en Salud en Santa Fe

Como Educadores Sociales hemos participado en el programa para la creación de una Red de Acción Local en Salud (RELAS) en el ámbito municipal. Se trata de un programa promovido por la Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales. Este proyecto busca la mejora de la calidad de vida desde un concepto dinámico e integral de la salud.

En el municipio se empezó a trabajar en este proyecto en el año 2011 a partir de la constitución de un Grupo Motor en el que participamos técnicos municipales, políticos, técnicos de la Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales y técnicos del Equipo de Orientación Educativa de Santa Fe.

En el primer año elaboramos una hoja de ruta para el desarrollo de un plan global de actuación en salud. A partir de ahí realizamos un análisis participativo de la realidad sobre los problemas de salud en el que a través de cuestionarios y grupos de discusión definimos los factores y problemas de salud y los ordenamos según la importancia otorgada por la población.

Actualmente, tras haber organizado los ámbitos de intervención, estamos trabajando para implicar a la población (organizada y no organizada) en la definición de estrategias de intervención para la construcción de un Plan Local de Salud.

Se trata por tanto de una experiencia comunitaria, con un carácter global, en el que integramos a los centros educativos como un elemento en una red de acción más amplia que la del propio centro escolar y el sistema educativo.

D) Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado

Intervención con el alumnado en situación de riesgo social

Si bien el acompañamiento y tutorización de alumnado en situaciones de riesgo supone una intervención especializada e individualizada que debe adaptarse a cada persona, podemos encontrar elementos comunes en la intervención. De manera más significativa encontramos: proyectos de intervención familiar para mejorar la inserción social y escolar de estos menores, formación de los padres/madres en una adecuada atención bio-psico-social de sus hijos/as, formación del profesorado en detección de situaciones de riesgo y/o maltrato infantil, protocolo de coordinación a nivel municipal para detección, seguimiento, tratamiento y comunicación de las situaciones de riesgo social por parte de los centros educativos.

E) Educación en valores y competencia social

Proyecto de colaboraron con la Escuela de Arte de Motril y la Empresa Municipal de Limpieza (LIMDECO)

La celebración el 5 de junio de 2012 del Día Mundial del Medioambiente nos ofreció el marco adecuado para desarrollar un proyecto participativo con una vertiente comunitaria a partir de la propuesta de elaboración de dos murales relacionados con dicha fecha.

El proyecto consistió en la puesta en marcha de una red de alumnos en el centro educativo, que articule las actividades a realizar a lo largo del curso y previstas en el plan de centro, seleccionando a alumnos/as de educación compensatoria, delegados/as de aula, así como a otros alumnos propuestos por el centro educativo.

La metodología de trabajo para el grupo se basó en la interacción participativa articulada en torno a unos pilares básicos: participación, creatividad y efecto multiplicador. El principal objetivo del proyecto es la creación de canales de participación apostando por modelos de interacción colectiva frente a la participación individual, que permitan a los alumnos formar parte en la toma de decisiones y la construcción de la comunidad educativa.

En el proyecto colaboraron la Escuela de Arte de Motril y la Empresa Municipal de Limpieza (LIMDECO). En primer lugar, se prepararon una serie de sesiones para trabajar específicamente con alumnado de Educación Compensatoria del CEIP Los Álamos de Motril. Se creó un Grupo Motor de Alumnos con los que se trabajó en el análisis del entorno del centro, y se diseñó una campaña de sensibilización sobre

la importancia del reciclaje y la limpieza en el centro. A continuación una grupo de alumnos/as de la Escuela de Arte fueron invitados para trabajar junto con los alumnos del centro sobre una propuesta de mural. El trabajo tuvo un enfoque participativo en el que pequeños grupos de alumnos de Educación Primaria trabajaron con uno o dos alumnos de la Escuela de Artes.

Se incorporó a las familias a lo largo del proceso para completar las actuaciones encaminadas a la participación de toda la comunidad educativa. Las líneas de trabajo se encaminaron a materializar y visibilizar el hecho de que se pueden planificar y provocar cambios a través de un proceso o experiencia originada en un ámbito concreto y con un colectivo determinado, y que puede transferirse al resto del grupo de alumnos/as del centro y fortalecer así aquellas actuaciones que ya se llevan a cabo en el centro, a través de la mayor implicación y participación del alumnado y las familias.

F) Intervención educativa con minorías étnicas y educación intercultural

Nuestra intervención se ha encaminado a la promoción de proyectos educativos sobre principios y valores referidos a la educación intercultural, a difundir el conocimiento de la cultura gitana, potenciando los valores de la tolerancia y la solidaridad entre el alumnado de diferentes culturas, a facilitar la convivencia entre las diferentes culturas, propiciando el enriquecimiento mutuo y a ofrecer nuevos modelos referenciales al alumnado, a promover la formación de la comunidad educativa en general sobre temas de interculturalidad.

Algunos ejemplos de actividades dirigidas a la comunidad educativa sobre esta temática son los talleres destinados a conocer la cultura gitana, la celebración del Día Internacional del Pueblo Gitano (8 de abril) invitando a toda la comunidad educativa a celebrar la Ceremonia del Río y a participar en una convivencia intercultural, los videoforums sobre el papel de la mujer gitana visualizando nuevos modelos de mujeres gitanas

3. Agentes sociales y su relación con el sistema educativo

La labor desarrollada por los Educadores Sociales en los Centros Escolares hasta la actualidad viene definida por la normativa vigente; ahora tras el análisis de la incorporación del perfil profesional en el Sistema Educativo de Andalucía, y el desglose de las actuaciones desarrolladas en los distintos ámbitos de actuación; aún nos queda reflexionar sobre la perspectiva de futuro que se nos presenta como un reto profesional; donde no podemos olvidar la importancia del resto de agentes sociales en relación al trabajo coordinado que debemos desarrollar, cuando proponemos estrategias de trabajo que marquen una hoja de ruta para los próximos años.

Teniendo en cuenta que "la intervención de los Educadores Sociales se centra en la mejora de las condiciones sociales, familiares y personales del alumnado en situación de desventaja sociocultural, con el objeto de normalizar su proceso formativo en relación con el acceso, permanencia o promoción en el sistema educativo", es fundamental

desarrollar un mapa general de los agentes sociales que puedan estar implicados en la consecución de dicho objetivo, y favorecer así el éxito escolar de los más desfavorecidos.

La propuesta de la Unión Europea ("Recomendación del Consejo relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro. CO establece unas líneas de actuación para evitar el abandono escolar prematuro, entre las que se encuentra la de *"aumentar la implicación de los padres y otros intervinientes al margen del centro escolar, como los servicios de la comunidad local, las organizaciones que representan a los inmigrantes o a las minorías, las asociaciones culturales y deportivas, o los empresarios y las organizaciones de la sociedad civil, permiten soluciones holísticas para ayudar a los alumnos en situación de riesgo y facilita el acceso a la ayuda externa, como los psicólogos, los trabajadores sociales y monitores juveniles y los servicios culturales y comunitarios. Esto puede verse facilitado por la intervención de mediadores procedentes de la comunidad local que puedan impulsar la comunicación y reducir la desconfianza"*

En un ejercicio de reflexión sobre cómo se podría engranar la citada propuesta del Consejo, planteamos el siguiente mapa de Agentes Sociales, yendo más allá de los planteamientos actuales en el trabajo que desarrollamos.

Mapa de agentes sociales

Familias:

Existen programas que plantean diferentes dimensiones a la hora de abordar el trabajo con las familias (Programa social de apoyo familiar al éxito educativo "Familia a Punt" Obra Social de La Caixa Diciembre 2012). Estas dimensiones son: el querer, el poder y el saber. Establece también una diferenciación entre el compromiso familiar, las competencias familiares y los recursos de las familias, aspectos todos ellos fundamentales a la hora de trabajar en el principal agente socializador que actúa sobre los niños y niñas. Se pueden distinguir:

1. Familias con bajo compromiso escolar, pocos recursos y pocas competencias para el acompañamiento escolar a sus hilos/as (perfil alto de riesgo).
2. Familias con compromiso pero sin disponer de competencias ni de recursos para el acompañamiento.
3. Familias con compromiso y recursos, pero con pocas competencias para el acompañamiento.
4. Familias con pocos recursos, pero con competencias y compromiso escolar
5. Familias con competencias pero sin compromiso hacia la escuela.
6. Familias comprometidas, con competencias y recursos para el acompañamiento de la escolaridad de sus hijos/as.

Instituciones gubernamentales:

Otro pilar básico en el que ya sustentamos nuestro trabajo,

– Administración local: ayuntamientos y diputaciones. Son los principales implicados en la detección de familias en riesgo social y la prevención de situaciones que pudieran interferir en el correcto desarrollo escolar de sus hijos e hijas. Aportan también un potencial a través de sus agentes socioculturales, en el apoyo a ac-

tividades escolares tanto en horario escolar como fuera del mismo a través de actividades complementarias y extraescolares (deportivas, culturales...)

- Administración autonómica: justicia, educación, bienestar social. Suponen un refuerzo fundamental al sistema educativo con recursos para alumnado con necesidades específicas (justicia juvenil, residencias escolares, programas de acompañamiento, valoración de situaciones de riesgo extremas)
- Universidades: eje fundamental a la hora de promover investigaciones sobre el sistema educativo, evaluación de programas escolares, pero también un potencial relacionado con el aprendizaje-servicio como método para unir el aprendizaje con el compromiso social.

Entidades no gubernamentales:

- ONG: son un recurso muy utilizado a la hora de abordar los aspectos transversales al curriculum educativo. Estas organizaciones difunden sus mensajes con campañas de sensibilización, charlas y otras actividades; también son una fuente de materiales educativos, pero sus posibilidades van más allá si se consigue involucrar a las entidades en la dinámica escolar y social del entorno de centro, a la hora de actuar como engranaje en la dinamización de toda la comunidad educativa.
- Empresas: a través de programas de Responsabilidad Social Empresarial (RSE) para potenciar el desarrollo sostenible en la educación según el documento "La RSE. Diálogo Social" de 007 creado por el Gobierno y las Organizaciones Empresariales y Sindicales.
- Otros movimientos asociativos: el tejido asociativo próximo a los centros escolares es también un punto de apoyo fundamental para el éxito escolar. Las asociaciones de vecinos y otras colectividades vecinales pueden ofrecer mucho a los centros educativos y viceversa.

4. Conclusiones

Mediante el análisis de las experiencias prácticas que hemos desarrollado como Educadores Sociales en el sistema educativo, observamos que hemos realizado aportaciones valiosas y significativas al sistema educativo.

Muchas de estas actuaciones tienen como elemento común una metodología que nos es propia a los Educadores Sociales. Se trata de una metodología participativa, reflexiva, dinamizadora hacia el cambio colectivo, centrada en la creación de redes colectivas y comunitarias, que buscan la creación de redes estables de cooperación. Se trata de principios metodológicos que no nos son ajenos a los Educadores Sociales como agentes sociales. Al fin y al cabo son principios que encontramos con frecuencia en la Pedagogía Social, en la Educación Popular, en el Desarrollo Comunitario y en la Animación Sociocultural.

Sin embargo en nuestro caso, hemos dejado de ser agentes externos al sistema educativo para integrarnos como una pieza más dentro de éste, el cual cuenta con una metodología y una idiosincrasia particular. Hemos pasado de trabajar con la escuela a

trabajar en la escuela. Sin embargo, hemos visto como nuestras propuestas (a caballo entre lo formal y lo no formal) han sido bien aceptadas por los diferentes centros educativos integrando lógicas, metodologías y propuestas que tradicionalmente se han desarrollado desde el ámbito social.

Pensamos que un reto importante para toda la comunidad educativa es el trabajo en red con los diferentes agentes sociales, creando nuevas relaciones y nuevas formas de participar; fortaleciendo las relaciones ya existentes y fomentando la multidireccionalidad de éstas. Actuaciones con las que sin duda, contribuiríamos todos a crear escuelas integradoras capaces de dar respuesta a los retos de la sociedad actual.

5. Bibliografía

CENDRERO QUEROL, J., JIMÉNEZ JIMÉNEZ, R., RODRÍGUEZ LARA, M. L. y RUBIO GARCÍA, F. de P. (2011). El educador social como profesional del sistema educativo y su desarrollo en Andalucía. Revista Orión, 37-48.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2012) Plan Provincial de Absentismo Escolar para la Provincia de Granada. Documento.

DECRETO 327/2010 , de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOJA 16-07-2010).

INSTRUCCIONES de 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por la que se regula la intervención del educador y educadora social en el ámbito educativo

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2007) La Responsabilidad Social de las Empresas. Diálogo Social de 2007.

ORDEN de 20 de junio de 2011 , por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas (BOJA 07-07-2011).

Todas y todos contamos. La educación social en nuestros entornos educativos

José Ignacio Rico Romero

Martín Solbes, Víctor Manuel

Nuestro momento histórico y nuestra encrucijada

Las políticas neoliberales se caracterizan por promover recortes en el gasto social vinculados con los servicios públicos, entre ellos la educación, optando por retirar inversiones públicas en los centros educativos, siendo estas políticas asumidas y defendidas por los países que componen la Unión Europea. De este modo, los estados realizan una dejación de sus funciones al no administrar adecuadamente los recursos públicos que garanticen la promoción de la justicia social para todas las personas; muy al contrario, confían ciegamente en los mercados y en su manera de gestionar, traspasando la responsabilidad social del derecho a la educación de todas y todos, a los intereses mercantilistas de las empresas relacionadas con la educación. Organismos internacionales como la OCDE, FMI, BM, a través de sus recomendaciones, han convencido a los gobernantes y a los ciudadanos en general, de lo adecuado de la liberalización y la privatización de los servicios públicos, proponiendo abandonar la financiación pública, para así responder adecuadamente a los mercados. Los gobiernos, escudados en las recomendaciones expertas, aceptan el saqueo de lo público, ya que las recomendaciones recibidas apuntan a que lo realmente importante, productivo, competitivo y eficiente, es optar por las privatizaciones, sin reparar, o quizás sí lo hagan, en que esta manera de ver el mundo provoca desigualdades, donde unos ganan y otros pierden, donde unos tienen y otros carecen. Y todo esto al amparo de cuestiones muy discutibles como el fracaso escolar (quizás solo social), la indisciplina (quizás sólo el deficiente modelo de autoridad, basado en el autoritarismo antipedagógico), la falta de esfuerzo (quizás sólo el desinterés por unos contenidos y unas metodologías que poco tienen que ver con las realidades de nuestros jóvenes).

De este modo, la escuela se pone al servicio de la empresa, centrando la formación en preparar para el mercado de trabajo, dejando de ser un contexto donde crear buenos y competentes ciudadanos, para convertirse en un escenario, donde entrenar a nuestros jóvenes para que atiendan adecuadamente a los mercados y a sus necesidades. En nuestro entorno, el Preámbulo de la LOMCE señala que "La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y el nivel de prosperidad de un país. El nivel educativo de un país determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro". Esta definición, claramente mercantilista, se opone a aquella de Freire (1989), en la que concibe la educación como una oportunidad de desarrollo de todas las personas, vinculando los procesos educativos a los procesos de libertad de todas las personas; de este modo, la

educación supone la posibilidad de ir contra los destinos marcados por razón de nacimiento, nacionalidad, sexo, o cualquier otra característica de las personas.

Y es que cada vez son más evidentes las desigualdades y la naturalidad con que son tratadas; de este modo, se producen actos xenófobos y racistas como los protagonizados en lugares tan próximos a nosotros como Francia, Grecia o Italia, contra personas de etnia gitana o contra grupos de inmigrantes, o entre nosotros, como los protagonizados por la Plataforma per Catalunya de Josep Anglada, con su discurso abiertamente racista en el que culpabiliza a las personas migrantes de la inseguridad, el desempleo y los déficits del sistema de salud y la educación. Y es que el racismo institucional y social avanzan paralelamente en una lógica, en que el institucional legitima al social; así se formulan leyes y discursos que auspician la construcción de una violencia estructural amparada en un silogismo erróneo que nos ha atrapado, consistente en vincular migración, pobreza y etnias minoritarias con delincuencia.

Pero es indiscutible que toda sociedad se basa en el mestizaje, a pesar de que tengamos, generación tras generación, la percepción de que el diferente a nosotros es nuestro enemigo, ya que desde el ámbito educativo, familiar y social, nos han enseñado a construir una visión diferencial de las personas migrantes, pertenecientes a otras etnias, como si fueran distintos a nosotros, elevando a categoría científica las diferencias construidas desde posicionamientos interesados que se basan en las desigualdades y que conducen a las poblaciones y a las personas hacia procesos de exclusión social. Sin embargo, es muy simple, somos diferentes naturalmente, no desiguales, a partir de construcciones sociales.

Al llevar estas reflexiones teóricas al terreno de la práctica educativa, nos encontramos con tres posicionamientos: la educación compensatoria, la educación multicultural y la educación intercultural.

La educación compensatoria pretende la igualdad de oportunidades desde la asimilación cultural y lingüística; así una cultura dominante asimila y genera un proceso de aculturación de las culturas minoritarias. Desde esta óptica, la diversidad cultural se considera un problema, un obstáculo, que afecta al alumnado minoritario como a los autóctonos.

La educación multicultural asume el derecho a la diferencia cultural dando importancia al conocimiento y la comprensión de las distintas culturas a través de diferentes procesos, pero al final, el marco que fija los cánones es el de la cultura mayoritaria, ya que se produce un proceso de acercamiento entre las culturas y sus visiones, pero no en condiciones de igualdad.

La educación intercultural pretende educar a todos y a todas para una ciudadanía en el contexto de una sociedad mestiza, donde es fundamental educar para convivir con el "otro", con la "otra" sea cual sea su diferencia o su cultura.

Esta perspectiva exige unas connotaciones, que diversos autores (Besalú, 2002; Kincheloe, 1999; Essomba, 1999), sintetizan en las siguientes:

– No se dirige a las minorías étnicas o culturales, sino que es una educación para todos y todas. Es una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes.

- No tiene por objeto promover el relativismo cultural, sino el reconocimiento de la relatividad y la desacralización de todas las culturas.
- Debe promover el conocimiento de la multiculturalidad presente en la sociedad y promover la competencia en múltiples culturas.
- La diferencia, las diferencias culturales, mayoritarias o minoritarias, se convierten en parte del currículum. Entiende la diversidad cultural en el proceso educativo, no como elemento segregador o diferenciador sino como elemento enriquecedor, integrador y articulador.
- Se trata de enseñar a los ciudadanos futuros a vivir juntos, en un mismo universo rico y plural. Es una educación para la ciudadanía plena.
- No existe una pedagogía intercultural como tal, sino que la educación intercultural entronca con la mejor tradición pedagógica la que parte y se basa en las necesidades experiencias e intereses del alumnado y se ocupa de acompañar y potenciar su desarrollo como persona, la que atiende a las personas en su diversidad.
- Evita la separación física de los grupos culturalmente diversos. El primer paso para educar interculturalmente es el contacto físico que ofrece posibilidades reales de mejorar el conocimiento, la comprensión y la estima mutua entre personas pertenecientes a distintas raíces culturales.
- Supone una lucha activa y politizada en contra de las discriminaciones racistas y xenófobas desde un análisis crítico de las estructuras de poder y opresión.
- La mejor educación intercultural es el reconocimiento social y político pleno de las minorías culturales. No podemos responder a los problemas políticos y sociales sólo con soluciones educativas. En este sentido la educación es un acontecimiento político.

Así pues, si queremos hacer una educación de calidad, es necesario conectar el mundo escolar con las necesidades de la sociedad del siglo XXI, lo que exige replantear y reconstruir nuestro sistema educativo. Urge reflexionar profundamente sobre la formación que se oferta al alumnado, las metodologías que se están poniendo en práctica y la propuesta curricular establecida, con la finalidad de comprobar el modelo que subyace en el desarrollo de los centros, y si se está caminado hacia la asimilación, el pluralismo superficial o el interculturalismo.

Y es que la interculturalidad es un proyecto político alternativo (Fornet-Betancourt, 2002), para la reorganización de las relaciones vigentes, pero también es un proyecto cultural compartido y un proyecto social, que busca la recreación de las culturas, a partir de la puesta en práctica del principio de reconocimiento recíproco. De ello se desprende el importante papel de las instituciones educativas ante las diferencias, ya que con sus actuaciones pueden fomentar el desarrollo de una ciudadanía inclusiva o excluyente, ya que la ciudadanía intercultural es una forma de vida, una forma de ser y de estar con los demás, necesita ser practicada en la vida cotidiana y para ello necesitamos aprender a ser buenos ciudadanos, buenas ciudadanas. Educar para la ciudadanía es una cuestión fundamental a desempeñar por los centros educativos; y esta educación debe ir más allá de actuaciones puntuales y esporádicas limitadas a determinadas áreas, espacios y tiempos que aportan una visión marginal, trivial y etnocéntrica de la diversidad cultural presente en la sociedad y en los centros educativos (de Haro, 2001),

ya que sólo desde un plano de igualdad podremos convivir, lo que requiere imaginar un nuevo mundo, una nueva escuela.

Indudablemente, en estas coordenadas, la exclusión se presenta como elemento fundamental, aunque no podemos referirnos a un solo tipo de ellas, ya que no afecta lo mismo, a los habitantes de una ciudad, de las periferias, de la etnia gitana o de una población migrante. Nos vamos a referir aquí a las cuestiones que han hecho emerger, en este contexto globalizado, la profesión de la educación social en el Sistema Educativo, al menos, en tres comunidades autónomas del territorio español; nos referimos a las comunidades de Extremadura, Castilla La Mancha y Andalucía, aunque profundizaremos en el caso andaluz. Asimismo, trataremos de vislumbrar las realidades que, sobre todo, en los barrios periféricos, afectan a la población infantil, a sus vivencias, la exclusión que padecen, la pobreza que sufren, la desconexión de la vida social de otros barrios y muy especialmente, las situaciones de absentismo escolar, que, indudablemente marcan los destinos de las personas.

Bibliografía

Besalú, X. (2002): *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.

De Haro, R. (2001): La experiencia integradora en un centro de educación primaria desde la perspectiva del profesorado, en *Revista de Ciencias de la Educación, nº. 186*.

Essomba, M.A. (1999): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural.* Barcelona: Graó.

Fornet-Betacourt, R. (2002): Por una filosofía intercultural desde América Latina. *Cuadernos Hispanoamericanos, nº. 627*.

Freire, P. (1989): *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Kincheloe, J.L. (1999): *Repensar el multiculturalismo.* Madrid: Octaedro.

Salud, deporte y emoción. Orientación para intervenir con menores en contextos de riesgo

Antonio Salvador Jiménez Hernández

Patricia González González

Asociación Infancia, Cultura y Educación

Introducción

Nunca antes tres términos tuvieron tanta influencia entre sí, generando mediante su simbiosis un escenario idóneo para la intervención con colectivos excluidos. Son numerosos los trabajos existentes en la literatura sobre salud y deporte y sobre el deporte a través de las emociones, pero son casi inapreciables los estudios que consideran de manera interrelacionada e influyente la salud, el deporte y las emociones.

En este capítulo ofrecemos una visión enfocada desde la práctica profesional con niños y adolescentes en contextos de riesgo. La experiencia que se contextualiza en una ciudad al norte de Marruecos llamada Tetuán, presenta además el componente cultural y la intervención en origen, variables que hacen más complejo el trabajo.

Los contenidos que abordamos constituyen tan solo una parte del programa de formación de los Encuentros Internacionales con Menores en Contextos de Riesgo que celebramos en la mencionada ciudad de Tetuán y en los cuales participan profesionales y estudiantes universitarios de diferentes países. La finalidad de estos encuentros es trabajar en origen con proyectos sociales dirigidos a niños y adolescentes que se encuentran en contextos de riesgo, considerando de manera interrelacionada las perspectivas educativa, social, legal y emocional que componen dicha situación. Algunos de los temas más relevantes abordados a lo largo de una semana son:

– El sistema de protección de la infancia en Marruecos.

– Programas de intervención con niños de la calle en Marruecos.

– El trabajo de las emociones en la infancia a través del deporte.

– Competencias educativas y culturales para la intervención con niños en contextos de riesgo.

– Orientación en el diseño de proyectos sociales.

Como podemos observar las emociones a través del deporte constituye uno de los temas a tratar en el programa de formación. En las próximas páginas explicaremos por qué consideramos importante abordar dicha temática y cómo lo estamos haciendo.

El deporte como medio de prevención en contextos de riesgo

El ejercicio físico es un agente de cierta importancia en el mantenimiento de la salud y en la prevención de la enfermedad, aunque no de forma exclusiva, sino como colaborador de otras medidas. Con mayor o menor eficiencia, el ejercicio se ha utilizado en afecciones tan diversas como: la obesidad, la hipertensión, la hiperlipidemia, la diabetes, el cáncer, la osteoporosis, las artropatías, el estrés y las enfermedades mentales (depresión). Del mismo modo se ha empleado para retrasar los achaques del envejecimiento originados por el sedentarismo, y en la lucha contra el consumo de tabaco, alcohol y drogas, así como en la prevención y rehabilitación de la delincuencia. Como se ve, aun sin poder, ni deber ser considerado como una panacea, no existe ninguna otra medida terapéutica capaz de ejercer algún tipo de acción sobre un número tan considerable de afecciones. Solamente la dieta alimentaria se le aproxima (Marcos, 1994). Por lo tanto no es necesario seguir mencionando en este punto las numerosas ventajas que presenta el deporte, tanto para la salud física como mental. Pero quizás nuestro máximo interés, sin descartar otros, sea el de utilizar el deporte como medio de prevención en contextos de riesgo. Es decir, tratamos de realizar deporte inicialmente como medio pedagógico y socializador, esperando que las consecuencias de tal práctica, generen actitudes y hábitos positivos hacia una vida saludable. Es en este momento cuando el concepto salud adquiere una importancia significativa en su relación directa con el deporte. Intervenimos bajo los principios de prevención primaria y secundaria básicamente. En un primer momento para adelantarnos a la aparición de hábitos que perjudican seriamente la salud y más adelante, para tratar de erradicar cuanto antes la existencia de comportamientos poco saludables. La pedagogía del ocio tiene un carácter preventivo. Preventivo de los males que puede acarrear para el individuo el hecho de no saber disfrutar de su tiempo libre, y, preventivo con respecto al uso (mal uso) que el individuo pueda hacer de su tiempo de ocio, quizás actividades delictivas o contraproducentes desde el punto de vista social. Esto último es lo que se puede observar cuando, por ejemplo, la población ociosa se dedica a intoxicarse los fines de semana consumiendo diversas sustancias, generando accidentes, molestias o agresiones (Gil, 2003). En este sentido es necesario mencionar que en el contexto donde nos ubicamos encontramos con relativa frecuencia a niños en situación de calle, que utilizan la inhalación de disolventes, pegamentos y gases contaminados, como medio de evasión de los problemas personales. Menores que en la mayoría de los casos deambulan por las calles y otros tantos que idean con mayor o menor tesón la posibilidad de emigrar a España de manera clandestina (Jiménez, Leiva y Pedrero, en prensa).

La consideración positiva del deporte como agente facilitador del desarrollo psicosocial fue evidente desde los primitivos griegos, aunque ha sido más recientemente, con la publicación del Informe de la Comisión Clarendon sobre las escuelas públicas en 1864, cuando ha adquirido contenido formal. En este documento se sugiere que el deporte fomenta la promoción de valores prosociales tales como desprendimiento, altruismo, sentido de justicia e imparcialidad (McIntosh, 1968).

Una de las preguntas que nos hacemos es qué puede aportar realmente la práctica deportiva a chavales en contextos de riesgo para que se muestren colaboradores con los educadores y formen parte del programa. Las aportaciones son numerosas, pero quizá el componente sociológico sea el que mejor responda a dicha pregunta. Las diferentes interpretaciones sociológicas que se han dado para explicar el complejo y

controvertido fenómeno social del deporte, varían enormemente del mismo modo que lo hacen las teorías sociológicas que tratan de explicar el cambio social. Por un lado, se encuentran las perspectivas funcionalistas que conciben el deporte como una de las manifestaciones más genuinas del sistema social imperante, cuya función reside en su capacidad para integrar en él a multitud de personas que se socializan a través de su práctica, ayudando a la formación de identidades grupales y personales, y ofreciendo a los individuos la oportunidad de proyectar tensiones y canalizar la agresividad (McPherson, 1978; Leonard, 1984). En dicho sentido, un deporte tan universal como es el fútbol se presenta como un claro ejemplo.

Para hablar de fútbol tendremos que entender previamente, que es un hecho social de indudable trascendencia en la actual Era del Deporte. Parece que esta modalidad deportiva se caracteriza entre otras muchas cosas, por ser unitaria a todas aquellas culturas que comparten unas mismas manifestaciones de fanatismo por el fútbol.

El fútbol tiene un impacto en las relaciones sociales muy diferente a cualquier otra modalidad deportiva. La inmensa cantidad de espectadores que atrae y el lugar que ocupa en los medios de comunicación de todo el mundo, son algunas de las consecuencias que genera de estas relaciones abiertas, no solo entre personas de la misma cultura y procedencia, sino también entre aquellas otras que están separadas por una frontera. "Buena parte de la sociedad actual no se entendería sin el fútbol. Éste se ha convertido en algo más que un deporte o un espectáculo de masas. ¿Por qué este fenómeno en torno a algo que su origen era un juego? ¿Cómo explicar si no que millones de seres humanos, en distintos puntos del planeta, compartan una misma afición y reproduzcan los mismos comportamientos?" (Agudo y Toyos, 2003 citado por Marín, 2006).

En muchos países, el fútbol forma parte de la identidad de niños y adolescentes. La elección de un equipo y el compromiso hacia el mismo, hace que el niño se sienta parte de dicho equipo. El fútbol actúa claramente como un agente socializador e influye en el desarrollo de la personalidad del niño y adolescente durante toda su vida. Además, este deporte puede considerarse un fenómeno que ocupa junto con los intereses personales, un papel en el día a día del menor, abre nuevos canales de comunicación entre grupos, dentro y fuera del terreno de juego.

La actividad física y el deporte han pasado a ocupar un primer plano en nuestros días, con una alta consideración pedagógica y formativa. Han dado lugar a dos vertientes, por una parte el deporte espectáculo, con la persecución constante de la excelencia y el triunfo y, por otra, la actividad física y el deporte como medios de educación integral, disfrute de la naturaleza, promoción de la salud, alivio del estrés, búsqueda de nuevas sensaciones y aventuras, disfrute y relación social, aspectos lúdicos y formativos más cercanos al deporte para todos (Gutiérrez, 2003). Proyectando todo esto a nuestra visión del fútbol, consideramos el mismo como una herramienta, que trabaja la expresión del cuerpo como un elemento social y canal formativo con objeto a prevenir, rehabilitar y orientar la vida de los menores a un nuevo estilo de vida saludable, alejado de las peligrosas tentaciones a las que están sometidos.

Sin lugar a dudas, el fútbol es un elemento socioeducativo más, es un deporte que presenta en sus principios cualidades que educan para vivir en sociedad. Por lo tanto, además de crear nuevas relaciones y aportar claros beneficios saludables asociados a su práctica, también es un importante transmisor de valores.

El niño en contexto de riesgo del norte de Marruecos, presenta grandes similitudes con el niño europeo en cuanto al compromiso que mantiene con el fútbol. A pesar del escaso desarrollo económico-social de la zona, también encontramos junto con la continua mediatización y fanatismo por este deporte, instalaciones deportivas mínimas para poder jugar un partido. Es impactante ver, en las inmediaciones de algunas mezquitas, cómo un cuadro de naturaleza junto a dos porterías representa una imagen habitual de la zona. También, y a pesar de lo que veamos del fútbol tras una pantalla, es maravilloso contemplar la realidad del mismo, una realidad nacida en la calle, una realidad donde dos niños que en otros contextos podrían ser enemigos, en este medio de cercanía, felicidad y diversión, son simplemente jugadores, que respetan unas normas, unos principios y comparten unos valores.

El juego deportivo es un contrato social ejemplar. La relación del individuo con todo lo que le rodea –medio físico, instrumentos y otros participantes- está dominada por el código del juego, poderoso mediador normativo (Parlebas, 2003). Pero para practicar deporte también debe existir una motivación en la persona, en este caso, en el niño en contexto de riesgo. Algo que le mueva a participar en las actividades deportivas del programa. Esta motivación proviene de dos fuentes: una intrínseca (que viene del interior de la persona) y otra extrínseca (que procede del exterior de la persona). Las personas que están intrínsecamente motivadas poseen una fuerza interior que les impulsa a ser competentes y a autodeterminarse, para dominar la situación y tener éxito. La motivación extrínseca proviene de otras personas a través de refuerzos positivos y negativos que les proporciona al individuo (Guillén, 2007). El educador debe tratar de conocer en primer lugar la motivación intrínseca del niño o adolescente hacia el deporte y más aún, hacia la práctica de un determinado deporte, para que en función de la misma, pueda trabajar en mayor o menor medida la motivación extrínseca.

Salud y efectos personales derivados de prácticas consumistas de los menores

Aunque los destinatarios de nuestra intervención no son actualmente menores que se encuentran en la calle, sí que en su día algunos de ellos hicieron de la calle su medio de vida. Por eso es necesario presentar las características a nivel físico y de salud de los chicos que viven en la calle. Al menor en situación de calle se identifica fácilmente por su estado de salud y situación física. Su cuerpo presenta un color pálido, tiene la piel y cabellos sucios, con un color mate y amarillo de la piel, las uñas están descuidadas, sin cortar y no limpias. Presenta cicatrices por todo el cuerpo. Suele dolerle todo el cuerpo. Se cansa con facilidad. Tiene enfermedades de piel, de transmisión sexual, enfermedades derivadas del uso de drogas y parásitos (Jiménez, Leiva y Pedrero, en prensa).

En cuanto a los efectos personales derivados del consumo, la guía para profesionales sobre el abuso de sustancias volátiles, señala por orden de importancia, como los principales efectos problemáticos los siguientes:

– Trastornos del comportamiento: irritabilidad, agresividad, pérdida de hábitos diarios de higiene, de comida, de horarios, dificultades de concentración, alucinaciones, pérdida de la memoria, cansancio, somnolencia, desorientación, desconexión de la realidad, incapacidad para el habla, disminución del apetito, dificultad de autocontrol, depresión, etc.

– Patologías diversas: problemas respiratorios, reducción de la capacidad respiratoria pulmonar, reacciones o alergias en la piel y en los ojos, reducción de las defensas del

cuerpo (vulnerabilidad a resfriados y otras enfermedades del sistema inmunitario), hemorragias nasales, secreciones mucosas, picores fuertes, recurrentes y molestos en el interior de la nariz y cuello, irritabilidad ocular, dolores de cabeza severos, problemas motrices al caminar, pérdida de peso corporal, etc.)

– Problemática social: rechazo de los vecinos del barrio y de los propios de su comunidad, la presión que ejerce su grupo de iguales algunos de los cuales inhalan disolvente de forma habitual, la presión de las mafias para que participen en actividades delictivas, la utilización del consumo para combatir la dureza de la vida en la calle (frío, hambre, soledad, carencia de redes de apoyo social), etc.
– Conflictividad de tipo legal y económico: problemas legales debido al consumo y a los robos que realizan.

La orientación en el deporte para la educación emocional y la resiliencia

Trabajar las emociones desde el terreno educativo quizás sea una gran idea si sabemos cómo hacerlo. El profesional de la educación –el educador o educadora- debe poseer la actitud necesaria para saber escuchar al niño, sobre todo, al niño que presenta una vida con intensas experiencias. La escucha unida a la empatía, se convierten de este modo en la mejor terapia educativa que podamos llevar a cabo con menores en contextos de riesgo. No obviar que nuestros chicos padecen ciertos duelos personales, es necesario para afrontar un proceso terapéutico que desde la resiliencia[1] contribuya a la elaboración de los mismos. Como educadores, debemos ayudar a nuestros niños a elaborar sus propios duelos, para que como expresa Cyrulnik (2008) en el subtítulo de su libro, una infancia infeliz no determine la vida. Pero tal y como piensa el autor, la puesta en marcha del proceso de resiliencia externa debe ser continuo en torno a un niño herido. Su acogida tras la agresión constituye el primer eslabón necesario para reanudar el vínculo después del desgarro. El segundo eslabón, más tardío, exige que las familias y las instituciones ofrezcan al niño lugares en donde poder realizar sus representaciones del trauma. El tercer eslabón, social y cultural, se coloca cuando la sociedad propone a estos niños la posibilidad de socializarse. En este sentido, el deporte se constituye como un gran agente socializador y promotor de salud.

La expresión de las emociones, básicamente a través de su componente comportamental[2], nos ofrece importantes oportunidades para educar a los niños en un terreno donde sentimientos y razones sean compatibles y tiendan a compensarse. Aprender a emitir respuestas educadas y no impulsivas ante una situación emocional, es una práctica prosocial que contribuye enormemente al proceso de integración de la persona. El deporte educa la expresión de las emociones al cambiar por ejemplo, las reacciones del cuerpo ante situaciones estresantes. Según Garry (2008, p.71), los eventos estresantes permanecen y los deportistas no los pueden ignorar, pero pueden cambiar las reacciones de sus cuerpos ante esos estresantes. Algunas técnicas que se pueden utilizar son:

– *La respiración controlada: Centrarse.* Una manera eficaz de combatir los niveles bajos de ansiedad es practicar la respiración diafragmática, un procedimiento proveniente de las artes marciales que enfatiza el control del pensamiento, una manera de relación muscular y respiratoria (Nideffer, 1985).

1 Según el DRAE: Capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas.
2 Según Bisquerra (2012), cuando un acontecimiento activa la respuesta emocional, se genera una triple respuesta: neurofisiológica, comportamental y cognitiva.

– *Mantener el sentido del humor*. Muchos cómicos profesionales aprendieron en la niñez que el humor puede usarse como estrategia para enfrentar la tensión y el estrés. Si un deportista puede ser animado a mantener su sentido del humor y bromear con los otros miembros de su equipo antes de una competición probablemente experimente menos tensión. Los deportistas que están más sueltos normalmente logran un mejor desempeño que los que están tensos.

– *Relajación muscular progresiva*. Esta técnica implica la tensión y relajación alternativamente de varios grupos musculares, prestando especial atención a las sensaciones que se sienten cuando los músculos están tensos frente a cuando están relajados.

Estas tres técnicas pueden ayudarnos mucho cuando intervenimos con menores muy estresados y la práctica deportiva puede ser la mejor excusa para desarrollarlas, pues los chicos en este aspecto, suelen mostrarse bastante colaboradores.

Las emociones a través del fútbol: Una propuesta metodológica para la intervención educativa

Toni Ardá en su libro *"Metodología sobre la enseñanza del fútbol"* responde a la siguiente pregunta ¿cómo explicarías a un niño algo como la felicidad?, respuesta: no se lo explicaría le lanzaría un balón para que jugara.

Las emociones, son importantes en la medida que configuran lo que somos, en la medida que ayudan a desarrollar capacidades en el ser humano, que aunque innatas, no sabemos gestionar por el "analfabetismo emocional" al que estamos sometidos. Es por ello que damos importancia a esta nueva forma de intervención donde el resultado de un buen trabajo con el fútbol, tiene como respuesta unas vivencias y experiencias positivas que ayudarán a marcar el rumbo en el estilo de vida de niños y adolescentes que se encuentran en contextos de riesgo.

Las necesidades emocionales del niño son las necesidades de sentirse seguro en el establecimiento de objetivos que supongan un reto (con variedad y sorpresa); el sentirse único, especial, irrepetible distinto; el sentirse parte de algo (amigos, familia, centro); la percepción de un crecimiento personal continuo y la percepción de que se está contribuyendo a causas nobles (Bisquerra, 2003).

Si hacemos una simbiosis, y unimos estos dos planteamientos, educación emocional y fútbol, y además tenemos en cuenta la reflexión de Ardá, nos damos cuenta que poseemos nuestra propia respuesta: el camino es enseñar y educar al niño en contexto de riesgo, utilizando un medio como el fútbol y a través de todas esas emociones enseñarles que todas estas experiencias saludables les hacen salir de la rutina, les hacen descubrir nuevos horizontes, nuevas posibilidades donde la salud física y mental sean pilares de esa nueva vida. Además de esto, el fútbol supone para la intervención un medio con el que establecer un canal de comunicación con el menor, donde se puedan unir lazos para un posterior trabajo de integración social más complejo.

Es difícil establecer un marco común para intervenir con todos los menores en contextos de riesgo. Es importante tener en cuenta las peculiaridades de cada colectivo. El fútbol amplía las posibilidades a un rango casi mundial, pero aun así, es muy compleja la elaboración de un material tan específico. No obstante, las pautas son claras e incluso adaptables a otras áreas y herramientas de intervención.

Para esto que proponemos, utilizaremos y adaptaremos algunos contenidos y competencias emocionales de autores como Bisquerra. Ya vemos que deportes como el fútbol reflejan en su dinámica muchas de estas competencias y facilita la puesta en práctica de las mismas. Para ello nosotros hemos diferenciado utilizando las siguientes:

– Vivencia Emocional: Este deporte brinda la oportunidad de poner en común aquellas experiencias vividas en relación al fútbol, permite que se valoren pequeños momentos del juego, enseña a saber reír y disfrutar de cada situación. Con las vivencias emocionales como competencia también se aprende a escuchar y se aumenta el optimismo.
– Conciencia Emocional: Esta actividad físico-deportiva nos ayuda a expresar y compartir sentimientos a través de un lenguaje con una identidad común, también permite identificar qué tipos de sentimientos se han generado con la práctica, enseña a definir los problemas motrices que se han planteado durante una tarea y como han influido en nuestro comportamiento. A través de la conciencia emocional podemos desarrollar la empatía y mejorar las relaciones intra e interpersonales.
– Regulación y Control Emocional: Otro de los aspectos que enseña esta educación a través del movimiento es a utilizar el trabajo de la respiración y relajación dentro del trabajo deportivo para gestionar y controlar los impulsos y emociones. Comunicar, dialogar, reflexionar, participar, saber dar y recibir elogios, son algunas de las características asociadas a esta competencia que permite un gran abanico de posibilidades en el aprendizaje emocional. Por medio de esta regulación y control de las emociones podremos mejorar la autoestima del niño y su autoconfianza, además un aspecto muy importante en niños conflictivos es que el ejercicio regula la impulsividad y regula las relaciones sociales sanas dentro y fuera del marco deportivo.

Para la educación, todas estas características ayudan al establecimiento de las emociones como recurso pedagógico, características que incrementan más su impacto si se trabaja con un medio que motiva, un medio que genera positivismo, un medio que es ilusión y sobre todo permite que se expresen las emociones con total libertad, para luego aprender a utilizarlas en un contexto real. Por ello el fútbol marca la diferencia, es una herramienta formativa que se ha ganado un lugar en la sociedad y a pesar de que existen escépticos hacia el mismo, nosotros hemos aprendido a utilizarlo y adaptarlo a nuestras necesidades. No hay fronteras para el fútbol, ni tampoco lugares que no sirvan para patear el balón y soñar (González, en prensa).

Conclusión

En las siguientes líneas recogemos a modo de conclusión, aquellas ideas que a lo largo del capítulo se han presentado como más relevantes.

Partiendo del estudio de García (1993), en el que los jóvenes consideran la salud como el valor más importante, los profesionales de la educación tienen el compromiso social de orientar la vida de los menores a un nuevo estilo de vida saludable. Se deben propiciar los espacios adecuados para ofrecer respuestas a la doble vertiente física y mental que presenta la salud. En dicho sentido, las emociones funcionan a modo de válvula reguladora de los estados psíquico y motor de la persona. El trabajo de las emociones influye por tanto, de manera directa, sobre la salud. Esto lo conocemos como salud emocional.

La salud emocional la podemos trabajar a través de la práctica deportiva, contribuyendo también de este modo a la mejora de la salud física, lo que se conoce como estado de forma de la persona. Pero el deporte no mejora solo la salud física y mental de la persona, sino que además tiene una función extraordinaria como medio de prevención para niños y adolescentes en contextos de riesgo. El deporte además de generar actitudes y hábitos positivos hacia una vida saludable, fomenta la promoción de valores prosociales. Y en medio de este engranaje, el fútbol, el más glorioso de los deportes, se presenta con todo su potencial pedagógico. El balón de fútbol sin quererlo, se ha convertido en un extraordinario agente socializador universal. Las emociones que despierta cuando comienza a rodar, hace posible la intervención en cualquier contexto. Educadores y orientadores debemos utilizar este medio para educar las emociones de los menores en riesgo. De este modo salud, deporte y emoción irán siempre de la mano.

Bibliografía

Ardá, T. (2003). *Metodología de la enseñanza del fútbol.* Barcelona: Paidotribo.

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida.* Revista de investigación educativa (RIE).

Bisquerra, R. (2012). Emoción, cultura y lenguaje. En A. Pantoja, A. Jiménez y E. Blanco (Coords.), *Diversidad cultural y redes sociales,* pp. 23-33. Jaén: Joxman.

Cyrulnik, B. (2008). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida.* Barcelona: Gedisa.

García, M. (1993). *Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España.* Madrid: Instituto de la Juventud. Ministerio de Asuntos Sociales.

Garry, M. (2008). *Psicología del deporte. Guía práctica del análisis conductual.* Madrid: Pearson.

Gil, P. (2003). *Animación y dinámica de grupos deportivos. Manual para la enseñanza y animación.* Cádiz: Wanceulen.

González, P. (En prensa). La expresión de las emociones a través de la educación física y el deporte. En A. Jiménez, *Infancia, cultura y emoción.*

Guía para profesionales sobre el abuso de sustancias volátiles (s.f.). Recuperado el 15 de septiembre de 2013, de http://www.lwl.org/ks-download/downloads/searchII/Solvents-Guide_span.pdf

Guillén, F. (2007). *Psicología de la educación física y el deporte.* Sevilla: Wanceulen.

Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la Educación Física y el Deporte.* Paidós: Barcelona.

Leonard, W. (1984). *A Sociological Perspective of Sport.* Minneapolis: Burgus Publishing Co.

Jiménez, A. Leiva, J. y Pedrero, E. (En prensa). Adicción al disolvente en menores migrantes sin referentes familiares. Intervención educativa en el recurso de acogida. *La mediación intercultural en la atención en salud. Encuentro internacional de reflexión sobre modelos, investigaciones y experiencias.* Huelva, 19-20 de septiembre de 2013.

Marcos, J. (1994). *Ejercicio, forma física y salud. Fuerza, resistencia y flexibilidad.* Madrid: Ediciones Eurobook.

Marín, J. (2006). *Imagen, comunicación y deporte. Una aproximación teórica*. Madrid: Visión Libros.

McInstosh, P. (1968). *Physical education in England since 1800*. London: John Wiley & Sons.

McPherson, B. (1978). *The Social Significance of Sport*. Champaign: Human Kinetics Books.

Nideffer, R. (1985). *Athlete's guide to mental training*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers.

Parlebas, P. (2003). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.

“TICs y Orientación Educativa”

Mesa Taller

Mesa taller "TICs y orientación educativa" "Redes sociales (Facebook, twitter, edmodo) y PLEs (entornos personales de aprendizaje)"

Alberto del Mazo Fuente

Psicólogo educativo en el Servicio Psicopedagógico de Villaverde - Madrid.

Los orientadores educativos han dado en los últimos años el salto a los sitios de redes sociales de Internet. Su presencia en Twitter, Facebook o LinkedIn es algo habitual. Basta hacer una búsqueda para encontrar, entre otros, a casi 500 personas en el grupo "Orientadores educativos" en LinkedIn, más de 250 en "Orientadores en Red" de Facebook o casi 400 personas en una lista de "Orientadores educativos" de Twitter (del Mazo Fuente, 2013)

Internet se define en sí misma como una red de comunicación de alcance mundial. Las redes sociales son todos los sitios web que nos permiten construir y desarrollar una interacción virtual con los demás. Es de un valor incalculable el potencial de estas redes para poner en común conocimientos (**C**omunicación), encontrar e integrar grupos (**C**omunidades) y hacer cosas juntos (**C**ooperación).

Los sitios de redes sociales forman parte de la nueva forma de relacionarse y aprender juntos que tratan de explicar las pedagogías emergentes (Castañeda y Adell, 2013, pág. 44) con conceptos como el de Entornos Personales de Aprendizaje (o Personal Learning Environments, PLE).

Un PLE es "*un conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender*" (Adell y Castañeda, 2010, pág. 23). Por tanto, no se trata de un concepto nuevo.: siempre hemos utilizado entornos personales de aprendizaje. Es un concepto que conecta con otros como aprendizaje autorregulado, metacognición y aprendizaje a lo largo de la vida. Lo novedoso es cómo las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) han aumentado el repertorio de herramientas y estrategias de lectura, reflexión y relación.

Si echamos un vistazo a los últimos 10 años, la herramienta fundamental que han utilizado los orientadores educativos para construir su propio PLE ha sido predominantemente el blog. Incluso hay quien ha hablado de blogorientación educativa (Veiga Martínez, 2007). Haciendo una búsqueda exhaustiva, he encontrado más de 300 blogs de orientadores, algunos con una larga trayectoria y otros más efímeros. (del Mazo Fuente, 2012).

El blog constituye el centro del PLE de muchos orientadores porque permite organizar la información en categorías, publicar y compartir contenidos. Sin embargo, desde hace años, salvo excepciones, los blogs reciben escasos comentarios y la interacción es puntual, rígida y muy limitada. Por ello, una parte significativa de los blogs de los orientadores educativos que sobreviven está experimentando un proceso de progresiva transformación, integrando las redes sociales para convertirse en verdaderas redes personales de aprendizaje (Personal Learning Networks, PLN).

Los sitios de redes sociales son ahora los lugares públicos de reunión donde aprender de y con otros orientadores. Son una especie de "bares virtuales" donde nos encontramos, charlamos y compartimos. Siguiendo con la comparación, dentro de estos bares, los orientadores pueden elegir espacios serios de tertulia donde se requiere llevar indumentaria profesional (LinkedIn), bares donde tomar algo "cara a cara" - o libro a libro - (Facebook), caóticas barras libres donde se sirven copas de 140 caracteres y los orientadores están que trinan (Twitter) o espacios más privados, reservados y protegidos en los que trabajar con alumnos y/o familias (Edmodo). Al igual que todos los bares pueden ofrecer algo que nos guste en su carta o menú, cada sitio de red social tiene su contexto y utilidad. Por eso, para hacer crecer tu PLE profesional estas y otras redes (Ning, redAlumnos, Pinterest,) son absolutamente complementarias como "soporte de encuentro, intercambio y aprendizaje" (Cuevas, 2012).

Sin pretender convertirme en un "gurú" en esta temática, en el proceso siempre inacabado de construcción de mi PLE sobre Orientación y Educación a través de redes sociales, he extraído algunas conclusiones básicas que tal vez te sirvan de atajo para desarrollar tu propio entorno:

1º) En cuanto te muevas por redes sociales, te perderás si no cuentas con un buen plano. Comienza definiendo tu PLE y teniendo claro qué quieres aprender en las redes sociales. Estructura las "áreas de trabajo" y temáticas específicas de tu entorno. Por ejemplo, mi PLE consta de 6 áreas de trabajo y una treintena de etiquetas o temas:

AT1. PREVENCIÓN Y DESARROLLO: 1.1. Desarrollo en Educación Infantil; 1.2. Desarrollo en Educación Primaria; 1.3. Desarrollo Adolescencia; 1.4. Competencias básicas y Habilidades de autonomía personal y social; 1.5. Educación para la salud; 1.6. Educación para la igualdad y en la diversidad; 1.7. Convivencia escolar; y 1.8. Familia y escuela.

AT2. PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: 2.1. Currículo; 2.2. Aprender a aprender; 2.3. Concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje; 2.4. Principios didácticos y metodológicos; y 2.5. Evaluación.

AT3. ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL: 3.1. Toma de decisiones vocacionales; 3.2. Itinerarios educativos; y 3.3. Itinerarios profesionales.

AT4. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: 4.1. Diferentes ritmos de aprendizaje y Altas Capacidades; 4.2. Dificultades de aprendizaje y Trastornos de la Comunicación; 4.3. Alteraciones del comportamiento y TDA-H; 4.4. Diversidad funcional: déficit motores; 4.5. Diversidad funcional: discapacidad intelectual; 4.6. Diversidad funcional: déficit sensoriales; 4.7. Diversidad funcional: autismo y TGD; 4.8. Respuestas a la diversidad: Educación especial; 4.9. Respuestas a la diversidad: condiciones personales y Compensación educativa; y 4.10. Respuestas a la diversidad: ACIs e inclusión educativa

AT5. INNOVACIÓN Y MEJORA: 5.1. Análisis de la situación actual; 5.2. Propuestas de mejora; 5.3. Buenas prácticas en educación; 5.4. Buenas prácticas en orientación; y 5.5. Uso TIC.

2º) Observa lo que hacen, publican, leen, manejan otros orientadores y educadores en general. Conviértelos en tus "profesionales de cabecera", en las personas con y de las que aprender. En cualquier caso, no pretendas hacer exactamente lo

mismo que otros: reflexiona para poder personalizar tu propio PLE. Debes sentir tu PLE como algo que forma parte de ti, como un lugar en el que te sientas cómodo, en el que notes que creces y aprendes.

3º) Muchas representaciones de PLEs no incluyen un mapa de etiquetas y sí símbolos con infinidad de aplicaciones y sitios que difícilmente una sola persona puede aprovechar al máximo si su tiempo disponible es limitado. No te obsesiones con utilizar todas y cada una de las herramientas que encuentres. Los PLEs requieren más "cabeza" que software. De nuevo, observa a los demás y comprueba qué recursos utilizan y cómo los emplean; valora si pueden aportar algo en tu PLE. Incorpora lo que te sirvan y desecha lo que te hagan perder el tiempo.

4º) Para evitar saturarte con demasiada información ("infoxicación"), selecciona las fuentes que lees. Es imposible leer todo lo que circula. Echa un vistazo a las publicaciones antes de seguirlas. Utiliza, por ejemplo, herramientas para leer contenidos RSS (Feedly, Flipboard,), y compleméntalo siguiendo lo que publican otras personas concretas en redes sociales a través de listas de Twitter y grupos de Facebook o LinkedIn.

5º) No seas un mero lector y acumulador pasivo de contenidos y recursos. Los tiempos en que los orientadores caminaban con sus memorias de archivos (desde disquetes de 3 y ½ a memorias de 1 TB) han acabado. ¡Interacciona! Debate y comenta con los demás qué utilizas, cómo lo utilizas, No seas tan sólo un replicante de contenidos "retuiteando" o haciendo "copia y pega". Cita a los autores, reelabora la información, etiquétala, opina, En definitiva, aporta valor añadido, sentido y profundidad a lo que quieres conservar; compartiendo tu PLE, pasarás de ser un gestor a un "intermediario crítico del conocimiento", un "curador de contenidos" (Reig, 2012, pág. 181-204)

6º) Antes de que la inmensa cantidad de contenidos dinámicos te desborde, ¡párate y piensa! Crea un espacio para tus propias reflexiones, para autoevaluar lo que estás aprendiendo y las preguntas que te siguen surgiendo. Un blog (Blogger, Wordpress, Blogia, ..), por su uso intuitivo y ágil, vuelve a ser una opción muy recomendable para recoger todo lo aprendido y puede convertirse en tu "cuaderno de abordo", en el centro de tu PLE.

A través de nuestro PLE y de las redes sociales, podemos seguir formándonos y estar al día para desempeñar nuestra labor de asesoramiento psicopedagógico y atención a la diversidad y, a la vez, dar visibilidad a lo que hacemos, mostrándonos como profesionales accesibles y comprometidos con la educación.

Una cita atribuida a Albert Camus está siempre presente en mi PLE: "*No camines delante de mí, quizá no podré seguirte. No camines detrás de mí, quizá no podré guiarte. Camina a mi lado y sé mi amigo*". Los profesionales de la orientación educativa no deberíamos ser "llaneros solitarios" (Torres Jack, 2006).

En sus entrevistas y publicaciones, la psicóloga social Dolors Reig afirma que somos mejores gracias a lo vivido y aprendido en internet. Creo que las redes sociales y los PLEs son dos elementos que pueden hacernos mejores profesionales de la orientación educativa. Nos leemos en los bares virtuales.

Herramientas de la Web 2.0 para orientación

Víctor José Cuevas Barbadillo

Maestro

Resumen

En el presente artículo hablaremos de las posibilidades de la web 2.0[1] aplicadas a las funciones propias de la orientación educativa en el marco del desarrollo profesional de los orientadores. Me propongo mostrar la manera en que las herramientas de la web 2.0 facilitan el desarrollo de las competencias profesionales[2] especializadas del orientador, en concreto, las referidas a la orientación educativa, destacando, la gestión de proyectos, la gestión de la información, la investigación o el desarrollo de la carrera, entre otras. Estas herramientas de la web 2.0 encuentran un gran aliado en los dispositivos móviles que facilitan el acceso a la información en cualquier momento y en cualquier lugar facilitando de forma considerable nuestro trabajo.

Palabras clave

Web 2.0, competencias profesionales, orientación, herramientas, dispositivos móviles

1. Introducción

La web 2.0 ha venido acompañada de multitud de herramientas de claro componente social que permiten la interacción con otros, la colaboración y compartir contenidos, aspectos que benefician el desarrollo profesional de los orientadores. Herramientas como los lectores de RSS, destacando Feedly o las revistas como Flipboard o Zite son excelentes instrumentos para estar actualizado en todas las novedades dentro de nuestro ámbito profesional. Cuando encontramos información relevante podemos gestionarla gracias a un servicio de marcadores sociales, como Diigo o Delicious, mientras que el almacenaje de información puede ser realizado en discos duros virtuales en la nube accesibles desde múltiples ubicaciones y dispositivos. Hablamos de herramientas como Dropbox o Box. Por otra parte, la creación de contenidos para desarrollar nuestras funciones orientadoras tanto en formato presentación, vídeo o tutorial, puede ser accesible a cualquiera gracias a los servicios web como Slideshare, Scribd, Youtube o Vimeo, por citar algunos de los más populares.

---

1 "Web 2.0 - Wikipedia, la enciclopedia libre." 2004. 19 Oct. 2013 http://es.wikipedia.org/wiki/Web_2.0

2 "Competencias profesionales del asesor y orientador ... - COPOE." 2012. 19 Oct. 2013 http://www.copoe.org/files/experiencias-jornadas-madrid-2012/Guia-practica-del-asesor-y-orientador-profesional_MariaLuisa-SanchezAlmagro.pdf

Todos estos servicios, además, tienen en el blog el máximo exponente de integración de contenidos. Tanto si usamos Blogger, el servicio de blogs de Google o Wordpress, algo más completo, el blog es la herramienta por excelencia en la función orientadora. Por su parte, las redes sociales, en especial Twitter, Facebook o Google+, servirán para difundir de forma masiva cualquiera de nuestros materiales o de los propios alumnos y establecer una conversación que va más allá de los límites del centro educativo.

En otro escalón encontramos los servicios de curación de contenidos nos permitirán filtrar la información que encontramos en Internet y compartirla añadiendo nuestras propias valoraciones o acotaciones, siendo Scoop.it el más versátil.

Finalmente, la gestión de las tareas y proyectos del departamento de orientación, al enmarcar nuestras funciones en un paradgima de programas, va a resultar mucho más fácil usando Google Apps, en especial el correo, el calendario, los contactos y los documentos colaborativos y Wunderlist, un gestor de tareas multiplataforma sencillo e intuitivo; mientras que los proyectos colaborativos pueden ser gestionados con Trello, otra aplicación multiplataforma. La ventaja de estas herramientas es que son multiplataforma y su acceso es posible en cualquier momento desde dispositivos móviles o de sobremesa, facilitando enormemente nuestro trabajo.

Cambio en el modo de trabajar de los orientadores: aislados y solos a estar conectados dentro y fuera

2. La lectura en línea

No cabe ninguna duda de que el aprendizaje a lo largo de la vida[3] es una de las máximas en el trabajo educativo y, en concreto, de orientación. La lectura en línea está desplazando cada vez más la lectura en soporte papel y las herramientas se adaptan a este hecho para facilitarnos el acceso a la información. La invención del RSS[4] permite que no tengamos que navegar entre nuestros blogs o webs preferidas para buscar nueva información sino que ésta es servida cuando se produce a un lector de RSS.

A pesar de la reciente desaparición del lector más importante, Google Reader, que puede indicar un cambio de tendencia en la forma de acceder a los contenidos web, existen herramientas que hacen esta función y permiten el acceso a los contenidos desde cualquier tipo de dispositivo móvil, de escritorio o desde el navegador web. En concreto, Feedly o las revistas como Flipboard o Zite son excelentes herramientas que permiten leer contenidos online.

¿Cuáles son las ventajas de usar Feedly? Feedly sincroniza las fuentes que tuvieras agregadas en Google Reader a tu cuenta y es una aplicación para IOS y Android. Tiene además versión web que funciona con cualquier navegador. Puedes sincronizar tu información para leer en Kindle. Su diseño es simple, limpio y sin publicidad y, como todas las herramientas de la web 2.0, puedes compartir tu contenido en redes sociales.

3 "Políticas y Estrategias de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida ..." 2011. 19 Oct. 2013 http://uil.unesco.org/es/portal/areas-de-negocio/

4 "RSS - Wikipedia, la enciclopedia libre." 2004. 19 Oct. 2013 http://es.wikipedia.org/wiki/RSS

Por su parte, Flipboard es una revista que se nutre de contenidos que puedes seleccionar manualmente o escoger de los sugeridos de fuerte contenido visual y de uso exclusivo para dispositivos móviles, bien sean Android o iOS. Tiene un diseño muy cuidado y elegante y también tiene la opción de crear tus propias revistas de contenidos que selecciones y compartirlas con otros. Desde luego, puedes compartir en redes sociales los contenidos de la misma.

Finalmente, Zite, que sólo tiene versión en inglés, permite la lectura de fuentes específicas educativas y también compartir en redes sociales, guardar para leer más tarde o simplemente compartir vía correo electrónico. Es un excelente recurso para conocer información educativa y de orientación de habla inglesa, el idioma dominante en Internet.

En mi día a día, dedico un rato a la lectura de fuentes de contenidos para estar actualizado. Es una lectura que permite seleccionar rápidamente aquellos aspectos que me interesan y guardarlos, como explicaré en el siguiente apartado. Cuando no tengo tiempo suficiente para la lectura en profundidad, utilizo un servicio que me permite archivar la lectura para leerla posteriormente. En mi caso, elijo Pocket pero también Instapaper cumple igual función. Ambos son multiplataforma y permiten el acceso desde cualquier navegador web.

3. La gestión de la información en línea

Por otra parte, cuando estos contenidos resultan importantes para nuestro trabajo, la forma de poder guardarlo es diferente a cómo se hacía hace unos años. Gracias a los marcadores sociales[5] los profesores pueden *localizar, almacenar, etiquetar y anotar recursos de Internet para reutilizarlos desde cualquier ordenador, y compartirlos con la comunidad educativa*. Para que estos contenidos sean después fácilmente accesibles por quien los guarda deben estar clasificados mediante un etiquetado social[6] que permitirá que sean encontrados dentro del servicio. Diigo, permite, además, la creación de listas de recursos guardados o la creación de grupos, públicos o privados, que permiten compartir la información guardada, en el caso de las listas, o aportar al grupo, en el caso de los grupos[7].

Sin duda el componente social es el que da un valor añadido al servicio, ya que las aportaciones de la comunidad de usuarios hacen que las búsquedas dentro del servicio tengan un filtrado previo al estar etiquetas por los mismos. Por ejemplo, la búsqueda en Google de portfolio nos da unos resultados totalmente distintos en Diigo ya que los usuarios de esta herramienta, han filtrado previamente sus búsquedas y han clasificado sólo con la etiqueta portfolio aquellos artículos referidos al mismo. Sin embargo, la búsqueda en Google se rige por criterios de posicionamiento y popularidad, haciendo

5 "Marcadores Sociales: Mister Wong, Diigo y Delicious | Observatorio ..." 2011. 19 Oct. 2013 http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/internet/web-20/969-marcadores-sociales-mister-wong-diigo-y-delicious

6 "Teoría del etiquetado - Wikipedia, la enciclopedia libre." 2011. 19 Oct. 2013 http://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa_del_etiquetado

7 "Diigo, comparte marcadores sociales y algo más | Compartir en la Red." 2011. 19 Oct. 2013 http://compartirenlared.wordpress.com/2011/01/16/diigo-comparte-marcadores-sociales-y-algo-mas/

que no sea tan fácil encontrar información relevante. Diigo permite otras funciones avanzadas pero destaco las que he mencionado como las más importantes.

Otros servicios de marcadores sociales son Delicious y Mr. Wong, el único en español, que proporcionan similares características a Diigo.

En mi día a día, utilizo Diigo en varios proyectos de trabajo. Soy administrador de un grupo de Identidad Digital con 38 miembros; otro grupo de Orientación 2.0 que tiene 23 miembros, y, finalmente, otro grupo de Investigar en el Aula con 8 miembros. Todos estos grupos están abiertos a colegas que quieren compartir sus marcadores bajo la temática específica del grupo. Además, tengo *listas* de marcadores específicas. Una lista sobre Materiales de tutoría y otra sobre GTD, como las más destacadas. Es un complemento indispensable para la gestión de información y la recuperación y uso posterior.

4. Almacenamiento de información en la nube

Uno de los tradicionales problemas de los orientadores tienen que ver con la gestión de ingentes cantidades de información por el trabajo que desempeñamos. Aunque la gestión de información en papel es inherente a nuestras funciones, una parte de la misma puede ser gestionada de forma que esté accesible permanentemente en la nube. Así, siempre que tengamos conexión a Internet podremos acceder a esa información y, además, tenemos la posibilidad de compartirla de forma más o menos abierta. Si bien existe un debate sobre la privacidad, ya que estos servicios en la nube están en manos de empresas privadas, existe la posibilidad de usar tus propias redes privadas sin que medie ninguna empresa salvando todas las garantías de privacidad. Todos estos servicios de almacenamiento en la nube permiten que subamos información en cualquier formato, bien sea documentos, imágenes, vídeos, etc. desde cualquier dispositivo de sobremesa o móvil.

Es interesante el proyecto Bit Torrent Sync, que permite la creación de tu propio servicio de almacenaje en la nube[8] sincronizando los archivos que creas convenientes sin que pasen por servidores comerciales. Es una forma de salvaguardar la privacidad. Sin embargo, para almacenar el servicio más popular es Dropbox que cuenta con aplicaciones específicas para dispositivos móviles y versiones en todos los sistemas operativos. Finalmente, Box comparte las características de Dropbox en cuanto a servicio en la buen pero permite de forma singular, la colaboración en los documentos compartidos. Hay que destacar que los tres servicios tienen un altísimo nivel de seguridad en la transferencia de archivos.

En mi trabajo como orientador, el uso de estos servicios me resulta totalmente imprescindible debido a la imposibilidad de *llevar encima* información relevante sobre los proyectos en los que trabajo. Por ejemplo, todos los expedientes abiertos sobre el alumnado, informes de seguimiento, calificaciones, etc están al alcance de la mano desde una tableta o un móvil en el momento preciso, bien sea una reunión, una entrevista,

8 "BitTorrent Sync, servicio de sincronización de BitTorrent llega a iOS." 2013. 19 Oct. 2013 http://bitelia.com/2013/08/bittorrent-sync-disponible-en-ios

etc. No siempre realizamos nuestro trabajo dentro del departamento de orientación o del despacho asignado por lo que el acceso a la información es una cuestión clave.

5. El blog de orientación

He desarrollado en varias intervenciones[9] la importancia de usar un blog de orientación como marco sobre el cual integrar nuestro trabajo orientador. En el artículo que escribí para EducaconTIC[10], expuse cinco razones por las que crear tu blog de orientación. Las razones son:

- Para dar información relevante a los alumnos y sus familias. Una información accesible en lenguaje claro y sencillo contextualizada a tu centro de trabajo.
- Por la versatilidad de la herramienta que permite integrar muchos formatos (imagen, sonido, vídeo, documentos)
- Por la interacción social que permite a través de los comentarios.
- Por la facilidad de uso que permite hacer búsquedas fácilmente y se adapta al tamaño de los dispositivos móviles.
- Porque permite integrar el trabajo de los distintos proyectos del departamento.

Por su parte, Castaneda y Adell[11], señalan al blog como uno de los elementos que permiten el desarrollo profesional docente, en el marco del Entorno Personal de Aprendizaje del profesorado. Alberto del Mazo[12] por su parte, recoge en su blog un listado de orientadores educativos o asociaciones que tienen blog de orientación. La lista, en aumento constante, evidencia la importancia del blog como referente profesional de nuestro trabajo.

Las herramientas para crear un blog son extremadamente sencillas. Blogger, el servicio de blogs del universo Google, permite crear fácilmente un blog plenamente adaptado a los dispositivos móviles sin que tengas que hacer nada. Con mejoras constantes, su interfaz es sencilla y admite también muchas posibilidades. Es necesaria una cuenta en Google. Es el más sencillo de manejar pudiendo ser la alternativa para los principiantes.

Por otra parte, WordPress.com es un servicio gratuito basado en el popular gestor de blogs WordPress.org, una plataforma de software libre altamente recomendable si tienes tu propio servidor. Fácil de crear en menos de un minuto, sólo tiene la pega del espacio limitado, la publicidad de Google y las limitaciones respecto a los plugins, pequeños programas que aumentan la funcionalidad del blog. Su ventaja, es el mejor

9 2012. Intervención de Víctor Cuevas en el II Encuentro Escuela 2.0 - ITE. http://recursostic.educacion.es/heda/web/gl/difundiendo-buenas-practicas/211-intervencion-de-victor-cuevas-orientador-en-el-ii-encuentro-escuela-20.

10 "Cinco razones para hacer tu blog de orientación | Nuevas ..." 2012. 20 Oct. 2013 http://www.educacontic.es/blog/cinco-razones-para-hacer-tu-blog-de-orientacion

11 Castañeda, L. 2011. Digitum : Depósito de la Universidad de Murcia: El desarrollo ... http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/24647.

12 2013. OrienTapas: ¿Dónde se esconden las orientadoras y orientadores ... http://orientapas.blogspot.com.es/2013/09/donde-se-esconden-las-orientadoras-y.html.

gestor de blogs y no tendrás que preocuparte del mantenimiento técnico. Es completamente gratuito.

Finalmente, WordPress.org no ofrece el servicio de alojamiento de tu blog sino solamente el software libre para que lo instales en tu servidor y lo pongas a tu gusto. Sin limitaciones, puedes dar rienda suelta a tu creatividad en su diseño y funcionalidades pero es necesario contratar un servicio de hosting donde alojarlo. Es perfecto para instituciones o usuarios avanzados.

En mi caso particular, comencé con un blog en Blogger para montar después Busca Tu Camino[13], con mi dominio y un servicio de alojamiento. La experiencia de uso del blog[14] ha sido muy positiva en mi desarrollo profesional, pero especialmente, para el alumnado, los profesores del centro y las familias. En el blog está integrado el portfolio de orientación[15] usado mi instituto además de información académica y profesional, de empleo, ocio y tiempo libre, discapacidad, etc. El blog Busca Tu Camino fue premiado con la Peonza Dorada en el V Premio Espiral de Edublogs[16].

6. Las redes sociales

Son muchos los autores que hablan de la importancia de las redes sociales en educación[17] y las enormes posibilidades educativas. Más allá de la función social que éstas tienen, las redes sociales son la mayor herramienta de interacción que existe actualmente. Facebook tiene actualmente más de 1.100 millones de usuarios en todo el mundo mientras que Twitter tiene unos 485 millones y Google+ unos 500 millones… y creciendo[18]. Las redes sociales no son una moda pasajera sino el auténtico ágora de nuestro tiempo. Aprovechemos el enorme potencial de interacción en el ámbito educativo.

En este sentido, Eduardo Larequi[19] y cito textualmente, habla de ventajas muy notables desde el punto de vista educativo:

– Ofrecen herramientas interactivas y eficaces para la enseñanza y el aprendizaje. Además, la integración de herramientas y aplicaciones (foros, blogs, chat, email, mensajería electrónica), por parte de dichos servicios proporciona un escenario muy adecuado para la práctica de la mayoría de las actividades propias del trabajo en entornos online.

---

13 2010. Busca Tu Camino ← Blog de Orientación. http://buscatucamino.com/.

14 2010. Un blog para la orientación - Formación en línea - Comunidad de ... http://formacion.enlinea.educa.madrid.org/itic10/comunicaciones/unblogparalaorientacion.pdf.

15 2013. ePortfolios de orientación en Educación Secundaria ... - EducaMadrid. http://www.educa2.madrid.org/web/revista-digital/iv-jornadas/-/visor/eportfolios-de-orientacion-en-educacion-secundaria-obligatoria;jsessionid=909E31C90AFE2E284249543873179D72.

16 2011. Han ganado Espiral Edublogs 2011... - Ciberespiral. http://www.ciberespiral.org/es/noticias/26-edublogs/208-han-guanyat-espiral-edublogs-2011.

17 Naso, F. "La importancia de las Redes sociales en el ámbito educativo - SeDiCI." 2012. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/18296/Documento_completo__.pdf?sequence=1

18 "Estadísticas usuarios redes sociales en España. 2013 - Concepto 05." 2013. 19 Oct. 2013 http://www.concepto05.com/2013/07/estadisticas-usuarios-redes-sociales-en-espana-2013/

19 "El uso educativo de las redes sociales - Propuestas TIC para el área ..." 2013. 19 Oct. 2013 http://propuestastic.elarequi.com/propuestas-didacticas/el-trabajo-en-red-y-las-redes-sociales/el-uso-educativo-de-las-redes-sociales/

- Permiten que el profesor que utiliza estos recursos enseñe a sus estudiantes a adquirir capacidades para que se valgan por sí mismos, y sigan aprendiendo en un mundo sometido a un proceso acelerado de cambio y transformación.
- No solo permiten la transmisión de conocimientos y la colaboración entre personas, sino que, además, desarrollan competencias tecnológicas imprescindibles para operar en contextos diversos y complejos.
- Hacen posible que los estudiantes desarrollen habilidades y aptitudes tales como la socialización, el trabajo en equipo o la importancia de compartir.
- Ayudan a profesores y estudiantes a tomar conciencia sobre la importancia de la identidad digital y los procesos sociales de participación, formación de la opinión y toma de decisiones que caracterizan a una sociedad avanzada y democrática.
- Constituyen, desde el punto de vista del profesorado, una magnífica oportunidad para el aprendizaje, la formación permanente y el desarrollo profesional, así como un escenario cada vez más frecuente de intercambio de experiencias, noticias y contacto personal.
- Ofrecen inigualables oportunidades para la difusión de la actividad educativa e institucional de los centros educativos.

Como podemos observar, no se trata de un asunto menor sino que, sustancialmente, se aprovechan del poder del aprendizaje social. Juan José de Haro[20] habla de los valores añadidos que van más allá de las herramientas de trabajo citando, entre otros:

- El efecto de atracción social para los alumnos que implica un acercamiento del aprendizaje informal con el formal, así como el acercamiento de su vida privada a la vida docente.
- La sencillez y fomento de la comunicación con los alumnos, esta comunicación se ve incrementada todavía más por la creación de grupos de trabajo.
- La posibilidad de actuar como un centro único para las actividades docentes a nivel general de la institución educativa o, en su defecto, de la clase.

En el ámbito de la orientación, las redes sociales proporcionan a los orientadores la oportunidad de complementar su formación por canales informales, intercambiar experiencias, difundir información relevante o participar en proyectos colaborativos. Pero además, permiten una conexión con el alumnado y las familias en los espacios en que, sobre todo los alumnos, están habituados a tener interacciones sociales.

Por último, las redes sociales contribuyen de forma notable al desarrollo de la identidad profesional de los orientadores en la Red, ayudando a clarificar sus funciones y a asentar el modelo de trabajo en el que nos basamos. Un ejemplo de ello es la lista de orientadores educativos en Twitter[21], elaborada por el orientador Alberto del Mazo que refleja el aumento del uso de esta red entre estos profesionales.

---

20 De Haro, Juan José. "Las redes sociales aplicadas a la práctica docente." *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia* 13 (2009).

21 2012. @alb_del_mazo/Orientadores educativos on Twitter. https://twitter.com/alb_del_mazo/orientadores-educativos.

7. La curación de contenidos

La curación de contenidos[22], del inglés, "content curation", consiste en el proceso de filtrar, agrupar y compartir información proveniente de distintas fuentes para quedarse con la mejor, la más completa y la que más puede interesar al usuario. Estamos ante un proceso de selección de información que posteriormente se puede compartir. El principal valor de la información compartida es la selección previa por parte de la persona que realiza el proceso de curación de contenidos.

- Existen distintas herramientas para la curación de contenidos, sin embargo, considero que Scoop.it es la más versátil y potente, siendo que la utilizo habitualmente. Manuel Gross[23]señala cuatro funciones de esta herramienta para poder desarrollar la función de curación de contenidos:Definir en qué temática se debe archivar, los llamados *topics*
- Editar imágenes y textos
- Etiquetar el contenido, dentro de la temática
- Comentar el contenido seleccionado

En mi caso personal, tengo en Scoop-it varios topics entre los que destacaría el de Identidad Digital[24] otro sobre Orientación Académica y Profesional[25] y, finalmente, otro sobre Nuevas tendencias en e-learning[26] aunque en este ámbito de la curación de contenidos es digna de mención la labor que desarrolla Alberto del Mazo con tres temáticas de orientación que recomiendo: Orientación al día[27], el topic Orientación Educativa[28] y, finalmente, el topic #Tuitorienta[29] cuya fuente exclusiva es la red social Twitter.

8. La gestión de tareas y proyectos

Habida cuenta que que existen múltiples de funciones que desarrollan los orientadores educativos en los centros educativos[30] es imprescindible gestionar los proyectos y tareas de forma eficaz. Dentro del ámbito docente es difícil encontrar un puesto que tenga más funciones que el orientador. Las TIC, en este caso, constituyen en excelente aliado para la gestión de proyectos y tareas, especialmente cuando debes trabajar con otros compañeros docentes o los propios alumnos. Las aplicaciones de Google son

22 2012. Flickr impide que las imágenes con copyright se ... - Genbeta. http://www.genbeta.com/redes-sociales/flickr-impide-que-las-imagenes-con-copyright-se-compartan-en-pinterest.
23 2013. Gestión y curación de contenidos: Herramientas y metodología. http://manuelgross.bligoo.com/20130813-gestion-y-curacion-de-contenidos-herramientas-y-metodologia.
24 Identidad Digital | Scoop.it. http://www.scoop.it/t/identidad-digital-by-victor-cuevas.
25 Orientación Académica y Profesional | Scoop.it. http://www.scoop.it/t/orientacion-academica-y-profesional.
26 Nuevas tendencias en e-learning | Scoop.it. http://www.scoop.it/t/nuevas-tendencias-en-e-learning.
27 Orientación al Día | Scoop.it. http://www.scoop.it/t/orientacion-al-dia.
28 2012. Orientación Educativa - Enlaces para mi P.L.E. | Scoop.it. http://www.scoop.it/t/ple-orientacion-educativa.
29 2012. #TuitOrienta | Scoop.it. http://www.scoop.it/t/tuitorienta.
30 Egido Gálvez, Inmaculada. 2012. El pedagogo en los centros de Secundaria. B/Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias. Madrid, 2012, n. 231, marzo; p. 14-15.

excelentes para este cometido, comenzando por el correo Gmail y los contactos. En mi caso, tengo asignados contactos con grupos de alumnos y grupos de tutores, integrantes del Consejo Escolar, etc, de forma que es muy fácil seleccionar destinatarios de los mismos. Otra herramienta de Google que ayuda en la gestión de proyectos es el calendario llamado Calendar. El calendario de Google permite compartir el propio calendario completo de forma pública o privada o simplemente eventos concretos, como por ejemplo, las reuniones. Al compartir las reuniones, además, puedes incluir archivos que serán alojados en otra de las herramientas de Google, en este caso, Drive, el disco duro virtual.

A la hora de trabajar con presentaciones, documentos de texto, hojas de cálculo o formularios, Drive[31] es una excelente herramienta que permite el trabajo colaborativo además de la gestión en la nube, con acceso multiplataforma. No hay nada comparable como herramienta colaborativa a las posibilidades que ofrece Drive actualmente. Además, todos los documentos generados o subidos a Drive pueden insertarse en un blog o web.

Para la gestión de tareas bajo una perspectiva de la metodología GTD, existen muchas aplicaciones web pero me quedo con Wunderlist, un sencillo gestor que se sincroniza en la nube y permite el acceso a tus tareas desde una versión móvil, web o de escritorio. Una aplicación intuitiva, sencilla y fácil de usar, que permite asignar fechas de las tareas, poner recordatorios, añadir subtareas es fantástica.

Por su parte, la gestión de proyectos entre varias personas requiere de una herramienta que permita ver los progresos de las tareas asignadas a los proyectos y las personas encargadas de las mismas. Existen muchas aplicaciones disponibles pero recomiendo Trello por su interfaz sencilla y visual y su adaptación a dispositivos móviles.

Finalmente, recomiendo que para tener una visión completa de la gestión de proyectos y tareas en el ámbito educativo, se consulte el curso de Víctor Cuevas, Gestión de Tareas y Proyectos[32] desarrollado para aumentar la productividad de docentes y alumnos con herramientas TIC en el marco del Proyecto Inicia FP de Aulablog[33]. En el curso, que se puede descargar de forma gratuita, encontramos una detallada explicación de algunas de las herramientas aquí descritas y dentro del Proyecto Inicia FP más cursos de interés en el mismo sentido.

9. Conclusiones

En el artículo hemos visto que el uso de las herramientas TIC mejora la gestión proyectos y tareas del orientador posibilitando que el desarrollo de sus funciones sea más eficaz. Por otro lado, la oferta de herramientas gratuitas, multiplataforma y de sincronización en la nube, permite el acceso a los contenidos y a la información desde cualquier lugar y en cualquier momento. Esto es posible, en parte, gracias al desarrollo de Internet y de la generalización de los dispositivos móviles, tabletas y teléfonos inteligentes, que facilitan el acceso a contenidos educativos.

31 2012. Google Drive - Wikipedia, la enciclopedia libre. http://es.wikipedia.org/wiki/Google_Drive.
32 2012. Gestión de Tareas y Proyectos - IniciaFP. http://cursos.iniciafp.es/gestiontareasyproyectos/.
33 2011. IniciaFP. http://iniciafp.es/.

Para el desarrollo de las funciones del orientador, tanto las relacionadas con la difusión de información, la investigación o con la gestión de los proyectos propios de su ámbito, como pueden ser el Plan de Acción Tutorial, el Programa de Orientación Académico y Profesional o el Plan de Apoyo al Proceso de Enseñanza Aprendizaje, las herramientas TIC han supuesto un enorme ayuda para desarrollarlas. Queda, no obstante, gestionar adecuadamente la cuestión de la privacidad evitando que información confidencial pueda quedar expuesta en Internet, aspecto que cuidan actualmente las diferentes aplicaciones. Otro de los restos a gestionar es el enorme flujo de información que Internet pone a nuestra disposición y que, precisamente por ello, es necesario usar herramientas de etiqutado social y filtrado.

Finalmente, para el desarrollo profesional de los orientadores en el marco del Entorno Personal de Aprendizaje del mismo, las TIC son herramientas imprescindibles que están cambiando rápidamente la forma de entender el aprendizaje permanente y el desarrollo profesional de los orientadores permitiéndonos la autoformación, el trabajo colaborativo con otros colegas, así como una mayor difusión de nuestro trabajo, que redunda, indudablemente, en nuestros alumnos, compañeros y familias, principales destinatarios de nuestro trabajo.

El blog como Recurso Tic para la Orientación Educativa

Carmen Patricia Díaz Pérez

Orientadora Educativa

Resumen

Las nuevas tecnologías se han convertido para los orientadores educativos en un recurso imprescindible en las actuaciones cotidianas. La adquisición de de esta competencia profesional supone tiempo, dedicación y aprendizaje de las mismas, pero puede ayudar a mejorar las potencialidades de la orientación mediante instrumentos y estrategias cercanas y muy accesibles a las personas objetos de intervención orientadora. Así mismo, dentro de las TIC, el blog se ha convertido en un recurso fácil de utilizar, y que cada día, tiene más aceptación entre los profesionales de la orientación para difundir y acercar su trabajo a toda la comunidad educativa.

1. Introducción

El orientador/a, tiene un gran abanico de funciones, recogidas en Andalucía en el Decreto 327/2010, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los IES, que se pueden resumir brevemente en una palabra, que cada vez toma más relevancia y que es el asesoramiento hacia toda la comunidad educativa: equipos directivos, profesorado, familias y alumnado.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se ha convertido en imprescindible para cualquier profesional de la orientación.

En el amplio sentido de la palabra, las nuevas tecnologías han supuesto una innovación a la hora de enfrentarse a nuevos recursos tecnológicos que suponen una ayuda en el quehacer diario y en las tareas orientadoras de cualquier profesional de la orientación educativa.

2. Tic y orientación educativa

Si consideramos que la Orientación educativa, es un proceso de ayuda constante (Bisquerra, 1998) en todos los ámbitos y con la finalidad última de potenciar el desarrollo humano (afectivo, cognitivo, personal y social) a lo largo de toda la vida, las TICs se convierten en una herramienta perfecta para conseguir tal fin.

En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) aparece por primera vez y de forma explícita el concepto de "Competencias Básicas", una de ellas

es la llamada competencia de "Tratamiento de la información y competencia digital", lo que nos hace pensar en la importancia que tiene en el siglo XXI, era digital por excelencia.

Según la recomendación del Parlamento y del Consejo Europeo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, la competencia digital, sin la adicción de "tratamiento de la información", según la UE "entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación. Y desde esta recomendación supondría el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de comunicación a través de Internet.

Para Hurtado (2002) es necesario partir de cuatro premisas necesarias para abordar con éxito la integración curricular de las TIC: a) la formación del profesorado, b) el conocimiento de los programas educativos, c) la inclusión de estos recursos en nuestras programaciones, y d) la organización de los centros educativos para optimizar estos recursos.

Podemos destacar algunos de los argumentos a favor de las TIC en la orientación educativa:

- Son una herramienta eficaz de trabajo.
- Cada vez se hace más formación a través de internet.
- Sirven para mejorar la participación de la comunidad educativa en la vida escolar.
- Internet es la gran biblioteca y banco de recursos, con infinidad de materiales para la mejora de los ámbitos de actuación de la orientación educativa (atención al proceso de enseñanza-aprendizaje, tutoría y orientación académico-profesional).

Sin embargo Pantoja (2001), plantea que hay una serie de consideraciones ante las dificultades que algunos profesionales de la orientación tienen para enfrentarse a las TIC, entre ellas la falta de tiempo por parte de los orientadores para dedicarlo a formarse en las TIC, la falta de operatividad de los recursos TIC en los lugares de desarrollo de sus tareas orientadoras, la casi inexistencia de recursos TIC diseñados específicamente para las funciones del orientador.

3. Creación de un blog

Una de las formas más fáciles y accesibles para gestionar la información y de utilizarla en las actuaciones orientadoras es mediante la creación de un blog.

Un **blog**, en español, es una *bitácora digital* o simplemente *bitácora*, es un sitio web periódicamente actualizado que recopila cronológicamente textos o artículos de uno o varios autores en el que aparece primero el más reciente.

La creación de un blog es un proceso más o menos sencillo dependiendo del servidor que se seleccione. Hay distintas webs que permiten la creación de blog, las más usadas y conocidas son Blogger y Wordpress.

Es un proceso sencillo que en Blogger se realiza en tres pasos:

El proceso para la creación de un blog es el siguiente:

1. Tener una cuenta en Gmail.
2. Visitar la página de Blogger: http://www.blogger.com
3. Elegir el nombre de tu blog.
4. Introducir la cuenta de correo electrónico y las claves a utilizar (si la cuenta es de gmail el blog se gestiona desde este correo electrónico y la ventaja es que se tiene todo centralizado).
5. Leer las condiciones y aceptarlas.
6. ¡Ya tienes un blog!

4. El blog como marca personal

Es importante en la creación de un blog tener en cuenta para una serie de consideraciones:

– Personalización del blog mediante el diseño del mismo, este tiene que tener una imagen que lo identifique, colores, fotografías o logotipos que no se cambien en el tiempo para que se pueda identificar con facilidad por los visitantes.
– La frecuencia de la publicación es una cuestión importante ya que genera en los que lo visitan una percepción de contenidos dinámicos.
– La difusión de las entradas es un detalle a tener en cuenta, pudiendo elegir distintas redes sociales que permitan su difusión. Una de las más utilizadas actualmente es Twitter, la cual tiene algunas ventajas, como el hecho de tener sólo 140 caracteres que hace que sea sencilla, práctica y muy concisa, pudiendo ver las personas que te siguen y a las que tú sigues, así como la posibilidad de poder difundir los Tweets de las personas a las que sigues.

5. El blog como recurso tic para la orientación educativa

La creación de un blog para el departamento de orientación supone poder realizar actividades en ámbitos como los que se detallan a continuación:

– Hacer llegar distintas informaciones a la comunidad educativa.

- Realización de actividades y tareas de tutoría lectiva: habilidades para el estudio, habilidades sociales, educación emocional, temas transversales, educación en valores y celebración de efemérides.
- Orientación académica y profesional al alumnado y sus familias.
- Gestión y organización de la orientación.
- Atención a la diversidad y acercamiento de las Tics al alumnado con necesidades educativas especiales.
- Mejora de la motivación y la dinamización de actividades dentro del aula.
- Asesoramiento a otros profesionales del centro: tutores/as, profesorado de ámbito, maestros de compensación educativa, profesionales de la educación especial.
- Realización de encuestas on-line a la comunidad educativa.

La utilización de un blog en la práctica orientadora supone:

- La creación y alojamiento de una gran cantidad de datos y recursos que se han generando con las distintas entradas y etiquetas realizadas.
- Permite procesos de creación colaborativa mediante la recopilación realizada a través de aportaciones de los visitantes.
- La publicación de noticias de interés: reseñas a actividades realizadas, informaciones de interés, fotos de actividades realizadas, motivación para la participación en actividades de centro.
- Realización de actividades para la orientación académico y profesional "on line".
- Creación de entradas para la realización de actividades para la tutoría lectiva on line.
- Realizar anuncios y recordatorios al alumnado, profesorado y familias.
- Poder insertar encuestas mediante formularios para el alumnado, sus familias y profesorado.

Otras consideraciones en torno al blog como recurso para la orientación:

- Permite insertar con facilidad vídeos y poder verlos sin tener que descargarlos, lo cual es una ventaja a la hora de actividades de tutoría y de orientación académico-profesional.
- Utilización de Google Calendar para insertar en el blog recordatorio de fechas importantes: reuniones, preinscripciones en las distintas enseñanzas…
- Al insertar un contador de visitas podemos ver y comprobar cuántos y de donde son los visitantes.
- Insertar documentos mediante Google Drive para que los visitantes puedan descargarlos.
- Incrustar presentaciones en Power Point mediante otros recursos tics como Slidesheare. (http://www.slideshare.net/).
- Interacción con los visitantes mediante los comentarios en las distintas entradas del blog.

"TUTORÍAS Y ORIENTACIÓN": (http://tutoriasdeliesfrios.blogspot.com.es/)

Además de las entradas cronológicamente organizadas por etiquetas, aparecen una serie de recursos en el lateral del blog organizados por grandes ámbitos, convirtiéndose en un amplio banco de recursos y enlaces web. La tabla recoge los grandes epígrafes:

1. Atención a la diversidad. 0. A.- Necesidades Educativas Específicas. 2. Portales de la Junta de Andalucía. 3. Enlaces Institucionales. 3.1. Portales de Orientación. 3.2.- Páginas de departamentos de Orientación. 3.3. Blogs de Orientación. 3.4. Páginas de los ETPOE. 3.5. Páginas de EOEs 4. Recursos para tutores/as. 4.1. Dinámicas de grupo. 4.2. Técnicas de estudio. 5. Salud. A) Sexualidad-afectividad. B) Adicciones 6. Recursos para madres y padres. 6.1. Familias e internet. 6.2. Otros recursos para familias. 7. Orientación-Recursos. A) Formación profesional-Ciclos formativos. B) Bachillerato. C) Universidad. D) Otras profesiones. 7.1. Búsqueda de empleo. 7.2. Webquest.	8. Recursos PT 9. Recursos TIC para el aula. 9.1. Recursos para Ciencias Sociales. 9.2. Idiomas. 9.3. Matemáticas. 9.4. Lengua y literatura. 9.5. Recursos varios. 9.6. Juegos educativos. 9.7. Ciencias Naturales. 9.8. Recursos para la E. Primaria. 10. Convivencia 11. Portales de Orientación 12. Revistas educativas. 13. Competencias básicas. Materiales. 13.1.- Recursos para competencias. 14. Ecología Green-Word 15. Cine y Educación. Recursos. 15.A) Valores. 15.B) Cine y mujer. 15.C) Videos, televisión y cortos.

Las entradas se organizan en las etiquetas y quedan recogidas en las mismas, lo cual permite su búsqueda rápida por los visitantes.

– 25 N (12) – A NO FUMAR (5) – ABSENTISMO (4) – ACTIVIDADES DE CENTRO (26) – ACTIVIDADES DE TUTORIA (72) – AGAEVE (3) – APOYO ESCUELA PÚBLICA (8) – ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (20) – BARRIO NORTE DE GRANADA (2) – BECAS (5) – BLOGS (18) – CINE COMO RECURSO (7) – COEDUCACIÓN (18) – COMPETENCIAS BÁSICAS (8) – COMUNIDADES DE APRENDIZAJE (3) – CONSEJO ESCOLAR (1) – CONVIVENCIA (18) – CURSO 13-14 (8) – CURSO 2012-13 (142) – CURSO:2011-2012 (192) – DOCUMENTOS DE CENTRO (1) – DÍAS MUNDIALES (16) – ECOLOGÍA- GREEN WORLD (30) – EFEMÉRIDES (41) – EMOCIONES (10) – EMPLEO (5) – ENCUESTAS (6) – ETNIA GITANA (3) – EVALUACIÓN (5) – FAMILIAS (65) – FOMENTO DE LA LECTURA (17) – FORMA JOVEN (15)	– FORMACIÓN PROFESIONAL (25) – IES FERNANDO DE LOS RÍOS (3) – INFANCIA (6) – INFORMACION (18) – INFORMES (4) – INTELIGENCIA (1) – INTERNET (35) – LA PAZ (17) – LEGISLACIÓN (30) – MANUALES-LIBRO (13) – MATERIALES (39) – NOTICIAS (77) – NOVEDADES JUNTA ANDALUCIA (11) – ORG. Y FUNCIONAMIENTO (13) – ORI 4º-CURSO 11/12 (11) – ORI- 4º ESO- CURSO 2010-11 (27) – ORIENTACIÓN 2.0 (1) – ORIENTACIÓN 3º ESO (2) – ORIENTACIÓN ACADÉMICA-PROFESIONAL (80) – PCPI (1) – PROGRAMAS DE TV (2) – PROMOCIÓN DE LA SALUD (35) – PROYECTO AGRUPACIÓN DE CENTROS (4) – PSICOLOGÍA COTIDIANA (27) – RECONOCIMIENTOS (3) – RECOPILACIÓN DE RECURSOS (13) – RECURSOS WEB (40) – REDES SOCIALES (3) – REVISTAS (2) – SEXUALIDAD (2) – TECNICAS DE ESTUDIO (16) – TICS (9) – UNIVERSIDAD (14) – VIDEOS (73)

6. Conclusiones

La creación de un blog supone una gran motivación profesional que se materializa en la búsqueda de recursos y en su utilización para la orientación en el centro educativo. Supone también, la actualización e investigación para la mejora de las intervenciones mediante nuevas estrategias TIC y la continua actualización y mejora de la competencia digital aplicada a la orientación educativa.

La utilización de las TIC puede ayudar a los profesionales de la Orientación a hacer su trabajo con más efectividad y llegar a más personas, convirtiéndose e un instrumento de apoyo al proceso de asesoramiento.

Permite, también, estar en contacto con otros profesionales de la orientación y establecer redes profesionales, a través de las redes sociales, mediante el intercambio de experiencias y, en ocasiones, aportaciones conjuntas a trabajos colaborativos.

7. Bibliografía

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (BOE, 4/05/2006).

Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

Aguado Gómez, José Ignacio y Cabero Almenara, Julio. (2002). Educar en la red. Internet como recursos para la educación. Málaga. Ediciones Aljibe.

Bisquerra, R. (Coord.) (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.

Díaz Pérez, Carmen Patricia. (Diciembre de 2008).Recursos on line para la Orientación Educativa. *Orión*, 6, 23-29

Hurtado, M.D. (2002). Integración curricular de las tecnologías de la comunicación y la información. En Soto, F.J. y Rodríguez, J. (coord.). Las nuevas tecnologías en la respuesta educativa a la diversidad. Murcia: Consejería de Educación y Cultura. Barcelona. Praxis.

Lora Navarro, J. A.: "Las Tics en la Orientación". Doc. en Internet, 2009.

Pantoja, A. (2006). Acción tutorial y nuevas tecnologías. En M. Álvarez (Dir.), La acción tutorial: su concepción y su práctica. Madrid: MEC

TUTORÍA Y ORIENTACIÓN: http://tutoriasdeliesfrios.blogspot.com.es/. Blog de Carmen Patricia Díaz Pérez.

Talleres

Una experiencia de identificación temprana de dificultades de aprendizaje y seguimiento tutorial en el departamento de orientación

José Luis Ramos Sánchez

Resumen

Se pretende dar a conocer y compartir una doble experiencia relacionada con la intervención en el departamento de orientación del IES Santa Eulalia de Mérida (Badajoz). Por un lado, se describe el proceso de evaluación y difusión de los resultados de la Prueba de Aspectos Instrumentales Básicos (PAIB-3), así como la utilidad del mismo de cara a la identificación del alumnado con dificultades de aprendizaje y a utilizar estos resultados como un criterio más para la asignación de asignaturas optativas. Por otro lado, se presenta el cuaderno de seguimiento tutorial que es una herramienta muy importante incluida en el Plan de Acción Tutorial del instituto, cuya finalidad es el registro sistemático de la información más relevante del alumnado. Este cuaderno de formato impreso permite la anotación de distintos aspectos relevantes de la historia escolar en la educación primaria, así como resultados de pruebas psicopedagógicas realizadas por el departamento de orientación, u otros datos relacionados con el estilo de aprendizaje, datos médicos, conducta, información familiar, intereses, relaciones sociales, etc.

Prueba de aspectos instrumentales básicos

La llegada del nuevo alumnado al instituto procedente de los colegios de educación primaria constituye un hito tanto en la vida académica del propio alumno como de las familias. Se trata de un momento de cambio que implica incertidumbre y expectación ante un entorno "más grande", con más y nuevo profesorado, con nuevas asignaturas, con nuevas normas, con un espacio físico más amplio y con nuevos compañeros.

En los últimos años hemos avanzado mucho en el desarrollo de actuaciones que facilitan el acceso del alumnado de educación primaria a la secundaria, de tal forma que las visitas del alumnado a los institutos, los informes de final de etapa, las sesiones informativas de orientadores-as de los equipos de orientación, etc. son algunas de las actividades que facilitan este tránsito. No obstante, una vez que el alumnado entra en el instituto es necesario identificar su situación académica mediante una evaluación inicial que permita al profesorado conocer de primera mano su situación de entrada, tanto en lo académico como en lo personal y familiar. En relación con este último aspecto, también viene siendo frecuente la incorporación a los documentos de la matrícula un cuestionario familiar y personal dirigido a las familias del alumnado de 1º de ESO que refleje los aspectos de interés relacionado con la vida académica de su hijo-a, de salud, intereses, socio-familiares, etc. Por su parte, las evaluaciones iniciales durante las

primeras semanas de curso forman parte de las actuaciones habituales que el centro lleva a cabo para tomar decisiones respecto a los ajustes curriculares y organizativos necesarios.

Precisamente, en nuestro instituto la evaluación de aspectos instrumentales básicos realizados con pruebas estandarizadas por parte del departamento de orientación forma parte de la evaluación inicial del alumnado que se incorpora a 1º de ESO. Se trata de un criterio más de la evaluación inicial que, junto con la evaluación que realiza el profesorado de las distintas asignaturas, el informe de final de etapa del centro de procedencia y la información inicial aportada por la familia, sirva al equipo docente para tomar las primeras decisiones respecto a la leve optatividad existente en este momento en Extremadura (*Lengua como herramienta del aprendizaje*, *Destrezas matemáticas básicas* y *Francés*) y a la adopción de medidas ordinarias de atención a la diversidad (desdobles, adaptaciones no significativas, etc.).

Uno de los problemas que más preocupa al profesorado de educación secundaria es el nivel con el que llega el alumnado al instituto en el dominio de técnicas instrumentales que permitan al alumnado continuar aprendiendo. Precisamente Marchesi y Martín (2002) establecen una serie de predictores significativos del rendimiento académico del alumnado de educación secundaria y consideran que el más importante es el nivel de conocimientos iniciales del alumnado. Así, afirman que "*el nivel inicial de los alumnos al comenzar sus estudios de secundaria es, en todas la áreas y en todos los cursos, el principal predictor de los resultados que posteriormente se obtienen*." (p. 43). Una de las principales conclusiones que expresan es que el fortalecimiento de la educación infantil y primaria es una condición necesaria para el mejor funcionamiento de la secundaria y los aprendizajes del alumnado.

La experiencia en nuestro instituto nos demuestra que el éxito en la evaluación de aspectos instrumentales básicos en 1º de ESO radica en varios elementos: en primer lugar, el hecho de que se apliquen pruebas psicopedagógicas estandarizadas (válidas, fiables y objetivas) que dotan a esta actuación de un fuerte viso profesional; en segundo lugar, tanto la aplicación como la corrección se hace por parte de profesorado del departamento de orientación (orientador, maestros de PT y AL, otros); y en tercer lugar, que la presentación grupal de resultados y la interpretación son muy sencillas. Por otro lado, el hecho de que todo el proceso de evaluación, corrección y presentación no se demore más de ocho o diez días garantiza que la información obtenida sea utilizada en la sesión de evaluación inicial.

Características de la prueba

La Prueba de Aspectos Instrumentales Básicos (PAIB-3) (Ramos, Martínez y Galve, 2009) es la versión para el alumnado de 5º, 6º de educación primaria y 1º de ESO baremada según una muestra representativa de ocho comunidades autónomas en España. Evalúa aspectos del lenguaje (vocabulario, ortografía y comprensión lectora) y aspectos matemáticos (numeración, cálculo, medida y resolución de problemas). El proceso de elaboración y de validación ha seguido los criterios de la *Standards for Educational and Psychological Tests* de la American Psychological Association y de la American Educational Research Association, y en este sentido presume de la suficiente calidad científica para una prueba de estas características.

La parte del lenguaje permite evaluar el nivel de *vocabulario* del alumno, para lo cual se utilizan dos procedimientos distintos: reconocer sinónimos y completar palabras. La *ortografía* se evalúa mediante el dictado de veinte palabras de dificultad ortográfica. Para evaluar la *comprensión lectora* se utiliza un texto expositivo que el alumnado debe completar, sin el texto delante, con algunas palabras que faltan una vez que ha leído el texto completo.

La parte de matemáticas está compuesta por una prueba de *numeración* que permite evaluar la comprensión e interpretación del significado de los números y de la escritura de números naturales, decimales, fraccionarios y romanos. A partir de la prueba de *cálculo* se evalúa la capacidad para realizar operaciones básicas (suma, resta, multiplicación, división y potencia), así como el uso correcto de paréntesis. La evaluación de la *medida* se lleva a cabo mediante la propuesta de problemas cortos relacionados con distintos sistemas de medida. Finalmente, la capacidad de *resolución de problemas* se evalúa mediante la propuesta de doce problemas matemáticos de distintos niveles de dificultad.

Procedimiento de aplicación, corrección y exposición de resultados

La prueba completa es aplicada por miembros del departamento de orientación coordinados por el orientador quien explica las características de aplicación y corrección siguiendo las instrucciones que se establecen en la misma. Se aplica en la segunda quincena de septiembre y corregida en los días siguientes. Los resultados de las puntuaciones directas se recogen en una plantilla grupal de hoja de cálculo ("*Excel*") elaborada al efecto que permite la obtención, mediante la programación de la función oportuna, de la interpretación cualitativa de los resultados sin la necesidad de recurrir al baremo. Este hecho es especialmente importante de cara a ahorrar un esfuerzo y un tiempo muy apreciado en estos primeros días del inicio del curso.

Una vez impreso los resultados se explican, analizan, entregan y comentan a los tutores-as de los grupos.

Cuaderno de seguimiento tutorial en eso

Una de las funciones principales del profesor-tutor/a es la de coordinar el proceso de enseñanza y de evaluación del alumnado. El tutor-a es el profesional del centro educativo responsable de guiar la evolución del alumnado en lo que atañe a su aprendizaje y desarrollo personal, sirviendo de cauce a las intervenciones de las personas implicadas en su educación, con unas funciones que le son propias. Precisamente este carácter de personalización de la enseñanza implica que el tutor-a es el profesional educativo que mejor debe conocer al alumnado.

La experiencia viene demostrando que los cambios de tutor-a de un curso a otro dificulta la función tutorial en este ámbito, por lo que conocer al alumnado lo suficiente como para llevar a cabo un seguimiento efectivo en sus características personales, sociales y motivacionales suele ser una ardua labor. De hecho, en muchas ocasiones el conocimiento no va más allá de los resultados expresados en sus calificaciones académicas del curso anterior.

No obstante, con objeto de garantizar el seguimiento de la evolución del alumnado más allá de las calificaciones académicas y conocer algunas de sus características más relevantes fue el motivo principal que nos llevó a confeccionar un cuaderno de seguimiento tutorial que debe ser cumplimentado por el tutor-a a lo largo de la ESO. Esta necesidad del centro se vio reforzada poco tiempo después por la legislación educativa extremeña por la orden de 26 de noviembre de 2007 por la que se regula la evaluación del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria (DOE de 01-12-2007) en su artículo 3 punto 3 afirma lo siguiente: *"En la evaluación inicial del primer curso de la etapa se abrirá una ficha-registro de seguimiento para cada alumno en la que se irán anotando los aspectos más destacables sobre su evolución académica y cuantas medidas y decisiones se adopten a lo largo de toda la etapa, como consecuencia del proceso de evaluación. El proyecto curricular del centro determinará el formato de este registro que se añadirá al expediente académico y que se entregará al tutor del grupo al principio de cada curso*."

En nuestro instituto, este cuaderno, está custodiado en el departamento de orientación como cualquier otra información confidencial, y está a disposición de cualquier profesor-a que imparta clase al alumno-a, y al cuaderno acceden tanto el tutor-a, quien se responsabiliza de su cumplimentación y ordenación, como el orientador y el educador social.

El procedimiento de cumplimentación comienza con la apertura del mismo por el tutor-a de 1º de ESO, a partir de la recogida de *datos de identificación* del alumno-a y de la familia, así como del nombre del propio tutor-a.

El cuaderno continúa con la recogida de los aspectos más relevantes de su *historia escolar* durante la educación primaria (centro de procedencia, superación de los objetivos de la etapa, medidas adoptadas y otros datos de interés de su escolarización).

En la siguiente página se detallan algunos de los aspectos más relevantes de los *resultados en la evaluación inicial* (aspectos instrumentales básicos, dificultades detectadas, optativa recomendada, medidas ordinarias de atención a la diversidad, etc.).

El *estilo de aprendizaje* constituye un grupo de indicadores sobre su comprensión oral y escrita, terminación de tareas, realización de esquemas, concentración, atención, orden y limpieza de trabajos, etc. que deben completarse por los tutores-as a lo largo de ESO, y a partir del registro se podrá observar la evolución del alumno-a a lo largo de la etapa.

Los *aspectos relevantes de su conducta* constituyen otro apartado que refleja algunas características de su personalidad, sus relaciones con los compañeros y con el profesorado, así como el respeto a las normas de convivencia.

Las *características socio-familiares* relevantes constituye otro de los apartados que los tutores-as deben completar. Precisamente este apartado, junto con el registro de información relevante de las entrevistas que el tutor-a ha mantenido con la familia tiene un papel crucial para conocer sobre qué temas y qué acuerdos se tomaron entre la familia y el profesorado del centro en cursos anteriores.

En definitiva, el cuaderno de seguimiento tutorial constituye un importante instrumento de acción tutorial cuya información sirve además como documentación para elaborar cualquier tipo de informe por parte del orientador-a (programas de cualificación profesional inicial, diversificación, informes de traslado, etc.).

Bibliografía

Marchesi, A. y Martín, E. (comp.) (2002). *Evaluación de la educación secundaria*. Madrid: Fundación Santa María.

Ramos, J.L.; Martínez, R. y Galve, J.L. (2009). *Prueba de Aspectos Instrumentales Básicos (5º, 6º de educación primaria y 1º de ESO). PAIB-3*. Madrid: CEPE.

Afrontamiento de conflictos en la adolescencia

Antonia López Quero

Picóloga Clínica

Estilos de comunicación

El estilo con el que nos comunicamos es la carta de presentación para nuestro interlocutor, dependiendo de esta carta de presentación así puede que reaccione la persona con la que pretendemos comunicarnos. Podemos presentarnos como inseguro, agresivo, sincero, honesto…

El estilo de comunicarnos es muy importante en nuestra labor educativa, ya que puede ser decisivo para la socialización de nuestros alumnos; sobre todo cuando nuestra relación acontece en escenarios conflictivos o difíciles.

Costa y López (1996) recogen las características de 3 estilos de afrontamiento:

1. Estilo no asertivo

Comportamiento verbal vacilante: "no si yo…bueno, supongo, me pregunto si, te importaría mucho, realmente no es importante; no, no te molestes"**.**

Comportamiento no verbal: postura cerrada, retorciéndose las manos, cabeza hacia abajo, ausencia de contacto visual, voz baja, tono vacilante, evita, "risita falsa".

Podemos resumirlo como: demasiado poco y demasiado tarde.

Las consecuencias de este estilo de comunicación son en ocasiones: depresión, ansiedad, baja autoestima, soledad, perder oportunidades, autoculpa…

2. Estilo agresivo.

Comportamiento verbal impositivo, da órdenes: "tienes que…no te consiento que…harías mejor en…si no tienes cuidado…debes estar de broma…deberías…

Interrumpe a los demás.

Comportamiento no verbal: postura erecta e intimidante, hombros hacia atrás, gestos amenazantes, mirada fija, voz alta, habla rápida y fluida.

Además: viola los derechos de los demás, baja autoestima, se siente sin control, puede lograr algunos objetivos pero dañando las relaciones.

Podríamos resumirlo con la frase: "demasiado y demasiado tarde o demasiado y demasiado pronto".

Las consecuencias de este estilo son: conflictos interpersonales, culpa, insatisfacción, tensión, soledad, descontrol, enfado…

3. Comportamiento asertivo.

Comportamiento verbal firme y directo: "deseo, opino que…pienso, siento, quiero, hagamos, ¿qué te parece?".

Comportamiento no verbal: expresión social franca, postura relajada, ausencia de tensión, cabeza alta con contacto visual, tono de voz firme, manos sueltas, respuesta directa.

Además: protege sus derechos y respeta los de los demás.

Logra sus objetivos sin ofender.

Muestra empatía por su interlocutor.

Explica lo que quiere con claridad.

Podríamos resumirlo con la frase: lo suficiente de los comportamientos adecuados en el momento oportuno.

Las consecuencias de este estilo son: resuelve problemas, está a gusto con otros, se muestra satisfecho, relajado, con control, con autoestima, es respetado…

Desarrollo de habilidades para afrontar conflictos

Costa y López opinan "que nuestra cultura está llena de grandes paradojas. Decimos que es muy importante la comunicación interpersonal para la socialización del ser humano y, sin embargo, no es objeto de cuidado y desarrollo".

La importancia de "aprender a convivir", el dominio de la relación y la comunicación interpersonal, se haya muy relacionado con el ajuste emocional y psicológico de las personas.

1. Escuchar activamente

Esta habilidad, saber escuchar bien, con comprensión y cuidado, es importante ya que por ella nos damos cuenta de lo que la otra persona está diciendo y de lo que está intentando comunicarnos, dándole al mismo tiempo información a nuestro interlocutor de lo que estamos haciendo.

Objetivos que se consiguen con la Escucha Activa:

Te conviertes en una persona significativa y digna de confianza.

La persona que se siente escuchada se siente aceptada, sintiéndose a gusto con su interlocutor.

Al dar información a tu interlocutor de que lo estás escuchando, lo estás animando a que siga comunicándose.

Escuchar bien ayuda a relajarnos. A la persona que habla le estamos haciendo saber que está siendo entendida, ayudando también ello a desarrollar una relación positiva.

La capacidad de influencia de un educador/a es mayor cuando escucha cuidadosamente lo que le cuentan sus alumnos/as, ya que ello suele provocar un sentimiento sumamente recompensante en quien está hablando.

Si escuchas es más probable que te escuchen.

Mejora el clima educativo y ayuda a anular los conflictos.

Muestra un modelo de habilidad de comunicación interpersonal que posiblemente sea imitado por los alumnos/as.

Estrategias a seguir:

– Adoptar una buena disposición psicológica: mientras que escuchamos únicamente debe existir nuestro interlocutor. Además, así no perderemos detalles y cuanta más información tengamos, mejor resolveremos el problema.
– Observar a nuestro interlocutor: debemos identificar, aparte del contenido que está tratando de comunicarnos, sus sentimientos y las señales que nos envíe para que hablemos nosotros.
– Utilizar comunicación verbal, aunque estemos escuchando; "Ya veo; bien, bien". Parafrasear para resumir lo que está diciendo: "si no te he entendido mal estás tratando de decirme que…".
– Utilizar también el lenguaje del cuerpo: postura activa, contacto visual, expresión facial de atención, asentir con la cabeza para mostrar que le seguimos y queremos que continúe, tomar notas si procede, utilizar tono, volumen y velocidad adecuados.
– Evitar ciertos "vicios" mientras escuchamos: no interrumpir al que habla, al menos que sea imprescindible; evitar reacciones de sorpresa y expresiones de excesiva preocupación; no realizar juicios moralistas; evitar manifestaciones de impaciencia; evitar ridiculizarlo; no ofrecer ayuda o soluciones prematuras o adivinar lo que le pasa a una persona antes de empezar a hablar y sin tener conocimiento completo del problema.

Precauciones:

– Al ser una actividad reforzante para el que habla, si escuchamos indiscriminadamente podemos estar estimulando a la persona a que hable por los codos o a que se queje contimuamente.

2. Escuchar los sentimientos de la otra persona

Esta habilidad consiste en saber escuchar los sentimientos y emociones del interlocutor, lo que se denomina mostrar empatía o meterse en la piel del otro. Mostrar que nos percatamos de lo mal o bien que lo debe estar pasando; pero ello tiene una limitación, el hecho de que transmitamos que lo comprendemos y reconozcamos sus sentimientos no quiere decir que tengamos que estar de acuerdo a la fuerza con lo que pasa.

Objetivos que se consiguen mostrando Empatía:

– Convertirte en una persona de confianza. Los niños y adolescentes no compartirán sus sentimientos si no mostramos empatía.

– Si se van a realizar preguntas comprometidas, una buena estrategia consiste en comenzar realizando un comentario neutro o divertido de forma que atenúe el impacto de la pregunta: "Una forma que tienen los jóvenes de animarse durante los fines de semana es consumiendo algún tipo de droga ¿a ti te parece que consumir droga aumenta la diversión?".
– Preguntas abiertas: ¿Necesitas ayuda?, ¿Cómo puedo ayudarte?
– Preguntas cerradas: Si tenemos necesidad de información específica o preguntamos para confirmar nuestra comprensión del problema.
– Preguntas comprometidas: Cuando sospechamos que nuestro interlocutor tiene dificultades para hablar de algún tema que creemos relevante y presumimos que está intentando ocultar información valiosa.

3. Ser positivo y recompensante

Consiste en proporcionar una consecuencia positiva al comportamiento de comunicarse con nosotros. Es una habilidad que nos va a servir para reforzar, para motivar a nuestro interlocutor. Por un lado al entregar un refuerzo positivo estamos aumentando la motivación de esta persona para que vuelva a emitir esta respuesta, por otro lado la persona que es recompensada se suele sentir mejor, es más receptiva y suele estar dispuesta a la motivación y al cambio.

Objetivos que se consiguen siendo positivo y recompensante:

– Convertirse en una persona significativa y digna de confianza.
– Reducir las resistencias al cambio, logrando que el interlocutor se muestre más abierto y receptivo.
– Elevar la autoestima del interlocutor.
– Poner de relieve sus puntos fuertes, aumentando la motivación para el cambio.
– Reducir el tiempo necesario para lograr el cambio de la otra persona y que estamos reforzando las respuestas que van en la dirección correcta.

Estrategia que debe seguirse:

– Administrar la recompensa inmediatamente después de producirse el comportamiento deseado.
– Una manera rápida, cómoda y eficaz, es el elogio y el reconocimiento, siempre y cuando sean sinceros. Este tipo de reforzamiento se denomina refuerzo social y para que los resultados sean óptimos habrá que proceder de la siguiente forma:
  a) Buscar el comportamiento adecuado que se quiera implementar. Ha de saberse claramente qué conducta se va a recompensar y qué comportamiento no se va a recompensar.
  b) Buscar el momento oportuno. Nunca si se está discutiendo.
  c) Expresar lo que el otro está haciendo bien, sin exagerar: "te felicito, me ha gustado…"
  d) Utilizar el nombre del interlocutor mientras hablas con él.

e) Siempre el comentario ha de ser sincero y honesto; no ha de parecer un cumplido retórico, por lo que, aunque mínimamente, debe argumentarse.

f) Ha de ser oportuno.

Cuándo reforzar:

– Cuando deseemos que nuestros alumnos/as adquieran determinados hábitos.
– Cuando deseemos comunicarles cosas que nos agradan de su comportamiento.
– Cuando deseemos crear un clima favorable en el aula.

4. Enviar mensajes utilizando la primera persona

Los mensajes que se envían al interlocutor en primera persona: sentimientos (Me siento…); opiniones (Opino que…); deseos (Desearía que…) etc. facilitan respetuosamente la expresión del desacuerdo y las diferencias con respecto al interlocutor, sin realizar reproches o censuras.

Utilizar el YO resulta persuasivo, en cambio el TÚ está más indicado para hablar de los aspectos agradables de la otra persona.

Objetivos que se consiguen utilizando mensajes en Primera Persona:

– Lograr que las opiniones, deseos y sentimientos sean más dignos de crédito.
– Conseguir un clima de compromiso y participación.
– Facilitar la disposición a cambiar, sin dañar las relaciones.
– Estrategias que deben seguirse:
– Expresar los sentimientos: "me siento muy molesto".
– Describir la situación o comportamiento que nos molesta o crea problemas. Ha de ser una descripción escueta, sin emitir juicio alguno acerca del interlocutor: "Te he esperado en el despacho y no has acudido a la reunión".
– Describir las consecuencias que dicho comportamiento tiene: (siguiendo con el ejemplo anterior) "porque sé que esta tarde te has ido con tus amigos. Has roto el compromiso que tenías conmigo".

El orden de los factores puede ser el que se prefiera, pero siempre utilizando los 3 ingredientes:

SENTIMIENTOS-COMPORTAMIENTO-CONSECUENCIAS.

Cuando enviar mensajes YO:

– Cuando deseamos expresar nuestras necesidades y pretendemos que nuestro interlocutor los entienda.
– Cuando deseamos expresar sentimientos.
– Cuando deseamos conseguir cambios en los demás.

5. Acuerdo parcial o disco rayado

Estas habilidades requieren, en primer lugar, escuchar las opiniones, deseos y sentimientos del interlocutor y aceptar que puede tener razones legítimas para hacernos objeciones o críticas a lo que pensamos, es lo que se llama acuerdo parcial.

Posteriormente hay que utilizar la técnica del disco rayado para manifestar que, a pesar de reconocer que se está parcialmente de acuerdo, persistimos, si se quiere tercamente, en la expresión de nuestros deseos y sentimientos.

Objetivos que se consiguen para la comunicación y la solución de problemas:

– Reflexionar acerca de la falibilidad que también tenemos los educadores, pero que, a pesar de ello, tenemos derecho a defender nuestras ideas.
– Entrenar a los alumnis/as a expresar opiniones y criterios personales, defenderlos y aceptar que no siempre son compartidos.
– Ayudar a pensar a nuestros alumnos/as.

Estrategia que debe seguirse:

El acuerdo parcial en combinación con el disco rayado puede ser utilizado de muchos modos:

"Es posible que…,pero…"

"Es verdad lo que dices, pero…"

"Es cierto que me he equivocado, pero aún así, deseo…"

Cuando utilizar el acuerdo parcial y el disco rayado:

– Cuando deseemos que nuestro interlocutor sea sensible a las posiciones y objetivos que pretendemos.
– Cuando deseemos que nuestro interlocutor "no se nos despiste".
– Para reducir la hostilidad del mismo.
– Para reiterar un objetivo importante.

6. Proveer de información útil a quien nos escucha

Consiste en dar feed-back, retroalimentación, retroinformación o sencillamente dar información a nuestro interlocutor de cómo lo está haciendo. De esta forma podemos reforzar los comportamientos eficaces y válidos que está manifestando y por otro lado estamos ayudando a modificar aquellos otros que no lo son.

La información ha de ser: positiva, específica, oportuna y orientada tanto al presente como al futuro.

Objetivos que se consiguen dando retroinformación o feed-back:

– Dar información acerca de la ejecución de una determinada habilidad proporciona consecuencias, las cuales se reflejan en los resultados de la próxima actuación.
– Enfatizar la información positiva estimula el cambio y el aprendizaje.

Estrategia que debe seguirse:

- Comenzar siempre dando información positiva acerca de lo correcto de las ejecuciones: "me ha gustado…has hecho muy bien…has expresado magníficamente…"
- En segundo lugar hacer sugerencias para mejorar lo incorrecto: "podrías mejorar si…"

Cuando dar feed-back.

- Cuando deseemos guiar o mejorar determinadas habilidades de nuestros alumnos/as.
- Cuando deseemos corregir comportamientos no deseables o mejorables.

7. Ayudar a pensar

Esta habilidad pretende poner en marcha procesos de autorreflexión en nuestro interlocutor a base de hacerse preguntas uno mismo: ¿qué pasaría si hiciera…? ¿qué pretendo con…?

Objetivos que se consiguen ayudando a pensar:

- Anticipar las consecuencias de nuestro comportamiento en nuestro entorno social e interpersonal.
- Dominar los comportamientos impulsivos que suelen cursar "sin pensar", sin reflexionar sobre qué se está haciendo y qué consecuencias pueden tener dicho comportamiento: "Piénsalo bien…no te precipites".
- Fomentar el aprendizaje a partir del análisis de los errores.

Estrategia que debe seguirse:

- Preguntar ¿cómo crees tú que se podría mejorar?
- Ofrecer información acerca de las ventajas e inconvenientes de una determinada acción.
- Hacer cuestiones que busquen o vayan orientadas a preguntarse por:
  1) La naturaleza de la tarea o situación: ¿qué ocurrió? ¿qué hiciste tú?
  2) Las consecuencias del propio comportamiento: ¿qué pasaría si…?
  3) Los objetivos que se pretenden conseguir: ¿por qué…? ¿qué pretendes…?
  4) Las reglas de una situación: ¿a tú juicio qué debería hacerse en…?
  5) Identificar incongruencias entre actuaciones y objetivos que se pretenden conseguir: "bien, tú pretendes… ¿con tú comportamiento actual tú crees que…?
  - Cuando ayuda a pensar
  - Cuando deseamos que nuestro interlocutor recapacite acerca de un problema, situación o conflicto.
  - Cuando pretendemos que la persona con la que hablamos sea sensible tanto a las normas que deben regir determinadas situaciones, como a las consecuencias de su comportamiento.
  - Cuando tratamos que identifique la incoherencia entre lo que dice querer hacer y lo que hace.

8. Hacer reir

Esta técnica consiste en desarrollar ironía y sentido del humor pero sin herir al otro.

Objetivos que se consiguen haciendo reir:

- Paliar el estrés.
- Minimizar la importancia de las pequeñas o grandes contrariedades.
- Hacer recompensantes los escenarios de comunicación.

Estrategia que debe seguirse:

- Exagerar buscando una provocación "sana". Por ejemplo, un alumno/a que únicamente saca sobresalientes y te dice que tiene miedo al examen de mañana: "te comprendo, yo que tú me encerraría en mi cuarto hasta mañana estudiando, no me atrevo a pensar que pasaría si mañana no sacara un 12. Además creo que te van a caer todas las preguntas que no vienen en el libro"
- Utilizar la técnica de la Intención Paradójica. En Psicología Clínica utilizamos esta técnica cuando sugerimos a la persona que tiene un problema justo lo contrario de lo que se pretende conseguir, por ejemplo, a un insomne se le pide que no duerma esa noche, lo normal es que caiga rendido.
- Utilizar expresiones y comentarios de humor. Ejemplo: en una clase, los alumnos/as están callados y serios, el profesor/a puede preguntar ¿quién se ha muerto?

Cuándo utilizar el sentido del humor:

- Siempre que sea oportuno.
- Cuando se conoce bien al interlocutor.

9. Preparar la situación. elegir el lugar y el momento adecuados

Objetivos que se consiguen identificando el lugar y momento adecuados.

- Evitar conflictos y problemas que surgen por expresar algo inoportunamente.
- Conocer las condiciones que imponen actuar de determinada forma.

Estrategia que debe seguirse:

- Demorar la intervención.
- Mitigar el clima emocional del momento, sacando a la luz otros temas de carácter neutro.
- Utilizar las habilidades más acordes con la situación.
- Elegir el escenario de comunicación.
- Organizar convenientemente el escenario (personas, temas, ruidos, tiempo).
- Introducir una situación emocional adecuada al momento.

Cuándo elegir el lugar y momento adecuados:

– Cuando se perciben señales en el interlocutor que indican lo inadecuado del momento y situación: estar el interlocutor "en otro sitio"; presentar éste una activación emocional fuerte que hace inadecuada la intervención.
– Cuando se perciben estas señales en uno mismo.

Por último debe quedar claro que sólo podemos cambiar el comportamiento del adolescente si nosotros cambiamos nuestra actitud hacia él, y dedicamos el tiempo necesario y el esfuerzo indispensable para crear una relación positiva con él mismo.

Así los educadores deberemos:

1. Poner normas y límites

A los chicos/as que no se les pone límites sobre lo que pueden hacer o decir, intentarán quedarse siempre encima de los demás. Por lo tanto, es necesario establecer unas normas claras, dejarles claro lo que se espera de ellos, establecer cuáles son las consecuencias por no cumplir las normas y por seguirlas adecuadamente.

2. Utilizar tareas y obligaciones en casa

Es muy importante que los padres en casa les den la responsabilidad de realizar alguna tarea o cometido. Los hace más autónomos, responsables y seguros.

3. Ser coherentes

Un adulto puede olvidar lo que ha dicho o prometido, pero el niño/adolescente no. Cuando un adulto se compromete a hacer algo y luego no lo hace, le está comunicando al adolescente que no es necesario cumplir con lo que se ha acordado. Es importante, pues, cumplir lo que se ha dicho.

4. No ser arbitrarios

Los padres/educadores no deben tomar medidas sobre las que no se han advertido antes al adolescente y que, por tanto, éste no esperaba.

5. Dar recompensas por el comportamiento adecuado

Se debe prestar más atención al buen comportamiento que al comportamiento inadecuado; al mismo tiempo no debemos dar importancia a los errores y sí debemos reconocer las capacidades y el refuerzo llevado a cabo.

Esto lo podremos lograr:

– No prestando atención al adolescente cuando éste lo pida. Los niños/adolescentes aprenden fácilmente a creer que si no son el centro de atención de la familia/entorno social, no son nada.
– El mejor momento para prestarles atención es cuando no lo esperan, siempre y cuando estén comportándose correctamente.

6. No perder la calma

Si el adolescente nos amenaza, los educadores nos sentimos molestos y provocados. Utilizando sus mismas armas, sólo impresionaremos por el poder que tenemos y aumentaremos ese deseo de poder que tiene el adolescente. Es importante que no

perdáis la calma y os retiréis a tiempo antes de comenzar a pelear con el adolescente que es lo que busca.

7. Lograr el respeto mutuo

Gritar, hablar con superioridad, hacer cosas por el adolescente que él puede hacer solo, actuar unas veces de una forma y otras de otra muestran una falta de respeto.

8. Demostrar afecto

Para el adolescente es muy importante sentirse apreciado, de aquí el valor que tienen los comentarios positivos y otro tipo de comunicación no verbal como una palmadita en la espalda o en el hombro, una sonrisa, guiñarles el ojo, etc.

9. Ser firmes y cariñosos

El tono de voz (suave, calmado) indica el deseo de ser cariñoso. Si se lleva a cabo lo que se ha acordado, indica firmeza.

10. No tratar de ser sólo un "buen educador"

No debe sobreproteger al adolescente y ha de evitarse hacer las cosas que él puede hacer por sí solo.

¿Qué hacer?	¿Qué no hacer?
Tratar de comprender a la persona.	Tratar de calmarla.
Escuchar cuidadosamente.	Negarse a escucharla.
Ayudar a la persona a afrontar la situación cuando se percata de su mal comportamiento.	Avergonzarla por su mal comportamiento.
Invitarla amablemente a pasar a un área privada y sentarse.	Continuar la confrontación en un área pública y permanecer de pie.
Mantener un tono calmado.	Elevar el volumen "para que te oigan".
Empatizar con la persona cuando su hostilidad se haya reducido, no es necesario darle la razón si no la tiene.	Tratar de razonar acerca de las ventajas que tiene el conducirse de otra manera.
Expresar tus sentimientos tras el incidente.	Ocultar tus sentimientos tras el incidente y pedirle que otra vez se conduzca de otra manera.
Pedir ayuda si te das cuenta de que no puedes controlar la situación.	Continuar intentándolo, aún dándote cuenta de que la situación te desborda.

"Doce claves para la evaluación de la Lecto-Escritura mediante disociaciones en el ámbito de evaluación psicopedagógica"

José Luis Galve Manzano

Resumen

Este enfoque de evaluación trata de identificar los procesos o subprocesos cognitivos que no funcionan correctamente en la lectura y escritura, explicar la causa de las dificultades, y a partir de esta identificación ajustar la intervención específica más adecuada. Para identificar la causa de las dificultades debemos emitir una hipótesis causal en base a la información recogida del profesorado, de las familias, de informes anteriores y de la observación inicial de sus dificultades, que nos permita dirigir el proceso de evaluación. Para llevar a cabo este proceso es necesario evaluar los siguientes componentes:

COMPONENTES DEL SISTEMA COGNITIVO: capacidades intelectuales, competencia curricular en el área de lenguaje, memoria operativa, velocidad de procesamiento, atención y descarte de problemas visuales y auditivos

COMPONENTES DEL SISTEMA LINGÜÍSTICO: procesos de lectura y de escritura.

En el *trastorno*, una o más funciones (o el desarrollo cognitivo general) funcionan *cualitativamente* de forma anómala. El trastorno se debe siempre a la afectación de una estructura cerebral que sustenta una determinada función. La rehabilitación es muy lenta y los logros son escasos.

En un *retraso*, todo es normal excepto la velocidad del desarrollo. El alumno-a es más lento en la adquisición de los aprendizajes, necesita más tiempo, pero al ser una anomalía meramente *cuantitativa*, es recuperable.

Los autores tratan de realizar una aportación coherente entre las pruebas de evaluación más usadas y de las que son coautores (PROLEC-r, PROLEC-Se, PROESC, PECO, ELO, BECOLE, PAIB, PRO, ECCLE,…) y el uso de programas de intervención como puede ser el programa BECOLEANDO. A través del análisis e interpretación de datos obtenidos tratan de dar respuesta a ¿qué necesidades tiene el alumno/ª?, ¿cuál es la respuesta que requiere?,etc.

A través de 12 pasos secuenciados pretendemos conceptualizar el proceso, realizar la evaluación, y priorizar la intervención, generando así la respuesta educativo que necesite cada alumno.

Pasos en el procedimiento

Clave 1. Delimitación de la posible existencia de **trastorno *(lesión)*** de **retraso *(alteración/dificultad)*** para determinar el procedimiento a seguir: *plantear hipótesis de evaluación que pueda conllevar la posible intervención.*

Clave 2. Delimitación del modelo teórico a seguir: *procedimiento de evaluación con sus pasos o fases*.

Clave 3. Procedimiento de evaluación de los procesos lectores (LECTURA). Pasos a seguir (aplicación y corrección de pruebas)

Clave 4. Procedimiento de evaluación de los *procesos escritores (ESCRITURA*). Pasos a seguir (aplicación y corrección de pruebas)

Clave 5. Cumplimentación y análisis de perfiles de las *pruebas específicas de la lectura y la escritura (BECOLE, PROLEC, PROESC, PROLEC-R, PROLEC-SE).* Caso PRÁCTICO. Descripción del caso

Clave 6. Implementación de cada uno de los elementos evaluados en un estudio mediante *disociaciones* para la LECTURA. Análisis cualitativo interrelacionante. DISOCIACIONES EN LECTURA – DISLEXIAS: Procesos, componentes, tareas, variables, errores y pruebas.

Clave 7. Implementación de cada uno de los elementos evaluados en un estudio mediante *disociaciones* para la ESCRITURA. Análisis cualitativo interrelacionante. DISOCIACIONES EN ESCRITURA – DISGRAFIAS: Procesos, componentes, tareas, variables, errores y pruebas.

Clave 8. Determinación priorizada de cuál es el funcionamiento de cada uno de los *procesos*, de sus *componentes*, de cada tipo de *tareas, variables y errores* detectados en la lectura y en la escritura.

Clave 9. Delimitación de los errores disléxicos (lectura) y disgráficos (escritura). Parámetros para el análisis cualitativo y cuantitativo de errores disléxicos y disgráficos.

Clave 10. Análisis interrelacionado de otros componentes implicados en el proceso de evaluación psicopedagógica. Cumplimentación y análisis de perfiles de las *pruebas complementarias* (ECLE - PRO – PAIB,…)

Clave 11. Análisis global interrelacionado (relacionado/explicativo) de los diferentes componentes en el proceso de evaluación psicopedagógica realizado

Clave 12. Delimitación del procedimiento a seguir para el desarrollo de un *plan de intervención educativa* en función de las necesidades educativas detectadas en el PROCESO DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

Atención al alumnado con AACC en ESO y Bachillerato. Programa MENTORAC UMA

Milagros Fernández-Molina

M.ª Dolores García Román

Enrique Viguera

Serafina Castro

Santiago Cárdenas

Raquel Carmona

Ana Grande

José Jiménez Jiménez

Gonzalo Ramos

Laura López

Diego Tomé

Rafael Ortega

1. Introduccion

En este trabajo pretendemos que conozcáis nuestra experiencia en la atención a las necesidades del alumnado con altas capacidades intelectuales, cómo hemos cooperado profesionales de diferentes especialidades a lo largo del Programa, que descubráis cómo han trabajado los Mentores y cómo han respondido a los intereses y motivaciones de estos chicos y chicas, que analicéis con nosotros los primeros datos de valoración de la experiencia y que os animéis a extender esta medida a vuestros IES.

1.1. Justificación y antecedentes

En el año 2010 se crea el Área de Atención al Alumnado de AACCII en los Equipos de Orientación Educativa Especializados (EOEE) y se nombran orientadores/as especialistas en todas las provincias andaluzas. En 2011 se publica ***"El Plan de Detección e Identificación del Alumnado de AACCII"*** para ser implementado en nuestra Comunidad. De este Plan surge la necesidad de atender al alumnado identificado de AACCII en sus diferentes perfiles, con medidas educativas específicas motivadoras, que proporcionen confort cognitivo y estabilidad emocional a este colectivo de chicos y chicas. En el Objetivo 8 del Plan se lee: "*Impulsar el desarrollo de actuaciones que complementen la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales apoyando las iniciativas de los centros educativos y de las entidades representativas de este alumnado*" y una de las actuaciones que desarrolla el Plan dice así: "*Colaboración con las Universidades Andaluzas para diseñar un programa de mentorías universitarias para el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato*"

Efectivamente, la Universidad tiene, entre sus funciones y competencias, la generación de conocimiento, normalmente mediante la solicitud y desarrollo de Proyectos de I+D de diverso nivel (autonómico, nacional, europeo, etc.) y la transferencia de los hallazgos de la investigación a la Sociedad, para mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos, la economía, la salud, la educación, etc. Por ello surgió la idea de que la Universidad de Málaga (UMA) podría desarrollar actividades para que el alumnado identificado de la ESO (3º-4º) y de Bachillerato tuviera la oportunidad de manipular, descubrir, investigar en dependencias de la UMA, en distintas ramas del saber y con profesorado de la misma. Éste se convertiría en referente (mentores/as) cuando el alumnado accediera a las carreras universitarias y, además, propiciaría el acercamiento y coordinación entre los dos niveles educativos (Secundaria y Universidad). Después de diferentes contactos con servicios de Educación y de la UMA y, en parte por la crisis, no se obtuvo la financiación para desarrollar la idea, hasta que se propuso como un Proyecto de Investigación de la universidad malacitana: ***MENTORAC*** que fue aprobado y de cuyo desarrollo trataremos más adelante.

1.2 En qué consiste la idea de "Talleres Mentor" en la Universidad

Es una herramienta destinada a ayudar al desarrollo potencial del alumnado identificado de AACCII en cualquiera de sus perfiles cuyo fundamento está en el aprendizaje a través de la experiencia y en la transferencia de conocimientos en talleres creados para tal efecto.

La figura del ***Profesor/a Mentor/a***, se convierte en un/a mediador/a en el proceso de enseñanza–aprendizaje, al establecer una relación personal y de confianza con su alumnado (Figura 1). De este modo, guía, estimula, propone desafíos, alienta para que dé lo mejor de sí mismo a nivel personal y en los procesos de enseñanza–aprendizaje y, así, liberar todo su potencial. Además, el mentor/a, generará vínculos valiosísimos con sus tutelados, que le permitirá ser un referente en la universidad cuando este alumnado acceda a las distintas carreras.

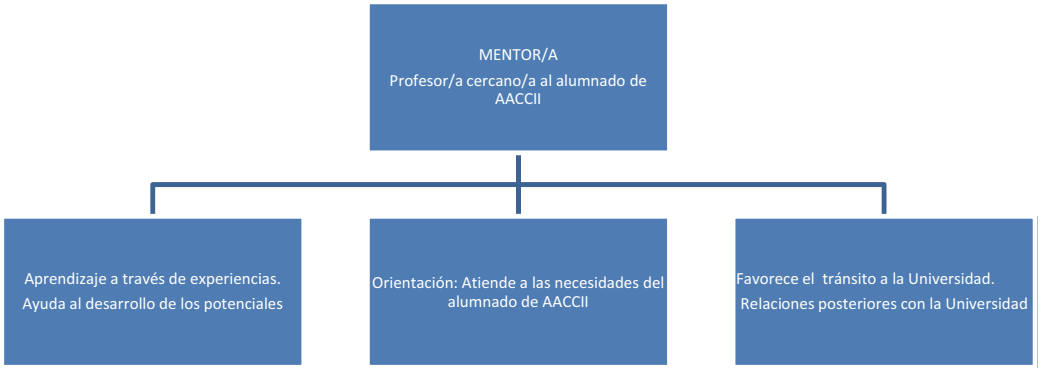


Figura 1. Definición y funciones del Mentor

En el primer acercamiento al alumnado en uno de estos talleres, el mentor, debe ofrecer un ***espacio de confianza***, generando expectativas de excelencia con una presentación de la actividad o actividades atractiva y rigurosa, que invite a la reflexión, capturando la atención y concentrando la energía en beneficio del aprendizaje. Ello, movilizará activamente al grupo guiado, con una participación libre y espontánea. ***La***

metodología a seguir en el desarrollo de la actividad en los talleres, debe estar basada en ***el aprendizaje por problemas*** y en ***el aprendizaje por descubrimiento***, que llevan a la investigación, reflexión y búsqueda de soluciones, ayuda a poner el conocimiento en acción, a la toma de decisiones y al trabajo en equipo (***aprendizaje cooperativo***). Además, favorece el desarrollo del razonamiento y, de suma importancia, el desarrollo de la creatividad. La participación del alumnado es activa, es el protagonista de su aprendizaje y va a desarrollar la habilidad investigadora para elaborar nuevas conceptualizaciones sobre la temática tratada. Para alcanzar estos objetivos, el mentor debe ser un mediador, proponiendo a su grupo lecturas, análisis, interpretación de datos, descodificaciones, transformaciones, exposiciones y transferencias de los aprendizajes adquiridos para ser aplicados con posterioridad por mentor/a y tutelados/as. Habrá que establecer, siempre, en la programación de actividades de un taller, un sistema de refuerzos adecuado. Así mismo, son importantes los ***procesos de evaluación continua*** para verificar y asegurar que un aprendizaje se ha adquirido a nivel individual y grupal. Una vez finalizada la actividad del taller, se debe proceder a reflexionar sobre las vivencias y aprendizajes que se han gestionado, llevar a la construcción de compromisos individuales ante los aprendizajes generados, su evaluación y a la anotación de las sugerencias relevantes. A lo largo de todas las sesiones, se debe dar un feed-back correcto con el uso constante de preguntas por parte del mentor y por parte de su grupo tutelado, para potenciar la participación e ir valorando que los conceptos quedan claros.

1.3 Qué beneficios se obtendrían en un Programa de "Talleres Mentor" Universitario

Los beneficios para el Mentor/a serían múltiples, pues le permitiría, mirar al alumnado desde una óptica diferente, desarrollaría más su capacidad de escucha, haría planteamientos organizativos distintos, utilizaría diferentes metodologías y le llevaría a reflexionar sobre parámetros emocionales y de sociabilidad que desde su visión como docente universitario, quizá, no se hubiera planteado antes. En segundo lugar, ***los beneficios para el alumnado tutelado***, del mismo modo, serían muchos, al disponer de un referente (Mentor/a) que estaría preparado para atender a su grupo en el logro de sus metas, daría sentido a sus aprendizajes (motivación), ofrecería ayuda en la reflexión sobre sus errores, proporcionaría o sugeriría herramientas de trabajo y, sobre todo, le daría la oportunidad de creer en sí mismo, en sus posibilidades y de desarrollar sus talentos en un marco experimental y de trabajo en equipo. En tercer lugar, ***los beneficios para la Institución universitaria***, también, serían varios: le permitiría el conocimiento y captación de talentos, la adopción de nuevos enfoques del trabajo, el diseño y validación de nuevas metodologías, realizar estudios, tras la evaluación, de nuevos planteamientos o replanteamientos que podrían desembocar en nuevas propuestas investigadoras (Programas I+D+I). Es indudable que existe una retroalimentación entre la planificación de un proyecto, su ejecución, evaluación y sistematización con la posterior investigación para validarlo y mejorarlo. En cuarto lugar, ***los beneficios para el Profesorado de Enseñanzas Medias y para los Servicios de Educación*** serían, así mismo, muchos, por la oportunidad de contacto, coordinación y colaboración con la universidad, que podría permitir mejorar y ampliar su práctica docente e investigadora y facilitaría el tránsito a la citada institución, no sólo al alumnado tutelado, también al resto del alumnado que deseara acceder a las carreras universitarias. Y, por último, los

beneficios para las familias se tornarían muy relevantes al ver a sus hijos/as atendidos/as, confortables y felices al desarrollar tareas acordes con su nivel y talento. No debemos pasar por alto que, dentro de ***la cultura emprendedora, la sociedad en su conjunto y en particular el mundo empresarial***, se podrían crear lazos con la universidad para sugerir necesidades de formación y obtener conocimiento del alumnado más capaz, que al finalizar sus estudios accediera inmediatamente al mundo laboral, con la oportunidad de proponer nuevos campos y nuevas perspectivas de mejora que crearan riqueza y empleo.

2. Diseño, desarrollo y evaluacion del programa mentorac UMA (2011-2013)

Los **objetivos de nuestra Experiencia** han sido los siguientes: a) responder a un problema y a una necesidad de la Comunidad Educativa de nuestro entorno; b) apoyar a la Administración Educativa responsable y competente en materia de atención a la diversidad del alumnado con altas capacidades; c) ayudar a resolver la carencia existente en nuestra Comunidad autónoma y en nuestro país de experiencias válidas en este tipo de actuaciones de enriquecimiento, pilotando un Modelo de desarrollo y evaluación del proceso y de los resultados; d) proponer un Modelo de Mentorías universitarias colaborativo e inclusivo, que supere la tradicional separación curricular-extracurricular y que tenga como eje al alumno o alumna, a sus necesidades específicas y a sus intereses, y al desarrollo integral de su persona; y, por último, e) proporcionar datos sobre la validez y eficacia del Programa para facilitar su transferencia a otros entornos educativos y su aplicación y uso con criterios de calidad científica. Así, nos hemos guiado por unos **Principios fundamentales**. El Programa está concebido **desde y para la atención educativa que ya reciben en el IES** y/o en su familia; se basa en un **Modelo de enriquecimiento integrado** (curricular-extracurricular) y centrado en las necesidades específicas de cada alumna o alumno. Además, pretendemos que contemple **todas las áreas** de la persona, no sólo la cognitiva o académica y que además, beneficie especialmente a **sectores menos favorecidos por circunstancias de género o por dificultades económicas**: chicas adolescentes con AACC y chicos/as adolescentes con AACC de ambiente socieconómicos desfavorecidos. Para finalizar, queremos que produzca **efectos duraderos en la carrera universitaria y en el desarrollo profesional-laboral** y salarial de estos chicos y chicas, de forma que los efectos de las actividades previstas transciendan el ámbito escolar y se proyecten hacia el futuro en múltiples vías y contextos**, sea cual sea su sexo o su origen social.**

Los destinatarios y participantes del programa son alumnado de Enseñanzas Obligatorias diagnosticados como "alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por altas capacidades intelectuales" que estén cursando **3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria y 1º y 2º de Bachillerato y Ciclos Formativos. Se oferta a todos los** IES que tengan alumnado y lo soliciten**. Los** MENTORES son Profesores/as Universitario/as con grado de Doctor, con dedicación estable a la UMA y con una actividad investigadora en activo de reconocida actualidad. Asimismo era para nosotros muy importante que este profesorado tuviera sensibilidad y experiencia hacia los temas educativos así como competencia didáctica para adaptarse al nivel y las necesidades de este alumnado. Por tanto, exigimos que el profesorado tuviera experiencia en Innovación Docente y/o actividades de divulgación y transferencia I+D en el campo cien-

tífico, de cada una de las ramas y/o áreas de conocimiento. Diseñamos las funciones y responsabilidades tanto del Equipo Mentor como del Equipo Técnico. El Equipo Técnico estaba formado por profesionales de la Psicología y la Educación: Dra. Milagros Fernández Molina (Coordinadora del Proyecto, Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación UMA), Dña. Mª Dolores García Román (Orientadora del EOEspecializado en AACC), Dra. Serafina Castro (Doctora en Psicología, Dpto. Personalidad UMA y Miembro de ASA) y Diego Jesús Tomé (Psicólogo especialista en AACC contratado en ASA). El Equipo Mentor estaba compuesto por 8 investigadores de la UMA (Tabla 2).

Para realizar la primera búsqueda o captación de mentores, realizamos un estudio piloto con alumnos a los que se les pasó el Cuestionario sobre Necesidades e Intereses para alumnado con AACC que diseñamos. Con estos primeros datos, detectamos cuáles podían ser los principales focos de motivación de los chicos y chicas y buscamos mentores, que cumplieran los requisitos anteriores, procedentes de las áreas de conocimiento elegidas por estos estudiantes. El 95% de los mentores contactados aceptaron participar en el proyecto y se pusieron a nuestra disposición para empezar las actividades. Así, el primer paso fue la Formación. Los Mentores recibieron Formación específica en AACC y en Mediación cognitiva del aprendizaje para el diseño y puesta en práctica de sus talleres. Para ello, participaron en varios seminarios en los que dimos respuesta a estas dos cuestiones: 1) ¿Cómo es el alumno AACC que tengo delante? ¿perfil intelectual?, ¿perfil afectivoemocional y social?, ¿Motivaciones, intereses, campos del saber?, es decir, ¿qué necesita a nivel de conocimientos, de intereses, a nivel académico, de aprendizajes curriculares superiores? ¿Qué necesita a nivel personal, emocional y social?; 2) ¿qué le puedo ofrecer yo como Mentor? ¿cómo atenderé sus preguntas, sus inquietudes?

El programa está estructurado en Fases (Figura 2) y actividades (Tabla 1).

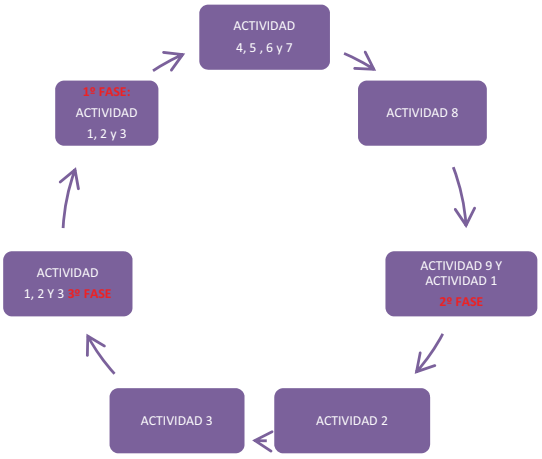


Figura 2. Primer Diseño Programa MENTORAC UMA

Primer Diseño de Actuaciones: ACTIVIDADES
ACTIVIDAD 1: Identificación y localización del alumnado destinatario en IES de Málaga y su provincia.
ACTIVIDAD 2: Estudio del diagnóstico y del perfil de altas capacidades intelectuales que tiene definido cada alumno/a para identificar sus características y por si fuese necesario realizar una evaluación complementaria.
ACTIVIDAD 3: Análisis de las medidas de atención psicoeducativa de enriquecimiento que se estén realizando o planificando en el IES correspondiente en el que cursa estudios cada alumno/a

.../...

.../...

ACTIVIDAD 4: Diseño y pasación de un Cuestionario de intereses científicos-tecnológicos para alumnos/as
ACTIVIDAD 5: Selección y Formación de los profesores e investigadores universitarios participantes en el Programa en función de las necesidades e intereses científicos y personales de los alumnos con AACC y en función de las actuaciones psicoeducativas de enriquecimiento que desarrollen en su IES. Creación del Equipo Mentor y primer diseño de la oferta de posibles actividades (seminarios, talleres, grupo de discusión, visitas, prácticas, trabajos de campo, experimentos de laboratorio, etc.)
ACTIVIDAD 6: Ciclo de trabajo con los Mentores seleccionados. en correspondencia con las necesidades e intereses de los alumnos y alumnas y primera adscripción del alumnado a las actividades.
ACTIVIDAD 7: Publicidad y adscripción definitiva del alumnado a las diferentes actividades. Sistema de turnos para garantizar que el alumnado pueda asistir a varias de ellas.
ACTIVIDAD 8: Evaluación final: por parte del profesorado-mentor, por parte del alumnado, por parte de sus tutores y orientadores en el centro escolar, por parte de la familia.
ACTIVIDAD 9: Revisión y reestructuración del Programa

Tabla 1. Esquema Primer Diseño Actividades Programa MENTORAC UMA

3. Desarrollo del programa mentorac UMA. Primeras actividades y primeras reflexiones

Para la Jornada de presentación del programa se inscribieron 42 alumnos procedentes de 23 IES de toda la provincia de Málaga. De ellos, el 70% (42% chicas) se decidió a continuar con el Programa, desarrollando los talleres que se muestran en la Tabla 2. Además, al detectar las necesidades de los asistentes respecto a la formación autodidacta en casa, vimos la necesidad de organizar una actividad que complementara al resto de los Talleres, como un Taller interdisciplinar. Así se impartió un Taller de Autoformación, diseñado por Rafael Ortega Ortega, colaborador externo a la UMA. El objetivo del taller era el de presentar a los alumnos las categorías de fuentes gratuitas de formación extracurricular de las que disponían en aquel momento en la Internet. Prestamos especial atención a la fiabilidad de estas fuentes así como a las distintas posibilidades de certificación de las mismas, por lo que los MOOC (*Massive Open Online Course*) tuvieron una especial relevancia.

El Cuestionario de seguimiento MENTORAC (Fernández-Molina, Castro, S., García Román, y Tomé, 2012) elaborado *ad hoc* para usar en el transcurso de las sesiones de cada taller es una escala de valoración de 4 niveles de respuesta que recogen siete dimensiones: Actitudes socioemocionales y empatía, Habilidades Docentes comunicativas, Habilidades docentes para la Mediación del aprendizaje, Habilidades para la administración de recursos tiempo-espacio, estrategias para la Evaluación, *Mentoring abilities* y, por último, Procesos de aprendizaje que se observan en los alumnos. Cada evaluador podía, además, al finalizar realizar una evaluación general con los siguientes aspectos: Pertinencia del tema, Interés científico del tema, Suficiencia y profundidad metodológica, Rigurosidad de las fuentes y espacios, tiempos y materiales. El Cuestionario tenía tres versiones: una para el Equipo Técnico (que usaba el miembro del Equipo Técnico responsable del taller durante el tiempo que duraba la actividad), otra para el Equipo Mentor (que cumplimentaba cada Mentor a modo de Autoevaluación una vez finalizado el taller) y una tercera para los alumnos participantes (que cumplimentaban en los días posteriores a la celebración del Taller).

TALLERES	Educación en pantallas: Televisión e Internet	El Reto de Reciclar	Los mutantes como herramientas genéticas	DNA: base genética de la resistencia a antibióticos en bacterias	Aprendiendo a programar con SmallBasic	Medidas de fotosíntesis de tres especies de macroalgas del litoral malagueño	¿Pueden pensar las máquinas?	Jugando con el infinito	Visualizando la cuarta dimensión
NOMBRE Y ADSCRIPCION DEL MENTOR	Dra. Laura López Romero. Periodismo.	Dr. José Jiménez Jiménez. Química Inorgánica	Dra. Ana Grande Pérez. Área de Genética	Dr. Enrique Viguera Mínguez. Área de Genética	Dra. Mónica Trella López, Lenguajes y Ciencias de la Computación	Dra. Raquel Carmona, Ecología marina	Dr. Gonzalo Ramos Lenguaje y Ciencias de la computación	Dr. Santiago Cárdenas	Dr. Santiago Cárdenas
OBJETIVOS	Resolver dudas en relación al consumo de medios audiovisuales. Conocer que los medios son empresas y la rentabilidad es el principal objetivo. Distinguir entre información y manipulación. Conocer los distintos tipos de publicidad, Conocer el entramado empresarial de los medios.	Conocer el marco normativo del tratamiento de residuos y Conocer algunos ejemplos de cómo la tecnología permite la valorización de un residuo.	Conocer porqué se emplean organismos modelo en investigación en Genética. Conocer los organismos modelo. Aprender qué es un mutante,Concepto de auxotrofía y prototrofía. Aprender a realizar réplicas. Reconocer e identificar fenotipos silvestres y mutantes	Conocer los tipos de ácidos nucleicos, los genes que contiene y su importancia en el fenotipo de un organismo. Aprender a realizar cultivos bacterianos. Reconocer fenotipos silvestres y transformantes. Aprender a desarrollar una investigación encaminada al estudio de las bases genéticas de la resistencia a antibióticos. Concienciar acerca del mal uso y abuso de antibióticos	Iniciar en Programación o construir programas para la resolución de problemas mediante ordenadores. Conocer SmallBasic como lenguaje programación simple para iniciarse en la programación de forma divertida. Conocer su uso para hacer juegos.	Introducir al método científico en el área de la Ecofisiología de algas marinas, mediante la observación in situ y medidas de respiración y fotosíntesis en el laboratorio de tres especies de macroalgas marinas	Fijar conceptos, Plantear preguntas sin responder. Reflexionar durante una semana y Realizar una producción original (informes, presentaciones, póster, etc.). Desarrollar un coloquio y discusión	Introducir el concepto de infinito y de que existen infinitos de diferentes “tamaños”. Despertar la curiosidad y creatividad del alumnado, proporcionando nuevas ideas sobre el contenido real de las Matemáticas	Introducir el concepto de dimensiones espaciales y su generalización. Proporcionar una nueva perspectiva sobre las Matemáticas y el mundo que nos rodea

Tabla 2 Descripción de los Talleres MENTORAC 2012-2013. Titulo, Mentor y Objetivos.

Los datos más interesantes de evaluación de los Talleres proceden de los propios alumnos participantes. Los alumnos tuvieron disponible una Plataforma Virtual Moodle para responder al Cuestionario de valoración MENTORAC (versión alumnos) de cada actividad que hubieran realizado. El Cuestionario recogía los mismos aspectos y dimensiones que los Cuestionarios de seguimiento del Equipo Técnico y del Equipo Mentor, pero en lugar de tener formato de Escala de valoración con frases declarativas, los ítems fueron convertidos en preguntas. De esta manera se facilitaba a los participantes su lectura y comprensión y resultaba más atractivo para responder. Por ejemplo, el ítem "*Refuerzo a los alumnos en sus intervenciones*" de la versión Mentor fue formulado "*Cuando habéis hecho algo bien como responder a una pregunta o completar una parte de la actividad ¿habéis recibido una valoración o comentario positivo del mentor?*". El Cuestionario constaba de 59 preguntas con varios niveles de respuesta. De los 9 talleres, han sido evaluados un 62%. Los alumnos que contestaron han valorado positivamente la experiencia, dando un 8 de media, en una escala de 1 al 10. Para el 60% el taller ha cumplido totalmente sus expectativas y para el 40% restante ha cumplido algunas de las ideas previas que tenían sobre la actividad. Además, el 60% no cambiaría nada y el resto dice que "más tiempo de debate con los alumnos", "que fuera más dinámica", "que hubiera más talleres", "que la sesión sea más larga". Como se observa en la Figura 3, la dimensión en la que se obtienen mejores puntuaciones es en habilidades docentes comunicativas y en actitudes socioemocionales y empatía. Las dimensiones menos valoradas han sido las *mentoring abilities* y las estrategias para la evaluación.

En la Figura 4 se puede ver la puntuación media que ha obtenido cada pregunta del Cuestionario en cada una de las dimensiones. Las preguntas mejor valoradas han sido (con puntuaciones muy altas en un rango entre 3,8 y 4 puntos): *¿ha utilizado el Mentor un lenguaje técnico apropiado?, ¿ha hablado de forma fluida y segura?, ¿ha sido positiva la interacción que ha mantenido contigo y con tus compañeros?, ¿ha sido el mentor agradable y comprensivo hablando con vosotros?, ¿habéis recibido valoración positiva del Mentor cuando habéis hecho algo correctamente?, ¿habéis recibido valoraciones positivas del Mentor cuando has intervenido en la actividad?, ¿han sido comprensibles los ejemplos que ha puesto el Mentor?, ¿ha cumplido la actividad los objetivos que se habían planteado?, ¿te has quedado con las teorías o conceptos fundamentales de la actividad?.*

Las cuestiones peor valoradas han sido (con puntuaciones muy bajas en un rango entre 1 y 2,2 puntos): *¿se han establecido varios niveles de dificultad en la actividad?, ¿se ha dedicado un tiempo final de la actividad para que evaluarais que tal ha ido?, ¿ha hablado el Mentor de cómo se relaciona la actividad con lo que estáis dando en el IES y/o con vuestros futuros estudios?, ¿ha cambiado las expectativas que teníais sobre futuros estudios? ¿te ha abierto a nuevas ideas sobre que estudiar cuando termines el IES?, ¿ha tomado el Mentor nota de tus dudas o de tus compañeros y ha acordado resolverlas tras la sesión?.*

4. Conclusiones y propuestas de futuro

En primer lugar, debemos destacar que esta experiencia ha salido adelante no sin tener múltiples dificultades y problemas organizativos y económicos, pero, al mismo tiempo, gracias al compromiso personal, interés profesional y trabajo desinteresado de todos los componentes del Equipo Técnico y del Equipo Mentor, consiguiendo así constituir un grupo de trabajo heterogéneo multidisciplinar e innovador. También hemos conseguido sacar adelante este programa en su primera edición gracias a la

voluntariedad e interés de los padres y madres y de todos chicos y chicas que han asistido en horario extraescolar, compatibilizándolo con otras obligaciones, y realizando aportaciones de mejora a las actividades. Para finalizar, el Programa se ha desarrollado gracias a los Orientadores de los centros y de los EOEs que han cumplimentado nuestros Cuestionarios, que han publicitado el Programa y que han animado personalmente a sus alumnos a participar en esta medida educativa.

Para todo el Equipo (Técnicos y Mentores) fue una gran satisfacción la actividad que cerró el proyecto donde pudimos ver un resultado del trabajo realizado: que los alumnos con AACC asistentes habían aprovechado los Talleres, se habían motivado y estaban satisfechos. El programa clausuró su ciclo de trabajo en el mes de septiembre de 2013 con la celebración de un Concurso, en colaboración con Encuentros con la Ciencia (dos de nuestros Mentors, Dr. Enrique Viguera y Dra. Ana Grande, son los coordinadores de este consolidado espacio divulgativo) y Ambito Cultural de El Corte Inglés. Para el Concurso, tres equipos de los estudiantes asistentes prepararon y defendieron en sesión pública y abierta, sus propuestas, que debían estar basadas en los aprendizajes, las preguntas o los retos lanzados en el taller/es que más les gustó. Un jurado evaluó los proyectos presentados y otorgó tres premios consistentes en cheques de El Corte Inglés para material bibliográfico, de papelería, etc.

Por otro lado, tras el análisis de los primeros datos concluimos que existen varios aspectos en los que debemos profundizar como, por ejemplo, la variedad de las áreas científicas implicadas, la mejora de las dimensiones peor valoradas como el uso de las estrategias de mediación cognitiva en el desarrollo de los talleres o las mentoring abilities, así como los procesos de evaluación de los alumnos (por ejemplo, pensamos que la tasa de participación de los chavales ha sido baja fundamentalmente por dos motivos: la novedad en el uso de la Plataforma y la falta de motivación para cumplimentar la encuesta). A pesar de lo que aún nos queda por avanzar, las perspectivas que se tienen de continuidad en cursos sucesivos son elevadas, especialmente por la demanda de seguir que recibimos de los responsables de la atención a la diversidad de la Administración educativa, de los IES y de las familias. Así mismo, nos planteamos la posibilidad de conciertos para la colaboración y financiación de otros Servicios y/o Entidades con el Proyecto. También, nuestra experiencia puede convertirse en una "experiencia piloto" para ser seguida en otra universidades andaluzas.

Autocontrol emocional y manejo de la ira

Agustín Caruana Vañó

Profesor de orientación educativa, doctor en Medicina y licenciado en Psicología

Asesor del CEFIRE de Elda (Alicante)

1. Introducción

La inteligencia emocional es un conjunto de talentos o capacidades que Peter Salovey y su colega John D. Mayer organizaron en cuatro dominios:

– *Percepción emocional:* las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas. Incluye la capacidad para expresar las emociones adecuadamente; también la capacidad de discriminar entre expresiones precisas e imprecisas, honestas y deshonestas.

– *Facilitación emocional del pensamiento:* las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influencian la cognición (integración de emoción y cognición). Las emociones priorizan el pensamiento y dirigen la atención a la información importante.

– *Comprensión emocional:* comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional. Capacidad para etiquetar las emociones, habilidad para comprender sentimientos complejos, habilidad para conocer las transiciones entre emociones, por ejemplo de la frustración a la ira, del amor al odio…

– *Regulación emocional:* regulación reflexiva de las emociones para promover el conocimiento emocional e intelectual. Los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal para hacer posible la gestión de las emociones en las situaciones de la vida diaria. Habilidad para distanciarse de una emoción. Habilidad para regular las emociones en uno mismo y en los otros. Capacidad para mitigar las emociones negativas y potenciar las positivas.

2. Emociones básicas

Enfoques biologicistas (adaptativo, evolucionista).

La idea de la existencia de un conjunto limitado de **emociones básicas o primitivas** tiene su origen en una concepción evolucionista de la emoción. Estas emociones serían básicas en un sentido biológico, estando cada una de ellas relacionada con una diferente función adaptativa.

Para Paul Ekman, uno de los principales defensores del enfoque de emociones básicas, la función general de las emociones, consideradas como fenómenos psicobiológicos, es la de "movilizar al organismo para afrontar rápidamente encuentros interpersonales mediante tipos de actividades que han resultado adaptativas en el pasado".

Propiedades de las emociones básicas:

- Son *universales*. Pudiendo ser observadas en todos los seres humanos, independientemente de la cultura a que pertenezcan.
- Son *primitivas* tanto filogenéticamente como ontogenéticamente; es decir, pueden encontrarse rudimentos de estas emociones en numerosas especies animales y se manifiestan en un período temprano del desarrollo individual. Están presentes desde el nacimiento. Se transmiten a través de los genes.
- Conllevan *expresiones faciales* específicas típicas de cada una de ellas.
- Van asociadas a diferentes *tendencias de acción*, probablemente no aprendidas, destinadas a hace frente al suceso desencadenante de la emoción.
- Se diferencian entre sí en cuanto al *patrón de activación fisiológica* elicitada por el suceso emocional.
- Se basan en *sistemas cerebrales especializados* y preestablecidos, que se diferencian tanto funcional como neuroanatómicamente.

Se han propuesto diferentes listas de emociones básicas (Ver tabla 1) pero en la actualidad hay un cierto acuerdo respecto a la inclusión de cuatro emociones que sin duda tienen un papel prominente en la vida de todas las personas: ***el miedo, la ira, la alegría y la tristeza***.

Tabla 1. Las emociones básicas según diferentes criterios.

Autores	nº	Emociones básicas	Criterio de inclusión
Ekman, Friesen y Ellsworth	6	Miedo, ira, alegría, tristeza, asco, sorpresa.	Expresiones faciales universales.
Izard	10	Ira, desprecio, asco, malestar, miedo, culpa, interés, alegría, vergüenza, sorpresa.	Circuitos cerebrales preestablecidos.
Oatley y Johnson-Laird	5	Ira, asco, ansiedad, felicidad, tristeza.	No requieren procesos cognitivos superiores.
Panksepp	4	Expectativa, miedo, ira, pánico.	Circuitos cerebrales preestablecidos.
Plutchik	8	Aceptación, ira, anticipación, asco, alegría, miedo, tristeza, sorpresa	Relación con procesos biológicos adaptativos
Tomkins	9	Ira, interés, desprecio, asco, malestar, miedo, alegría, vergüenza, sorpresa.	Densidad de la actividad neuronal.

Actualmente **no existen pruebas suficientes** para saber si las citadas propiedades caracterizan a todas las emociones que se han considerado básicas y debemos tomar lo anterior como una propuesta teórica orientativa. Sin embargo, el enfoque de las emociones básicas proporciona un **marco teórico conveniente** para el estudio de la emoción que, además, es coherente con las ideas sugeridas por el sentido común y la sabiduría popular

Enfoques cognitivos

La psicología cognitiva, que inicialmente no mostró interés por la emociones, recientemente las tiene en consideración basándose en el supuesto de que, en realidad, la emoción es una forma **de cognición** (pensamiento). La idea clave del enfoque cogni-

tivo es que las emociones son desencadenadas a consecuencia de actividades de procesamiento mentales valorativos cuya función fundamental es evaluar la relevancia personal de los eventos. ***El procesamiento evaluativo es específico de cada emoción*** (Ver tabla 2).

Tabla 2. Valoración mental (cognitiva) que subyace a las principales emociones según el enfoque cognitivo (Lazarus, 2000).

Emoción	Valoración cognitiva
Ira	Una ofensa degradante contra mí o los míos.
Ansiedad	Enfrentarse a una amenaza incierta, existencial.
Miedo / temor	Un peligro físico real o inminente, concreto y arrollador.
Culpa	Haber transgredido un imperativo moral.
Vergüenza	No haberse mantenido a la altura de los propios ideales. Fracasar en vivir de acuerdo con el yo ideal.
Tristeza	Experimentar una pérdida irreparable.
Envidia	Querer/desear lo que otro tiene.
Celos	Resentimiento frente a una tercera persona por la pérdida o amenaza del afecto o favor de otra persona.
Repugnancia/asco	Tener o estar demasiado cerca de algo (objeto, idea) "indigesto" (sentido figurado).
Felicidad	Hacer progresos razonables hacia el logro de un objetivo.
Orgullo	Mejorar la identidad personal por el logro de algo valorado y deseado (rendimiento, un honor, un mérito), bien por sí mismo, bien o por alguien con quien nos identificamos.
Alivio	Una condición molesta o dolorosa, e incongruente con nuestro/s objetivo/s personal/es que cambia a mejor o se ha eliminado.
Esperanza	Temer lo peor pero anhelar algo mejor.
Amor	Desear o participar en el afecto, habitualmente aunque no necesariamente recíproco.
Compasión	Sentirse conmovido por el sufrimiento ajeno y desear ayudar.
Gratitud	Aprecio por una donación altruista que aporta un beneficio personal.
Experiencias estéticas	Emociones provocadas por estas exp. Puede ser cualquiera de las anteriores.

3. Emociones positivas y negativas

Según la valencia

Los estados emocionales están dotados de ***valencia***, la que experiencias subjetiva de la emoción (agradable o desagradable). La clasificación más simple de las emociones es la que se basa en esta dimensión:

- Emociones positivas a las que nos resultan agradables o placenteras.
- Emociones negativas a las que consideramos desagradables o displacenteras.

Según la valoración cognitiva de la situación

Hay otra forma de obtener esta misma clasificación en positivas o negativas: según la ***evaluación o valoración*** que realiza la persona de la congruencia o incongruencia con los objetivos vitales de la persona. Es decir si se considera que la situación que genera el estado emocional favorece o, por el contrario, obstaculiza los objetivos personales. Así, siguiendo a Lazarus encontramos:

- Emociones negativas. Son el resultado de una evaluación desfavorable (incongruencia) respecto a los propios objetivos. Se experimentan ante acontecimientos que son valorados como una amenaza, una pérdida, una meta cuyo logro se retrasa se bloquea o se frustra, dificultades que surgen en la vida. Son emociones negativas: miedo, ira, ansiedad, tristeza, culpa, vergüenza, envidia, celos, asco, etc.
- Emociones positivas. Son el resultado de una evaluación favorable (congruencia) respecto al logro de objetivos, o acercarse a ellos objetivos. Se experimentan ante acontecimientos que son valorados como un progreso hacia los objetivos personales. Son emociones positivas: alegría, amor, afecto, orgullo, alivio felicidad.
- Ambiguas. Su estatus es equívoco. Pueden ser positivas o negativas según las circunstancias. Son emociones ambiguas: sorpresa, esperanza, compasión y emociones estéticas.

Conviene tener presente que las emociones **negativas (en cualquiera de sus acepciones) nunca deben entenderse como "emociones malas"**. Las emociones que sentimos no se pueden evitar. Todas las emociones son legítimas y -en definitivas- contribuyen a la adaptación de la persona al medio, nos son de gran utilidad, y, por lo tanto hay que aceptarlas.

Lo que podemos y debemos controlar es el comportamiento motivado por la emoción, que puede ser adaptativo o desadaptativos, y ser objeto de aceptación o reprobación social e, incluso, moral. Pero no la emoción en sí. Cuando los estados emocionales llevan a trastornos o desórdenes emocionales que llevan al distrés y a la infelicidad lo recomendable es buscar ayuda psicológica especializada.

4. Controlar la ira

¿Qué es la ira?

La ira es "un estado emocional que varía en **intensidad** desde una leve irritación a la furia intensa y la rabia". Al igual que otras emociones, se acompañada de cambios fisiológicos y biológicos; y cuando nos enojamos, aumentan la frecuencia cardiaca y la presión arterial, así como los niveles de las hormonas adrenalina y noradrenalina. El enojo puede ser provocado por situaciones externas e internas.

Expresar la ira

La forma natural e instintiva de expresar la ira es responder agresivamente. Pero no podemos arremeter físicamente contra toda persona u objeto que nos irrita o molesta.

Las leyes, las normas sociales y el sentido común marcan los límites de hasta dónde podemos dejarnos llevar por nuestro enojo. La gente utiliza una variedad de procedimientos, tanto conscientes como inconscientes, para manejar sus sentimientos de enojo. Los tres enfoques principales son expresar, reprimir y calmarse:

1. **Expresión** de sentimientos de enojo. Existen 2 opciones básicas:
   - Hacerlo mostrando abiertamente nuestra hostilidad, etc. (catarsis)[1].
   - Hacerlo con asertividad (firmeza) pero sin agresividad, es la forma más sana de expresar la ira.
2. **NO expresión** de sentimientos. El enojo puede reprimirse, y luego ser transformado o redirigido. Existen 2 opciones básicas:
   - Represión[2] y/p negación. Se reprime la expresión e incluso puede llegar a negarse la existencia misma de la emoción. El peligro en este tipo de respuesta es que si no se aceptan las propias emociones y, por tanto, no se permite su expresión hacia el exterior, el enojo puede volverse hacia el interior, hacia uno mismo.
   - Autorregulación o autocontrol. Por último, puede **calmarse interiormente.** No sólo se trata de controlar la conducta o expresión externa, sino también sus respuestas internas, tomando medidas para reducir su ritmo cardíaco, calmarse a sí mismo, y dejar que los sentimientos se apacigüen. Esto presupone reconocer y aceptar las emociones y sentimientos sin negar su existencia.

Manejo de la ira

El objetivo es reducir los sentimientos y la activación fisiológica que provoca la ira. No podemos deshacernos, o evitar, que las cosas o las personas nos enfurezcan, ni podemos cambiarlas, pero podemos aprender a controlar nuestras reacciones.

Estrategias para mantener la ira a raya

- *Relajación.*
- *Reestructuración cognitiva.*
- *Solución de problemas.*
- *Una mejor comunicación..*
- *El uso del humor.*
- *Cambio de ambiente..*

1 Los psicoanalistas denominaron método catártico a la expresión o remembranza de una emoción o recuerdo reprimido durante el tratamiento, lo que generaría un "desbloqueo" súbito de dicha emoción o recuerdo, pero con un impacto duradero (y le permitiría luego al paciente, por ejemplo, entender mejor dicha emoción o evento)

2 La represión es un concepto central del psicoanálisis que designa el mecanismo o proceso psíquico del cual se sirve un sujeto para rechazar representaciones, ideas, pensamientos, recuerdos o deseos y mantenerlos en el inconsciente.

5. Taller de autocontrol emocional y manejo de la ira

Objetivos

- Desarrollar la inteligencia emocional.
- Fomentar el conocimiento de la naturaleza de las emociones.
- Desarrollar la empatía.
- Facilitar pautas para el manejo de los estados emocionales desagradables, como la ira, etc.

Desarrollo

1ª parte. Teórica

- Breve introducción general sobre las emociones (conceptos clave): la ira, diferentes niveles de intensidad de las emociones, etc.
- Revisión de algunas actividades de manejo de la ira para distintos niveles educativos (Infantil, Primaria y Secundaria).

2ª parte. Práctica. Realización de alguna de las citadas actividades con los asistentes al taller.

- Actividades lúdicas y participativas para ilustrar formas de trabajar el manejo de la ira con alumnado de Infanti0l, Primaria y/o Secundaria.
- Análisis de casos (experiencia reales y/o videos) y debate sobre los mismos.

3ª parte. Reflexión sobre el control de la ira y conclusiones finales.

Propuesta de actividades previas al taller

Para mejor aprovechamiento del taller se invita a los asistentes a realizar durante la semana previa a la realización del mismo alguna de las siguientes actividades:

1. Registro de experiencias de situación relacionadas con emoción de la ira, de nuestra vida cotidiana, personal o profesional: consiste en tomar nota de ellas e ir clasificándolas en uno de los tres apartados siguientes (ver explicación adjunta en el anexo 1):
   - Situaciones que me MOLESTAN.
   - Situaciones que me IRRITAN.
   - Situaciones que me CABREAN MUCHO hasta ponerme FURIOSO.
2. Registro de un episodio emocional personal o profesional, propio o de algún conocido, donde esté presente la emoción de la ira: consiste en escribir un breve relato, de 10 a 15 líneas, sobre el mismo (ver ejemplo del anexo 2).
   - Analizar el episodio, buscando situaciones dentro del mismo que reflejen distintos grados de intensidad de la emoción de la ira (ver anexo 2).

– Reflexionar, ¿cuál es el mejor modo de controlar la ira en este caso? Analiza las ventajes e inconvenientes de las siguientes opciones, razonando la respuesta: expresión, represión, dejar pasar el tiempo, relajación, otras…, etc.
– Enviar el episodio y el análisis al ponente (edufelda@gmail.com a tecnoelda@edu.gva.es) con tiempo suficiente antes del taller precisando. El episodio podrá ser utilizado -respetando el anonimato- durante el desarrollo del mismo.

6. Bibliografía

Aguado Aguilar, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid, Alianza.

American Psychological Association (2009). *Cómo controlar el enojo antes de que lo controle a usted*. Obtenido el 10 de noviembre de 2013 de http://www.apa.org/topics/controlanger.html

Bisquerra Alzina, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid, Síntesis.

Davidson, RJ y Begley, S. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Barcelona*, Destino*.

Fernandez-Abascal, EG (coordinador) (2009). Emociones positivas. Madrid, Pirámide.

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.

Goleman, D. (2003). *Emociones destructivas. Cómo entenderlas y superarlas*. Barcelona:, Kairós.

Lazarus, RS (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

Myers, D. (2006). *Psicología*. Madrid. Interamericana.

7. Anexos

Anexo 1. Niveles de intensidad de la vivencia emocional de la IRA

(1) Algo es MOLESTO, cuando nos hace sentir enfado momentáneo, poco intenso.

(2) Algo es IRRITANTE, si el enfado ya no es momentáneo, sino que perdura y altera el ánimo en mayor medida.

(3) Algo me CABREA MUCHO y me pone FURIOSO, cuando sentimos una cólera grande e intensa, y estallamos como un volcán.

Anexo 2. Ejemplo de registro y auto-análisis de la intensidad de un episodio emocional de ira

Título: ***Un sentimiento de rabia se apodera de mí***

Datos personales. Sexo: Mujer. Edad: 20. Situación laboral: camarera y estudiante. Antigüedad: 5 meses.

Suena el despertador, lo apago y me duermo, cuando despierto llego tarde aunque, afortunadamente, no demasiado, unos 10 minutos. El día de trabajo se desarrolla bien hasta que recibo una llamada del banco. Dicen que he de pagar 110€ de un recibo de telefónica. Comienzo a ponerme nerviosa. No es justa esta factura y aparte no tengo dinero para pagarla. Preocupada me dispongo a llamar a Atención al Cliente. Mi jefa que me ve llamar comienza a gritarme. Un sentimiento de rabia se apodera de mí. Termina mi turno laboral, pido que me hagan la comida pues no llego a la Universidad. La comida tarda y yo, cabreada ya por la situación, me voy sin comer.

En la carretera un todo terreno se cruza en mi camino, yo empiezo a despotricar, ¡casi me mato! Las ruedas se me habían bloqueado debido al fuerte frenazo. Mientras conduzco voy pensando en mi vida amorosa. Hace un mes que dejé a mi pareja de hace 4 años y no lo llevo muy bien. De repente se me ocurre pasar por mi casa antes de ir a la Uni porque me sentía tan mal que necesitaba arreglarme un poco para sentirme mejor conmigo misma. ¡Qué mala idea! Me encuentro un atasco de la leche, no llego a primera hora. Me voy a casa y resulta que estoy mala y con fiebre. Al día siguiente no voy a trabajar.

Niveles de ira	Intensidad	Situación
MOLESTIA o enfado	5	Suena el despertador, lo apago y me duermo. Me voy a casa y resulta que estoy mala y con fiebre.
	6	Recibo una llamada del banco.
IRRITACIÓN, Enojo	7	Me encuentro un atasco de la leche.
	8	La comida tarda y yo, cabreada ya por la situación, me voy sin comer Mi jefa que me ve llamar comienza a gritarme. Un sentimiento de rabia se apodera de mí.
CABREO, cólera, rabia, furia	9	En la carretera un todo terreno se cruza en mi camino, yo empiezo a despotricar, ¡casi me mato!
	10	

Anexo 3. Recursos educativos de CEFIRE de Elda

Puede encontrarse abundantes documentación para autoformación en Educación Emocional en la Biblioteca Virtual del CEFIRE de Elda, en la sección de publicaciones.

Enlace: http://www.lavirtu.com/seccion.asp?idseccion=6013

Publicaciones de libre acceso, a texto completo en formato pdf:

Caruana Vañó, A. (2001). Educación emocional y prevención del estrés en el profesorado. En A. Caruana Vañó (coord.), *Orientación y tutoría. Intercambio de experiencias y recursos*. Curso 2000 - 2001; pp. 18-31. En Internet: **http://www.lavirtu.com/** sección de publicaciones.

Caruana Vañó, A. (2002b). "Educación emocional y prevención de la violencia". En A. Caruana Vañó (Coord.) (2002). *Orientación, tutoría y psicopedagogía. Experiencias y*

recursos. Curso 2001 - 2002, pp. 129 – 139. En Internet: **http://www.lavirtu.com/** sección de publicaciones.

Caruana Vañó, A (2002c). "Programa de educación emocional para docentes". En A. Caruana Vañó (Coord.) (2002). *Orientación, tutoría y psicopedagogía. Experiencias y recursos*. Curso 2001 - 2002, pp. 176–193. En Internet: **http://www.lavirtu.com/** sección de publicaciones.

Caruana Vañó, A (Coord.) (2004). Propuestas y experiencias educativas para mejorar la convivencia. Valencia: Conselleria de Cultura Educació i Esport. En Internet: **http://www.lavirtu.com/** sección de publicaciones.

Caruana Vañó, A (Coord.) (2005). Programa de educación emocional para la prevención de la violencia. 2º ciclo de la ESO. Alicante: Conselleria de Cultura Educació i Esport. En Internet: **http://www.lavirtu.com/** sección de publicaciones.

Caruana Vañó, A (Coord.) (2007). Programa de educación emocional y prevención de la violencia. Primer ciclo de ESO. Alicante: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Esport (En Internet: **http://www.lavirtu.com/** sección de publicaciones.

Caruana Vañó, A. (Coordinador) (2010). *Aplicaciones educativas de la psicología positiva*. Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació En Internet: **http://www.lavirtu.com/** sección de publicaciones.

Caruana Vañó, A. y Tercero Giménez, P. (Coordinadores) (2011) *Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años*. Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació, Valencia. En Internet: **http://www.lavirtu.com/** sección de publicaciones.

Caruana Vañó, A. (Coordinador) (2013). *Inteligencia emocional aplicada a las dificultades de aprendizaje. Experiencias positivas de intervención educativa y superación*. Generalitat Valenciana, Conselleria d´Educació, Cultura i Sport. En Internet: **http://www.lavirtu.com/** sección de publicaciones.

A) Comunicaciones de acción tutorial

Convertir el maltrato en cuidado entre iguales: tres casos con el enfoque de ninguna culpa

José Miguel Pareja Salinas

Orientador Educativo en el IES Mare Nostrum de Alicante

pasajosemiguel@gmail.com

Resumen General de la Comunicación

Tras algún tiempo en el que hemos aplicado los enfoques tradicionales e institucionales para combatir el maltrato entre iguales en las aulas, hace unos años descubrimos el Enfoque de Ninguna Culpa: el grupo, incluyendo el agresor/es, debía convertirse en cuidador/es. Durante este curso nos han llegado tres casos muy diferentes (con un TGD-hiperactivo, con una discapacidad mental en riesgo social y con un tímido sin recursos sociales), a los que aplicamos sistemáticamente el procedimiento y en los que se revirtió la situación en una o dos semanas, persistiendo estos buenos resultados a final de curso, 4-5 meses después de la intervención. Cesó el maltrato y todos procuraron que la víctima se sintiera bien en el centro. Aquí lo contamos.

Convertir el maltrato en cuidado entre iguales: tres casos con el enfoque de ninguna culpa

Alumno: "No sé cómo lo has hecho para convertir el que se metan con un chico en que haya buen ambiente y lo cuiden entre todos".

Orientador: "Yo no lo he hecho, habéis sido vosotros".

A: "Sí, pero a nosotros no se nos había ocurrido".

O: "Vale, yo lo he propuesto y vosotros lo habéis hecho; ha sido cosa del equipo, de que hemos trabajado como un equipo. Y... muchas gracias por el reconocimiento".

Esta conversación tuvo lugar un día del mes de febrero de este año, tras una reunión de seguimiento del Grupo de Ninguna Culpa del caso "Paulo". El alumno que habla es uno de los líderes naturales de esa clase de 1º de ESO, pero había sido un espectador neutral en los episodios de maltrato hacia uno de sus antiguos compañeros de pupitre (se conocen y comparten aula desde los tres años), por parte de un alumno repetidor que acaba de incorporarse al instituto. No le gustaba lo que ocurría, pero no tenía instrumentos para impedirlo ni para evitarlo. Después de todo él era mucho más bajito y delgado que el agresor y no podía buscar un enfrentamiento que terminara en una pelea o adoptar una postura pública que desembocara en que él también sufriera algún tipo de violencia (exclusión social, bromas de mal gusto, motes, hostigamiento con pequeñas molestias...), y, por otro lado, a su compañero parecía que no le disgustaba del todo, porque aceptaba los empujones, las risas de que era objeto y otras "finuras" con una sonrisa, un poco forzada, pero sonrisa al fin y al cabo. La sensación que tenía este líder cuando presenciaba alguno de estos hechos era de intranquilidad y desasosiego, y no le hacía ninguna gracia. Pero estaba sin recursos.

Para trabajar en el instituto contra el maltrato y a favor de una convivencia cuidadora decidimos utilizar la página que Collell y Escudé (2002) nos ofrecen en la XTEC (Xarxa Telemàtica de Catalunya) http://www.xtec.cat/~jcollell/index.htm y los materiales que nos proporciona la Consellería de Educación de la Comunidad Valenciana en "Orientados" http://www.cece.gva.es/orientados/profesorado/descargas/Que%20hacer%20ante%20el%20bullying.pdf Mientras que los primeros diseñan una intervención específica contra el maltrato y el acoso, y a distintos niveles (prevención primaria, secundaria y terciaria), en Valencia lo abordan como un subapartado dentro del universo general de los conflictos en el aula y el centro, y se fijan en la intervención cuando ya ha sido detectado: tras explicar los pasos, las fases, que debe tener, y sus características, pone como ejemplo la aplicación del método Pikas.

En ambos casos, aunque se trataba de hacer pública la situación para romper el silencio social, responsabilizar y no culpabilizar al agresor y hacer partícipes positivos a los espectadores, realmente nos sirvió para que todos conociéramos y comprendiéramos mejor el fenómeno del maltrato, sobre todo con los materiales para la tutoría ("Y tú, ¿qué puedes hacer?") (Collell y Escudé, 2004); orientar a las familias, tanto preventivamente como cuando se intervenía en un caso con sus hijos; y proteger a las víctimas, lo que derivó en la definición de un protocolo específico en nuestro Plan de Convivencia del Centro.

Hay que decir que la mediación terapéutica siguiendo el modelo de Pikas, que recomendaba tanto nuestra Consellería de Educación como la web de Collell y Escudé (2002), quizá por estar mal aplicada o por no haber tenido el entrenamiento guiado correspondiente, solo conseguía que el agresor se enrocara en una negativa de los hechos o que, aceptándolos, culpabilizara a la víctima de la posible sanción a la que supuestamente se le sometería. Además, el único método de control del agresor era la permanencia en su domicilio o, como lo expresaban desde su punto de vista, "una expulsión por unas bromitas de nada", lo que confirmaba sus sospechas de que su víctima era el culpable del castigo.

Las únicas diferencias que percibimos entre el modelo terapéutico de Pikas y el enfoque de Ninguna Culpa son dos: la primera y más importante es que, desde el principio de la intervención, se pone el énfasis en la solución del problema, sin tratar

de establecer hechos, analizar causas ni señalar culpables. Al partir de las emociones y sentimientos que la agresión produce en la víctima, todos los implicados en el grupo tienen oportunidad de empatizar y reflexionar sobre las consecuencias de lo que están haciendo, pero dirigido hacia cómo evitarlo y/o cómo cambiarlo, lo que habilita socialmente e incluye a todos. En algunos casos hemos comprobado que el agresor, y hasta algún espectador, se han sorprendido genuinamente del efecto que sus actos estaban produciendo en la víctima, y se han posicionado claramente en no volver a actuar así.

La otra diferencia es en el proceso: mientras que con Pikas las entrevistas son individuales, con el enfoque de Ninguna Culpa la única individual es con la víctima, y todas las que se hacen con agresor y espectadores son en grupo, lo que refuerza la necesidad de que hay que cambiar la dinámica social que se produce en la clase, en los pasillos, en el patio y hasta en el camino a casa; y responsabiliza a todos en tanto que les da la oportunidad de implicarse personalmente y ser útil.

Por si alguien no conoce el proceso a seguir en el enfoque de Ninguna Culpa, vamos a describir brevemente los fundamentos básicos de su técnica, que vienen en el texto de Sullivan, Cleary y Sullivan (2005), con nuestras mejoras. En primer lugar, pero como elemento común a éste y otros procedimientos, está la detección. Nuestros ojos y oídos son las familias, los tutores, el profesorado y hasta el alumnado de todos los niveles con el que hablamos habitualmente y nos mantiene al corriente de lo que va pasando, o que nos da la voz de alarma. Hasta los conserjes del Centro están pendientes de lo que ocurre en el patio durante el recreo o a la entrada y salida diaria.

Cuando alguien detecta un incidente en el que una persona está sufriendo, sea por maltrato esporádico o acoso sostenido (valga la redundancia), intervenimos inmediatamente, casi siempre en el mismo día.

El primer paso es hablar con la víctima. Le explicamos el proceso y le hablamos de lo valiente y encomiable que es su actitud; lo importante de este momento es centrarnos en los sentimientos que provoca la intimidación y, por eso, le pedimos que escriba o dibuje algo que los describa; también hay que pedirle permiso para realizar todo el proceso y nombres de alumnos a los que respete especialmente y que pudieran estar en el grupo.

La segunda acción se dedica a seleccionar al grupo. Consultamos con el profesorado y, con toda la información conseguida, se eligen a los que formarán el Grupo de Ninguna Culpa, incluyendo representantes de todas las posturas (entre 6 y 8 personas): el agresor, dos de sus "cómplices", uno o dos espectadores y varios de los líderes de entre los espectadores pasivos.

El tercer paso es para celebrar una reunión con el grupo (sin la víctima, claro). Comienza con la visita a la clase para hacer público el asunto y citar a los que van a formar parte del Grupo de Ninguna Culpa. Después, en la otra sala, se explicará el problema, mostrando el escrito o dibujo de la víctima. Es el momento más delicado y el que mejor hay que gestionar pero, como estrategia imprescindible, es necesario recordar que no hay que repartir culpas, sino mirar hacia la solución, hacia el futuro, y buscar cómo puede responsabilizarse e implicarse cada uno. El agresor suele comenzar a hablar justificando su conducta: es el momento de decirle que no está ahí para acusarle y buscar culpables, sino para aportar algo que mejore la situación del agredido. Al preguntarle, en último lugar, qué hará él, suele responder que nada, lo que aceptaremos de muy buen grado, porque

de eso es de lo que se trata en definitiva, de que ceje en su empeño de maltratar. Alguno ha querido implicarse más y ha sugerido hasta pedir disculpas, y jugar con el maltratado, pero no hay que pedir tanto. Se da tiempo a cada cual para que explique lo que piensa, y dejando, al final, que sea el propio grupo el que determine lo que va a ocurrir.

El penúltimo acto sirve para revisar lo que ha ocurrido una semana después. Se habla con la víctima y después con el grupo. Este momento ha servido para felicitarlos por el cambio (a mejor) observado en los sentimientos de la persona maltratada y para reforzar las acciones positivas e incluir alguna otra que se les ocurra.

Por fin, hacemos un seguimiento mensual más o menos formal para comprobar que los cambios han sido consistentes y no se han producido involuciones.

Es importante e imprescindible conocer más a fondo la técnica leyendo el capítulo del texto de Sullivan et al.(2005), e incluso comentándolo con algún otro aplicador del procedimiento, en el centro o fuera de él. Pero vayamos a comentar los casos de ejemplo (los nombres no son reales)

Caso "Patxi"

En un grupo de 2º de ESO sonó la voz de alarma con un alumno TGD con TDAH (tipo combinado, hiperactividad con inatención). Parecía que este alumno estaba bien porque llevaba muchos años con sus compañeros y éstos le conocían estupendamente. Pero algo cambió: empezaron a gastarle bromas y él a no aceptarlas hasta que casi agrede físicamente a uno de ellos, en una reacción desproporcionada. Hizo un dibujo muy expresivo y sencillo de cómo se sentía, con unos emoticones, que causó un gran pesar a sus agresores cuando lo vieron, porque no se esperaban ese grado de desesperación. Una chica se comprometió a acompañarlo en clase para favorecer su aprendizaje y tratar de calmarlo cuando hiciera falta y, junto con el cese de las bromas, en una semana cambiaron las emociones de Patxi a mejor. A las tres semanas de la primera reunión persistían los buenos resultados y el buen ambiente, y los antiguos agresores habían vuelto a interactuar con normalidad, como cuando eran más niños. A final de curso, los problemas de este alumno con necesidades educativas especiales (o derechos educativos especiales) estaban más relacionados con su aprendizaje y el rechazo a alguna área que con su situación social con los compañeros, que procuraban que estuviera tranquilo o que no le molestaban.

Caso "Pepi"

Pepi también es una alumna con necesidades educativas especiales, de 1º de ESO, que presenta una discapacidad mental a lo que hay que añadir una situación familiar y social delicada, por no entrar en más detalles. Le gusta la escuela, pero su Nivel Actual de Competencia es de 2º ciclo de Primaria y, contra lo que se pudiera pensar, es una niña que agrede en ocasiones, por su baja comprensión de las situaciones sociales y por su falta de autocontrol, incluso a quien mejor se comporta con ella. Empieza a sentirse rechazada y excluida de su grupo-clase (en parte justificadamente debido a su mal humor y sus agresiones) y a no querer asistir al Centro. Aplicamos la técnica del enfoque de Ninguna Culpa e incluimos a su mejor amiga en el Grupo. Cuando este conoce la situación anímica y las limitaciones de Pepi se ponen manos a la obra de inmediato: hasta celebraron su cumpleaños en el aula la siguiente semana y le hicieron pequeños

regalos muy "amorosos", con frases de cariño y aprecio. A final de curso se mantiene esta buena situación, ella también ha mejorado su actitud y ha sido promocionada para que continúe su escolarización con este grupo en 2º de ESO.

Caso "Paulo"

Paulo es un buen chico de 1º de ESO, tímido e introvertido, pero algo infantil e ingenuo socialmente hablando. Saca buenas notas pero no tiene amigos íntimos. Conoce a sus compañeros desde los 3 años y ellos le conocen, quieren y respetan. Este año se ha incorporado al instituto un chico repetidor, que viene de otro centro, y Paulo se ha pegado a él como si eso le proporcionara éxito social. El otro chico es mayor, algo prepotente y lo utiliza para hacer los deberes. Le trata mal en público y le gasta bromas que los demás consideran pesadas, pero Paulo las acepta por seguir siendo su amigo. Tras la primera reunión, sus antiguos compañeros se comprometen para conseguir mejorar sus emociones y su situación; y el agresor, aunque accede, no modifica su actitud. Paulo no acaba de sentirse bien del todo y son sus compañeros los que siguen haciendo cosas para romper ese vínculo "maligno y desigual". También le enseñamos técnicas de asertividad a Paulo. Al cabo de un mes, el cambio es evidente y consistente y, a final de curso, se ha librado de ese "amigo" y lo ha cambiado por otros del Grupo de Ninguna Culpa, que le apoyan y le hacen sentir mejor. Incluso llegan a intervenir recriminando al agresor cuando se le "escapa" una de sus bromas. Desde el primer momento ya no intentó aprovecharse más de que le hiciera los deberes. Lo gracioso y simpático de este Grupo de Ninguna Culpa es que venían de motu propio al seguimiento aún cuando no se les llamaba, pidiendo permiso al profesor de Francés: para ellos era muy importante continuar trabajando juntos para ser útiles a su compañero.

Cuando hacemos algo útil y bueno nos sentimos bien. Esto es motivación trascendente, como la llaman Bernado y Basterretche (1997) pp. 39-41: aprender algo para hacer algo por los demás. Se considera el motivador más potente, como muy bien saben los que participan en los programas de Aprendizaje-Servicio. (Red Española de Aprendizaje-Servicio http://redaps.wordpress.com/enlaces/) Muchos alumnos y alumnas desahuciados de nuestras aulas se convierten en agentes comunitarios muy implicados en el apoyo a vecinos, minorías o discapacitados cuando comprueban que su aprendizaje les sirve a todos para conseguir un beneficio.

El programa de Tutoría Entre Iguales (TEI) (González, 2000?), que se desarrolla principalmente en Cataluña, Aragón y Castilla-La Mancha, también se basa en este principio: la tutela de un alumno de 1º por otro de 3º no solo favorece el que se haga público o que se conozca rápidamente cualquier acto de maltrato, sino que, al responsabilizar a un alumno de otro le proporciona la oportunidad de cuidarlo y ser útil, y le aporta el conocimiento práctico de lo que está bien y lo que puede tener una consecuencia desagradable para alguien, por lo que actuará con esta guía.

El enfoque de Ninguna Culpa también está dentro de esta categoría de intervenciones, la de ser útil buscando el bienestar de todos en la Escuela, lo que produce, sin ninguna duda, una gran satisfacción a todos, agresores, víctimas y espectadores.

En definitiva, creemos que hay que buscar la acción del alumnado. Darles menos sermones y permitirles más que sientan, piensen, decidan y actúen. Si no tienen oportunidad de ser responsables, nunca ejercitarán la responsabilidad. Y también se puede aplicar al aprendizaje de otros contenidos...

Bibliografía

Bernardo, J. y Basterretche, J. (1997) *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. Madrid: Rialp

Collell, J. y Escudé, C. (2002). Bullying. Maltrato entre alumnos. Recuperado 14 de septiembre de 2013, desde http://www.xtec.cat/~jcollell/Z0%20Inici.htm

Collell, J. y Escudé, C. (2004). Guia para las familias. Recuperado 14 de septiembre de 2013, desde http://www.xtec.cat/~jcollell/ZGuia%20Pares.pdf

Collell, J. y Escudé, C. (2005). Y tú, ¿qué puedes hacer? Maltrato entre iguales: vivir y convivir en la ESO. Recuperado 14 de septiembre de 2013, desde http://www.xtec.cat/~jcollell/ZGuia%20Alumnes%20Secundaria.pdf

Consellería de Educación de la Comunidad Valenciana. Orientados. Recuperado 14 de septiembre de 2013, desde http://www.cece.gva.es/orientados/profesorado/descargas/Que%20hacer%20ante%20el%20bullying.pdf

González, A. (2000?) TEI Tutoría entre iguales. Programa de convivencia escolar. Prevención de la violencia. Recuperado el 14 de septiembre de 2013, desde http://www.noalacoso.org/TEI.pdf

Red Española de Aprendizaje-Servicio. Recuperado 14 de septiembre de 2013, http://redaps.wordpress.com/enlaces/

Sullivan, K; Cleary, M; Sullivan, G.: (2005) "Cambiar la dinámica social: el enfoque de Ninguna Culpa" en *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ediciones CEAC. pp. 222-237.

Te llevo en mi maleta: una propuesta de trabajo para la educación emocional de adolescentes

Bloque temático: Tutoría y convivencia

Ana Ángeles Fuertes Sanz

Profesora del Departamento de Orientación, ámbito científico-tecnológico, del I.E.S. Joaquín Costa. Cariñena. Zaragoza

Tutora de formación en el Centro de Psicoterapia Integrativa de Zaragoza.

fuertes.ana@gmail.com

Resumen

En el aula de secundaria habitualmente ponemos el énfasis en el aprendizaje y evaluación de contenidos académicos. Propongo en esta comunicación atender también a la relación que sucede con los alumnos y entre los alumnos. Aprender a darnos cuenta de lo que hemos aprendido del otro y con el otro. A confiar, a consolarme, a ser consolado, a consolar, a alegrarme de tu alegría y entristecerme de tu pena, a desarrollar la empatía entre nosotros. Podemos atender además de a la "tarea", a la "relación". Hacerlo genera nuevos espacios en el aula que favorecen e impulsan el desarrollo personal y profesional.

Te llevo en mi maleta

Una propuesta de trabajo para la educación emocional de los adolescentes.

A Marta, Alejandra, Alexandra, Alejandro, Chema, Noelia, Belén, Ashraf, Rares, Samuel y Lidia, que lo hicieron posible.

Introducción

La propuesta de trabajo que recojo en esta comunicación parte de una serie de reflexiones realizadas a lo largo de mi experiencia docente y terapéutica. Quiero empezar por exponer estas reflexiones:

1. A lo largo del acto educativo, organizamos muchos momentos en que evaluamos el aprendizaje de "la tarea". Realizamos evaluaciones iniciales, trimestrales y finales acerca de las capacidades adquiridas a lo largo del curso. Todos nosotros sabemos que "la relación" educativa que establecemos con los alumnos y la que se establece entre los ellos es fundamental para una buena práctica docente. Sabemos de lo difícil que es hacernos con un grupo cuando "no hay buen vínculo", "hay mal ambiente con el profesor" o "hay mal ambiente entre el alumnado". A pesar de que sabemos implícitamente que la relación es muy importante en la educación pocas veces tendemos a evaluar qué está pasando entre ellos y entre nosotros en el aula.
2. Para los alumnos que tienen serias dificultades con la superación de los contenidos mínimos de aprendizaje, bien por su situación personal extraescolar o por dificultades académicas, la relación que se establece con sus compañeros es fundamental para poder estar animados a venir a clase cada día, ya que no suelen sentir que vienen a aprender. Cuando les preguntas a qué vienen a clase, suelen decir: "A estar con mis amigos", "a relacionarme", "a ligar", "a pasármelo bien…" Rara vez incluyen entre sus motivos para venir al Instituto: "a aprender tal o cual contenido".

Partiendo de estas dos reflexiones, y a raíz de preguntar un día a mis alumnos de 4º de Diversificación a qué venían a clase, y encontrarme con una lista enorme de motivos que en ningún momento nombraban el acto de aprender contenidos , pude ver lo obvio de lo que estaba sucediendo: ellos venían a clase a otra cosa. Y esa "otra cosa", la relación que ponían ellos en primera fila, era muy importante y necesitaba ser tenida en cuenta para poder ser agente y motor de cambio en su proceso de aprendizaje.

Experiencia

Este trabajo pretende mostrar y compartir la experiencia vivida con los alumnos de 4º de Diversificación de I.E.S. Joaquín Costa de Cariñena (Zaragoza) en el curso 2012-2013. El objetivo de compartir esta experiencia es animar a otros profesionales de la educación a poner una mirada en la relación que establecemos con los alumnos y sobre todo, la relación que establecen los alumnos entre ellos, y que esa relación, lo que ha ido sucediendo entre todos a lo largo del curso, pueda ser tenida en cuenta y evaluada cualitativa o cuantitativamente

El grupo de trabajo han sido 11 alumnos, entre 17 y 18 años de edad. La clase está compuesta por 5 chicos y 6 chicas. Dos de ellos son de origen rumano y uno de ellos procede de Marruecos.

Cuando empecé a trabajar en septiembre el grupo estaba bastante cohesionado. De los 11 alumnos, 9 se conocían del curso anterior y los dos nuevos se integraron fácilmente. Una de las características de este grupo es que estaban bastante vinculados entre sí. Les había costado empezar el curso anterior en 3º de Diversificación por lo

que les significaba de rechazo y risa de otros compañeros. Se habían sentido tontos, inferiores a los otros… Esto es algo que nombraban a veces. También contaban cómo poco a poco se habían ido haciendo amigos, buenos amigos. Lo que estaba muy claro es que tenían sensación de grupo, de pertenencia, de estar unidos. Yo les decía que tenían una buena relación, que era fácil trabajar. Internamente sentía que eran una buena tierra para poder plantar y experimentar con cualquier propuesta.

A lo largo del curso fui introduciendo pequeños trabajos y propuestas individuales y grupales que favorecían la educación emocional. Los distintos_ aspectos de educación emocional que fuimos trabajando a lo largo del año de forma trasversal en mi área y en las tutorías tuvieron que ver con: aprender a darme cuenta de lo que siento, aprender a darme cuenta de lo que siente el otro y aprender a compartirlo. Estos pequeños trabajos fueron permitiendo que el grupo se fuera vinculando más. De forma autónoma me pedían: "Me ha pasado esto, y quiero que lo sepa el grupo". Los contenidos de su compartir eran: "me ha dejado mi pareja y estoy triste", "estoy preocupada por unas pruebas médicas que están haciendo a mi madre"…Poco a poco fueron teniendo la necesidad de que el grupo supiera de sí. Fueron confiando más entre ellos. Lloraban y aprendían a consolarse. Generábamos espacios de apoyo, que pasaban del llanto a la risa fácilmente. Lo más importante que fue sucediendo es que los alumnos perdieron el miedo a mostrarse vulnerables ante los otros. Fueron aprendiendo que a veces se defendían de su emoción porque estaban muy heridos y fueron pudiendo también regular su compartir, entrar y salir de la emoción, aunque no siempre era fácil. A lo largo de curso encontré dificultades para manejar situaciones de mucha intensidad emocional que habían de vivirse en un tiempo concreto pues después tenían que irse a Educación Física o a otra aula diferente. Tenían que aprender a sostener la emoción sin desbordarse, pues tras la hora de clase con el grupo tenían que marcharse a otro lugar y no querían hacerlo mostrándose vulnerables.

Uno de los hechos que fue importante para que los alumnos pudieran compartir sus emociones es que yo también pudiera compartir las mías. Que pudiera compartir: "estoy alegre", o "estoy triste, necesito más cuidado y más silencio que otros días". También ellos a veces me decían: "profesora, hoy algo te pasa", y era verdad, algo pasaba. Se fue desarrollando la empatía de saber del otro, y esa empatía, lejos de separarnos de la tarea que teníamos entre manos, facilitaba el trabajo. Podía un alumno llorar y ser atendido con su pena, y luego centrarse más trabajando ecuaciones o gráficas.

Cuando se acercaba mayo, los alumnos empezaron a nombrar la tristeza de separarse. Unos no querían irse. Otros no querían nombrarlo. Me parecía que todo lo que habían compartido y vivido a lo largo de ese tiempo era algo muy preciado, y les propuse la posibilidad de ir trabajando la despedida. Como en un duelo, para poderme separar he de saber cómo me he ido trasformando gracias al otro, qué me llevo tuyo, qué experiencias, qué he aprendido contigo, qué me llevo puesto de ti, qué huella me has dejado. Les propuse ir trabajando de la siguiente manera:

a) En una primera sesión les sugerí que cerrasen los ojos, y tras una pequeña relajación para poder contactar con ellos, les propuse realizar una visualización en la que recordaban el primer momento en que entraron en el Programa de Diversificación. Y desde ahí, que dejasen que aparecieran imágenes de estos dos años, diferentes momentos de este tiempo en que lentamente se hubieran ido transformando.

b) Después de esto, con los ojos abiertos y en grupo, los alumnos empezaron a compartir los recuerdos, las experiencias. Al hacerlo, se emocionaban muchísimo. Pude sentir con ellos lo importante que es cuidar cada momento. Recordaban cómo se sentían en el primer día de clase, la sensación de miedo, de que eran tontos y que por eso estaban ahí. Recordaban cuando su tutor anterior se reía con ellos, y cómo se sentía queridos y cuidados. Y los momentos en que habían llorado y se habían abrazado, y los momentos de compartir la risa y el dolor. Se asustaban de emocionarse tanto y les propuse lo siguiente:

c) Ponerse frente a frente sentados en dos filas y hablando o sin hablar, poderse mirar y notar lo aprendido con el otro. Poder reconocerse, verse, poder dejarse sentir el agradecimiento de lo compartido.

   En este momento varios alumnos compartieron lo importante que había sido saberse amigos, más allá del sexo, más allá de la procedencia de cada uno. Yo sentí que habían recuperado la confianza en los otros como humanos, y era precioso presenciarlo.

d) Para la siguiente sesión planifiqué la posibilidad de trabajar en una hora en que tenían dos periodos de clase seguidos conmigo, para no tener que salir corriendo de un momento de mucha intensidad emocional a una situación muy distinta. Como les costaba hablar, decir en voz alta, les propuse que lo escribieran en silencio. La indicación era que pudieran agradecer lo vivido gracias a ellos y que pudieran pedirse perdón. Para mi sorpresa, los alumnos se pusieron a escribir rápidamente. Cuando acabaron, empezaron a leerlo, a compartirlo entre ellos. Fue muy hermoso. Ese día, un alumno que se había enfadado conmigo unas horas antes, y que me había pedido un "perdón" sin sentirlo y yo le había dicho: "quiero que me pidas perdón cuando lo sientas de verdad", pudo pedirme perdón delante de todos, aceptando que se había pasado conmigo, emocionado de decirlo delante de sus compañeros.

e) El día siguiente seleccionamos frases significativas de lo que habían escrito, de su vivencia interna. La propuesta era generar un power point con imágenes y frases, así como recoger los textos en un cuadernillo que pudieran llevarse de recuerdo. Elegimos una imagen para poner en la portada del cuadernillo y un título: "Por mucho que te vayas siempre formarás parte de mi equipaje". Un alumno al que le había costado participar a lo largo de las sesiones dibujó el diseño de la portada: una maleta con un corazón dentro. También nos hicimos fotos en grupo y buscaron otras fotos de los profesores que les habían dado clase el curso anterior.

   Me impresionó ver cómo alumnos con dificultades académicas podían escribir las siguientes frases:

   "Gracias por abrirme los brazos cuando os he necesitado"

   "Hicisteis rebelde, segura, a una chica insegura de sus acciones y que desconfiaba de la gente. Ahora por primera ver me siento a gusto, me siento única y especial".

   "Pido perdón si hice daño, o si hice que se sintieran mal, o si metí la pata sin querer"

   "Me habéis aportado cosas que nunca antes había sentido"

"Si por algo vengo a clase es por vosotros, por veros cada mañana, porque me contáis vuestras aventuras, vuestros cotilleos. Por el cariño que nos mostramos a diario"

"Quiero que tengáis un buen futuro, y estar yo ahí para conocerlo y apoyaros en todo"

"Os pido perdón por no haberos comprendido, no haber ayudado o haberme enfadado sin razón"

"Me aceptasteis como compañera, me ayudasteis como amiga y me apoyasteis como hermana".

"Me trasmitisteis miedo, distancia, soledad, pero me habéis demostrado cariño, afecto y emoción".

"Con vosotros he vivido risas y lloros, he compartido secretos y miedos, y sé que nunca saldrán de nuestra pequeña familia"

"Aún recuerdo el curso pasado, cuando nos metieron a primero de Diversificación. Nadie nos conocíamos, y sentíamos vergüenza. Poco a poco esa vergüenza fue desapareciendo, y apareciendo una amistad tan grande que más que amigos hemos sido hermanos".

"Estos días tan ansiados de que lleguen las vacaciones mitad de mi alma se alegra, porque el título de la E.S.O. lo tendremos. Pero la otra mitad siente tristeza y pena, porque no se si volveré a ver a mis hermanos. Sólo digo gracias a todos".

"A todos vosotros quiero que sepáis que habéis ocupado un hueco en mi corazón, y ese amor que siento por vosotros no lo dejaré marchar".

"Aunque tengamos nuestros más y nuestros menos, siempre os llevo en mi corazón"

"Sois un apoyo muy grande. Cuando vengo aquí me alegro de veros y me siento muy a gusto aquí con vosotros. Somos una pequeña familia".

"Nos apoyamos los unos a los otros cuando nos encontramos en un momento difícil o de bajón".

"Muchos hemos abierto nuestro corazón, hemos pasado un mal momento y todos nos hemos apoyado, y aparte de sacar buenas notas, yo creo que la familia que tengo aquí es lo más importante que me llevo en mi maleta".

"Agradezco que no me hayan juzgado por mi mal genio que es lo primero que demuestro cuando llego a un sitio, sino que hayan aprendido a valorarme como soy y no me hayan juzgado antes de tiempo.

"Mi corazón está dividido en dos partes, y una parte sois vosotros. Gracias por ser como sois".

"Estos dos años que hemos estado juntos han sido maravillosos".

"Espero que tengas un buen futuro"

"Te deseo lo mejor en todo lo que vas a estudiar en tu carrera".

"Gracias por todo, nos veremos todos los sábados como siempre, espero que te salgan las cosas bien en la vida"

"Gracias por todo lo que me has enseñado en este curso, espero que todo te salga bien".

f) El siguiente día, ya con las notas casi entregadas y terminado el curso, vimos en clase el power point que preparó una alumna con las fotos que recopilaron de otros años y las que habían hecho y con las frases seleccionadas que habían escrito. Invitaron a venir a los profesores que les habían dado clase y fue muy hermoso compartir con ellos esos momentos. Un alumno eligió la música de fondo. Tenían miedo de llorar mucho viéndolo, pero no fue así. El ambiente fue de fiesta, de recoger, de saber que se tenían.

Yo, como profesora, también escribí un poema que adjuntamos en el cuadernillo, y que comparto con vosotros aquí:

Gracias por las bromas a primera hora de la mañana,
por soportar los deberes cotidianos,
por hacerme un hueco en vuestro paisaje adolescente.
Por aguantarme cada lunes,
por vuestra entrega en las horas de tutoría,
por vuestra confianza.
Gracias por enseñarme que se puede ser buen compañero,
que los triunfos saben mejor si ganamos todos.
Que si uno pierde, todos perdemos un poco.
Gracias por dejarme regar en vuestra clase
la semilla de amor y de ternura que teníais.
Por ayudarme a ver lo bueno de cada uno
por encima de las dificultades.
Gracias por vuestros escritos, que leo y releo emocionada.
Gracias por poderme llevar en la maleta
Este año compartido con vosotros.

Conclusiones

Parto de que no puedo llegar a unas conclusiones cuantitativas, pues en ningún momento pude imaginarme a principio de curso qué iba a ir sucediendo después. Por lo tanto, no tomé medidas que pudieran indicarme cómo había cambiado en ellos el gusto por venir a clase, a verse, a aprender, y sobre todo, el aprendizaje emocional que se llevaban puesto. Cómo habían aprendido a confiar, a abrir sus emociones si están en un ambiente seguro y a poder utilizar ese compartir para crear vínculos internos. Así pues, las conclusiones que expongo son de tipo cualitativo y son las siguientes:

a) Cuando como profesores entramos en el aula a impartir nuestra "tarea", solemos olvidarnos de la relación que sucede mientras realizamos nuestro trabajo y de la relación que establecen los alumnos entre sí. Poner una mirada en lo rela-

cional enriquece nuestra práctica docente y permite generar nuevas maneras de ser, estar y sentir en el aula.

b) El aula puede ser un espacio donde aprender a mostrar lo que siento y a darme cuenta de lo que sienten los otros. El desarrollo de la empatía es importante para sentir que el otro es importante para mí y que soy importante para el otro.

c) Evaluar lo aprendido relacionalmente en el aula ayuda a los alumnos a seguir su camino con más fuerza y confianza y favorece el desarrollo de una autoestima positiva.

d) Como profesores también nos enriquecemos de esta tarea de aprender de la relación que se genera entre ellos y de la relación que generan con nosotros. No somos uno más. Somos los que permitimos iluminar alumbrando lo que está sucediendo, y esto hace posible que los alumnos lo vean.

e) En un tiempo de crisis, de quemazón y síndrome "burn out" entre el profesorado, el final de curso es casi siempre un tiempo duro de trabajo por la evaluación de los contenidos del año. Evaluar lo aprendido relacionalmente ayuda a convertir el final de curso en un momento de verdadera cosecha que trasforma nuestra práctica docente.

Por último, animar a otros compañeros a dar un lugar a "lo relacional" en el aula, a poder regar en la buena tierra que tenemos año a año delante de nosotros. Saber y notar que los alumnos van ganando en humanidad también nos hace más humanos a nosotros, trasformando nuestra labor educativa en un acto de trascendencia único que permite hacernos crecer como personas y desarrollarnos personal y profesionalmente.

Bibliografía

Bisquerra. R. (2000): *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2008): *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. (2009): *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Sintesis.

Bisquerra, R. (Coord.) (2010): *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori.

Bowlby, J.(1969). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.

Cases, I. (2007): *La educación emocional del profesorado*. Buenos Aires: Lumen.

Cava, M.J. Y Musitu, G. (2000): *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría de la práctica*. Barcelona: Paidós.

Geddes, H. (2012*): El apego en el aula*. Barcelona: Graó.

Greenberg, L. (2000): *Emociones: una guía interna. Cuáles sigo y cuáles no*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Greenberg, L. (2012): *Trabajar con las emociones en psicoterapia*. Barcelona: Paidós.

LeDoux, J. (1999): *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.

Levy, N. (1998). *La sabiduría de las emociones*. Barcelona: Plaza & Janes

Lowen, A. (1993): *La espiritualidad del cuerpo*. Barcelona: Paidós.

Marina J., López, M. (1999): *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama

Montero-Ríos, M. (2003): *Saltando las olas*. Tenerife: Ob Stare.

Naranjo, C. (2004): *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Vitoria: La Llave.

Palou Vicens, S. (2004): *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona. Graó.

Segura, M. y Arcas, M. (2003): *Educar las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.

Shapiro, L.E. (1998): *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.

Soler, J. Y Conangla, M.M. (2003): *El arte de transformar positivamente las emociones. La ecología emocional*. Barcelona: Amat.

Steiner, C. (2011): *Educación emocional*. Sevilla: Jeder.

La formacion a las familias. Un complemento de la orientación escolar

Mª Ángeles Hernández Prados

Profesora en el Dpto. Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Murcia

mangeles@um.es

Ana Carmen Tolino Fernández Henarejos

Profesora en el Dpto. Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Murcia.

anacarmen.tolino@um.es

Resumen

La formación de familias es un aspecto ansiado de la educación que se encuentra en tierra de nadie. Existe la tendencia a vincularlo a la institución escolar, especialmente porque la ansiada búsqueda de la calidad educativa pasa necesariamente por el entendimiento entre ambas instituciones: familia y escuela. Aunque no es una competencia directa del orientador, indirectamente tal y como se expone en este trabajo, los programas de orientación personal, académico y profesional demandan de una implicación de la familia para garantizar el éxito de los mismos. En este trabajo se hace un análisis de los aspectos a considerar por el departamento de orientación para llevar a cabo programas de formación de las familias.

1. Introducción

Vivir en un mundo revuelto, nos lleva a replantear los principios que sustentan la acción educativa y a rescatar aquellas buenas prácticas que puedan dotar de sentido y calidad a la misma. Son tiempos difíciles, para la escuela, para las familias, para la socie-

dad en general. La crisis de las instituciones de acogida como señalaban los profesores Ortega y Mínguez (2003), el excesivo individualismo, la pérdida de confianza en el sistema político-social en el que nos ha sumergido la actual crisis económica, y algunos otros aspectos más, han contribuido a la desorientación en la que se haya la educación, más necesitada que nunca de criterios y pautas de acción pedagógica que aporten claridad y buen hacer. "El problema de fondo es que al desaparecer esas creencias universales compartidas resulta muy difícil encontrar una nueva base general de orientación que constituya el punto de encuentro en la construcción de la sociedad. No sólo a nivel social, también el individuo concreto ha quedado huérfano de modelos próximos de socialización" (Ortega y Mínguez, 2003, 45).

Por todo ello, desde la autoría de este trabajo consideramos esencial la proliferación de encuentros que permitan a los profesionales de la educación reflexionar sobre la praxis educativa. El peligro que acecha a estos espacios de diálogo y reflexión, es la contemplación, ya que ésta se desvincula de cualquier iniciativa de actuación. Lejos de caer en apatía, utopía, o en la percepción de imposibilidad como consecuencia de una complejidad extrema de realización, pretendemos con esta aportación, que la reflexión sobre la relación que existe entre orientación escolar y formación familiar, así como el análisis de los aspectos a considerar en la formación de padres y de algunas experiencias, contribuya a despertar en nuestros lectores una actitud proactiva, invitándoles al diseño e complementación de sus propias experiencias educativas en esta línea.

2. La atención a las familias desde la orientación escolar

Que la familia constituye uno de los principales agentes educativos en nuestra sociedad es algo innegable. La familia, por decirlo en el sentido más clásico de la Pedagogía, constituye el primer conjunto de estímulos educativos para la persona humana; la familia es la paidocenosis fundamental (Touriñán, 2010) Pero también está cada vez más claro que, los cambios experimentados por ésta y por la sociedad, la han alejado de su función educativa, confiando en profesionales cualificados para educar (docentes) y reconociendo su impotencia ante el poder de socialización de un contexto supeditado a los medios de comunicación. Así lo expone García Garrido (2003):

"Los padres han ido progresivamente delegando en la escuela la función educativa que de todos modos sigue siendo considerada, incluso por las leyes, como responsabilidad fundamental de la familia. Sin embargo, está cada vez más claro que la escuela no suple adecuada y suficientemente la responsabilidad. La consecuencia de esto no puede ser otra que la sustitución fáctica de la familia, en material educacional, no por la escuela, sino por influjos provenientes del ambiente social en su conjunto, de modo especial los provenientes de los medios de comunicación social y de las pautas y modelos de conductas más publicitados y atrayentes"

Somos conscientes de la multitud de problemáticas por atender en un departamento de orientación derivadas de las necesidades educativas de los alumnos, junto a otras

muchas funciones que cubrir (art. 42, R.D. 83/1996)1, pero también lo somos de que lo urgente suele desplazar a lo importante, y son muchas las ocasiones en las que la formación de padres se ha visto desplazada o derivada a las propias AMPAS para que sean éstos mismos quien lo gestione. Aunque directamente no es un competencia marcada en la labor del orientador, en la medida en la que éste ha de atender a distintas dimensiones educativas del educando, dando respuesta a sus necesidades académicas, personales y profesionales de estos, no puede obviar o dejar de lado el contexto familiar que puede actuar, como ya hemos expuesto en alguna ocasión, la familia actúa como mediador entre el niño y la sociedad, estableciendo las normas, reglas y costumbres que permitirán a su hijo incorporarse a la sociedad (Hernández y Tolino, 2012), y actuando a su vez como facilitador o inhibidor de los cambios necesarios. En la medida en la que la familia es un eje esencial en la educación de los alumnos, entendemos que una buena orientación no puede quedar al margen de ésta, pues tal y como expuso José Antonio Marina "Para educar a un niño hace falta la tribu entera". Se ha convertido en una constante de la mayoría de centros, la necesidad de formación de los padres y las madres, quienes demanda de iniciativas que le permitan adquirir las estrategias de relación de ayuda para con sus hijos e hijas en la importante tarea de tomar la decisión adecuada sobre su futuro formativo y profesional, de modo que el proceso de comunicación entre ambos sea eficaz y puedan orientarlos adecuadamente tanto a nivel personal como profesional. Esta demanda de formación lleva a plantear la necesidad de desarrollar Programas de Implicación Familiar en la Orientación Profesional, con el objetivo de ayudar a orientar a sus hijos a que no elijan sus opciones formativas y profesionales utilizando criterios de profesionales tradicionales en función de su condición de varón o mujer, sino que lo hagan en función de que son personas con posibilidades (Lucas Mangas, 2006).

Por otra parte, el orientador contribuye, junto al tutor, al desarrollo del plan de acción tutorial, y en las funciones del tutor está contemplado desde el REAL DECRETO 83/1996, de 26 de enero, que una de las funciones del profesor tutor es "Facilitar la cooperación educativa entre los profesores y los padres de los alumnos". La participación de las familias en la educación de sus hijos además de constituir un derecho democrático y constitucional, es una necesidad para consolidar a la escuela como pública, para mejorar la calidad educativa y del sistema, para favorecer un modelo democrático a los alumnos, además de una responsabilidad moral para con los hijos en el caso de los padres y para con los alumnos en el caso de los profesores, por todo ello es imprescindible que la familia y el profesorado se pongan de acuerdo sobre cómo hacer efectiva la

[1] Funciones del Departamento de Orientación explicitadas en el Artículo 42 del REAL DECRETO 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los institutos de educación secundaria (B.O.E. 21/01/96): Formulación de propuestas a la elaboración del proyecto educativo y la programación anual; Elaboración de las propuestas de organización de la orientación educativa, psicopedagógica, profesional; Contribución al desarrollo de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional; Contribución al desarrollo del plan de orientación académica y profesional, y plan de acción tutorial; Elaboración de la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares apropiadas para los alumnos con necesidades educativas especiales; Elaboración de la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares apropiadas para los alumnos con necesidades educativas especiales; Participación en la elaboración del consejo orientador que, sobre el futuro académico y profesional del alumno; Promoción de la investigación educativa, etc.

participación asentada en unas relaciones de ayuda mutua que de coherencia y unidad a sus experiencias educativas (Azor, 2009).

Una vez demostrada la importancia de que el departamento de orientación de los centros escolares contribuya a promover iniciativas para la mejora de las relaciones entre familia y centros educativos, asi como la formación de familias, se hace necesario contemplar brevemente algunas consideraciones de cómo llevar a cabo dichas actuaciones. En lo que respecta a las necesidades educativas a contemplar en las familias, Moratinos (1985) señalaba tres planos de actuación a considerar, en primer lugar, la reflexión sobre sus pautas educativas y tomar conciencia de su papel en la educación de sus hijos/as (educación familiar); en segundo lugar, la orientación familiar que le facilite normas preventivas para evitar las anormalidades y deficiencias de la educación en la familia; y en tercer lugar, la formación de padres, ya que requieren de mecanismos que les prepare para ejercer su función educadora, y es precisamente en los dos últimos aspectos donde las instituciones educativas deben invertir mayores esfuerzos. Parafraseando a Thomas Gordon (1982) "a los padres se les culpa, pero no se les educa". Con esta afirmación deja constancia por un lado, de que la familia es una institución que se encuentra siempre en el punto de mira de todas las problemáticas socio-educativas, considerando a la misma en constante crisis, y por otro, de la poca tradición en formación de padres que existe en nuestro país.

3. Algunas consideraciones en la formacion de familias

Ser padres no es sólo el calificativo que se obtiene por el mero hecho de tener un hijo, más bien se trata de la responsabilidad moral que se adquiere respecto al otro, un ser vulnerable, necesitado de atención y cuidados, así como de una respuesta a sus necesidades a lo largo de toda su existencia. Reducir esto a sucumbir a los caprichos de los hijos ha sido la resultante de la desviación por oposición al modelo familiar autoritario tan presente en otras épocas. Tampoco podemos simplificar la educación familiar a la implantación de un modelo de actuación democrática en la relación con los hijos. Más bien nos referimos a la implantación de un clima moral, de un diálogo centrado en la escucha atenta, así como de hacer realidad la función de acogida resaltando el amor, aceptación y respeto hacia el otro como funciones esenciales de un contexto educativo en la familia (Ortega y Mínguez, 2003).

Pero ¿cómo conseguir establecer esa relación ética entre padres e hijos? ¿Qué papel puede desempeñar la formación en todo esto? Los padres no pueden, o mejor dicho, no deben seguir funcionando educativamente sólo desde el sentido común, o desde el intercambio de experiencias con su familia de origen o con familias contemporáneas. Existe pues una necesidad de formarnos como padres que ha sido recogida a lo largo de la historia de diversas formas. Desde que en 1815 aparece la primera asociación de madres de familia que reunió a un grupo de madres bajo el convencimiento de que resulta conveniente transmitir y poner en práctica todos los consejos que mejoran la vida familiar y benefician el desarrollo de los hijos (Fresnillo et al, 2000), hasta la actualidad se ha evolucionado mucho en formación de padres, pasando por la creación de organismos como la Federación Internacional de Escuelas de Padres (1959) o la creación de la primera Escuela de Padres ECCA en España (1973).

Si partimos del concepto de Cataldo (1991), la formación de los padres implica el incremento de información, de conocimiento y de las habilidades de los padres para atender las necesidades de sus hijos durante su desarrollo, y forma parte de la educación de los niños, ya que es una manera de promover su desarrollo desde otros contextos, enmarcando de este modo, la formación de padres en la escuela. En este sentido, la formación de padres es un lugar de encuentro para reflexionar en grupo sobre la tarea educativa que se realiza con los hijos/as, que sirve para reforzar el papel como educadores en la vida familiar y comunitaria y es útil en la práctica del día a día para ayudarnos a cambiar en lo que necesitemos y decidamos (Fresnillo *et al*, 2000).

Sin embargo, desde una perspectiva ecosistémica, la formación de padres debe considerarse dentro del marco de las relaciones familia-escuela-comunidad, y así lo exponen Mangato y Bartau (2003, 41) "la formación de padres constituye una estrategia que en sí misma puede fomentar la colaboración entre la familia, la escuela y la comunidad pero su eficacia y efectividad depende del nivel de coordinación y consenso entre las instituciones sociales, políticas y educativas". De hecho, los objetivos básicos que marcan la orientación formativa de toda Escuela de Padres, según Brunet y Negro (1994), contemplan, además de servir de cauce y revisión y aprendizaje para los padres en los temas relacionado con la educación de los hijos y de potenciar la comunicación sobre las situaciones que se viven en la familia, el aumento de la integración de los padres en los centros educativos.

Desde esta vertiente en la que la formación de padres se vincula a la institución educativa, ésta adquiere un carácter formal y por ende, planificada. En este sentido, la formación de padres se define como la "acción formal con el objeto de incrementar la conciencia de los padres y la utilización de sus aptitudes y competencias parentales a través del incremento de la información, del conocimiento y las habilidades de los padres para atender las necesidades de los niños a lo largo de su desarrollo. La formación parental constituye una acción educativa de sensibilización, de aprendizaje, de adiestramiento o clarificación de los valores, las actitudes y las prácticas de los padres en la educación" (Boutin y Durning, 1997). Por otra parte, son consideradas una estrategia preventiva de primer orden, ya que además de promover la formación continua de madres y padres desde el inicio de la escolarización de sus hijos, ayudan a compartir espacios y criterios pedagógicos entre docentes y familia involucrándoles en una tarea formativa común (Navarro et al 2010).

Los programas de formación de padres se ofrecen desde diversas instituciones educativas y sociales pero los escenarios más comunes son los siguientes (Mangato y Bartau, 2003): Los centros escolares que promueven la formación de padres a través de sus Asociaciones de Padres de Alumnos en coordinación con la Dirección y el profesorado; 2. Los servicios sociales y comunitarios como por ejemplo, los Departamentos de Bienestar Social municipales o los ambulatorios; 3. Las instituciones religiosas desde las parroquias y los Centros de Orientación Familiar (Romero, 1998); 4. Centros y Servicios de orientación familiar privados; 5. Otros escenarios de nueva implantación lo constituyen el marco laboral y las ONG.

Aunque la formación de padres implica un proceso de planificación, estructuración, seguimiento y evaluación no necesariamente presente en la escuela de padres. Al hablar de formación de padres resulta inevitable hacer mención a las escuelas de padres. ¿Qué se entiende por escuela de padres? Una escuela de padres es un plan sistemático

de formación para padres en los espacios psicopedagógicos y ambientales que se desarrolla a lo largo de un periodo relativamente extenso (Poveda, 2001). Es un espacio de información, formación y reflexión dirigidos a padres y madres con el objetivo de ayudar a las familias con menores a su cargo a que puedan desarrollar adecuadamente sus funciones cuidadoras, educativas y socializadoras, favoreciendo la adquisición de pautas saludables de dinámica familiar que facilitarán la convivencia, la comunicación y en definitiva el desarrollo integral de sus menores como miembros activos y solidarios de la sociedad, pues no debemos olvidas que la familia es, en todas las culturas la célula básica de la misma (Fresnillo et al, 2000). Para Quintero (2001) la escuela de padres es un proceso educativo permanente no formal, que tiene por objeto, en primer lugar, ofrecer a los padres de familia oportunidades de participación en el conocimiento crítico de la realidad familiar, para provocar cambios de actitudes frente a la problemática familiar y social existente, y en segundo lugar, reforzar el proceso de maduración humana de cada uno de los miembros de la familia través del contacto grupal, el diálogo franco y el compromiso personal y familiar. En definitiva, una escuela de padres son todas aquellas actividades que se destinan a personas con el fin de mejorar su capacidad para favorecer el desarrollo y la autonomía de sus hijos, bien en acciones privadas (familia) o bien en acciones colectivas en centros educativos (CEAPA, 2001).

4. Buenas prácticas en escuelas de padres. Propuestas pedagógicas

El diseño y creación de una escuela de padres se encuentra a priori con dificultades de diversa índole (económicas, institucionales, culturales, de aceptación y participación,…) entre las que cabe mencionar las escasas referencias metodológicas que orienten y faciliten el desarrollo de buenas prácticas. En este sentido cabe resaltar el manual que la CEAPA desarrolló en 2001 bajo la denominación "Colección Escuela de Padres" son cuadernos para la formación de padres y madres. Esta colección está concebida como guías sobre temas educativos que ayudan al diseño de cursos de formación en las APAS. Cada tema tiene un diseño independiente en el que se introducen propuestas de trabajo y de organización de acciones formativas. El tema 4 "La escuela de padres y madres" contempla las siguientes dimensiones a considerar para la creación de una escuela de padres: 1º Establecer un equipo de trabajo; 2º Conocer las demandas de los padres y madres; 3º Comunicar con la Federación o Confederación de APAS; 4º Seleccionar asesores y monitores; 5º Buscar entidades financieras.

Otro documento de referencia al respecto, lo constituye el "Manual didáctico para la escuela de padres" de Duran Gervilla at et (2002), está compuesto de tres partes principales y once temas. La primera parte titulada "Los padres y los hijos" contiene siete temas: 1º El proceso de socialización a través de la familia, 2º La paternidad responsable, 3º Padres preparados: estilos y pautas educativas, 4º Introducción a la escucha activa, 5º Derecho evolutivo y psicológico del ser humano, 6º La personalidad: desarrollo y componentes y 7º Las relaciones interpersonales. La segunda parte "Los padres y la escuela" está formado por tres temas: 8º La formación y la educación paterna, 9º La ayuda a los hijos en los estudios y 10º Actitud de los padres hacia la escuela. Por último, la tercera parte "Los padres y la salud" ofrece el undécimo tema del manual sobre la salud en la familia. Los objetivos que persigue el manual son varios, siendo uno

de los más importantes crear en los asistentes la inquietud por aprender todo aquello relacionado con la formación de sus hijos.

Teniendo en cuenta estas dimensiones, se ha procedido a recoger una serie de propuestas pedagógicas que pueden ser de utilidad en el diseño y creación de escuelas de padres.

a) Objetivos de una escuela de padres

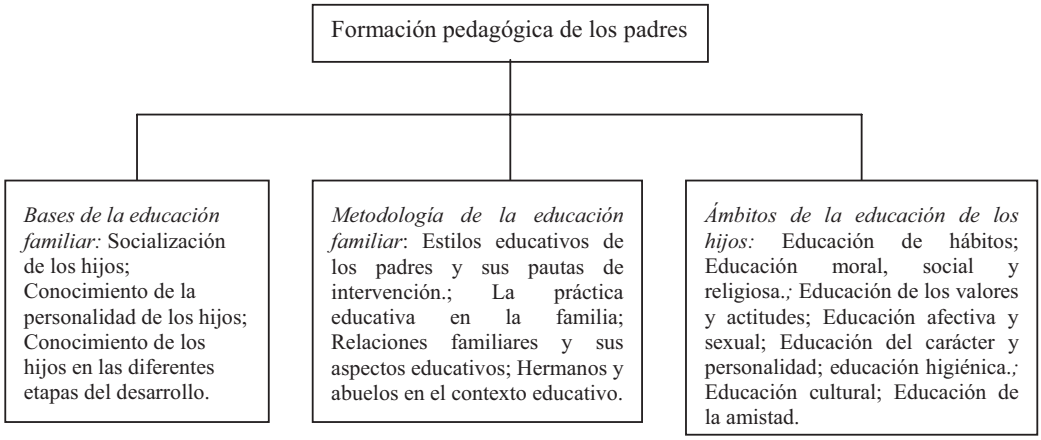
Aunque son muchos los objetivos o finalidades desde las cuales se promueve la creación de escuelas de padres: facilitar y analizar las características del desarrollo de la infancia y adolescencia; favorecer la relación familia escuela y divulgar las distintas vías de participación para padres, facilitando la creación de redes sociales; detectar problemáticas del contexto familiar; propiciar espacios de reflexión sobre situaciones cotidianas y sobre criterios básicos de funcionamiento del grupo familiar; o dotar a los padres y madres de recursos y habilidades que posibiliten un crecimiento integral de los hijos y del grupo familiar (Fresnillo et al, 2000; CEAPA,2001), existe una fuerte tendencia a enfatizar la transmisión de información y el componente cognitivo como eje central de la formación de padres. La finalidad de la escuelas de padres es, por tanto, aportar unos conocimientos relacionados con el papel de padres que les puedan servir para mejorar su trabajo como tales (Durán Gervilla et al 2002). Consideramos insuficiente el desarrollo cognitivo para garantizar un cambio actitudinal y una apuesta por los valores que promuevan un cambio conductual en los miembros familiares. Al respecto, Robles y Romero (2011) nos sugieren que la eficacia de los programas "conductuales" se vería incrementada si se incorporara en su repertorio más contenidos enfocados a la mejora de aspectos como las habilidades de comunicación, empatía y solución de los conflictos interpersonales, pues de este modo se incrementaría la calidad del funcionamiento familiar y de la interacción entre padres e hijos. Los programas de formación para padres no son una educación escolar para la familia, por el contrario, constituye una acción educativa de sensibilización, de aprendizaje, de clarificación de valores, de desarrollo de habilidades para perfeccionar su capacidad de educar a los hijos (García, Díaz, Peral y Serdio 2004).

A pesar de que cada escuela de padres puede presentar unos objetivos concretos en función de la temática, se persiguen unos objetivos generales o macroobjetivos, entre los que se puede incluir ayudar a los padres en sus funciones educadoras permanentemente (Moratinos (1985). Por otra parte, Maíllo (1974) señala que hay que tener en cuenta como objetivos de la entidad familiar: la adquisición de aptitudes adecuadas en las que se haga efectiva una correcta comprensión del proceso educativo, la adquisición de criterios para enjuiciar y utilizar las adquisiciones técnicas de educación y la preparación para resolver problemas particulares de especial agudeza o interés en la educación de la juventud.

b) Contenidos o temáticas de una escuela de padres

Además de los objetivos, metodológicamente debemos tener presente en las escuelas de padres que se tratan de experiencias que deben ser significativas y enriquecedoras a los destinatarios, por lo tanto las temáticas deben estar lo más ajustadas posibles

a las necesidades reales de las familias del centro. Generalmente las escuelas de padres presentan una gran diversidad de temáticas que pueden ser trabajadas con los padres, algunas de ellas más genéricas (la educación familiar, conflictos familiares, comunicación familiar, etc.) y otras responden a intereses específicos de padres que estén viviendo una determinada situación o problemática familiar (drogodependencias, bullying, cómo atender al discapacitado,…). Las Escuelas de padres tienen como objetivo "la formación pedagógica de los padres", por ello los temas que conforman los contenidos de la Escuela de padres podrían organizase de la siguiente manera (Barreiro, 2004):



c) Metodología de la escuelas de padres

A pesar de que las escuelas de padres no presenta una estructura organizativa estandarizada o formato rígido al que atenerse, éstas no pueden ser un espacio de encuentro reflexivo informal, sino que deben responder a un plan sistemático de formación en el que se recoja el diseño de una serie de elementos mínimos que garanticen su intencionalidad educativa y diferenciarla de una mera reunión de padres. Esto implica plantearse previamente unos objetivos, unos contenidos, establecer el número de sesiones, unas actividades, unos instrumentos de evaluación…

Generalmente suele plantearse una metodología flexible, abierta, cambiante, activa, participativa, variada, dinámica, para mantener motivado a los padres y para favorecer el diálogo entre ellos, aunque también conocemos de escuela de padres desarrolladas bajo el formato metodológico tradicional de conferenciante-experto que expone y padres que escuchan (Hernández, 2006). Sin embargo, en la actualidad se persigue que los padres adopten un rol activo en su proceso de desarrollo personal para mejorar las capacidades y habilidades para afrontar constructivamente y ejercer un control razonable sobre su propia vida familiar (Mangato y Bartau, 2003). En consonancia con esta tendencia pedagógica de agudizar el papel activo de la persona en su propio proceso de aprendizaje, se apuesta con un diseño metodológico en forma de taller con grupos de discusión, debates, intercambio de experiencias, actividades, etc. La característica fundamental de estas modalidades de enseñanza es la interactividad, el intercambio de experiencias, la crítica, la experimentación, la aplicación, el diálogo, la discusión y la reflexión entre los participantes cuyo número no puede ser amplio (de Miguel Díaz et al, 2006).

La intervención individual es menos eficiente que la intervención grupal. Las sesiones en grupo dan a los padres la oportunidad de debatir y compartir experiencias bajo la supervisión de un experto, algo impensable en las sesiones individuales. Los programas de padres responden a un diseño de intervención colectiva y no se proponen el trabajo individual con las familias, aunque evidentemente de ellos se espera que introduzcan modificaciones en las prácticas individuales de las familias (Torio *et al*, 2010).

d) Evaluación en las escuelas de padres

Quizás uno de los handicaps más importantes a superar en la formación de padres son las cuestiones de evaluación. No dudamos de que se haga formación de padres, de que se establecen objetivos pertinentes a las necesidades de los mimos, de que se diseñan actividades coherentes para conseguir cubrir los objetivos previstos, y de que se llevan a cabo experiencias valiosas. Pero, la mayoría de las experiencias de formación de padres carecen de *evaluación inicial* que permita ajustar la experiencia a las necesidades de los destinatarios, *evaluación procesual* que permita tomar conciencia del desarrollo de la iniciativa y de la posibilidad de cambios y mejoras, así como de la *evaluación final*, por un lado de la experiencia realizada y por otro del impacto que esta produce en los destinatarios directos (padres) y en los indirectos (hijos). Al respecto, Atienzo et al (2011) analiza en su artículo 15 programas de formación de padres de familia para la prevención sexual en adolescentes en América Látina que pretenden involucrar a los padres de familia como educadores en sexualidad como un alternativo en la educación sexual de los adolescentes, pero tal y como reconoce el autor, sin dudar de la valiosidad de los mismos, estos programas presentan carencias metodológicas: no siempre son evaluados, carecen de un diseño de evaluación de impacto o sus resultados difundidos.

A modo de conclusión, nos gustaría señalar la extrema preocupación por el equipo que componen los centros escolares de responder a lo que se contempla en la normativa educativa, acotando las posibilidades de innovación o mejora. En lo que a la familia se refiere, y más concretamente en su formación, hacen falta grandes dosis de voluntariedad y confianza en las ventajas que aporta a la comunidad educativa, porque tal y como señala Lucas Mangas (2006) la eficacia de toda intervención orientada hacia un cambio de actitud más reflexivo, planificador y autónomo de los alumnos, requiere del diseño de programas de orientación profesional y/o académica multicontextuales, para ser implementados desde los centros y desde las familias.

Bibliografía

Asociación de Padres Europea (2000): Informe final del programa piloto de formación para padres de la Asociación de Padres Europea. Consultado el 01/01/2012 en URL: http://www.epa.be/e/themes/training/projpil.html

Atienzo, E.E, Campero, L., Estrada, F., Rouse, C. y Walker D. (2011) Intervenciones con padres de familia para modificar el comportamiento sexual en adolescentes. *Salud pública de México, 53 (2), 160-171.*

Azor, A. J. (2009) Sociología de la educación. Las asociaciones de madres y padres. Granada: Tutorial Formación. S.L.

Barreiro, J.M. (2004) La escuela de padres. Un testimonio de modelo de éxito. *Educar*, 59-66.

Boutin, G. y Durning, P. (1997): *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar*. Madrid: Narcea.

Brunet, J.J. y Negro J.J. (1994) ¿Cómo organizar una escuela de padres? Temas para reuniones de formación con padres (Vol. 1). Madrid: Ediciones San Pio X.

Cataldo, C.Z. (1991): *Aprendiendo a ser padres. Conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación padres*. Madrid: Visor.

De Miguel, M. (2006) Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europea de Educación Superior. Ministerio de Educación y Ciencia. Ediciones Universidad de Oviedo.

Durán, A., Bueno, F.J., Tébar, M.D., Ochando, B., Martí, M.A., Pin, G., Cubil, M.M. y Genís, M.R. (2002) *Manual didáctico para la escuela de padres*. Valencia: Fundación para el Estudio, Prevención y Asistencia a las Drogodependencias.

Fresnillo, V., Fresnillo, R. y Fresnillo, M.L. (2000) *Escuela de padres*. Ayuntamiento de Madrid: Departamento de Prevención y Familia. Área de Servicios Sociales.

García, J.L. (2003): La formación de los padres: Una necesidad en el nuevo siglo. En J.M. Sánchez, J. Conesa, J. Hernández, R. Bernández, J. Pérez, y F. Sola: (2003) *IV Encuentro institucional del consejo escolar de la Región de Murcia. Consejos escolares Municipales y de Centro. La formación de padres, un modelo de actuación para la Región de Murcia*. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.

García, M.J., Díaz, B., Peral, M.E., y Serdio, C. (2004) La educación de adultos en el marco universitario: Los planes de formación de padres. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 9 (11), 59-71.

Gordon, T. (1982) *Padres eficaz y técnicamente preparados (PET)*. México: Ed. Diana.

Hernández, M.A. (2006). La escuela de padres. Una nueva vía de comunicación familia-escuela. En *I Congreso Familia y Escuela: un espacio para la convivencia*. Generalitat Valenciana.

Hernández, M.A. y Tolino, A.C. (2012) Tolerancia, familia y Educación de los hijos. II Congreso internacional sobre diagnóstico y orientación "gestión de la diversidad cultural en un mundo digital en red, 969 - 986.

Lucas, S. (2006) Orientación profesional desde la familia. Construyendo alternativas no tradicionales. Número 13 de Herramientas (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos).

Maillo, A. (1974): "Instrumentos formales del trabajo didáctico. Organización de la escuela". En Enciclopedia de didáctica aplicada. Labor, Barcelona, Tomo I.

Mangato, J.M. y Bartau, I. (2003): Informes sobre la situación de la formación de padres. En J.M. Sánchez, J. Conesa, J. Hernández, R. Bernández, J. Pérez, y F. Sola: (2003) *IV Encuentro institucional del consejo escolar de la Región de Murcia. Consejos escolares Municipales y de Centro. La formación de padres, un modelo de actuación para la Región de Murcia*. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.

Moratinos, J (1985) La escuela de padres. Educación Familiar. Madrid: Narcea, S.A.

Navarro, I.J., Gónzalez, C. y Álvarez, J.D. (2010) La escuela permanente de madres y padres: una estrategia contra el fracaso escolar (Consultado el 02/04/12 en URL: http://rua.ua.es/dspace/).

Ortega, P. y Minguez, R. (2003) Familia y transmisión de valores. Teoría de la educación, 15, 33-56.

Poveda, D.C. (2001) Escuela de padres. Universidad de la Sabana: Trabajo de grado.

Quintero, M. (2001) Implementación de la escuela de padres como soporte del Colegio Friedrich Naumman para la formación en valores. Universidad de la Sabana: Trabajo de grado.

REAL DECRETO 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los institutos de educación secundaria (B.O.E. 21/01/96)

Robles, Z. y Romero, E. (2011) Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia. *Anales de psicología***,** 27 (1), 86-101.

Romero, F. (1998): *Los centros de orientación familiar en España. Un análisis crítico.* Servicio de publicaciones Universidad de las palmas de Gran Canaria

Torio, S., Peña, J.V., Rodríguez, M.C., Fernández, C.M. y Molina, S. (2010) Hacia la corresponsabilidad familiar: "Construir lo cotidiano. Un programa de educación parental. *Educatio Siglo XXI,* 28 (1), 85-108.

Touriñán, J. M. (2010) Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de investigación en educación*, 7, 7-36.

La mejora de la convivencia en el centro educativo a través de las Comunidades de Aprendizaje

Dña. Isabel Perea Benedí

Orientadora escolar IES Aricel (Albolote, Granada)

isabelbenedi@hotmail.com

Resumen

En esta comunicación se reflexiona sobre las posibilidades que brinda el modelo de gestión de los centros educativos como Comunidades de Aprendizaje para la mejora de la convivencia escolar, presentando una experiencia realizada durante el curso anterior para la creación y puesta en marcha de este proyecto en el CEIP Marín Ocete de la localidad de Alfacar desde el punto de vista de la Orientación Educativa.

Introducción

Esta experiencia partió con el objetivo de mejorar la convivencia escolar y la participación de las familias en la gestión del centro educativo, adoptando el modelo de Comunidades de Aprendizaje como punto de partida de las posibles intervenciones que puedan contribuir a mejorar el ambiente de los centros educativos.

Nos interesa conocer cuáles son las características del centro escolar que más se destacan por parte de la propia comunidad educativa para la mejora del clima del centro y cuáles son las principales líneas de mejora que debemos plantearnos si queremos conseguir más espacios de paz en los centros educativos.

El marco teórico en el que se inserta es el de la creación de Comunidades de Aprendizaje en los centros educativos, donde las intervenciones a llevar a cabo se centran en el aumento de la participación e implicación de las familias y de la comunidad en la vida del centro, realizando propuestas de mejora que afectan incluso a la organización y la gestión de los centros.

Mediante una metodología descriptiva se han recogido las aportaciones que la propia comunidad educativa del centro considera necesarias para aumentar la convivencia en el centro. Los datos del profesorado, familias del alumnado y del propio alumnado han sido procesados mediante el análisis de encuestas.

Con estos cuestionarios, se ha pretendido obtener las categorías de respuestas que nos ayuden a identificar aspectos positivos y negativos de la convivencia en el centro según la opinión de cada uno de los colectivos que componen la comunidad educativa. A través de las categorías identificadas, podremos diseñar propuestas de mejora que guíen la intervención educativa a realizar durante los cursos siguientes para mejorar la convivencia y la calidad educativa.

Consideramos que existe la necesidad de implementar estrategias de cambio en los centros educativos para la mejora de la convivencia escolar y la prevención de conflictos, aumentando las intervenciones que fomenten la Paz y la participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros.

1. La convivencia escolar

Nuestro objetivo es la mejora de la convivencia escolar y en concreto, las posibles intervenciones que se pueden realizar para conseguir más espacios de Paz en el centro educativo a través de cambios en la organización y la gestión de los centros siguiendo el modelo de "Comunidades de Aprendizaje".

La convivencia escolar fue abordada desde los diferentes puntos de vista de los colectivos que forman la comunidad educativa o también llamada comunidad de aprendizaje. La visión del alumnado sobre la convivencia en el centro aporta la perspectiva fundamental de los que vivencian en primera persona las situaciones que se dan día a día. La participación del profesorado nos ayuda a tomar conciencia de nuestra propia realidad como docentes y a aprender a identificar las interacciones entre las distintas variables que influyen en la convivencia diaria con nuestro alumnado. En cuanto a lo que respecta al punto de vista aportado por las familias, permite conocer cómo se percibe e interpreta la convivencia en el centro educativo a nivel comunitario y también puede contribuir a conocer nuevas variables que están mediando en la convivencia y aportar nuevas soluciones a los conflictos que se producen.

Según López-Martínez (2006) "debemos luchar sin violencia a través de una política sin violencia". Esta afirmación se puede aplicar a los grandes conflictos pero también a la gestión de los centros educativos que actualmente tienden a cerrarse y protegerse de la sociedad en la que se ubican. La vía de negociación de la Noviolencia se basa mucho en el diálogo como elemento fundamental de las relaciones entre las personas.

La colaboración y convivencia entre estos tres colectivos va a definir lo que se ha venido a llamar "la cultura del centro", haciendo referencia al complejo de interacciones entre los agentes que componen la comunidad educativa y las circunstancias en que se inserta. Como decía Norbert Elías (1994) las sociedades están compuestas por individuos que solo pueden adquirir su carácter específicamente humano a través de su relación con los demás. La sociedad no es ajena al individuo y éste está íntimamente relacionado con ella. El individuo es "sociedad" y la transforma.

Los objetivos educativos que propone alcanzar UNESCO para el año 2015 en el *Dakar Framework for Action* (2000) exponen cambios significativos en educación que permitan aumentar la calidad de la educación básica para todos los colectivos en atención a su diversidad.

UNESCO propone seis objetivos fundamentales con el propósito de llegar a satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos a más tardar en 2015.

- **Objetivo 1.** Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
- **Objetivo 2.** Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
- **Objetivo 3.** Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
- **Objetivo 4.** Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
- **Objetivo 5.** Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.
- **Objetivo 6.** Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas.

Los "Proyectos Escuela Espacio de Paz" que se han venido poniendo en marcha en los centros educativos de Andalucía muestran como es necesario realizar cambios en la cultura de los centros para conseguir avanzar en convivencia. La inclusión de todos los colectivos en decisiones que afectan a la estructura profunda de la organización y gestión de los centros es una asignatura todavía pendiente, que requiere también nuestra atención si queremos dar un paso más hacia la excelencia educativa.

Recientemente, la Junta de Andalucía se ha decantado por fomentar la adopción un modelo de organización y gestión de los centros educativos que se denomina "Comunidades de Aprendizaje" (Flecha, R. y García, C., 2007). Algunos centros de la pro-

vincia de Granada están poniendo en marcha este sistema y es necesario analizar las posibilidades que aporta para conseguir la adhesión de más centros educativos a este modelo de gestión.

El modelo Comunidades de Aprendizaje, está en la línea de las actuaciones propuestas por la Comunidad Europea para la mejora de la Calidad de la Educación y se relaciona estrechamente con las estrategias de "Empoderamiento" de los colectivos que trabajan para mejorar su propia realidad.

En España, existen experiencias sobre el modelo "Comunidades de Aprendizaje" en centros educativos de Cataluña y País Vaco con resultados esperanzadores para la mejora de la Calidad educativa y en la Comunidad Andaluza ya se han puesto en marcha algunas experiencias en centros pioneros.

Desde esta perspectiva, defendemos que el cambio educativo hacia intervenciones más eficaces y de mayor calidad puede realizarse desde los propios agentes implicados en la comunidad educativa, como son el alumnado escolarizado en cada centro, el profesorado que le atiende y las familias. Por tanto, nuestra propuesta es que la comunidad educativa de cada centro debe ser la encargada de analizar y evaluar las necesidades que presenta el centro y aportar desde cada colectivo con plena participación e implicación, las propuestas de mejora de la convivencia en el centro educativo de cada comunidad escolar.

El objetivo de nuestro trabajo fue explorar y poner en marcha intervenciones en la convivencia del centro educativo a través de las aportaciones del modelo de gestión y organización "Comunidades de Aprendizaje".

2. Metodología

La metodología utilizada es descriptiva ya que pretendíamos recoger las aportaciones que la propia comunidad educativa del centro considera necesarias para aumentar la convivencia en el centro.

Los datos se obtuvieron tanto del profesorado, como de las familias del alumnado y del propio alumnado a través del análisis de encuestas, basándonos en los cuestionarios diseñados con esta finalidad.

El centro cuenta con 18 unidades atendidas por 25 maestros y maestras, con 325 alumnos y alumnas en total.

Al ser demasiado pequeños para contestar incluso con ayuda a un cuestionario sencillo, el alumnado de infantil no ha sido considerado como parte de la muestra, quedando el total de alumnado encuestado en 226 alumnos y alumnas de 1º a 6º curso.

Las familias del alumnado de Educación Infantil sí han participado, contando con un total de 198 familias, ya que algunas tienen varios hijos matriculados en el centro.

Dadas las características de cada colectivo se elaboraron tres formas diferentes del cuestionario para poder recoger la información de las familias, alumnado y profesorado, adaptando la redacción de las preguntas para facilitar abordar el tema de la convivencia desde estas tres perspectivas.

Con estos cuestionarios se pretendió obtener categorías de respuestas que nos ayuden a identificar aspectos positivos y negativos de la convivencia en el centro según la opinión de cada uno de los colectivos que componen la comunidad educativa del centro. A través de las categorías identificadas podemos diseñar propuestas de mejora que guíen la intervención educativa a realizar durante los cursos siguientes para mejorar la convivencia y la calidad educativa.

3. Educar en el conflicto

Si bien los estándares y medidas normativas pueden contribuir a la mejora de la organización de los centros y a su gestión, también es cierto que dichas normas deben ser compartidas y evaluadas como legítimas por la comunidad educativa que debe respetarlas.

Debemos cambiar nuestra política de gestión de los centros educativos hacia otras estrategias si queremos encontrar soluciones reales y duraderas a los conflictos y crear un ambiente de cooperación mutua entre los colectivos que forman la comunidad educativa.

Siguiendo a Paco Cascón (2003), la violencia estructural no es lo que llamamos la violencia de "los malos", por el contrario, es muy habitualmente la violencia de "los buenos", de "guante blanco". Se trata de las estructuras violentas: la injusticia social, la opresión,... Es una violencia doblemente dañina: primero, porque está más oculta y muchas veces no es reconocida como tal, y segundo, porque está en la raíz y es la causa de la mayor parte de las violencias directas. Es una violencia que mata a millones de personas cada año: de hambre, de enfermedades curables, de miseria,... y a aquellas personas a las que no mata las mantiene en una situación de indignidad humana. Luchar contra ella será la tarea fundamental de la Noviolencia. Esta estrategia está vinculada con el concepto de Paz positiva, aunque va todavía más lejos, naciendo de la coherencia entre fines y medios, y entre compromiso personal y social.

Educar para el conflicto supone aprender a analizarlos y resolverlos, tanto a nivel micro (los conflictos interpersonales en nuestros ámbitos más cercanos: clase, casa, barrio,...), como a nivel macro (conflictos sociales, internacionales,...).

En el nuevo siglo, aprender a resolver conflictos de manera justa y Noviolenta es todo un reto que la educación para la Paz no puede ni quiere soslayar. El objetivo principal no es que el profesorado aprenda a resolver los conflictos de los alumnos y alumnas, sino trabajar con ellos para que aprendan a resolverlos por sí mismos, convirtiendo esa resolución no sólo en un éxito presente, sino en un aprendizaje para otras situaciones que se les darán en la vida cotidiana, y no sólo de forma individual, sino colectiva.

Como expone Jiménez Bautista (2009), trabajar por la paz neutra supone emplear como método el diálogo o dialógico, donde el lenguaje es la base de la comunicación humana, pues esto convierte a la comunicación en un fenómeno complejo y neutro, objeto de estudio desde los diferentes paradigmas que rigen las distintas disciplinas del saber, lo cual da paso a varios enfoques y teorías cuyos giros o centros de interés se han ido desplazando hacia la interpretación.

El ser humano es un ser bio-socio-cultural capaz de crear lenguajes y símbolos mediante los cuales teje un conjunto de estructuras de interacción, que le permite expresar su pensar, sentir y actuar con el mundo natural, consigo mismo y con otros seres humanos. Un método basado en el diálogo o dialógico intenta comprender las palabras y usar el lenguaje como ejes de la resolución, gestión y transformación de conflictos porque a través de ellas se da el intercambio de percepciones, pensamientos, informaciones, órdenes, sentimientos, valores, emociones, abusos de poder, confianza, cooperación, intrigas, tanto al interior y exterior de los sujetos, como de las organizaciones.

4. Comunidades de aprendizaje: el valor de la participación

Si necesitamos educar en el conflicto, tendremos que buscar espacios en los que profesorado y alumnado se preparen y desarrollen herramientas que les permitan abordar los conflictos, resolverlos con mayor creatividad y satisfacción.

En los centros educativos se encuentran espacios de Paz en todos los momentos de la jornada escolar. No somos pocos quienes los apreciamos cada día durante nuestra labor docente. Es la comunidad educativa en su conjunto, la protagonista de la creación de esta Cultura de paz con la participación activa y constante de alumnado, profesorado y familias.

Los centros educativos pueden organizarse siguiendo diversos modelos de gestión. Nosotros nos decantamos por el modelo propuesto por las Comunidades de aprendizaje ya que muestra resultados avalados por la investigación científica internacional sobre la mejora de indicadores de rendimiento académico, participación, convivencia y motivación del alumnado (García, 2004).

Seguimos en nuestro proyecto las aportaciones de autores como Flecha, R. y García, C. (2007) y el grupo CREA que han venido desarrollando importantes acciones para la transformación de los centros educativos en el marco de las actuaciones que propone el Proyecto europeo INCLUD-ED. Este proyecto europeo se encuentra integrado en la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea y supone la realización de proyectos integrados que combinan gran cantidad de actividades y recursos necesarios para lograr objetivos científicos ambiciosos y bien definidos. En él se analizan las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y que fomentan la cohesión social, así como las estrategias educativas que generan exclusión social, centrándose especialmente en los grupos vulnerables y marginalizados.

A partir de estas investigaciones, se propone la organización de los centros educativos como Comunidades de Aprendizaje que utilizan estrategias de éxito y científicas para su organización y gestión.

El modelo Comunidades de Aprendizaje, está en la línea de las actuaciones propuestas por la Comunidad Europea para la mejora de la Calidad de la Educación y se relaciona estrechamente con las estrategias de "Empoderamiento" de los colectivos que trabajan para mejorar su propia realidad. La aplicación de este modelo de trabajo requiere planificar y temporalizar adecuadamente todos los cambios a realizar para la transformación del centro educativo definiendo las variables en las que se debe intervenir y diseñando un sistema de evaluación de la evolución del proyecto.

Se hace necesario revisar la gestión de los centros y adecuarla al modelo democrático que socialmente se pretende. Esto supone elaborar un plan que abarque al centro en su totalidad y parta de una completa evaluación de las necesidades actuales y los objetivos que nos planteamos como comunidad educativa.

Estos proyectos se desarrollan en el centro educativo y con las familias, que serán la base principal de la participación comunitaria, pero también se realizan actuaciones otros miembros de la comunidad que voluntariamente quieran aportar algo al proyecto o colaborar en su puesta en marcha.

La actuación principal corresponde al Equipo Directivo del centro, quienes deben comprometerse con el proyecto y convertirse en dinamizadores activos del mismo.

La implicación de la Asociación de madres y padres es también fundamental, siendo uno de los vehículos principales de difusión de la información sobre el proyecto que se va a realizar.

El profesorado debe también estar a favor del proyecto y adaptar su metodología a la que se le propone para trabajar dentro del aula.

El alumnado se implica también en el diseño de los objetivos.

Todos estos colectivos deben realizar los que se ha llamado el diseño de "El sueño", es decir, deben proponer qué centro educativo sueñan con tener y cómo sería. A partir de ahí, se establecerán comisiones mixtas que gestionarán cada uno de los objetivos seleccionados y diseñarán estrategias para conseguirlos.

5. Conclusiones

La visión del alumnado sobre la convivencia en el centro nos ha dejado ver las necesidades que sienten de relacionarse más entre ellos como estrategia fundamental para aprender a solucionar los conflictos. Estrategias de incremento de la solidaridad entre ellos, como pueden ser ayudarse o compartir, son otras de las intervenciones fundamentales que proponen, así como la necesidad de trabajar en grupos más a menudo. También destacan la mediación de adultos y la necesidad de normas que regulen la convivencia en el centro. Su visión sobre el centro educativo es positiva, destacando las asignaturas y las actividades educativas como lo que más les gusta del centro, de lo que podemos deducir que se encuentran motivados hacia el aprendizaje. La relación con los compañeros se percibe como un aspecto positivo, a pesar de que se produzcan a veces conflictos entre ellos. Las mejoras que se proponen hacen referencia también a la necesidad de mejorar las instalaciones del centro, sobre todo de los cuartos de baño o los espacios para deportes, a la vez que proponen aumentar la limpieza y el cuidado de las mismas bajo su propia responsabilidad.

La participación del profesorado nos ayuda a aprender a identificar las interacciones entre las distintas variables que influyen en la convivencia diaria con nuestro alumnado. Como estrategias principales que utiliza el profesorado para mejorar la convivencia destacan el análisis entre todos en clase y consensuar con el alumnado las normas de aula. Algunas propuestas más innovadoras van en la línea de trabajar la autoestima del alumnado o incrementar el trabajo en grupos dentro del aula. Son estrategias más orientadas a aprender a relacionarse. La comunidad educativa parece hacer más hinca-

pié en la necesidad de incrementar la disciplina tradicionalmente comprendida como castigo o consecuencias y no tanto desde la prevención. Hacen referencia a dificultades de índole organizacional de horarios, tiempos y grupos como factor mediador que dificulta la convivencia y el aprendizaje. Reconocen así mismo, la importancia de escuchar a la comunidad educativa para seguir mejorando el centro y conseguir mayor implicación de las familias en la educación de sus hijos.

En cuanto al punto de vista aportado por las familias, destacan la importancia de mejorar las instalaciones del centro (sobre todo las deportivas) y ofrecer nuevos servicios que les faciliten la conciliación familiar como puede ser la creación de un comedor escolar o la oferta de más actividades extraescolares. Los conflictos de convivencia les preocupan especialmente, junto con la mejora de los rendimientos académicos. Perciben la necesidad de implicar más a las familias en la vida del centro como estrategia de mejora y prevención de los conflictos. Reconocen el valor de los programas educativos que se llevan a cabo en el centro y la buena relación con las familias.

La colaboración y convivencia entre estos tres colectivos va a definir el complejo de interacciones entre los agentes que componen la comunidad educativa y las circunstancias en que se inserta. En vista de los resultados obtenidos podemos decir que las estrategias de mejora del centro pueden y deben ser analizadas por la comunidad educativa ya que tiene competencia para abordar cuestiones tan complejas como la convivencia escolar.

Las aportaciones de expertos y experiencias externas de innovación pueden contribuir también a la mejora de la calidad pero siempre que sean debatidas y aceptadas por el centro y los agentes implicados en el cambio, adaptándolas a las necesidades detectadas en las evaluaciones internas que se realicen.

Bibliografía

CASCÓN, P. (2003). Acción directa noviolenta y Desobediencia civil. *Revista Illacrua*, nº 92.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2001). *Plan andaluz de educación para la cultura de paz y noviolencia*. Sevilla: Junta de Andalucía.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa*. Bruselas: Consejo de Europa.

ELIAS, N. (1994): *Conocimiento y poder*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.

FLECHA, R. y GARCÍA, C. (2007). Comunidades de Aprendizaje. En: *La ciudad educa. Aportaciones para una política educativa local*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

FLECHA, R. y GARCÍA, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. Idea la Mancha. *Revista de Educación*, nº 4, pp. 72-76.

GARCÍA, C. (2004). *Grupos Interactivos. De la segregación a la inclusión*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

JIMÉNEZ BAUTISTA, F. (2009). *Saber pacífico: la paz neutra*. Loja: UTP Loja.

LÓPEZ MARTÍNEZ, M. (2006). *Política sin violencia: La noviolencia como humanización de la política*. Bogotá: Uniminuto.

Webgrafía

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2013). *Buenas prácticas de innovación educativa. Documento de trabajo del Plan "Ve"*. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Consultado en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/OEE/planesyprogramas/Foro_Innovacion, el 26 de abril de 2013.

UNESCO (2000). *Dakar Framework for Action.*Consultado en: http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/, el 18/04/2013.

Programa de desarrollo de las competencias emocionales a través del cómic

L. Fernando Navarro Morcillo

Orientador Escolar en IES Carlos Álvarez de Churriana (Málaga)
fenamo59@hotmail.com

Resumen

La educación emocional representa una necesidad urgente para nuestro sistema educativo. La mejora de la inteligencia emocional de nuestros alumnos es uno de los pilares que posibilitan un desarrollo integral de su personalidad y una herramienta clave para la adquisición de las competencias y habilidades sociales e interpersonales que le permitan una adecuada integración social.

El presente programa pretende mejorarla combinando el uso de las tecnologías digitales, el trabajo sobre el cómic como forma de expresión cercano al alumnado y una metodología activa, participativa y creativa.

Fundamentación psicopedagógica del programa Marco conceptual

Paradigma sociocognitivo (Ausubel, Vygotski, Piaget)

Modelo constructivista- interaccionista

Papel del alumno y el profesor	Adquisición del conocimiento	Tipo de interacciones en el aula	Tipo de contenidos
– Alumno activo, curioso, crítico, responsable. – Interés en conocer sus ideas previas y conectarlas con la nueva información.	– Interacción entre capacidades innatas y posibilidades del ambiente. – Se aprende mediante descubrimiento guiado o aprendizaje significativo.	– Multidireccional. Interacción abundante entre profesor-alumnos y alumnos-alumnos. – Mayor grado de control por parte del profesor del flujo de información que circula en el aula. – Formal e informal.	- Equilibrio entre contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal.

.../...

.../...

– Dispuesto a contrastar y construir sus conocimientos. Aprendizaje significativo. – Profesor como guía, facilitador, mediador...	– Aprendizaje como interacción de muchas informaciones que permiten la reestructuración de los conceptos del alumno. Fenómeno comunicativo.	– Académica y afectiva – Importancia del profesor como modelo de adulto – Importancia de la relación entre iguales – La clase como contexto comunicativo.	- Instrucción orientada al cambio conceptual y simultáneamente metodológico y actitudinal. - Desarrollo integral de la personalidad del alumno.

Metodo de aprendizaje por descubrimiento

Aprendizaje por Descubrimiento: Adquisición de conceptos, principios o contenidos a través de un método de búsqueda activa, sin una información sistematizada del contenido previo del aprendizaje (Santillana, Diccionario, 1.983)

Actividad mental de reordenar y transformar lo dado, de forma que el sujeto tiene la posibilidad de ir más allá de lo simplemente dado. (Bruner, 1.961)

Tipo de aprendizaje adaptado a los esquemas y funcionamiento cognoscitivo de los alumnos, que serán quienes organicen el ritmo de su aprendizaje. Este no consistirá en la transmisión- interiorización de un conocimiento preestablecido , sino en el descubrimiento del mismo a través de actividades de exploración e investigación.

Aprendizaje por descubrimiento dirigido significativo (Ausubel, Novak y Hanesian (1.972)

Se basa en la investigación y actividad de los alumnos dirigidos por el profesor, con una adecuada contraposición de los hechos y experiencias con los conceptos, teorías y principios. El aprendiz encuentra sentido a lo que aprende al relacionarlo con lo que sabe y al relacionar adecuadamente entre sí los conceptos aprendidos.

El tipo de pensamiento utilizado es predominantemente inductivo.

Aprendizaje constructivo (Piaget)

El alumno es el constructor principal de su propio aprendizaje

El aprendizaje es un proceso de organización y reorganización de las estructuras cognitivas por medio de la equilibración de las mismas

Noción de conflicto cognitivo

Aprendizaje supone una toma de conciencia de la realidad a partir de la experiencia física o sensorial

Aprender es modificar las estructuras y esquemas previos

Aprender es ir de los hechos a los conceptos (Pensamiento inductivo- Constructivismo) y de los conceptos a los hechos (Pensamiento deductivo- Reconstructivismo)

Modelo mixto de mediación del profesor y entre iguales (Ver gráfico anexo de Martiniano Román Pérez y Eloísa Díez López, 1.994)

Las competencias emocionales

El marco conceptual lo encontramos en Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional y en M. Álvarez y R. Bisquerra, Manual de orientación y tutoría (pp. 144/69-144/83). Barcelona: Praxis. Las competencias y subcompetencias contempladas en el cuadro resumen están extraídas de las propuestas por este autor. Las exponemos textualmente ya que prácticamente todas están tratadas en mayor o menor medida en el programa

1. Conciencia emocional

a) Toma de conciencia de las propias emociones: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos.

b) Dar nombre a las propias emociones: Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura para etiquetar las propias emociones.

c) Comprensión de las emociones de los demás: capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás.

2. Regulación de las emociones

a) Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).

b) Expresión emocional: capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás.

c) Capacidad para la regulación emocional: los propios sentimientos y emociones deben ser regulados. Esto incluye autocontrol de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo) y tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (estrés, ansiedad, depresión), entre otros aspectos.

d) Habilidades de afrontamiento: Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de auto-regulación.

3. Autonomía personal

a) Autoestima: tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo.

b) Actitud positiva: capacidad para automotivarse y tener actitud positiva ante la vida.

c) Responsabilidad: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones.

d) Análisis crítico de normas sociales: capacidad para evaluar críticamente los mensajes socioculturales y de mass media, sobre normas sociales y comportamientos personales.

e) Buscar ayuda y recursos: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.

f) Auto-eficacia emocional: capacidad de auto-eficacia emocional: el individuo se ve a sí mismo que se siente como se quiere sentir. Es decir, la auto-eficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional.

4. Inteligencia interpersonal y habilidades sociales

a) Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etc.

b) Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.

c) Comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

d) Comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad.

e) Compartir emociones: conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por: a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación.

f) Comportamiento pro-social y cooperación: capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.

g) Asertividad: mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad. Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.

5. Habilidades de vida y bienestar

a) Habilidades de vida: capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales.

b) Identificación de problemas: capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.

c) Fijar objetivos adaptativos: capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.

d) Solución de conflictos: capacidad para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales, aportando soluciones positivas e informadas a los problemas.

e) Negociación: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

f) Bienestar subjetivo: capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.

Por otra parte el programa se adhiere a la definición de educación emocional de R. Bisquerra como **"un proceso educativo, continuo y permanente dirigido a potenciar el desarrollo emocional como complemento al desarrollo cognitivo para fomentar el desarrollo de la personalidad integral, para lo que se propone el desarrollo de conocimiento y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana, a fin de aumentar su bienestar personal y social".**

Competencias básicas implicadas

- **Comunicación lingüística:** Se potencia el uso del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad a través del documento audiovisual. Se trabaja sobre la construcción y comunicación del conocimiento y sobre la organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.
- **Tratamiento de la información y competencia digital:** Se habitúa al uso de recursos tecnológicos sobre información digital (o audiovisual) dotando a alumnado de un espíritu analítico, crítico y creativo respecto al uso de los mismos y su papel en la sociedad el conocimiento.
- **Competencia social y ciudadana:** Se trabaja para dotar al alumnado de recursos y estrategias que le permitan comprender la realidad social, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural comprometiéndose en su mejora.
- **Competencia cultural y artística:** Referida sobre todo al uso de imágenes fotográficas y a la comprensión y disfrute de su valor estético y comunicativo.
- **Competencia para aprender a aprender:** Se potencia la autonomía progresiva del alumnado en la resolución de las actividades y la consecución de los objetivos tanto a nivel individual como grupal. Se trabajan aspectos como la capacidad de cooperar y de autoevaluarse, así como la planificación de las tareas y la aplicación de estrategias válidas de resolución.
- **Autonomía e iniciativa personal:** Se trabaja un conjunto de valores y actitudes como la responsabilidad, autoestima, autoconocimiento, control emocional, empatía, creatividad, asertividad…

Factores motivadores del programa

- La presentación audiovisual de contenidos.
- El contenido visual simple en apariencia y atractivo
- La secuenciación temporal, al tener algo oculto que se va a descubrir
- El reto cognitivo que supone intentar anticipar algo de lo que va a ocurrir

– La recompensa inmediata que supone el descubrir la continuación o el final de la secuencia.
– El carácter predominantemente verbal de las interacciones durante las sesiones de trabajo
– La cercanía y familiaridad de algunos contenidos culturales.
– La competencia intrasujeto, intersujetos, o intergrupos que se establece.

Objetivos

– Conocer las convenciones y elementos gráficos más usuales en el lenguaje visual de la historieta gráfica (viñeta, bocadillos, líneas cinéticas, encuadre...), comprender su valor expresivo y valorar su función comunicativa.
– Descubrir y aplicar estrategias de observación sistemática e interpretación crítica de imágenes visuales unitarias o secuenciadas.
– Ser capaces de explicitar a través de distintos lenguajes (verbal, escrito, plástico, corporal) los contenidos culturales presentes en las imágenes y hacer un análisis crítico de los mismos mediante el debate en grupo.
– Apreciar los valores implícitos en las distintas situaciones y comentarlos críticamente mediante la construcción compartida del conocimiento.
– Ser capaces de elaborar mensajes o narraciones propias a través del lenguaje visual.
– Conocer y respetar las normas elementales de la interacción verbal organizada y aplicarlas en la práctica.
– Conocer y respetar las normas elementales del trabajo en equipo y aplicarlas en la práctica.
– Dotar al profesorado de herramientas prácticas para la gestión socioemocional de la clase.
– Preparar al alumnado para que adquiera competencias emocionales que le permitan una adecuada integración personal, social y escolar.
– Generar en el alumnado estrategias de resolución de conflictos válidas.
– Favorecer un mejor clima de aula a través del desarrollo de competencias emocionales en el alumnado.
– Apreciar los contenidos emocionales de la documentación trabajada haciendo una lectura reflexiva, crítica y creativa de la misma.
– Propiciar en el alumnado la reflexión sobre los distintos estilos de comunicación y la adopción de los más adaptados para una mejor comunicación.

Contenidos

El material concreto con que se trabaja este programa son 40 cómics del humorista gráfico argentino Joaquín Lavado "Quino". En la base de datos que se adjunta aparecen clasificados en las siguientes variables:

– Secuenciados o unitarios.

– Por el número de viñetas.
– Por el tipo de situación que plantean.
– Por el valor o contravalor implícito.
– Por el área transversal que trabajan.
– Por el carácter realista o fabulado.
– Por la aparición o no de texto.
– Por la existencia o no de ficha del alumno y/o del profesor.
– Por la tipología de personajes.

Además de los contenidos relativos a la educación emocional en los cómics aparece una amplia variedad de situaciones que permiten un trabajo específico en las diversas áreas curriculares sobre todo en Lengua, C. Sociales, Ética y Educación Plástica y Visual. También se pueden trabajar contenidos relativos a la Educación en Valores, Educación para la Convivencia y la Paz, para la Salud, Coeducación, Afectivo-Sexual, para la Ciudadanía, para el Consumo… Todo ello a través de las actividades que se indican más adelante.

El alumnado destinatario puede ir desde el 2º ciclo de E. Primaria hasta Bachillerato dependiendo del carácter del cómic elegido y de la profundidad en su tratamiento. En la base de datos se clasifican en nivel inicial, medio y alto, aunque la versatilidad del material hace que en la práctica se puedan establecer muchos más niveles de dificultad.

El programa se compone de 40 cómics cada uno de los cuales conlleva una Ficha de trabajo del alumno y una Ficha Didáctica para el profesorado.

También se incluye una recopilación de actividades de escritura creativa en la que se han basado las propuestas en las Fichas del Alumno para ser aplicadas a juicio del profesorado.

Secuencia general de trabajo

De forma genérica la secuencia que se va a trabajar es la siguiente:

1) OBSERVACION- DESCRIPCIÓN
2) COMPRENSIÓN
3) RECREACION
4) CREACION

Actividades

1) DE OBSERVACION- DESCRIPCIÓN
   – **Observar** los cómics de forma secuenciada describiendo en cada viñeta o unidad de observación lo que se ve con todo detalle.
   – **Describir** las imágenes que se muestran de forma unitaria.

2) DE COMPRENSIÓN

- **Explicar** los elementos expresivos utilizados y su significado de forma genérica en el lenguaje cómic y de forma concreta en el contexto de la historia.
- En los cómics narrativos, **delimitar el planteamiento, desarrollo y desenlace** de la acción, establecer hipótesis sobre el desenlace antes de mostrarlo en la transparencia y poner título a la historia.
- Una vez completo el cómic **debatir sobre el/los significados** del conjunto, argumentar las hipótesis elaboradas y explicar los contenidos de la narración a través de sus referentes culturales.

3) DE RECREACION

- **Representar los significados del cómic** mediante distintos lenguajes: por escrito en una narración/descripción/diálogo, mímico, oral, mediante una representación teatral. Se pueden utilizar soportes tecnológicos de registro como magnetófono o vídeo para hacer una revisión crítica de las producciones. (Ver relación de actividades-tipo)

4) DE CREACION

- A partir de significados o mensajes determinados, **elaborar cómics** en los que se expresen los mismos utilizando los códigos expresivos y narrativos trabajados en las fases anteriores. Puede hacerse en papel o en transparencia para ser proyectado.

Material de trabajo

- Presentación en Power Point de los cómics.
- Ficha de explotación didáctica del profesorado.
- Ficha de Trabajo del alumno.
- Ordenador y videoproyector.

Evaluacion

PROCESUAL: Se evalúan los procesos puestos en marcha, mediante la observación sistemática.

FORMATIVA: La evaluación debe servir para valorar todos los elementos del programa: profesor, alumnos, materiales, temporalización... y establecer una revisión crítica continua de los mismos.

AUTOEVALUACION: Se debe fomentar el que los propios alumnos valoren el programa en todos sus aspectos, incluido su propio trabajo.

CONTINUA: Se da en todo el proceso de aplicación del programa y sobre todos su elementos.

Anexos:

Se pueden consultar las Fichas de profesor y alumno, la presentación en Power Point y otros documentos de apoyo del programa en

http://orientafer.blogspot.com.es/2013/04/programa-de-desarrollo-de-las.html del blog La Botica del Orientador del propio autor.

Bibliografía

QUINO ¡Cuánta bondad! Ed Lumen. Barcelona

QUINO Humano se nace. Ed Lumen. Barcelona

QUINO ¡Qué mala es la gente! Ed Lumen. Barcelona

QUINO Déjenme inventar Ed Lumen. Barcelona

QUINO Gente en su sitio Ed Lumen. Barcelona

Guerrero, Pedro; López Valero, Amando. El taller de lengua y literatura. Ed. Bruño. Madrid 1998

González, Rosa; Díaz, Esther. Educación en Valores. Acción tutorial en la ESO. Ed. CISS-Praxis. Bilbao, 2001

Aller Martínez y otros. Estrategias lectoras. Juegos que animan a leer. Ed. Marfil. Alcoy, 1990

Rodari, G. Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias. Ed. Argos Vergara. Barcelona, 1984

Vopel, Klaus W. Juegos de interacción para adolescentes, jóvenes y adultos. Ed. CCS. Madrid, 1997

De Gregorio, Abilio y otros. La educación en valores. Ed. PPC Madrid, 1998

Pascual Ferris, Vicent; Cuadrado Bonilla, Montserrat. Educación Emocional. Ed. CISS. Bilbao, 2005

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.

Pascual Ferris, V., y Cuadrado Bonilla, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Praxis

Agulló Morera, M. J., Filella Guiu, G., García Navarro, E., López Cassà, E., Bisquerra

Alzina, R. (Coord.). (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE.

Goleman, D. (2008). *Inteligencia Emocional*. Barelona: Kairós S.A.

La interculturalidad: un compromiso de la orientación educativa del siglo XXI

Juan J. Leiva Olivencia

Dpto. Didáctica y Organización Escolar

Universidad de Málaga
juanleiva@uma.es

Introducción

Hablar de orientación intercultural es hablar de una orientación que pretende crear una escuela inclusiva en una sociedad convulsa, cambiante y dinámica como la de inicios de este siglo XXI que estamos viviendo. Esta idea es compartida por muchos autores y expertos en educación y orientación intercultural tanto en Europa, como en Estados Unidos, Canadá, así como en otros países de enorme riqueza multicultural como Australia, Nueva Zelanda y países asiáticos y latinoamericanos. El objetivo de cualquier iniciativa de orientación educativa de corte intercultural es la inclusión social y educativa, y, por tanto, supone aceptar que la diferencia cultural no puede ser vista como una lacra perturbadora de la convivencia o del aprendizaje, sino todo lo contrario, un motivo de animación y de generación de debate pedagógico y de aprendizaje. Ahora bien, el reto de la orientación intercultural debe ser la educación de una ciudadanía que preserve y respete la diversidad cultural y la transforme en una cultura de la diversidad y del mestizaje donde los más jóvenes aprendan a vivir con naturalidad las diferencias, asumiendo que las identidades personales y colectivas van transformándose conforme los cambios sociales, tecnológicos, económicos, sociológicos y culturales.

En este punto, en las instituciones formativas, los niños y jóvenes deben aprender de la diferencia y en la diferencia personal y cultural, y son ya muchas las evidencias científicas que plantean métodos de enseñanza y aprendizaje promotores de esta emergencia pedagógica que es la interculturalidad. Así, en este trabajo vamos a reflexionar sobre el sentido de la interculturalidad como un compromiso de la orientación educativa, y lo vamos a realizar vinculándolo a la necesidad de promover constante y permanente de la convivencia y el desarrollo de plataformas cooperativas de aprendizaje en el marco de instituciones educativas que son espacios de diversidad cultural.

1. La orientación intercultural: principios y convicciones pedagógicas

En todos los países se vienen planteando enfoques polisémicas de la orientación educativa intercultural entendida como una respuesta cada vez más necesaria para la innovación educativa y la mejora de la convivencia escolar (Aikman, 2012; Bash, 2012; Pagani, Robustelli y Martinelli, 2011; Pratas, 2010). Ciertamente, los últimos estudios científicos sobre el desarrollo de la interculturalidad en la escuela nos aproximan a una realidad compleja, dinámica y cambiante (Banks, 2012; Bennett y Bennet, 2004; Coulby, 2011; Hernández y Marshall, 2009; Krajewski, 2011; Maniatis, 2012).

La interculturalidad no es una mera folclorización del curriculum, sino una realidad que, por ejemplo, en el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, está convirtiéndose en un motivo conductor de convivencia, innovación y participación comunitaria. Esta mirada intercultural de innovación educativa se entiende más como una especie de *oxigenación* de los parámetros didácticos, curriculares y, especialmente, de los esquemas organizativos e institucionales de las propias instancias educativas. Y esto se debe, sobre todo, a que la interculturalidad ya no está de moda, es decir, ya no es algo exótico que viene a descubrirse por el fenómeno de la inmigración, sino que es un tema sobre el que ya ha habido una enorme flujo de formación, de experiencias y de reflexión pedagógica. Por este motivo, el enfoque o mirada sobre la interculturalidad ya no está centrada en el alumno inmigrante, ni en las fiestas o actividades lúdicas, ni tampoco en una exageración en la visibilización de la diversidad cultural, sino más bien al contrario, en un trabajo escolar cotidiano, en experiencias de sensibilidad cultural, en dinámicas cooperativas tanto en las aulas con los niños, como con iniciativas dirigidas a familias inmigrantes y autóctonas en una dinámica que podríamos asemejar a lo que plantean Hernández y Kose (2012), esto es, en el desarrollo de proyectos de un modelo de sensibilización intercultural donde la clave es la superación de postulados etnocéntricos, la superación de cualquier atisbo de xenofobia en las escuelas y la promoción de competencias interculturales para una ciudadanía que acepte, respete y aproveche la diversidad cultural existente en la actualidad de una manera natural y auténtica (Perry y Southwell, 2011). En este punto, creemos adecuado hacer referencia a los trabajos de Hernández y Kose (2012) cuya aplicación en el ámbito español y andaluz, pueden suponer un revulsivo para la superación de postulados estáticos en educación intercultural. Ciertamente, en otros trabajos hemos defendido ya la idea de que era necesario dotar a la orientación educativa intercultural de un discurso inclusivo que supusiera generar conciencia crítica sobre los valores que implica en el contexto escolar (Leiva, 2008 y 2010). Y esto lo planteamos precisamente cuando no se observan en las instituciones escolares andaluzas elementos que nos hagan pensar en un retroceso en la valoración positiva de la diversidad cultural, pero sí en un cierto decaimiento o apatía que puede llegar a la negación o incluso pasividad ante la todavía emergencia de modelos de orientación educativa que tengan en la interculturalidad un pilar pedagógico fundamental.

En la actualidad, nadie duda de la relevancia de la interculturalidad como una propuesta de orientación e innovación socioeducativa adecuada y necesaria para promover la cohesión y el bienestar social y educativo de todos los jóvenes sin ningún tipo de excepción. En el caso concreto del contexto educativo, ni que decir tiene que son los profesionales de la educación agentes claves para la construcción de una escuela inclusiva de calidad, ya que es el instrumento pedagógico por excelencia (Aguado, 2003). En el caso de la construcción de una escuela intercultural, cuya calidad esté definida precisamente por la perspectiva intercultural de la propia diversidad cultural de su alumnado y de sus familias, su importancia es si cabe mayor, pues el reto actual de la diversidad cultural, fenómeno que está configurando un nuevo escenario educativo en nuestras aulas y escuelas, es cada vez más emergente e ineludible. Hasta hace escasamente una década o un poco más, pocos eran los profesores que tenían en mente como un elemento prioritario de la educación la diversidad cultural. En este sentido, el orientador/a, como profesional comprometido con el análisis de los cambios sociales, viene observando en los últimos tiempos cómo sus aulas y escuelas están pasando

de ser espacios culturales más o menos homogéneos a nítidamente plurales y heterogéneos, lo cual ha suscitado importantes inquietudes e interrogantes pedagógicas y didácticas entre los profesores. La multiculturalidad que define la situación escolar de muchos centros escolares viene dada por la existencia cierta de alumnos procedentes de diferentes lugares y culturas en espacios educativos comunes; algo, que en ningún momento constituye un esfuerzo educativo intercultural, sino que en verdad es una situación dada, real y objetiva. No obstante, ese cambio cualitativo –y también cuantitativo– ha tenido grandes repercusiones para el profesorado de nuestro país (Santos Rego, 2009; Soriano, 2008). En pocos años, la presencia creciente de alumnos de origen inmigrante ha supuesto todo un cambio en la *fisonomía* de nuestras aulas y escuelas, lo que ha supuesto la necesaria respuesta desde los principios de una educación democrática en una sociedad plural como la nuestra. Los últimos datos proporcionados por el Ministerio de Educación apuntan que en el curso académico 2010-2011 el peso del alumnado extranjero en relación con el total del alumnado residente en el Estado Español era del 9,6 %, siendo Cataluña, Madrid, Comunidad Valenciana y Andalucía los principales territorios de acogida de ese alumnado de origen inmigrante.

No es nuevo afirmar que el papel de los profesionales de la orientación educativa en esta nueva configuración de la escuela es absolutamente trascendental. Ningún equipo directivo ni ningún docente bien formado y con ilusión por trabajar más y mejor obvia la necesidad de educar en y para la interculturalidad en su centro educativo (Bartolomé, 2002). Esto se hace más inexcusable cuando los orientadores desarrollan su labor orientadora y formativa en contextos educativos donde la diversidad cultural es lo común y lo característico. Es más, el papel de los docentes como educadores y no como meros transmisores de información (y de cultura) escolar monolítica ha cambiado profundamente y ha supuesto unas nuevas responsabilidades sociales en el campo de la educación en la era digital (Pérez Gómez, 2012), puesto que han asumido el deber de fomentar en la escuela un espíritu tolerante, de respeto y convivencia en el marco de los principios democráticos de igualdad de oportunidades y de respecto en la construcción identitaria (Banks, 2005 y 2008). Sin embargo, hemos de admitir, que en este escenario claramente multicultural, de diversidad cultural del alumnado en las escuelas actuales, hay profesores que todavía permanecen pasivos –aunque cada vez son menos– , lo cual tiene significativas repercusiones en el funcionamiento de una escuela democrática, plural y heterogénea (Bartolomé, 2002). En efecto, muchas actitudes de inhibición o de pasividad ante esta realidad de diversidad cultural es una clave negativa si las escuelas quieren convertirse en espacios donde el aprender a convivir en la diferencia cultural sea una clave fundamental de buenas prácticas docentes. En este punto, cabe destacar la importancia de diferentes estudios que se han desarrollado en nuestro país sobre la perspectiva de los docentes y los orientadores ante la interculturalidad (Bartolomé, 2002; Slavin, 2003; Sleeter, 2005; Soriano, 2008; Torres, 1998), tanto a partir de investigaciones realizadas en contextos educativos de diversas regiones y provincias españolas, como de revisiones teóricas de estudios desarrollados en países de nuestro entorno europeo. Estas investigaciones han estudiado principalmente las actitudes y las concepciones educativas de los docentes ante la existencia y pujanza de la diversidad cultural en la escuela, y si la presencia de alumnos de culturas minoritarias constituyen un elemento significativo para el establecimiento de procesos de reflexión pedagógica y de incorporación de nuevas prácticas educativas en su quehacer cotidiano (López Melero, 2004). Así pues, resulta fundamental hacernos las siguientes preguntas:

¿Qué ideas pedagógicas podemos obtener de estos estudios? ¿Qué percepciones tienen los docentes sobre la diversidad cultural? ¿Cuáles son las concepciones educativas que tienen los profesores que trabajan en contextos educativos de diversidad cultural? Pues bien, la primera respuesta que podemos ofrecer es sencilla: el profesorado tiene una perspectiva *diversa* sobre la diversidad cultural. Esto implica que existen visiones o enfoques pedagógicos distintos que, en su traducción en la práctica se pueden distinguir de una manera más o menos definitoria. En este punto, en un trabajo anterior (Leiva, 2010), descubrimos la existencia de cuatro *"miradas"* sobre educación intercultural desde el punto de vista del profesorado y los profesionales de la orientación: técnica-reduccionista, romántica-folclórica, crítica-emocional y reflexiva-humanista.

La orientación intercultural implica además el conocimiento de la realidad de los países de origen de este alumnado y su acercamiento a las aulas españolas, la apuesta por el mantenimiento de la lengua y cultura de origen del nuevo alumnado y la apertura del centro escolar a formas distintas de *ver, mirar, sentir y comprender* la realidad social y educativa. Es necesaria una mayor y mejor participación familiar, una formación intercultural reflexiva y crítica de los docentes, una optimización del uso de los recursos y apoyos que plantean las entidades sociales a los centros escolares, y, no menos importante, un apoyo decidido y contundente por parte de las administraciones educativas a aportar más recursos didácticos, materiales y humanos para que las escuelas puedan desarrollar en la práctica los principios y objetivos de la orientación intercultural (Soriano, 2008). Principios y objetivos que deben ser construidos a partir de nuevas formas de participación escolar, con proyectos de innovación curricular y con apoyo decidido a los grupos de profesores que crean materiales educativos interculturales así como proyectos críticos de interculturalidad en su contexto escolar. Ya ha pasado la época de la "moda pedagógica de lo *intercultural",* y ya hoy las escuelas ofrecen recursos más o menos eficaces más allá de la mera -pero necesaria- compensación educativa y de apoyo a las dificultades lingüísticas en el caso de los alumnos inmigrantes no hispanoparlantes. El reto de la inclusión del alumnado inmigrante pertenecía y pertenece al ámbito de la atención a la diversidad cultural del alumnado, pero la orientación intercultural va más allá, tiene que ver con la construcción crítica de la convivencia y la promoción de la participación y la innovación curricular y comunitaria.

2. El sentido de la orientación educativa intercultural: la convivencia inclusiva

Somos defensores de una idea clave y contundente en relación a la orientación educativa intercultural: sirve o tiene como objetivo mejorar sustancialmente la convivencia. Por tanto, hablar de orientación intercultural es hablar de educación inclusiva y esto nos lleva a defender radicalmente la idea de inclusión y de una convivencia pacífica y en libertad, lógicamente exenta de desigualdades. En este punto, la escuela debe ser un espacio microsocial de proyección macrosocial positiva, solidaria, diversa y equitativa, y, esto significa que en la escuela los niños y jóvenes deben aprender de la diferencia y en la diferencia personal y cultural, y son ya muchas las evidencias científicas que plantean métodos de enseñanza y aprendizaje promotores de esta emergencia pedagógica que es la interculturalidad (Strandberg y Lindberg, 2012). Así, Sharan (2010) considera que es imprescindible que los docentes y los profesionales de la orientación educativa

impliquen a su alumnado en plataformas cooperativas de aprendizaje porque las clases son diversas y los métodos de aprendizaje también deben ser reflejo de una enorme diversidad, no sólo cultural, también de ritmos y estilos de aprendizaje, de desarrollo madurativo, etc. Educar en el talento y en la calidad educativa implica aprender por competencias, y supone que los alumnos sean capaces de empatizar con las diferencias personales, emocionales y culturales, y por ende, la educación intercultural debe ser un elemento clave en la mentalidad pedagógica del orientador/a del siglo XXI.

Es cierto que todavía persisten centros educativos que no se plantean la interculturalidad porque no hay niños de origen inmigrantes en sus aulas, o consideran que no es una cuestión relevante. Esta mentalidad pedagógica errónea niega la posibilidad de vivenciar experiencias educativas que pueden resultar muy relevantes no sólo para la prevención del racismo y la xenofobia, sino también para la promoción de las competencias interculturales, entendidas como un sistema complejo e interrelacionado de habilidades, destrezas, actitudes, conocimientos y valores que facilitan la comprensión de la diversidad cultural y su aprovechamiento educativo en la interacción escolar (Young y Laible, 2000). Pasar precisamente de las *ocurrencias a las evidencias* científicas en educación intercultural es lo que algunos autores reclaman como una fórmula creativa y solidaria de educar para la ciudadanía. Es decir, es olvidar viejos clichés y estereotipos de la educación intercultural para adentrarse en renovadas prácticas coherentes y concordantes con principios democráticos, inclusivos e innovadores de la interculturalidad como un factor de vitalidad escolar, y por tanto, una forma creativa de mejorar la convivencia entre todos los agentes de la comunidad educativa, esto es, un motivo conductor de mejora de la convivencia y del aprendizaje de todas y todos, convirtiendo la escuela en un escenario de desarrollo formativo comunitario.

3. Dos elementos claves de la orientación educativa intercultural

La necesidad de interculturalizar el curriculum es una demanda curricular que se dan en diferentes contextos, no sólo en España, sino en la Unión Europea, y en muchos países del mundo que trabajan y tienen en cuenta la diversidad cultural en la escuela (Leiva, 2012). Dicho esto, para establecer procesos innovadores de organización escolar que atiendan a la cuestión de la interculturalización curricular, es necesario atender a varios factores o parámetros que pueden negar esta necesidad (Hammer, Bennet y Wiseman, 2003; Bennet y Bennet, 2004; Hernández y Marshall, 2009):

a) La minimización de lo cultural como factor pedagógico.

   Esto significa que haya equipos docentes o agentes educativos (familias, etc…) que no contemplen la diversidad cultural como un elemento sociocultural de interés y relevancia para su tratamiento educativo, e incluso, la negación de la diversidad. En este sentido, este tipo de comportamientos o de actitudes son claramente perjudiciales no sólo para la población escolar de origen inmigrante y sus familias, sino también para el resto de la comunidad educativa. En efecto, esta minimización supone que a los más jóvenes les nieguen la posibilidad de tomar conciencia crítica y ética sobre las problemáticas de toda índole que pueden vivir sus compañeros de origen inmigrante en la sociedad de acogida.

b) La rutinización de la interculturalidad y como moda pasajera.

Son muchos los centros escolares que todavía persisten en un enfoque romántico y/o folclorista de la diversidad cultural en las escuelas. Las fiestas denominadas interculturales, así como las actividades puntuales de exaltación de aspectos superficiales de determinadas culturas son un punto de partida de un trabajo más complejo en educación intercultural. El problema, a nuestro juicio, reside en que este proceso de rutinización se eternice y se ahonden los estereotipos sobre alumnos y familias de determinados orígenes culturales. Además, es cierto que asistimos a la pérdida de interés educativo sobre la interculturalidad o una especie de cansancio pedagógico, especialmente explicado por dos factores: la crisis económico que sitúa el interés educativo en el desarrollo de competencias y el fomento de la cultura emprendedora en el sistema educativo, por un lado; y, las dificultades, incoherencias y contradictorias traducciones de la educación intercultural en la práctica escolar, con lo que se ha venido confundiendo o, mejor dicho, *fusionándose* con cualquier tipo de activismo pedagógico que supusiera una novedad en la vida de las escuelas, así como con educación para la paz y educación compensatoria.

c) La compasión como talante pedagógico ante la diversidad cultural.

El hecho de que algunos docentes y también familias muestren actitudes de compasión entendida como lástima y pena, y por tanto, el surgimiento de la caridad por ser diferente y, ante todo, por estar en circunstancias socioeconómicas desfavorables no ayuda en nada al cambio y a la transformación de mentalidades en pos de una educación intercultural inclusiva que promueva la dignidad, la alteridad, la legitimación y la solidaridad entre las personas, las familias y el propio alumnado. Esta compasión como talante pedagógico está presente en determinadas prácticas educativas de matiz compensatorio, donde se trata al alumnado culturalmente minoritario como un alumno no con dificultades escolares "normales", sino como un alumno estigmatizado como de necesidades educativas especiales. Un ejemplo de ello puede ser la falta de oportunidades de aprendizaje en condiciones de inclusividad cuando algunos docentes prefieren que sus "alumnos inmigrantes" permanezcan más tiempo en el aula ATAL mientras el resto de alumnos aprenden matemáticas, conocimiento del medio u otras materias en función de los niveles educativos existentes.

Ante todos estos factores de riesgo, de desigualdad y de exclusión escolar, vamos ahora a centrarnos en una dimensión educativa que puede facilitar un cambio de mirada pedagógica desde el punto de vista organizacional. Así, defendemos la necesidad de articular todo tipo de iniciativas educativas que tengan como objetivo indagar en la idea de transformar los centros educativos en comunidades de aprendizaje que tengan en la interculturalidad un soporte, un pilar fundamental de sus prácticas educativas (Leiva, 2008 y 2012). Para ello, planteamos las siguientes propuestas de revitalización de la orientación educativa intercultural en la escuela andaluza:

– Implantar y desarrollar modelos participativos para la promoción de la interculturalidad.

– Promover la formación de todos los agentes de la comunidad educativa (familias, profesorado, orientadores, alumnado, mediadores, educadores, personal de servicios…) en materia de interculturalidad.

– Establecer procesos participativos de recogida de propuestas libres y creativas para su debate y posterior puesta en práctica.
– Generar comisiones o grupos de trabajo, no sólo de docentes, sino de carácter mixto, donde familias, alumnos, orientadores y profesorado puedan repensar la interculturalidad desde la triangulación de sus miradas educativas.

Conclusiones

La orientación educativa intercultural es hoy un compromiso con la acción pedagógica inclusiva. Es una orientación centrada en las personas y en las relaciones interpersonales que desarrollan en escenarios complejos y dinámicos como son los entornos escolares. Así pues, consideramos que es preciso caminar por el complejo sendero que nos lleve de la multiculturalidad a la interculturalidad como un compromiso de la orientación educativa del siglo XXI, lo cual desde un punto de vista organizacional y de convivencia escolar supone ajustar tiempos, espacios, recursos y, sobre todo, voluntad de cambio e innovación para seguir creyendo en la necesidad y emergencia del discurso y de las prácticas educativas interculturales en la escuela andaluza. No es una cuestión ideológica o, por lo menos no debe ser interpretado en esos términos, el hecho de promover la valoración positiva de la diversidad cultural en la escuela desde la perspectiva y acción de la orientación educativa. Es momento de establecer procesos innovadores, creativos y críticos donde se favorezca una orientación educativa intercultural donde todo el cromatismo cultural esté presente en condiciones de equidad para el aprovechamiento y su enriquecimiento en una educación en valores que pueda ser asumida por todas y todos en una convivencia inclusiva.

Bibliografía

Adams, M, Bell, L, y Griffin, P. (1997). *Teacher for diversity and social justice: A sourcebook*. New York: Routledge.

Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.

Aikman, S. (2012). Interrogating discourses of intercultural education: From indigenous amazon community to global policy forum. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 42*(2), 235-257

Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

Banks, J.A. (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle: Center for Multicultural Education.

Banks, J.A. (2008). Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher,* 37 (3), 129-139.

Banks, J. A. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education, 22*(4), 243-251.

Bash, L. (2012). Intercultural education and the global-local context: Critiquing the

culturalist narrative. *Issues in Educational Research, 22*(1), 18-28.

Bennett, J. M. y Bennett, M.J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global domestic diversity. En R.M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience,* (109-135). Yarmouth: Intercultural Press.

Coulby, D. (2011). Intercultural education and the crisis of globalisation: Some reflections. *Intercultural Education, 22*(4), 253-261.

Hammer, M.R., Bennett, M. J. y Wiseman, R. (2003). Measurin intercultural sensitivity: The intercultural developmental inventory, *Internacional Journal of Intercultural Relations,* 27, 421-443.

Hernández, F. y Marshall, J. (2009). Where I came from, where I am now, and where I´d like to be: Aspiring administrators reflect on issues related to equity, diversity and social justice, *Journal of School Leadership,* 19 (3), 299-333.

Hernández, F., y Kose, B. W. (2012). The developmental model of intercultural sensitivity: A tool for understanding principals' cultural competence. *Education and Urban Society, 44*(4), 512-530.

Krajewski, S. (2011). Developing intercultural competence in multilingual and multicultural student groups. *Journal of Research in International Education, 10*(2), 137-153.

Kose, B. W. (2009). The principal´s role in professional development for social justice: An empirically-based transformative Framework, *Urban Education,* 44 (6), 626-663.

Lalvani, P. (2013). Privilege, compromise, or social justice: Teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability and Society, 28* (1), 14-2

Leiva, J. (2008) "La cultura de la diversidad y la diversidad cultural en la escuela: educación y ciudadanía intercultural en la participación de las familias inmigrantes y autóctonas", en E. Soriano Ayala. *Educar para la ciudadanía intercultural y democrática,* (283-307). Madrid: La Muralla.

Leiva, J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas, *Cultura y Educación*, 22 (1), 67-84.

Leiva, J. (2012). *Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva.* Archidona (Málaga): Aljibe.

López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones.* Archidona: Aljibe.

Maniatis, P. (2012). Critical intercultural education necessities and prerequisites for its development in greece. *Journal for Critical Education Policy Studies, 10*(1), 156-167.

Milner, H. R. (2009). Developing a multicultural curriculum in a predominatly White teaching context: Lessons fron an African American teacher in a suburban English classroom, *Curriculum Inquiry,* 35, 391-427.

Nieto, S. y Bode, P. (2008). *Affirming Diversity: The sociopolitical contexto of multicultural education.* New York: Allyn Bacon.

Pagani, C., Robustelli, F., y Martinelli, C. (2011). School, cultural diversity, multiculturalism, and contact. *Intercultural Education, 22*(4), 337-349

Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital.* Madrid: Morata.

Perry, L. B., y Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural Education, 22*(6), 453-466.

Ponciano, L., y Shabazian, A. (2012). Interculturalism: Addressing diversity in early childhood. *Dimensions of Early Childhood, 40*(1), 23-30.

Pratas, M. H. (2010). Interculturality and intercultural education in portugal: Recent developments. *Intercultural Education, 21*(4), 317-327

Santos, M. A. (2009) *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*. Barcelona: Octaedro.

Slavin, R.E. (2003). Cooperative learning and intergroup relations. En J. Banks y C. Mcgee *Handbook of research on multicultural education,* (628-634) San Francisco: Jossey-Bass.

Sleeter, C.E. (2005). *Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom*. New York: Teachers College Press.

Soriano, E. (2008). *Educar para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid: La Muralla.

Sharan, Y. (2010). Cooperative learning: A diversified pedagogy for diverse classrooms. *Intercultural Education, 21*(3), 195-203.

Strandberg, M., y Lindberg, V. (2012). Feedback in a multiethnic classroom discussion: A case study. *Intercultural Education, 23*(2), 75-88.

Torres, C.A. (1998). Democracy, education and multiculturalism. *Comparative Education Review* 42 (4), 421-447.

Young, M. y Laible, J. (2000). White racism, antiracism, and school leadership preparation, *Journal of School Leadership,* 10, 374-415.

Uso y abuso del móvil por parte de los adolescentes

Cristóbal Villanueva Roa

Orientador en el IES Jabalcuz de Jaén.

Imparte clase en el Master de Secundaria de la Universidad de Jaén e imparte también la asignatura Desarrollo de Competencias en los cursos de doctorado de la Fundación Universitaria Iberoamericana.

cvroa@hotmail.com

Resumen General de la Comunicación

El abuso del teléfono móvil para whasap o redes sociales está provocando una verdadera adicción en los jóvenes que conlleva una serie de consecuencias negativas como falta de sueño, de estudio, conductas antisociales, aislamiento, respuestas violentas en clase, etc. Desde los centros y las tutorías intentamos conocer y prevenir esta nueva forma de adicción que tantos problemas trae a los centros. En esta comunicación presentamos como está la situación en general en España y en particular en nuestro centro, planteamos algunas medidas para las familias, elemento fundamental en esta prevención y una propuesta de actividades para las tutorias que ya hemos llevado a la práctica para prevenir el mal uso del móvil.

Introducción

Una de las necesidades básicas de los humanos es la comunicación. Nos gusta estar en contacto con los demás e informados de lo que ocurre a nuestro alrededor y qué duda cabe de que los teléfonos móviles y las redes sociales han revolucionado la forma de relacionarse. Nadie duda de que la aparición de los móviles y las diversas aplicaciones asociadas a Internet han supuesto una gran transformación para la sociedad. Pantoja, (2012).

El acelerado avance de la telefonía móvil, Internet y una cantidad cada vez mayor de aplicaciones (Apps) hacen que actualmente para comunicarnos con los demás utilicemos las redes sociales y el Whatsap. Son sin duda herramientas muy útiles que

facilitan la comunicación de unas personas con otras en cualquier parte del mundo, pero aunque son muchas las ventajas que tienen, también están apareciendo algunas conductas que están planteando conflictos y problemas no sólo entre diferentes personas sino también a nivel individual.

Los centros educativos no son ajenos a esta problemática. En este sentido, una de las normas de convivencia que se ha incorporado en los últimos años a todos los ROF de los centros educativos son las relacionadas con el uso del móvil y en las estadísticas de incidencias, aumentan año tras año el porcentaje de partes y amonestaciones relacionadas con el uso de móviles, este elemento suele ser fuente continua de conflictos y discusiones entre el profesorado y el alumnado que a veces reaccionan de forma totalmente desproporcionada ante el intento del profesorado de requisarle el móvil ya no se sienten capaces de pasar unas horas sin él.

Y es que el wapsap tiene algunas características que le hacen crear dependencia, el hecho de que sea un programa de mensajería instantánea no quiere decir que el otro nos responderá inmediatamente lo cual nos mantiene en un estado de alerta hacia el móvil que nos crea ansiedad. Por las características del programa podemos saber el estado en el que se encuentra el otro, si está conectado, si ha consultado el wapsap, cuando fue la última vez que se conectó..... esta información puede ser útil pero también puede facilitar que nos cree ansiedad o lo utilicemos para un control obsesivo ..."*mi novio me obligaba a enviarle una foto por wapsap cada 15 min para comprobar que no me había cambiado de ropa cuando salía con mis amigas*" (alumna de 1º de bachillerato).

Pero estos no son los únicos problemas, a veces vemos al alumnado cansado, con falta de sueño y bajo rendimiento y en muchas ocasiones la causa se debe a que pasan horas en las redes sociales y con el móvil chateando - Ante un alumno que en mitad de la clase apoya la cara en la mesa *¿A qué hora te dormiste anoche - a las 6 - ¿cómo tan tarde? ¿a qué te dedicabas? - a chatear - ¿ y con quien chateas a esas horas ? con medio instituto profe*....esto es un caso real espero que poco extendido pero que cada vez más común.

El alumnado frente a la opción de estudiar prefiere ponerse con el ordenador y meterse en las redes sociales a chatear, compartir fotos, escuchar música mientras sus progenitores creen que está estudiando, así según nuestra investigación son muchos los que dedican más de tres horas diarias al móvil y las redes sociales, tiempo que le quitan al estudio, a las relaciones en directo con los amigos, a la actividad física y al descanso.

Desde los centros educativos se intenta el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos, creando hábitos de vida saludable, intentando prevenir adicciones, trabajando habilidades sociales, autoestima, asertividad, inteligencia emocional, etc y este nuevo desafío requiere un esfuerzo añadido y como en tantos otros la necesaria colaboración de las familias.

Estado de la cuestión

A nivel nacional

La telefonía móvil es la tecnología de la comunicación que mayor implantación ha alcanzado en los últimos años en el mundo, llegando a superar incluso, en el caso espa-

ñol, al número de habitantes del país con una cifra que ronda los 52,6 millones de unidades por 46 millones de habitantes, según el Instituto Nacional de Estadística. (2013)

El móvil se ha convertido en un objeto prácticamente imprescindible en nuestra vida cotidiana, personal y profesional. En las causas de esta alta tasa de crecimiento encontramos algunas de sus virtudes tales como su facilidad de uso, accesibilidad comunicativa, comodidad o numerosas funcionalidades y servicios por un precio de adquisición relativamente módico. Unos afirman que nos facilita la vida y otras personas dicen que les proporciona seguridad, pero ante todo, el teléfono móvil nos facilita la comunicación de forma continua e independiente de nuestra ubicación espacial.

Referente a los jóvenes, la edad media de inicio en la telefonía móvil se sitúa entre los 10 y los 12 años y más del 31% de usuarios de 13 años cuenta en sus manos con un Smartphone, según datos del "Estudio sobre seguridad y privacidad en el uso de los servicios móviles por los menores españoles" elaborado por INTECO y Orange y presentado en la jornada "Smartphones y menores: Oportunidades y Riesgos". Además, el informe destaca el espectacular avance en el uso intensivo de los servicios avanzados que ofrecen este tipo de teléfonos:

- Acceso a redes sociales: del 7,1% en 2010, al 54,3% en 2011.
- Mensajería instantánea: del 12,4% al 48,3%.
- Juegos: del 51,6% al 65%.

Como se ha comentado, el nuevo dispositivo móvil ofrece variedad de aplicaciones entre las cuales figuran las de las redes sociales más utilizadas en España por los adolescentes como son Facebook 85%, Tuenti 69% y Twitter 55%. Según datos extraídos del capítulo especial dedicado a los adolescentes en el "IV Estudio Anual Redes Sociales de IAB Spain" de enero de 2013, el 93% de los adolescentes entre 14 y 17 años utilizan las redes sociales. El móvil es utilizado por el 62% de los adolescentes para conectarse a las redes sociales, frente a un 56% en los adultos.

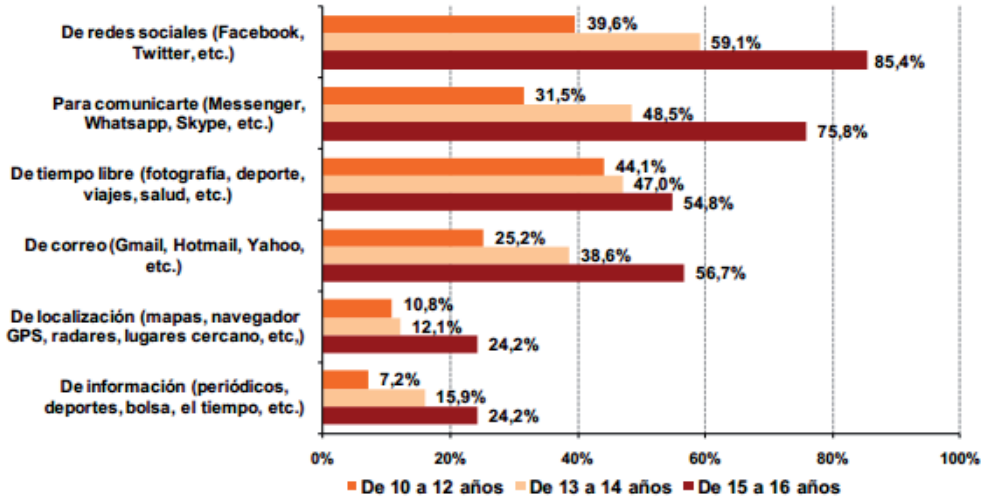


Imagen I. Distintos usos del móvil según las edades de los jóvenes que los utilizan. Fuente: INTECO y Orange.

En nuestro entorno

Los resultados que obtenemos de los cuestionarios que hemos pasado a nuestro alumnado confirman que la dedicación de los jóvenes a las redes sociales y móviles es un tema que no debe pasar inadvertido en las sesiones de tutoría ya que está cobrando una dimensión desde nuestro punto de vista, alarmante.

Una de las variables estudiadas es el tiempo que dedican a las redes sociales y en este sentido se observa un porcentaje del 18´3 % del alumnado se conecta diariamente más de tres horas. Por sexo los resultados son los siguientes:

– Alumnas:

* 83.3% tienen como actividad principal en internet las redes sociales.
* 24.07% utilizan las redes sociales mas de 3 horas diarias.
* 72.2 % tienen el wapsap como actividad principal en el móvil.
* 51.85 % cree que utiliza demasiado el ordenador.
* 17.59 % cree que gastan demasiado dinero en el móvil.

– Alumnos:

* 73.6 % tienen como actividad principal en internet las redes sociales.
* 13.8 % utilizan las redes sociales más de 3 horas diarias.
* 61.11 % tienen el wapsap como actividad principal en el móvil.
* 42.36 % cree que utiliza demasiado el ordenador.
* 7.63 % cree que gastan demasiado dinero en el móvil.

Respecto al estado civil de los progenitores del alumnado, los resultados obtenidos (el estudio se realiza sobre 262 alumnas y alumnos) muestran que el 15.5 % de los jóvenes cuyos padres están casados utilizan las redes sociales más de tres horas frente al 29.72 de los jóvenes con padres separados.

Otro dato que ofrece el estudio es que el 20.45 % de los hijos e hijas en familias donde ambos cónyuges trabajan utilizan las redes sociales más de 3 horas al día frente al 9.75 % de aquellos en que no trabajan los dos progenitores.

¿Es mi hijo un adicto?

La inclinación desmedida hacia cualquier actividad puede desembocar en una adicción, exista o no una sustancia química de por medio, "la adicción es una afición patológica que genera dependencia y resta libertad al ser humano al estrechar su campo de conciencia y restringir la amplitud de sus intereses" (Echeburúa y Corral, 1994). De hecho, existen hábitos de conducta aparentemente inofensivos que, en determinadas circunstancias, pueden convertirse en adictivos e inferir gravemente en la vida cotidiana de las personas afectadas, a nivel familiar, escolar, social o de salud.

Griffiths (1997) entiende por adicciones tecnológicas aquellas que involucran la interacción hombre-máquina, y las divide entre pasivas (como la televisión) y activas (Internet, móvil y videojuegos).

El diagnóstico de la adicción a las TIC parte del mismo principio que las adicciones a substancias. Se señalan tres síntomas nucleares (Echeburúa, 1999; Griffits, 2000; Washton y Boundy, 1991):

- Incapacidad de control e impotencia. La conducta se realiza pese al intento de controlarla y/o no se puede detener una vez iniciada.
- Dependencia psicológica. Incluye el deseo, ansia o pulsión irresistible (craving) y la polarización o focalización atencional (la actividad se convierte en la más importante al dominar pensamientos y sentimientos).
- Efectos perjudiciales graves en diferentes ámbitos para la persona (conflicto intrapersonal: experimentación subjetiva de malestar) y/o su ámbito familiar y social (conflicto interpersonal: trabajo, estudio, ocio, relaciones sociales, etc.).

La adicción al uso del Smartphone aparece cuando el adolescente se evade del mundo que tiene alrededor y sólo se centra en su móvil, prestando más atención a la pantalla que tiene entre las manos que a sus amigos. Hoy en día desgraciadamente se ha convertido en una imagen muy común la de un grupo de adolescentes en la que nadie se habla y cada uno mira su móvil. Esta dependencia también provoca que no atienda en el aula porque está continuamente revisando el móvil para ver si le llegan mensajes e impide también la concentración en las horas de estudio ya que está continuamente pendiente del terminal. Lo que caracteriza, por tanto, a la adicción a las redes sociales no es el tipo de conducta, sino la forma de relación que el sujeto establece con ella (Alonso-Fernández, 1996; Echeburúa y Corral, 2009).

En algunos casos hay ciertas características de personalidad o estados emocionales que aumentan la vulnerabilidad psicológica a las adicciones: Un sujeto con una cohesión familiar débil, una personalidad vulnerable y con unas relaciones sociales pobres, corre mayor riesgo de caer en una adicción, si cuenta con instrumentos a mano (móvil, redes sociales, internet, etc.), más aún, si se siente presionado o rechazado. Con este perfil, el sujeto cuenta con un alto riesgo de sufrir adicciones en general, no solo al uso del móvil, redes sociales o internet. Por ello, hay que poner especial atención en dichos sujetos, para evitar que entren en cualquier tipo de adicción.

En general, podemos denominar a los adolescentes como un grupo de riesgo, ya que tienden a buscar sensaciones nuevas y son los que más se conectan a internet, además de estar más familiarizados con las nuevas tecnologías (Sánchez-Carbonell, Beranuy, Castellana, Chamorro y Oberst, 2008).

Para detectar si existe una dependencia al uso del móvil, podemos seguir una serie de comportamientos que pueden delatar el paso de tener una afición a ser una adicción (Young K, 1996):

- Pensar constantemente en el móvil, incluso cuando está apagado o sentirse irritado si hay problemas de conexión, batería, etc.
- Privarse de horas de sueño por estar usando el móvil. Despertarse en mitad de la noche por recibir notificaciones, mensajes de Whatsapp, etc.

- Descuidar otras actividades como, el estudio, contacto con la familia o amigos.
- Recibir constantemente quejas de otros por el uso del móvil.
- Perder la noción del tiempo cuando se está usando el móvil.
- Mentir sobre la duración de uso o conexión.
- Aislarse del entorno en el que se está, mal humor, irritabilidad.
- Tener un sentimiento de euforia cuando se recibe algún tipo de notificación o mientras se está utilizando el móvil.

Con esto, se termina de desarrollar el perfil del adicto si nada más despertarse o al acostarse, lo que hace es mirar en el móvil sus perfiles en las redes sociales o los mensajes que tenga, si reduce el tiempo de tareas de la vida cotidiana como estudiar, dormir o comer, por chatear o intercambiar mensajes. Se podría pensar que lo importante es el número de horas que el sujeto invierte en la utilización del móvil, pero lo realmente determinante es la inferencia que el uso del terminal tiene sobre la vida cotidiana (Davis, 2001).

La dependencia al móvil, WhatsApp, internet, etcétera, se aprecia cuando ya está instalada, cuando el sujeto padece una gran falta de control y presenta una actitud de negación, porque lo ve como algo normal, algo que "*no hace daño a nadie*". En cambio, cuando no tiene el terminal experimenta un sentimiento de necesidad de usarlo (abstinencia), se vuelve irritable o incluso violento si no puede conectarse. Por esto, lo que realmente se aprecia es que el sujeto padece síntomas como si se tratase de una adicción a las drogas.

Las consecuencias

Las consecuencias negativas derivadas de la adicción a las tecnologías las podemos dividir en consecuencias *fisiológicas* (sedentarismo, cansancio, sueño, fatiga ocular, problemas musculares, agotamiento mental, retraso del desarrollo o epilepsia); *psicológicas* (depresión, inestabilidad emocional, empobrecimiento afectivo, agresividad, confusión del mundo real e imaginario, inmadurez, fantasía extrema o falta de habilidades de afrontamiento); *psicosociales* (aislamiento social, incumplimiento de actividades cotidianas, problemas económicos o legales, conflictos familiares, escolares o laborales).

Dicho esto, queda patente gravedad del problema y la importancia de la prevención, según Martin, E. (1995) prevención es "un proceso activo de implementación de iniciativas tendentes a modificar y mejorar la formación integral y la calidad de vida de los individuos, fomentando el autocontrol individual y la resistencia colectiva ante la oferta de drogas".

¿Qué hacer?

Ya hemos comentado algunos de los ejemplos ante los que nos encontramos en los centros educativos y que pueden ser síntoma de una adicción o conducta de riesgo, a veces estas situaciones conflictivas que se nos presentan son la punta del iceberg que descubren problemas más serios que el algunos casos la familia desconoce. Ante un problema de abuso o adicción al móvil o a las redes sociales, como ocurre en otros

tipos de adicciones es muy importante que el individuo reconozca su adicción y en el caso concreto de menores, como es nuestro caso, la colaboración de la familia resulta condición indispensable por lo que es fundamental la colaboración activa entre la familia y el centro educativo.

El trabajo en casa

El papel de los padres y educadores es ayudar a los jóvenes a desarrollar la habilidad para relacionarse de manera saludable, lo que implica:

- Negociar el tiempo que dedican al móvil y las redes sociales.
- Fomentar la relación con otras personas cara a cara.
- Fomentar el deporte, la lectura, el cine y otras actividades de ocio y tiempo libre.
- Dar ejemplo, estimulando la comunicación y el diálogo entre la familia sin olvidar que aprendemos más por lo que vemos que por lo que oímos.

Como se puede deducir algunas de estas recomendaciones corresponden a las familias de los afectados y el tutor se las puede hacer llegar así como algunas otras indicaciones (contrato iPhone)

Los padres deben controlar el uso que los adolescentes hacen del móvil en cuanto a frecuencia de uso y utilidad que le dan, el móvil no se puede convertir en una prolongación de la mano. Los padres deben negociar con sus hijos e hijas las condiciones de uso y comprobar que se cumplen.

La propuesta tutorial

Por nuestra parte como tutores podemos incidir en la importancia de controlar el uso que hacen los hijos e hijas del móvil en las reuniones colectivas de inicio de curso y darle algunas normas que les facilite esta tarea. por otro lado ya en el centro educativo proponemos llevar a cabo algunas sesiones de tutoría con el alumnado en las que se realicen diversas actividades que promuevan la prevención de aquellos peligros que conlleva el abuso del móvil y de internet.

Es conveniente conocer la situación de la que partimos por lo que en nuestro caso hemos realizado una investigación a través de un sencillo cuestionario que recoge el uso que los adolescentes hacen de Internet, el correo electrónico, las redes sociales y el teléfono móvil. Esto nos ha permitido fijar el punto de partida para la posterior actuación orientadora mediante sesiones de tutoría.

Sesiones de intervención

Los objetivos que se persiguen se relacionan con la psicología de las adicciones, el uso racional de las TIC, el respeto a los demás, la protección de la intimidad y la mejora del conocimiento de todo lo que conlleva interactuar con otros a través de recursos tecnológicos. Se trata, en definitiva, de apoyar desde la acción tutorial competencias como el tratamiento de la información y competencia digital, la competencia social y ciudadana y la autonomía e iniciativa personal.

En cuanto a los contenidos, estos se relacionan con el concepto de adicción, tipos, fases, el correcto uso del móvil y algunas de sus aplicaciones principalmente whatsap, internet y redes sociales. Estos contenidos se reparte a lo largo de tres sesiones de una hora de duración, que en total, se llevarán a cabo a lo largo de tres semanas.

Tras la recogida de la información y la obtención de los datos pasamos a desarrollar las sesiones de tutoría con el alumnado, de las cuales presentamos algunas de las actividades a continuación.

Primera Sesión:

- Presentación y resumen de lo que se va a trabajar durante las tres sesiones que hay programadas. Se reparte el test inicial.
- Lluvia de ideas, debate y reflexión sobre el concepto de adicción.
- Ejemplificación de las del proceso de adicción que el profesorado va presentando.
- Se pregunta al alumnado ¿se puede decir que hay diferentes tipos de adicciones? o, ¿son todas iguales? Las respuestas se irán anotando en la pizarra, para agruparlas y definir los tipos de adicciones que existen (tóxicas y no tóxicas / con sustancia - sin sustancia / físicas - psicológicas).
- Diferencia entre el uso y el abuso. Video "¿Eres adicto al móvil?" (http://www.youtube.com/watch?v=IEp8PA3eo5Q). Se visualizará este video de youtube en el que aparecen imágenes relacionadas con el abuso del móvil
- Tareas. En casa y de forma individual, cada alumno/a llevará un recuento de:
  * Las veces que mira el móvil para comprobar si le ha llegado algún mensaje o notificación de alguna aplicación de mensajería o chat de red (whatsap, line, facebook, tuenti, etc.)
  * El tiempo que emplea a actualizar sus perfiles en las redes sociales.
  * La primera y última vez en el día que revisa whatsap.
  * El tiempo que emplea en realizar las tareas de clase.
  * El tiempo que emplea a actividades de ocio sin utilizar el móvil.
  * Unas conclusiones de lo que piensa, respecto a lo que ha visto en clase. Si cree que abusa del móvil, si es capaz de pasar un par de días sin utilizarlo, etc.

Segunda sesión:

- Se hace un repaso de las actividades que se enviaron para casa comentando los resultados.
- Usos cotidianos del móvil por parte del alumnado. Se propone que cada grupo aporte cuatro ejemplos diferentes del uso del móvil en la vida cotidiana, dos positivos (en los que el uso del móvil o de las redes sociales es bueno y esté justificado) y dos negativos (en los que el abuso del móvil o de las redes sociales sea ya un caso de adicción).
- Usos alternativos al móvil. Se pregunta al alumnado, ¿creéis que pueden tener un uso alternativo al que estamos acostumbrados? Cada grupo responderá a la pregunta conforme al consenso que hayan llegado. Algunos de los usos alternativos al

móvil son: utilizarlo como Bloc de notas, recordatorios, fotos, consulta o descarga de calificaciones, alertas en Twitter del MEC, Consejería, Blog

– Trabajo para casa: Pasar la tarde sin móvil y comentar la experiencia incluyendo los pros y contras.

Tercera Sesión:

– Revisión y comentario del trabajo para casa.

– Presentación y comentario del contrato iPhone.

– ¿Cómo utilizamos Internet y el móvil? Cada grupo aporta una respuesta a la pregunta. El investigador expone una situación: "A tu móvil, vía whatsap, han llegado imágenes de un alto contenido sexual, de alumnas de tu instituto. ¿Qué harías?" A partir de las respuestas, se debe establecer un procedimiento en el que el alumno tendría que: Informar inmediatamente de lo sucedido a su tutor/a y poner a su disposición su móvil. No difundir el contenido, ni entrar en valoraciones despectivas de lo sucedido con sus compañeros/as.

  El tutor hará hincapié en el peligro de enviar información o imágenes personales a otras personas o publicarlas en redes sociales, incluso de la responsabilidad de tener las imágenes en el móvil.

– ¿Los estudiantes de secundaria, usan o abusan del móvil? Juego de rol: se escenifican situaciones cotidianas en relación al uso de TIC:

  a) Chico que durante la comida coge el móvil constantemente, porque le llegan alertas de Whatsap o redes sociales.

  b) Tres o cuatro jóvenes mantienen una conversación en un parque, mientras que uno está constantemente pendiente de su móvil.

  c) Un amigo le aconseja a otro que esté menos tiempo conectado por las noches, porque se duerme en clase y siempre está cansado.

  d) Conversación entre dos amigas. Una tiene móvil y a la otra, sus padres no le quieren comprar un móvil porque consideran que es muy joven y creen que no lo necesita. Esta chica se queja porque es la única del grupo que no tiene móvil y dice que le da vergüenza. Faltan quince días para su cumpleaños y le pide a su amiga que le ayude a pensar cómo puede convencer a sus padres para que le regalen un móvil.

  e) Debate sobre la intimidad en línea. Discusión entre dos alumnos porque uno de ellos ha colgado fotos indiscretas en facebook y toda la clase las ha visto.

  f) Usando el móvil para copiar en los exámenes.

– Análisis de un caso. Proponer al alumnado que debatan y traten de resolver un caso.

> *"Juan que tiene 14 años y estudia en 3º de ESO. Este curso ha bajado su rendimiento escolar. Sus padres preocupados hablan con él y le comentan que desde que le compraron su nueva tablet con conexión a internet, porque les decía que para estudiar necesitaba estar conectado, sus notas están bajando. Juan insiste en que estudia como antes. Si fueras el padre o la madre de Juan, ¿qué harías?"*

– Test evaluación.

La evaluación se llevará a cabo a través de la observación, viendo si el alumnado ha conseguido los objetivos propuestos y teniendo en cuenta los resultados del cuestionario que se realizará al principio y final de la intervención. La idea es pasar el cuestionario al curso siguiente a ver la evolución del alumnado que se ha sometido al programa.

Bibliografía

Alonso-Fernández, F. (1996). Las otras drogas. Madrid: Temas de Hoy

Davis, R.A. (2001). Human Behavior, Volume 17, Issue 2, 1 March 2001, Pages 187-195. Ramón-Cortés, F. (2010). ¿Internet amenaza el contacto real? *El País Semanal, 1736*, 24-25.

Echeburúa, E. y Corral, P. (1994). Adicciones psicológicas: más allá de la metáfora. Clínica y Salud, 5, 251-258.

Echeburúa, E., Corral, P. y Amor, P.J. (2005). El reto de las nuevas adicciones: objetivos terapéuticos y vías de intervención. Psicología Conductual, 13, 511-525.

Echeburúa, E. y Corral, P. (2009). Las adicciones con o sin droga: una patología de la libertad. Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes (pp. 29-44). Madrid: Pirámide.

GRIFFITHS, Mark .D. (2005): "A 'components' model of addiction within a bio psychosocial framework". Journal of Substance Use, 10, pp. 191197

Instituto Nacional de Estadística (2013) Informe anual de 2012. Recuperado el 15 de septiembre en http://cmtdata.cmt.es/cmtdata/jsp/inf_trim.jsp?tipo=2

INTECO y Orange (2011). Estudio sobre seguridad y privacidad en el uso de los servicios móviles por los menores españoles. Recuperado el 14 de septiembre de 2013 de http://www.inteco.es/Seguridad/Observatorio/Estudios_e_Informes/Estudios_e_Informes_1/Estudio_moviles_menores

Martin, E. (1995). De los objetivos de la Prevención a la prevención por objetivos, en E. Becoña, A. Rodríguez e I. Salazar (coord), Drogodependencias y Prevención (pp.51-74). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela.

Pantoja, A. (Coord.) (2012). La educación intercultural en un mundo digital en red. Madrid: EOS.

Sánchez-Carbonell, X., Beranuy, M., Castellana, M., Chamarro, A. y Oberst, U. (2008). La adicción a Internet y al móvil: ¿moda o trastorno? Adicciones, 20, 149-160.

Young, K. (1996). Internet Addiction: The emergence of a new clinical disorder. Cyberpsychology & Behavior, 1, 237-244.

La planificación y la evaluación de la acción tutorial como garantía de calidad educativa

Ana María González Benito

Orientadora y profesora de Pedagogía Terapeútica en un centro de Educación Infantil y Primaria.

anamariagonzalezbenito@gmail.com

Resumen

La elaboración de un plan sistemático y la implantación de la evaluación de la acción tutorial se convierte en un factor de calidad de la enseñanza que favorece la personalización y la formación integral de todos los alumnos. Consideramos tres momentos principales en los que la evaluación nos va a permitir obtener datos para la toma de decisiones sobre los aspectos que requieren una renovación: evaluación inicial, continua y final. Asimismo, se advierte que para que el Plan de Acción Tutorial o cualquier otro documento organizativo del centro sea funcional ha de ser elaborado a través de la reflexión compartida y el esfuerzo conjunto por todo equipo de profesores, tanto tutores como profesorado específico que lo va a llevar a cabo, así como tener como objetivo fundamental cambiar y mejorar la realidad existente.

La importancia de la planificación de la tutoría se configura por la necesidad de asegurar la coherencia, continuidad y conexión de las actuaciones relacionadas con la orientación del centro, la coordinación de las acciones del profesorado en un grupo de alumnos, la implicación y compromiso de acción de todos los miembros de la comunidad educativa, la racionalización en el uso de medios y recursos humanos y materiales disponibles, así como la respuesta a las necesidades del contexto. Por tanto, la acción tutorial debe ser planificada en los diferentes niveles de actuación (centro, ciclo y grupo-clase) y estar fundamentada en los principios siguientes:

a) Contextualización: la acción tutorial debe partir de un análisis previo de necesidades y prioridades del centro, adaptándola la a una realidad concreta;

b) Equidad: debe potenciar la compensación de desigualdades y la inclusión social a través del impulso de medidas organizativas y curriculares que posibiliten la atención a la diversidad del conjunto del alumnado del centro, así como la integración escolar del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y;

c) Colaboración, coordinación y apropiación del equipo docente: trabajo conjunto y coordinado de todos los implicados, la práctica tutorial debe ser resultado de procesos de reflexión, convencimiento y evaluación compartida estableciendo vínculos de colaboración y cooperación entre el centro, las familias del alumnado y el entorno.

La acción tutorial está presente en todos los planes y proyectos del centro como el Proyecto Educativo, la Programación Didáctica, la Programación de aula, la Programación General Anual o la Memoria Anual puesto que todos se encuentran interrelacionados y deben complementarse entre sí, convirtiéndose en los ejes que orientan la intervención educativa y tutorial. No obstante, una actuación tutorial efectiva *"sólo es posible conseguirla desde una acción conjunta, coordinada, de todos los agentes educativos de la sociedad, y aplicada en el marco escolar del aula por un equipo de tutores, debidamente coordinados en el desarrollo de un plan conjunto: el llamado Plan de Acción Tutorial"* (Quintanal Díaz, 2006, p.10).

En esta línea, podemos definir el Plan de Acción Tutorial (PAT) como la respuesta que, de modo sistemático e intencional, realiza un centro para definir el marco de actuación de la orientación y tutoría. Por consiguiente, se trata del documento en el que se planifica la organización y funcionamiento de la acción tutorial del centro, es decir, la concreción de la tarea de orientación para cada grupo-clase y cada alumno que debe desarrollar el tutor junto con la implicación del equipo educativo y las familias.

Atendiendo a las diferentes aportaciones de autores como Santana Vega (2012), Río Sadornil y Martínez González (2007), Castillo, Torres y Polanco (2003) y Vélaz de Medrano (1998) que han desarrollado las características que debe poseer el PAT, podemos establecer como los rasgos fundamentales exigibles los siguientes:

- Concreto y sistematizado, con una estructura y organización clara.
- Consensuado y basado en el trabajo en equipo, elaborado e implementado conjuntamente por todos los agentes educativos implicados y facilitando la participación y responsabilidad de toda la comunidad educativa.
- Contextualizado, adaptándose a una realidad concreta, a las características y necesidades del alumnado, al ambiente sociocultural, a las características del profesorado, a los recursos personales, materiales y organizativos disponibles.
- Integrado en el currículum, permitiendo que la acción tutorial forme parte del proceso de enseñanza aprendizaje y de evaluación.
- Flexible y abierto, permitiendo la adaptación dinámica de aquellos elementos necesarios en función de la situación para la mejora de la tutoría.
- Evaluable, con la finalidad de obtener información para la mejora de la acción tutorial y del propio plan.
- Global e integral, debe incidir en todos los sectores de la comunidad (alumnos, familias y equipos educativos) y los objetivos han de abarcar a todo el alumnado en todas sus dimensiones.
- Viable y práctico, debiéndose plantear objetivos factibles y operativos.
- Apropiación e institucionalizado, debe ser asumido por el centro y ser tomado como algo propio, como un elemento de calidad y mejora.

Las fases esenciales para la elaboración del PAT son: a) análisis de necesidades y prioridades del centro educativo, b) definición de objetivos y de actividades, c) previsión de recursos personales y materiales, y d) seguimiento y evaluación de la acción tutorial.

Consideramos que hay tres momentos principales en los que la evaluación nos va a permitir obtener datos para la toma de decisiones sobre los aspectos que requieren una renovación. En primer lugar, se debe realizar siempre una evaluación inicial puesto que el Plan debe ser diseñado partiendo del análisis de las necesidades y prioridades del centro y del contexto en que se encuentra inmerso. Por otra parte, la evaluación continua a lo largo de su desarrollo permite reajustes en base a su funcionamiento y por último, se debe realizar una evaluación final con la finalidad de comprobar la valía del mismo y tomar las decisiones oportunas. En este sentido, dos son los ámbitos, diferenciados pero complementarios, objeto de la evaluación sobre los que se han de obtener estos datos: el propio Plan y sus resultados. Asimismo, se advierte que para que el Plan de Acción Tutorial o cualquier otro documento organizativo del centro sea funcional ha de ser elaborado a través de la reflexión compartida y el esfuerzo conjunto por todo equipo de profesores, tanto tutores/as como profesorado especifico que lo va a llevar a cabo, así como tener como objetivo fundamental cambiar y mejorar la realidad existente.

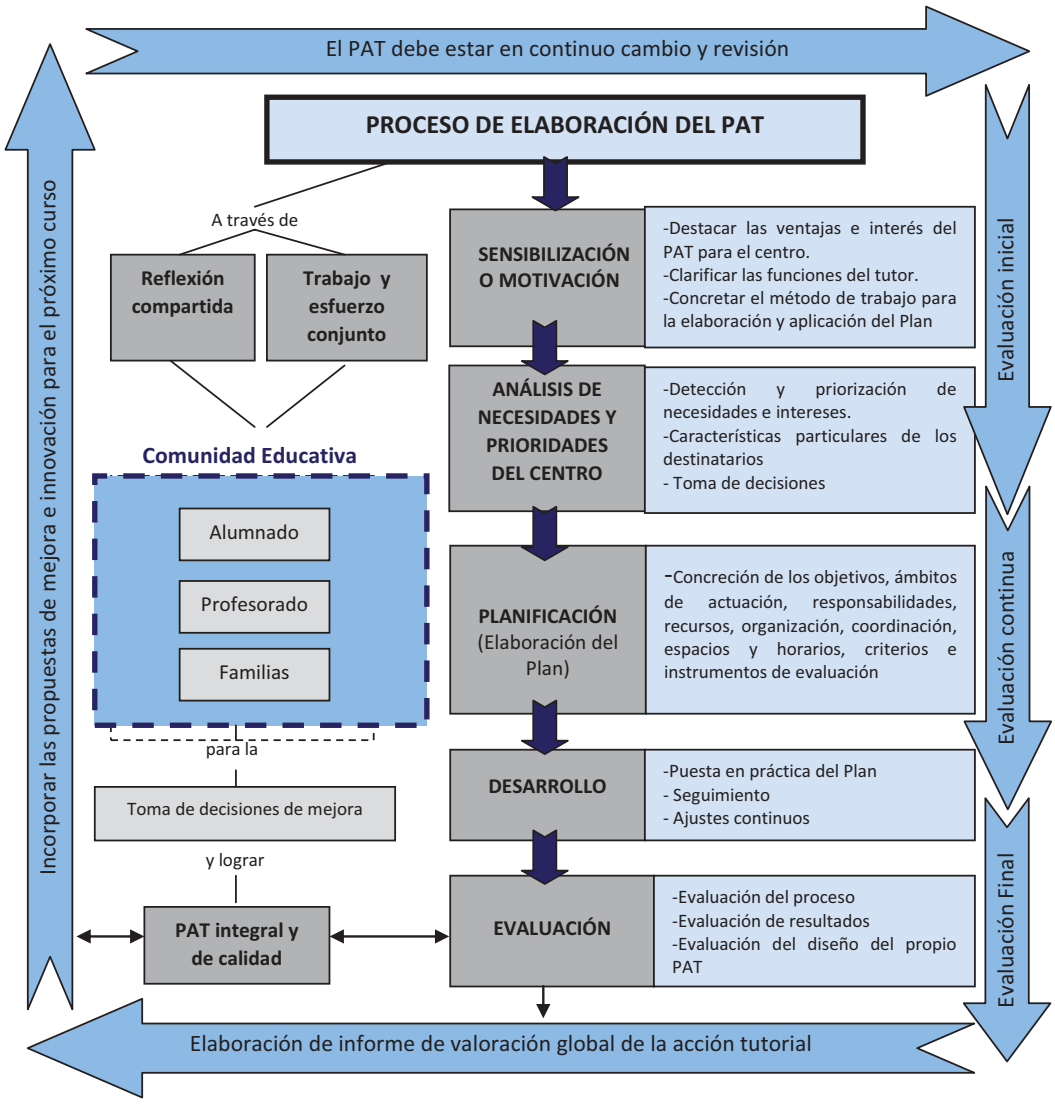


Figura 1. Propuesta de elaboración y evaluación del Plan de Acción Tutorial.

Hoy en día la evaluación se considera una necesidad que se justifica para conocer la efectividad de los programas, planes y proyectos educativos que se desarrollan en la escuela y comprobar los efectos que producen sobre los alumnos y el conjunto de la comunidad educativa. Así, un plan de evaluación del conjunto de las actuaciones tutoriales que se desarrollan con el alumnado, con las familias y con el equipo educativo de cada grupo constituye un instrumento de retroalimentación básico para analizar con detenimiento qué aspectos de la acción tutorial han resultado satisfactorios y es necesario reforzar y aquellos que es preciso modificar o introducir para las distintas etapas y enseñanzas impartidas en el Centro.

La planificación y evaluación de la acción tutorial en los colegios de Educación Infantil y Primaria e Institutos de Educación Secundaria implica a todo el profesorado. La coordinación entre el tutor y los miembros del equipo educativo resulta esencial y tendrá que planificarse especificando cómo, desde cada una de las áreas o materias, los distintos profesores apoyarán el desarrollo y evaluación de las actuaciones programadas desde la acción tutorial.

Le corresponde a la Inspección Educativa la función de supervisar y asesorar para el adecuado desarrollo de la práctica tutorial y de sus procesos de evaluación, así como colaborar en su mejora continua proponiendo la adopción de medidas que contribuyan a perfeccionarlos. Asimismo, los demás órganos responsables de la evaluación varían de acuerdo con las características de cada etapa.

- En Educación Infantil y Primaria, la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) elabora la propuesta de organización de la orientación educativa y del Plan de Acción Tutorial (PAT) y los maestros-tutores participan en su desarrollo. La CCP propone un *Plan de evaluación* que realiza el claustro al término de cada curso escolar. Todo el proceso se lleva a cabo bajo la coordinación del jefe de estudios el cual mantiene las reuniones periódicas necesarias y dispone de la colaboración del Equipo de Sector para el buen funcionamiento de la actuación tutorial.
- En Educación Secundaria Obligatoria, las propuestas de organización de la práctica tutorial son elaboradas por el Departamento de Orientación (DO), de acuerdo con los criterios establecidos por el Claustro, considerando las aportaciones de los tutores y equipo educativo así como las directrices establecidas por la CCP. Esta propuesta se eleva a la CCP para su discusión, que será aprobada por el Claustro y se integrará en el Proyecto Educativo. Por otra parte, el jefe de estudios coordina y dirige la acción de los tutores, con la colaboración, en su caso, del DO y de acuerdo con el Plan de Orientación Académica y Profesional y el Plan de Acción Tutorial. Al final de curso el DO, una vez el claustro evalúa la acción tutorial según el *Plan de evaluación* propuesto por la CCP, eleva al consejo escolar una memoria sobre el funcionamiento del PAT.
- En Bachillerato y Formación Profesional Específica, la acción tutorial es desarrollada por los tutores, coordinados por el DO y la Jefatura de Estudios al igual que en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En este caso le corresponde al Equipo Directivo, en colaboración con la CCP, la responsabilidad de coordinar el proceso de evaluación de la misma.

Dado que la tutoría como parte de la función docente de cada profesor es inherente a dicha labor y todo el profesorado ha de ser responsable del desarrollo de la misma en su propia práctica, la intervención tutorial es una tarea a realizar en un contexto de colaboración que hace responsable a todo el equipo educativo tanto del desarrollo como de la evaluación de la acción tutorial en el sistema escolar.

Si pretendemos evaluar la acción tutorial necesitamos determinar qué elementos deben ser sometidos a evaluación. Consideramos que pueden distinguirse dos grandes dimensiones a evaluar: *los resultados y el propio Plan*.

Resultados generales obtenidos en el centro

La acción tutorial se incardina como elemento esencial e intrínseco de la función docente y del currículum y en consecuencia, la programación tutorial está estrechamente relacionada con los resultados generales del centro en aspectos tales como el grado de consecución de objetivos del centro y del propio plan; el rendimiento académico; el aprendizaje de los alumnos en la tutoría; la mejora y generalización de las técnicas y estrategias de aprendizaje tratadas en las sesiones de tutoría; el tratamiento de la atención a la diversidad; el grado de satisfacción de familias y alumnos; la contribución de las actuaciones desarrolladas a la mejora de las relaciones entre el centro y las familias; la participación de la comunidad educativa; entre otros. El conjunto de estas variables deben evaluarse para valorar las mejoras o deficiencias de la intervención tutorial en tales aspectos o en otros condicionados por las necesidades específicas del contexto y los destinatarios. Asimismo, la preocupación actual que la sociedad tiene por la conflictividad escolar, aconseja que la acción tutorial plantee como objetivo prioritario, la promoción de la cultura de la paz y no violencia y la mejora de la convivencia en el Centro, en el convencimiento del papel mediador que el tutor puede jugar en la resolución pacífica de los conflictos, sin perjuicio de todas aquellas que correspondan al centro en su conjunto y a sus distintos órganos. Por ello, debe incluirse también dado su valor en ambos casos en el Plan de evaluación tanto la valoración de la mejora de la convivencia y la disminución y/o resolución efectiva de incidencias y conflictos como la adquisición de competencias básicas.

El propio plan

Dentro de la evaluación del Plan de Acción Tutorial podemos diferenciar entre la valoración del diseño y de la ejecución del mismo.

a) Diseño del Plan de Acción Tutorial

Es necesario facilitar un diseño que permita recoger propuestas del profesorado a través de un modelo de evaluación continua, de tal manera que se entienda el Plan como un documento verdaderamente adaptado a la realidad que orienta la práctica con el único propósito de mejorarla.

En primer lugar, es fundamental evaluar la coherencia con el resto de planes del centro. Así pues, será necesario analizar qué se dice en el Proyecto Educativo y la concreción del currículo de etapa y ciclo acerca de la acción tutorial: qué objetivos plantea, qué programas y actividades se planifican para alcanzarlos objetivos. Evaluar la acción

tutorial a este nivel programático debe suponer plantearse distintos momentos de evaluación y con distintas finalidades: a) *evaluación inicial,* cuando se está elaborando el proyecto educativo y el proyecto curricular, b) *evaluación de progreso*, ajustes y modificaciones en los años siguientes a ser aprobados, y c) *evaluación de revisión,* evaluación en profundidad del grado de ajuste de aquellos aspectos explicitados en el Proyecto Educativo y la concreción curricular. En cuanto a la Programación General Anual (P.G.A.), que aprueba el Consejo Escolar cada inicio de curso, debemos preguntarnos si éste contiene los planteamientos adecuados para desarrollar de forma correcta la acción tutorial. Al finalizar el curso se plantea la evaluación de la acción tutorial, propiamente dicha, que da lugar al documento que denominamos Memoria. Será el momento de analizar la función tutorial y hacer propuestas de mejora que deberán ser tenidas en cuenta a la hora de elaborar la P.G.A. del próximo curso.

Aunque cada centro educativo debe elaborar su propio Plan, a modo de orientación, pueden incluirse como mínimo los elementos que se reflejan en el Figura 2.

ELEMENTOS EN UN PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL	
Apartado	**Contenido**
Introducción y Justificación	– Características, necesidades, demandas, prioridades y expectativas de los destinatarios del Plan. – Documentos del centro y la Legislación en que se ha basado para su elaboración.
Responsables	– Responsables de la elaboración y aplicación del Plan y las funciones de cada uno de ellos. – Coordinador del PAT.
Objetivos	– Objetivos generales del centro en relación con la orientación y acción tutorial como los objetivos específicos, en relación con los alumnos (individualmente y en grupo), al profesorado y a las familias.
Líneas de acción tutorial y competencias básicas	– Líneas de acción tutorial previstas – Integración de las competencias básicas.
Programa de actividades	– Actividades y actuaciones programadas – Temporalización por cursos
Líneas generales para la acogida y el tránsito entre etapas educativas	– Medidas de acogida del alumnado de nuevo ingreso y en el cambio de etapas
Medidas de acogida e integración para alumnado con necesidad de apoyo educativo	– Medidas para una adecuada acogida al inicio de cada curso escolar de los alumnos con necesidad de apoyo educativo, especialmente los ACNEES y su adaptación en el centro.
Coordinación interna y externa	– Coordinación interna entre tutores, el profesorado y los profesionales del EOE. – Procedimientos y estrategias para facilitar la comunicación, la colaboración y la coordinación con las familias, – Colaboración y coordinación con servicios y agentes externos.

.../...

.../...

Aspectos organizativos	– Periodicidad y contenido de las reuniones de los Equipos Docentes y del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica – Horarios de tutorías, visitas de padres y fechas de reuniones – Formación, actualización y reciclaje del profesorado en relación con la Orientación y Acción Tutorial – Descripción de procedimientos para recoger y organizar los datos académicos y personales del alumnado – Organización y utilización de los recursos personales y materiales
Seguimiento y evaluación	– Procedimientos, criterios y técnicas para el seguimiento y evaluación de las actividades desarrolladas y del propio PAT – Momentos en que se elaborarán los informes de evaluación
ANEXO	– Modelos de documentos útiles para el desarrollo de la acción tutorial y orientadora.

Figura 2. Elementos que debe contener un Plan de Acción Tutorial.

Cuando en el PAT hacemos referencia a la organización del seguimiento y la evaluación debemos incluir el procedimiento en que se va a evaluar la actuación tutorial: en qué grado se han cumplido los programas y actividades propuestos en la PGA, qué actividades han resultado especialmente enriquecedoras y, por tanto, es preciso mantener de cara al siguiente curso, qué actividades no se han podido cumplir, por qué motivo y, en caso de que así sea, si pueden subsanarse de cara al siguiente curso, ¿existe algún tipo de propuesta no contemplada en la PGA y que sea de interés introducir en el próximo curso?, ¿las actividades propuestas en la PGA van encaminadas a desarrollarlas líneas de acción tutorial diseñadas en el Proyecto Educativo y la concreción curricular?, ¿es necesario introducir o modificar, en algún sentido, las actuaciones previstas en los documentos anteriores?, etc. En función del análisis que se realice podrá elaborarse una serie de propuestas de mejora para planificar la tutoría el curso siguiente.

b) Ejecución del Plan de Acción Tutorial

Además del documento en que se planifica y organiza la tutoría debe valorarse la práctica docente como tutor y como equipo educativo pues, con ello, podrá apreciarse la verdadera calidad de la intervención tutorial.

– La práctica docente como tutor: con la finalidad de evaluar el desempeño de la función tutorial y la calidad de la actividad tutorial de los tutores aparte de valorar el grado de cumplimiento e idoneidad de las actuaciones programadas, podemos tomar en cuenta algunas cualidades distintivas de un buen tutor como las propuestas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2001):

  * La actitud empática: se refiere a la cordialidad y capacidad de crear un clima de confianza y proporcionar respeto y atención en el trato con el alumno.

  * El compromiso con la actividad tutorial: conjunción de las respuestas del interés que muestran en los problemas académicos y personales que afectan el rendimiento del alumno y la capacidad para escuchar sus problemas.

* La capacidad para la acción tutorial: habilidad para resolver dudas académicas, para orientar al alumno en metodologías y técnicas de estudio, diagnosticar las dificultades y realizar las acciones pertinentes para resolverlas y dominio de métodos pedagógicos para la atención individualizada.
* La disposición para atender a los alumnos: disposición a mantener una comunicación permanente con el alumno y la facilidad de localización del tutor.
* La capacidad para orientar a los alumnos en decisiones académicas: conocimiento que tiene el tutor de la normativa y a la canalización adecuada y oportuna del estudiante a instancias que le proporcionan una atención especializada.
* La satisfacción de los alumnos: percepción de influencia positiva de la tutoría en el desempeño académico, en la integración del alumno y a la satisfacción del alumno en las tutorías y en la actuación del tutor asignado.

– La práctica docente como equipo educativo: la coordinación del equipo educativo se justifica por la consideración de la acción tutorial desde una perspectiva global, que se extiende más allá de la labor desarrollada por tutores y profesorado en este ámbito. Igualmente surge para garantizar la coherencia entre las intervenciones que se desarrollen en los grupos de un mismo nivel educativo. Por tanto, es fundamental valorar el grado de cumplimiento de la planificación de la coordinación entre los tutores y la coordinación entre los miembros de cada uno de los equipos educativos; el grado de coordinación entre el tutor y el resto del equipo educativo de cada grupo y de implicación del equipo docente y finalmente; el grado de coordinación de los tutores entre sí y de estos con los Equipos de Sector o Departamento de Orientación como instrumentos de apoyo y asesoramiento, según corresponda.

En definitiva, la evaluación debe tener un carácter formativo y ser abordada desde dos perspectivas: desde el seguimiento continuado de las actuaciones desarrolladas (evaluación de proceso)- y mediante una valoración de los resultados finales (evaluación final).

Existen diferentes procedimientos –los cuales deben planificarse concretando periodicidad, formato, responsables, seguimiento y revisión– para llevar a cabo el seguimiento y evaluación continua del proceso tutorial. Por un lado, podemos servirnos de la observación y el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos de manera individual y grupal así como del diálogo y debate en la clase, aprovechando cualquier momento del proceso educativo. Y, por otro lado, de la realización de reuniones de coordinación de los representantes de los Equipos de Sector y/o del Departamento de Orientación con los tutores de nivel, de coordinación de los miembros del equipo educativo y de organización de la coordinación entre el profesorado que tenga asignada la tutoría de los distintos grupos.

El desempeño de la función tutorial, por parte del profesorado que tiene asignada esta responsabilidad para un grupo de estudiantes, requiere la recogida de numerosa información de los integrantes del mismo. Se trata de aquellos datos de carácter académico y personal, considerados necesarios para orientar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Para ello, se podrá crear un expediente personal de cada alumno, más allá del puramente administrativo, que incluya aquella información relevante para un adecuado desempeño de la acción tutorial. El soporte de esta documentación puede variar e, incluso, se puede optar por la informatización de la información y gestión de la misma. En dicho soporte se puede incluir información

sobre la historia escolar del alumno, información curricular, datos psicopedagógicos, información de reuniones de equipo educativo, información del proceso de enseñanza-aprendizaje en un área o materia, información de la coordinación entre tutores y el Departamento de Orientación, información del proceso de coordinación y comunicación con las familias, etc. Un tercer modo –complementario a los demás– para llevar a cabo la evaluación del proceso tutorial es la recogida y organización de datos académicos y personales de cada alumno a través de un expediente personal de cada alumno.

La labor docente que se desarrolla en los centros requiere, para la consecución de los objetivos planteados, la implicación, participación y colaboración de las familias del alumnado en los procesos educativos emprendidos. En este sentido, la comunicación con las familias se convierte en un pilar fundamental para el logro de dichos objetivos y, en consecuencia, en uno de los ejes centrales de intervención de la acción tutorial. Por ello, los procedimientos para desarrollar esta comunicación deben definirse en los documentos de planificación del Centro y deben quedar explicitados cuáles son estos procedimientos y cómo se organizará la relación con las familias. En este punto pueden incluirse las reuniones grupales con padres y madres del alumnado de un mismo grupo, las entrevistas individualizadas con las familias, la comunicación de registro e incidencias en la asistencia a clase del alumno, la utilización de la agenda de trabajo del alumno para establecer una relación más próxima padres-familias, la entrega del boletín de calificaciones de cada sesión de evaluación y las notas informativas. Por otra parte, para realizar la evaluación final pueden utilizarse procedimientos e instrumentos tales como entrevistas, intercambios informales de información, cuestionarios, análisis de los niveles de participación en las actividades realizadas, contraste de experiencias y autoevaluación. Dado el gran número de implicados en las tareas tutoriales, como agentes o como destinatarios, proponemos realizar una evaluación que recoja la opinión de la mayor parte de los colectivos implicados: alumnado, tutores, resto del profesorado, Equipos de Sector/Departamento de Orientación y equipo directivo.

Con los datos suministrados tanto por los distintos implicados en su diseño y desarrollo (Equipo de Sector/Departamento de Orientación, tutores y profesores) como por los destinatarios de las distintas actuaciones (alumnos, padres y profesores) así como con las conclusiones de la valoración realizada y las propuestas de mejora, se considera necesario elaborar una memoria a final de curso. Esta memoria no se entiende tanto como una descripción exhaustiva de las actuaciones desarrolladas sino más bien como una síntesis reflexiva sobre los logros alcanzados, las dificultades encontradas, los factores que han podido influir en ambos casos y, en su caso, los aspectos que será necesario modificar en el Plan de cara al siguiente curso.

No cabe duda, que llevar a cabo una planificación y una evaluación organizada y sistemática de la acción tutorial se convierte en un elemento imprescindible para garantizar la calidad educativa.

Bibliografía

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2001). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, Serie Investigaciones, México

Castillo, S.; Torres, J.A. y Polanco, L. (2009). *Tutoría en la enseñanza, la universidad y la empresa.* Madrid: Pearson Educación

Quintanal Díaz, J. (2006). La función tutorial: presente y futuro. *Educación y Futuro,* 15, 9-23

Río Sadornil, D. y Martínez González, M. (2007).*Orientación educativa y tutoría*. Madrid: Sanz y Torres.

Santana Vega, L. (2012). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica: cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide. (3ª edición)

Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.

Taller preventivo sobre Redes sociales: No te enredes

Juan Antonio Albaladejo Sánchez.

Profesor de Educación Secundaria.

Integrante del Gabinete de Asesoramiento para la Convivencia de la Delegación Territorial de Educación Cultura y deportes de Granada desde el Curso 2009/2010.

jantonio.albaladejo.ext@juntadeandalucia.es

Resumen

Esta presentación consiste en un taller preventivo sobre redes sociales, en el que el alumnado conocerá los peligros que se esconden en las Redes Sociales Virtuales. Se explicarán de forma interactiva y participativa, conceptos como sextin, grooming y ciberacoso. Además de conceptos relacionados con la vida online y offline, suplantación de la identidad virtual, programas P2P, etc. Este taller no persigue que el alumnado no utilice las Redes Sociales Virtuales sino que conozca los posibles problemas de su mal uso y las consecuencias derivadas de este.

1. Introducción

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) se han convertido en una herramienta fundamental en la sociedad actual. Hoy más que nunca para desarrollar todas las dimensiones de nuestras actividades diarias es necesario estar conectado en la Red. Además, con el incremento exponencial de dispositivos móviles y de conexiones, internet se ha convertido en nuestro alimento diario.

Internet es una autopista de conocimiento en continua construcción, esto supone que nos lleve directamente a nuestro destino o que nos encontremos con obras, baches e incluso cortes que nos pueden provocar accidentes no deseables.

Aunque hay mecanismos de control (policía de tráfico) que nos permiten tener una navegación segura, este taller pretende informar y por ello formar, al alumnado de los centros escolares, de los posibles peligros (obras, baches ...) que hay en la red, indicándoles como pueden prevenirlos o evitarlos para que su viaje digital sea agradable y los lleve a buen destino.

En concreto, nos vamos a situar en las Redes Sociales y en sus posibles usos nocivos ciberacoso, grooming, sexting y otros que, debido al incesante y casi diario incremento de herramientas de comunicación social en Internet, aparecen en el mundo digital.

Por esta razón este taller nace inconcluso, consideramos que es una experiencia viva y dinámica que se enriquecerá en cada charla impartida.

2. Alumnado al que va dirigido

Este taller esta dirigido a alumnado de diferentes etapas: primaria (5º y 6º) y secundaria. Sus contendidos abarcan desde los mínimos que deben adquirir como usuarios hasta contenidos de expertos. También este taller se adaptan a los saberes o experiencias que posea el alumnado e incluso abierto a que ellos mismos cuenten sus experiencias digitales.

3. Objetivos

Con este taller pretendemos conseguir:

- Conocer la legislación sobre Internet
- Comprender la diferencia entre vida offline - online.
- Diferenciar entre amigo y contacto.
- Aprender nuevos problemas que pueden surgir navegando como grooming, sexting, ciberacoso, etc.
- Valorar su situación actual en las Redes Sociales.

4. Herramientas

Como no podía ser de otra manera las herramientas que utilizamos en el taller son digitales: sobre todo videos de youtube para trabajar los contenidos del taller de manera más lúdica. También recogemos enlaces a páginas que orienten de los buenos usos de internet y de sus peligros. Por otro lado, recogemos notas de prensa de malas experiencias o de denuncias de abusos en la red y enlaces a páginas donde se pueden denunciar páginas que son perniciosas.

5. Montaje taller

El taller pretende ser una sesión de trabajo interactiva, en la que el alumnado participe activamente y se produzca una retroalimentación o *feedback* entre el alumnado y el ponente.

Secuencia de la sesión:

Antes de iniciar la sesión el alumnado realizará un pequeño cuestionario o test de uso de las Redes Sociales.

1. Inicialmente se le pregunta a los niños Qué edad tienen??, seguidamente si tienen correo electrónico y luego se les dice que han mentido.(esto dependiendo de la edad).

2. El taller comienza con la presentación del ponente que llevará colgado un perfil ficticio de una red social cualquiera.
3. Que es una red social???
4. Elaboración de un cuestionario o test de uso de Internet. Meter algo de móvil.
5. Vida online y vida offline.
6. Primer video: diferencia entre online y offline.
7. Ciberacoso: qué es acosar, video: y como evitarlo
8. Diferencias entre amigo y contacto. El ponente se presentará a un alumno y le pasará su perfil y le pedirá el suyo.
9. Video: amigo contacto.
10. Sexting: qué es, video y como evitarlo
11. Etiquetado, qué es, video y como evitarlo.
12. Grooming, qué es, video y como evitarlo.
13. Suplantación de la Identidad, qué es, video y como evitarlo.
14. P2p (Peer-to-Peer). Qué es, consecuencias.

6. Mecanismo de evaluación

Para una adecuada evaluación esta debe abarcar diferentes aspectos que a continuación se describen:

– Primero evaluaremos la adecuación de los contenidos y objetivos a los diferentes niveles a los que va dirigido el taller, así como su impacto en el alumnado. Esta primera evaluación la realizaremos de manera cualitativa, observando las reacciones del alumnado, su participación e interés y de manera cuantitativa con una pequeña encuesta al final de la sesión que realizará el alumnado y el profesorado asistente.
– En segundo lugar evaluaremos aspectos didácticos del taller, es decir, la adecuación del montaje del taller y de la exposición del ponente. Esta evaluación se realizará con la misma herramienta que la anterior
– Y por último, realizaremos una evaluación constante y continua de los contenidos a impartir.

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LA SESIÓN

AHORA ES EL MOMENTO DE PONER NOTA (Marca con una X)				
¿QUÉ TE HA PARECIDO?	SUSPENSO	APROBADO	NOTABLE	SOBRESALIENTE
LOS CONTENIDOS				

.../...

.../...

LOS VIDEOS				
TEST DE USO DE LAS REDES SOCIALES				
LA EXPOSICIÓN				
EN GENERAL LA CLASE				
¿DE QUÉ TE GUSTARÍA HABLAR? ¿QUÉ AÑADIRÍAS?				

ANEXO I. Perfil ficticio

Pablo, Sánchez López.

Tengo 15 años. Nací el 23 de enero, soy acuario

Vivo en Granada, en la calle Pintor Velazquez, nº 3, 5º A.

Mi correo electrónico es : pablo1998@gmail.com

Me gusta el fútbol y las chicas.

Me gusta mucho la naturaleza.

Estudio en el IES Mariana Baches 3º eso.

Mi teléfono es 669394925

ACTUALIZACIONES.

16/02/2013

Me voy a la Playa …..

17/02/2013

Voy con Ana al Centro comercial, quien se viene??

ANEXO II. Cuestionario redes sociales

TEST DE USO DE REDES SOCIAL

Rellenalo con honestidad , **SE LEGAL**.

Marca con X la opción que mejor se ajuste a lo que haces en tu vida ONLINE.

	NUNCA	**A VECES**	**MUCHAS VECES**	**NO SE**
Dar la contraseña a los amigos, amigas, novio, novia				
Colgar fotografías personales o intimas				

.../...

.../...

Chateo con personas a las que no conoces.				
Pensar que quien escribe, es realmente quien dice ser				
Escribir en un Chat tus cosas más íntimas				
Tener siempre conectada utu webcam				
Hablar mal de los demás en un Chat.				
Dar información personal (nombre, dirección, costumbres...)				
Hacer grupos de Chat para hablar mal de alguien.				
Colgar fotos sin el permiso de las personas fotografiadas				
Colgar o distribuir vídeos para reírse de alguien				
Contestar a los insultos y agresiones de la misma forma				

INTEN	TIPO DE RIESGO	PUNTUACIÓN DEL ITEN	TOTAL PUNTOS ITEN
NUNCA	BAJO	1 PUNTO	12 * 1 = 12
A VECES	MEDIO	2 PUNTOS	12 * 2 = 24
MUCHAS VECES NO SE	ALTO	3 PUNTOS	12 * 3 = 36

VALORACIÓN DE LA ENCUESTA:

RIESGO BAJO. De 12 a 19 puntos.

Navegas por internet y utilizas las redes sociales de forma segura.

No te confíes y sigue tomando medidas de protección. Estas seguro.

RIESGO MEDIO. De 20 a 28 puntos

Cometes muchas imprudencias al navegar en las Redes Sociales, debes cambiar tus costumbres. Estas en riesgo.

RIESGO ALTO. De 29 a 36 puntos.

Tu situación es muy delicada, estas expuesto o expuesta a graves peligros al navegar en las Redes Sociales. Debes cambiar de inmediato tu manera de utilizarlas. Estas en peligro.

7. Webgrafía

Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. (INTECO). http://www.inteco.es/

Pantallas amigas. http://www.pantallasamigas.net/index.shtm

Ciberconvivencia. http://ciberconvivencia.wordpress.com/

Observatorio de la Infancia Andalucía. Adolescentes en las Redes Sociales. Diferentes estudios. http://www.oia.junta-andalucia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=3638&tipo=documento

VIDEOS DE APOYO. Todos consultados el 6/10/2013.

Que es una red social?? http://www.youtube.com/watch?v=klln71HuAFQ

ACOSO. http://www.youtube.com/watch?v=JqH7LnRn3Gk

ACOSO. http://www.youtube.com/watch?v=Jx5tszyCfGA

ACOSO.http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&v=WOAbbZhIDQA&NR=1

ACOSO. http://www.youtube.com/watch?v=97ZBIhvCCEg

PRIVACIDAD.http://www.youtube.com/watch?v=H6Zp1rLHhak&list=PL7886F50C2618522B

PRIVACIDAD.http://www.youtube.com/watch?v=_VAgyuNjnoY&list=PL7886F50C2618522B

SEXTIN. http://www.youtube.com/watch?v=xjRv3okyfww

GROOMING.

http://www.youtube.com/watch?v=8I1N-6VAymk

http://www.violenciasexualdigital.info/animaciones-para-la-prevencion/internet-grooming-animaciones-para-la-prevencion/

ONLINE OFFLINE. http://www.youtube.com/watch?v=pWSrdaKYwtw&NR=1&feature=endscreen

TU IMAGEN DE TODOS. http://www.youtube.com/watch?v=LM2q-tvc194&NR=1&feature=fvwp

CONSECUENCIAS DEL ACOSO ESCOLAR. Todos consultados el 6/10/2013

http://www.laopinioncoruna.es/coruna/2012/05/24/condenado-acosar-expareja-traves-movil-redes-sociales/611463.html

http://www.elmundo.es/elmundo/2009/08/24/navegante/1251099070.html

http://noalciberacoso.blogspot.com.es/p/el-ciberassetjament.html

http://www.canarias7.es/articulo.cfm?id=286336

http://ruthbenitoabog.wordpress.com/2011/05/31/la-audiencia-provincial-lo-confirma/

ETIQUETAS SIN PERMISO. Todos consultados el 6/10/2013.

http://www.youtube.com/watch?v=H6Zp1rLHhak&list=PL7886F50C2618522B

http://www.youtube.com/watch?v=_VAgyuNjnoY&list=PL7886F50C2618522B

http://www.youtube.com/watch?v=XASJM7K9EEo&list=PL7886F50C2618522B

http://muyseguridad.net/2012/07/02/un-37-de-los-menores-en-espana-declara-haber-sido-victima-de-ciberacoso/

http://www.nortonfanclub.com/category/redes-sociales-2/

SUPLANTACIÓN DE LA IDENTIDAD. (PHISHING). Todos consultados el 6/10/2013.

http://cert.inteco.es/Proteccion/Recomendaciones/suplantacion_identidad

www.internetsano.gob.ar/videos/phishing.flv

La multitud de funciones del orientador/a y cómo organizar un departamento de orientación con dos especialistas en "orientación educativa"

María Trinidad Pérez Pinto

Orientadora del I.E.S. Bezmiliana (Rincón de la Victoria, Málaga)

mtrinidadperez@yahoo.es

Resumen general de la comunicación

Un equipo de orientadores y orientadoras de Málaga-Este analizamos todas las referencias legislativas en materia de educación, publicadas hasta el 2012, que afectan a Andalucía, con el objetivo de conocer nuestras funciones. Encontramos que en, al menos 37 de ellas, se hace referencia directa a la intervención del orientador/a del I.E.S., recogiéndose 109 funciones o tareas generales. Para los orientadores y orientadoras de lo E.O.E. pudimos contabilizar hasta 56 funciones que, de forma explícita, aparecían en 20 referencias legislativas, lo que hay que **multiplicar por cada uno de los centros** de educación infantil y de primaria, públicos y concertados, en los que desarrollan su trabajo. Al final del artículo, se hace también una propuesta de cómo trabajamos dos especialistas en Orientación educativa en un instituto.

En un ejercicio de reflexión del grupo de orientadores y orientadoras de Málaga Este[1], donde abordábamos las dificultades para desempeñar nuestras funciones tanto en los Equipos de Orientación Educativa como en los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria, nos planteamos estudiar cada una de las referencias legislativas en relación a la educación, e ir analizando cuándo y cómo se hacía referencia a la intervención del orientador u orientadora del centro, ya sea a través de la evaluación, el asesoramiento, la colaboración, la asistencia a reuniones donde debe asesorar, dinamizar, prestar ayudar, participar, orientar…

[1] Miembros de Málaga-Este el curso 2011-12: Benítez Sánchez, Francisco; Cerván Medina, Antonio; Claros Torres, Rosa Mª; Correa Martín, Nuria; García Carrasco, Manuel; González Tello, Mireia E.; Ibar Jiménez, Raquel; Montoro Ramiro, Juan Alonso; Moniche García-Pumarino, Laura; Pérez Pinto, Mª Trinidad; Pérez Sánchez, Manuel A.; Vignote Alguacil, Carlos.

Como podéis imaginar, la tarea no era nada sencilla y, de forma coordinada, necesitamos dedicar mucho tiempo para analizar tanta normativa. Nuestro papel está relacionado, y se hace mención explícita de la intervención del orientador u orientadora, en referencias legislativas relacionadas con la **convivencia, igualdad, acoso escolar, familias, organización y funcionamiento, atención a la diversidad, absentismo, acción tutorial, interculturalidad, orientación profesional, evaluación, programaciones didácticas, formación profesional**, entre otras, además del exhaustivo y actualizado **conocimiento que debemos** tener sobre las distintas enseñanzas, proceso de escolarización y matriculación, pruebas de acceso, programas y planes, educación para la salud, universidad, mundo laboral, prácticas, becas, organismos y administraciones local y autonómicos, metodología, innovación educativa, etc. para así poder ofrecer un asesoramiento de calidad.

Para los orientadores y orientadoras de los Departamentos de Orientación de los I.E.S., cuyas funciones están "claramente" delimitadas en el artículo 86 del Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, se añaden las del artículo 85 que son funciones de todos los miembros del Departamento de Orientación, más las propias del Jefe o Jefa de éste, añadiendo en cada una de ellas ese artículo tan ambiguo como extenso de "Cualesquiera otras que le sean atribuidas en el proyecto educativo del instituto o por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación". En total, hemos podido contabilizar hasta ahora que, **del total de disposiciones legales en materia educativa en Andalucía en, al menos 37 de ellas, se hace referencia directa a la intervención del orientador u orientadora del I.E.S., recogiéndose 109 funciones o tareas generales**.

Para los orientadores y orientadoras de lo Equipos de Orientación Educativa pudimos contabilizar hasta **56 funciones que, de forma explícita, aparecían en 20 referencias legislativas**, lo que hay que **multiplicar por cada uno de los centros** de educación infantil y de primaria, públicos y concertados, en los que desarrollan su trabajo.

Orientador/a de:	Nº referencias legislativas en las que se menciona su intervención	Nº Funciones o tareas del orientador/a
D.O. de I.E.S.	37	109
E.O.E.	56	20 x cada centro en el que interviene

A dicha cantidad ingente de tareas, los que nos dedicamos a este apasionante trabajo, sabemos que detrás de funciones como "asesorar al profesorado", "asesorar en el proceso de aplicación de las medidas ordinarias y extraordinarias (…), "aplicar programas de prevención de dificultades de aprendizaje", "orientación profesional", "evaluación psicopedagógica", "(…) con el asesoramiento del orientador u orientadora", "seguimiento del alumnado…", se acompañan muchísimas horas de trabajo directo, de reuniones, ya que formamos parte de diversos órganos colegiados o comisiones de trabajo, de análisis de datos, de entrevistas, de correos electrónicos, de búsqueda de información, de creación y actualización del blog de orientación u otros recursos materiales y técnicos, de elaboración y revisión de informes, de lectura de libros o ar-

tículos actualizados, contactos telefónicos, reuniones informales entre pasillos con el profesorado, con el equipo directivo o con otros profesionales, relecturas y análisis de normativa, formación continua… horas y trabajo imposible de cuantificar.

Cuando empieza el curso, cada año me preguntan: "Empiezas el 15 de septiembre, ¿no?... este mes, relajado, ¿no?". Y en mayo y junio, similares ideas: "Ya estáis acabando, ahora tenéis poco trabajo, ¿no?". Nadie se imagina la planificación necesaria, la revisión de informes, la actualización de datos en Séneca, la comprobación de los mismos y expedientes, las entrevistas con familias y alumnado nuevo, entrevistas con familias o alumnado que necesita asesoramiento para cambiar de centro para continuar su formación, el asesoramiento en las sesiones de evaluación, la programación de la acción tutorial, el asesoramiento al profesorado que va a recibir nuevo alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, el asesoramiento y ayuda al alumnado que se presenta a las pruebas de acceso a la Universidad, que olvida, en general por la ansiedad, plazos y procedimientos para solicitar plaza en la Universidad o en los Ciclos, etc. Todo unido a la premura de los plazos: el curso académico acaba el 23 y el plazo para solicitar un Ciclo de Formación Profesional el 25 de junio, por poner un ejemplo.

Propuesta organizativa de un Departamento con dos especialistas en "Orientación educativa"

Ante tal vorágine de trabajo, en nuestro Departamento de Orientación tenemos la suerte de trabajar dos orientadores, sendos con destino definitivo, debido al elevado número de unidades de E.S.O. Nuestro centro cuenta con una amplia oferta de enseñanzas obligatorias y post-obligatorias, y el departamento está formado por catorce profesionales: el especialista en la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, el profesorado de los programas de atención a la diversidad (Programa de Cualificación Profesional inicial y Programa de Diversificación Curricular), dos profesores/as especializado en la atención educativa del alumnado con discapacidad auditiva, un/a especialista en Audición y Lenguaje, un intérprete de Lengua de Signos, así como, el/la profesor/a del Aula Temporal de Adaptación Lingüística que compartimos con otros dos centros.

Para favorecer la continuidad y coherencia de nuestro trabajo como orientadores, la forma en la que **organizamos** nuestra labor es la siguiente:

- Nuestra relación profesional se basa en principios "implícitos" pero permanentes de respeto mutuo, comunicación continua, confianza y cordialidad.
- Organización de espacios: Los espacios físicos de "Orientación" del centro son comunes y compartimos todos los materiales y recursos de que disponemos. A inicios de curso hacemos un horario para disponer cada uno de un espacio propio, con la flexibilidad de que, en determinados momentos, podemos realizar cambios entre nosotros para atender determinadas necesidades organizativas y/o funcionales.
- Organización de enseñanzas: Con el objetivo de favorecer el seguimiento del alumnado en la E.S.O., así como, equilibrar la carga de trabajo, los orientadores, de forma rotativa cada curso, atendemos de forma preferente a los siguientes niveles y enseñanzas: uno de los orientadores atiende a los cursos de 1º y 3º de

E.S.O. y Bachillerato, y el otro, los cursos 2º y 4º de E.S.O., P.C.P.I., F.P. y E.S.P.A. Además, la Jefatura de Departamento también es rotativa, aunque tratamos de consensuar permanentemente criterios de actuación.

- Reuniones periódicas: Semanalmente nos reunimos los dos con el Jefe de estudios para organizar las reuniones con tutores y tutoras, así como, otras actuaciones; con el maestro de apoyo, por lo que ambos conocemos todo el alumnado que atiende y con el resto de miembros del Departamento de Orientación. Además, los dos orientadores tenemos una reunión semanal para desarrollar actuaciones comunes, unificar criterios o elaborar materiales.
- Elaboración del POAT y programación anual conjunta, por lo que desarrollamos programas preventivos y de intervención de carácter anual, dentro de una programación a medio-largo plazo, de forma integrada y coherente.

Si la UNESCO señala la importancia de que haya un orientador u orientadora por cada 250 alumnos/as para promover una atención educativa de calidad, en un centro con más de 1200 alumnos/as como el nuestro, la necesidad de dos especialistas de "Orientación educativa" parece, a todas luces, insuficiente. Entre las **ventajas** de que haya dos o más orientadores/as educativos en un mismo centro, podemos señalar:

- Mayor capacidad de asesorar de forma adecuada e individualizada a los distintos sectores de la comunidad educativa, creando sinergias en la acción orientadora.
- La posibilidad de hacer un seguimiento más estrecho del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y ofrecer una atención más personalizada.
- La posibilidad de desarrollar programas de intervención o preventivos, donde podamos actuar de forma directa en ocasiones que sean necesarias.
- Y, entre otras, la riqueza que aporta el trabajo en equipo, donde puedes intercambiar opiniones y conocer la perspectiva de otro profesional.

Lejos de la soledad del trabajo de un solo orientador u orientadora en un centro, después de haber trabajado en varios institutos, he descubierto que, cuando somos dos orientadores que trabajamos de forma coordinada, bajo principios comunes, ambos volcados en la consecución de los objetivos marcados a inicios de curso en la programación anual, cada uno con su estilo personal de trabajar, con su carácter, pero respetándonos profesional y personalmente, el Departamento de Orientación adquiere un valor aún mayor para el centro y nuestra intervención genera una sinergia difícilmente superables con el trabajo de un/a solo/a profesional, contribuyendo significativamente a la calidad educativa.

Bibliografía

Referencias legislativas consultadas en www.adideandalucia.es

Educación para la salud y desarrollo socio-personal: nuevos retos de la acción tutorial

Manuel López Sánchez

Orientador del EOE de Churriana y profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

mlopezsa@ugr.es

Manuel G. Jiménez Torres

Profesor de las Facultad de Psicología de la Universidad de Granada.

mjitor@ugr.es

Daniel Guerrero Ramos

Orientador del IES Sierra Mágina de Huelma –Jaén-

dgramos@ugr.es

Resumen

Diversos estudios han puesto de manifiesto que el desarrollo personal y social está muy unido a la práctica de programas de educación para la salud. Desde hace un tiempo el trabajo en este ámbito está siendo complementado por una nueva visión, denominado desarrollo positivo, centrada en la promoción de competencias saludables y en la institución educativa como contexto adecuado para poner en marcha programas de promoción para la salud desde una visión positiva o salugénica. De acuerdo con estos planteamientos, nos planteamos dos objetivos: 1) contribuir a difundir los postulados de la psicología positiva dentro de la acción tutorial y 2) realizar una revisión a nivel internacional para ver en qué medida esta nueva visión está cristalizando en el contexto escolar.

Introducción

En los últimos años ha surgido en Estados Unidos un nuevo modelo centrado en el desarrollo positivo y en la competencia, que tiene su origen en el modelo de competencia surgido en las últimas dos décadas del siglo XX, liderado por diversos investigadores entre los que destacan Seligman (2003), Benson, Scales, Hamilton y Sesman, (2006); Damon (2004) y Larson (2000). Todos ellos enmarcados dentro de la Psicología Positiva.

En este nuevo enfoque, acuñado con el título Positive Youth Development, la prevención y la promoción no son conceptos sinónimos y, por tanto, el paso a una adultez competente, exige un trabajo que va mucho más allá de la evitación de conductas de riesgo. El nuevo modelo se centra en el constructo bienestar, abriendo el concepto de salud a la inclusión de conductas y competencias muy unidas al éxito en la vida social, académica y profesional. Desde estos planteamientos, Benson, Mannes, Pittman y Ferber (2004) y Keyes (2003) defienden la importancia del bienestar emocional, el social y el psicológico para hablar de buena salud mental.

Estos conceptos tienen en común la idea de que toda persona tiene un potencial para un desarrollo exitoso y saludable. El modelo se fundamenta en los planteamientos de los modelos sistémicos evolutivos actuales, asumiendo el principio de que las relaciones entre las personas y su contexto constituyen la base de la conducta y el desarrollo personal. Es decir, el desarrollo humano no está predeterminado, siendo probabilístico y relativamente plástico, pues siempre hay posibilidad de cambio (Lerner,2002). Esta filosofía del desarrollo, plantea que la conducta individual y social no puede explicarse, únicamente, por la genética y sus interacciones con el resto de contextos, propagando un optimismo fundamentado en la posibilidad de intervención no únicamente en las conductas de riesgo, sino también en la promoción de conductas positivas (Lerner, Fisher y Weinberg, 2000).

Estos nuevos postulados tienen que ser bien entendidos: no son modelos opuestos. Todo lo contrario, el trabajo en esta nueva concepción exige la comprensión de complementariedad y paralelismo: la promoción de los recursos y oportunidades para el desarrollo no sólo promueve la competencia sino que, como consecuencia de ello, hace más resistente a los factores de riesgo al reducir las conductas problemas, tales como el consumo de drogas, las conductas sexuales de riesgo, la conducta antisocial o los trastornos depresivos (Benson et al., 2004), potenciando una escuela de calidad.

Una escuela de calidad debe ser, por tanto, eficaz en lo académico y promotora de un desarrollo saludable. Hay que considerar que quizás un enfoque técnico centrado exclusivamente en la mejora de la eficacia de la enseñanza no sea la llave maestra para desterrar el fracaso escolar, al no conseguir resultados totalmente satisfactorios a nivel académico. Por otro lado, la evidencia empírica, procedente fundamentalmente de EEUU, pone de relieve la conexión entre el rendimiento académico y el desarrollo de las competencias positivas –resiliencia, flow, virtudes y fortalezas–, en el sentido de que el fomento de estas competencias en el alumnado tienen un efecto, no pretendido, de mejora de los logros escolares (Elias et al., 1997; O'Brien, Weissberg y Shriver, 2003; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004). En definitiva, un cuerpo de investigación cada vez más creciente apoya la premisa de que el aprendizaje efectivo de competencias positivas puede ser la llave no sólo para el éxito en la vida, sino también para el éxito en la escuela.

Una escuela, por tanto, que dedicara su esfuerzo solamente a instruir en conocimientos y a evaluar competencias académicas básicas y que no se propusiera firmemente como finalidad la promoción del desarrollo personal y social del alumnado y su evaluación, no constituiría una propuesta educativa de plena calidad.

Es cierto que la escuela, en nuestro país, hace tiempo que incluye el desarrollo personal y social en su currículum tanto con la propuesta de los temas transversales como a través de la acción tutorial desarrollada, pero desconocemos la apuesta por el nuevo enfoque de educación para la salud. Es necesario, por tanto, adoptar una complementariedad que promocione integralmente la salud y optimice el desarrollo personal y social del alumnado desde la niñez hasta la edad adulta.

Teniendo en cuenta estos presupuestos teóricos, los objetivos que nos hemos propuestos en este trabajo son los siguientes:

- Contribuir a difundir los postulados de la psicología positiva dentro de la acción tutorial.
- Realizar una revisión a nivel internacional para ver en qué medida esta nueva visión está cristalizando en el contexto escolar.

Método

Diseño

El presente trabajo es un estudio descriptivo de análisis de documentos, siguiendo la clasificación propuesta por Montero y León (2007). Se trata de un estudio bibliométrico.

Unidad de análisis y procedimiento

La búsqueda bibliográfica se llevó a cabo entre los meses de enero y febrero de 2013. Se utilizaron las bases de datos internacionales Medline, a través de Pubmed, ERIC, base de datos nacional ISOC (CSIC), Dialnet y PsyInfo. Las ecuaciones de búsqueda fueron educación para la salud escuela España, programas educación para la salud escuela España e intervención educación para la salud escuela España, health education and school and Spain, intervention and health education and school and Spain, intervention and halth promotion and school and Spain, programs and health education and Spain.

Para la elección de estos términos se utilizó el tesauro de cada una de las bases de datos consultadas o, en su defecto, las listas de vocabulario controlado. Para las bases de datos que no cuentan con esta herramienta, se utilizaron palabras clave combinadas con operadores boleanos.

En la revisión fueron incluidos los trabajos de educación para la salud realizados en diferentes instituciones educativas españolas y que fueron publicados entre 1993 y 2013. No fueron tenidos en cuenta los trabajos que no contemplaban los parámetros expresados. Los trabajos seleccionados para este estudio se sometieron a un análisis teniendo en cuenta algunas de las variables que sirvieron para realizar estudios similares (Davó, Gil, Vives, Álvarez-Dardet, y La Parra, 2008; Moyano, Delgado, y Buela-Casal, 2006; Musi-Lechuga, Olivas-Ávila, y Buela-Casal, 2009; Stewart, Barnekow, y Rivett, 1999):

1. Datos sobre el artículo: título del artículo, revista, año de publicación, resumen, nivel educativo, tema de salud abordado (actividad física y alimentación saludable,

bienestar y salud emocional, diferenciando entre saludable y salugénico, educación afectivo-sexual, seguridad y prevención de riesgos, lesiones y accidentes, drogodependencias y otros), agentes implicados (profesorado, familias, agentes externos) e institución impulsora del estudio (universidad, escuela, servicios de salud).

2. Información sobre las intervenciones de educación y promoción de salud: descripción de la intervención, tipo de intervención, objetivos de la intervención y papel activo del profesorado y/o alumnado en la investigación.

Para el análisis de los datos se realizó un estudio descriptivo basado en frecuencias utilizando el SPSS 20.0 para Windows como soporte informático.

Resultados

En una primera aproximación se detectaron 245 artículos. Como puede observarse en la Tabla 1, el número de publicaciones relacionadas con la educación para la salud ha ido aumentando progresivamente en el periodo de años a los que se ha acotado el estudio.

	Contenidos										
Año	*(1)*	*(2)*	*(3)*	*(4)*	*(5)*	*(6)*	*(7)*	*(8)*	*(9)*	*(10)*	*Total*
1993	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3
1994	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	3
1995	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
1996	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	3
1997	0	0	0	1	0	3	0	1	1	0	6
1998	0	6	0	0	0	0	0	0	1	0	7
1999	0	5	0	0	0	0	0	1	0	0	6
2000	2	3	0	0	0	4	0	1	2	1	13
2001	1	2	0	0	0	2	0	3	3	0	11
2002	3	1	0	0	0	0	1	1	4	0	10
2003	1	2	0	0	0	1	0	1	1	2	8
2004	2	0	0	2	0	1	0	3	2	0	10
2005	2	2	0	0	2	1	1	1	1	1	11
2006	1	1	1	1	2	2	0	4	2	3	17
2007	2	5	1	0	1	2	1	3	3	2	20
2008	2	5	1	0	0	1	1	4	5	1	20
2009	1	5	0	1	0	0	0	11	5	0	23
2010	2	3	0	0	0	0	0	11	5	1	22
2011	4	3	0	0	0	0	0	6	7	1	21
2012	5	2	3	0	0	2	0	12	2	2	28
2013	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Total	**30**	**46**	**8**	**8**	**5**	**21**	**4**	**63**	**46**	**46**	**245**

Tabla 1. Publicaciones Relacionadas con la Educación para la Salud y Año de la Publicación.Nota. Contenidos = (1) Actividad física y alimentación saludable; (2) Prevención de salud mental; (3) Promoción de salud mental; (4) Afectivo-sexual; (5) Prevención de riesgos laborales; (6) Drogodependencias; (7) Programas integrales de salud (multicomponentes); (8) Salud física percibida; (9) Sin especificar; (10) Validación de escalas de salud.

Del total del trabajos publicados, más del 50% se concentra en los años que van desde el 2006 al 2011. Aproximadamente un cuarto de la producción se encuentra entre los años 2000 y 2005. Y el veinticinco por ciento de la producción restante se reparte, a partes iguales, entre el período 1993-1999 (12,5%) y 2012-2013 (12,5%).

Entre los temas tratados, más del 40% se refieren a cuestiones teóricas de educación para la salud y a encuestas sobre salud física percibida. El 12,03% de los trabajos se centran en aspectos de la promoción de la salud referidos a la actividad física y la alimentación saludable. En torno al 9% de los trabajos abordan las drogodependencias. Un 5,74%, se refiere a trabajos relacionados con la validación de instrumentos para medir diferentes aspectos relacionados con la educación para la salud. Por debajo del 5% figuran los trabajos relacionados con la educación afectivo-sexual y la prevención de riesgos, esta última con aproximadamente un 2%.

Si se atienden a las recomendaciones dadas por la OMS para la elaboración de programas destinados a esta temática, solo se ha podido constatar la existencia de cuatro trabajos, que supone aproximadamente un 1,64% del total de la producción.

En cuanto a la producción relacionada con la prevención y promoción de la salud mental, como puede apreciarse en el Gráfico 1, existe una desproporción muy acusada entre las publicaciones relacionadas con la salud mental desde una visión patológica o de prevención de la enfermedad (85% de la producción) y las relacionadas con una visión salugénica o de promoción de la salud (15%).

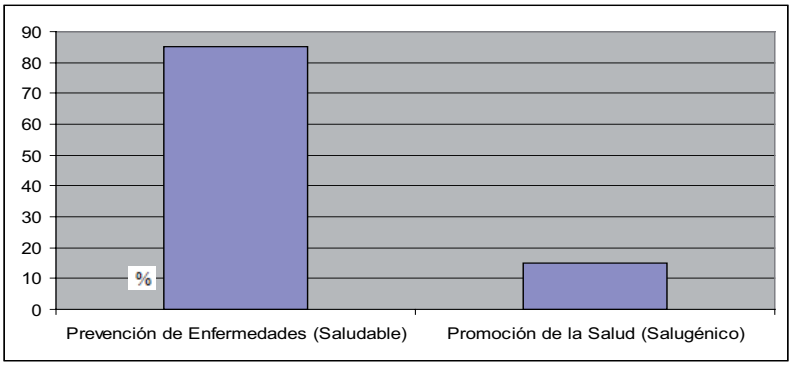


Gráfico 1. Porcentaje de Publicaciones Relacionadas con la Emocionalidad Saludable y la Emocionalidad Salugénica fundamentada en los postulados de la psicología positiva entre 1993 y 2013.

Tabla 2. Agentes que Intervienen en los Trabajos de Educación de la Salud.

	Agentes					
Año	*Profesorado*	*Agentes externos*	*No indicado*	*Familias*	*Otros*	*Total*
1993	1	0	2	0	0	3
1994	0	2	1	0	0	3
1995	0	2	0	0	0	2
1996	0	1	1	0	1	3

.../...

.../...

1997	1	3	2	0	0	6
1998	0	6	1	0	0	7
1999	0	6	0	0	0	6
2000	2	9	1	1	0	13
2001	0	8	3	0	0	11
2002	0	6	4	0	0	10
2003	1	5	2	0	0	8
2004	0	6	4	0	0	10
2005	2	9	0	0	0	11
2006	1	11	5	0	0	17
2007	1	12	7	0	0	20
2008	1	12	7	0	0	20
2009	0	18	5	0	0	23
2010	0	17	5	0	0	22
2011	1	15	5	0	0	21
2012	0	23	5	0	0	28
2013	0	0	1	0	0	1
Total	**11**	**171**	**61**	**1**	**1**	**245**

En relación con los agentes que intervienen en los trabajos para la educación de la salud, más del 70% son agentes externos a las instituciones educativas. Sólo en un 4,51% está implicado el profesorado. En un 25% de los trabajos, no se especifica el perfil de los agentes intervinientes (ver Tabla 2).

Las investigaciones parten en más del 50% de la Universidad, en un 24% de los Centros de Salud y Hospitales y en un 10% de otras administraciones y fundaciones públicas. Sólo el 9% aproximadamente se deben a la iniciativa de las instituciones educativas no universitarias.

Por otro lado, los 245 artículos consultados se incluyen en un total de 133 revistas y sólo 44 de ellas (el 33%) tiene más de un artículo publicado en el periodo estudiado (ver Tabla 3).

Tabla 3. Relación de Revistas con más de un Artículo.

Nombre de la revista	Nº de artículos
Journal of Epidemiology and Community Health	12
Quality of Life Research: An International Journal of Quality of Life	12
Aspects of Treatment, Care & Rehabilitation	7
European Journal of Public Health	7
Gaceta Sanitaria	6

.../...

.../...

Journal of Adolescent Health	6
Preventive Medicine: An International Journal Devoted to Practice and Theory	6
Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil	6
Social Science & Medicine	5
Anales de Pediatría	5
Nutrición Hospitalaria	4
Análisis y Modificación de Conducta	4
Metas de Enfermería	4
Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology	3
A tu salud	3
Adicciones. Revista de Socidrogalcohol	3
Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales	3
Educación XX1	3
Enfermeria Clinica	3
European Psychiatry	3
Journal of Adolescence	3
Journal of Health Psychology	3
Revista de Educación	3
Revista Española de Drogodependencias	3
Revista ROL de Enfermería	3
The European Journal of Health Economics	3
The Spanish Journal of Psychology	3
Trabajo Social y Salud	2
Actas Españolas de Psiquiatría	2
Agora para la educación física y el deporte	2
Anales de Psicología	2
Anales de Psiquiatría	2
Apunts: Educación física y deportes	2
Enfermería en Cardiología	2
International Journal of Adolescent Medicine and Health	2
International Journal of Mental Health	2
Medical Care	2
Psicothema	2
Psiquis	2
Psychological Reports	2
Retos	2
Revista de Investigación Educativa	2
Revista Española de Salud Pública	2
Salud Pública de México	2

Discusión y conclusiones

Los indicadores bibliométricos aportan datos cuantitativos útiles para medir diferentes aspectos de la producción científica. En este estudio se coincide con los resultados obtenidos en los trabajos realizados por Hernán, Ramos y Fernández (2001) y Davó et al. (2008), en el bajo interés del profesorado por este ámbito de la educación y la nula iniciativa por llevar a cabo intervenciones que promuevan la educación para salud en las instituciones educativas no universitarias, en el uso preferente de una metodología participativa y en que el marco teórico, no siempre explícito, es el del aprendizaje social. Estas dos últimas conclusiones también son compartidas por Lister-Sharp, Chapman, Stewart-Brown y Sonden (1999). También se coincide con el trabajo realizado por Mukoma y Flisher (2004), que confirma el escaso número de intervenciones de promoción de la salud en la escuela.

Los estudios se centran en intervenciones puntuales, sin continuidad en el tiempo y con escasa descripción del marco teórico sobre el que se sustentan. Las metodologías de enseñanza utilizadas combinan lo expositivo y lo participativo. Los objetivos se relacionan, en su mayoría, con el incremento de información y la adquisición de habilidades, no cumpliendo los criterios de promoción de la salud establecidos por la OMS Se desconoce si los trabajos se incardinan en el Plan de Centro de las instituciones educativas.

Los resultados de este estudio sugieren que las intervenciones de educación para la salud en las instituciones educativas se centran más en la prevención de la enfermedad que en la promoción de la salud. El protagonismo en la difusión de la promoción de la salud se centra en las instituciones universitarias y sanitarias y no tanto en la escuela. Los programas promueven la promoción de cambios actitudinales individuales y no la adquisición de competencias saludables en los sujetos destinatarios.

Son muy escasos los trabajos sobre la promoción de la salud en la escuela y todo el esfuerzo se centra en la modificación de la conducta individual y no en el impulso de los criterios establecidos por la OMS (2000) para las escuelas saludables.

Cabe destacar, como limitaciones del estudio, que la búsqueda y selección de los trabajos que le han dado soporte sólo ha incluido los resultados obtenidos en revistas indexadas. Es muy probable que muchas intervenciones que se llevan a cabo en los centros educativos no se han publicado en este tipo de revistas, o bien que sólo lo han hecho en publicaciones de menor nivel, y por ese motivo no aparezcan en los catálogos consultados.

Bibliografía

Benson, P.L., Scales, P.C., Hamilton, S.F. y Sesman, A., Jr. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En R.M. Lerner (Ed.), Theoretical models of human development. Volume 1 of Handbook of Child Psychology, (6ª ed.), (pp. 894–941). Editors-in-chief: W. Damon y R.M. Lerner. Hoboken, NJ: Wiley.

Benson, P. L., Mannes, M., Pittman, K. y Ferber, T. (2004). Youth development,

developmental assets and public policy. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.), Handbook of adolescent psychology, (2ª ed.), (pp.781-814). Nueva York: John Wiley.

Davó, M. C., Gil-González, D., Vives-Cases, C., Álvarez-Dardet, C., y La Parra, D. (2008). Las investigaciones sobre promoción y educación para la salud en las etapas de infantil y primaria de la escuela española: Una revisión de los estudios publicados entre 1995 y 2005. Gaceta Sanitaria, 22, 58-64.

Damon, W. (2004). What is positive youth development? Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591, 13–24.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. y Shriver, T. P. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Hernán, M., Ramos, M., y Fernández, A. (2001). Revisión de los trabajos publicados sobre promoción de la salud en jóvenes españoles. Revista Española de Salud Pública, 75, 491-504.

Keyes, C. L. (2003). Complete mental health: An agenda for the 21st century. En J. Haidt (Ed.), Flourishing (pp. 293-312). Washington, DC: American Psychological Association.

Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. American Psychologist, 55, 170-183.

Lerner, R.M. (2002). Concepts and theories of human development (3a. ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lerner, R. M., Fisher, C. B. y Weinberg, R. A. (2000). Toward a science for and of the people: promoting civil society through the application of developmental science. *Child Development*, 71, 11-20.

Lister-Sharp, D., Chapman, S., Stewart-Brown, S., y Sowden, A. (1999). Health promoting schools and health promotion in schools: Two systematic reviews. Health Technology Assessment, 3, 1-207.

Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.

Moyano, M., Delgado-Domínguez, C. J., y Buela-Casal, G. (2006). Análisis de la productividad científica de la Psiquiatría española a través de las tesis doctorales en la base de datos TESEO (1993-2002). *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 1, 111-120.

Mũkoma, W., y Flisher, A. (2004). Evaluations of health promoting schools: A review of nine studies. *Health Promotion Internacional*, 19, 357-68.

Musi-Lechuga, B., Olivas-Ávila, J. A., y Buela-Casal, G. (2009). Producción científica de los programas de Doctorado en Psicología Clínica y de la Salud de España. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9, 161-173.

O'brien, M. U., Weissberg, R. P. y Shriver, T. P. (2003). Educational leadership for academic, social, and emotional learning. En M. J. Elias, H. Arnold & C. Hussey (Eds.), EQ + IQ = Best leadership practices for caring and successful schools. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Seligman, M. (2003). Positive Psychology: Fundamental Assumptions. *Psychologist*, 16, 126-127.

Stewart, M., Barnekow, V., y Rivett, D. (1999). The European network of health promoting schools. The alliance of education and health. Copenhagen: OMS (Europa). Recuperado de http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0007/74653/E88185.pdf

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. & Walberg. H. J. (Eds.) (2004). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? Nueva York: Teachers College Press.

La ayuda pedagógica en los MOOCs: hacia una re-conceptualización de la acción tutorial

Rosario Medina Salguero

Profesora Sustituta Interina de la Universidad de Huelva, en la Facultad de Ciencias de la Educación dentro del Departamento de Educación.

rosario.medina@dedu.uhu.es

Manuel Delgado García

Becario de Investigación (programa FPU) de la Universidad de Huelva en la Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación.

manuel.delgado@dedu.uhu.es

Begoña Mora Jaureguialde

Profesora Sustituta Interina de la Universidad de Huelva, en el Departamento de Educación. Coordinadora de Virtualización y tutora del centro asociado en Huelva de la UNED.

bego.mora@dedu.uhu.es

Resumen

Desde los orígenes de la educación hasta la primera década del siglo XXI, el aprendizaje se ha configurado de distintas maneras, en diversos espacios y con variados recursos y, evidentemente, la acción tutorial también ha evolucionado con ella. Un hito que ha marcado este desarrollo es el aprendizaje electrónico o e-learning y una nueva modalidad de enseñanza- aprendizaje, los MOOCs.

La presente comunicación describe como se configura los procesos de tutorización en los MOOCs y el nuevo rol del docente, de tutor a facilitador del aprendizaje, y del alumno, autónomo en su aprendizaje, en el actual contexto de la educación superior.

Palabras claves: MOOC, facilitador del aprendizaje, ayuda pedagógica, tutoría

Introducción

Desde los inicios del presente siglo, los cambios introducidos en el contexto donde se desarrolla la educación superior están imponiendo revisar el ofrecimiento que sobre apoyo académico se les da los estudiantes de las instituciones universitarias europeas, debido a la nueva configuración de la sociedad del conocimiento y de la información y, por ende, a la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación. Estas dos circunstancias han marcado, principalmente, cómo debe ser el escenario educativo del siglo XXI y las nuevas tendencias de enseñanza-aprendizaje.

Actualmente, se acepta, en general, que aprender es importante, pero hay distintas opiniones sobre sus causas, procesos y consecuencias. Desde los orígenes de la educación hasta la primera década del siglo XXI, el aprendizaje se ha configurado de distintas maneras, en diversos espacios y con variados recursos y, evidentemente, la acción tutorial también ha evolucionado con ella. Un hito que ha marcado este desarrollo es el aprendizaje electrónico o e-learning.

Con el objeto de entender qué caracteriza a este concepto, lo primero es señalar que es «una modalidad de enseñanza-aprendizaje que consiste en el diseño, puesta en práctica y evaluación de un curso o plan formativo, desarrollado a través de redes de ordenadores y que puede definirse como una educación o formación ofrecidas a los individuos que están geográficamente dispersos o separados, o que interactúan en tiempos diferidos del docente empleando los recursos informáticos y de telecomunicaciones» Área y Adell (2009: 391). Esta tendencia de aprendizaje trae consigo una nueva reformulación sobre los procesos de enseñanza y todos los agentes que intervienen en la educación (profesor, alumnos, tutoría, metodologías, sistemas de comunicación, etc.).

Pues así germina una nueva filosofía educativa que usa los medios tecnológicos e internet como «ingredientes» imprescindibles para una educación de calidad en la actualidad.

Asimismo, Sánchez, Mallado y González-Piñal (2013:10) apuntan que el término e-learning se acuñó hace una década para denominar a las actividades formativas realizadas a través de, o con ayuda de Internet. El e-learning o aprendizaje electrónico ha supuesto a menudo, la simulación de muchos elementos del entorno clásico de aprendizaje, eminentemente transmisivo; pero la educación, hoy día, se enfrenta a los nuevos retos que supone el avance hacia nuevas formas de aprendizaje más centradas en el alumno, incidiendo ello directamente en nuevos modelos de tutoría.

Salinas (2005: 3) ha distinguido tres etapas básicas de desarrollo del e-learning: Un «enfoque tecnológico» que puede considerarse de períodos iniciales –pero que, en algunos casos, perdura; «el contenido es el rey» representa una segunda perspectiva que, vaticinando el fracaso del enfoque excesivamente tecnológico, ha basado la calidad del proceso en los contenidos y en la representación del conocimiento que estos ofrecen y un «enfoque metodológico», que se centra más en el alumno y que, partiendo de criterios pedagógicos, basa la calidad en una adecuada combinación, en cada caso, de decisiones que tienen que ver con la tecnología que debe utilizarse, con la función pedagógica que el entorno cumplirá y con los aspectos de organización del proceso dentro de dicho entorno.

En la actualidad, nos dirigimos hacia la última etapa intentando implantar un nuevo modelo centrado en el estudiante, que a pesar que se halla presente desde la declaración de La Sorbona y de Bolonia de 1998 y convenciones posteriores, aún encuentra resistencias.

En este mismo contexto, el aprendizaje durante toda la vida aparece como una necesidad si se quiere garantizar el principio de profesionalidad y competitividad del individuo en un mundo globalizado, cambiante y tecnificado. Ello requiere una educación conectada con el contexto, una oferta formativa en acorde a las demandas sociales y una nueva forma de enseñar y aprender basadas en competencias personales y profesionales, en definitiva.

Como punto de referencia actual y de reflexión en la presente comunicación nos centramos en una novedosa tendencia de aprendizaje que emerge en el año 2012 y que ha sido calificada por expertos como un auténtico «tsunami» de la educación superior, nos referimos a los MOOCs.

MOOC: cursos masivos, online y abiertos.

Los escenarios formativos actuales en la educación superior se están orientando hacia un nuevo formato que aúna tres principios básicos: gratuidad, masividad y ubicuidad (Cormier & Siemens, 2010; Berman, 2012; Boxall, 2012). Estos tres principios se están materializando en los denominados con la sigla inglesa MOOCs (Cursos Online Masivos en Abierto, en español: COMA) (Vázquez-Cano, 2013). Este tipo de nuevo macroescenario formativo parte de la filosofía del «open learning movement» que se fundamenta en cuatro principios fundamentales: redistribuir, reelaborar, revisar y reutilizar (Cafolla, 2006; OECD, 2007; Bates & Sangra, 2011; Dezuanni & Monroy, 2012).

Los MOOCs han sido calificados como «Direct to Student» por el Council for Higher Education Acreditation (Eaton, 2012; Boxall, 2012; Berman, 2012) y considerados la innovación educativa más significativa del año 2012 (Khan, 2012). La principal razón de esta consideración ha sido la ruptura que han causado en el sistema jerárquico de la enseñanza superior. En lugar de ofrecer una educación de élite a unos pocos estudiantes universitarios (Harvard, Stanford, etc.) este nuevo sistema de formación ofrece formación gratuita masiva desde dos principios: ubicuidad y colaboración entre estudiantes (Vázquez-Cano, 2013). Lo que realmente caracteriza a estos nuevos escenarios formativos es el atractivo de poder acceder a una formación continua de forma gratuita e impartida por profesores universitarios de reconocido prestigio, en muchos de los casos (Fombona & al., 2011; Young, 2012; Vázquez, 2012).

Zapata-Ros (2013: 23) destaca que los MOOCs plantean una realidad y son la respuesta a algunas de las características más destacables de la sociedad emergente: la posibilidad de acceso abierto y sin mediación a recursos del conocimiento por medio de la tecnología. Los cursos masivos no han sido otra cosa que la evolución de la educación abierta en internet (http://www.mooc.es/que-es-un-mooc/).

Respecto de los fundamentos teóricos-metodológicos-pragmáticos se pueden clasificar en conectivistas, o cMOOC, y en cursos con insignia, los xMOOCs, que son repetición de cursos con éxito con materiales de investigadores de mucho prestigio, por los

que se atribuye un badget (Zapata-Ros, 2013). El conectivismo (Siemens, 2004) se ha presentado como una teoría que supera "las tres grandes teorías" sobre el aprendizaje: conductismo, cognitivismo y constructivismo.

Esta tendencia de aprendizaje, los MOOCS, se apoya en la teoría conectivista. George Siemens (2005) afirma "que el conectivismo (…) es una teoría" que se caracteriza por considerar el aprendizaje como una extensión "del aprendizaje (ya existente), del conocimiento y de la comprensión a través de la extensión de una red personal".

Desde una concepción conectivista, donde la creación del conocimiento se basa en el establecimiento de conexiones, está claro que cuanto mayor sea el número de nodos, más posibilidades de aprendizaje hay en un curso determinado. Por lo tanto, el cambio desde las plataformas educativas cerradas a entornos de aprendizaje abiertos ha supuesto la posibilidad de que miles de personas de todo el mundo sigan diferentes iniciativas educativas

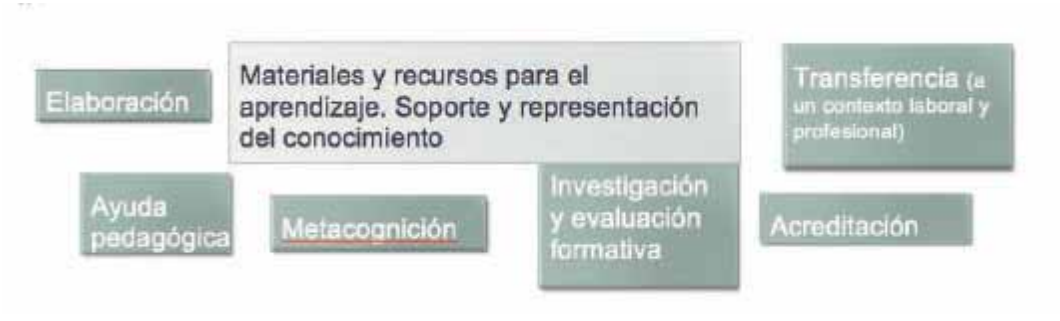


Fig.1 MOOCs (Zapata-Ros, 2013: 26)

En la figura una se reflejan elementos que constituyen la "matriz" del conocimiento y de su incorporación al individuo y a situaciones operativas de lo que exactamente se conceptualiza como MOOC.

Deteniéndonos en nuestro objeto de estudio, la ayuda pedagógica en los MOOCs se extrae claramente de todo lo publicado al respecto acerca de que el docente toma el rol de "facilitador". Un ejemplo de ello se extrae del programa LAK12 (Siemens et al., 2012):

> *"No espere poder leer y ver todo. Incluso nosotros, los facilitadores [facilitadores es el término que sustituye a profesores o a maestros, donde implícitamente se omiten las funciones vinculadas a estos conceptos], no podemos hacerlo. En cambio, lo que se debe hacer es seleccionar y elegir el contenido que vea interesante y adecuado para usted. Si le parece demasiado complicado, no lo lea. Si lo ve aburrido, pase al orden del día. "Los resultados del aprendizaje, por lo tanto, serán diferentes para cada persona".*

Otro ejemplo es un curso de Pizarras Digitales de UNEDCOMA (https://campus.fundaciongsr.es/formacion/):

> *"Es importante destacar que el foro no estará moderado por nuestra parte (por los docentes), está creado solo para vuestro uso, para que os ayudéis entre vosotros."*

Figura 2. UNEDCOMA

En la figura dos, los profesionales encargados del MOOC destacan en negrita que en el curso no existe la figura de tutor y que el apoyo y las orientaciones pedagógicas se darán en el foro que entre todos los participantes construyan.

Es obvio tras lo expuesto que el rol, ya sea del docente en la universidad presencial, o del tutor en la universidad a distancia, toma una caracterización distinta a la establecida tradicionalmente.

Diversos autores lo reflejan en la literatura especializada indicando lo siguiente:

Adell (1999), establece una clasificación del nuevo papel que tiene el profesor en entornos virtuales y teniendo en cuenta las nuevas necesidades formativas de tutorización, lo denomina facilitador del aprendizaje. Asimismo lo asigna Collins y Berge (1996).

Gisbert (2002) señala que son facilitadores del aprendizaje debido a que las aulas virtuales y los entornos tecnológicos se centran más en el aprendizaje que en la enseñanza entendida en sentido clásico (transmisión de información y de contenidos). Por tanto, no transmisores de la información sino facilitadores, proveedores de recursos y buscadores de información. Facilitadores de la formación de alumnos críticos, de pensamiento creativo dentro de un entorno de aprendizaje colaborativo. Ayuda para el alumno a la hora de decidir cuál es el mejor camino, el más indicado para conseguir unos objetivos educativos.

Pero aunque la mayoría de los autores abordados hasta el momento coinciden en muchos de los aspectos fundamentales sobre qué roles deberá desempeñar el profesor en teleformación, es necesario ir más allá y concretar qué tipo de funciones serán necesarias desempeñar a la hora de tutorizar un proceso formativo a través de la red.

Creemos conveniente dejar claro desde el principio que tutorizar no es simplemente "pasar" un documento word a uno .pdf y subirlo a la red, no es simplemente mandar por correo una actividad y proporcionar una calificación, y en muchísima menor medida, es seguir creyendo que el profesor es el único medio que puede garantizar el aprendizaje del alumno.

La función tutorial como "la relación orientadora de uno o varios docentes respecto de cada alumno en orden a la comprensión de los contenidos, la interpretación de las descripciones procedimentales, el momento y la forma adecuados para la realización

de trabajos, ejercicios o autoevaluaciones, y en general para la aclaración puntual y personalizada de cualquier tipo de duda" (Padula, 2002, en Valverde y Garrido, 2005).

Así pues, planificar una tutoría online supone, desde el comienzo del diseño de cualquier acción formativa a través de la red, conocer cuáles son las funciones que tiene que llevar a cabo un profesor-turtor virtual. Desde esta perspectiva Berge (1995) realiza una primera aproximación sobre las diferentes funciones que debe librar un tutor en un entorno virtual de formación, las cuales "no tienen por qué ser llevados a cabo en su integridad por la misma persona, de hecho, es raro que esto suceda así", y que se pueden sintetizar en cuatro, cada una de ellas con sus respectivas recomendaciones:

– Pedagógica: en la que el tutor utiliza cuestiones e indaga en las respuestas del estudiante, guiando las discusiones sobre conceptos críticos, principios y habilidades.

  Recomendaciones: objetivos suficientemente claros, mantener tanta flexibilidad como le sea posible, animar la participación, no desarrollar un estilo autoritario, ser objetivo y considerar el tono de la intervención, promover las conversaciones privadas, hacer el material relevante y significativo, exigir contribuciones,…

– Social: creando un entorno amigable y social en el que el aprendizaje que se promueva resulte a su vez esencial para una tarea de tutorización exitosa.

  Recomendaciones: aceptar el papel pasivo de algunos estudiantes, ser precavido con el uso del humor y el sarcasmo, usar introducciones, facilitar la interactividad,…

– Gestión: esta función consiste en el establecimiento de unas directrices sobre: los objetivos de la discusión, el itinerario, la toma de decisiones, etc.

  Recomendaciones: estar atento ante informalidades, distribuir una lista de los participantes, ser responsable, ser paciente, utilizar el correo privado para promover la discusión de ciertos participantes, ser claro, emplear tiempo en la planificación,…

– Técnica: el tutor debe conseguir que los participantes se encuentren con un sistema y un software cómodo. El objetivo principal del tutor consiste en hacer que la tecnología sea transparente.

  Recomendaciones: ofrecer feedback, desarrollar una guía de estudio, ofrecer tiempo para el aprendizaje, promover el aprendizaje entre parejas, evitar el abandono,…

La interacción

Otro elemento importante y clave en los MOOCs es la interacción en el proceso de aprendizaje. La nueva metodología queda caracterizada por nuevos rasgos, de los cuales uno de los que facilita más el aprendizaje, numerosas investigaciones en este sentido lo avala (Liu & Shrum, 2002, Berge, 2002; Muirhead, 1999), lo constituye la capacidad de que se pongan en marcha mecanismos cognitivos de representación y de adquisición por los recursos y estrategias de enseñanza ajustadas e inmediatas a las respuestas y percepciones de los alumnos.

Actualmente, con la ayuda del correo electrónico entre profesores y alumnos, o estructurado según objetivos educativos entre alumnos, con los discos virtuales, los

grupos de redes sociales, los foros, el video grupal,... aumentan los elementos de diálogo, de autonomía, de autorregulación y reflexión. En definitiva, aumentan las oportunidades para que la educación con ayuda tecnológica se convierta en interactiva. La influencia de esta interacción es de un alto potencial: bajo su efecto… los profesores que han cambiado su rol, pasan de impartir conocimientos en el aula, o en vídeos de conferencias, a ser mediadores y dinamizadores de la actividad educativa. Esta actividad influye formativamente en su trabajo en equipo y en la producción de recursos (documentos, guías, materiales de apoyo) que sirven de soporte a los contenidos, a las actividades, a la evaluación, que deben contener referencias e indicadores del progreso del aprendizaje y que en todo caso, le debe permitir tomar decisiones sobre la orientación de su acción... Aumentan su capacidad de intervención y de cambio en función de las necesidades que detectan y de las señales que perciben. Así, en la formación de calidad que se ha basado hasta ahora en redes, la acción del profesor se caracteriza además porque ve aumentado su potencial para organizar los recursos (establecer espacios, redes, enlaces,...) (Zapata-Ros, 2013).

Esta línea despega los trabajos de Reigeluth (2012), que le llevan a formular en sus distintas versiones la "Teoría de la Elaboración", y en los trabajos previos sobre el andamiaje cognitivo, la significación de los contenidos de aprendizaje, los esquemas cognitivos, y las distintas teorías de secuenciación que realizaron Ausubel, Gagné, Merril y Novak. Continúa en la definición de técnicas del diseño instruccional que permiten diseños de programas formativos centrados en los alumnos y en el aprendizaje. Por último, esa línea culmina por ahora en investigaciones y desarrollos prácticos para transformar los sistemas de educación y de capacitación vigentes.

Los MOOCs en el contexto español

Son diversas las iniciativas iberoamericanas de realización de cursos MOOC en lengua hispana que han surgido en los dos últimos años: UNEDCOMA, MiriadaX, WeduboX, UniMOOC, unX…

Desde la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), entidad dedicada a la enseñanza superior a distancia desde la década de los sesenta, su anterior rector Juan A. Gimeno (Menéndez, 2013) subraya que los MOOCs no se tratan de una moda, sino de un nuevo método de enseñanza, abierto, masivo y online, que coexiste con el modelo tradicional. Asimismo, destaca que supone una importante innovación, ya que el estudiante está completamente involucrado en su propio proceso de aprendizaje, incluso en la creación y enriquecimiento del propio curso. El estudiante es cada vez menos pasivo y más activo, algo que de alguna forma ya viene produciéndose en todo el proceso que hemos llamado Espacio Europeo de Educación Superior y es bastante probable que revolucionen todo el concepto de formación permanente, de formación a lo largo de la vida, donde los docentes tendremos la tarea de introducir elementos mucho más dinámicos, eliminando corsés, para que esa formación se adapte a las necesidades de cada uno, y sea muy flexible en cuanto a qué instrumentos utilizamos. Y desde el punto de vista del docente, cualquier profesor se sentirá orgulloso de que lo que sabe, hace o investiga, pueda llegar a ser conocido por millones de estudiantes de todo el mundo. Los Cursos Online Masivos y Abiertos no cambiarán de raíz la formación reglada, pero acabarán influyendo en la manera en que enseñemos en ellas, ayudándo-

nos a construir esa Universidad del futuro. No serán un modelo alternativo, pero sí será un proceso enriquecedor, complementario y dinamizador. Ya lo está siendo.

Otra aportación al respecto (Menéndez, 2013) es la de la rectora de la Universidad Oberta de Catalunya (UOC), Imma Tubella, que considera que los MOOC "son autoaprendizaje, cursos que se ofrecen independientemente del contexto de las personas puesto que pueden tener hasta 1 millón de estudiantes a la vez, lo cual comporta una ratio de abandono altísima porque no hay acompañamiento". "A pesar de que, obviamente, no renunciamos a experimentar algo similar, más orientados hacia los LOOC (Little Open Online Courses), siempre con acompañamiento del estudiante y con profesores especialistas detrás para garantizar la calidad de la enseñanza en línea".

En opinión de Albert Sangrà, director del eLearn Center de la UOC (Menéndez, 2013), la masificación de los cursos, que ahora se vende como algo positivo, nunca ha sido una característica de la formación de éxito. "Es muy difícil poder atender bien a miles de estudiantes a la vez. El alto volumen de estudiantes no permite ni un seguimiento del aprendizaje ni un sistema de evaluación adecuados. Hasta ahora, sólo ha sido noticia cuántos estudiantes empiezan, pero no cuántos terminan. El porcentaje de abandono es muy, muy elevado, alrededor del 95%."

Objetivo

Por tanto, el objetivo de esta comunicación es:

Describir y analizar a partir de la literatura cómo se establece la ayuda pedagógica en los cursos abiertos, masivos y online (MOOCs).

Metodología

El método empleado ha sido un análisis descriptivo, pues nos hemos concentrado en estudiar cómo se establece la ayuda pedagógica en los MOOCs. Para ello, hemos llevado una revisión exhaustiva de las ideas manifestadas en los textos de diversos autores para evidenciar la nueva tendencia de aprendizaje en línea, masiva y abierta y, a su vez, si se ha contribuido a la configuración del modelo de ayuda pedagógica y si la han considerado como un factor clave para la mejora del aprendizaje en esta tendencia.

Los instrumentos aplicados para la selección y recogida de la información son técnicas indirectas o no interactivas (Colás y Buendía, 1998). Los documentos estudiados son los denominado personales (Colás, 1998: 226-267), es decir, aquellos que narran producciones propias de los sujetos describiendo éstos sus propias acciones, experiencias y creencias. Concretamente, hemos escogido documentos literarios: libros, capítulos de libros, artículos, contribuciones a congresos o jornadas, etc. La lectura que se ha hecho de los documentos, en este caso escritos, ha consistido en una lectura científica, sometida a las exigencias del quehacer científico y que se contempla como una revisión funcional (Colás y Buendía, 1998: 74).

Discusión de resultados

A continuación sintetizamos los resultados de la investigación en respuesta al objetivo que al principio nos planteábamos. Aunque se han ido aportando resultados parciales, corresponde ahora, en un esfuerzo de síntesis presentar resultados globales.

Los MOOCs surgen del "open learning movement" que se fundamenta en cuatro principios fundamentales: Redistribuir, Reelaborar, Revisar y Reutilizar (4R).

Los MOOCs se consideran como la evolución de la educación abierta en internet, se apoya en la teoría conectivista y en las plataformas de aprendizaje abierto, es la innovación educativa más significativa de 2012 y se basa en un nuevo sistema de formación gratuita y masiva que se caracteriza por la ubicuidad y la colaboración de estudiantes.

La interacción juega un papel muy importante para el éxito de estos cursos y se destaca el uso de redes sociales, foros, vídeo grupal y discos virtuales que aumenten el diálogo, la autonomía, la autorregulación y la reflexión de los estudiantes para evitar la deserción de los usuarios.

En este nuevo escenario formativo desaparece el rol de profesor-tutor tradicional y es sustituida por el de facilitador del aprendizaje. Las orientaciones pedagógicas se establecen a través de sistemas de comunicación sociales de los estudiantes mediante los nodos de comunicación que ellos mismos con sus intervenciones van creando.

Las acciones futuras se enmarcan en la definición de técnicas del diseño instruccional que permitan diseños de programas formativos centrados en los alumnos y en el aprendizaje.

Por tanto, este nuevo modelo de aprendizaje habilita abrir una línea de continuidad en la adaptación de las estrategias docentes y de la ayuda pedagógica en acciones individuales.

De todo lo refrendado se extrae y coincidimos con los autores DeWaard y al. (2011) y Baggaley (2011), que este nuevo tipo de formato todavía precisa de una arquitectura pedagógica más elaborada que promueva activamente la auto-organización, la conectividad, la diversidad y el control descentralizado de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Asimismo, concluimos destacando que estos sistemas de formación deben superar muchas deficiencias para una construcción futura sostenible. Junto a estas deficiencias, Vázquez-Cano (2013) indica que también deben afrontar de forma inminente una serie de retos en los cuales coincidimos:

- La dispersión de contenidos, conversaciones e interacciones, una dispersión que forma parte de la esencia de los MOOCs, pero que es preciso organizar y facilitar a los participantes.
- Los MOOCs necesitan «content curators» (alguien que busca, agrupa y comparte la información de forma continua), automatizando y optimizando los recursos pero sin olvidar que es el estudiante el que debe también filtrar, agregar y enriquecer con su participación el curso.

Bibliografía

Adell, J., & Sales, A. (1999). El profesor online: elementos para la definición de un nuevo rol docente. *Edutec*, 99, 105.

Area, M. & Adell, J. (2009). E-learning: enseñar y aprender en espacios virtuales. En De Pablos, J. (coord.). *Tecnología Educativa*, 391-424. Málaga: Aljibe.

Bates, A.W. & Sangrá, A. (2011). *Managing Technology in Higher Education: Strategies for Transforming Teaching and Learn ing*. Somerset: Wiley.

Berge, Z. (1995). Facilitating Computer Conferencing: Recommendations From the Field. *Educational Technology. 35*(1) 22-30.

Berge, Z. y Collins M. (1996): Facilitating Interaction in Computer Mediated Online Courses. *FSU/AECT Distance Education Conference*, Tallahasee FL.

Berman, D. (23 de octubre 2012). In the Future, Who Will Need Teachers? *The Wall Street Journal*.

Boxall, M. (8 august 2012). MOOCs: A Massive Opportunity for Higher Education, or Digital Hype? The Guardian Higher Education Net -work.

Cafolla, R. (2006). Project Merlot: Bringing Peer Review to Web-Based Educational Resources. *Journal of Technology and Teacher Education, 14* (1), 313-323.

Colas, M.P. & Buendía, L. (1998). Investigación educativa. Sevilla. Alfar (3ª Edición).

Cormier, D. & Siemens, G. (2010). Through the Open Door: Open Courses as Research, Learning & Engagement. *Educause Review, 45* (4), 30-39.

Dezuanni, M. & Monroy, A. (2012). Prosumidores interculturales: la creación de medios digitales globales entre los jóvenes. *Comunicar, 38*, 59-66. (DOI:10.3916/C38-2012-02-06).

Eaton, J. (2012). MOOCs and Accreditation: Focus on the Quality of «Direct-to-Students». *Education Council for Higher Education Accreditation, 9* (1).

Fombona, J., Pascual M.A., Iribarren, J.F. & Pando, P. (2011). Transparent Institutions. *The Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics* (JSCI), 9, (2), 13-16.

Gisbert, M. (2002). El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. En *Acción Pedagógica*, 11 (1), 48-59. http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/accionpedagogica/vol11num1/art5_v11n1.pdf (24/07/13)

Khan, S. (2012). *One World Schoolhouse: Education Reimagined*. New York: Twelve Publishing.

Liu, Y., & Shrum, L. J. (2002). What is interactivity and is it always such a good thing? Implications of definition, person, and situation for the influence of interactivity on advertising effectiveness. *Journal of advertising*, 53-64.

Menéndez, L. (2013). Estudiar" online" y gratis. *Escritura pública*, (80), 18-20.

Mora, B. (2010). Mejora de la calidad docente/tutorial en los títulos de grado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en *Evaluación y Calidad para la Universidad*. Huelva, Universidad de Huelva. (ISBN: 978-84-92944-18-7)

OECD-Centre for Educational Research and Innovation (2007). Giving Knowledge for Free: The Emergence of Open Educational *Resources. SourceOECD Education & Skills*, 3.

Reigeluth, C. (2012). Instructional Theory and Technology for the New Paradigm of Education. *Revista de Educación a Distancia*, 32. http://www.um.es/ead/red/32

Salinas, J. (2005). «La gestión de los entornos virtuales de formación». En: *Seminario Internacional: La Calidad dela Formación en Red en el Espacio Europeo de Educación Superior*.

Sánchez, R. B., Mallado, C. M. & González-Piñal, R. P. (2013). Cambios pedagógicos y sociales en el uso de las TIC: U-learning y u-Portafolio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia* (REID), 10.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2 (1).

Siemens, G. & al. (2012) How This Course Works. *Learning Analytics and Knowledge: LAK12*. http://lak12.mooc.ca/how.htm

Valverde, J. & Garrido, M.C. (2005). La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4, (1). <http://158.49.119.99/crai/personal/relatec/VOL4_1/valverdegarrido.pdf> (10/08/13)

Vázquez-Cano, E. (2013). El videoartículo: nuevo formato de divulgación en revistas científicas y su integración en MOOCs. Revista Comunicar, 41, 83-91.

Vázquez, E. (2012). Mobile Learning with Twitter to Improve Linguistic Competence at Secondary Schools. *The New Educational Review*, 29 (3), 134-147.

Young, J. (2012). Inside the Coursera Contract: How an Upstart Company Might Profit from Free Courses. *The Chronicle of Higher Education*. July 19.

Zapata-Ros, M. (2013). MOOCs, una visión crítica y una alternativa complementaria: La individualización del aprendizaje y de la ayuda pedagógica. http://eprints.rclis.org/18658/7/MOOC_zapata_preprint.pdf

Departamentos de orientación en las universidades españolas. Un analisis desde las webs

Mª Ángeles Hernández Prados

Profesora en el Dpto Teoría e Historia de la Educación. Facultad de educación de la Universidad de Murcia.

mangeles@um.es

Ana Carmen Tolino Fernández Henarejos

Profesora en el Dpto Teoría e Historia de la Educación. Facultad de educación de la Universidad de Murcia.

anacarmen.tolino@um.es

Rita Ros Pérez-Chuecos

Diplomada en Educación Social. Licenciada en Pedagogía.

rita.ros@um.es

Resumen

En este texto partimos de la descripción del contexto en el que emana la necesidad de orientación en la universidad para ir introduciéndonos en la reflexión del papel que la orientación desempeña en la atención a las necesidades de los alumnos en las universidades, aspecto este que será complementado con el análisis de contenido de los servicios de orientación de 56 Webs de Universidades Españolas. Para ello, utilizamos como metodología el análisis cualitativo de la información, recurriendo a un cuestionario de evaluación de las páginas web formado por XX indicadores, que ha sido cumplimentado por tres evaluadores en dos rondas, llevando a cabo así la triangulación de la información.

Departamentos de orientación en las universidades españolas. Un analisis desde las webs

1. Orientación y universidad

Cuestionarse ahora la necesidad de orientación en la universidad sería una idiotez, a finales del siglo pasado, estudios como el realizado por Sánchez en 1998 recogía la percepción tanto de docentes como discentes en lo que respecta a esta cuestión. Concretamente concluyeron que, para las distintas modalidades de orientación inidentificadas mediante el análisis factorial (orientación profesional, académica general, para la carrera, personal y académica específica) las valoraciones que realizan los profesionales están por encima, en todos los casos, de las que realizan los propios universitarios, siendo la orientación laboral la más valorada y la orientación personal la menos valorada por éstos últimos. En esta misma línea, Campoy y Pantoja (2000) realizan un estudio sobre las opiniones de los estudiantes de la universidad de Jaén sobre el Servicio de Orientación. Concluyen con que un 70,2% demandan los Servicios de Orientación e Información Profesional y un 62% los servicios de Orientación para la carrera. Por su parte, desde el Ministerio de Educación y Ciencia también se ha elaborado un informe sobre el Análisis de los servicios de información, orientación y apoyo proporcionados por las universidades y utilización de los mismos por los universitarios. Proyecto EA2007-0235, 2008. En él se recogen los servicios prestados sobre apoyo/ asesoramiento de una muestra de 33 universidades españolas (públicas y privadas). Estudio que se basa en dos cuestionarios; el primero hace referencia a las necesidades de los estudiantes universitarios en el ámbito de la información y orientación académica y profesional, mientras que el segundo analiza las prestaciones disponibles de las universidades en materia de orientación. Las conclusiones de dicho estudio garantizan la necesidad de aportar a los servicios universitarios otros servicios como la orientación educativa, la información y el apoyo académico y/o profesional.

Por otra parte, en un intento de evaluar y conocer que se hace en los departamentos de orientación en la universidad, Vidal *ét al* (2002) describen la oferta de los servicios de orientación educativa universitaria, a través de entrevistas al personal de servicio, así como el análisis de las WEB, con la finalidad de facilitar información que contribuya a la mejora del sistema. Aunque dado que los servicios de orientación han crecido y ampliado sus funciones en poco tiempo, cada vez son más numerosos los estudios que hacen referencia al análisis de secciones concretas de la orientación superior. Un ejemplo de ello es el estudio sobre la necesidad de la tutoría entre iguales y la orientación educativa enseñanza universitaria de Álvarez y González (2005) o el de Valverde ét al (2004) que recoge la importancia de ejercer la mentoria (mentoring) como estrategia de orientación en la Institución Universitaria.

Estos estudios no hacen más que evidenciar la necesidad manifesta en la propia realidad. Las circunstancias histórico-sociales que posibilitan la materialización de la orientación en la universidad, dejando de ser un "deseatum" para convertirse en una realidad, se caracterizan, según Campoy (2000), por las transformaciones tecnológicas, económicas y sociales que acompañan a la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU), y el incremento del desempleo, lo que evidencia la

disociación entre la universidad y el mundo laboral. Todo ello impulso que a nivel estatal, la orientación universitaria quedara recogida en la *Ley Orgánica de Universidades, 21 de Diciembre de 2001 (LOU) de la siguiente manera*, concretamente en los apartados c y d *(art.* 46): c) La orientación e información por la Universidad sobre las actividades de la misma que les afecten a los estudiantes y e) El asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo en que se determine.

El servicio de información, orientación y atención de los alumnos en las universidades se inició bajo la denominación de Centros de Orientación e Información de Empleo- COIE, y se basan principalmente en atender las necesidades y demandas provenientes de la sociedad en general, con la necesidad básica de facilitar la inserción laboral de los recién titulados (Sánchez, 1998). En esta línea, Campoy y Pantoja (2000) define que la orientación práctica se ha reducido a los COIEs en forma de orientar, informar, prospeccionar y ayudar a los recién graduados universitarios de primer empleo a la inserción en el mundo laboral. Sin embargo, en los últimos años se ha producido un cambio importante no solo en la denominación del servicio, tal y como veremos en la diversidad de términos que se emplean por las distintas universidades en el estudio realizado, sino también por la forma de percibir la orientación. Nos encontramos ante un término complejo. Tal y como expone Bermúdez (1993), se trata de un concepto muy amplio y difícil de definir o diferenciar con exactitud, dada la complejidad de funciones que abarca y su interrelación con otras funciones de apoyo al estudiante, complejidad que se ve agravada por la frecuencia con la que se vincula a otros términos relacionados con los servicios de soporte al estudiante: orientación ("counseling"), asesoría ("advising") y tutoría ("tutoring").

Se trata también de un término versátil en función del nivel al que hacemos mención, ya que cada etapa demanda de necesidades particulares de atención de los estudiantes. En Educación superior, Salmerón (2010) define la Orientación Universitaria como "una estructura orgánica de la Universidad cuya finalidad es optimizar las condiciones de los estudiantes para acceder a estudios superiores, para que configuren y desarrollen, de manera consciente, un proyecto científico-profesional que le posibilite integrarse a la variedad de ámbitos productivos de la Unión Europea con cualificaciones profesionales homólogas a las de sus colegas universitario." (p.10), contemplando dos tipos de servicios: el primero tiene funciones de información y orientación sobre aspectos de carácter vocacional o profesional mientras que el segundo tiene una orientación psicológica, clínica y terapéutica, prestando ayuda individualizada en la resolución de problemas personales. De forma similar, Toscano (2010) considera la orientación como un proceso continuo de intervención conscientemente programado que contempla por un lado, la atención a aquellas personas que necesitan orientación de tipo académico y profesional, y por otro, la atención de tipo personal.

Actualmente, la universidad se encuentra en pleno proceso de transformación, viviendo unas de las reformas educativas que han cambiado la universidad no solo en estructura y forma de gestionar, sino en el modelo educativo que la sustenta, reivindicando un papel más activo del alumnado, un sistema de créditos que compute el trabajo autónomo del alumno, un sistema centrado en la adquisición de competencias, prestando mayor consideración al desarrollo integral del discente,…así como una mayor presencia de las TIC. No cabe duda de que en la sociedad del conocimiento, el acceso a la información, como función esencial de todo servicio centrado en la atención

al estudiante, no puede obviar las posibilidades que les brinda las TIC, de ahí que las web de las universidades españolas contempla una sección de servicios en las que se recoge la orientación al estudiante. A continuación se procede al análisis de estas web.

2. Analisis de los departamentos de orientacion en las universidades españolas

2.1. Objetivos

Este análisis ha sido llevado a cabo con la finalidad de recabar información de los servicios de información, orientación y atención a los alumnos/as que ofrecen las webs en las distintas universidades de España para poder contribuir a su mejora. Los objetivos que se proponen con este estudio son:

1. Analizar los aspectos vinculados al formato Web de los servicios de orientación de las universidades públicas, privadas y católicas.
2. Conocer los contenidos que recogen las Web respecto a las diversas universidades.
3. Conocer los recursos que ofrecen a los alumnos/as las Web de los servicios de orientación de las diferentes universidades.
4. Estudiar los aspectos técnico-funcionales que contienen las Web de los servicios de orientación según el tipo de Universidades.

2.2. Metodología

Este trabajo se enmarca en una metodología cualitativa de análisis de contenido de la información que se encuentra recogida en las páginas web de las universidades españolas y hacen mención a los centros o servicios de orientación. Para el análisis y tratamiento de las unidades de información se ha aplicado un proceso de 2 rondas a tres evaluadores, llevando a cabo una triangulación de la información. Entendemos triangulación como el uso de dos o más teorías, métodos de investigación o múltiples fuentes de información que se comparan para comprender una realidad. Existen distintos tipos de triangulación: de datos (en el tiempo, en el espacio y de personas), de investigadores, de teorías, de metodologías (Denzin, 1978). En esta investigación se ha empleado, la triangulación de personas, ya que se han recogido datos de tres expertos. A continuación se detallan las fases por las que se ha pasado en este proceso:

- Localización de la dirección web que hace referencia explícitamente a los centros de orientación de cada universidad
- Ronda de análisis 1. Cada evaluador de las web extrae información de a las mismas en función a las siguientes categorías: diseño y accesibilidad de la web, contenido y recursos que ofrece.
- Ronda de análisis 2. Con la información recabada se establecen unidades de información a analizar que constituyan elementos significativos en las dimensiones anteriores y se inicia un proceso de cuantificación por porcentajes.

Muestra

Se han analizado un total de 46 universidades españolas de las 75[1] que existen en Sistema Educativo Español. Las universidades examinadas corresponden con un total de 61,33%, más de la mitad. De las 46 analizadas (tabla 1), un 89,13% pertenecen a universidades públicas, el 6,52% corresponden a universidades privadas y el 4,34% pertenece a universidades de la Iglesia.

UNIVERSIDAD PÚBLICA	Universidad de Almería	Universidad de Oviedo
	Universidad de Cádiz	Universitat de les Illes Balears
	Universidad de Córdoba	Universidad De la Laguna
	Universidad de Granada	Universidad De las Palmas de Gran Canaria
	Universidad de Huelva	Universidad de Cantabria
	Universidad de Jaén	Universidad de Burgos
	Universidad de Málaga	Universidad de León
	Universidad de Sevilla	Universidad de Valladolid
	Sevilla (Universidad Pablo de Olavide)	Universidad de Salamanca
	Universidad de Zaragoza	Universidad Europea Miguel de Cervantes
	Universidad de Ávila	Universidad de Murcia
	Universidad de Castilla y la Mancha	Universidad Politécnica de Cartagena
	Universidad Pública de Navarra	Universidad de Alicante
	Universidad del País Vasco	Universidad de Valencia
	Universidad de La Rioja	Universidad Politécnica de Valencia
	Universidad Nacional de Educación a Distancia	Universidad Jaume I de Castellón
	Universidad Miguel Hernández de Elche	Universidad Autónoma de Madrid
	Universidad Politécnica de Valencia	Universidad Carlos III de Madrid
	Universidad de Extremadura	Universidad Complutense
	Universidad de Santiago de Compostela	Universidad de Alcalá
	Universidad Rey Juan Carlos. Madrid	
UNIVERSIDAD PRIVADA	Universidad Francisco de Vitoria. Madrid	
	Universidad Camilo José Cela	
	Universidad Alfonso X el Sabio de Madrid	
UNIVERSIDAD DE LA IGLESIA	Universidad Católica San Antonio de Murcia	
	Universidad de Deusto	

Tabla 1. Universidades del Sistema Educativo Español analizadas

1 Según datos de la Universidad de Alicante (http://www.ua.es/es/internet/listado.htm).

2.3. Resultados

En este apartado presentamos los resultados de la valoración de las Webs de los servicios de información, orientación y atención a alumnos de diversas Universidades respecto al formato, contenidos, recursos y aspectos técnico-funcionales. Respecto al *Formato Web* que presentan los servicios, la mayoría de universidades facilitan la comunicación electrónica (97,83%), siendo casi el 90% universidades públicas, casi un 6 % privadas y el 4% restante universidades de la iglesia.

Para el 95,65% de universidades el texto utilizado en las webs es sencillo y directo. El 50% de webs de las universidades tienen un fondo en más de dos colores y el otro 50 % restante en dos colores. Un porcentaje muy bajo de universidades incluyen fecha de actualización en las webs (13,04%) y contienen enlaces directos (30%), siendo las universidades privadas y católicas las que no incluyen ninguno de estos datos en sus webs (tabla 2).

Formato WEB	Universidades Públicas (%)	Universidades Privadas (%)	Universidades Católicas (%)	% Total Universidades
Facilita la comunicación electrónica	88,89	6,66	4,44	97,83
Texto sencillo y directo	88,63	6,81	4,54	95,65
Fondo de página (2 colores)	92	4	4	50
Fondo de página (más de dos colores)	94	4	2	50
Incluye fecha de actualización	100	0	0	13,04
Enlaces directos	92,85	0	7,14	30,43

Tabla 2. Formato de las Webs de los Servicios de información, orientación y atención.

En relación a los *contenidos de las Webs* de los departamentos de orientación, un alto porcentaje muestra claridad (95,65%), precisión (93,48%) y organización (97,83%), entre el 80% y el 90% hace referencia a las universidades públicas, un 6% a las privadas y sobre un 4-5 % a las católicas. Más de la mitad de las universidades ofrecen Mapas web (67,39%), siendo el 93,45% de universidades públicas las que dan este servicio. Por otro lado, más de la mitad de webs no contienen otros enlaces o redes sociales (43,48%).De este 43%, el 80 % hace referencia a la universidad pública, un 15% a la privada y el 5 % a la universidad pública (Tabla 3).

Contenido WEB	Universidades Públicas (%)	Universidades Privadas (%)	Universidades Católicas (%)	% Total Universidades
Claridad	88,63	6,81	4,54	95,65
Precisión	88,37	6´97	5,26	93,48
Mapas web	93,45	3,22	3,22	67,39
Link/enlaces o redes sociales	80	15	5	43,48
Organización	88,89	6,66	4,44	97,83

Tabla 3. Contenidos de las Webs de los Servicios de información, orientación y atención.

En cuanto a los *recursos Web*, el 100 % de las Universidades ofrecen información general y un 56,52% también indican los objetivos del servicio de orientación o estudiantil y disponen de orientación profesional. Por otro lado encontramos un bajo porcentaje de universidades que ofrecen recursos de formación e informáticos, asesoramiento jurídico y sexológico (6,52%). El 4,34% presentan recursos de autoorientación, procedimientos de acogida, salud y calendario. Y el 2,17% recoge recursos o servicios de apoyo a emprendedores, normativas, gestión laboral, servicio de documentación, acción social o voluntariado. También cabe destacar que las web de las universidades públicas ofrecen en un 100% recursos de formación, informáticos, información profesional o laboral, apoyo a emprendedores, normativas, autoorientación, procedimientos de acogida, asesoramiento jurídico, psicológico, sexológico, psicoeducativo, atención a la discapacidad, salud, gestión laboral, servicio de documentación y calendario, sin embargo las webs de las universidades privadas y católicas no contienen ninguno de estos recursos.

Recursos WEB	Universidades Públicas (%)	Universidades Privadas (%)	Universidades Católicas (%)	% Total Universidades
Información general	89,13	6,52	4,34	100
Formación	100	0	0	6,52
Informáticos	100	0	0	6,52
Información general y objetivos del servicio de orientación o estudiantil	92,30	3,84	3,84	56,52
Información profesional o laboral	100	0	0	21,74
Orientación profesional	91,30	4,34	4,34	50
Apoyo Emprendedores	100	0	0	2,17
Normativas	100	0	0	2,17
Empleo	91,66	0	8,33	26,08
Orientación individual	91,66	8,33	0	19,56
Autoorientación	100	0	0	4,34
Procedimientos de acogida	100	0	0	4,34
Asesoría	100	0	0	2,17
Gabinete psicológico	92,30	3,84	3,84	17,39
Bolsa de trabajo	87.5	0	12,5	17,39
Asesoramiento jurídico	100	0	0	6,52
Asesoramiento sexológico	100	0	0	6,52
Asesoramiento psicoeduactivo	100	0	0	13,04
Atención a la discapacidad	100	0	0	17,39
Prácticas en empresa	87.5	12,5	0	17,39
Salud	100	0	0	4,34
Gestión laboral	100	0	0	2,17
Servicio de documentación	100	0	0	2,17
Acción social o voluntariado	50	0	50	2,17
Calendario	100	0	0	4,34

Tabla 4. Recursos de las Webs de los Servicios de información, orientación y atención.

En *aspectos técnico funcionales*, los porcentajes más altos los alcanzan facilidad en la navegación y accesibilidad (93,48% respectivamente). El 60% de universidades permite la opción de búsqueda. En relación a los idiomas podemos encontrar información en un idioma (42,30%), información bilingüe (21,74%) y multilingüe (28,26%). Por otra parte los porcentajes más bajos se observan en el contenido de encuestas de satisfacción (4,34%), agenta/calendario (10,87%), elementos para mejorar la visualización de web y formulación de contacto, 15,2% proporcionalmente. La totalidad de universidades públicas ofrecen información en un idioma, dan facilidad a la navegación, accesibilidad, acceso al área privada, contienen encuestas de satisfacción, formulario de contacto, agenda/calendario. Mientras que las universidades privadas y católicas no ofrecen estos servicios técnicos (tabla 5).

Aspectos técnico funcionales	Universidades Públicas (%)	Universidades Privadas (%)	Universidades Católicas (%)	% Total Universidades
Información en un idioma	100	0	0	41,30
Información bilingüe	90	0	10	21,74
Información multilingüe	84,62	7,69	7,69	28,26
Facilidad en la navegación	100	0	0	93,48
Accesibilidad	100	0	0	93,48
Acceso al área privada o del campus	100	0	0	30,43
Permite la opción de búsqueda	89,28	7,14	3,57	60,86
Buzón de quejas y sugerencias	90,90	9,09	0	23,92
Encuestas de satisfacción	100	0	0	4,34
Elementos para mejorar la visualización de web	71,42	14,28	14,28	15,2
Formulario de contacto	100	0	0	15,21
Agenda-Calendario	100	0	0	10,87

Tabla 5. Aspectos técnico funcionales de las Webs de los Servicios de información y orientación.

3. Conclusiones

En este trabajo hemos analizado los servicios de orientación de las Webs de 46 Universidades Españolas (públicas, privadas y de la iglesia), en base a 4 ítems concretos (formato, contenido, recursos y aspectos técnico funcionales). Teniendo en cuenta el primer objetivo de este trabajo que consiste en la localización de los servicios de orientación al estudiante en las web de las universidades, podemos concluir que existe una gran diversidad de denominaciones bajo las que recoger este servicio, lo cual ha dificultado no sólo su localización sino también su análisis. Algunos de los términos que se emplean son: Centro de Orientación e Información al Estudiante (COIE), Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria (SACU), Centro de Información y Promoción al empleo(CIPE), Servicio de Información y Orientación al Estudiante (SIOE), Servicio de Orientación Académica y Profesional (SOAP), entre otros. La importancia de este servicio reside no en el nombre del mismo, sino en los recursos que ofrece (asesoramiento individual, psicológico y /o jurídico, orientación profesional, asesoramiento ocupacional y bolsas de trabajo, cursos y técnicas de estudio…). Además, en algunas de universidades el servicio se ha encontrado dividido a su vez en dos enlaces, uno de ellos para atención de tipo más académica y el otro para la orientación dirigida más a la integración laboral, capacidad emprendedora,…

Todas las universidades analizadas presentan en su Webs información sobre los servicios prestados en esta área, pero no todos ofrecen varias orientaciones. El 50% de las universidades recogen el servicio de orientación profesional frente a un 20% información profesional o laboral, un 26% posee bolsa de empleo para titulados mientras que el 20% recoge el servicio de orientación individual.

Dado los servicios prestados por las diversas universidades, no cabe duda de que la orientación educativa es uno de los elementos clave del sistema. En palabras de Saúl *ét al* (2009) la orientación académica universitaria está vinculada al ejercicio profesional. Existe una evolución en el desarrollo del concepto de orientación hacia el denominado "Triángulo de la Orientación". Ya no sólo se tiene en cuenta el área de orientación profesional, sino también la orientación personal y la académica.

Respecto al contenido de las diversas páginas Webs, destacar que casi la mitad de las universidades analizadas poseen enlaces directos a redes sociales, facilitando así la comunicación y el servicio prestado. Las Tics vienen siendo uno de los elementos esenciales de la orientación educativa. A través de ellas, el 98% de las universidades analizadas, facilitan la comunicación electrónica hacia los diversos servicios de orientación universitaria.

Para finalizar, vemos necesario seguir profundizando en esta línea de investigación dada la importancia de la orientación. González (2008) la define como ayuda, guía y consejo, bajo la idea de que uno que sabe, que tiene las respuestas idóneas, ayude a otra persona a tomar mejores y más transcendentes decisiones en su vida. Desde esta perspectiva, a lo largo de los años, los servicios de orientación de las universidades han ido adaptándose a las nuevas demandas que los usuarios han ido generando.

Bibliografía

Álvarez, P.R. y González, M.A. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional. *Revista Educar,* 36, 107-128.

Bermúdez, M. (1993) Orientación al estudiante en las universidades a distancia, situación actual y perspectivas. *Informe de Investigaciones Educativas VII,* 1 y 2, 79-98.

Campoy, T. y Pantoja, A. (2000). La orientación en la Universidad de Jaén. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19, 77- 106.

Denzin, N.K. (1978): The Research Act: A theoretical introduction to sociological methods. New York: Mc Graw Hill.

González, J. (2008) Reconceptualización de la Orientación Educativa en los tiempos actuales. *Revista Brasileña de Orientación Profesional,* 9(2), 1-8.

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU). BOE-A-1983-23432.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de Diciembre, de Universidades (LOU). BOE-A-307-49400.

Pastor, M.S. (coord.) (2008) "*Análisis de los Servicios de Información, Orientación y Apoyo proporcionados por las Universidades y utilización de los mismos por parte de los universitarios*". Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Salmerón, H (2010) Los servicios de orientación en la Universidad: procesos de creación y desarrollo. *Revista de la Universidad de Huelva: Ágora, 2, 1-18*.

Sánchez, M. F. (1998) Las funciones y necesidades de la orientación en la universidad: un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales. *Revista de Obras Públicas*, 15, 87-107.

Saúl, L.A., López, M.A. y Bermejo, B (2009) La Orientación Educativa en las Universidades Españolas: de la Orientación laboral y vocacional. *Revista acción psicológica*, 6, 7-15.

Toscano, M.O. (2010) Necesidad de la Orientación en la Universidad. *Revista de la Universidad de Huelva: Ágora*, 2, 1-6.

Valverde, A. , Ruiz, C., García, E. y Romero, S (2003-2004) Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. Revista contextos educativos, 6-7,87-112.

Vidal, J., Díez, G.M., y Vieira, M.J. (2002) Oferta de los servicios de Orientación en las Universidades Españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 431-448.

B) Comunicaciones de atención a la diversidad

Análisis de las barreras para la educación inclusiva y el papel de los profesionales de la orientación educativa

Juan J. Leiva Olivencia

Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga

Introducción

Los sistemas educativos actuales vienen afrontando en las últimas décadas el reto de la calidad y la excelencia educativa en una era compleja y en permanente cambio social (Pérez, 2012). Así, hablar de inclusión educativa y social es indagar en una formación de calidad y excelencia en todas las instituciones formativas del siglo XXI, y ello implica una formación que también debe ser inclusiva, sustentadora de valores, principios y convicciones democráticas y solidarias. En este punto, el papel de los profesionales de la orientación educativa es fundamental en la medida en que no sólo se centran en atender de una manera personalizada a distintos agentes educativos, sino que viene desempeñando un rol de dinamizador y optimizador de todo tipo de recursos, espacios y tiempos para la mejora de la calidad educativa en condiciones de justicia y equidad educativa (Nussbaum, 2006; Stobart, 2010)

Ciertamente, no podemos olvidar que la excelencia también depende del grado de inclusión de todo el alumnado y sus familias, también de aquel que puede mostrar en algún momento de su escolarización algún tipo de necesidad educativa específica (Escudero y Martínez, 2011). Es decir, la calidad y la excelencia académica deben atender a parámetros de equidad y de atención a la diversidad para la construcción de una escuela más igualitaria, que ofrezca realmente igualdad de oportunidades para la mejor cohesión y progreso social (Darling-Hammond, 2001). En este punto, nadie duda de la necesidad educativa de un cambio de paradigma, en la mentalidad y en la propia identidad de los centros educativos en relación a la educación inclusiva, que todavía persiste identificándose como una educación especial que aboga por la integración y no por la inclusión (López, 2004 y 2006; Stainback y Stainback, 2001).

1. ¿Qué significa inclusión en el contexto educativo?

Para muchos, el concepto de inclusión significa incluir a estudiantes con diversidad funcional en escenarios educativos tradicionales y, en ocasiones, se considera una extensión sin más del principio conocido anteriormente como "integración", y, por tanto, se entendería como el intento de que los niños y niñas con discapacidad

vuelvan a la "normalidad" educativa y a que tengan cierto éxito escolar. Hoy en día nadie duda que un profesional de la orientación lo que tiene en mente es precisamente que todo el alumnado, sin excepción, tenga éxito escolar. No obstante, este concepto va mucho más allá del mero rendimiento académico. Además, en el caso concreto de las políticas de atención a la diversidad emprendidas por las administraciones educativas autonómicas del Estado Español, si bien desde una perspectiva teórica se opta por la inclusión; la práctica, normas y procedimientos de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales puede llegar a provocar procesos de segregación de algunos de ellos en centros de educación especial, lo cual va en detrimento de la inclusión social y pedagógica (Susinos y Parrilla, 2008), no solamente defendida por profesionales de la orientación sino por muchas familias e instancias sociales (Echeita, 2006).

Educar en la diferencia supone una actitud de valoración positiva hacia la comunicación e interacción entre personas diferentes, y hacia la comprensión de lo diverso como un factor de aprendizaje positivo y necesario en las actuales organizaciones escolares. Ahora bien, el reto es complejo, y en la actualidad defendemos la idea de que la educación inclusiva se encuentra entre el deseo de ser una propuesta educativa crítica, y la realidad de encontrarse en una encrucijada de caminos que van desde la segregación encubierta del alumnado con necesidades educativas especiales a la falta de profesionales especializados, así como la escasa formación en educación inclusiva de todo el profesorado y la comunidad educativa (Arnáiz, 2003).

En este sentido, todavía existe un enfoque curricular compensatorio o deficitario en el tratamiento educativo del alumnado con necesidades educativas especiales, lo cual es a todas luces reprochable no solamente por los profesionales de la orientación educativa que son comprometidos, sino también por los profesionales de la educación y la orientación educativa, así como por las familias que viven con malestar cómo el sistema educativo no es capaz de garantizar una atención inclusiva y de calidad –en igualdad– a sus hijos e hijas (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003).

En el ámbito de la formación universitaria de donde provengo, en el caso concreto de las Facultades de Ciencias de la Educación, también es digno de mencionar la necesidad de profundizar en la concepción pedagógica inclusiva no sólo del alumnado, sino también del profesorado. Las instituciones universitarias de educación deben ser motores de cambio educativo y de transformación de mentalidades sociales para la mejora y el progreso de la sociedad y la ciencia.

En el caso concreto de la mención de Educación Inclusiva que algunas universidades andaluzas y españolas han incorporado en los planes de estudio de los nuevos grados de Educación Primaria (donde se encuentra la especialidad de Educación Inclusiva, anteriormente denominada Educación Especial), es posible que sea necesario un mayor nivel de especialización, ya que no podemos olvidar la importancia de promover una formación inclusiva en todas las materias, lo cual resulta un eje vertebrador de una docencia comprometida y crítica en tiempos de incertidumbre social y económica como la que estamos viviendo en España desde el año 2008 hasta la actualidad. Así pues, no podemos negar que muchos docentes universitarios defiendan una perspectiva abierta, holística y compleja de la educación inclusiva.

2. Análisis de las barreras para la inclusión educativa

Según Sapon-Shevin (2010), los profesionales de la orientación se enfrentan a cuatro grandes obstáculos para la aplicación y desarrollo de una educación realmente inclusiva y, por tanto, cómo superar cada uno de ellos para hacer de la inclusión algo más que un eslogan educativo o una moda pedagógica, sino realmente una educación viva y positiva para toda la comunidad educativa:

1. El concepto de "normalidad", así como la falta de cooperación y coordinación entre profesionales de la educación y comunidad educativa en general.
2. Ambientes y culturas escolares hostiles a la atención a la diversidad y que no apoyan la inclusión de todo los estudiantes y sus familias.
3. Una concepción reduccionista del currículo, así como una absoluta dependencia del discurso y la práctica de las competencias educativas a un mejor control empresarial de la educación, una mayor privatización de las escuelas, y un proceso de estandarización total de pruebas y exámenes en los que el alumnado se juega su futuro (Stobart, 2010)
4. Una formación del profesorado y de los profesionales de la orientación que no apoyan la educación inclusiva.

En relación al primer punto, cabe señalar que muchos docentes todavía no ven como normal aquel alumnado que presenta algún tipo de problema. Así pues, son los orientadores quienes haciendo un ejercicio continúo de pedagogía de la diversidad, porque la diversidad es algo absolutamente normal en las instituciones educativas del siglo XXI. Los alumnos traen a la escuela no solamente capacidades y aptitudes académicas determinadas, también dificultades de toda índole y necesidades cognitivas, emocionales y sociales que deben ser atendidas por la institución educativa. Dicho esto, los orientadores juegan un papel clave en la determinación de un entorno escolar inclusivo donde lo normal es precisamente lo distinto, lo diferente, pasando de una visión monolítica de la escuela a una visión dinámica y holística de la vida y convivencia escolar.

La segunda barrera que menciona la profesora Mara Sapon-Shevin (2010) para que la inclusión llegue a buen puerto en los institutos de educación secundaria tiene que ver con la existencia de determinadas culturas institucionales reacias a la diversidad, no proclives a la diversidad en cualquier tipo de manifestación. Ni que decir tiene que es una cuestión fundamental que los orientadores realizan una ardua tarea en defensa de una calidad educativa donde el valor de la diversidad y la equidad estén permanente presentes (Dubet, 2010). De hecho, dentro de la acción tutorial y de apoyo al profesorado, es habitual que se ponga encima de la mesa distintas perspectivas y actitudes hacia la diversidad cognitiva, lingüística, religiosa, cultural, social, afectivo-sexual…, y no todos los docentes están comprometidos.

La tercera barrera es de índole curricular, y hace referencia a lo invisible de ideas, personas y conocimientos que se pueden vincular con elementos sociales o científicos minoritarios. Somos defensores de que la escuela debe dar voz a los sin voz, y también los orientadores deben guiar al profesorado a que el curriculum se construya

respetando al máximo y potenciando también las minorías étnicas, así como las críticas respetuosas pero firmes hacia los desmanes e injusticias sociales que viene provocando un sistema socioeconómico que se ceba con quienes son más débiles. Esta mirada crítica puede ser abordada por los profesionales de la orientación educativa junto con el equipo directivo y a todo el equipo docente y la comunidad educativa en su conjunta. La institución escolar recibe influencias permanentes de la sociedad y la economía y vivimos momentos precisamente pertinentes para trabajar esta conciencia cívica y de responsabilidad social (Young, 2011)

Finalmente, la cuarta barrera hace referencia a la escasez de una formación reflexiva y crítica, diríamos también seria y responsable sobre el papel ético y moral de las instituciones educativas sobre la inclusión. En ocasiones los profesionales de la orientación no entienden determinadas prácticas de estigmatización o tendencias de exclusión en sus institutos, y precisamente es posible que exista una carencia significativa de actitudes y valores favorables a la inclusión educativa. En este punto, cabe preguntarse, ¿es un problema de formación de los profesionales de la educación? Posiblemente sí, ahora bien, probablemente la pregunta no sólo debe ir dirigido al profesorado, también a las familias, al alumnado, y, por tanto, a toda la comunidad educativa. En este sentido, ni que decir tiene que el papel de los profesionales de la orientación educativa en guiar y promover cooperativamente la formación en inclusión social y educativa resulta de extraordinaria relevancia.

3. La formación en inclusión de los profesionales de la educación y el papel de la orientación educativa

Vivimos en un mundo en constante cambio, especialmente en el ámbito educativo. Existe una preocupación cada vez mayor por mejorar el capital humano y el bienestar social, y ahí el papel de la educación es de suma importancia, ya que invertir en educación no es un gasto sino una inversión de futuro, de crecimiento social y desarrollo económico (Verdugo, 2009). Los procesos de transformación que hace unas décadas podían alargarse durante años se suceden ahora vertiginosamente gracias a la rapidez e inmediatez que nos proporcionan las TIC. Lo que hoy es nuevo, mañana resulta anticuado. Así pues, nos encontramos con un nuevo mapa político, social y cultural que se dibuja como inestable por su naturaleza altamente variable. La escuela, como institución integrante de la sociedad y reflejo de ella, no puede permanecer ajena al cambio de escenario y se ve obligada a renovarse para dar respuesta a los desafíos que la sociedad del siglo XXI le presenta. La creciente proporción de alumnado extranjero por clase, la disparidad de conocimientos, de culturas, de estilos de vida... (todo ello sin disminución en la ratio de discentes por aula) dan forma a un rompecabezas de difícil solución. Por un lado, la sociedad nos exige una mayor preparación académica para afrontar una realidad cada vez más compleja; por otro, la escuela intenta hacer frente a dicha complejidad con estrategias que no siempre se corresponden con la diversidad imperante en las aulas (Tilstone, Florian y Rose, 2003).

Resulta evidente que este panorama educativo genera nuevas necesidades de formación en los docentes encargados de desarrollar prácticas educativas capaces de responder con garantías de éxito ante el desafío de una nueva educación para una nueva sociedad.

Son numerosos los autores que coinciden en señalar que el profesorado es el agente clave para el cambio de cualquier sistema educativo y que de su actuación depende el éxito de todo programa de innovación educativa. De ahí que la formación de los docentes se convierta en un aspecto de especial atención dentro de la provisión educativa.

Recientemente, en el contexto de la Unión Europea, con la reforma de los planes de estudio universitarios para su adaptación al EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), hemos presenciado la aparición de nuevos módulos curriculares adaptados a las nuevas necesidades de formación. En el caso del grado de Educación Primaria, resulta especialmente significativa en algunas Facultades de Ciencias de la Educación la aparición de la asignatura "*Hacia una escuela inclusiva: modelos y prácticas*", ya que supone el reconocimiento institucional a la necesidad de que todo docente se forme en el manejo de las estrategias de desarrollo de prácticas de carácter inclusivo. La escuela inclusiva se presenta como respuesta no sólo al escenario educativo actual, sino también al social. Debemos recordar que la escuela es el primer lugar donde niños y niñas de diferentes entornos sociales se encuentran y por tanto, el lugar idóneo para aprender a convivir en la diversidad. La experiencia nos enseña que si no aprendemos a valorar las diferencias en el aula, difícilmente aprenderemos a hacerlo en una sociedad con un marcado carácter elitista, competitivo y materialista. La escuela inclusiva, en tanto que se propone erradicar cualquier forma de discriminación y promover la cohesión social, se puede concebir como la esperanza de transformación de la sociedad hacia un futuro más justo, más equitativo y, en definitiva, más humana.

El origen del movimiento inclusivo se sitúa en los países anglosajones, dentro del marco de la educación especial. Es por ello que tradicionalmente se ha asociado a la educación inclusiva con una educación sólo para el alumnado con necesidades específicas de atención educativa, cuando la realidad es que la escuela inclusiva se concibe como una escuela para todos y todas.

Si bien son diversas las definiciones sobre educación inclusiva que podemos encontrar en la literatura, en un intento por sintetizar sus bases podríamos decir que la escuela inclusiva reconoce la diversidad como valor, de modo que todo el mundo tiene cabida en ella en situación de igualdad. El reconocimiento de las diferencias individuales nos lleva al reconocimiento de la diversidad, no sólo cognitivo sino también emocional y del mundo de valores. Así, desde el punto de vista de la inclusión social y educativa, la diversidad es reconocimiento de diferencias y valoración de ellas, esto es, necesidad de aprovechamiento de las mismas para todo el alumnado y la comunidad educativa, y no una lacra perturbadora de la convivencia escolar.

Quizá esta última idea sea una de las más importantes: la diversidad *se valora*; esto es, no se considera deficiencia, carencia o desviaciones de un perfil normativo. Si comparamos a un individuo con un perfil normativo (y le pedimos que *se adapte* a él), no estaremos reconociendo sus peculiaridades, sino la desigualdad. Entonces surge la jerarquía, porque hay quien supera la norma y quien queda debajo de ella, diciéndose de estos últimos que han *fracasado* (porque no tienen el *"nivel"* requerido). Por tanto, la desigualdad surge cuando se institucionalizan las diferencias como deficiencias, y es este etiquetado de deficiencia el que justifica la exclusión. Efectivamente, la desigualdad va más allá de la escuela, de los métodos pedagógicos y de los procesos de evaluación que se emplean en las aulas (Miles y Singal, 2009). La desigualdad se encuentra enmarcada en la mentalidad colectiva y es necesario romper con toda una serie de prejuicios y estereotipos hacia los niños y niñas con discapacidad, así como con sus familias (López, 2004).

La UNESCO (2009) establece que la educación inclusiva se basa en el derecho de todo el alumnado a recibir una educación de calidad que se ocupe de sus necesidades básicas de aprendizaje y que enriquezca su vida. Si bien la educación inclusiva presta especial atención a grupos vulnerables y marginados, su fin es desarrollar al completo el potencial de todo individuo y no sólo el de grupos específicos. Conviene además distinguir el movimiento inclusivo como una propuesta diferente al modelo de integración educativa extendido en numerosos países occidentales.

La inclusión es un proceso, un camino que emprenden las escuelas con el fin último de conseguir progresivamente que todos sus miembros se sientan parte integrante del centro, aceptados y valorados. Por tanto, no existe una escuela totalmente inclusiva (Ainscow, 2005; Echeita y Ainscow, 2011). Por el contrario, la integración es un estado que se alcanza cuando todo el estudiantado recibe educación en el mismo lugar. Es decir, la integración lo que pretende es que el alumnado se integre con el resto de estudiantes pero no implica cambios o transformaciones profundas en las metodologías didácticas de los docentes y las instituciones educativas.

La integración sólo trabaja desde las dificultades y las deficiencias. Los alumnos y las alumnas con necesidades específicas de atención educativa son considerados una carga que hay que asumir y sobrellevar. En cambio, la inclusión no se centra en las deficiencias, sino en las potencialidades de cada estudiante, para partir de ellas y lograr que todos participen. En la integración lo que importa es que todos los niños estén en un mismo lugar, que tengan igualdad de acceso. Se consigue con el hecho de *estar* sin más, esto es, como si tener alumnado discapacitado en un aula ya fuera por sí solo un elemento pedagógico de valor. Obviamente, la inclusión requiere no sólo estar, sino participar de manera efectiva, cambiando mentalidades en la práctica docente y fomentando el uso de estrategias metodológicas más cooperativas, especialmente transformadoras del contexto educativo. Es más, esta participación no afecta sólo a estudiantes, sino que se extiende también al profesorado, familias, personal del centro y a toda la sociedad (Parrilla, 2002).

No se trata de planificar mejoras para unos grupos de estudiantes y olvidarnos de otros grupos, sino que todos deben participar, promoviéndose espacios de autenticidad en las relaciones humanas que se dan entre los propios estudiantes, y entre los estudiantes y los docentes y los orientadores. De ahí que en el proceso hacia la inclusión sea fundamental ir eliminando las barreras que impiden o dificultan esa participación interactiva (Echeita y Ainscow, 2011).

Si como docentes y orientadores planteamos que la atención de determinados estudiantes puede entorpecer o retrasar el avance de estudiantes "*normales*", estaremos trabajando desde una lógica claramente excluyente. Desde un modelo inclusivo, hemos de preguntarnos cómo atender a *todo* el alumnado, no cómo atender a unos u otros. La inclusión requiere un compromiso profesional, mientras la integración simplemente se asume y no se cuestiona. La inclusión es también una cuestión de valores, de opción cultural, social y política (Booth, 2009). Conlleva una modificación de la actitud y del discurso que ha de tener su reflejo en la práctica. Así, supone un cambio progresivo en la forma de concebir la diversidad y la práctica cotidiana en las aulas, que debe ser más democrática y colaborativa, fomentando las relaciones entre la escuela y la sociedad (Kart, 2004).

En pocas palabras, podríamos decir que, ante la diversidad, el foco de atención ha de trasladarse desde el alumno al contexto. En lugar de fijarnos en las peculiaridades de nuestro alumnado, hemos de preocuparnos para que nuestro centro educativo sea capaz de responder a las necesidades de ese grupo de estudiantes, y eso ha de reflejarse en el pensamiento del profesorado y en las prácticas educativas, que han de adaptarse al alumnado y no al revés (Sapon-Shevin, 2010). Este cambio de paradigma requiere un esfuerzo notable. He aquí el desafío que la escuela inclusiva propone a la formación de nuestros docentes.

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias de orientación educativa basadas en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer y mejorar las formas de enseñar y aprender. Esto es una misión fundamenta de la orientación educativa del siglo XXI. Hacer una orientación que hace pedagogía de la inclusión y promoción de cambio de actitudes y mentalidad en toda la comunidad educativa.

En este punto, compartimos con el profesor López Melero (2004) quien plantea la necesidad de formar a los futuros docentes en una cultura de la diversidad que fundamenta la educación inclusiva, su concepción y sus prácticas didácticas. Y es que plantea que, en un sistema escolar moderno, el alumnado, lejos de ser un mero receptor pasivo de información y normas, aprende de manera activa explorando, seleccionando y transformando el material de aprendizaje. Dentro de esta visión moderna está el pensamiento del constructivismo piagetiano, por un lado, que supone que el alumnado necesita de un entorno que le estimule para la resolución de problemas y les permita desarrollar y practicar sus esquemas mentales y, por otro, el pensamiento vygotskyano, que subraya que el hecho de que el alumno sea capaz de aprender por su cuenta es más un resultado del proceso educativo que un punto de partida del mismo. Esto supone un cambio no sólo de mentalidad para el futuro profesorado, sino que en su vivencia como alumnado puede suponer una nueva mirada a su propio ser y estar en aulas universitarias que también promuevan la inclusión y el aprendizaje cooperativo como elementos clave.

4. Conclusiones finales

Los principios pedagógicos de la convivencia inclusiva son los mismos que construyen una orientación educativa moderna y equitativa basada en la confianza y en la cooperación como baluartes de un aprendizaje donde la diferencia es vista como un

valor y no algo negativo que dificulta el entendimiento y el desarrollo educativo en toda la comunidad educativa. Así, estamos de acuerdo con López Melero (2004, p.115), cuando expresa que en todas las escuelas del mundo debería existir un letrero que dijera que la escuela es el escenario donde se *"garantiza el despertar de la curiosidad y el deseo de aprender a cualquier niño o niña, con independencia de sus condiciones personales y sociales, de sus características étnicas, de género, de hándicap, lingüísticas o de otro tipo"*. La educación inclusiva es un viaje educativo donde el factor más importante es el deseo de hacer que suceda el cambio en nuestras mentes y en nuestras prácticas didácticas. Ese deseo de cambio es lo que estimulará la permanente necesidad pedagógica de promover la cultura de la innovación y de la diversidad, así como las prácticas didácticas potenciadoras del trabajo en equipo y el aprendizaje autónomo (Fraser y Honneth, 2006)

Los cambios en las escuelas que serán inclusivas en este siglo XXI serán definitivos cuando la formación del profesorado comporte cambios metodológicos, curriculares y de innovación pedagógica basados en una cultura de la diversidad como eje vertebrador de una concepción inclusiva de la educación que impregne todos los factores didácticos en las aulas. Así, el papel de la orientación educativa se nos torna fundamental para generar acciones de dinamización, información, formación y transformación profunda de las mentalidades que todavía, consciente o inconscientemente, están ancladas en el pasado de la integración o, aún peor, persisten en la exclusión tendenciosa excusándola en que es mejor la atención personalizada y marginada de aquellos alumnos que son diferentes, sean discapacitados, inmigrantes, gays o lesbianas, musulmán, cristiano, ateo, o alumnos con algún tipo de trastorno conductual (Harwood, 2009; Parrilla y Ainscow, 2004). Todos esos alumnos que presentan alguna dificultad son absolutamente normales y son también nuestros alumnos. Por tanto, la diversidad sigue siendo un desafío relevante de una orientación educativa preocupada y ocupada en la educación inclusiva.

Bibliografía

AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas.* Madrid: Narcea.

AINSCOW, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change?, *Journal of Educational Change*, *6*, 109-124.

ARNAIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos.* Archidona (Málaga): Aljibe.

DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos.* Barcelona: Ariel.

DUBET, F. (2010). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades.* Buenos Aires: Siglo XXI

ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

ECHEITA, G. ALONSO, P., DURÁN, D., FONT, J. MARÍN, N., MIQUEL, E., PARRILLA, Á. Y AINSCOW, M. (2004). Educar sin excluir, *Cuadernos de Pedagogía,* (331), 50-53.

ECHEITA, G. Y AINSCOW, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, *Tejuelo*, 12, 26-46.

ESCUDERO, J. M. Y MARTÍNEZ, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar, *Revista Iberoamericana de Educación,* 55, 85-105.

FRASER, N., y HONNETH, A. 2006). *¿Redistribución o Reconocimiento*?. Madrid. Morata.

HARWOOD, V (2009). El diagnóstico de los niños y adolescentes problemáticos. Una crítica a los discursos sobre los trastornos de la conducta. Morata: Madrid.

KARZ, S. (2004). La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices. Gedisa. Barcelona

LÓPEZ MELERO, M. (2004).*Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula.* Archidona (Málaga):Aljibe

MILES, S. Y SINGAL, N. (2009). The Education for All and the Inclusive Debate: Conflict, Contradiction or Opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, *14*(1), 1-15.

NUSSBAUM, M. (2006). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión.* Barcelona: Paidós.

Parrilla, Ángeles. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), 11-29.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2012). *Educarse en la era digital.* Madrid: Morata.

SAPON-SHEVIN, M. (2010). *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities.* California: Corwin

STOBART, G. (2010). Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación. Madrid: Morata

SUSINOS, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa?, *Temáticos Escuela*, 13, 4-6.

SUSINOS, T. Y PARRILLA, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo, *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6*(2), 157-171.

STAINBACK, S. Y STAINBACK, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo.* Madrid: Narcea.

TILSTONE, Ch, FLORIAN, L. y ROSE, R. (2003). Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas. EOS: Madrid.

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All.* París: UNESCO, Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf

UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf

VERDUGO, M. A. (2009). El cambio educativo desde la perspectiva de la calidad de vida. *Revista de Educación,* (349), 23-43.

YOUNG, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia.* Madrid: Morata.

Abordaje del caso de una alumna de Educación Infantil a través de un equipo multiprofesional de alumnando universitario

Antonio J. Martos Martín

M.ª Ángeles Goicoechea Rey

Situación académica y breve resumen del currículum

– **Antonio J. Martos Martín**. Doctor por la Universidad de Granada. Orientador escolar del Equipo de Orientación Educativa de Atarfe (Granada) y profesor asociado del Departamento Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Málaga. Miembro del Proyecto de Innovación Educativa (P.I.E. 10/116) titulado "Competencias para el EEES: Aprendizaje cooperativo y equipos de trabajo interdisciplinar en la Educación Infantil".

– **M.ª Ángeles Goicoechea Rey.** Profesora Colaboradora del Departamento Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Málaga. Miembro del Proyecto de Innovación Educativa (P.I.E. 10/116) titulado "Competencias para el EEES: Aprendizaje cooperativo y equipos de trabajo interdisciplinar en la Educación Infantil".

Resumen General de la Comunicación

La presente comunicación aborda la resolución de un caso práctico de una alumna de Educación Infantil, por parte de un equipo multiprofesional de alumnado universitario, dentro del marco del proyecto de innovación educativa de la Universidad de Málaga: "Competencias para el EEES: Aprendizaje cooperativo y equipos de trabajo interdisciplinar en la Educación Infantil". El mencionado equipo contó con el asesoramiento de un profesor del dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, en lo que concernía al proceso de evaluación psicopedagógica así como en la realización del informe de evaluación psicopedagógica, siguiendo los actuales parámetros establecidos en la legislación vigente andaluza.

Marco contextualizador de la experiencia. Proyecto de Innovación Educativa (P.I.E. 10/116) titulado: "Competencias para el EEES: Aprendizaje cooperativo y equipos de trabajo interdisciplinar en la Educación Infantil"

Los cambios experimentados recientemente en la etapa de Educación Infantil han provocado un aumento de las exigencias de formación inicial de los estudiantes universitarios que serán los encargados de atender las necesidades educativas de la población escolar de 0 a 6 años. Por ello, se hace necesario que las prácticas docentes de estos alumnos se desarrollen en grupos formados por alumnos/as pertenecientes a varias titulaciones, donde se les proporcione la oportunidad de coordinarse de forma eficaz y les lleve a alcanzar respuestas adecuadas que den solución a los diferentes problemas que se puedan presentar en la práctica profesional como maestros de Educación Infantil.

En muchas ocasiones, la formación inicial suele ofrecer pocas oportunidades para aprender a aprender estas competencias necesarias, no solo en curso superiores. Desde los primeros cursos es aconsejable que se proporcione la oportunidad de poner en práctica dichas competencias para que, en su futuro profesional, puedan desempeñarlas con el objetivo de alcanzar el cumplimientos de las exigencias que plantea la legislación en torno al desarrollo del trabajo en diversos Equipos Docentes y Técnicos que, a su vez, garantizarán el desarrollo de la Calidad del Sistema Educativo.

El Proyecto de Innovación Educativa "Competencias para el EEES: Aprendizaje cooperativo y equipos de trabajo interdisciplinar en la Educación Infantil", que se llevó a cabo durante el bienio 2010-12, pretendió realizar un novedoso trabajo en la formación de estudiantes en un contexto de intervención interdisciplinar, con el objetivo de fomentar el trabajo colaborativo entre sus miembros y para ello se consideró conveniente partir del planteamiento de situaciones simuladas semejantes al trabajo real que desempeñan los equipos interdisciplinares.

El número de grupos interdisciplinares participantes en el proyecto fue de 8 y las diferentes problemáticas abordadas fueron: riesgo socioambiental, retraso madurativo (prematuridad), trastorno del lenguaje expresivo, trastorno del espectro autista, síndrome de duchenne, trastorno por déficit de atención con hiperactividad y paraparesia. Los grupos cooperativos estaban formados por alumnos/as de diferentes titulaciones tales como Maestro de Educación Infantil, Maestro de Audición y Lenguaje, Maestro de Educación Especial, Grado de Maestro de Educación Infantil, Licenciatura y Grado de Pedagogía, Psicopedagogía, Licenciatura de Psicología, Diplomatura y Grado de Logopedia, y Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Cada uno de los grupos interdisciplinares fué tutorizado por un profesor/a perteneciente al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Málaga. Dicho tutor fue el responsable de coordinar el abordaje de forma simulada de los diversos casos con datos reales y siguiendo los pasos que habitualmente se realizan en la práctica en los diversos centros educativos de Educación infantil, así como,

la elaboración de un informe de evaluación psicopedagógica. La presente experiencia culminó con la celebración de una Sesión Psicopedagógica, en la que se sometieron a evaluación el trabajo realizado por cada uno de los grupos cooperativos por parte de varios profesionales expertos externos procedentes de Equipos de Orientación Educativa (Atarfe, Granada), de Departamentos de Orientación (Málaga capital) y por profesores de la Universidad de México y Málaga sometieron a valoración los casos tratados en cada uno de los grupos cooperativos interdisciplinares (Martos y Goicoechea, 2012).

A continuación se procede a describir el proceso y los parámetros contemplados en el modelo a seguir para el abordaje de un caso de una alumna de Educación Infantil y el correspondiente proceso de evaluación psicopedagógica que quedó plasmado en el informe de evaluación psicopedagógica prescriptivo.

Características del equipo multidisciplinar

El equipo multidisciplinar que abordó el caso que se presenta a continuación, estaba compuesto por las siguientes especialidades universitarias: Una alumna de Grado de Educación Infantil que estaba realizando las prácticas (y era la encargada de recabar la información de la alumna evaluada), una alumna de Magisterio de Educación Especial, dos alumnas de Magisterio de audición y lenguaje, un alumno de Licenciatura en Psicología y un alumno de Máster en Profesorado de Educación Secundaria (especialidad en Orientación Educativa). El equipo, a su vez, era coordinado por un profesor de la Universidad de Málaga que era el encargado de asesorar en el proceso de evaluación psicopedagógica y en la posterior elaboración del informe preceptivo.

Estudio del caso de una alumna de Educación Infantil. Evaluación psicopedagógica y propuesta de intervención

Dadas las circunstancias en las que se desarrollaba el proyecto de innovación educativa, los alumnos objeto de evaluación psicopedagógica debían seleccionarse en los grupos de referencia donde desarrollaban las prácticas el alumnado de Educación Infantil. A consecuencia de ello, dichos alumnos de magisterio proponían los protocolos de evaluación que, junto con el criterio del profesorado que ostentaba la tutoría externa de dichas prácticas, podían ser susceptibles de valorar.

El caso, objeto de abordaje por el equipo multidisciplinar que nos ocupa, era el de una alumna escolarizada en Educación Infantil de 3 años. Respecto al *motivo por el cual se realizaba la evaluación psicopedagógica*, los alumnos del equipo determinaron que se correspondía con una demanda, por parte de la tutora, ante las dificultades que presentaba la alumna para seguir el ritmo normalizado de su clase. Concretamente, era en el área lingüística donde, tanto la tutora como la alumna de prácticas de magisterio de Educación Infantil, observaban las mayores dificultades.

Una vez fue asesorado el equipo interdisciplinar en la necesidad de recabar mayor información acerca de la situación actual de la alumna y, con el objetivo de poder contextualizar adecuadamente el caso, la alumna de prácticas de Educación Infantil aportó al grupo de trabajo los siguientes datos:

- La alumna de 3 años recibía atención preferente por parte de la tutora, y contaba con el apoyo de una alumna de prácticas en el aula.
- Además, la maestra de pedagogía terapéutica proporcionaba refuerzo educativo de forma individualizada dentro del aula en algunos tramos horarios.
- Y de forma complementaria, la alumna asistía en horario de tarde, al Centro de Atención e Intervención Temprana de Torremolinos, dos veces por semana en sesiones de una hora de duración.

Tras ser recabada dicha información, el equipo multidisciplinar se reunió para valorarla así como para iniciar el proceso de evaluación propiamente dicho. En las sesiones posteriores, los alumnos realizaron propuestas de aplicación de diferentes instrumentos de evaluación, consensuando finalmente un diagnóstico para la alumna y elaborando unas pautas de intervención para el profesorado y la familia. Todo ello quedó plasmado en un Informe de evaluación psicopedagógica, del cual se resumen los principales aspectos a continuación.

Aspectos más relevantes del Informe de Evaluación Psicopedagógica

En primer lugar hay que mencionar que, pese a que en el proceso de evaluación psicopedagógica participaron todas las especialidades a las que anteriormente se ha hecho referencia, el informe fue firmado por los dos alumnos susceptibles de desempeñar la función de orientador, esto es, el alumno de Licenciatura en Psicología y el alumno de Máster de Secundaria (especialidad en Orientación educativa).

Por lo que respecta a las *fechas de inicio y fin de la evaluación psicopedagógica,* dichas fechas fueron coincidentes con el periodo en el que la alumna de Educación Infantil realizaba sus prácticas y, por ende, el plazo temporal que los diferentes profesionales tenían para recabar la información necesaria para completar dicha valoración. En concreto, el periodo al que hacemos referencia comprendió entre el 29/3/12 y el 15/05/2012 (4 sesiones).

En cuanto a los *instrumentos de recogida de información* que seleccionó el grupo, (previa búsqueda, así como análisis grupal de los mismos y selección de los más idóneos) fueron los siguientes: CHAT (Escala de Autismo en niños pequeños), Escala McCarthy de desarrollo y PLON-R (Prueba de lenguaje oral Navarra, revisada). Asimismo, se elaboró un registro conductual para ser implementado por parte del equipo docente.

Tras el acuerdo en la selección de los instrumentos de evaluación, la alumna de Magisterio de Educación Infantil, continuó recabando la información que era requerida por el resto de sus compañeros, a fin de poder tener una visión lo más completa posible de la alumna. Los aspectos en los cuales se focalizó el interés por parte del equipo fueron los siguientes:

- Desarrollo cognitivo: No se apreciaron afectaciones de consideración, por tanto, su nivel era adecuado para su edad, según la información recogida.
- Desarrollo motor y sensorial: su desarrollo motor y sensorial era adecuado.

– Desarrollo comunicativo y lingüístico: era el área donde se apreciaba una mayor afectación. En líneas generales, a pesar de observarse un retraso general, había diferencias en función de si se trataba de recibir o emitir información, tal y como se indica a continuación:
  * Comprensión: Se encontraba afectada, si bien en menor grado que la expresión. Reconocía los nombres de sus compañeros, de los objetos de clase, etc. Comprendía órdenes sencillas y cotidianas, si bien no respondía adecuadamente ante órdenes complejas que implicaban una secuenciación de varias subtareas, así como a aquellas órdenes que no le eran familiares.
  * Expresión: Existían diferentes aspectos en los que se observaban retrasos, tales como la fonología, morfosintaxis, semántica y pragmática. Había ausencia de frases completas, siendo el principal recurso lingüístico de la alumna la designación de objetos por su nombre para llamar la atención sobre algo que le interesaba.
– Desarrollo social y afectivo: esta área se encontraba también afectada, presentando la alumna un considerable retraimiento e inhibición. No obstante, debido a los cambios observados por el equipo a lo largo del proceso de obtención de información, se concluyó que la alumna se encontraba en un claro momento de desarrollo y maduración.
– Información relevante sobre el entorno familiar y el contexto social: de acuerdo con la información obtenida, su entorno familiar estaba marcado por numerosas dificultades. A la hora de valorar el desarrollo de la alumna era importante tener en cuenta que la madre había tenido dificultades de índole personal, lo cual había dificultado la interacción entre ésta y su hija. La alumna había pasado largos períodos en la casa familiar, sin tener oportunidad de socializar en un contexto ajeno al familiar. Es importante destacar que la familia es de procedencia marroquí, hablándose en su casa el idioma materno, con lo cual llegó al colegio sin saber apenas castellano, hecho que ha dificultado su desenvolvimiento en castellano.

Una vez fue recabada toda la información que acaba de presentarse, llegó el momento de acordar una propuesta de diagnóstico, para lo cual el equipo volvió a ser convocado a una nueva reunión. En dicha reunión, se llegó al acuerdo de que la alumna presentaba un **Retraso Simple del Lenguaje**, dado que se observaban dificultades en la expresión y comprensión lingüística, inhibición a la hora de relacionarse con compañeros, además de la barrera del idioma (la alumna procedía de una familia marroquí aunque llevaban varios años en España).

Tras el diagnóstico, el equipo interdisciplinar determinó la necesidad o no de implementación de recursos personales dentro del centro educativo, así como de otras medidas de atención a la diversidad. Dentro de este apartado, el equipo determinó la necesidad de apoyo por parte de la maestra de Audición y Lenguaje, así como el seguimiento de las pautas proporcionadas por el orientador y que, a continuación van a ser referenciadas.

Orientaciones al profesorado y familia

El equipo multidisciplinar llegó al acuerdo de proponer las siguientes pautas a la tutora de la alumna, con objeto de facilitar y estimular el desarrollo de la misma:

a) Estimular la producción lingüística en clase, tratando de forzar a la alumna a usar y ampliar sus recursos lingüísticos.

b) Conseguir que la alumna se integrase en la rutina de clase como cualquier otro compañero, realizando las actividades de la clase.

c) Seguir posibilitando el buscar algún compañero/a con buenas cualidades que pudiese ser modelo de aprendizaje.

d) Eliminar progresivamente la dependencia de los adultos.

e) Continuar trabajando en clase actividades interactivas que implicasen cooperación.

f) Dedicar a lo largo de la rutina de trabajo en clase un período de tiempo para conversar con los alumnos, haciendo partícipe en todo momento a la alumna.

g) Seguir procurando que la alumna no se aislase de sus compañeros.

h) Posibilidad de incluir en las actividades un cuaderno viajero.

Así mismo, se elaboraron una serie de pautas para la familia, a fin de completar la línea de intervención iniciada en clase. Dichas indicaciones se enumeran a continuación:

a) Hablarle en castellano siempre

b) No adelantarse a los deseos de la niña, forzando el lenguaje expresivo.

c) Reforzar su esfuerzo e interés, así como los pasos correctos que vaya dando a lo largo de este proceso.

d) Proporcionar estimulación adecuada en horario extraescolar. Es adecuado llevarla a lugares donde pueda relacionarse con otros niños de su edad (parques, fiestas del colegio, reuniones familiares, etc.).

e) Hacerle preguntas que le obliguen a contestar con palabra o frase, no simplemente con un sí o un no.

f) Cuando la alumna diga una palabra mal, repetirle la palabra, pronunciándola lenta y correctamente.

g) Hacer preguntas que lleven a contar las experiencias vividas en el patio, en la clase, en el parque...

h) Cuando realice cualquier actividad cotidiana, ir describiendo las acciones. Por ejemplo cuando se vista le animarán a que vaya describiendo sus acciones. Y así actuar con todas las actividades que realice.

i) Aprovechar cualquier oportunidad de hablar, jugar y comunicarse con su hija.

Con posterioridad, en la Sesión Psicopedagógica descrita al comienzo de la comunicación, el presente equipo multidisciplinar tuvo la ocasión de exponer el análisis del caso, así como el proceso llevado a cabo, todo ello indicado a lo largo de estas líneas que son fiel reflejo de lo que consta en el Informe de Evaluación Psicopedagógica. A su vez, tanto los expertos reunidos en la Sesión Psicopedagógica como algunos de los miembros del público pudieron realizar comentarios y propuestas de mejora para futuras experiencias.

Conclusiones

A través del abordaje simulado del caso de una alumna de 3 años de Educación Infantil que presentaba un problema de Retraso Simple del Lenguaje, el equipo interdisciplinar de alumnos universitarios pudo, por un lado, conocer de primera mano la forma de trabajar en la atención a la diversidad en la Escuela Infantil. Y, por otro, conocer y cumplimentar el Modelo de Informe psicopedagógico para el análisis del caso ajustado a las exigencias de la legislación andaluza. Todo ello ha resultado ser muy enriquecedor, tanto para los alumnos universitarios como para los profesionales integrantes de la Mesa de trabajo de la Sesión Psicopedagógica, lo que sugiere la conveniencia de seguir realizando en un futuro experiencias similares de trabajo con alumnos universitarios.

Bibliografía

Johnson, D. W., Johnson, R.T. and Smith, K.A. (1991). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Minnesota: Interaction Book Company.

Martos, A.J. y Goicoechea, M.A. (2012). *Simulación y proceso de realización de un informe de evaluación psicopedagógica con alumnado universitario.* Comunicación presentada en el I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa (Innovagogía 2012) celebrado el 21, 22 y 23 de Noviembre de 2012.

Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.

Orden 19 de Septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización.

Orden de 16 de Noviembre de 2007, por la que se regula la organización de la orientación y la acción tutorial en los centros públicos que imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria. La Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

Aprender desde la construcción del valor añadido. Experiencia práctica con alumnado de secundaria

Marta Aguado Culebras

Ana Isabel Peregrina Martínez

Resumen

La sociedad actual demanda nuevas formas de aprender, de hacer y de convivir. Por ello, en este artículo, centrándonos en la experiencia práctica de varios años en enseñanza privada a nivel extraescolar, se propone el desarrollo de un curso, llamado "Aprender a Aprender: motivando al alumnado", con una metodología que busca motivar intrínsecamente al alumno, fomentar las ganas y la pasión por su continuo aprendizaje, en el que el error se convierte en una oportunidad más de aprender y actuar.

El curso pretende ofrecer un ambiente de aprendizaje que facilite el desarrollo de estrategias de aprendizaje que le permitan adquirir conocimientos de la mejor forma posible y a lo largo de toda su vida. Para ello se proponen una serie de actividades que propicien que los alumnos puedan explorar, investigar y experimentar tanto de forma individual como colectivamente para construir un conocimiento que sea verdaderamente significativo.

Superar retos para hacer lo que a uno le motiva es la base que ayudará a los alumnos a conseguir éxito personal y laboral. Por ello, incluimos las nuevas tecnologías como elemento importante para prepararles ante una sociedad cambiante que les exigirá un continuo reciclaje de conocimientos.

Palabras claves: Aprender a Aprender, Motivación, Estrategias de Aprendizaje, Nuevas Tecnologías.

1. Introducción: ¿hacia dónde nos encaminamos?

Si queremos navegar en la sociedad del conocimiento es importante un cambio de actitud y de pensamiento. Lejos queda ya el modo de hacer de la sociedad industrial. El nuevo paradigma nos reta a los profesionales de la formación y la educación a realizar cambios en el modelo de orientación para este s. XXI.

Este nuevo modo de hacer supone generar un valor añadido *de* las personas *para* las personas, consistente en generar sinergias entre unos y otros, aprender a relacionarnos, aprender de nosotros mismos, a saber cómo buscar trabajo, cómo cooperar, cómo responsabilizarnos de tareas concretas, cómo compartimos el conocimiento y saber estar abierto a nuevos retos e innovaciones.

Este fuerte cambio de actitud que supone trabajar más que nunca desde *el aprender a aprender,* desde una perspectiva mucho más dinámica y relacional. Para lo cual, apostamos en primer lugar, por el reto de preguntarnos: ¿Cómo conseguir que cada uno de nuestros alumnos interiorice la construcción de su propio valor añadido?

Nuestra finalidad última es que nuestros jóvenes se labren un futuro y sean felices. Por lo tanto, tenemos que ofrecerles las herramientas necesarias para estar en sincronía con los nuevos retos de la sociedad. En este sentido, y dentro de nuestra práctica docente, priorizamos el trabajo en la motivación intrínseca frente a la motivación extrínseca.

2. Curso "aprender a aprender: motivando hacia el estudio"

España se encuentra entre los países de la unión europea que presenta un mayor índice de fracaso escolar y abandono entre sus escolares. Si bien es verdad que detrás de ese temido fracaso escolar se esconden múltiples factores, podemos afirmar que uno de ellos es la falta de técnicas y hábitos de estudio que faciliten el aprendizaje y motiven al alumno hacia un desarrollo integral a lo largo de toda su vida.

El alumno debe aprender a aprender porque no basta con las capacidades propias, como la memoria o el esfuerzo, sino que también son importantes las herramientas y los hábitos que faciliten el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La misión del profesorado en este sentido es lograr que el alumno ponga en práctica estas estrategias de aprendizaje durante toda su vida y en contextos diferentes.

Pero, ¿Qué diferencia hay entre estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio? Carles Monereo, doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Barcelona, señala:

"Una técnica de estudio es un conjunto de operaciones que se ejecutan con el fin de gestionar una información ya sea para registrarla, destacar sus apartados relevantes, resumirla, comparar datos, etc. La técnica tiende a rutinizarse y transformarse en hábito, con lo que tiende a aplicarse de manera automática.

Una técnica se convierte en una estrategia cuando se utiliza de forma intencional para alcanzar un objetivo en el marco de un contexto de aprendizaje determinado. Una estrategia supone pues una toma de decisión consciente e intencional que responde a la pregunta: ¿cuándo, cómo y porqué utilizar esa técnica? La puesta en marcha de una estrategia requiere pues "pararse a pensar" y "leer el contexto" y conlleva la planificación, regulación y evaluación de la o las técnicas que se ponen en juego."

En definitiva, un estudiante estratégico es aquel que ha aprendido a controlar sus propios procesos de aprendizaje y conoce "cómo sabe" y "cómo aprende", conoce sus posibilidades y limitaciones y en función de ello es capaz de regular esos procesos de aprendizaje para optimizar el rendimiento. Esto nos lleva, por tanto, a que la enseñanza de estrategias de aprendizaje persigue como objetivo último enseñar a los alumnos a "aprender a aprender".

Así fue cómo surgió la idea de preparar y comenzar a impartir el curso de *"Aprender a Aprender: Motivando al alumno"*.

Es un curso organizado a nivel privado, fuera del horario escolar, para dar respuesta, en primer lugar, a las dificultades que presentan los alumnos durante la enseñanza obligatoria, en donde los métodos de búsqueda, análisis y asimilación de conocimientos deben ir cambiando y adaptándose a la realidad en la que se encuentra. En segundo lugar, con este curso tratamos de crear un grupo de trabajo colaborativo mediante el uso de las nuevas tecnologías, para que juntos aprendamos adaptados a dicha realidad.

En concreto, el curso que estamos llevando a cabo es con grupos de no más de 5 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y se imparte en dos modalidades:

- 10 horas repartidas en 5 sesiones de 2 horas de duración.
- 20 horas repartidas en 10 sesiones de 2 horas de duración.

La elección de la modalidad dependerá de las características y necesidades del alumno.

Dificultades como la organización del tiempo de estudio y de ocio, la dificultad para tomar apuntes y esquemas, la falta de concentración y motivación hacia el estudio, la falta de interés en cómo preparar los exámenes y cómo aprender de los errores, son los pilares sobre los que basamos nuestros objetivos:

- Despertar la curiosidad. Es de gran importancia que los aprendizajes tengan un valor significativo. En la medida que los contenidos propuestos puedan resultar cercanos al mundo del alumno o puedan tener una aplicación práctica real tendrán un mayor valor motivacional.
- Proponer metas con un grado moderado de dificultad. Una tarea excesivamente fácil pierde interés para el niño y le conduce al aburrimiento. Una tarea con dificultad excesiva puede hacerle sentirse superado y abandonar.
- Insistir en lo positivo antes que criticar lo negativo, ayudará al alumno a sentirse competente para la realización de la tarea propuesta y le animará a intentar mejorar lo que todavía no ha conseguido.
- Mejorar el rendimiento académico, enseñando al alumno las estrategias facilitadoras del aprendizaje.
- Aprender a estudiar eficazmente: supone que el alumno reduzca esfuerzos innecesarios, sepa enlazar lo que ya sabe con lo que necesita aprender, saber adaptarse y saber utilizar los nuevos recursos que ofrece la Web 2.0 aplicándolos a sus necesidades particulares.

Nuestros primeros objetivos buscan mejorar la motivación de nuestros alumnos. Pero, ¿qué es la motivación?

La motivación es el interés que tiene el alumno por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a él. Dicho interés se puede adquirir, mantener o aumentar en función de elementos intrínsecos y extrínsecos.

Decimos que la motivación es intrínseca cuando el individuo hace o aprende algo estimulado, incitado o atraído por la misma actividad. En cambio, cuando el alumno realiza dicha actividad para obtener premios, notas, para aprobar un examen, la motivación es extrínseca.

Los profesores saben que la motivación es consecuencia de la historia de aprendizaje, por ello hay que promover la motivación intrínseca del alumno.

Pero, ¿Qué es estar motivado? Para motivar a un individuo en el estudio, como en cualquier otra actividad, es necesario poner en juego un conjunto de estrategias concretas. Un primer paso en el medio escolar es hacer las clases atractivas a través, por ejemplo, de actividades lúdicas, novedosas, sorprendentes,... pero dependiendo del nivel educativo en que nos encontremos, sabemos que algunas situaciones escolares son con frecuencia arduas y requieren disciplina y esfuerzo. Es sabido que el trabajo escolar requiere esfuerzo, y debemos desterrar que el esfuerzo es sinónimo de aburrimiento; es necesario llegar a la conclusión que vale la pena esforzarse en actividades que realmente merezcan la pena.

Y los demás objetivos, buscan que el alumno motivado adquiera las estrategias de aprendizaje necesarias para afrontar con éxito todos los aprendizajes que se den a lo largo de su vida.

En cuanto a la metodología, a lo largo de los últimos cuatro años de clases en pequeño grupo hemos ido trabajando los siguientes recursos para ir construyendo, como venimos señalando, un valor añadido que haga valioso el proceso de aprendizaje de cada estudiante para labrarse un futuro académico y laboral. Algunos de los recursos que estamos utilizando son los siguientes:

a) Construcción de un dossier de actividades formado entre el profesor y los alumnos. Una de nuestras claves metodológicas prácticas es que no se utiliza la goma de borrar. Es decir, si algo ha salido mal, no se borra, pues el error se olvida y puede volver a cometerse. Lo que hacemos es tachar y aprender del error. Muy útil sobretodo en la realización de los esquemas, resúmenes y cuadros sinópticos.

b) Diagramas: en el momento de las píldoras formativas, utilizamos imágenes con significado que resuma nuestro propósito. Es importante que el alumno tenga claro cuál es el objetivo último de lo que se trabaja. Por ejemplo:

c) Textos seleccionados por el profesor: el profesor ofrece algunos textos pero invita al alumno a trabajar otros. Una vez elegido por el alumno, éste hace un primer ejercicio, por ejemplo, un resumen y pasadas dos o tres sesiones, vuelve a trabajar el mismo texto y hace un segundo ejercicio, por ejemplo: un nuevo esquema o una ficha comparativa, o busca información en Internet o hace una recopilación de referencias significativas que traten la temática trabajada en ese momento.

d) Píldoras formativas: Nos apoyamos en autores destacados como Monereo. C., et al, 1994 y utilizamos esta tabla sobre: *"Habilidades y procedimientos de aprendizaje"*: El fin de este recurso es ver cómo el alumno se da cuenta de qué habilidades y qué procedimientos puede hacer y cuáles verdaderamente él sí hace en su práctica como estudiante. Previamente se le propone que señale aquellas que sí hace. De este modo, ve la diferencia que comentábamos anteriormente.

Habilidades cognitivas	**Procedimientos de aprendizaje**
Observación de fenómenos	Registros de datos, autoinforme, entrevistas, cuestionarios, etc.
Comparación y análisis de datos	Emparejamiento, tablas comparativas, toma de apuntes, subrayado, prelectura, consulta de documentación.
Ordenación de hechos	Elaboración de índices alfabéticos o numéricos, inventarios, colecciones y catálogos, distribución de horarios.
Clasificación y síntesis de datos	Glosarios, resúmenes, esquemas, cuadros sinópticos.
Representación de fenómenos	Diagrama, mapas de conceptos, planos y maquetas, dibujos, historietas, periódicos, murales, el gesto y la mímica.
Retención de datos	Repetición, asociación de palabras e imágenes. (mnemotécnicas)
Recuperación de datos	Referencias cruzadas, uso de categorías, técnicas de repaso y actualización.
Interpretación e inferencias de fenómenos	Parafraseando, argumentación, explicación mediante metáforas o analogías, planificación y anticipación de consecuencias, formulación de hipótesis, usar inferencias deductivas e inductivas.
Transferencias de habilidades	Autointerrogación, generalizaciones.
Demostración y valoración de los aprendizajes	Presentación de trabajos e informes, elaboración de juicios, confección de pruebas y exámenes.

e) Utilización y análisis de buscadores y enlaces webs: El uso de *Google, youtube*, blogs de organismos, colegios y entidades afines, etc. Lo importante es que el alumno desarrolle la actitud emprendedora y colaborativa en grupo y capacidades como análisis y síntesis de la información. Nuestra experiencia nos demuestra lo atentos y motivados que están los alumnos cuando la información les llega de manera visual, bien en formato de anuncio de televisión, parte de una película, tutoriales, resultados de experiencias parecidas, resultados prácticos y ventajas del trabajo en equipo, etc.

f) Utilización de su propio cuaderno de clase: La idea es comparar cómo hacían los ejercicios antes, cómo eran sus esquemas, y que ellos se den cuenta poco a poco cómo van avanzando en los nuevos aprendizajes. Esto crea ánimo e ilusión por seguir adelante. Los alumnos aprenden muy bien cuando ven gráficamente los avances obtenidos, además de la motivación que les supone darse cuenta que van mejorando y alcanzan los objetivos.

3. Evaluación

Para valorar cómo procesan la información los estudiantes y cómo usan las estrategias cognitivas que facilitan su aprendizaje, utilizamos, entre otros recursos:

a) Manual ACRA: Escalas de estrategias de aprendizaje. Autores: J. Mª Román y S. Gallego. Dicho manual está formado por cuatro escalas que se pueden aplicar y valorar de manera independiente. Las escalas son: estrategias de adquisición de la información, estrategias de codificación de la información, estrategias de codificación de la información y estrategias de apoyo al procesamiento de la información. A continuación, señalamos la primera de las escalas con su hoja de corrección y propuestas de mejora.

ESCALA I: ESTRATEGIA DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN:

1.	Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados del material a aprender.	A B C D
2.	Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto.	A B C D
3.	Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.	A B C D
4.	A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado.	A B C D
5.	En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.	A B C D
6.	Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.	A B C D
7.	Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.	A B C D
8.	Empleo los subrayados para facilitar la memorización.	A B C D
9.	Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos y epígrafes.	A B C D
10.	Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes, o en hoja aparte.	A B C D
11.	Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.	A B C D
12.	Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.	A B C D
13.	Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc..., hechos durante el estudio.	A B C D
14.	Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.	A B C D
15.	Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.	A B C D
16.	Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado.	A B C D
17.	Aunque no tenga que hacer un examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, estudiado, u oído a los profesores.	A B C D
18.	Después de analizar un gráfico o dibujo de texto, dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.	A B C D
19.	Hago que me pregunten los subrayados, esquemas, etc. hechos al estudiar un tema.	A B C D
20.	Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprenderla mejor.	A B C D
	SUMA	
	MULTIPLICAR	x1 x2 x3 x4
	RESULTADO	+ + +
	RESULTADO DE LA SUMA FINAL. PUNTUACIÓN DIRECTA (PD)	
	PERCENTIL (PC)	

Una vez que se han realizado las operaciones oportunas y se ha obtenido la PUNTUACIÓN DIRECTA, se debe observar la siguiente tabla para traducir dicha puntuación directa en PERCENTIL (PC). Ejemplo. Una persona que como resultado final presenta una PUNTUACIÓN DIRECTA (PD) de 50, obtiene un PERCENTIL (PC) de 25 en esta escala.

PD	PC	PD	PC
33-37	1	55	55
38	2	56	60
39	3	57	65
40	4	58	70
41	5	59-60	75
42	6	61	80
43-44	7	62-63	85
45	9	64	90
46	10	65	91
47	15	66	93
48-49	20	67	95
50	25	68	96
51	30	69	97
52	35	70	98
53	40	71	99
54	50		

Aquellas personas que obtengan un **PERCENTIL POR DEBAJO DE 40** en esta escala, deben tener en cuenta las siguientes cuestiones:

- Se debe leer por encima lo que se va a estudiar al comenzar el estudio y anotar los puntos importantes que encontremos en el texto.
- Buscar en el diccionario aquellas palabras que no se entienden.
- Subrayar para diferenciar las ideas principales de las secundarias y así ayudar a la mejor comprensión y memorización.
- Anotar palabras claves en los márgenes que ayuden a la comprensión.
- Se debe repetir mientras se estudia los datos importantes o difíciles de recordar.
- Repasar muchas veces los esquemas hecho o las ideas principales sacadas del texto.
- Para saber si se va aprendiendo la lección, se debe ir preguntando uno mismo apartado por apartado.
- Estudiar un poco TODOS LOS DÍAS de cada asignatura para que la comprensión sea mejor, repasando lo del día anterior para que no se olvide.

b) Examen final: Consta de dos momentos. La primera vez que lo hacen es en el penúltimo día de clase y ellos mismos lo corrigen y luego explicamos lo que no ha quedado claro. Y el último día de clase, es decir, una semana después, vuelven a hacer el examen y se sacan conclusiones que serán las que ya ellos trabajarán en su día a día de manera más independiente. A modo ilustrativo, este sería un ejemplo de examen:

EVALUACION DEL CURSO:

1. Fases del método PASERR.
2. Nombra y explica cinco cosas que debe tener la mochila o *"Kit. de estudiante"*
3. Define aprendizaje significativo.
4. Diferencia entre motivación intrínseca y motivación extrínseca.
5. Nombra cuatro recursos para organizar la información.
6. Define memoria a corto plazo y memoria a largo plazo.
7. Define técnicas de estudio.
8. Piensa en el vídeo que explicaba qué es la zona de confort, zona de aprendizaje y zona mágica o de pánico. Define cada una de las zonas.
9. Dibuja una gráfica en la que representes aprendizaje significativo y aprendizaje memorístico.
10. El proceso de estudio se compone de tres fases: comprensión, retención y ¿...?
11. Define autoevaluación. Pon un ejemplo. Y señala cuándo hay que llevarla a cabo.
12. Señala la idea principal de los siguientes vídeos que has visto en clase:
    a. Lucha:
    b. Chica con la guitarra:
    c. Tetrix:
13. Si fueras tú el profesor, señala tres preguntas para comprobar que un alumno ha aprovechado/entendido las clases de técnicas de estudio.
14. ¿Tienes la sensación de que te faltan cosas por aprender? En caso afirmativo, señala cuáles son.
15. Piensa en cómo estudias en tu día a día, ¿en qué te has visto mejoría?
16. ¿Cuáles son las dos cosas que más te han gustado del curso? ¿Por qué?
17. ¿Qué dos cosas no te han gustado o que se pueden mejorar? ¿Por qué?
18. Proponte dos objetivos a mejorar y en qué plazo. Ánimo, lo conseguirás!
19. Destaca dos de tus cualidades... piensa que ellas te ayudarán a seguir mejorando!! ☺ ánimo!
20. ¿Recomendarías este curso a tus amig@s? SI NO A LO MEJOR

Como se puede apreciar, a los docentes no sólo nos tiene que interesar lo que ha aprendido el alumno, sino también que el estudiante valore las cosas que sabe hacer bien, o los aspectos que más le cuesta, la importancia de hacerse preguntas, etc. En esta línea, las preguntas 13 y 14 sirven para dicho fin. Por otro lado, la importancia de valorar si el curso ha sido eficaz para el alumno y lo que podemos mejorar para próximas ediciones, se analizaría con preguntas del tipo 16, 17 y 20. Finalmente, creemos muy positivamente en la capacidad del alumno para conocerse a sí mismo: sus fortalezas y debilidades, para lo cual recurrimos a preguntas del tipo 14, 15 y 19.

Al comienzo del curso llevamos este análisis con el ejercicio de construir nuestra matriz DAFO. Y al final del curso, volvemos a construir otra matriz DAFO. El fin es proponer al alumno que haga un nuevo análisis comparativo del antes y el después del curso. Nuestra conclusión es que el estudiante se ve más reforzado, es consciente de su evolución en el proceso de aprender a aprender y ha apren-

dido cuáles son sus fortalezas. Por lo tanto, está más motivado para mejorar en sus debilidades frente al estudio.

c) Planning semanal y mensual: Es un recurso de evaluación del proceso de aprendizaje y consecución de objetivos a medio y largo plazo. Para ello, utilizamos la siguiente tabla. El alumno lo elabora en dos momentos diferentes: primero, rellena los huecos y se fija una fecha para ver si lo va cumpliendo. Normalmente, les animo para que fijen fecha para la siguiente semana. Vuelven a clase y se sacan unas conclusiones de por qué sí o por qué no se han cumplido los objetivos y se dialoga. En la segunda fase se vuelve a rellenar el cuadro. El fin de esta dinámica es que el alumno finalmente no haga uso de la tabla e interiorice cuáles son sus responsabilidades y se trace una *línea de acción* a medida que avanza en su proceso de estudio. Es decir, al principio se contempla casi como una norma a seguir, pero al final resulta que es un estilo de vida, un estilo de aprendizaje, en definitiva, un estilo de alcanzar objetivos y llevar a cabo nuestras propias responsabilidades.

1. Evaluación inicial: ¿qué mejorar? Aspectos ambientales y/o personales: concentración, organización, lugar cómodo, etc.		
-		
2. Objetivos (general: asignaturas, exámenes, trabajos...)		
En orden de prioridad	Fecha de inicio	Fecha de revisión
-		
3. "Manos a la obra" (concreto: deberes, actividades, ejercicios...)		
¿Qué voy a poner en práctica?	¿Cómo lo voy a hacer?: materiales, ayuda...	
-		
4. Evaluación final: Revisión de lo aprendido.		
Objetivos cumplidos -	Conclusiones: ¿Por qué me ha dado tiempo?, ¿Cómo me siento?	
Objetivos no cumplidos -	Conclusiones: ¿Por qué no lo he hecho?, ¿Cómo me siento?	

d) Autoevaluación: Confiamos en que el alumno puede y sabe aprender de sus propios errores. Pero también somos conscientes del grado de ansiedad que puede generar el hecho de enfrentarse a los "temidos exámenes". Para ello, hacemos uso de la siguiente tabla en la que comparamos los diferentes tipos de preguntas que puede haber en una prueba. El fin es acostumbrar al alumno a practicar diversos tipos de exámenes antes de la prueba definitiva (estrategias de apoyo) y qué hacer durante el examen (simulación). También trabajamos el saber hacer preguntas, aspecto fundamental a la hora de estudiar.

ENTRENAMIENTO PARA EXÁMENES		
Tipos	**Simulación**	**Estrategias de apoyo**
De desarrollo	- Leer e interpretar el enunciado de la pregunta. - *"Verbos clave"*: diferenciar entre definir, describir, discutir, comentar, comparar, explicar, analizar, contrastar y enumerar. - Elaborar un guión de contenido. - Distribuir tiempo de examen. - Desarrollar el tema. - Revisar el examen.	- Repasar con esquemas. - Mejorar la expresión escrita: vocabulario, signos de puntuación, síntesis, claridad, coherencia...
Preguntas cortas	- Distribuir el tiempo entre las preguntas. - Leer e interpretar cada pregunta. *"Verbos clave"* -Generar ideas con pequeño índice. - Elaborar respuesta de manera breve y concisa. - Si se dispone de tiempo, volver a preguntas no contestadas. - Presentar las preguntas en orden indicado. - Repasar examen antes de entregarlo.	-Repasar con el fichero/dossier de estudio. - Practicar la técnica de resumen. - Recoger información de exámenes anteriores.
Pruebas objetivas	-Atender a las instrucciones de la prueba. - Calcular el tiempo para cada pregunta. - Leer atentamente las preguntas y responder sin leer las opciones. Si no, eliminar las menos probables. - Si se tiene tiempo, volver a preguntas no contestadas.	- Recoger información sobre la prueba: tipo, número de preguntas, tiempo, fallos que restan... - Repasar con el fichero/dossier de estudio. - Recoger información de exámenes anteriores.
Exámenes prácticos	- Calcular tiempo aproximado para cada problema. - Aplicar las fases de la resolución de problemas. - Revisar examen.	- Dominar los contenidos teóricos. - Resolver muchos problemas, de menor a mayor complejidad, relacionados con el tema. - Archivar problemas "tipo" y repasarlos.
Exámenes orales	- Escuchar con atención la pregunta. - Elaborar un esquema que sirva de guión. - Desarrollar el tema de forma organizada y con los términos específicos. - Utilizar recursos: pizarra, ejemplos... - Cuidar tono y volumen de voz. - Cuidar comunicación no verbal y aspecto personal.	- Grabar algún tema y evaluar. - Contar tema a alguien y corregir posibles errores. - Entrenar todo lo citado en la simulación.

4. Mejoras a introducir en el curso

Después de evaluar tanto al alumnado como a nuestro propio proceso de enseñanza y aprendizaje, estamos en posición de plantear una serie de modificaciones en nuestra forma de proceder durante la impartición del curso.

Como ya hemos dicho, la sociedad ha sido removida desde sus cimientos por internet y las nuevas tecnologías. Somos testigos cada día de lo rápido que avanzan las cosas en internet, pues crece y se transforma, ofreciendo nuevas herramientas y aplicaciones que le van dotando de nuevas características o dimensiones, tales como la comunicativa, la formativa e informativa, la creativa y la colaborativa.

Por todo ello, creemos importante incluir aún más las TIC en el aula, ya que nos ayudará a fomentar y propiciar la comunicación, la interacción, la cooperación y el debate entre estudiantes.

Entre los nuevos recursos que utilizaremos está la creación de un aula virtual, a través de la herramienta *Google Sites,* donde mostraremos y recopilaremos todos los contenidos y los recursos del curso, nos permitirá organizar las tareas y eventos del grupo, así como fomentar nuestra comunicación fuera las sesiones presenciales ya establecidas.

Dentro de esta aula virtual, estarán incluidas las actividades ya elaboradas y llevadas a cabo en los cursos impartidos hasta ahora y se incluirán nuevas actividades como:

- Caza del tesoro: es una búsqueda de Internet en la que se proporcionan una serie de preguntas y se facilitan direcciones con las cuales se pueden contestar dichas preguntas. Además, posee una gran pregunta que no es contestable directamente con lo que se obtiene en las direcciones web recorridas sino que es algo más, un producto que integra la información, del análisis personal y de la reflexión compartida.
- Creación de mapas conceptuales, con la ayuda de la herramienta Cmap Tools, pues son herramientas de aprendizaje poderosas ya que los humanos almacenamos en la memoria el conocimiento en forma semántica; esto es, de acuerdo al significado que las relaciones entre ideas tengan para una persona, se conforman redes estructurales de conocimiento. Por esta razón, cualquier herramienta digital que permita exteriorizar estas estructuras de conocimiento, será valiosa para el aprendizaje.

5. Conclusión

En este artículo, hemos querido poner de manifiesto la importancia de trabajar desde la motivación intrínseca del alumno, sin cerrar los ojos a la nueva realidad que nos lleva a conceptos tan relevantes como el empoderamiento o potencialidades de las personas, el emprendimiento y la innovación social.

Finalmente, y atreviéndonos a resumir este artículo en una frase, que definiese nuestro quehacer pedagógico, diríamos que: "No se trata de lo que yo (docente) te pueda enseñar, sino de lo que tu (estudiante/s) puedes aprender". Claro que para ello, hace falta creer, tener pasión e ilusión en lo que se está haciendo.

¿Estamos preparados para el cambio?

6. Bibliografía

J. Mª Román, S. Gallego. ACRA: Escalas de estrategias de aprendizaje.

Monereo, C. et. Al, 1994. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Ed. Graó.

März, F. Introducción a la pedagogía. Ed. Sígueme. 2001

O´Brien, D. Cómo aprobar los exámenes. Guía práctica para aumentar la memoria y alcanzar el éxito en los estudios. Ed. Paidós. 2012.

Adell, M. A. Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes. Ed. Pirámide. 2006

Manen, M. V. El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Ed. Paidós Educador. 1998

www.eduteka.org

www.carlesmomereo.com

Potencialidad y necesidades de los alumnos/as que presentan altas capacidades intelectuales

José Antonio Abad Alfonseca

Licenciado en Psicopedagogía. Experto en Inclusión Educativa, social y laboral de personas con discapacidad.

Introducción

Diagnosticar e intervenir con el alumnado que presenta altas capacidades, requiere que se revise el concepto de inteligencia y se aborde la perspectiva actual. Esta nueva óptica, nos posibilita catalogar en función de sus potencialidades, y no por su cociente intelectual general. Autores como Gadner y Renzulli marcarán el camino. Los Protocolos de Detección serán directrices a seguir, aunque veremos la importancia de adecuarlos para medir las potencialidades y valorar las necesidades. Con un estudio realizado en la provincia de Cádiz, presentamos los resultados en el que hacemos especial atención en la creatividad como aptitud desconocida y muy relevante dentro de las Altas Capacidades y cómo estimularla. Por último mostramos las diferentes alternativas de las que disponemos para la futura intervención del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales.

Concepto de inteligencia

La inteligencia es "un término que empleamos para referirnos al fenómeno que se considera responsable de las diferencias observadas entre las personas cuando se ponen a resolver problemas" (Juan-Espinosa, 1997). Las posturas que han dominado el lenguaje de la inteligencia han sido las psicometricistas. Desde hace unos años, estamos asistiendo a un cambio de planteamiento importante. Se está considerando por parte de profesionales e investigadores que los test de Inteligencia clasifican de por vida a un alumno, sin medir realmente su potencial. La perspectiva hacia la que se avanza aban-

dona el modelo monolítico concibiendo la inteligencia más molar. Este nuevo enfoque sugiere que la inteligencia debe describir su relación, que no incluir, con elementos como la motivación, la emoción o la personalidad, en vez de limitarse exclusivamente a las aptitudes mentales (Avía y Vázquez, 1998; Bruner, 1986; Greenspan, 1989; Greenspan y Benderly, 1997; Marina, 1993; Salovery y Mayer, 1990 y Sternberg, 1996).

Howard Gardner (1983,1998) define la inteligencia como "la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas". Reconoce que la brillantez académica no lo es todo, y define la inteligencia como una capacidad. Hasta hace muy poco tiempo, se la consideraba algo innato e inamovible, aunque no niega el componente genético. Gardner ha identificado siete tipos de inteligencia que luego ampliaron a ocho: Inteligencia lógico-matemática; verbal-lingüística, visual-espacial, musical, corporal-kinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista. En la actualidad, diferencian hasta nueve añadiendo la emocional. Considera que todas las personas poseen todas las inteligencias en mayor o menor medida, y todas son igualmente importantes. La dificultad radica en la importancia que se le reconoce desde nuestro sistema escolar en beneficio de la lógica-matemática y la lingüística, en perjuicio de las restantes que ni se consideran que existan.

Concepto de altas capacidades

Como afirma Juan Montero (2003), los expertos y no expertos siempre han tenido dificultades al intentar llegar a un acuerdo para medir y definir, de forma precisa el concepto de altas capacidades. En lo que coinciden, es en la importancia de conocer cuál es la concepción que subyace en cualquier teoría, por las repercusiones que tiene tanto en la elección de hipótesis y muestras, como en la selección de instrumentos y técnicas de identificación y evaluación así como en el desarrollo de la intervención educativa más conveniente.

El estado actual de conocimientos sobre el tema no permite sin embargo establecer una única teoría comprensiva de lo que es la superdotación; ésta es quizás la razón por la que se habla más, de modelos explicativos, que de teorías explicativas.

Existe una gran diversidad de modelos y una amplia variedad terminológica respecto a la materia que abordamos, algunos de ellos se consideran incluso sinónimos desde el enfoque de determinados autores. Este hecho conlleva que por gran parte de la comunidad educativa se entiendan como iguales términos como superdotado, sobredotado, talento, alta capacidad, muy capaz y otros análogos.

No obstante, es fundamental que cualquier procedimiento de identificación esté basado en una teoría con la que definir lo que son las altas capacidades, y establecer criterios para la identificación efectiva.

Me acogeré al *Modelo de macroprocesos intelectuales*, encuadre teórico propuesto por Antoni Castelló y Mercé Martínez por ser el modelo cada vez más reconocido internacionalmente y a través de diferentes estudios e investigaciones, que establecen criterios de identificación midiendo las aptitudes intelectuales (se distinguen seis tipos de macroprocesos: *Razonamiento Lógico, Razonamiento Verbal, Razonamiento Matemático, Gestión Perceptual, Gestión de Memoria, y Aptitud Espacial*) a través de percentiles. De este modo, la argumentación y discusión teórica se orienta a un método comprensivo, que aporte,

por una parte, mayores garantías de validez que los tradicionales CI y, por otra, que permita, con un único protocolo, diferenciar los casos de sobredotación y de ciertos talentos.

Otras comunidades autónomas españolas han constatado la eficacia de este modelo en los procesos sistematizados de identificación del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales, tales como Canarias, Madrid o Navarra.

Desde este modelo, basado en capacidades (pues destaca el papel predominante de la inteligencia o las aptitudes en la definición de lo que es la inteligencia), se considera que un alumno o alumna presenta necesidades específicas de apoyo educativo por «alta capacidad intelectual» cuando "*maneja y relaciona de manera simultánea y eficaz múltiples recursos cognitivos diferentes, de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien destaca especialmente y de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos*".

De esta manera, es necesario precisar y definir los conceptos relacionados con las Altas Capacidades Intelectuales, para iniciar eficazmente un proceso sistematizado de identificación que conlleve la articulación de la/s respuesta/s más ajustada/s para cada caso. En Andalucía se reconocen mediante el Acuerdo de 4 de Octubre de 2011 por el que se acuerda el Plan de Actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía 2011-2013, y en el que se diferencian los siguientes términos

- **Alumnado con Sobredotación intelectual:** Hace referencia a las características personales de un alumno o alumna que dispone de un nivel elevado (por encima del percentil 75) de recursos en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales como razonamiento lógico, gestión de la percepción, gestión de memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático y aptitud espacial. Además, se requiere que este perfil vaya acompañado de una alta creatividad, igualmente por encima del percentil 75.
- **Alumnado con Talentos simples:** Un alumno o alumna con talento simple muestra una elevada aptitud o competencia en un ámbito específico (por encima del percentil 95), como el verbal, matemático, lógico o creativo, entre otros.
- **Alumnado con Talentos complejos:** Un alumno o alumna presenta talento complejo cuando muestra una elevada capacidad (por encima del percentil 80) en tres o más aptitudes o habilidades. Este es el caso del talento académico que se presenta al combinarse la aptitud verbal con la lógica y la gestión de la memoria, todas ellas, por encima del percentil 80.

Estos términos se relacionan con el *Modelo de inteligencias múltiples de Gardner* (1985;1996), que parte del supuesto de que los individuos tienen una serie de capacidades distintas o inteligencias, con frecuencia, independientes entre sí (verbal-lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, kinestésico-corporal, intrapersonal, interpersonal y emocional).

Otros términos que se tienen en cuenta en el Plan andaluz son:

Precocidad:

Cuando un alumno o alumna en edades inferiores a los 12-13 años presenta las características mencionadas anteriormente para la sobredotación intelectual, talentos

simples o complejos, se identifica como precoz, pudiendo confirmarse o no tales características, una vez se consolide la maduración de su capacidad intelectual, en torno a la edad mencionada.

La alta capacidad intelectual no es una entidad estática ya finalizada sino que hay que comprenderla como un proceso dinámico que lleva implícito el desarrollo potencial. Esto implica que no todas las potencialidades se manifiestan a edades tempranas, ni todas las precocidades culminan en altas capacidades intelectuales. En cualquier caso, como forma de diversidad del alumnado, la precocidad debe ser atendida por lo que puede llegar a ser.

Síndrome de disincronía:

Referente a falta de sincronización en el desarrollo intelectual, social, afectivo, físico y motor de un niño con capacidades cognitivas superiores. Fue descrito por Jean Charles Terrassier en 1994. Ésta podría dividirse en dos grandes bloques: disincronía interna (intelectual-psicomotora, lenguaje-razonamiento y afectivo-intelectual), y disincronía social (tienen lugar en la escuela y en la familia).

Doy especial relevancia a uno de los conjuntos de la Teoría de Renzulli, la creatividad que va a caracterizar al sujeto con Altas Capacidades.

Defiendo desde esta óptica *la Teoría de los tres anillos (modelo basado en el rendimiento),* propuesta y diseñada por *Renzulli,* que estableció tres dimensiones interrelacionadas en la superdotación: habilidad intelectual por encima de la media, compromiso-persistencia con la tarea y alta creatividad (Navarro, 1997; Díaz y Pomar, 1998). Ninguno de los componentes por sí mismo constituye la superdotación, sino que es la interacción entre los tres componentes o conjunto de rasgos, el ingrediente necesario para un rendimiento creativo-productivo.

Anillos de Renzulli

Creatividad

La creatividad se concibe cono una forma de pensar que resulta en productos, sean estos de la naturaleza que sean, que tienen a la vez novedad y valor. (Boden, 2004; Mundorf,2003; Stenberg y Lubart, 1999)

Hay investigadores que consideran que todos los niños la presentan, haciéndose necesario eliminar las barreras que impidan expresarla. Otros, sin embargo, consideran que se ha de enseñar y estimular el pensamiento divergente por medio de técnicas y programas que la estimulen.

Daniel Hernández Torrano (2013) recoge las siguientes técnicas y programas que podemos emplear para estimular la creatividad:

TÉCNICAS	
SCAMPER. Listado de Atributos. ¿Qué pasaría si…? Juego de Roles. Seis sombreros para pensar.	Lluvia de ideas. Analogías creativas. Mapas mentales. Estructura creativa.
PROGRAMAS	
El Programa de Enriquecimiento Extracurricular PREPEDI I y II de Artiles y Jiménez (2005). Editado por la Consjería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Canarias. Programa de juegos cooperativos y creativos de Garaibordobil (2007) Programa MARK de Renzulli, Gay y Smith (1986). Cinco volúmenes.	

Los profesionales debemos crear un ambiente y entorno de aprendizaje que favorezcan la creatividad, para lo que se debería: fomentar la tolerancia a la ambigüedad, recompensar la curiosidad, ayudar a encontrar lo que les gusta hacer, promover la confianza y la disposición a asumir riesgos, transmitir la idea de que la creatividad requiere motivación y esfuerzo, entre otros. La pedagogía según este autor sería la aplicación del Modelo de Enriquecimiento Triádico de Renzulli.

Evaluación

Otro aspecto a tener en cuenta para el diagnóstico, es previamente sensibilizar a la Comunidad Educativa para lo que es necesario desmitificar las características que pueden presentar, así como aprender a reconocer los indicadores de posibles Altas Capacidades Intelectuales. Ambos se recogen en los anexos I y II.

Partiendo de que estos/as alumnos/as tienen unas características específicas, entendiendo que es necesaria la identificación no tanto para etiquetar, como para dar respuesta a sus necesidades personales, escolares y sociales. Es de vital importancia la detección de forma temprana, identificación llevada a cabo mediante la evaluación psicopedagógica y adaptar la respuesta educativa para que sea lo más adecuada a sus necesidades.

Nuestra comunidad autónoma, Andalucía, dispone de un "Protocolo para la Detección y Evaluación del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar Altas Capacidades Intelectuales" desde el año 2011, del que hemos partido para realizar un estudio sobre la capacidad de medir las altas capacidades aplicándole varias fases que consideramos importantes.

Estudio

Analizamos las instrucciones que regulan el procedimiento para la aplicación del Protocolo para la Detección y Evaluación del Alumnado con Necesidades Específicas de apoyo Educativo por presentar altas capacidades intelectuales para el curso 2011/12 y propusimos estas aportaciones:

– **Retrasar a enero el momento de Aplicación**. En septiembre no ha transcurrido tiempo suficiente para conocer a los alumnos/as. Los tutores en el primer trimestre todavía desconocen muchos aspectos de sus alumnos/as. Muchos de estos/as provienen de otros centros, haciendo más difícil la cumplimentación de las escalas. Consideramos importante recopilar toda la información posible de la trayectoria escolar del alumno/a, así como favorecer comunicaciones entre el tutor actual y el anterior para dar la información lo más veraz.

– **Aplicación de las escalas de Mª Dolores Prieto por su mayor amplitud en el análisis, gran fiabilidad y validez.** Consideramos que las escalas han de ser las mismas tanto para tutores, como para los familiares. Dichas escalas escogidas, se aplican en la Comunidad Autónoma de Canarias para detectar a los Alumnos con Altas Capacidades intelectuales y sus resultados están siendo muy satisfactorios. De ahí parte nuestra inclinación en la elección.

– **Realizar una fase de SCREENING aplicando la prueba BADyG E1 y el Test de Pensamiento Creativo de Torrance.** Consideramos muy relevante la información que valore la creatividad del alumno/a, ya que es una aptitud que no se ha tenido en cuenta. Aunque la Junta de Andalucía reconozca una fase de Screening, consideramos que debe recoger a su vez la aplicación de estos Tests.

  La prueba BADyG E1 la seleccionamos por la amplitud a la hora de valorar aptitudes y el Test De Torrance analiza en profundidad la creatividad a la que le damos tanta importancia. No creemos que la fase de Screening deba dejar a elección del profesional la aplicación de pruebas para evaluar la creatividad, esta debe ser siempre tenida en cuenta, ya que es un aspecto muy importante dentro de la Alta Capacidad Intelectual.

– **Informar de los resultados a las familias, tanto las que continúan con la Evaluación Psicopedagógica, como para las que finaliza el proceso de detección por no presentar los valores requeridos para continuar**. En el Protocolo que dispone la Junta de Andalucía sólo se informa a las familias que continúan en el proceso de Detección de las Altas Capacidades, y en la práctica no siempre se ha informado a las familias que no han obtenido la puntuación necesaria. Es importante que la familia esté informada y se respete como parte de la Comunidad Educativa. En nuestro caso la informamos de todas las actuaciones que llevamos a cabo, las puntuaciones, así como si continuara el proceso, cuáles serán los pasos siguientes.

CENTRO DE APLICACIÓN: Centro de Educación Infantil y Primaria de la localidad de San Fernando, en Cádiz.

TIPO DE ALUMNADO: Dos aulas de alumnado de 2º de Educación Primaria a los que en el curso 2011/2012 se les aplicaron el Protocolo de "Detección y Evaluación del Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar Altas Capacidades Intelectuales". Muestra comprendida por 50 alumnos.

Fases de aplicación

1ª FASE DE INFORMACIÓN Y ENTREGA DE DOCUMENTACIÓN

Actuaciones: se informó a la comunidad educativa de las actuaciones que se iban a llevar a cabo en el centro, para la detección e identificación del alumnado con altas capacidades.

El procedimiento consistió en la presentación del protocolo a los tutores/as y familias de 2º de Educación Primaria.

Los/las profesores/as tutores/as de Educación Primaria cumplimentaron una Escala de Observación para la detección de niños/as con AACC por cada uno de sus alumnos/as, excluyendo aquellos alumnos/as que presenten NEE.

Temporalización: durante el mes de Enero.

Agentes Implicados: Equipo Directivo, EOE, tutores y tutoras de 2º de Primaria, Consejo Escolar, Claustro, familia y EOE Especializado en AACC.

DOCUMENTOS:

Anexo I: Indicadores de AACC.

Anexo II: Mitos y Estereotipos.

Anexo III: Tipología de AACC

Anexo IV: Información/autorización padres/madres/tutores legales.

Anexo V: Escalas de observación padres/madres/tutores legales.

Anexo VI: Escalas para tutores/as.

Anexo VII. Tabla de percentiles

2ª FASE DE CRIBADO

Actuaciones: Devolución de las escalas por padres/madres y tutores/as, y posterior análisis y corrección de las mismas.

Aquellos alumnos/as que obtuvieron puntuaciones que sobrepasaron el punto de corte, tanto en las escalas de su profesor/a-tutor/a, como por las de las familias, pasaron a la siguiente fase.

El punto de corte fue el siguiente:

- Alumnado detectado por los profesores con una puntuación superior a 100 en las escalas de observación y por las familias una puntuación superior a 125.
- Alumnado detectado por los profesores con una puntuación superior a 100 en las escalas de observación y no por las familias con una puntuación inferior a 125.

Temporalización: Esta actuación se efectuó en el período correspondiente a los meses de Enero y Febrero.

Agentes implicados: Tutores, familias, EOE, EOE Especialista en AACC y Alumnado de prácticum de Psicopedagogía.

3ª FASE DE SCREENING

Actuaciones: Previa información y conformidad por parte de los padres/madres, se aplicó el screening a los alumnos/as que obtuvieron la puntuación necesaria en la anterior fase. La prueba se llevará a cabo en grupos de cuatro alumnos/as como máximo, a través de la Batería de Aptitudes Generales y Diferenciales de Carlos Yuste para el 1er ciclo de Educación Primaria (BADYG E1) -que cuenta con baremos nacionales para la medida de percentiles-, y una prueba de creatividad, como es el Test de Pensamiento Creativo de Torrance, para infantil en adelante.

El proceso de selección se realizó con un criterio inclusivo, es decir, se trató de recoger en este momento, a todos aquellos sujetos precoces por posible sobredotación y/o talento. Se presenta adjunta en el Anexo VII, una propuesta sobre los criterios de detección de la precocidad intelectual asociada a tales condiciones en dicha tabla.

Temporalización: correspondió al mes de Marzo.

4ª FASE DE INFORMACIÓN DE LOS RESULTADOS

Actuaciones: Se informó a las familias, tutores, Equipos directivos de los centros educativos y a la orientadora del EOE de los resultados obtenidos en el protocolo mediante un informe de resultados.

Temporalización: en el mes de Abril.

Documentos:

– Anexo VIII: Informe de resultados.

– Anexo IX: Tabla de resultado final para centro y EOE.

Una vez detectados e identificados los/as alumnos/as con indicios de altas capacidades intelectuales a través de las pruebas realizadas en el screening, pasarán a ser evaluados por su orientador/a correspondiente para la Evaluación Psicopedagógica que determinará la medida o medidas educativas más adecuadas, que se adoptarán para cada alumno/a.

Los resultados que obtuvimos de la primera criba con la aplicación de las escalas de Mª Dolores Prieto fueron un total de 17 alumnos/as con posibilidad de presentar Altas Capacidades. Posteriormente le aplicamos a éstos la fase de screening de la que resultaron un total de 8 alumnos detectados. Entre los que destacamos que los componen siete alumnas y un alumno:

– Cuatro alumnas presentan Talentos Creativos (dos de ellos, con indicios de posible Talento Artístico).

– Tres Sobredotación Intelectual:

  * Una alumna presenta Talento Lógico, Verbal y Matemático.

  * Una alumna presenta Talento complejo de tipo Académico, Talentos simples de tipo matemático y creativo.

  * Una alumna presenta Talento simple de tipo Lógico, complejos de tipo académico y artístico.

  * Un alumno presenta Talento Lógico, Matemático y Creativo.

Actualmente se les va a comenzar a realizar las evaluaciones psicopedagógicas que determinarán los recursos que necesitan para su intervención.

Posteriormente diagnosticado y evaluado el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales, las principales medidas que habrán de utilizarse serán, el enriquecimiento y/o ampliación como medida extraordinaria, y la aceleración como medida excepcional, tal y como se contempla en los países con mayor tradición en la atención a este alumnado. En nuestro caso se concreta en las Adaptaciones Curriculares Individuales, Flexibilización de la duración del período escolar o en el adelanto de áreas o materias, dejando abierta otras posibilidades de intervención. Actualmente se promueve el Programa de Profundización de Conocimientos que se lleva a cabo con el alumnado de Primaria y Secundaria, (PROFUNDIZA).

Conclusiones

Los resultados de nuestro estudio me hacen remarcar la importancia de considerar la valoración de la aptitud creativa que es una de las aportaciones que añadimos al protocolo. No obstante durante el curso 2012-2013 la Junta de Andalucía realizó varias mejoras entre las que destacamos el adelanto al mes de junio cuando finaliza el curso, entre otras en las Instrucciones de 28 de mayo de 2013.

También creo necesario prever la formación e implicación de los profesionales que intervienen con este alumnado, y la orientación a las familias como garantía de una mayor calidad educativa, de forma que los/as niños/as con Altas Capacidades Intelectuales, tengan suficientes oportunidades para utilizarlas y desplegarlas eficazmente, desarrollando al máximo sus potencialidades y contribuyendo de esta manera a su mejora personal y, en consecuencia, a la de la sociedad en general. Hemos de sensibilizar tanto a los profesionales, como al resto de la comunidad educativa para lograrlo. Es necesario desmitificar las características del alumnado con altas capacidades, y transmitir la concepción de que estos alumnos/as no poseen todos los conocimientos, sino que tienen una forma diferente de procesar la información, de la que se presentan unas potencialidades y unas necesidades que se han de tener en cuenta para atenderlos de forma adecuada.

Por otro lado, se encuentra el alumnado con altas capacidades intelectuales, que presentan un talento determinado y que muestran necesidades, también determinadas para estimular su potencial. Uno de los requisitos actuales para obtener beca para la estimulación, es que se ha de impartir mediante profesionales colegiados. Pensamos que desde estos profesionales que se han dedicado en el mayor número de casos a la estimulación cognitiva, podrían tutorizar a otros profesionales no colegiados que oferte atención más variada a la diversidad de potencialidades existentes, prestando intervención lo más adecuada según las necesidades.

Como decía Elbert Hubbard, "existe algo mucho más escaso, fino y raro que el talento. Es el talento de reconocer a los talentosos". En este camino debemos centrarnos. Es necesario hacer todo lo posible, como nos marca la Inclusión, para reconocer, conocer y atender a aquel alumnado que enriquezca a la Comunidad Educativa, y por ende a la sociedad en general. Nosotros/as como profesionales debemos participar identificando a ese alumnado, y brindarles la oportunidad de conocerse a sí mismos, y

que nos muestren sus talentos. De este modo todos creceremos, y todos participaremos del proceso educativo y evolutivo del ser humano, perfeccionándonos y participando de la creación de un futuro más rico y mejor.

Bibliografía

Hernández Torrano, D. (2013) Evaluación de la creatividad y respuesta educativa ante distintas tipologías de alta capacidad. Centro de Formación e Innovación Educativa (CFIE), Valladolid.

Instrucciones de 28 de mayo de 2013 de la Dirección General de Participación y Equidad por las que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales.

Instrucciones de la Dirección General de Participación y Equidad, de 11 de septiembre de 2012, por las que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales.

Acuerdo de 4 de octubre de 2011, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía 2011-2013.

Cordero, C. (2011), *Desmontando mitos, prejuicios y estereotipos acerca de las altas capacidades*. Revista digital para profesionales de la enseñanza, nº 13 de marzo 2011. Federación de Enseñanzas de CC.OO. de Andalucía.

Martínez, M., Guirado A, (2010), *Alumnado con altas capacidades*. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. Barcelona.

Artiles, C. Álvarez, J. y Jiménez, J. E. (2002), *Orientaciones para conocer y atender al alumnado con altas capacidades. Guía para las familias*. Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

Gardner, H. (1995): *Mentes Creativas*. Barcelona: Paidos.

Renzulli, JS. (1994)**.** *Escuelas para el desarrollo del talento: un plan práctico para la mejora total de la escuela*. Mansfield Center, CT: Prensa Aprendizaje Creativo.

ANEXO I. Indicadores de presencia AACC

Indicadores de la presencia de altas capacidades

Características de su aprendizaje

- Aprende rápidamente comprende con facilidad tópicos de complejidad avanzada.
- Tiene intuición y presenta habilidad superior para ver relaciones entre objetos, sucesos o situaciones.
- Muestra gran capacidad para persistir (sumergirse) hasta completar una tarea.
- Identifica rápidamente los problemas y toma la iniciativa.
- Aprende habilidades básicas de forma rápida y con poca práctica.
- Se resiste a practicar destrezas ya adquiridas porque lo encuentra inútil.
- Es capaz de seguir fácilmente instrucciones complejas.
- Construye y maneja niveles de abstracción.
- Puede afrontar más de una idea a la vez.
- Presenta altos nivelas de pensamiento crítico y autocrítico.
- Es sorprendentemente perceptivo y profundamente intuitivo.
- Es un observador atento y agudo, con buena atención al detalle, distingue diferencias y similitudes con rapidez.
- Presenta inquietud intelectual y física y, una vez entusiasmado, difícilmente se convierte en aprendiz pasivo.
- Presenta un manejo impresionante de conocimientos generales (o específicos) en una o más áreas.
- Presenta amplios conocimientos generales y encuentra que los libros escolares son superficiales.
- Explora una amplia gama de intereses especiales, con frecuencia en gran profundidad.
- Presenta un rápido dominio y recuperación de la información; pareciera no necesitar revisar lo aprendido y se torna muy impaciente frente a la repetición.
- Aprende a leer temprano y retiene lo que lee, puede recordarlo con detalle.
- Presenta una comprensión y uso avanzado del lenguaje, pero a veces duda mientras busca la palabra correcta.
- Ve una mayor significación en una historia o en una película y es capaz de continuar la historia y buscar desenlaces nuevos.
- Demuestra gran riqueza e imaginación en el lenguaje informal y en el aporte libre de ideas.
- Es capaz de formular preguntas poco comunes (incluso extrañas) o aportar contribuciones poco frecuentes a las discusiones de clase.

- Puede hacer preguntas provocativas e inquisitivas, que suelen ser diferentes a las preguntas hechas por otros estudiantes de la misma edad.
- Presenta una curiosidad excepcional y siempre está preguntando por las razones de las cosas.
- Presenta gran capacidad para trasladar lo aprendido de una situación a otra.
- En el plano intelectual es juguetón, fantástico e imaginativo; es rápido a la hora a la hora de ver los vínculos entre las cosas y de manipular ideas.
- Con frecuencia descubre relaciones inusuales antes que las convencionales.
- Puede producir trabajos imaginativos y originales, a pesar de que pueden ser defectuosos en su precisión técnica (por ejemplo, errores ortográficos o dificultades en la escritura).
- Desea debatir con mayor profundidad todos los temas.
- Su velocidad mental es superior a su habilidad para escribir, por lo que a menudo es reacio a escribir mucho.
- Prefiere hablar que escribir y es capaz de hablar con fluidez y expresividad.

Características de su comportamiento

- Se impone estándares elevados y es perfeccionista.
- Está orientado al éxito, y puede inhibirse de tareas en las que duda o puede ocurrir un fracaso.
- Demuestra tener sentido del humor y disfruta de las incongruencias, las pullas, y los chistes.
- Puede ser manualmente menos diestro que sus pares, lo que suele ser una fuente de frustración.
- Puede tener una autoimagen negativa y sufrir por una escasa aceptación social de parte de sus pares.
- Suele presentar estados de "ensoñación" o de "soñar despierto", lo que le da un aire de "estar en otro mundo".
- Escucha parcialmente las explicaciones y a veces parece no estar concentrado, pero siempre sabe lo que está pasando, cuando se le pregunta, normalmente sabe la respuesta.
- Manifiesta disgusto por la rutina, se aburre fácilmente, y puede parecer que tiene una baja capacidad de atención.
- Algunas veces prefiere la compañía de estudiantes mayores y adultos.
- Cuando se interesa por algo, suele quedar absorto durante largos periodos de tiempo y se impacienta con las interrupciones o los cambios bruscos.
- Puede ser muy terco (o se deja llevar por sus ideas).
- Muestra gran sensibilidad y reacciona con intensidad ante cuestiones o situaciones que causan dolor o injusticia.

- Empaliza con los demás y puede adoptar roles de liderazgo.
- Muestra un interés excepcional en los problemas de los adultos, tales como temas importantes de actualidad (local y mundial), la justicia, el universo, etc.
- Tiene una fuerte necesidad de ser independiente y orientado a sus propios intereses.
- Presenta un espectro amplio y cambiante de intereses.
- Se resiste a la autoridad si no la siente legítima.
- Puede frustrarse fácilmente al no encontrar los recursos ni la ayuda para llevar a buen término sus ideas.
- Si experimenta tempranamente el fracaso puede desarrollar desesperanza y bloqueos permanentes ante cualquier demanda de aprendizaje.
- Cabe advertir que un niño talentoso, al sentirse amenazado puede tornarse retraído o excluirse; y con frecuencia elige sacrificar su creatividad para sentirse aceptado por sus pares.

ANEXO II. Mitos y estereotipos

Creemos necesario realizar una lista de estereotipos y prejuicios más comunes acerca de la superdotación, ya que suele existir una visión sesgada y errónea acerca de este tema, de este modo, queremos dejar claro la realidad de los mismos, para evitar un dolor gratuito e innecesario a estos alumnos/as.

Sobre su salud física y psicológica

Mito: Los superdotados son débiles físicamente, enfermizos y propensos a los desequilibrios psicológicos

Realidad: Numerosos estudios, empezando por los de Terman (1925), han demostrado que los superdotados tienen buena salud física. Son más altos, más fuertes y desarrollan mayor energía que los de su misma edad. De igual modo, su ajuste psicológico, cuando hay diferencias lo son a su favor, es decir, muestran un mayor ajuste y bienestar psicológico. Se rompe el mito de la figura del genio como persona patológica. (Terman, 1925; Freeman, 1988; García, et. al., 1986; Reynolds y Bradley, 1983).

Sobre su competencia social y características socioemocionales

Mito: Son personas inadaptadas, introvertidas, con problemas emocionales, de comunicación y sociabilidad

Realidad: Si bien hay variaciones en el grupo, al igual que ocurre con el resto de la población de capacidad media, tienden a ser comunicativos, adaptados socialmente y emocionalmente estables (Pérez, y Domínguez, 2000).

Sobre sus capacidades

Mito: El superdotado es aquel que puntúa alto en los tests de inteligencia, es decir, posee un alto cociente intelectual.

Realidad: El CI no es el único indicador de la superdotación. Otros factores (como la creatividad y motivación) son tan importantes como la inteligencia general. Algunos tipos de superdotación y talento no son evaluados mediante los tests de inteligencia (Hallahan y Kauffman, 1994)

Sobre su competencia escolar

Mito: El superdotado lo hace todo bien. Obtienen un alto rendimiento escolar, destacando en todas las áreas

Realidad: Hay superdotados cuya multipotencialidad es muy alta y muy extensa, mientras otros, destacan en un campo de talento particular, siendo mediocres en otros. En ocasiones puede obtener un bajo rendimiento escolar o destacar sólo en aquellas áreas que le interesa (Jiménez, 2002).

Sobre su actitud en la escuela

Mito: En el colegio suelen ser problemáticos, engreídos y se aburren. Tienen una conducta oposicionista hacia los responsables de su educación.

Realidad: No, si la escuela los acepta y los estimula. Si son aceptados, acuden con gusto a la escuela y se adaptan bien a los profesores y a los compañeros (Jiménez, 2002).

Sobre su atención educativa

Mito: Debido a su alta capacidad, los superdotados no necesitan ayuda especial. Pueden aprender solos en cualquier circunstancia y autoeducarse.

Realidad: Con la dotación se nace pero también se hace. No son superhombres, no tienen experiencia y es muy difícil para un niño situarse adecuadamente en una escuela y en una sociedad pensada para el grupo medio. No podemos olvidar que, a pesar de su capacidad y/o talento, son niños y que los factores socioemocionales necesitan ser apoyados igual que los intelectuales (Pérez y Domínguez, 2000).

Sobre su precocidad

Mito: La superdotación es un rasgo estable y evidente, de forma estable, a lo largo de toda la vida. Se espera que el superdotado muestre señas de identidad desde edades bien tempranas.

Realidad: Esta idea ha contribuido a que habitualmente se equipare precocidad a superdotación. La realidad es que algunos superdotados desarrollan muy pronto su capacidad, estable durante toda la vida, mientras que otros no son detectados hasta la adultez. Ocasionalmente, un niño que muestra una capacidad alta, se convierte en un adulto normal (Hallahan y Kauffman, 1994).

Sobre su procedencia sociocultural

Mito: la mayoría de los niños superdotados proceden de estratos socioculturales elevados.

Realidad: La realidad es que la sobredotación aparece en todas las clases sociales. No obstante, en un entorno deprivado y con pocas oportunidades culturales, el niño tendrá menos posibilidades para desarrollar su verdadero potencial y para ser identificado como tal (García, et.al., 1986).

Sobre su éxito en la vida

Mito: La superdotación garantiza el éxito en la vida

Realidad: En absoluto. Si entendemos el éxito desde el punto de vista económico-empresarial, Terman y su equipo concluyeron que los participantes de su estudio alcanzaron una posición económica de tipo media. Desde el punto de vista de la autorrealización personal, se puede decir que gozaban de buena salud, estaban satisfechos con su vida y se sentían realizados.

Muchos niños superdotados no se convierten en sujetos eminentes en sus años adultos, del mismo modo que muchos adultos eminentes no fueron prodigios en su niñez (Acereda, 2000).

ANEXO III. Perfiles o tipologías de AACC

En Andalucía se reconocen mediante el Acuerdo de 4 de Octubre de 2011 por el que se acuerda el Plan de Actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía 2011-2013, y en el que se diferencian los siguientes términos

– **Alumnado con Sobredotación intelectual:** Hace referencia a las características personales de un alumno o alumna que dispone de un nivel elevado (por encima del percentil 75) de recursos en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales como razonamiento lógico, gestión de la percepción, gestión de memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático y aptitud espacial. Además, se requiere que este perfil vaya acompañado de una alta creatividad, igualmente por encima del percentil 75.

– **Alumnado con Talentos simples:** Un alumno o alumna con talento simple muestra una elevada aptitud o competencia en un ámbito específico (por encima del percentil 95), como el verbal, matemático, lógico o creativo, entre otros.

– **Alumnado con Talentos complejos:** Un alumno o alumna presenta talento complejo cuando muestra una elevada capacidad (por encima del percentil 80) en tres o más aptitudes o habilidades. Este es el caso del talento académico que se presenta al combinarse la aptitud verbal con la lógica y la gestión de la memoria, todas ellas, por encima del percentil 80.

Estos términos se relacionan con el *Modelo de inteligencias múltiples de Gardner* (1985;1996), que parte del supuesto de que los individuos tienen una serie de capacidades distintas o inteligencias, con frecuencia, independientes entre sí (verbal-lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, kinestésico-corporal, intrapersonal, interpersonal y emocional).

Otros términos que se tienen en cuenta en el Plan andaluz son:

* ***Precocidad***:

  Cuando un alumno o alumna en edades inferiores a los 12-13 años presenta las características mencionadas anteriormente para la sobredotación intelectual, talentos simples o complejos, se identifica como precoz, pudiendo confirmarse o no tales características, una vez se consolide la maduración de su capacidad intelectual, en torno a la edad mencionada.

  La alta capacidad intelectual no es una entidad estática ya finalizada sino que hay que comprenderla como un proceso dinámico que lleva implícito el desarrollo potencial. Esto implica que no todas las potencialidades se manifiestan a edades tempranas, ni todas las precocidades culminan en altas capacidades intelectuales. En cualquier caso, como forma de diversidad del alumnado, la precocidad debe ser atendida por lo que puede llegar a ser.

* ***Síndrome de disincronía***:

  Referente a falta de sincronización en el desarrollo intelectual, social, afectivo, físico y motor de un niño con capacidades cognitivas superiores. Fue descrito por Jean Charles Terrassier en 1994. Ésta podría dividirse en dos grandes bloques:

disincronía interna (intelectual-psicomotora, lenguaje-razonamiento y afectivo-intelectual), y disincronía social (tienen lugar en la escuela y en la familia).

Damos especial relevancia a uno de los conjuntos de la Teoría de Renzulli, la creatividad que va a caracterizar al sujeto con Altas Capacidades.

Defendemos desde esta óptica *la Teoría de los tres anillos (modelo basado en el rendimiento),* propuesta y diseñada por *Renzulli,* que estableció tres dimensiones interrelacionadas en la superdotación: habilidad intelectual por encima de la media, compromiso-persistencia con la tarea y alta creatividad (Navarro, 1997; Díaz y Pomar, 1998). Ninguno de los componentes por sí mismo constituye la superdotación, sino que es la interacción entre los tres componentes o conjunto de rasgos, el ingrediente necesario para un rendimiento creativo-productivo.

ANEXO IV. Carta informativa-autorización screening

Cádiz a 7 de Enero de 2013

Les informamos que se va a llevar a cabo en este centro, un protocolo de detección para alumnos de Altas Capacidades Intelectuales en el nivel de 2º de Primaria, destinándose su aplicación a todo el alumnado que no presente NEE. La detección temprana de este alumnado es muy importante, ya que de este modo, se le puede ofrecer las medidas educativas necesarias lo antes posible, para prevenir desajustes y problemas en su vida educativa.

Mencionar que en muchos casos, estos alumnos están enmascarados bajo el manto del fracaso escolar por no recibir la atención educativa requerida. Es por ello, que su detección debe realizarse lo más tempranamente posible.

Les hacemos entrega de una escala de observación que tendrá que cumplimentar y entregar a su tutor antes del 31 de Enero. Además, les entregamos información sobre altas capacidades.

Una vez realizado el protocolo, se les informará de los resultados obtenidos. En el caso que obtuviera la puntuación requerida, pasaría a ser evaluado por su orientador/a para concretar las medidas educativas que fuera necesario.

Por todo ello, solicitamos su autorización para realizar a vuestro hijo/a *Protocolo de Detección del alumnado con Necesidades Educativas Específicas de Apoyo Educativo no especiales por presentar Altas Capacidades Intelectuales*. Para dicha autorización se requiere cumplimentar el anexo que se adosa.

Les damos las gracias por su colaboración:

Atentamente

EOE Especializado en Altas Capacidades Intelectuales de Cádiz.

Cádiz a 8 de Mayo de 2013

Estimado padre/madre/tutor/a legal:

Le informamos que su hijo/a ha obtenido la puntuación necesaria para poder pasar a la fase de screening, por lo cual, le solicitamos la autorización para poder aplicarle a su hijo dicho procedimiento. Se les informará de los resultados obtenidos.

D……..... y Dña.....…….....….....
Como-padre/madre o tutores legales del alumno/a ……
…….....

AUTORIZAN

☐

NO AUTORIZAN (Marcar lo que proceda)

☐

A que se aplique a mi hijo/a la fase de screening.

En……..,a……de……..de 2012

Fdo…… Fdo…….

Se ruega entregar esta autorización cumplimentada como fecha máxima el próximo lunes día 13 de mayo.

Muchas gracias por su colaboración.

Atentamente

EOE Especializado en Altas Capacidades intelectuales de Cádiz.

ANEXO V. Escala de observación para tutores/as

CENTRO……

CURSO 2º PRIMARIA

ALUMNO/A…….

Lea detenidamente los siguientes enunciados. Trate de valorar hasta qué punto se describen de forma objetiva la conducta de su hijo o hija teniendo presente la siguiente escala:

1 = Totalmente en desacuerdo o nunca.

2 = Algo en desacuerdo o casi nunca.

3 = Bastante de acuerdo o casi siempre.

4 = Totalmente de acuerdo o siempre.

(*Rodee con un círculo la respuesta elegida, y sólo una opción por cada ítem)*

1. Tiene un vocabulario inusualmente avanzado para su nivel de edad y grado	1	2	3	4
2. Es una persona observadora	1	2	3	4
3. Tiene mucha destreza para el deporte	1	2	3	4
4. Muestra muchos intereses	1	2	3	4
5. Prefiere la compañía de adultos y mayores.	1	2	3	4
6. Tiene mucha y diferentes formas de resolver problemas.	1	2	3	4
7. Se expresa con bastante soltura y rapidez.	1	2	3	4
8. Retiene la información de las cosas que ha observado.	1	2	3	4
9. Muestra un control fino avanzado en actividades como escribir, colorear y construir cosas.	1	2	3	4
10. Siente especial curiosidad por conocer el mundo circundante y por saber cómo funcionan las cosas.	1	2	3	4
11. Muestra gran capacidad de influencia en las otras personas.	1	2	3	4
12. Usa la imaginación y la fantasía para aprender y explorar.	1	2	3	4
13. Es raro que utilice la acción (como por ejemplo gestos) para comunicarse oralmente.	1	2	3	4
14. Maneja una gran cantidad de información.	1	2	3	4
15. Muestra una buena coordinación en sus movimientos (saltar a la <<comba>>, montar en bicicleta, etc.)	1	2	3	4
16. Su gran curiosidad le lleva a estar preguntando constantemente.	1	2	3	4
17. Muestra gran compresión y sensibilidad hacia las necesidades de las demás personas.	1	2	3	4
18. Se da cuenta de algunos problemas que otras personas a menudo no ven.	1	2	3	4
19. Tiene habilidad para contar o reproducir historias y sucesos con gran detalle	1	2	3	4
20. Aprendió a leer con poca ayuda a una edad temprana (hacia lo 4 años)	1	2	3	4
21. Mantiene bien el equilibrio, por ejemplo, cuando salta a la pata coja.	1	2	3	4
22. Es una persona persistente y obstinada en las tareas que le interesan.	1	2	3	4

23. Es una persona carismática, parece que los demás "giran" a su alrededor. 1 2 3 4
24. Muestra una gran capacidad de atención. 1 2 3 4
25. Toma iniciativa para hacer cosas. 1 2 3 4
26. Muestra especial sensibilidad sobre temas tan complejos como la muerte, la guerra y el hambre del mundo. 1 2 3 4
27. Piensa y habla con fluidez. Produce gran cantidad de ideas, planteas posibilidades y consecuencias relacionadas con situaciones concretas. 1 2 3 4
28. Es una persona observadora aguda, atenta y perspicaz. 1 2 3 4
29. Se le ocurren ideas poco habituales. 1 2 3 4
30. Realiza tareas difíciles para su edad. 1 2 3 4
31. Aprende mejor, más rápido. 1 2 3 4
32. Hace muchas preguntas sugerentes. 1 2 3 4
33. Comprende conceptos y relaciones numéricas avanzadas para su edad. 1 2 3 4
34. Disfruta aprendiendo por el mero hecho de aprender. 1 2 3 4
35. Ve los problemas como desafíos y le fascina la idea de resolverlos. 1 2 3 4

Observaciones:

PUNTUACIÓN TOTAL .....

ANEXO VI. Escala de observación para tutores/as

CENTRO……

CURSO 2º PRIMARIA

ALUMNO/A…….

Lea detenidamente los siguientes enunciados. Trate de valorar hasta qué punto se describen de forma objetiva la conducta de su hijo o hija teniendo presente la siguiente escala:

1 = Totalmente en desacuerdo o nunca.

2 = Algo en desacuerdo o casi nunca.

3 = Bastante de acuerdo o casi siempre.

4 = Totalmente de acuerdo o siempre.

(*Rodee con un círculo la respuesta elegida, y sólo una opción por cada ítem)*

1. Tiene un vocabulario inusualmente avanzado para su nivel de edad y grado	1	2	3	4
2. Es una persona observadora	1	2	3	4
3. Tiene mucha destreza para el deporte	1	2	3	4
4. Muestra muchos intereses	1	2	3	4
5. Prefiere la compañía de adultos y mayores.	1	2	3	4
6. Tiene mucha y diferentes formas de resolver problemas.	1	2	3	4
7. Se expresa con bastante soltura y rapidez.	1	2	3	4
8. Retiene la información de las cosas que ha observado.	1	2	3	4
9. Muestra un control fino avanzado en actividades como escribir, colorear y construir cosas.	1	2	3	4
10. Siente especial curiosidad por conocer el mundo circundante y por saber cómo funcionan las cosas.	1	2	3	4
11. Muestra gran capacidad de influencia en las otras personas.	1	2	3	4
12. Usa la imaginación y la fantasía para aprender y explorar.	1	2	3	4
13. Es raro que utilice la acción (como por ejemplo gestos) para comunicarse oralmente.	1	2	3	4
14. Maneja una gran cantidad de información.	1	2	3	4
15. Muestra una buena coordinación en sus movimientos (saltar a la <<comba>>, montar en bicicleta, etc.)	1	2	3	4
16. Su gran curiosidad le lleva a estar preguntando constantemente.	1	2	3	4
17. Muestra gran compresión y sensibilidad hacia las necesidades de las demás personas.	1	2	3	4
18. Se da cuenta de algunos problemas que otras personas a menudo no ven.	1	2	3	4
19. Tiene habilidad para contar o reproducir historias y sucesos con gran detalle	1	2	3	4
20. Aprendió a leer con poca ayuda a una edad temprana (hacia lo 4 años)	1	2	3	4
21. Mantiene bien el equilibrio, por ejemplo, cuando salta a la pata coja.	1	2	3	4
22. Es una persona persistente y obstinada en las tareas que le interesan.	1	2	3	4

23. Es una persona carismática, parece que los demás "giran" a su alrededor. 1 2 3 4
24. Muestra una gran capacidad de atención. 1 2 3 4
25. Toma iniciativa para hacer cosas. 1 2 3 4
26. Muestra especial sensibilidad sobre temas tan complejos como la muerte, la guerra y el hambre del mundo. 1 2 3 4
27. Piensa y habla con fluidez. Produce gran cantidad de ideas, planteas posibilidades y consecuencias relacionadas con situaciones concretas. 1 2 3 4
28. Es una persona observadora aguda, atenta y perspicaz. 1 2 3 4
29. Se le ocurren ideas poco habituales. 1 2 3 4
30. Realiza tareas difíciles para su edad. 1 2 3 4
31. Aprende mejor, más rápido. 1 2 3 4
32. Hace muchas preguntas sugerentes. 1 2 3 4
33. Comprende conceptos y relaciones numéricas avanzadas para su edad. 1 2 3 4
34. Disfruta aprendiendo por el mero hecho de aprender. 1 2 3 4
35. Ve los problemas como desafíos y le fascina la idea de resolverlos. 1 2 3 4

Observaciones:

PUNTUACIÓN TOTAL .....

ANEXO VII. Tabla de percentiles

PERFILES DE EXCEPCIONALIDAD INTELECTUAL

Nombre: Curso: Centro:					Tutor/a:		
Puntuaciones centiles	**C**	**RL**	**GP**	**GM**	**RV**	**RM**	**AE**
BADyG		PC	PC	PC	PC	PC	PC
Test de creatividad	PC						
Sobredotación intelect.	(75)	(75)	(75)	(75)	(75)	(75)	(75)
Talento Académico		(80)		(80)	(80)		
Talento Artístico	(80)		(80)				(80)
Talento matemático						(95)	
Talento verbal					(95)		
Talento lógico		(95)					
Talento creativo	(95)						

C - creatividad.

RL - razonamiento lógico.

GP - gestión perceptual.

GM - gestión de memoria.

RV - razonamiento verbal.

RM - razonamiento matemático.

AE – aptitudes espaciales

ANEXO VIII. Informe resultados

Cádiz a ____ de _____de 2013

Estimados padre/madre/tutores/as legales:

Le informamos que su hijo/a ha obtenido una puntuación necesaria para poder ser evaluado/a por su orientador/a, ya que requiere unas medidas educativas más adecuadas para el desarrollo de sus capacidades. La misma, se pondrá en contacto con usted para informarle de las actuaciones que se lleven a cabo.

Muchas gracias por su colaboración

Atentamente

EOE Especializado en Altas Capacidades Intelectuales de Cádiz.

Cádiz a ____ de _____de 2013

Estimados padre/madre/tutores/as legales:

Le informamos que su hijo/a no ha obtenido la puntuación necesaria por lo que no se proseguirá con el proceso de detección. No obstante, las altas capacidades intelectuales se pueden manifestar a lo largo del tiempo, por lo que es conveniente estar atentos a sus características, con la finalidad de aplicar las medidas educativas necesarias en caso de que se manifiesten.

Muchas gracias por su colaboración.

Atentamente,

EOE Especializado en Altas Capacidades Intelectuales de Cádiz.

ANEXO IX. Resumen final de resultados obtenidos

DATOS FINALES PARA EL CURSO 2012-2013

PROTOCOLO PARA LA DETECCIÓN Y EVALUACIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO POR PRESENTAR ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES.

CENTRO EDUCATIVO:

LOCALIDAD:

CURSO: 2º EP

ALUMNADO TOTAL DEL CURSO. Nº DE ALUMNOS _____

Y ALUMNAS____

TUTOR O TUTORA:

ORIENTADOR U ORIENTADORA:

Nombre y apellidos *	Fecha nacimi.	Género		Punt. cuest. Tutor/a	Punt. cuest. Famil.	Screening BADYG RAVEN K-BIT									Eval. psicop (fecha de eval.)	Alumnado incluido en censo AACC		Medidas educativas	
		F	M			RL	RV	RM	GM	GP	AE	RL	RL	RV		Si	No	A.C.**	Flexibil.

*** Sólo se rellenará con el alumnado que pase la primera fase del proceso (cuestionarios familia / profesorado).**

****Adaptación Curricular de Altas Capacidades que puede ser de enriquecimiento –profundización-, ampliación,..**

Los mitos y realidades de los AACC visto por el profesorado de un centro de secundaria onubense

Ana Mª Contioso Rodríguez

Becaria del Máster Oficial en Educación Secundaria de la Universidad de Huelva, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación. Ha finalizado sus estudios como profesional de Secundaria, con perspectivas hacia el Doctorado.

José Antonio Ruiz Rodríguez

Becario del Máster Oficial en Educación Intercultural de la Universidad de Huelva, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación. Dedicado a la finalización del Doctorado sobre los estudios de interculturalidad. Con diferentes artículos y comunicaciones sobre la intercultural y temáticas similares.

Resumen

La presente comunicación pretende dar a conocer cómo se siguen teniendo sobre los niños que presentan AACC, dentro del sistema educativo, una serie de mitos y realidades; muchas de las cuales no son consideradas como tales. Los resultados obtenidos, forman parte de un extenso cuestionario que se pasó en el Centro de secundaria como parte de una investigación, llevada a cabo por una alumna de la Universidad de Huelva como parte de su TFM y posterior línea de investigación de Doctorado. **Palabras clave:** altas capacidades, secundaria, mitos, realidades

1. Introducción

En 2009 la periodista Cristina Pérez publicó un artículo para RTVE[1] del que destacaban los siguientes significativos titulares:

En torno a 350.000 escolares en España tienen altas capacidades.

Más del 98% no han descubierto su talento ni reciben estímulo.

La mitad de los superdotados fracasan en el colegio por falta de atención. De hecho, muchos superdotados viven toda su vida sin descubrir que lo son y otros acaban desarrollando trastornos. Por lo tanto, me pregunto:

¿Qué se está haciendo en España con estos niños?

[1] http://www.rtve.es/noticias/20090321/mas-300000-superdotados-espana-no-ven-reconocidas-altascapacidades/249227.shtml

¿Destinamos los recursos suficientes para ellos o por el contrario se destinan menos ya que "son niños muy inteligentes" o "superdotados"?.

Al contrario de los que muchos suelen pensar, ser un niño o tener un hijo de las altas capacidades no implica éxito académico, ni profesional y en muchos de los casos, ni personal.

Al contrario, si no son reconocidos y por lo tanto no satisfacemos sus necesidades intelectuales, afectivas, etc., pueden llegar a generar problemas de distinta índole y gravedad, como por ejemplo, infelicidad.

Como muchos autores y filósofos de reconocido prestigio, también podríamos pensar que estos niños son dejados de lado por parte de las instituciones y el sistema educativo, prestando más atención a otros casos, que no digo que no sean igual de importantes pero éste va con retraso aunque en los últimos años, que se hayan reconocido las diferencias del alumnado con altas capacidades desde distintos planteamientos filosóficos, psicológicos y/o educativos como alumnado con necesidades educativas especificas de apoyo educativo.

Por lo tanto, es necesaria una atención a estos niños, al igual que al resto por otras razones, ya sea por el abandono o por no atender a sus necesidades.

Para que estas necesidades sean satisfechas tanto en la escuela como en la familia, es necesario, el asesoramiento y la formación de padres y profesores, siendo ambos sectores o parcelas de la vida de un niño muy importantes para su desarrollo.

La RAE en su acepción 4 nos dice que *mito* es: Persona o cosa a las que se atribuyen cualidades o excelencias que no tienen, o bien una realidad de la que carecen. Y que *realidad* es en su acepción 2: Verdad, lo que ocurre verdaderamente. Los mitos y realidades que se le proporcionó al profesorado son:

a) Las niños de altas capacidades rinden más y mejor que las que no poseen estas capacidades.

b) Los niños de AC presentan un déficit más o menos relevante en habilidades sociales

c) Los niños de AC no son percibidos de manera diferente por sus iguales en las aulas, siendo tan populares como el resto de compañeros

d) La diferencia intelectual entre géneros, suele estar condicionada por factores educativos y ambientales.

e) En los comportamientos observables referidos al descontento, a la falta de motivación o al malestar, los suelen exteriorizar, los niños siendo más rebeldes y las niñas siendo más calladas y conformistas.

f) Se suelen detectar menos casos de niñas que de niños de altas capacidades

g) Con respecto a la pregunta anterior. Es debido a la percepción estereotipada de los papeles masculinos y femeninos.

h) Al llegar a la adolescencia las chicas tienden a camuflar o renunciar su AC para ser aceptada por el grupo

i) Suelen ser niños débiles, patosos, con pocas habilidades físicas o deportivas. También son propensos a patologías mentales.

j) Una vez que han terminado toda su educación suelen tener puestos altamente remunerados

k) Hay otros trastornos que camuflan una AC

l) Se dan casos de abusos de sustancias, iniciado por la toma de medicación contra la depresión, pudiendo llegar en algunos casos al suicidio.

2. Conceptualización de las AACC

Superdotado

Las imprecisiones de este término vienen dadas principalmente por un error de tipo lingüístico al hacer una inadecuada traducción del término gifted=dotado (En 1925, C.M. Whiple utiliza y define el término en The twentyfourth yeardbook of the National Society for Study of Education), lo que proporciona una visón más alejada y menos clara del término.

Otro error es que la palabra "superdotado" es un concepto genérico que abarca todo un conjunto de variedades y características diferenciales de nivel superior. Así,el término superdotado se utiliza conjuntamente con las acepciones de genio, talento, altas capacidades, prodigio, etc.

La sobredotación intelectual es definida por Renzulli (1994), por la posesión de tres conjuntos básicos de características estrechamente relacionadas y con un igual énfasis en cada una de ellas:

Una capacidad intelectual superior a la media, en relación tanto a habilidades generales como especificas.

Un alto grado de dedicación a las tareas refiriéndose a perseverancia, resistencia, práctica dedicada, confianza en sí mismo, etc.

Altos niveles de creatividad, considerando la creatividad como capacidad de las personas para responder con fluidez, flexibilidad y originalidad. Algunos autores, como es el caso de Hume (2000), celebran y prefieren el uso del término sobredotado al de superdotado por las connotaciones que lleva el sufijo "súper". Además, si llamamos a un niño superdotado estamos transmitiendo la idea de que ha llegado al máximo de sus posibilidades intelectuales negando sus posibilidades de desarrollo.

Con estas aportaciones, han empezado a surgir una serie de ideas interesantes sobre estos términos. Así el uso del concepto superdotación queda restringido para aquellos sujetos que han alcanzado la edad adulta y que, por tanto, seguirán manteniendo los niveles de capacidad que muestran al superar la adolescencia. El concepto de **altas capacidades**, se designará entonces para menores que por no haber llegado a la edad adulta, son susceptibles de regresar a la media pudiendo manifestar más tarde unas capacidades normales o incluso brillantes, pero no significativamente superiores a su grupo cronológico de referencia.

El cambio en el uso de estos términos por parte de la persona de a pié o de, incluso de profesionales como es el personal docente, es bastante complicado por el arraigo que tiene en nuestro vocabulario el término superdotado.

– Talento

  El talento es la capacidad de un rendimiento superior en cualquier área de la conducta humana socialmente valiosa, pero limitadas esas áreas, al mismo tiempo a "campos académicos" y a las Relaciones Humanas. La inmensa mayoría de los alumnos con talento, suelen ser sobredotados.

  A diferencia de la superdotación (excepcionalidad intelectual) el talento, se puede manifestar por dos vías: la intelectual y la habilidad encubierta.

  Castelló y Battle (1998) proponen la siguiente clasificación de talentos, útil para la diferenciación y comprensión del alumnado con altas capacidades intelectuales:

  Talentos simples y múltiples: matemático, lógico, social, creativo, verbal

  Talentos complejos: académico y artístico-figurativo.

– Precoz Un alumno es precoz cuando manifiesta un mayor desarrollo evolutivo a una edad más temprana que los demás de su misma edad cronológica. También pueden adquirir conocimientos o manifestar destrezas antes de lo esperado para su edad. La precocidad es una característica muy frecuente entre los niños con altas capacidades; pero puede haber alta capacidad sin precocidad.

– Creativo

  Es aquel que crea o reproduce obras o pensamientos con originalidad, pudiendo ser subtipo bien de la superdotación o bien del talento.

– Genio

  Son niños con una gran capacidad intelectual y de producción. También se denominan así a aquellos que tienen una capacidad ilimitada. Es decir, un genio no sólo realiza avances excepcionales en un área determinada, sino que trasciende a todas las culturas. Un ejemplo histórico es Leonardo da Vincci.

  Una vez hecha la revisión de la terminología y viendo, las posibles dificultades a la hora de establecer una única conceptualización, utilizaremos el término genérico de altas capacidades intelectuales para designar a aquellos alumnos o alumnas que destacan en algunas o en la mayoría de las capacidades muy por encima de la media.

3. Método

3.1. Justificación del modelo metodológico y del instrumento

Para obtener una visión más completa y real, de la visión que tiene el docente de Secundaria sobre el alumnado de altas capacidades y sobre todo que nos permita realizar inferencias de toda la información que se ha obtenido y así tener un mayor entendimiento del estudio, se optó por usar una metodología mixta. Es decir se realizó una combinación de las metodologías cuantitativas (cuestionarios) y cualitativas (entrevistas semiestructuradas).

Es importante puntualizar que dado el objeto de nuestro estudio, dentro del campo de la investigación educativa y como indican Medina y Villar Angulo (1995), el enfoque mixto supone una forma de integración de las aportaciones de los tipos cuantitativo y cualitativo.

Con respecto a esto, Hernández Sampieri (2003) menciona la importancia de destacar que el dicho método, va más allá de la simple recolección de datos de diferentes modos sobre el mismo fenómeno, pues, nos implica que desde el planteamiento del problema se mezclen la lógica inductiva y deductiva. Además, al usar esta combinación de métodos lo que hacemos es potenciar las fortalezas de ambos y minimizar sus debilidades.

En nuestro caso, los mitos y realidades se englobarían dentro de la metodología cuantitativa (cuestionarios).

No es que el cuestionario o la entrevista sean el mejor remedio, ambos tienen sus ventajas e inconvenientes pero unidas, se potencian sus fortalezas o ventajas.

3.2. Población

Desde las primeras fases del proyecto en el que se engloba el tema de esta comunicación, nos planteamos que fuesen profesores de secundaria por ser una etapa en la que los alumnos presentan más problemas y se ven reflejados en muchos y, en el mejor de los casos, en su expediente académico.

El Centro objeto de estudio es concertado y perteneciente a la provincia de Huelva. La colaboración prestada por los profesores (El número de profesores de secundaria son 15 incluyendo a la Orientadora de esta etapa educativa) implicados ha sido muy buena, con lo que el hecho de que existan datos perdidos, no es demasiado preocupante, ya se asemejan a los que puede haber en cualquier investigación y por lo tanto asumibles.

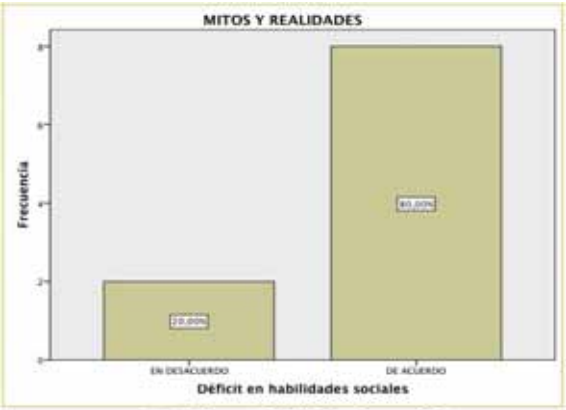
Para el cuestionario y por lo tanto para los datos de este tema, se ha usado un programa de tratamiento de datos estadístico conocido como SPSS.

4. Análisis y Primeras Conclusiones

Una vez hemos pasado al análisis podemos observar que el apartado se dividió en tres grandes bloques. Mitos y realidades se englobaría en el de Datos referidos a la actividad docente. Mitos y realidades

Para un 60% del profesorado, sumando los que están en desacuerdo y muy en desacuerdo, los niños de altas capacidades no tienen por qué rendir más y mejor que el resto del alumnado. En este apartado estamos de acuerdo con la respuesta dada por la mayoría del profesorado. Si a un niño/alumno de estas características no se le motiva, es decir, no se le enseña al ritmo y con la metodología que demanda, llegará un momento en que se desmotive, es decir, se aburra y que por lo tanto su rendimiento sea menor a su capacidad.

Acuerdos y desacuerdos en el rendimiento AACC



Déficit en habilidades sociales

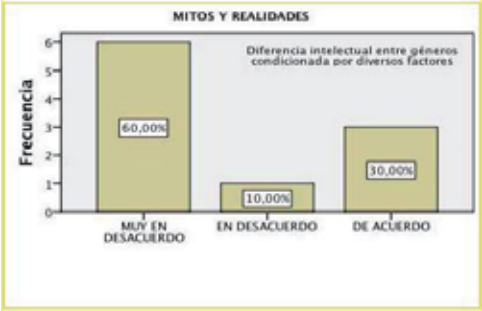
Según los expertos, muchos de estos niños presentan dificultades sociales a la hora de relacionarse entre sus iguales. En este caso profesores y expertos coinciden. Un 80% del profesorado piensa que realmente estos niños tienen problemas cuando se relacionan entre sus iguales.

Relacionada con la pregunta anterior se les habla sobre la popularidad y percepción que tiene el resto de los compañeros sobre estos niños. Supuestamente si las habilidades sociales de los AACC son deficitarias, probablemente la imagen que estos niños proyectan en sus compañeros no sea muy buena y por lo tanto tengan una baja aceptación. Sorprendentemente la respuesta dada por los profesores del Centro no es la que esperábamos y la que ve en las aulas y la que entienden padres, miembros de asociaciones y los propios implicados, los alumnos de altas capacidades.

Para el 90% del profesorado, estos niños tienen la misma aceptación, popularidad y percepción que cualquier otro compañero.

Popularidad y percepción

Para el 70% del profesorado esta afirmación es totalmente errónea. No creen que factores educativos y ambientales afecten a la diferencia intelectual entre géneros.



Diferencia intelectual entre géneros

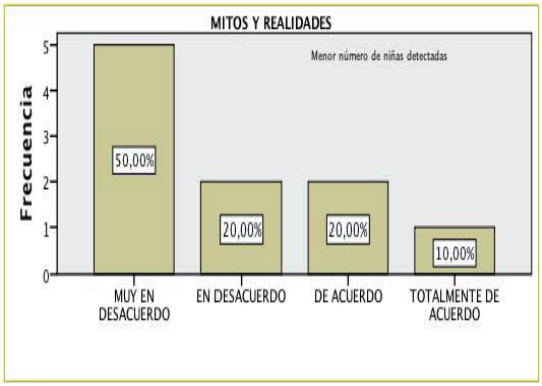
En cuanto a la forma de exteriorizar el descontento o la falta de motivación en ambos géneros, ésta suele ser diferente entre niños y niñas. Mientras que los niños suelen ser más rebeldes, las niñas tienden a ser más calladas.

Comportamiento diferenciado entre géneros antes la falta de motivación

Según la gráfica sólo el 10% del profesorado encuestado está de acuerdo con esta afirmación.

Las tres siguientes cuestiones planteadas al profesorado están relacionadas, por lo que vamos a analizar su respuesta de forma conjunta y así darle un mejor sentido. Se les planteaban contestar si pensaban que se detectaban menos casos de niñas de altas capacidades que niños y que esto estaba relacionado con la percepción estereotipada de los papeles femeninos y masculinos. Según muchos autores y cómo podemos ver en Albes y otros (2013:28), éstos piensan que los estereotipos culturales, los roles sexuales y a los mensajes contradictorios juegan un papel primordial a la hora de detectar un menor número de niñas que de niños. También dicen como esta discriminación o forma diferente de tratar a las niñas se ve incluso en la escuela. Además las niñas sufren un mayor conflicto a la hora de "elegir" entre su talento y sus iguales. Esta afirmación pero no separada por géneros también la hizo la orientadora del centro ya que ella comentó que los niños en general esconden o "eligen" el mostrar o no su talento, entendido como cualquiera de sus manifestaciones, para ser aceptado socialmente.

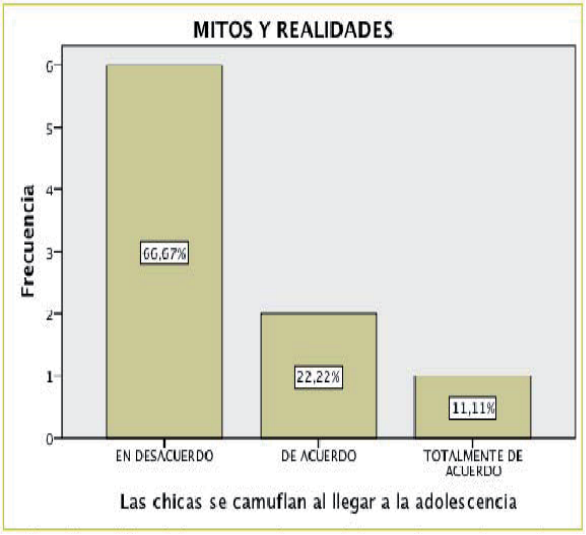
Podemos ver en ambas gráficas como el profesorado está en desacuerdo con estas afirmaciones. Siendo en la primera gráfica un 70% de ellos los que piensan que se detectan el mismo número de niños que de niñas, aún cuando estudios demuestran que esto no es así.



Distribución del pensamiento del profesorado sobre la menor detección de casos en niñas

Distribución del pensamiento del profesorado sobre la percepción estereotipada de los papeles femeninos y masculinos

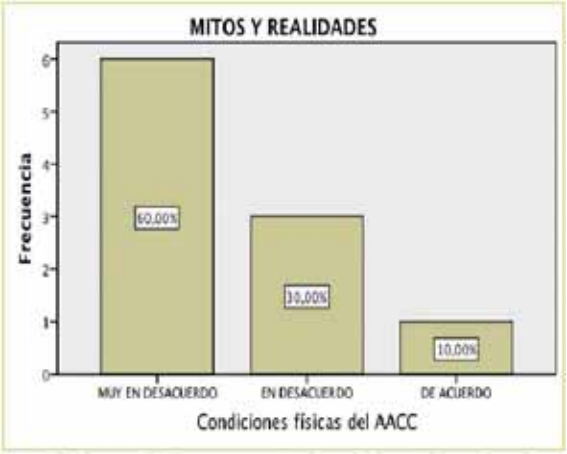
Eliminar los estereotipos es algo en lo que se está trabajando en todos los niveles de la sociedad. Pero si ya es bastante complicado en estos niveles, al ser más fácil darse cuenta. En este nivel, el educativo y sobre todo dentro de las altas capacidades, por sus características, es mucho más complicado.



Distribución del pensamiento del profesorado sobre las chicas al llegar a la adolescencia

Esta tercera gráfica, relacionada con la diferencia de género, nos llama mucho la atención ya que, la aceptación de sus iguales en la etapa adolescente es un punto de inflexión en sus vidas y se ve de forma más frecuente en las chicas que en los chicos, independientemente de que tengan o no una alta capacidad.

En referencia al mito de que los niños de altas capacidades suelen ser débiles, patosos y con pocas habilidades físicas para el deporte, la mayoría de los profesores del Centro están, de forma general, en descuerdo con esta afirmación. Muchos estudios realizados a estos niños demuestran la falsedad de este mito a excepción de problemas de visión como es la miopía que se presenta en un mayor grado en estos niños.



Condiciones físicas y mentales de los niños de altas capacidades

Estos estudios fueron iniciados, aunque no sin controversia por los resultados obtenidos, corroborados por Freeman (1979).

Para seguir en esta misma línea, continuaremos con los trastornos que camuflan a una alta capacidad y el abuso de sustancias iniciado por una posible medicación contra la depresión. Con respecto a estas cuestiones, según Webb y otros (1993), algunos de estos niños pueden presentar características que se confundan con otros como puede ser TDAH. Tal y como dice Webb:

"*Many gifted children are being mis-diagnosed as Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). The gifted child's characteristics of intensity, sensitivity, impatience, and high motor activity can easily be mistaken for ADHD. Some gifted children surely do suffer from ADHD, and thus have a dual diagnosis of gifted and ADHD; but in my opinion, most are not.*"

"*Muchos de los niños de altas capacidades son mal diagnosticados como TDAH. Las caracaterísticas de los niños de altas capacidades de intensidad, sensibilidad, impaciencia y alta actividad puede ser fácilmente confundidos con TDAH. Algunos de estos niños tienen también TDAH y por consiguiente doble diagnóstico, altas capacidades y TDAH; pero en mi opinión, no la mayoría.*"

En cuanto al abuso de sustancias, autores e investigadores estadounidenses llegan a las mismas conclusiones.

En la primera pregunta vemos como el profesorado está al tanto de los estudios que se han llevado a cabo en este campo tal y como hablan especialistas del tema y como hemos visto en párrafos anteriores (Webb y otros; 2003). En este punto y como se puede ver en la entrevista, dista un poco de la percepción que tenía el equipo de orientación sobre el tema. Así el 90% del profesorado está de acuerdo con la afirmación que se planteaba.

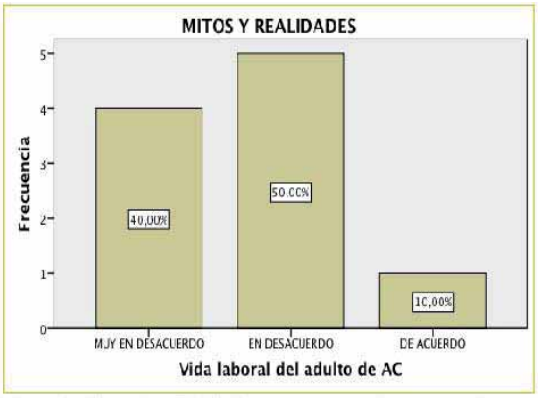
Trastornos que camuflan una AC

Uso de sustancias

En cuanto a la pregunta sobre el uso de sustancias por parte de los niños de altas capacidades vemos como el 60% del equipo docente contesta que no está de acuerdo con esta afirmación, lo que nos indica que no están al tanto de estas investigaciones hechas y que están relacionadas con apartados anteriores.

El último mito que se analizará es uno en el que hay mucha controversia, la alta remuneración de los adultos de altas capacidades que se incorporan al mercado laboral.

Muchos estudios se han dedicado a la relación que hay entre la inteligencia elevada y el éxito ocupacional. Algunos de estos resultados muestran que algunos niños además de obtener buenos resultados académicos obtienen mejores estatus ocupacionales y por lo tanto mejores salarios. Sin embargo otros estudios indican que el hecho de tener una inteligencia superior puede, en algunas ocasiones actuar en su contra y obstaculizar el ajuste adaptativo a situaciones de la vida cotidiana.



El adulto de AC tiene puestos mejores remunerados

5. Conclusiones finales

Se puede decir en términos generales que la visión del profesorado sobre los mitos y realidades sobre el alumnado de esta tipología es llamativa. -Rendimiento: Un niño con alta capacidad, rendirá más en aquella área en la que posea un talento especial, no teniendo por qué rendir de igual forma en el resto de las áreas. -Habilidades sociales: el profesorado en su mayoría piensa que realmente estos niños tienen problemas cuando se relacionan entre sus iguales. -Percepción y popularidad: los profesionales comentan que estos niños tienen la misma aceptación, popularidad y percepción que cualquier otro compañero. Esta respuesta también resulta interesante, ya que la orientadora del Centro durante la entrevista que mantuvimos, previo a la entrega de los cuestionarios, nos comentaba que muchos de estos niños tienden a ocultar o esconder su alta capacidad para ser aceptado entre sus iguales. -Diferencia intelectual entre géneros: los profesionales no creen que factores educativos y ambientales afecten a la diferencia intelectual entre géneros. Volvemos a pensar que el profesorado no está familiarizado con el concepto de la alta capacidad, viéndolo sólo como un número invariable y no como otros aspectos que pueden ser considerados de igual manera como alta capacidad y que sí se puede ver afectado por diversos factores. -Comportamiento diferenciado entre géneros ante la falta de motivación: la mayoría de profesionales está en desacuerdo con esta afirmación. -Distribución del pensamiento del profesorado sobre la menor detección de casos en niñas: el profesorado piensa que se detectan el mismo número de niños que de niñas, aún cuando estudios demuestran que esto no es así. -Distribución del pensamiento del profesorado sobre la percepción estereotipada de los papeles femeninos y masculinos: la mayoría de profesionales están en desacuerdo

con este mito sobre los estereotipos. -Condiciones físicas y mentales: Al igual que el profesorado, nosotros también estamos de acuerdo en desmentir este mito sobre el niño de altas capacidades. En definitiva, podemos observar que muchos de los mitos y realidades siguen siendo habituales en un centro en cuanto se refiere al alumnado con altas capacidades.

6. Bibliografía

Castelló, A. Y Battle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA*, 6, 26-66. Santiago de Compostela.

Freeman, J. (1985). *The psicology of gifted children. perspectives on Development and Education*. John Wiley & Sons Ltd. Edición española por Santillana, S.A.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2003) *Metodología de investigación*. México: McGraw-Hill.

Hume, M. (2000). *Los alumnos intelectualmente bien dotados*. Edebé, Barcelona.

Webb, J.T. (1993). Nurturing Social-Emocional Development of Gifted Children in HELLER, K.A., MONKS, F.J.& PASOW,A.H. (eds), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (525-538). Oxford: Pergamon Press.

Webb, J.T., Amend E.R., Webb, N.E., Goerss,J., Beljan,P., Olenchak, F.R.(2004). *Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders. Scottsdale*: Great Potential Press.

Código lingüístico, nivel sociocultural y fracaso escolar

Mireia López García

Lda. Psicología (Univ. de Almería), Máster de Formación en Prof. de Orientación Educativa (Univ. de Granada), Doctorando en Psicología (Univ. de Almería)

Abstract

This study shows how the non-knowledge of elaborated linguistic code influences in academic failure, in a medium-low sociocultural context. The objectives have been focused on establishing and evidencing the strong influence that the environment of development have in the students' linguistics skills, and so, in their academic performance. For this reason some basic lines of an intervention proposal are contemplated, essential and genuinely compensatory for the students from disadvantaged environment. Proposal based on the stimulation of an elaborated code or formal in oral language, basic skill to apprehend knowledge and accede to social relationships. **Keywords:** Code linguistic, Academic failure, Academic performance, Attention to diversity, Education compensation.

Resumen

este estudio muestra cómo influye el no dominio del código lingüístico elaborado en el fracaso escolar, en un contexto sociocultural medio-bajo. Los objetivos se centraron en establecer y evidenciar la fuerte influencia que ejerce el ambiente de desarrollo en las habilidades lingüísticas del alumnado, y así, en su rendimiento académico. Por este motivo, se plantean las líneas básicas de una propuesta de intervención, imprescindible y auténticamente compensadora para el alumnado de ambientes desfavorecidos. Propuesta que se basa en la estimulación de un código elaborado o formal en el lenguaje oral, herramienta básica para aprehender el conocimiento y acceder a las relaciones sociales. **Palabras clave:** Código lingüístico, Fracaso escolar, Rendimiento académico, Atención a la diversidad, Compensación educativa.

1. Introducción

España es el primer país de Europa en términos de fracaso escolar y de mala inserción laboral de sus jóvenes, según los datos recogidos por la Unesco en la edición 2012 del estudio anual "Educación para Todos". Uno de cada tres jóvenes españoles de entre 15 y 24 años dejaron sus estudios antes de acabar la enseñanza secundaria, frente a la media europea, que habla de uno de cada cinco (UNESCO, 2001). Así, uno de los

problemas más preocupante en España es el **fracaso escolar**, entendido como la falta de obtención de la titulación correspondiente a la educación obligatoria.

En muchas ocasiones buscamos la explicación más simple para la problemática del fracaso escolar, en lugar, de ir más allá y centrarnos en variables más básicas y fundamentales, como pueden ser las variables lingüísticas, **código lingüístico**. Código lingüístico como el principio regulador que selecciona e integra los significados que eligen y los orientan, se refiere además a las formas especiales de interacción en que esos significados se transmiten y a las formas de realización o producción de esos significados (Rotaetxe, 1990). Con total certeza, la escasez de habilidades lingüísticas no es la única causa del fracaso escolar, pero sí es una de las variables más importantes y menos valorada en el proceso de enseñanza y aprendizaje (en adelante "EA"). Otra variable, es el **nivel sociocultural** del alumno/a, identidad cultural específica, donde el ser biológico pasa a ser un ser cultural, dotándole de una conciencia moral, cognitiva y afectiva (Bernstein, 1989).

Desde una perspectiva educativa, cada alumno/a tiene distinta capacidad lingüística y no todos conocen el tipo de lenguaje que usa el profesorado y los textos, el código elaborado, no parten de las mismas posibilidades para organizar la realidad. Por consiguiente, no obtienen los mismos resultados, desencadenando en éxito o fracaso escolar según sus habilidades lingüísticas. Una vez superada la mecánica de leer o escribir, la capacidad para comprender o elaborar un texto escrito depende de la capacidad para hacerlo a nivel de lenguaje oral. Muchos de los déficits escolares tienen como base unos escasos recursos lingüísticos orales, tener unas habilidades lingüísticas aptas para el lenguaje coloquial, pero no para el lenguaje formal de la enseñanza ni para el escrito (Fernández y Peñafiel, 2001). La importancia del lenguaje oral se recoge en la normativa, tanto a nivel estatal como andaluz, transversalmente y mediante medidas específicas, además clasifica al alumnado de bajo nivel sociocultural con necesidad de Educación Compensatoria.

Desde la orientación educativa se debe intervenir, facilitando y promoviendo el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos y sociales (Vélaz de Medrano, 1998). En busca de la individualización educativa, facilitando una óptima respuesta a las necesidades educativas de cada estudiante, teniendo como principios básicos la **comprensividad** y la **atención a la diversidad.** Entendiendo, por tanto, la orientación educativa como un factor de calidad al servicio de los sistemas educativos (García, 2007).

En conclusión, ofreciendo una **atención personalizada** ya que cada uno parte de unos conocimientos previos. Así, el profesorado debe conectar con la riqueza de cada sujeto y en el caso de no hacerlo, el orientador y el tutor deben intervenir (Rus, 2012). Considerando la primera premisa, el compensar los déficits lingüísticos del alumnado, especialmente del alumnado de ambientes desfavorecidos, es parte esencial de la **atención a la diversidad.**

1.1. Justificación y objetivos

El porqué de éste estudio tan exhaustivo reside en las relaciones establecidas entre fracaso escolar y código lingüístico, relaciones que a primera vista pueden parecer obvias, y a pesar de la obviedad, se continúa sin introducir cambios. Por este motivo, es necesario evidenciar dicha relación para que los centros puedan repetir este estudio, evidenciando su realidad y obteniendo datos concretos para la intervención.

Ante tal problemática, se persiguen los objetivos de observar y analizar pautas de adquisición y desarrollo del lenguaje en el alumnado que se encuentra en desventaja social, detectando los aspectos lingüísticos más debilitados. Además, se persigue dar a conocer dichas relaciones y elaborar las líneas básicas de una propuesta de intervención.

1.2. Hipótesis

- Un bajo nivel sociocultural se relaciona con un bajo rendimiento académico, es decir, en fracaso escolar. Así como con el empleo de un código lingüístico restringido en el lenguaje oral.
- El empleo de un código restringido en el lenguaje oral se relaciona con un código restringido en el lenguaje escrito, un bajo rendimiento académico, desencadenando en fracaso escolar.

Tabla 1. Modelo de variables relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje

VARIABLES PRESAGIO	VARIABLES PROCESO	VARIABLES PRODUCTO
– Nivel sociocultural familiar – Nivel sociocultural contextual	– Código lingüístico en lenguaje oral espontáneo – Código lingüístico en lenguaje escrito dirigido – Código lingüístico en lenguaje escrito espontáneo – Código lingüístico escrito en lenguaje inducido	– Rendimiento académico = Fracaso/Éxito escolar

2. Metodología

2.3. Participantes

El total de la muestra estaba constituido por 70 alumnos/as, 39 hombres y 31 mujeres, con edades comprendidas entre los 8 y 13 años. Pertenecientes a tres instituciones educativas distintas, situadas en el área metropolitana de la provincia de Granada, con un nivel sociocultural medio-bajo. La muestra fue seleccionada por los tutores/as, buscando la polarización del alumnado en dos perfiles académicos, alto y bajo rendimiento académico.

La elección de los cursos académicos perseguía tener presente la evolución del lenguaje. En **3º curso de Educación Primaria,** el alumnado comienza a obtener cierto dominio de la lectura y escritura, momento de iniciar la automatización de estas destrezas y empezar a usar los libros de texto como objeto de estudio. En **5º curso de Educación Primaria**, los alumnos/as empiezan a experimentar cierta dificultad

en los aprendizajes ya que la estructura de los textos es más compleja y precisan dominar un código lingüístico formal para ponerlo en práctica en el proceso de EA que llevan a cabo en la escuela. Por último, en **1º curso de Educación Secundaria Obligatoria,** los alumnos/as se encuentran en el inicio de una etapa en la que tantos los mensajes escritos como orales usan estructuras sintácticas complejas, han de almacenar los aprendizajes con ese código para poder integrarlos con precisión en sus conocimientos.

Además, los tutores también participaron en el estudio, formando una muestra de 13 profesores/as, tratándose de profesionales de distintas materias académicas y distintos niveles educativos.

2.4. Instrumentos

Instrumentos empleados para recabar información sobre la muestra de alumnado.

Para obtener la información del nivel sociocultural, se les proporcionó a las familias un **cuestionario** sociocultural con varias alternativas de respuesta; ocupación del padre y la madre, estudios del padre y de la madre, recurso con los que cuenta el entorno familiar, hábitos de lectura y zona o barrio en la que se reside. La elaboración se realizó en base a las variables empleadas por la AGAEVE (Consejería de Educación, 2008; Ministerio de Educación, 2009).

La información referente al código lingüístico se obtuvo por distintas pruebas. Una **prueba oral de lenguaje espontáneo,** consistió en una entrevista estructurada con dos preguntas abiertas que incitan a un lenguaje espontáneo y se utilizó una grabadora: ¿Qué hiciste el fin de semana pasado?; ¿Qué sueles hacer a lo largo de una de tus semanas, de lunes a domingo?

Mientras que la prueba escrita se dividió en tres categorías según el tipo de lenguaje que incita en el alumno/a:

- Una **prueba escrita de lenguaje dirigido** consistió en dictar un texto acorde al nivel educativo del alumnado. El texto se les facilitó por oraciones completas y sin dar lugar a la repetición, aunque sí se realizó una lectura rápida del mismo al final de la prueba.

- Una **prueba de lenguaje inducido** consistió en responder una pregunta genérica de un tema curricular evaluado recientemente.

- Una **prueba escrita de lenguaje espontáneo** se basó en responder de manera escrita las preguntas de la prueba oral.

La evaluación de dichas pruebas, orales y escritas, se realizó de manera subjetiva, siguiendo una matriz (ver tabla 2), según la diferenciación realizada por Bernstein, entre código elaborado y restringido, y los distintos datos aportados por el estudio.

Tabla 2. Matriz sobre los códigos lingüísticos y sus características

DIMENSIONES	*CATEGORÍAS*	*SUBCATEGORÍAS*	**CÓD. LING. ELABORADO**	**CÓD. LING. RESTRINGIDO**
LENGUAJE ORAL ESPONTÁNEO LENGUAJE ESCRITO INDUCIDO LENGUAJE ESCRITO ESPONTÁNEO	MORFOLOGÍA	**VERBOS**	En voz pasiva	En voz activa, conjugaciones erróneas
		ADJETIVOS	Poco frecuentes y elección rigurosa	Repetitivos y limitados
		ADVERBIOS	Poco frecuentes y elección rigurosa	Repetitivos y limitados
		PREPOSICIONES	Continuidad espacial y temporal, mayor frecuencia "de"	No empleo y poco uso "de"
		CONJUNCIONES	Poco frecuentes	Uso repetitivo
		PRONOMBRES	Impersonales, personales (yo) y anafóricos	Personales (tu, vosotros y ellos) y exofóricos
		VOCABULARIO	Riqueza Uso adecuado en forma articulada y escrita	Pobreza, imprecisión Vulgarismos (atobús, asín, aguela…)
	SINTAXIS	**ORGANIZACIÓN**	Precisión en la organización lexical y sintáctica	Gramaticalmente simple, repetitivo y sin acabar
		ORACIONES	Complejas (relaciones lógicas) – Subordinación	Simples – Frases cortas y hechas
		OBJETO	Individualizar la expresión del pensamiento Abstracto	Secuencias sociocéntricas
		LENGUAJE	Abstracciones simbólicas	El simbolismo es muy elemental, descriptivo, tangible, concreto y visual.
	CONTEXTO	**CONTEXTO**	Independiente del contexto	Depende del contexto
		ADAPTACIÓN	Universalista	Particularista
		PREDICCIÓN	Difícil de predecir	Gran predictibilidad lexical y/o sintáctica
	SEMÁNTICO	**SIGNIFICADO**	Significados, comprensión y asimilación de conceptos	Comprensión dificultosa y errónea, como la asimilación de conceptos.

Instrumentos empleados para recabar información de tutores/as del alumnado evaluado

Se empleó un cuestionario de preguntas cerradas; años de docencia, conocimiento sobre códigos lingüísticos, posibles relaciones entre el código lingüístico nivel sociocultural, rendimiento académico y fracaso escolar y medidas llevadas a cabo en el aula.

2.5. Procedimiento

La aplicación de las pruebas se realizó en horario escolar, en el periodo de finalización del segundo trimestre y comienzo del tercer trimestre. Para recopilar los datos se intentó que transcurriera en un ambiente tranquilo y silencioso, en el que los alumnos/as se sintieran cómodos, ya que tenían que ser grabados de manera individual en la prueba oral y realizar las escritas en grupo. Se aplicaron las pruebas, sin límite de tiempo e intentando que el alumno/a expresara la mayor cantidad de información posible, aunque también se intentó incentivar el buen aprovechamiento del mismo.

3. Resultados

En primer lugar, se realizó un análisis estadístico descriptivo de las variables presagio, proceso y producto presentes en el estudio y posteriormente, un análisis correlacional bivariado (correlación de Pearson) entre las distintas variables abordadas, confirmando todas las hipótesis.

3.1. Eje principal de la propuesta de intervención

Una vez demostrada la necesidad de intervenir, se trabajó en obtener resultados significativos para el desarrollo de las líneas básicas de una propuesta de intervención. En la tabla 3, se puede observar la clara tendencia del grupo de sujetos con expectativas de fracaso escolar hacia el empleo de un código restringido, basado en déficits morfológicos y sintácticos. Además, se confirma la estrecha relación entre un bajo nivel sociocultural y el empleo de un código restringido, desembocando en fracaso escolar, aunque por razones de espacio resulta imposible mostrar (contactar con la autora).

Tabla 3. Código lingüístico y éxito/fracaso escolar. Estudio por componentes

		Grupo Fracaso Escolar (n=33)	**Grupo Éxito Escolar (n=37)**	**TOTAL (70)**
Prueba Oral (Espontáneo)	Cód. Restringido	32	2	34
	Cód. Elaborado	1	35	36
PO_E Morfología	Cód. Restringido	31	4	35
	Cód. Elaborado	2	33	35

.../...

.../...

PO_E Sintaxis	Cód. Restringido	30	4	34
	Cód. Elaborado	3	33	36
PO_E Contexto	Cód. Restringido	26	8	34
	Cód. Elaborado	7	29	36
PO_E Semántica	Cód. Restringido	24	8	32
	Cód. Elaborado	9	29	38
Prueba Escrita (Dirigido)	Cód. Restringido	28	4	32
	Cód. Elaborado	5	33	38
Prueba Escrita (Espontáneo)	Cód. Restringido	33	2	35
	Cód. Elaborado	0	35	35
PE_E Morfología	Cód. Restringido	32	3	35
	Cód. Elaborado	1	34	35
PE_E Sintaxis	Cód. Restringido	31	5	36
	Cód. Elaborado	2	32	34
PE_E Contexto	Cód. Restringido	30	3	33
	Cód. Elaborado	3	34	37
PE_E Semántica	Cód. Restringido	24	9	33
	Cód. Elaborado	9	28	37
Prueba Escrita (Inducido)	Cód. Restringido	22	5	27
	Cód. Elaborado	11	32	43

.../...

.../...

PE_I Morfología	Cód. Restringido	21	6	27
	Cód. Elaborado	12	31	43
PE_I Sintaxis	Cód. Restringido	22	6	28
	Cód. Elaborado	11	31	42
PE_I Contexto	Cód. Restringido	19	5	24
	Cód. Elaborado	14	32	46
PE_I Semántica	Cód. Restringido	19	1	20
	Cód. Elaborado	14	36	50

Para apoyar dicha evidencia se cuenta con un análisis cualitativo, más exhaustivo de los principales errores de cada participante (ver tabla 4).

Tabla 4. Código lingüístico y éxito/fracaso escolar. Estudio por participante

Alumno/a	PO_E	Morfología	Sintaxis	Contexto	Semántica	PRINCIPALES ERRORES ORALES	PE_D	PE_E	Morfología	Sintaxis	Contexto	Semántica	PE_I	Morfología	Sintaxis	Contexto	Semántica	PRINCIPALES ERRORES ESCRITOS
3	E	R	E	E	E	▪ Repetición conjunción "pues" ▪ Conjugación errónea (presente subjuntivo para pretérito perfecto simple indicativo).	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	
6	E	E	E	E	E	▪ Repetición conjunción "pues"	E	E	E	E	R	R	E	E	E	E		▪ No tiene en cuenta al receptor. ▪ Dificultad en la comprensión.
11	R	R	R	R	E	▪ Frases cortas y sin relación. ▪ Poca riqueza. ▪ "pallá" = para allá. ▪ No tiene en cuenta la información que dispone el receptor.	R	R	R	R	R	R	R	R	R	E	E	▪ Conjugación errónea (presente subjuntivo para pretérito perfecto simple indicativo). ▪ Poca riqueza. ▪ Mala organización. ▪ Expresiones erróneas. ▪ No tiene en cuenta la información que dispone el receptor. ▪ Vulgarismos (pictola, finde) ▪ Dificultad en la comprensión.
12	R	R	R	R	E	▪ Repetición conjunción "pues". ▪ "po" = pues. ▪ Conjugación errónea (presente subjuntivo para pretérito perfecto simple indicativo). ▪ Frases cortas, simples y repetitivas. ▪ No tiene en cuenta el receptor de su mensaje.	R	R	R	R	E	R	R	R	R	E	R	▪ Conjugación errónea (presente subjuntivo para pretérito perfecto simple indicativo). ▪ Poca riqueza. ▪ Mala organización. ▪ Dificultad en la comprensión. ▪ Vulgarismos (imvitó, escepto).

Entendiendo como PO_E, prueba oral de lenguaje espontáneo; PE_I, prueba escrita de lenguaje inducido; PE_E, prueba escrita de lenguaje espontáneo; PE_D, prueba escrita de lenguaje dirigido. [ÉXITO ESCOLAR FRACASO ESCOLAR].

3.2. Datos proporcionados por la muestra de profesorado

Los datos recogidos de la muestra de profesorado proporcionaron resultados muy significativos para el estudio y para la elaboración de la propuesta de intervención. En cuanto al ítem relacionado con disponer de conocimientos sobre el código lingüístico y sus tipos, la mayoría de la muestra indicó tener conocimientos aunque no supieron explicarlo correctamente. Respecto a los ítems que indican relaciones existentes entre el código lingüístico y el nivel sociocultural, el rendimiento académico y el fracaso escolar, la mayoría tiende a confirmar ser conscientes de dichas relaciones, dato bastante significativo, ya que con el ítem anterior se aprecia que no disponen conocimientos sobre la temática, luego ¿cómo saben que sí influye? Por último, en el ítem destinado a valorar las medidas que se ponen en práctica en el aula se observa que la muestra se inclina a responder "No sabe/No contesta".

4. Discusión y conclusión

En general, se puede apreciar la importante influencia que ejerce el ambiente de desarrollo del alumnado sobre el rendimiento académico del mismo. Un bajo nivel sociocultural se relaciona con el empleo de un código lingüístico restringido, tanto en la expresión oral como escrita. Como bien se introduce al inicio del estudio, es necesario hablar bien para escribir bien, ya que primero se piensa en lenguaje oral y, después, se traslada al escrito, por lo que la estructuración del mensaje en un código elaborado ha de estar en el oral. Igual sucede en la comprensión de textos, "lo que se recibe se adapta al recipiente", se recibe con la precisión del lenguaje estructurado pero se almacena con un código restringido, perdiendo las precisiones del mensaje, transformándolo.

En el contexto familiar y social del alumnado, el lenguaje oral "se adquiere" por inmersión, y muchas veces en el ámbito educativo usamos también la inmersión, pero las vivencias lingüísticas socio-familiares son más potentes que las escolares, evidenciándose en el alumnado de ambientes desfavorecidos el predominio de un código restringido, incluso al llegar a la Educación Secundaria. De ahí la importancia de tener en cuenta el nivel sociocultural del alumno/a y garantizar la formación en unas buenas destrezas lingüísticas orales, para que el proceso de EA sea mejor y menos dificultoso. Si el proceso de EA resulta menos dificultoso se obtendrá un mayor rendimiento académico, propiciando de este modo, el éxito escolar de los alumnos/as.

Los resultados obtenidos de los tutores/as, muestran que a pesar de que la mayoría del profesorado no sabe qué es el código lingüístico, sí afirma que existan relaciones entre el código lingüístico, el nivel sociocultural, el rendimiento académico y el fracaso escolar, por lo que sí se sabe esta influencia ¿por qué no se forma más en dichos aspectos? ¿por qué no se tiene programado un plan de intervención?

En conclusión, es imprescindible una propuesta de intervención auténticamente compensadora para el alumnado procedente de familias y contextos socioculturalmente desfavorecidos, trabajando explícitamente el aprendizaje del código lingüístico elaborado.

5. Propuesta de intervención alumnado

Introducción

Una vez analizada la problemática del fracaso escolar, se pueden abordar las necesidades presentes a través de una propuesta de intervención acorde con las relaciones establecidas en el estudio.

Objetivos

- Dotar con unas óptimas destrezas lingüísticas, código elaborado.
- Conseguir un lenguaje más estructurado y elaborado.
- Ampliar y corregir el vocabulario del alumnado, morfología.
- Instruir a nivel de sintaxis.
- Dotar al alumnado procedente de contextos deprivados de un lenguaje independiente del contexto.
- Ayudar a la semántica del contenido.

Contenidos

Para facilitar la adquisición de un código elaborado, los contenidos deben ir enfocados a distintas categorías lingüísticas (ver tabla 3 y 4; pp. 8 y 9). Aunque cada centro puede y debe repetir este estudio y ajustar su programa a los déficits concretos de su contexto de trabajo.

Morfología

Los contenidos deben ir relacionados a aspectos de vocabulario, riqueza y un uso adecuado. También se debe hacer hincapié en la conjugación de los verbos, sobre todo a la hora de conjugar el pretérito perfecto simple del modo indicativo, ya que un error muy común consiste en utilizar en su lugar el presente del modo subjuntivo. Instruir en el empleo de adverbios y adjetivos poco frecuentes y asegurar la relación del contenido con el empleo de preposiciones y conjunciones.

Uno de los aspectos más preocupante y significativo del estudio, es el empleo de numerosos vulgarismos entre los participantes de bajo nivel sociocultural, como atobus, pictola, escepto, asín, boas, aser, aguela, abujero, visicleta, conzola…

Sintaxis

Los contenidos referentes a sintaxis se deben centrar en la organización del contenido procurando la precisión lexical y gramatical, empleo de oraciones compuestas destacando las subordinadas, formulación de abstracciones simbólicas y en la síntesis del contenido, evitando la repetición y empleo de frases hechas y cortas.

Contexto

Instruir en aspectos relacionados con expresar contenidos independientemente del contexto y de manera universal.

Semántica

Uso adecuado del léxico y de la sintaxis, estimulando una óptima asimilación y comprensión del contenido del mensaje.

Metodología

La efectividad de las posibles soluciones parte de una estimulación precoz, es necesario que los esfuerzos se centren desde la Educación Infantil, aunque se debe ir más allá y continuar en la etapa de Educación Primaria. Siempre, a través de una enseñanza explícita y planificada de todos y cada uno de los contenidos automatizando su uso en el lenguaje oral, asegurando unas buenas habilidades lingüísticas. Es conveniente destacar que la intervención no debe estructurarse como la aplicación de unas actividades aisladas e independientes, sino que han de estar contempladas en el conjunto de actividades cotidianas del aula, prestando especial atención a la comunicación y a la interacción verbal, creando para ello condiciones que favorezcan la expresión lingüística. Aunque no se debe descartar la inclusión de actuaciones dirigidas y específicas para el alumnado con mayores déficits, es decir, promover una verdadera atención a la diversidad, una escuela inclusiva y una educación personalizada, mediante la formación de grupos reducidos, a través de una metodología directa y repetitiva, con el objetivo de crear huella de aprendizaje "automatismos", para posteriormente generalizarlo en el contexto del aula.

Como bien indica la normativa vigente, debe ser un trabajo conjunto de todo el centro, dentro del Proyecto Educativo, con tareas programadas y secuenciadas, de forma específica con programas concretos de intervención y de forma transversal a todo el curriculum. Cobrando especial relevancia la intervención compensadora, ya que para muchos de nuestros alumnos/as la escuela es la única oportunidad de acceder al código formal del lenguaje, vehículo y herramienta para aprehender el conocimiento y acceder a las relaciones sociales. Siempre con el máximo respeto al sistema de habla de cada zona y grupo social o étnico, dotando al niño/a de un código elaborado, sin sustituir un código por otro, sino dotar a todo el alumnado de ambos.

6. Propuesta de intervención profesorado

Durante el estudio, surge la necesidad de una propuesta específica para el profesorado, con el objetivo prioritario de poder optimizar el proceso de EA.

Sensibilización

Es necesario captar la atención del profesorado ante tal problemática, concienciándoles de las relaciones estrechas y reales entre el dominio de unas buenas destrezas lingüísticas y el éxito escolar, y por el contrario, de un mal dominio lingüístico y el fracaso escolar. Mostrando claras evidencias de estas relaciones, procurando prevenir y detectar dicho déficit, predominante en alumnado de bajo nivel sociocultural. A través de medidas acordes a las necesidades, incitando a replicar este mismo estudio en su contexto de trabajo.

Información

A través de la figura del orientador educativo se debe asesorar al profesorado por medio de materiales acordes a tal problemática. Buscando aumentar la información que se dispone, y así, poder transmitir conocimientos, ganas de innovar y seguir avanzando.

Formación

En el estudio, se evidencia un déficit de información y concienciación ante la importancia del lenguaje entre los profesionales del ámbito educativo, por lo que sería aconsejable crear grupos de trabajo en los centros, con el objetivo de profundizar en los diferentes contenidos y posibles estrategias para garantizar el éxito del alumnado. Incluso, creando grupos de debate sobre las posibles soluciones, según el contexto de trabajo de cada profesorado y promoviendo el enriquecimiento común y las ganas de seguir avanzando.

Bibliografía

BERNSTEIN, B (1989): Clases, código y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Madrid: Akal Universitaria.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2008). El modelo de Evaluación de diagnóstico en Andalucía. AGAEVE. Junta de Andalucía.

FERNÁNDEZ, J. D., PEÑAFIEL, F. (2001). Códigos lingüísticos y éxito escolar. En: Cómo intervenir en logopedia escolar, cap.6. Madrid: Ed. CCS.

GARCÍA, N. (2007). Marco de referencia actual para el diagnóstico pedagógico. Tendencias pedagógicas, nº 12, pp. 83-110.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). Evaluación general de Diagnóstico. Instituto de evaluación: Madrid.

ROTAETXE, K. (1990). Sociolingüística. Madrid: Ed. Síntesis.

RUS, A. (2012). Personalización educativa: Escuela, tutores y familia. Monográficos Escuela. Universidad de Granada.

UNESCO (2001). Perspectivas: revista trimestral de educación comparada. Oficina Internacional de educación, vol. XXXI, nº 4, pp. 687-703.

VÉLAZ DE MEDRANO, C. (1998). Orientación e Intervención Psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación. Málaga: Ed. Aljibe.

Batería de tareas PEBL: Un instrumento de evaluación e intervención psicopedagógica en el funcionamiento ejecutivo y el desarrollo cognitivo

Mercedes Rucián Gallego

Orientadora del CEPA "Antonio Machado" de Puertollano. Propietaria Definitiva. Asociada de APOCLAM (asociación perteneciente a COPOE)

- Diplomada EGB por la UCLM en 1984.
- Licenciada en psicopedagogía por la UNED en el año 2004
- Graduada en psicología por la UNED en el año 2012
- Estudios de doctorado en psicología evolutiva y de la educación en la UNED en el año 2005 y título de suficiencia investigadora por la UNED en el año 2007.

Actividades de carácter científico y profesional:

- Profesora de Educación General Básica 1985 – 2008.
- Profesora de secundaria en psicología y pedagogía 2008 – actualidad.
- Coautora en trabajos de investigación que se han publicado en revistas de alto impacto, entre ellos:
  * Adaptación para niños de la Prueba de Amplitud Lectora de Daneman y Carpenter (PAL-N). Carriedo y Rucián (2009)
  * Estudio normativo de ambigüedad léxica en castellano, en niños y adultos. Gómez-Veiga, Carriedo, Rucián y Vila (2010)
- Autora y coautora de diversas ponencias en congresos.
- Doctoranda en espera de la lectura de su tesis doctoral en psicología cognitiva.
- En la actualidad está incluida como segunda investigadora en el proyecto de investigación de I+D+i financiado por el MECD titulado Funcionamiento ejecutivo, desarrollo cognitivo y aprendizaje escolar.

Abstract

A pesar de la implicación evidente del funcionamiento ejecutivo en el rendimiento académico, aún resulta muy complicado acceder a los instrumentos con los que medir áreas del funcionamiento ejecutivo como la atención, la inhibición, la memoria, etc. Para que su evaluación sea eficaz se requiere el uso de tareas implementadas en ordenador. La complejidad del diseño de estas tareas y el uso de software comercializado dificulta este acceso. En la actualidad, se puede utilizar gratuitamente y con cualquier sistema operativo la batería de tareas PEBL. A pesar de las posibilidades que nos ofrece este recurso, hasta ahora, sólo se ha dado a conocer en investigación. Este trabajo ofrece, por primera vez, las claves para su aplicación en la práctica diaria del profesional de la orientación como instrumento de evaluación y de estimulación.

El control ejecutivo de la cognición y la conducta y su relevancia en el rendimiento académico.

El funcionamiento ejecutivo humano depende de un conjunto de *mecanismos generales de control* encargados de favorecer un pensamiento organizado, flexible y eficaz, a fin de dirigir eficientemente hacía una meta cualquier intención, conducta y/o tarea. Estos mecanismos superiores han recibido el nombre de *funciones de control* o *funciones ejecutivas* (Baddeley & Hitch, 1994; Miyake & Friedman, 2012). Las funciones de control o ejecutivas afectan a todas las áreas del funcionamiento psicológico, tanto al que podemos considerar más adapatativo o normalizado como al patológico.

Los orientadores podemos encontrar, en el curso de nuestra labor asesora y diagnóstica en los centros, ejemplos de alumnos con trastornos o dificultades relacionados con el control de la voluntad, el pensamiento, la memoria, la cognición y la conducta; es decir, con lo que se ha denominado en la literatura científica como *funcionamiento ejecutivo* eficaz (Luria, 1976; Lezak, 1982). Cuando el funcionamiento ejecutivo, o *control ejecutivo*, se encuentra alterado, las personas sufren un deterioro en distintos aspectos de su personalidad, que repercute en el rendimiento académico. Ejemplos de este deterioro serían: a) alteraciones en el lenguaje y el vocabulario, exhibiendo un vocabulario repetitivo y una manifiesta dificultad en seguir el desarrollo argumental de sus ideas; b) impulsividad, que conllevaría la incapacidad de *inhibir* y/o dirigir adecuadamente sus necesidades internas y en agresividad hacía ellos mismos, los demás o las cosas; c) alteraciones en la *atención* con fácil distraibilidad, incluso ante estímulos internos y externos altamente irrelevantes; d) *perseveraciones* conductuales, ideatorias y de todo tipo, es decir, carencia de *flexibilidad* mental, por lo que son rígidos en sus pensamientos y no aprenden de sus errores ni modifican su conducta; e) dificultades en la *generalización* de sus aprendizajes y en el razonamiento provenientes de un déficit en la capacidad de almacenar contenidos o distribuir recursos en la memoria; o f) labilidad *emocional*, que acarrea cambios de humor y frustraciones (León-Carrión & Barroso, 1997).

La evaluación de las funciones ejecutivas a través de la batería de tareas PEBL

En la evaluación de las funciones de control cognitivo, se realiza a través de tareas que han de cumplir determinadas características: a) hayan demostrado empíricamente que son fiables y válidas para medir un determinado proceso ejecutivo; b) han de ser novedosas para el participante que la realiza; c) han de contener numerosos estímulos y/o ensayos en los que se tenga en cuenta los tiempos de presentación, y en las que se pueda utilizar distintas modalidades perceptivas; y d) deben poder registrar, no sólo la eficacia en la ejecución, sino también la velocidad en las respuestas –tiempos de reacción TRs—.

Por todo lo anterior, las tareas de ordenador dirigidas a la evaluación o a la estimulación de las funciones ejecutivas, se tienen que diseñar mediante un software específico que permita presentar los estímulos a través de las pantallas y la recogida de las respuestas en un documento que pueda interpretar el profesional. Este software suele estar a disposición de investigadores en facultades o centros tras el pago de licencias de uso. Estas licencias abren la posibilidad del diseño de experimentos, del registro de éstos y del lanzamiento de las tareas. Programas conocidos a nivel experimental son E-Prime y ERTS. Para evitar los problemas anteriores, es decir, para poder utilizar tareas ejecutivas en nuestro ordenador sin tener que diseñarlas y sin tener que pagar una licencia por el software, encontramos a nuestra disposición la batería de tareas cognitivas PEBL, junto con los manuales en los que se describe el lenguaje de programación "PEBL" (psychology experiment building language) utilizado para el diseño o

modificación de estas tareas. Este lenguaje de programación se puede utilizar en cualquier plataforma o sistema operativo mediante un editor de código fuente libre como el NotePad ++.

La batería está formada por un conjunto de 55 tareas de ordenador mediante el lenguaje de programación PEBL (Mueller 2009) y, en su mayoría, diseñadas para medir y/o estimular las principales áreas del funcionamiento ejecutivo de la cognición humana. Entre ellas, tareas ampliamente conocidas como la tarea de Stroop, el test de clasificación de cartas de Wisconsin, la tarea de Torre de Hanöi o la tarea go, no-go, junto con diversas tareas de distintas modalidades de memoria. La batería de tareas y los manuales en los que se describe el lenguaje utilizado en su diseño "PEBL" se encuentran disponibles de manera gratuita en la página web http://pebl.sourceforge.net/ (ver figura 1).

Fig 1. Página inicial del sitio web PEBL.

Para poder usar las distintas tareas que integran la batería debemos seguir los pasos siguientes:

a) Descargar la batería desde la zona de descargas de la página inicial, teniendo en cuenta el sistema operativo. La batería y los manuales se guardan en la carpeta de descargas con el nombre PEBL_Setup 0.13.

b) Instalar el programa desde el archivo anterior. El programa se instalará en "archivos de programas" en la carpeta PEBL. Desde el icono del programa podemos abrir la ventana que nos permitirá elegir cualquiera de las 55 tareas (figura 2) pulsando un doble clic en el directorio battery. Una vez elegida la tarea, se selecciona con un doble click para que aparezca la pantalla siguiente (figura 3), en la que se describe la tarea junto con una imagen de ésta. Para lanzar la tarea, se tiene que indicar en la casilla correspondiente el código del participante y seleccionar el comando "ejecutar el scrip seleccionado". A partir de ahí se seguirán las indicaciones que marque la tarea.

Fig. 2 Ventana emergente del programa PEBL

Figura 3. Pantalla de inicio en la tarea de los bloques de Corsi

Recogida de los resultados en los ficheros de salida y modificación de las tareas.

Una vez que se ha instalado la batería de tareas, se genera una carpeta raíz "pebl-exp.0.13" en la carpeta "documentos" del ordenador; dentro de ésta, la subcarpeta "battery" conteniendo los archivos de las 55 tareas. Cuando el participante ha completado una tarea, se genera un archivo de texto denominado "report", y se guarda en la subcarpeta de la tarea con extensión .txt, junto con el código que se le ha puesto al participante para poder distinguirlo. En este archivo, encontraremos un resumen de las puntuaciones de los participantes en cada uno de los registros que haya hecho el ordenador, como número de aciertos, de errores, o tiempos de reacción.

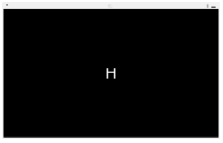
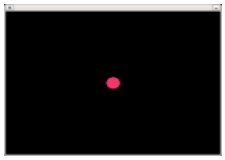
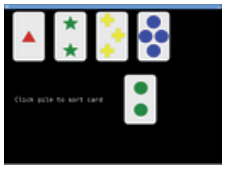
Igualmente, el lenguaje de programación PEBL nos permite modificar los parámetros de las tareas que ya están diseñadas. En este caso, y para nuestra labor como orientadores, podría resultar conveniente modificar el texto correspondiente a las instrucciones que se incluyen al principio de las tareas, ya que están escritas en inglés. Para ello, sólo tenemos que sustituir dichas instrucciones por el mismo texto en castellano, teniendo cuidado de mantener el código –saltos, simbología— que utiliza el lenguaje de programación PEBL. Estos cambios se realizarán en los archivos de texto con extensión PBL de cada tarea, y que podemos encontrar en las correspondientes subcarpetas. Estos archivos los abriremos para su edición con un programa como el Notepad++ o con otro editor de texto plano como el Wordpad que se incluye en como accesorio gratuito de Windows. Igualmente, desde el sitio web, se puede solicitar que los autores modifiquen el idioma de una tarea escribiendo un correo a los autores en el que se incluya el nuevo texto.

Interpretación de las puntuaciones de los participantes.

Como hemos dicho anteriormente, cada tarea genera un registro de las diversas puntuaciones a fin de tener un resumen lo más completo posible de la ejecución de ese participante en un área del funcionamiento cognitivo; precisamente el área que la tarea pretende medir. Por ello, debemos conocer qué función ejecutiva o qué proceso cognitivo estamos evaluando: inhibición de respuestas, alternancia entre tareas, capacidad del bucle fonológico de la memoria, memoria operativa visual o verbal, razonamiento espacial, destreza mtora-visual, etc. Una vez conocido el uso de esa tarea como instrumento de evaluación o medida, también tendremos que poder interpretar las puntuaciones o parámetros que se recogerán en el documento de texto o "report" generado.

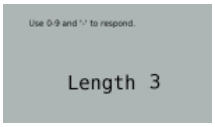
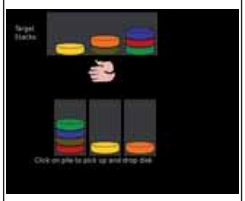
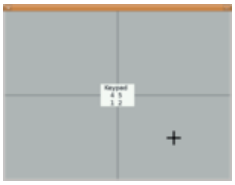
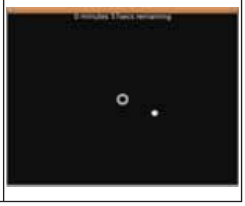
Los orientadores, tenemos a nuestra disposición determinadas baterías de tareas o test de uso comercial, que nos ofrecen un material en papel con el que poder utilizar la tarea, junto con unas plantillas y/o con unos baremos con los que después poder comparar la ejecución de un sujeto con las puntuaciones de una población normalizada. Algunas de las tareas que incluye esta batería, son similares a las versiones en papel de las mismas (tarea de Wisconsin, tarea de Stroop, etc.) que incorporan los baremos y que podremos utilizar para su comparación, siempre teniendo en cuenta las especificaciones de nuestra tarea (como la versión simplificada en 64 items del test de Wisconsin). Además, en la literatura científica, podemos encontrar estudios en los que se ha empleado tareas de esta batería e, incluso, se ha realizado un estudio normativo con algunas de ellas, obteniendo los baremos correspondientes. Como en el estudio de Piper, Li, Eiwarz, et al. (2011) realizado para baremar diversas tareas incluidas en la batería y en edades comprendidas entre los 5 años y los adultos.

Descripción y uso de cada una de las tareas de las que consta la batería PEBL

Tarea	Descripción y uso	Pantalla
1. Tarea de juego de apuestas de Bechera	Juego en el que se tiene que elegir entre 4 bloques de un total de 100 cartas. Cada elección tiene un coste y una recompensa imprevisible. Diseñado para evaluar daños prefrontales con un componente emocional	
2. La tarea del burro hambriento.	Versión de la tarea anterior para niños. Es un test que evalúa el componente ejecutivo en el que está implicado el control de las emociones.	
3. Test de vigilancia intensiva	Durante 22 minutos se ha de atender a un estímulo que puede aparecer arriba o debajo de la pantalla. Tarea de atención sostenida diseñada para evaluar el TDAH.	
4. PEBL Test de actividad continua.	Versión de la tarea de ejecución continúa de Conners. Durante 14 minutos se ha de responder ante los estímulos diferentes. Tarea de atención sostenida diseñada para evaluar el TDAH	
5. PEBL Tarea de atención perceptiva	Versión de la tarea de vigilancia psicomotora de Wilkinson & Houghton's. Detecta la velocidad de respuesta ante un estímulo y se utiliza para el diagnóstico de estados de vigilia alterados o trastornos psicomotores.	
6. Test de clasificación de cartas de Berg.	Versión de la tarea de clasificación de cartas de Wisconsin (Berg, 1948). Se han de emparejar cartas atendiendo a reglas que van cambiando. Tarea clásica que detecta déficit ejecutivo en la capacidad de alternar entre tareas.	

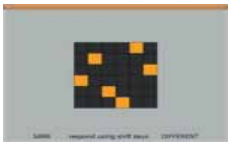
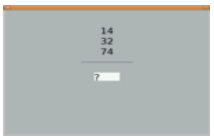
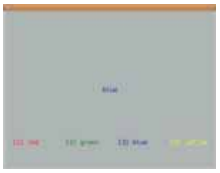
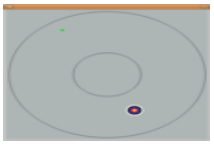
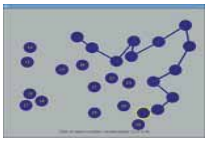
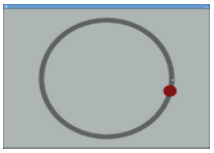
.../...

.../...

7. Tarea de tiempo de repuesta única.	Tarea clásica utilizada para medir la velocidad con la que se detecta un estímulo, es decir, el tiempo de respuesta ante la presentación de un estímulo visual.	
8. Amplitud de dígitos.	Tarea de amplitud de dígitos. Se tienen que recordar series, cada vez más amplias, de dígitos. Evalúa la memoria verbal a corto plazo.	
9. Procedimiento de informe parcial.	Es una versión del procedimiento de memoria visual de Sperling. Evalúa la memoria inmediata o sensorial en la modalidad visual y puede proporcionar un diagnóstico inicial en relación al Alzheimer.	
10. Tarea de asociación implícita.	El test de asociación implícita evalúa la capacidad para encontrar relaciones en la memoria entre representaciones mentales de los objetos (conceptos).	
11. Torre de Londres	El test es una versión del test Torre de Hanoi. Se utiliza para evaluar la función ejecutiva de planificación y resolución de problemas, al tener que organizar mentalmente los movimientos de las fichas para conseguir una posición final que marca el ordenador.	
12. Tarea de contadores de símbolos.	Versión de la tarea de Contadores duales (Garavan,1998). En este caso se tiene que mantener el registro de cuatro símbolos que se presentan en pares y compararlos con el símbolo objetivo. Evalúa memoria operativa en tareas de búsqueda visual.	
13. Tarea de respuesta ante 4 opciones.	En esta tarea se mide la velocidad de respuesta (TR) para detectar una cruz que puede aparecer en una de las cuatro esquinas de la pantalla. Mide la velocidad de procesamiento o "reloj mental" en tareas de búsqueda visual.	
14. Pared de tiempo.	Versión de la tarea de Jerinson et al. (1957). Tarea en la que se estima el tiempo en el que el objeto chocará en el final de la pantalla tras su descenso. Evalúa la capacidad para estimar el paso del tiempo.	
15. PEBL Tarea de seguimiento visual compensatorio	Similar a la tarea de Makeig & Jolley. Consiste en mantener, con la ayuda del ratón, un objetivo que se mueve al azar dentro de una diana. Evalúa el sistema ejecutivo de alerta o monitorización sostenida en la atención visual.	

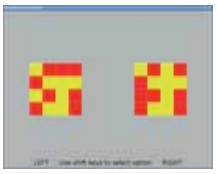
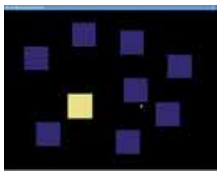
.../...

.../...

16. Tarea de decisión léxica.	La tarea consiste en determinar si un estímulo es o no es una palabra. Evalúa la velocidad de respuesta para el reconocimiento léxico.	
17. Tarea de rotación mental.	Versión de la tarea de Shepard (1971). La tarea consiste en determinar si dos figuras son iguales tras la rotación de una de ella. Evalúa el procesamiento espacial.	
18. Tarea de rotación de matrices.	Determinar las posiciones en una matriz de 6 x 6 celdas son iguales a las de otra matriz rotada de la anterior. Evalúa la memoria operativa y el procesamiento viso espacial.	
19. Tarea de búsqueda con pista espacial.	Tarea de Posner en la que hay que responder lo más rápido posible en la localización en la que aparecerá un estímulo con apoyo de una pista en el 75% de las ocasiones. Mide la velocidad de respuesta con o sin pista de localización.	
20. Suma de dos columnas.	Consiste en sumar, lo más rápidamente posible, tres números de dos dígitos que aparecen en dos columnas. Mide la velocidad y destreza en el cálculo aditivo.	
21. Tarea de Stroop	Versión de la tarea de Stroop (1935) para ordenador. Utilizada para medir el efecto de interferencia perceptiva de la lectura de la palabra ante la denominación del color. Mide la función ejecutiva de inhibición de la repuesta dominante	
22. Destreza Manual	Una tarea diseñada para mejorar la destreza en el manejo del dispositivo de señalización. El cursor cambia de color y vibra en la búsqueda del objetivo.	
23. Trail-making	Versión para ordenador de la tarea clásica de senderos alternativos de Reitan (1958) partes A y B. Diseñada para evaluar la función ejecutiva de alternancia entre tareas.	
24. Prueba Movimiento Dirigido	Diseñada para conocer la velocidad de movimiento hacia el objetivo cambiando la distancia y al tamaño de éste. Evalúa la destreza motora-perceptiva.	
25. Tarea de persecución del rotor.	A través del ratón se intenta perseguir el objetivo que rota en el círculo. Es una tarea clásica que desarrolla la destreza motora.	

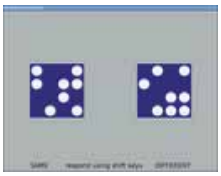
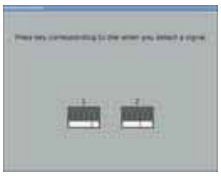
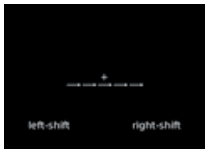
.../...

.../...

26. Tarea simple de emparejamiento.	Consiste en descubrir si es igual o no el patrón de una matriz al de otra presentada anteriormente con un intervalo de tiempo de separación. Evalúa la memoria viso espacial demorada.	
27. Tarea de bloques de Corsi.	El sujeto debe reproducir un patrón de elementos que se activan sucesivamente y en el mismo orden. Las series de elementos van aumentando. Tarea diseñada por Milner (1975) como medida de la amplitud de memoria operativa no verbal.	
28. Prueba de detección de cambios.	Busqueda de cambios aleatorios en presencia, localización, tamaño y color, entre pantallas de círculos. Evalúa la memoria visual demorada, la atención perceptiva, etc.	
29. Tarea del reloj.	Esta es una prueba de atención visual sostenida. Una versión de la llamada "reloj de tareas de Mackworth". Consiste en mirar el reloj y determinar cuándo se salta un latido.	
30. Tarea de imitación del dispositivo.	Imitar los bocetos en tres dimensiones que el ordenador va reproduciendo. Evalúa la copia e imitación viso perceptiva.	
31. Test de orden de letras.	Evaluar si son iguales dos conjuntos de letras consecutivas que se presentan con 2 segundos de separación. Las cadenas pueden cambiar por la identidad de estas o por el orden en pares adyacentes. Tarea incluida en la baterísl UTC-PAB. Evalúa la atención perceptiva y la memoria viso espacial.	
32. Tarea de sustitución de letras-dígitos.	Tarea de sustitución incluida en la batería UTC-PAB y en las escalas Wechsler. La tarea consiste en recodificar estímulos de acuerdo a una tabla de códigos de letras y símbolos. Evalúa diferentes procesos cognitivos como la flexibilidad mental, atención sostenida, velocidad de procesamiento de la información.	
33. Procesamiento matemático	Incluida en la batería UTC-PAB. Realización se sencillos problemas matemáticos. Evalúa el nivel de razonamiento matemático para el cálculo aritmético.	
34. Tarea de amplitud de memoria visual	Tarea clásica del paradigma de investigación en la que aparecen series de imágenes, junto con sus nombres. Después de una serie, las imágenes se tienen que recordar de entre un conjunto de éstas. Evalúa la amplitud de memoria visual.	

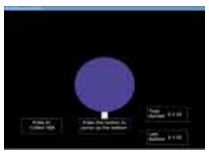
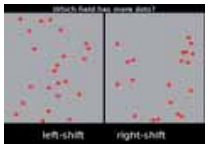
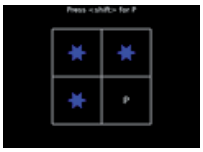
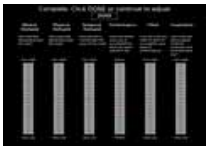
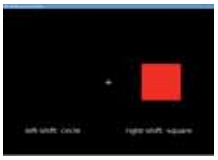
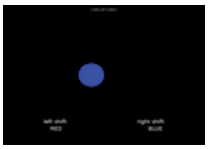
.../...

.../...

35. Juicio del objeto.	Dos tareas de juicio absoluto o relativo sobre si un polígono es igual a otro que puede cambiar en la forma, el tamaño o la orientación de manera muy sutil. Memoria visual y atención sostenida.	
36. Prueba de comparación de patrones	Tarea, en tres versiones (incluida a su vez en la batería UTC) en la que se comparan patrones de puntos en una matriz de 4 x 4. Mide la velocidad y la eficacia en la respuesta. Atención sostenida y velocidad en el procesamiento de estímulos visuales.	
37. Probabilidad en el monitor	Es una tarea de atención sostenida y de búsqueda rápida visual, incluida en la batería UTC-PAB. Requiere mantener la atención sobre uno o dos dispositivos (diales) y responder cuando se localice un patrón no aleatorio de movimiento en uno de ellos.	
38. Test de conciencia de situación.	Tarea de atención sostenida y vigilancia en la que hay que supervisar los movimientos de dos tipos de criaturas (insectos o lagartijas) para responder después sobre su localización o identidad.	
40. Prueba de velocidad de golpeteo	Tarea motora que mide la velocidad de respuesta en una tecla del teclado. Crea una línea base para la velocidad de respuesta o tiempo de reacción (TR)	
41. Tiempo de prueba de golpeteo.	Golpear durante un tiempo a un ritmo preestablecido con anterioridad. Tarea incluida en la batería UTC-PAB. Destreza para repetir ritmos y continuar patrones rítmicos.	
42. Test de la Torre de Hanoi	Similar al descrito como Torre de Londres. Es una tarea clásica que mide la capacidad para planificar un objetivo. También se ha constatado como medida de inhibición de respuesta.	
44. Búsqueda visual	Tarea incluida dentro del paradigma de búsqueda visual. Consiste en localizar un objetivo y mantener en la memoria su localización. Se mide la eficacia y la rapidez en la búsqueda visual.	
45. Tarea de medida del marco atencional	Mediante esta tarea, y las distintas variantes que ofrece, se puede tener una medida de los tres sistemas atencionales de orientación, alerta y control cognitivo enmarcado en la teoría atencional de Posner. Medida de la atención dirigida, sostenida e inhibición perceptiva.	

.../...

.../...

46. Tarea del balón o de riesgo.	Tarea original de Lejuez et al. (2002). Diseñada para medir la conducta temeraria o de riesgo en adolescentes y adultos, es decir, el control ejecutivo de la conducta.	
47. Tarea de juicio sobre puntos	Consiste en determinar en cuál de los dos paneles que se ofrecen hay más puntos. Mide la precisión y velocidad en ofrecer un juicio sobre cantidades.	
48. Tarea de los flancos.	Versión para ordenador de la tarea clásica de Eriksen. Se ha de señalar con las teclas de dirección si una flecha mira hacia la derecha o la izquierda con o sin estímulos distractores. Mide la capacidad para inhibir la interferencia distractora.	
49. Tarea de go, no-go.	Versión para ordenador de Bezdjian (2009). Se ha de omitir la respuesta ante un estímulo sólo cuando éste varía. Tarea clásica del paradigma de medida de la inhibición de respuestas prepotentes o dominantes.	
50. Tarea del maniquí	Una versión aún no completa (en la versión .12 de la batería) para una tarea de razonamiento espacial.	
51. TLX de carga de trabajo.	El Task Load Index NASA (NASA-TLX) es una herramienta de evaluación subjetiva y multidimensional que califica la carga percibida, con el fin de evaluar una tarea, sistema o la eficacia del equipo o de otros aspectos del rendimiento	
52. Tarea de ilusión de Müller-Lyer	Tarea clásica utilizada en los estudios perceptivos de los fenómenos que producen distorsiones perceptivas o ilusiones.	
53. Tarea del "bicho raro"	Version de Huettel. Responder ante una característica de un estímulo que se encuentra eclipsada por otra característica o dimensión irrelevante. Tarea de medida de la inhibición a la interferencia distractora o control ejecutivo de la atención.	
54. Tarea de Simon	Test de Simon de compatibilidad entre estímulo y respuesta (E-R). Medida de la capacidad para inhibir la interferencia distractora (control ejecutivo de la atención).	
55.Tarea de alternancia.	Tarea clásica del paradigma de alternancia en la que se ha de responder pulsando con el ratón en las figuras, dependiendo de la regla que se muestra en la parte superior de la pantalla. Se ofrece una medida de la velocidad y otra de la eficacia de la función ejecutiva de cambio o alternancia "swhitching"	

Bibliografía

Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1994). Developments in the concept of working memory. *Neuropsychology*, *8*(4), 485.

Castillo, J. L., & Rivas, M. J. F. (2003). La teoría atencional de Posner: una tarea para medir las funciones atencionales de orientación, alerta y control cognitivo y la interacción entre ellas. *Psicothema, 15*(2), 260-266.

Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science (New York, NY)*, *318*(5855), 1387.

Lejuez, C. W., Read, J. P., Kahler, C. W., Richards, J. B., Ramsey, S. E., Stuart, G. L., ... & Brown, R. A. (2002). Evaluation of a behavioral measure of risk taking: the Balloon Analogue Risk Task (BART). *Journal of Experimental Psychology*: Applied, 8(2), 75.

Carrión, J. L., & Barroso, J. M. (1997). *Neuropsicología del pensamiento:(control ejecutivo y lóbulo frontal)*.

Lezak, M. D. (1982). The problem of assessing executive functions.*International Journal of Psychology*, *17*(1-4), 281-297.

Luria, A. R. (1976). *The working brain: An introduction to neuropsychology*. Basic Books.

McEwan, R. D. (2011). PEBL TECHNICAL REPORT 2011-05.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis.*Cognitive psychology*, *41*(1), 49-100.

Mueller, S. T. (2009). PEBL: The psychology experiment building language (Version 0.10).[Computer experiment programming language]. *Retrieved Jan*.

Piper, B. J., Li, V., Eiwaz, M. A., Kobel, Y. V., Benice, T. S., Chu, A. M., ... & Mueller, S. T. (2012). Executive function on the psychology experiment building language tests. *Behavior research methods*, *44*(1), 110-123.

Schlegel, R. E., Gilliland, K., & Crabtree, M. S. (1992). *Development of the UTC-PAB normative database*. Southeastern center for electrical engineering education inc st cloud fl.

Ward, G., & Allport, A. (1997). Planning and problem-solving using the 5-disc Tower of London task. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 50*, 49-78.

Un espacio educativo a medida Buena práctica educativa para conocer los transitares de una USEE (Unidad de soporte a la Educación Especial)

Joana Lucas Mármol

Psicopedagoga/ profesora de orientación educativa adscrita a la USEE. INS Lluís de Requesens (Molins de Rei) Reside en Avinguda Caldes, 40 1º 2ª de Molins de Rei 08750 (Barcelona).

Licenciada en Psicología por la UB. Cursando estudios de Comunicación Audiovisual en la UOC. Dedicada a la educación y orientación de diferentes colectivos desde 1988 y especialista en adolescentes desde 2004.

Ángels Morillo Maymón

Psicopedagoga / profesora de orientación educativa del centro INS Lluís de Requesens (Molins de Rei).

Doctoranda en Psicología Social por la UAB i Màster en clínica de niños y adolescentes, se dedica a la educación des del año 2006.

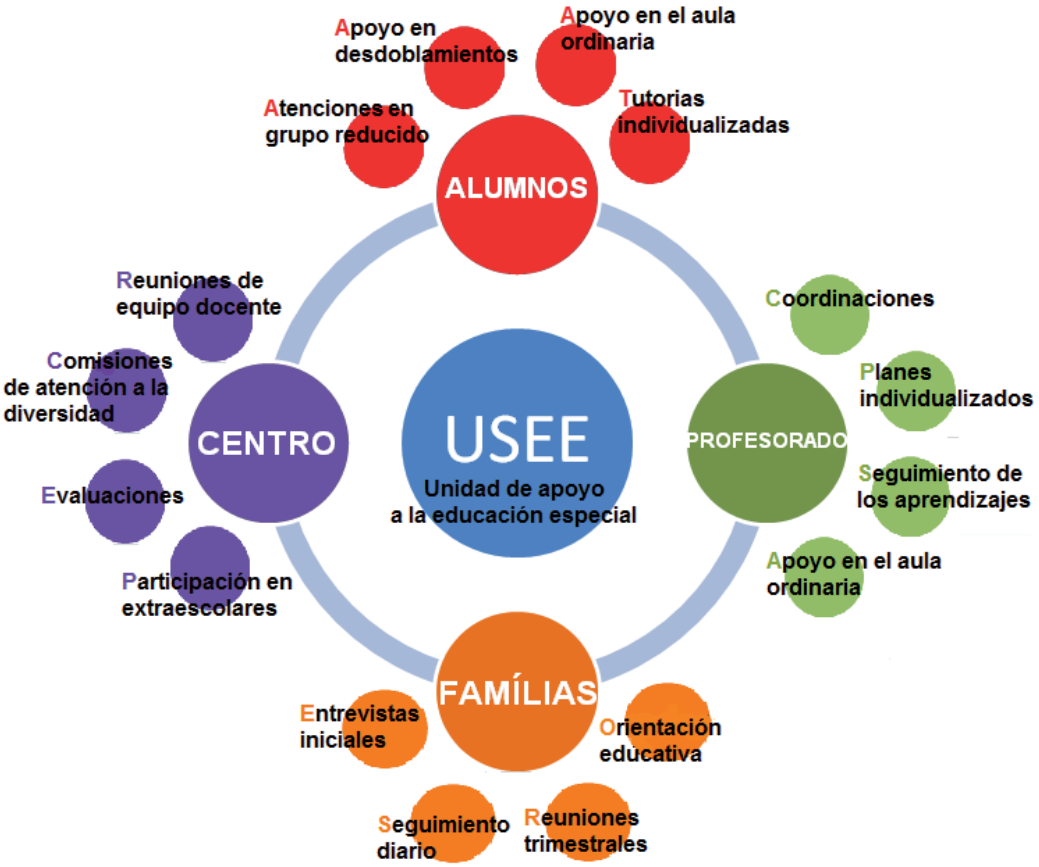
Mireia Pastor Priego

Educadora de educación especial adscrita a la USEE del centro INS Lluís de Requesens (Molins de Rei).

Técnica en Integración Social. Dedicada a la educación especial desde 2005 y especialista en adolescentes desde 2007.

Breve resumen de la comunicación

La incorporación de los alumnos con necesidades educativas especiales a las aulas ha supuesto un cambio en las metodologías de trabajo de los centros y la aparición necesaria de nuevos recursos educativos. En este marco se definen las Unidades de apoyo a la educación especial (USEE), equipos de profesionales dedicados a la inclusión de estos alumnos en la escuela ordinaria. El trabajo desarrollado incluye adaptaciones para el aprendizaje, asesoramiento a familias y docentes, y el acompañamiento del alumno a lo largo de una etapa de su vida en la que podrá disfrutar de una escolarización entre iguales.



"Las ideas nacen de compartir"[1]

Las realidades sociales han evolucionado de forma compleja y dinámica, a las situaciones de exclusión y de desigualdad conocidas, hace falta añadir otros colectivos y nuevos formatos que dan lugar a la exclusión como son las desigualdades en el acceso a los recursos educativos, las situaciones de discapacidad y de dependencia, entre otras, necesitando políticas de inclusión dinámicas que tengan en cuenta los nuevos factores de exclusión.

Si nos centramos en las políticas públicas a nivel transversal y educativo[2] encontramos que, des de de la Ley Orgánica de Educación, LOE 2/2006 de 3 de mayo y a la espera de cómo se concreta el artículo 122 de la LOMCE el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya ha puesto en marcha diversos recursos de atención a la diversidad que intentarán tener en cuenta estos nuevos factores de exclusión y establecer unos dispositivos para poder paliarlos:

1. Las USEE ("Unitats de Suport a l'Educació Especial") en centros de secundària y primària.
2. Programas de diversificación curriculares (educación secundària)

---

1 Funes Artiaga, J en www.jaumefunes.com

2 AAVV. Respostes a les velles i noves desigualtats. Les polítiques d'inclusió social (2007) en Àmbits de psicopedagogía n 21. Revista catalana de psicopedagogia i educació: Barcelona.

3. La dotación de profesionales específicos (MEE, fisioterapeutas, logopedas)
4. Planes de Mejora Individuales y de centro.

Nos centramos en la experiencia de la USEE del "instituto de educación secundaria Lluís de Requesens" de Molins de Rei que se inicia en el curso 2007/08 con seis alumnos. En el curso vigente la USEE, con trece alumnos, sigue siendo una unidad de apoyo referente en el Baix Llobregat.

La normativa recoge que las USEE son unidades de recursos para favorecer la participación del alumnado con necesidades educativas especiales en entornos ordinarios. Los profesionales asignados en éstas priorizan la elaboración, en coordinación con el profesorado especialista en la asignatura, de materiales específicos o adaptados que faciliten la participación de estos alumnos en las actividades generales del grupo y la concreción de estrategias para posibilitar la participación en las actividades del aula ordinaria colaborando en el proceso educativo del alumnado. Así mismo, se desarrollan actividades específicas individuales o en grupo reducido cuando los alumnos lo requieren.

El alumnado es atendido por los profesionales USEE. Este equipo lo componen dos psicopedagogas y una educadora de educación especial.

1. Respecto al alumnado

Todos los alumnos USEE se distribuyen en los diferentes cursos de la ESO en sus respectivos grupos ordinarios. Éstos son atendidos de diferentes maneras: atención semanal en las asignaturas de grupo de desdoblamiento; atención semanal en las materias no instrumentales; atención en grupo reducido; atención a nivel tutorial; refuerzo de las materias en atención individual; planificación y seguimiento de los planes individualizados (ver Anexo 1 PI (Plan Individualizado)); acompañamiento y seguimiento de los alumnos que participan el proyecto IESSEFED; acompañamiento y apoyo en las actividades fuera del centro según las necesidades de éstos y en la participación de los alumnos en las actividades de centro. Un ejemplo de esta colaboración es el trabajo realizado por el Departamento de Orientación en la investigación sobre lenguaje juvenil a raíz de la participación en un taller del centro (ver el Anexo 2. Artículo revista lenguaje juvenil).

La atención dentro del grupo de desdoblamiento ordinario se realiza de una a dos veces por semana, favoreciendo el seguimiento y adaptación de los contenidos de cada una de las asignaturas instrumentales. Su valoración resulta muy positiva dentro del grupo, tanto por el logro en los aprendizajes como por la inclusión de los alumnos.

En las materias no instrumentales los alumnos son acompañados por el profesor de la USEE al menos en una sesión semanal. En algunas sesiones los alumnos USEE trabajan estas materias en grupo reducido, lo que favorece el seguimiento de los aprendizajes, anticipación y refuerzo de contenidos, estudio, realización de exámenes adaptados, etc ....

En las horas de tutoría individualizada semanales se da prioridad al trabajo de hábitos y problemáticas concretas de cada uno de ellos, siendo éstas una tarea imprescindible para el seguimiento personal y curricular. Además, se interviene en momentos puntuales y necesarios, tanto si es por algún conflicto o dificultad personal o de relación con los compañeros o con el profesorado, así como para aclarar aspectos más curriculares. Se revisa con el alumno la gestión de su agenda escolar y se trabajan hábitos, como por ejemplo cómo tiene ordenada la carpeta, escritos, etc. Revisamos también los deberes diarios y las dificultades que puedan representar.

Elaboramos los PI generales de los nuevos alumnos en colaboración con el EAP, Paralelamente se planifican los planes individualizados las asignaturas, manteniendo, en el mayor grado posible, una relación directa con la programación de aula. De estos documentos se derivan las correspondientes adaptaciones y la consecuente evaluación de cada asignatura. El tema de las adaptaciones se retoma en el apartado tres del documento.

El equipo USEE se reúne con el equipo de educadoras del IESSEFED (Simulación de empresas de carácter educativo) para exponer las características de los alumnos USEE de 4º de la ESO. Durante el transcurso del proyecto se realiza tanto el acompañamiento semanal de éstos como el seguimiento de la actividad y sus aprendizajes, apoyándolos en aquellas tareas que les resultan más complicadas. La valoración de la participación de los alumnos USEE en el proyecto IESSEFED es muy positiva, tanto por parte de las monitoras del proyecto como por el profesorado USEE.

Los alumnos participan de manera normalizada en las actividades del centro, como por ejemplo talleres, salidas, recitales, etc. El apoyo del equipo en estas participaciones se planifica y puede variar y adaptarse según las necesidades de cada momento. Se valora como muy positiva su participación, ya que mejoran la relación con los demás alumnos, la capacidad de autonomía, planificación y responsabilidad.

2. Respecto a las familias

Con las familias de los alumnos de primero de ESO de nueva incorporación, se realiza una entrevista antes de iniciar el curso para hacer el intercambio de información, conocer al alumno y explicar a la familia el funcionamiento de la unidad de apoyo a la educación especial y la ayuda que recibirá su hijo. Se mantiene contacto trimestral con las familias. Cuando es necesario se realizan reuniones a demanda de la familia o del instituto para tratar temas más específicos.

A nivel general, se lleva a cabo un seguimiento telefónico personalizado; así como a través de la agenda diaria sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos.

3. Respecto al profesorado

De la misma manera que los cambios sociales se han arraigado en nuestro día a día, también lo han hecho en el día a día de nuestras aulas.

Las características del alumnado han ido evolucionando los últimos años y con ellas, obligatoriamente, el sistema educativo. En este marco de aprendizaje, confluyen diversidad e innovación. Es así como aparecen nuevas perspectivas metodológicas que modelan la actividad diaria de los centros docentes.

En este constante cambio evolutivo, el profesorado se ve arrastrado a afrontar una situación novedosa que requiere un cambio de mentalidad. Ahora, en los pupitres que llenan las aulas se sientan alumnos de gran diversidad, entre ellos los alumnos con necesidades educativas especiales, que hace tiempo se mezclaron con sus compañeros para aprender compartiendo experiencias y ser tratados como iguales.

Es aquí, donde nace la estrecha relación entre el profesorado ordinario y la USEE.

La complicidad en el trabajo diario no es fruto de la casualidad, sino de innumerables reuniones de coordinación y esfuerzo común.

Como se ha mencionado en puntos anteriores, los alumnos de la USEE acceden a los contenidos de las materias mediante adaptaciones curriculares. Para llevar a cabo esta tarea, es fundamental la coordinación del profesorado USEE con el profesorado especialista de cada una de las materias y los tutores de los grupos ordinarios a los que pertenecen los alumnos USEE.

En estas coordinaciones y reuniones se pactan los contenidos básicos de cada una de las asignaturas curriculares, aquellos conocimientos que se cree que es imprescindible que el alumno adquiera. Por otra parte, se acuerdan metodologías tanto en referencia a los materiales, como al funcionamiento y dinámicas de aula.

A lo largo del curso, y de manera sistemática se han ido repitiendo estos encuentros, con la finalidad de llevar a cabo el seguimiento y valoración de los aprendizajes y de todos aquellos factores que pueden interferir en la evolución educativa de los alumnos.

La realización de estas coordinaciones se planifica según las necesidades de cada asignatura, las demandas del profesorado y las características de los alumnos.

A partir de estas coordinaciones entre el profesorado, se elaboran los Planes Individualizados de los alumnos USEE, ya mencionados anteriormente, relativos a cada materia curricular .

El PI de las asignaturas, es un documento en el cual aparecen los objetivos a adquirir por el alumno, las competencias básicas trabajadas, los contenidos concretos de la programación que queremos que sean aprendidos, así como la evaluación y metodología empleada en los mismos. Se redacta un PI para cada alumno, asignatura y curso. (ver Anexo 3. PI. Ciencias naturales 3 ESO). Para ello es importante tener en cuenta cuáles son los conocimientos iniciales del alumno en la asignatura en concreto, su capacidad de aprendizaje y otras cuestiones relacionadas con sus características específicas.

Una de las formas de apoyo al profesorado, es la participación de las profesionales de la Unidad en las clases impartidas por los especialistas, tanto en los grupos ordinarios como en los desdoblamientos. La organización de estas clases compartidas también se planifica con el docente de la asignatura.

Otra tarea realizada en común es la búsqueda y creación de materiales adaptados. Preferentemente, los alumnos utilizan el material del aula ordinaria, a fin de potenciar su inclusión, la motivación en el aprendizaje y su autoestima. Partiendo de estos do-

cumentos se realiza la elaboración de resúmenes, esquemas y actividades adaptadas, como también la adaptación de exámenes y actividades de refuerzo, dando pues una apariencia similar al material original. (ver Anexo 4 Material adaptado. La circulación)

Para diversificar los contenidos y asegurar su correcta incorporación y afianzamiento, no debemos olvidar que se utilizan otras fuentes complementarias imprescindibles.

El profesor del aula, apoyado por las profesionales USEE, participa y se implica activamente en actuaciones como el seguimiento e implantación de herramientas que ayudan al aprendizaje, como por ejemplo las tablas de autocontrol referentes a la mejora de los hábitos de aprendizaje, comportamiento, habilidades sociales, etc. (ver Anexo 5. Hoja de observación y Anexo 6. Hoja de observación de conductas)

4. Respecto a la dinámica del centro

La principal herramienta de contacto con el conjunto de profesionales del centro ha sido las reuniones de equipos docentes (RED). Las sesiones tienen una periodicidad quincenal y reúne al equipo de profesionales que atiende cada nivel.

En estas reuniones, conjuntamente con el profesional de orientación educativa, se realiza el intercambio de informaciones y seguimiento (aprendizajes, desarrollo, inclusión, participación, etc.) de los alumnos, tanto por parte del equipo docente como del profesorado USEE.

Otro recurso importante de participación en el centro han sido las reuniones de evaluación, el objetivo de las cuáles ha sido potenciar la evaluación de los alumnos en función de su Plan Individualizado (ver ejemplo Anexo 1 PI (Plan individualizado).

5. Respecto al trabajo del equipo (USEEEAPOE)

a) Reuniones de equipo USEE

El equipo USEE se reúne a lo largo del curso una hora semanal para la preparación de tareas pendientes y para planificar el seguimiento individualizado de los alumnos. Durante el curso 201213, se redujo la jornada de una de las profesionales y, por lo tanto, se ha tenido que distribuir las tutorías y las materias de manera más ajustada. Se prioriza cubrir las clases de las materias instrumentales, al menos una hora semanal de cada curso de la ESO. Así pues, por ejemplo en **1 º ESO** de este curso, se ha mantenido el grupo reducido con todos los alumnos de la USEE, y las atenciones individuales en función de las necesidades. En **2 º de ESO,** por las características de los alumnos, el grupo reducido que sale a trabajar fuera del aula ha sido variable en función de la implicación de los alumnos en el grupo, el trabajo de refuerzo de las diferentes asignaturas y de la dinámica y funcionamiento del grupo.

Durante el curso anterior se incorporaron dos profesionales especialistas: la fisioterapeuta y la logopeda para atender a dos alumnas con dificultades motrices y auditivas respectivamente. Se realizan reuniones quincenales para el seguimiento y valoración de las alumnas.

Cabe decir que el acompañamiento de los alumnos USEE se realiza de forma continuada, desde las primeras reuniones de traspaso de información de Primaria, las reuniones iniciales con las familias y de las reuniones con los servicios educativos implicados en la educación y aprendizaje de los alumnos de nueva incorporación, hasta su orientación educativa fuera del centro. Este seguimiento implica encuentros periódicos con las familias, coordinaciones semanales del EAP y del equipo de orientación del centro, punto tratado en el siguiente apartado, así como con los trabajadores sociales del municipio y del EAP.

b) Respecto al Departamento de Orientación Educativa

El Departamento de Orientación del centro se reúne de manera semanal para traspasar información de la Comisión de atención a la diversidad y diseñar las estrategias a seguir a nivel de orientación del alumnado, en especial de los alumnos nee.

Éste cuenta con el soporte del Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (equipo de asesoramiento psicopedagógico externo), EAP. Las reuniones se realizan en función de las necesidades del equipo, priorizando el seguimiento y valoración de la evolución de los alumnos, planificación del trabajo posterior y reuniones conjuntas con las familias.

Respecto a los alumnos USEE, se han realizado tres demandas a l'EAP, en relación a dos alumnos de primer curso de la USEE y uno de cuarto de la ESO.

En referencia al alumno de 4 curso de la ESO se ha realizado un cuidadoso proceso de orientación. Conjuntamente con la Profesional de orientación educativa, se han mantenido reuniones con la família y con el alumno para diseñar su incorporación a la educación postobligatòria (ver Anexo 7 Video A).

A nivel de investigación, las profesionales adscritas a la USEE han colaborado en el proyecto encabezado por el EAP **Pruebas de validación de intensidad del apoyo**.

Un punto importante ha sido asistir como Departamento a las reuniones de traspaso de información de los alumnos de nueva incorporación. El formato que se sigue, a parte de la información oral de los profesionales que han atendido a los alumnos.

Ésta información ha permitido una anticipación de organización y estrategias del equipo para afrontar las necesidades de los alumnos y la adaptación del centro.

Finalmente, cabe decir que como Departamento también hemos investigado y profundizado en temáticas de interés para el centro y los alumnos; en especial a lo que se refiere a la competencia oral de los alumnos.

6. Epílogo

Siguiendo a Jaume Funes, "no hay aprendizaje ni educación, sin acompañamiento educativo"[3], podemos afirmar que si ésta es una recomendación para todos los alumnos, para el alumnado con necesidades educativas especiales se convierte en una realidad y en imprescindible nuestra pràctica de orientación y sostén a estos alumnos y a su futuro[4]. Así pues, podemos afirmar que la pràctica '79 la escucha a las familias, profesionales y alumnos, que la orientación y el acompañamiento de alumnos con necesidades educativas especiales no debe finalizar cuando acaban la Educación Secundaria Obligatoria.

7. Bibliografía y webgrafía

AAVV (2007) Respostes a les velles i noves desigualtats. Les polítiques d'inclusió social, en Àmbits de psicopedagogía n 21. Revista catalana de psicopedagogia i educació: Barcelona.

AAVV (2004) Atendre la diversitat a l'escola, Col·lecció Andreu Ferret: Barcelona.

HUGUET I COMELLES, T (2006) Aprendre junts a l'aula. Una proposta inclusiva. Biblioteca Guix : Barcelona.

ÍÑIGUEZ RUEDA, L., (2000) *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Editorial Uoc: Barcelona.

www.jaumefunes.com

[3] Funes Artiaga, J (2011) La tutoría inútil. www.jaumefunes.com…

[4] ÍÑIGUEZ RUEDA, L. (2000) Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales, Editorial Uoc. Barcelona

Datos e incidencia del programa de altas capacidades en Málaga y provincia. Consideraciones y propuestas desde el equipo especializado

Jorge Jiménez Salas

Orientador escolar

Especialista en Altas Capacidades. EOE Especializado Málaga.

Mª del Mar López Díaz

Orientadora escolar

Especialista en trastornos graves de conducta. EOE Especializado Málaga.

Resumen

Este estudio analiza e interpreta el censo de alumnado de altas capacidades en la provincia de Málaga. Presenta la frecuencia de aparición de casos y distribución por niveles, edades, género, zonas y titularidad del centro. Incluye casos de flexibilización. Se presentan algunas conclusiones e interpretación de tendencias y necesidades. Se realiza una propuesta de intervención a la luz de los resultados y se presenta una recopilación y elaboración de material para facilitar la labor de la red de orientación así como la sensibilización de la población en general para estos temas.

Introducción

La Consejería de Educación, con objeto de complementar la respuesta que se le ofrece al alumnado con altas capacidades intelectuales desde el sistema educativo desde el año 2000, creó en 2011 un ambicioso plan de actuación para el alumnado con sobredotación de capacidades intelectuales con el fin de avanzar hacia la universalización del éxito educativo.

La idea es atender a la diversidad desde el marco de una escuela inclusiva que exige de la aplicación de estrategias que permitan a cada alumno y alumna desarrollar al máximo sus capacidades y talentos.(BOJA nº 203, 2011)

Hay que entender la alta capacidad intelectual no como una entidad estática ya finalizada sino como un proceso dinámico que lleva implícito el desarrollo potencial. Esto implica que no todas las potencialidades se manifiestan a edades tempranas, ni todas las precocidades culminan en altas capacidades intelectuales. En cualquier caso, como forma de diversidad del alumnado, la precocidad debe ser atendida por lo que puede llegar a ser, superando cualquier prejuicio elitista sobre este enfoque. Hacer visible y atender tempranamente a los más capaces es una cuestión de equidad. (C. Jiménez 2013).

Incidencia del programa

El Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional, (ETPOEP) encarga al Equipo Especializado el estudio del censo de alumnado NEAE de la provincia, intentando cumplir los objetivos del equipo:

Establecer el mapa de distribución de alumnado NEAE estableciendo puntos de partida, estados de la cuestión, criterios de actuación, reparto de recursos y establecimiento de necesidades, para favorecer el éxito escolar del alumnado, en función de sus capacidades, intereses y expectativas.

Potenciar la orientación educativa como medio para el desarrollo personal y como garantía de una respuesta educativa ajustada a las necesidades del alumnado.

Promover la reflexión en los centros educativos y la adopción de medidas didácticas y curriculares tras los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación general de diagnóstico.

Zonas EOE	Nº CEIP	Nº IES	Nº CDP		TOTAL alumnos	TOTAL Centros
	nº alumnos censados/nº centros					
ANTEQUERA	11 al. en 19 CEIP	6 al. En 9 IES	3 al. En 7 CDP		**20**	**35**
ARCHIDONA	4 en 12	12 en 7	0 en 1		**16**	**20**
ALHAURÍN	44 en 18	21 en 6	1 en 1		**66**	**25**
ESTEPONA	24 en 18	14 en 5	12 en 1		**40**	**24**
FUENGIROLA	52 en 23	24 en 12	3 en 4		**79**	**39**
ÁLORA	8 en 18	0 en 5	0 en 3		**8**	**26**
COÍN	9 en 13	4 en 4	4 en 1		**17**	**18**
CENTRO	2 en 14	13 en 8	28 en 11		**43**	**33**
C.JARDÍN	12 en 9	1 en 6	1 en 2		**14**	**17**
ESTE	20 en 19	10 en 6	51 en 16		**81**	**41**
PALMILLA	9 en 16	3 en 8	7 en 12		**19**	**36**
OESTE	32 en 36	22 en 11	17 en 8		**71**	**55**
SUR	29 en 22	6 en 12	9 en 8		**44**	**42**
MARBELLA	55 en 26	30 en 12	5 en 4		**90**	**42**
NERJA	5 en 16	1 en 6	1 en 1		**7**	**23**
RONDA	21 en 23	20 en 7	3 en 4		**44**	**34**
TORREMOL.	41 en 15	22 en 9	10 en 4		**73**	**27**
VÉLEZ	16 en 24	3 en 9	7 en 3		**26**	**36**

Tabla 1 Relación censo alumnos AACCII Málaga según nº y tipo de centro por zonas. Abril 2013

Censo

En la tabla 1 se muestra el alumnado censado en Málaga y provincia según niveles, titularidad del centro y zonas. Da una exigua proporción de 1'7 alumnos/as de altas capacidades por centro en abril de 2013. Dado que conocemos que la población censada en Málaga ha aumentado (Fuente: Programa Séneca) de 758 a 994 alumnos en julio de 2013, sabemos que un 24% ha sido censado durante los dos últimos meses del curso, incluso las primeras semanas de julio, fechas aprovechadas aun contando los compromisos que tiene la red de orientación durante el último trimestre: dictámenes de escolarización, propuestas de flexibilización, becas, cuestionarios de altas capacidades, evaluaciones, diversificación, etc,) todo ello sin contar el seguimiento de todo el alumnado de cualquier necesidad ya atendido en el centro.

El siguiente gráfico muestra el número de alumnos censados en toda Andalucía en junio de 2010 y la evolución ya en Málaga durante el último año.

Gráfico 12 Censo AACCII en Andalucía y evolución en Málaga

Propuestas de flexibilización

Las propuestas de flexibilización es la medida más usada con los alumnos de altas capacidades, y rara vez suele tener efectos negativos (Trujillo, 2008). En Málaga, el número de resoluciones favorables ha crecido sensiblemente en los años de implantación del programa.

Gráfico 2 Casos de flexibilización en Málaga. Últimos 3 años.

Diferencias de género

En el gráfico 3 se aprecian las diferencias de género en cuanto al censo de sobredotación en la provincia. La proporción es similar si dividimos en talentos simples, complejos y sobredotados, y se acerca asimismo a la de otros estudios (Jiménez, C. et. al. 2013), (Pérez y Domínguez, 2000), de dos tercios de sujetos varones y uno de hembras, aunque se aprecia una reducción en los datos de toda Andalucía 86%/ 14% en 2003, 70%/ 30% en 2009 (Jiménez, C. et al. op. cit.), así como en la provincia de Málaga, cuya proporción era de 80'5%/19/5% a favor de sujetos varones en enero de 2012 y 65'7%/34'3% en 2013.

Estas diferencias se deben según los autores estudiados a estereotipos sociales, y no se corresponden a resultados de estudios como los de PISA o Premios Extraordinarios de Bachillerato (Jiménez et al., 2013), aunque no explican por qué existen esas diferencias en edades como la infancia donde las cuestiones sociales aún no se muestran tan acentuadas.

En cualquier caso, estas diferencias deben ser tenidas en cuenta tanto en el diagnóstico como a la hora de escoger las medidas de intervención. Por otro lado, se aprecian puntuaciones más altas en 1º y 2º de primaria y secundaria, fruto de la puesta en práctica del Programa, y son, curiosamente, los cursos donde la diferencia de género está más proporcionada.

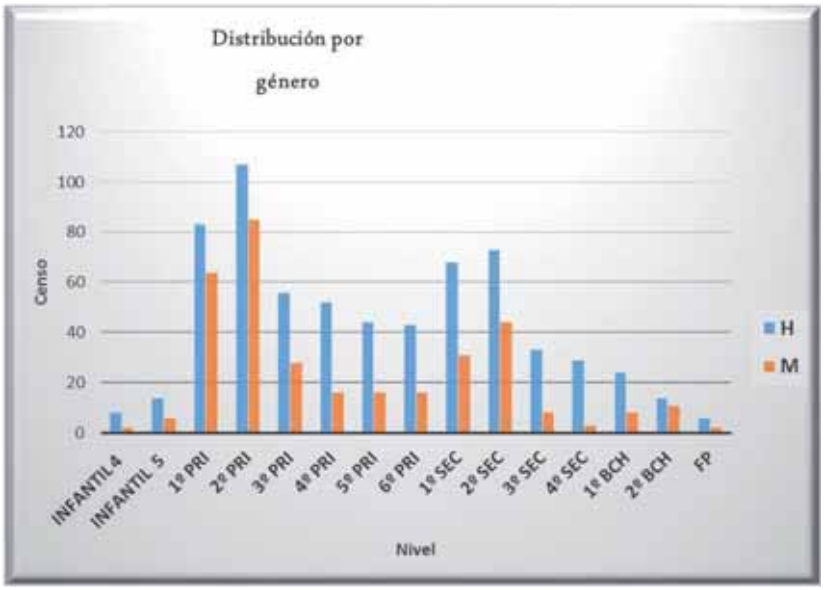


Gráfico 3 Distribución del censo por género y niveles

Titularidad del centro

Aun cuando la población en la enseñanza pública en Málaga significa el 64% del total (VV.AA. 2013), la población de alumnado censado en esos centros constituye el 80% del total. Ese dato no significa necesariamente que se diagnostique o se descubra mayor número de casos en la enseñanza pública, ya que la fuente, el Programa de base datos de la Junta de Andalucía Séneca, solo incluye datos de la enseñanza concertada, dado que los centros de enseñanza privada no concertada no tienen la obligatoriedad de incluir sus datos en Séneca.

Sí es reseñable que los centros de titularidad privada censan en mayor número la población sobredotada, y descartan en un alto grado al alumnado de diferentes talentos.

Gráfico 4.Censo altas capacidades según la titularidad del Centro.

Dispersión por talentos y niveles

Prácticamente en todos los niveles se aprecia claramente que lo que más se diagnóstica son alumnos sobredotados, aunque esta proporción debía ser justo la contraria, pues es razonable pensar que hay mayor población con un solo talento simple, que los que destacan prácticamente en todas las capacidades. Ello puede deberse a diferentes factores: La dificultad de discriminar que tienen padres y profesores mediante el cuestionario utilizado, la reticencia de los profesores a informar sobre alumnado que no siempre posee un alto rendimiento o presenta en algunos casos problemas de adaptación, o el esfuerzo extra y la tarea que implica dar respuesta educativa a todo este alumnado.

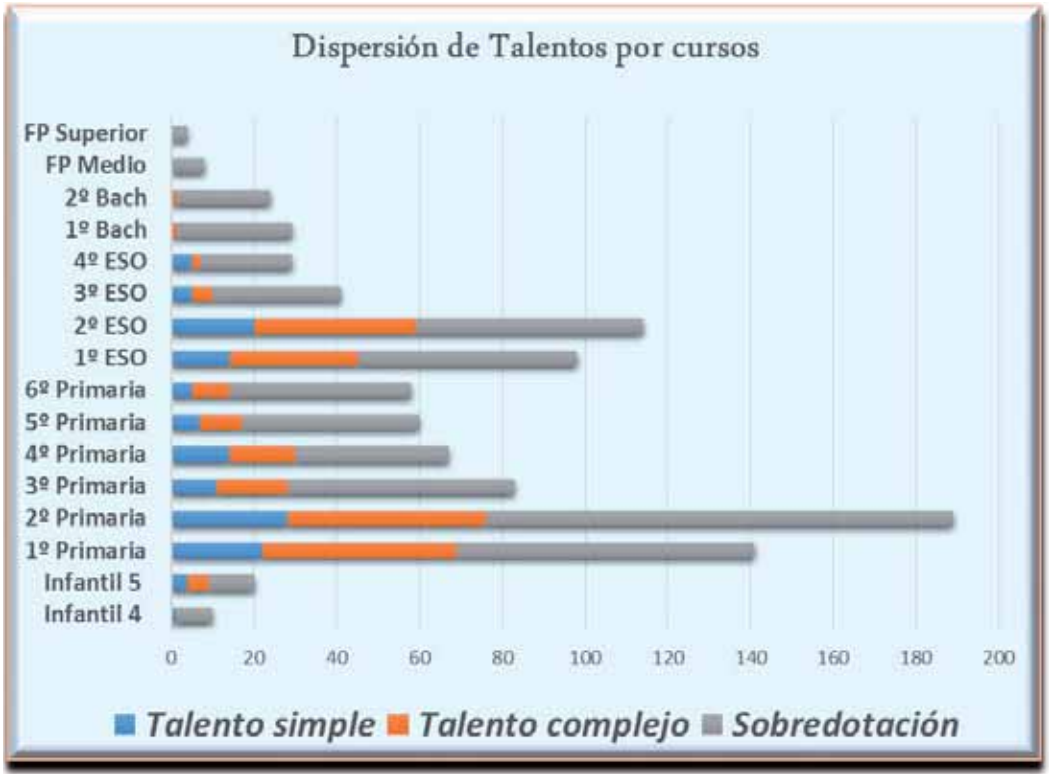


Gráfico 5. Dispersión de talentos por niveles educativos

Dispersión por zonas de la provincia

El gráfico 6 permite ver en qué zonas se diagnostica mayor número de alumnado de esas características, y permite discriminar si son los representantes delos OE, os Departamentos de orientación de los institutos o los orientadores de la enseñanza privada. Ello llevará a tomar decisiones sobre niveles o zonas donde acentuar la intervención.

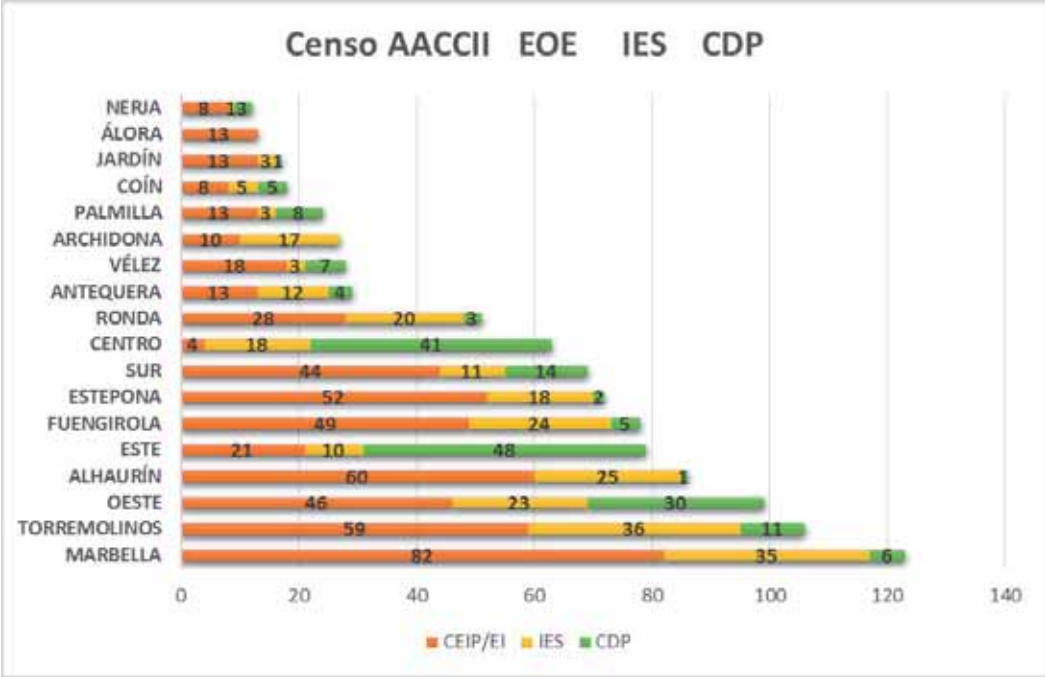


Gráfico 6 Censo por zonas, y diferencia EOE, IES y orientadores de e. Privada

Conclusiones

A la luz de los resultados obtenidos y desde el estudio y conocimiento de la tarea, nos atrevemos a dar una interpretación de algunos hechos:

Por un lado, se aprecian los esfuerzos y resultados a la hora de detectar alumnado de altas capacidades en los cursos que se ha aplicado el programa

El censo en los demás cursos hace visible lo exiguo de la detección previa al programa, lo que de alguna manera justifica su necesidad, pero que aún se halla lejos de llegar a las proporciones estimadas.

Aun ponderando la densidad de población, se aprecian zonas donde el censo de alumnado es muy pobre lo que anima a actuar desde el equipo especializado en las posibles causas.

La proporción o diferencia por género, es asimismo muy considerable a favor del alumnado masculino y dado que las investigaciones y la literatura científica no se manifiestan en este sentido, lleva a intentar descubrir o arrojar luz sobre este hecho. Si bien hay que destacar que la tendencia camina hacia una proporción de mayor igualdad a raíz de la aplicación del programa de la Consejería.

Una de las posibles causas de que haya más censo de alumnado sobredotado que la detección de talentos puede estribar en que o el profesorado no lo remite a la red de orientación, por lo que habrá que darle indicios de detección, o que solo se censa a los sobredotados porque censar a toda la población de altas capacidades acarrearía una estimable necesidad de respuesta educativa por parte del profesorado, por lo que

habría de facilitarle la tarea dotándole de recursos materiales y didácticos que le faciliten la tarea.

El censo no ayuda a conocer datos sobre el tipo y grado de respuesta educativa hacia este alumnado. Habría que incluir el número de adaptaciones curriculares de enriquecimiento y de aceleración, así como llevar un censo sobre el seguimiento de estos alumnos y alumnas.

Propuesta de intervención

Existe en Málaga la figura del profesor especialista en atas capacidades dependiente de la Delegación, pero solo en el 6'3 de los casos se ha solicitado en Séneca su intervención por lo que se hece necesario aclarar sus funciones, posibilidades de actuación y protocolos para solicitar la intervención de este recurso.

Por otro lado, desde el equipo especializado se ha recopilado y editado un material que es el más demandado por lo que se deduce de las peticiones de intervención a dicho equipo, expresadas en la memoria del equipo cada curso (Gª Román, 2012)(Jiménez, 2013) que durante el curso 2013-14 se pone a disposición de la red de orientación, y que incluye: Ejemplos de informes de sobredotación y adaptaciones curriculares, tablas para el cribado de datos y obtención de los macroprocesos, ficheros de preguntas más frecuentes, aclaraciones sobre normativa y programa Profundiza, colaboración entre profesorado y familias, programas de intervención en primaria y secundaria, enlaces web, etc., todo ello con el fin de solventar dudas, disminuir el tiempo de respuesta, aumentar el rigor en la interpretación de datos, proporcionar ejemplos de intervención y aumentar la sensibilidad en general hacia las altas capacidades.

Ilustración 1. Una de las pantallas del DVD con material AACCII para la Red de Orientación en Málaga

Bibliografía

BOJA nº 203 (2011): Plan de Actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía 2011-2013. Consejería de educación. Junta de Andalucía.

García Román, Mª D. (2012): Memoria del equipo especializado. Altas capacidades. Málaga. Docum. Inédito.

Jiménez Fdez., C. y Gª Perales, R. (2013): *Los alumnos más capaces en España- Normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación. REOP. Vol. 24, nº1, 1º Cuatrimestre, 2013, pp. 7 - 24 [ISSN electrónico: 1989-7448] [consultado en agosto de 2013]*

Jiménez, J. (2012): Memoria del equipo especializado. Altas capacidades. Málaga. Docum. Inédito.

Pérez Sánchez, L. F. y Domínguez Rodríguez, P. (2000). *Superdotación y adolescencia. Características y necesidades en la Comunidad de Madrid.* Madrid: CAM (Consejería de Educación: Dirección General de Promoción Educativa).

Trujillo, S. (2008). *Personalidad y adaptación de los niños y jóvenes con sobredotación intelectual.* Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Métodos de Investigación e Innovación Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, UMA, Málaga.

VV.AA. (2013): Cifras sobre el alumnado escolarizado en Andalucía. Estadística y avance de datos. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/estadisticas/alumnado-escolarizado-en-el-sistema-educativo-andaluz/-/libre/detalle/EGb8/datos-estimativos-2012][consultado agosto 2013].

Discapacidad y familia: visibilizar para innovar. Hacia la escuela inclusiva

Disability and family: making visible to innovate. Towards the inclusive school

Ana Cobos Cedillo

Orientadora. Doctora en Ciencias de la Educación

Universidad de Málaga

Resumen

Este artículo reflexiona acerca del papel de las madres y padres de las personas con discapacidad, con especial incidencia en el paso por la etapa de la escolarización. El artículo propone trabajar con este colectivo comenzando por la visibilización y sensibilización de las comunidades educativas.

Abstract

This article reflects on the role of mothers and parents of persons with disabilities, with special incidence in the passage through the stage of schooling. The article proposes to work with this group starting with the visibility and awareness of the educational communities.

Palabras clave: discapacidad, familia, diversidad, orientación.

Key words: disability, diversity, family, orientation.

La orientación educativa es el eje de mi vida profesional desde hace más de veinte años. En este tiempo, la experiencia diaria en los departamentos de orientación de varios institutos de la provincia de Málaga, me ha proporcionado innumerables oportunidades para la observación de las personas en el contexto educativo. Sin embargo, pocas han mostrado un denominador común tan evidente como la actitud de las madres y los padres de alumnado afectado por alguna discapacidad.

"Madres y padres coraje" (Cobos 2013), son las palabras que se me han venido al pensamiento cada vez que he tratado con las familias de este alumnado.

Presentar o no una discapacidad es tan sólo cuestión de suerte. La rueda de la vida gira y puede tocar a cualquiera y además, mientras hay vida, la rueda no para de girar, de modo que, en cualquier momento puede presentarse y cambiar para siempre el destino de una persona y de su entorno, sin embargo, cuando la discapacidad aparece en el inicio de una vida, el proceso se endurece de manera extrema.

Puede utilizarse la siguiente analogía y asemejar el comienzo de cada vida al inicio de una partida de cartas. Desde la fecundación, tras barajar los naipes y con ellos la suerte, cada persona recibe unas cartas y con ellas ha de jugar la partida de su vida. Estas cartas recogen las condiciones en que cada individuo viene al mundo: si es deseado por su familia o fruto de otra circunstancia, la edad de sus progenitores, las características de éstos, la relación entre la pareja, el entorno social, la familia extensa, los medios económicos, e incluso el contexto social, histórico y político del momento.

Este conjunto de circunstancias no significa que el destino de una persona esté predeterminado, pues cada partida ofrece nuevas oportunidades, pero sí que su futuro está fuertemente condicionado por las situaciones de partida de cada persona, es decir, por las cartas que le "tocaron" en el momento del nacimiento.

Trabajar en educación ofrece coyunturas excepcionales para ser testigo de primera fila de este hecho. En la práctica, casi todas las maestras y maestros de educación infantil pueden aventurarse a trazar la trayectoria académica de cada uno de sus alumnos y alumnas desde el primer día de clase. Aunque fuera del sistema educativo esta capacidad para presagiar resulte espeluznante, estas y estos profesionales pueden hacer estos vaticinios basándose en los sólidos pilares que una persona tiene afianzados a los tres años de edad, los cimientos de lo que será la construcción de su vida.

Cada diez de septiembre, la maestra y el maestro de educación infantil ve pasar por el umbral de la puerta de su clase a alumnado cuyas familias se muestran colaboradoras y otras que desde el primer día manifiestan que no participarán con la cordialidad necesaria. Ven a personas de origen social desfavorecido y a otros que, en lo socioeconómico, han recibido buenas cartas…

No obstante, las peores cartas en el reparto inicial de la baraja son las que se asocian a la discapacidad, porque vivir la discapacidad es uno de los retos más duros a los que puede enfrentarse una persona y su entorno, especialmente, el familiar.

La rueda de la vida no cesa y la discapacidad está ahí, en cada vuelta, muy cerca de todas las personas. Es más, con el incremento de edad, algo propio de una sociedad con mayor esperanza de vida, las posibilidades de convivir con la discapacidad van aumentando, de forma proporcional a cumplir años, es decir, el envejecimiento va asociado a la discapacidad, es el precio a pagar por seguir viviendo.

Cambiar poco a poco la calidad de vida por la mayor duración de ésta significa que las cartas son peores en cada mano, aunque al jugador o jugadora no le importa, porque sigue jugando. Sin embargo, cuando la discapacidad "toca" al comienzo de la vida, en el primer reparto de naipes, el juego es distinto porque ya no se trata de "jugar", sino de "luchar muy duro" contra casi todo. De las malas cartas, entre las físicas, psíquicas, sociales o sensoriales, las peores, sin duda, son las asociadas a la discapacidad.

Las madres y los padres de niños y niñas con discapacidad no lloran porque no les quedan lágrimas, son hombres y mujeres curtidas en la lucha y en su semblante se aprecia el cansancio de tantas batallas y a la vez, la fuerza para seguir adelante sin dejarse abatir por el desaliento.

Se trata de una lucha sin tregua, con el nacimiento de una niña o un niño con discapacidad comienzan las batallas. Todo empieza con las primeras sospechas, la observación concienzuda, las comparaciones con otros niños y niñas de la misma edad…, hasta asumir que "puede haber algo".

De seguido comienzan las búsquedas en Internet, las visitas a mil y un especialistas, los primeros diagnósticos, los contrastes entre diagnósticos, las recomendaciones de "entendidos", los segundos y terceros diagnósticos…, el deseo de encontrar remedios y el silencioso y continuo resonar del ¿por qué a mi? en el pensamiento.

Momentos de aceptación a la vez que de negación se suceden, al tiempo de la necesidad de asumir que la vida ha cambiado para siempre. La búsqueda de la curación y la insistencia en querer hacer del niño o de la niña, un niño "normal", con lo que ello conlleva, es una de las causas de mayor desazón. En ocasiones, los padres y madres, niegan que exista la discapacidad y someten a los niños y niñas a situaciones durísimas, privándoles por ejemplo, de conocer el lenguaje de signos de personas sordas, todo ello por el empeño en que convivan con oyentes, pensando en que si se comunican mediante signos se aislarán más. Al final, consiguen el efecto contrario, pues se convierten en personas sordas aisladas en un mundo de oyentes en el que no consiguen integrarse porque no pueden comunicarse de forma eficaz.

Hay padres y madres que no quieren aceptar la situación y lo afrontan buscando una cura para el trastorno, dejándose llevar en ocasiones por quienes se aprovechan de su indefensión, tal como aquella publicidad de un centro terapéutico cuyo eslogan era: "el autismo se cura". Otras familias aceptan bien la discapacidad pero hasta tal punto que sobreprotegen a su hijo o hija y le privan de oportunidades para la autonomía en aras de esa protección excesiva. En ambos casos, las expectativas de las familias son una de las claves, ya que la disminución de éstas por parte de las familias condicionará como una losa su futuro si son negativas y mejorará con mucho las posibilidades de éxito si son positivas. El mito de Pigmalion también es aplicable a las personas con discapacidad.

Con la batalla de la escolarización, la lucha se hace aún más encarnizada. Hay padres y madres que confunden la normalización con la inexistencia de ayudas extraordinarias, "Mi hija es normal y no necesita nada que no tenga otro niño normal". Por ejemplo, se niegan a que su hija o hijo acuda al aula de apoyo a la integración, dentro de ese proceso de pensar que "a mi hija o mi hijo no le pasa nada". "Normal" ¡Cuánto daño ha hecho ese término a las personas en nuestra historia!

En otras ocasiones, son los centros educativos quienes carecen de los recursos necesarios para ofrecer la adecuada respuesta educativa para una alumna o alumno y el principal papel de la familia pasa a ser el reivindicativo. Cada pequeño logro, como conseguir que se adapte un servicio, se instale un ascensor o se eliminen barreras de acceso supone un extraordinario desgaste para las familias.

Sin embargo, la lucha más dura, la más profunda y complicada, es la que se emprende contra las mentalidades, contra el pensamiento de esas personas que sencillamente "no comprenden". Lamentablemente, todavía existen algunas comunidades educativas reticentes a convivir con la diversidad. Algunos padres y madres que rechazan a determinados compañeras o compañeros de sus hijos por su condición social o económica, o incluso por su etnia, si bien el rechazo se suaviza si los recursos económicos son buenos.

También existe profesorado que argumenta que no está preparado para trabajar con el alumnado con alguna discapacidad. A cualquier orientador u orientadora se lo han dicho alguna vez y escucharlo del profesorado, es decir de los compañeros y las compañeras, es muy triste porque esconde más una actitud que una aptitud. Trabajar como docente implica estar en continuo proceso de actualización, lo que significa que es necesario adaptarse al sistema educativo del siglo XXI, que es un sistema basado en la inclusión educativa donde la diversidad es un valor y todas y cada una de las personas que forman parte de una comunidad educativa tienen su espacio en ella. No se trata por tanto, de hacer una concesión a la persona que se sale de los estándares y tener la caridad de hacerle un hueco en el sistema, sino todo lo contrario, de reconocer que cada persona es única, diferente de las demás por sus características pero igual en cuanto al reconocimiento de sus derechos. Como bien dice D. Federico Mayor Zaragoza y se recoge en el periódico "Escuela" en el editorial del número 3.969, "*deberíamos atender menos a la OCDE y volver nuestra mirada hacia la Declaración Universal de Derechos Humanos*".

Para las familias el desgaste es devastador. A muchas familias les cuesta la salud tanto física como mental, la relación de pareja se ve resentida y en muchas ocasiones acaba en separación. Ser madre o padre conlleva una enorme responsabilidad, pero además, si el hijo o hija presenta una discapacidad, se suma la dependencia. ¿Cómo vivir con el sentimiento de que ni morir puedes? porque si te mueres, ¿quién lo cuidará?

La falta de sensibilidad de las administraciones también es otro de los frentes de batalla, máxime ahora, en tiempos de graves dificultades económicas, cuando se han recortado en gran medida los fondos destinados a financiar la Ley de Dependencia, uno de los grandes logros, que ahora se ve seriamente amenazado y que ha ocasionado que por primera vez en nuestro país, las asociaciones y organizaciones de personas con discapacidad se congregaran en Madrid (Concentración del 2 de diciembre de 2012) para reivindicar el derecho que habían conseguido y del que se han visto privados con los recortes presupuestarios.

Al final de la escolarización, la lucha continúa y ahora todavía es más de las familias. En la adolescencia, etapa compleja por definición, el gregarismo se vive mejor que la diferencia y a las personas con discapacidad les resulta muy difícil pasar desapercibidas. Las y los jóvenes con discapacidad no viven romances, no son invitados a cumpleaños, no son telefoneados para salir a bailar… y son muchos los momentos en que el mundo y especialmente sus iguales les recuerdan que están al margen, que no forman parte de él, que no son "normales". En este sentido, es necesario poner en marcha campañas de sensibilización y conseguir que esa empatía que de forma natural se produce en la etapa infantil se mantenga a lo largo de los años y llegue a la adolescencia, para ello la acción tutorial es clave en el sistema educativo.

Conseguir la titulación es otra lucha para las familias. Hay una parte importante del profesorado que considera que una persona cuyo currículo se adapta no debe titular. Consideran que existen unos mínimos y que si no se consiguen no se está en condiciones de titular. No comprenden, o no quieren comprender, que la evolución de una persona debe medirse a partir de su punto de partida y no del estándar, porque ese estándar solo le sirve al alumnado modelo, que probablemente es más fácil de encontrar en su pensamiento que en las aulas.

Del mismo modo, hay quienes consideran que en el boletín de calificaciones y en las actas, debe aparecer un asterisco junto a cada calificación que se ha obtenido mediante adaptaciones curriculares. Considero este hecho como violento, una muestra más de la violencia estructural de nuestro sistema educativo y nuestra sociedad. Es una forma de dejar bien claro, que esta persona necesita ayuda, que tiene graves dificultades de partida. Es como si en la biblioteca pública, al devolver un libro anotaran en nuestra ficha que el libro se había leído con gafas o que para cruzar una acera una persona necesitó un bastón. Son hechos irrelevantes, porque de lo que debería tratarse es de conseguir que cada persona pueda optimizar su potencial para conseguir las competencias básicas que le permitan desarrollarse en la sociedad con el mayor bienestar para sí mismo o misma y su entorno. Recordar que alguien necesitó ayuda es mezquino. ¿Cómo interpretamos un asterisco junto a un "notable" en Educación Física para una niña que precisa una silla de ruedas? Una posible respuesta es que, por ejemplo, supo contestar correctamente a las preguntas sobre las normas del balonmano, pero que no hizo el test de Couper. Esto es sencillamente aberrante en un sistema educativo cuya normativa está marcada por dos conceptos básicos: "Competencias básicas" y "Escuela inclusiva". Este ejemplo, aún se hace más aberrante cuando sabemos que en ese mismo grupo hay un alumno calificado de sobresaliente sin asterisco porque desarrolla muy bien las pruebas ya que juega al futbol en un equipo federado y es considerado una gran promesa del deporte, aunque pasa los recreos comiendo bollería industrial, ¿en qué consiste entonces el desarrollo de competencias básicas que deben conseguirse mediante la Educación Física? ¿cómo ha contribuido el sistema educativo a ello?

Calificaciones y títulos deben ser más un derecho de los ciudadanos y ciudadanas que el cetro de la justicia del profesorado, que se siente en obligación de jugar limpio y hacer público quien necesitó más ayuda. Sin embargo, en esta batalla las familias no están solas, porque cada vez más, una gran parte del profesorado considera que es necesario un cambio en el pensamiento educativo de este país.

Tenemos que trabajar porque el profesorado reticente asuma que una de sus funciones es hacer posible la inclusión educativa y la equidad en el sistema educativo y esto no es un planteamiento ideológico, sino profesional. Se trata de una tarea que está comprendida en el salario, es una batalla de todo profesional de la educación. La educación inclusiva ofrece la respuesta educativa que cada alumna y alumno necesita para desarrollar su potencial al máximo, sea cual sea su nivel de partida. La atención a la diversidad no es un trabajo extra para el sistema educativo, sino una función básica para hacer realidad la equidad y la justicia en nuestra sociedad. A veces es necesario recurrir a la empatía y hacer que el profesorado se visualice por un momento en la situación de "verse en los zapatos" del padre o madre del alumno que consideran que no debería estar escolarizado en un aula ordinaria.

El derecho a la educación básica, a la cualificación profesional y por consiguiente a la inserción laboral, es la última fase en la lucha de las madres y padres de las personas con discapacidad. En este momento, el apoyo mutuo que se ofrecen las personas en las asociaciones es una de las claves para la inserción sociolaboral.

Las familias a las que le "toca" bregar con la discapacidad anhelan la normalidad, nuestro profesorado quiere trabajar con niños y niñas "normales". Sin embargo ¿qué es "ser normal"? Probablemente, en nuestro país, en este momento histórico, una persona "normal" y más en el contexto educativo: es un varón, de etnia blanca-caucásica,

media estatura, medio peso, sin discapacidad, sin dificultades económicas, en el curso escolar correspondiente a su edad cronológica, que tiene amigos, de orientación heterosexual, buena salud, que no presenta defectos físicos relevantes, conducta siempre correcta, sumiso y no rebelde ni creativo, de adecuado nivel cognitivo y de lenguaje, así como inteligencia emocional…, rasgos todos ellos, cada vez menos frecuentes simultáneamente en una misma persona de nuestras aulas, afortunadamente, porque prima la diversidad, porque diverso es nuestro mundo y así se refleja en el sistema educativo.

"Quiéreme como soy" es el grito que oímos en la mirada de estos niños y niñas cansados de pruebas, rechazos, terapias y hospitalizaciones, "no quieras hacerme normal", siguen diciendo ante el empeño por conseguir la normalidad, cuando de lo que se trata es de conseguir que se valore la diferencia, la diversidad.

Mientras no aceptemos que la "normalidad" es un concepto castrante que dificulta que las personas se desarrollen en plenitud de bienestar, estaremos lejos de que la inclusión educativa sea una realidad en nuestro sistema educativo.

La inclusión educativa aún está por llegar, sigue siendo un reto todavía pendiente en la segunda década del siglo XXI. Para ello necesitamos que se produzcan profundos cambios en el pensamiento colectivo. Los medios de comunicación pueden hacer mucho en este sentido y comenzar a presentar abiertamente ejemplos positivos de personas que superan estereotipos para reafirmar su propia identidad en beneficio de sí mismo o de sí misma, así como del entorno que les rodea.

Asimismo, se trata de poner en práctica los valores que se recogen en los derechos fundamentales, que ya deberíamos conocer y defender todos, empezando por las comunidades educativas, donde se trabaja con los menores y se invierte de este modo en el futuro de la sociedad.

Bibliografía y documentación

Cobos Cedillo, Ana (2010) *La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora. Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga.* (Tesis Doctoral) Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga. ISBN: 84-9747-572-3.

(Coor.) (2011) *Actas de las I Jornadas Andaluzas de Orientación educativa. Los retos de la orientación en el siglo XXI: Hacia una sociedad inclusiva.* Granada: Editorial MAD. ISBN: 978-84-676-6300-6.

Cobos Cedillo, Ana, Gutiérrez Crespo-Ortiz, Ernesto y Planas Domingo, Juan Antonio (2012) *La orientación en Formación Profesional: Técnicas y estrategias de intervención.* Barcelona: Graó.

Cobos Cedillo, Ana, Gutiérrez Crespo-Ortiz, Ernesto y Planas Domingo, Juan Antonio (2012) *Manual de Asesoramiento y Orientación vocacional.* Madrid: Síntesis.

Cobos Cedillo, Ana (2013) "Madres y padres coraje". En Escuela 3.969, enero de 2013. ISSN: 0214-0721.

Plan de atención educativa al alumnado con altas capacidades en un instituto de educación secundaria

María Trinidad Pérez Pinto

Orientadora

Licenciada en Psicología

Breve curriculum

Orientadora del I.E.S. Bezmiliana (Rincón de la Victoria, Málaga). Licenciada en Psicología, Especialista en Psicología Clínica y de la Salud. Actualmente, realizando la tesis doctoral sobre "Competencia social en adolescentes: Evaluación de un Programa para su mejora". Trabajo como orientadora de Educación Secundaria desde 2003. Además, he trabajado coordinando Programas de Orientación laboral y Formación ocupacional y continua durante tres años (1999 a 2003) y como profesora de español en EE.UU. durante el curso 2006/07.

Resumen general de la comunicación

La presente comunicación explica el Plan de atención al alumnado con altas capacidades, que forma parte del Proyecto educativo del Instituto en el que trabajo como Orientadora escolar. Siguiendo el protocolo establecido por la normativa vigente en Andalucía, tras la detección del alumnado de altas capacidades, proponemos las siguientes medidas para atender a sus necesidades educativas: 1) Plan de acción tutorial que trabaje, entre otros, aspectos relacionados con el desarrollo de la competencia social y emocional; 2) Enriquecimiento del curriculum a través de una adaptación curricular, 3) Proyectos integrados que incentiven la curiosidad y el interés, 4) Programa de enriquecimiento curricular a través de un horario flexible para el alumnado de AA.CC., y 5) flexibilización de la escolarización.

Con el objetivo de contribuir al desarrollo máximo de las capacidades de todo el alumnado y ofrecer una educación de calidad, el proyecto educativo de nuestros institutos debe también responder a las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades.

Siguiendo el Acuerdo de 4 de octubre de 2011, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía 2011-2013, se considera que un alumno o alumna presenta «altas capacidades intelectuales» (en adelante, AA.CC.) cuando maneja y relaciona múltiples recursos cognitivos de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien destaca especialmente y de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos. Así, se distingue dentro de las AA.CC. al alumnado que presenta sobredotación

intelectual, alumnado con talento simple y alumnado con talentos múltiples. Por otro lado, es importante que atendamos aquel alumnado que sin encajar en alguno de estos perfiles tras la evaluación del DO, presente un rendimiento académico generalizado sobresaliente y el equipo educativo detecte que sea necesario incentivar sus intereses y aptitudes académicas, por presentar necesidades educativas que no estén siendo atendidas.

El protocolo a seguir será el siguiente, siguiendo las Instrucciones 28 de mayo de 2013 (5):

1. Detección lo más temprana posible del alumnado: El orientador/a evaluará con una prueba general de aptitudes intelectuales a todo el alumnado de 1º E.S.O. en el primer trimestre que supere la puntuación establecida por la normativa vigente. También podrá ser evaluado con una prueba de screening aquel alumno/a que, sin estar en 1º E.S.O., exista sospecha de presentar altas capacidades y no haya sido detectado con anterioridad.
2. Evaluación psicopedagógica del alumnado que haya obtenido unas puntuaciones por encima de la media, siguiendo el procedimiento establecido en la normativa vigente. Para ello, se contará con la colaboración de los equipos educativos y familia.
3. Organización de las medidas más adecuadas para atender las necesidades detectadas: El equipo educativo, coordinado por el/la tutor/a, con el asesoramiento del D.O., adoptará las medidas más adecuadas para responder al alumnado de AA.CC.

Medidas educativas para atender al alumnado con AA.CC.

Las medidas para atender al alumnado con AA.CC. seguirán los principios de equidad y calidad de la educación, sin que supongan una discriminación para ningún alumno o alumna por su capacidad u otras características. Las medidas organizativas y curriculares que proponemos para atender las necesidades educativas del alumnado con AA.CC. destacamos las siguientes:

1. **Plan de acción tutorial** que trabaje, entre otros aspectos, los relacionados con el desarrollo de la competencia social y emocional: autoestima, autoconcepto, conocimiento y expresión de emociones, habilidades sociales, estrategias de autocontrol, la empatía, la ayuda entre iguales, la cooperación, etc. Por otro lado, es importante que el equipo educativo esté sensibilizado y conozca el potencial y las necesidades educativas del alumno o alumna con altas capacidades, así como que disponga de estrategias y recursos para atenderlas.
2. **Enriquecimiento del curriculum a través de la Adaptación Curricular**: Los departamentos didácticos, en sus programaciones didácticas, reflejarán la forma en la que se potenciará el desarrollo máximo e integral de las capacidades del alumnado, tanto por presentar dificultades como por presentar unas aptitudes muy superiores a la mayoría, de forma que se incentive la curiosidad, la ampliación de conocimientos, la autonomía en el trabajo y la actitud positiva hacia el aprendizaje. Además, entre los criterios generales de evaluación se valorarán estas variables. Para ello, se utilizarán metodologías de trabajo cooperativo, la ayuda entre el alumnado, la figura del alumno/a mentor, entre otras técnicas que contribuyan al desarrollo de todo el alumnado del grupo, la cooperación, la empatía, la solidaridad y respeto de

las diferencias como fuente de riqueza interpersonal. El enriquecimiento del curriculum podrá ser organizado como una Adaptación curricular para el alumnado con AC si las necesidades de éste así lo requieren, tras la evaluación psicopedagógica e informe favorable del Departamento de Orientación, siguiendo la normativa vigente. Esta Adaptación Curricular deberá ser recogida en el sistema "Séneca".

3. **Proyectos integrados**: Se potenciarán aquéllos que incentiven la curiosidad y la adquisición de conocimientos en áreas novedosas o estimulantes para el alumnado. Los P.I. serán ofertados por los Departamentos didácticos y podrán participar todo el alumnado que muestre interés en el proyecto, tanto en 4ºE.S.O. como en 1º de Bachillerato.

4. **Programa de enriquecimiento curricular a través de un horario flexible** para el alumno o alumna con A.C.: Los Departamentos didácticos y de las Familias profesionales ofertarán una serie de áreas, ámbitos o materias que podrían cursar alumnos/as de otro nivel y/o curso educativo distinto, de forma parcial o total. Para ello, estos alumno/as deben mostrar un rendimiento académico elevado, una actitud positiva hacia el trabajo, así como, un grado de compromiso con las tareas académicas. Además, debe mostrar su interés en participar en una de estas materias ofertadas, así como comprometerse por escrito, con la autorización de la familia, a cumplir con el trabajo encomendado por el/la profesor/a del área afectada. En una reunión, el equipo educativo, coordinado por el tutor/a y asesorado por el D.O. valorarán la conveniencia de que el/la alumno/a con AC curse una de las áreas ofertadas en las que éste haya mostrado especial interés. Esta posibilidad será considerada porque consideren que podría incentivarse la curiosidad del alumnado y contribuir así, a potenciar su desarrollo integral y académico. Para organizar el horario flexible, el tutor/a elaborará una propuesta con el asesoramiento del Departamento de Orientación, que será elevada a Jefatura de estudios para su aprobación. Para ello, se consultará al profesorado afectado. La familia y alumno/a deberán mostrar su acuerdo por escrito para su puesta en marcha. Los criterios a seguir serán los siguientes:

   – Participará en esa área complementaria un máximo de 3 horas semanales.

   – No podrán asistir a dicha clase más de un alumno/a de un nivel distinto, salvo autorización del equipo directivo y del profesor/a de la misma.

   – El alumno o alumna se comprometerá a facilitar el control de asistencia al profesor/a tanto del área complementaria como al del área afectada, a través de un cuaderno de seguimiento, así como, la entrega de los trabajos correspondientes a sendos profesores/as.

   – La evaluación será realizada conjuntamente por el profesor/a del área afectada y del área complementaria.

   – Se velará por favorecer la consecución de los objetivos generales de la etapa, así como, de cada una de las áreas de su nivel educativo, de forma que el horario no suponga un perjuicio para el desarrollo del alumno/a, en relación a su rendimiento académico ni integración social.

   – El horario flexible podrá ser modificado si se detecta que los objetivos no están siendo alcanzados o no se cumplen las condiciones del programa.

5. **Flexibilización** de la escolarización del alumnado, previa adaptación curricular, siguiendo la normativa vigente. Para desarrollar esta medida es muy importante que, durante el curso anterior al que se pretende flexibilizar o "saltar", el alumno o alumna haya trabajado y superado objetivos del curso siguiente, de forma que cuando se incorpore a un curso superior pueda seguir el ritmo del curso sin importantes carencias en los conocimientos claves. Así por ejemplo, si un alumno/a se va a proponer para que "salte" 2º E.S.O., durante 1º deberá trabajar contenidos de 2º que sean claves o fundamentales para que cuando se incorpore a 3º E.S.O. pueda seguir con cierta normalidad el curso.

Por otro lado, el Proyecto educativo de cada centro deberá incentivar la organización y participación de todo el alumnado en actividades complementarias y extraescolares que contribuyan a mantener su interés por el aprendizaje, su curiosidad, la ampliación de conocimientos y el aprendizaje de estrategias que favorezcan un clima positivo y de convivencia pacífica en el centro. Cabría destacar la importancia de colaborar con otros organismos especializados, como las Asociaciones que trabajan con alumnado de Altas capacidades, así como, la posibilidad de que el centro organice actividades paralelas, como las del programa "Profundiza" de la Consejería de Educación (3)

Bibliografía

1.ORDEN de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. (BOJA 22-8-2008)

2. ACUERDO de 4 de octubre de 2011, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía 2011-2013 (BOJA 17-10-2011).

3. INSTRUCCIONES de 5 de octubre de 2011 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por las que se regula el funcionamiento del programa de profundización de conocimientos "PROFUNDIZA" para el curso 2011-2012.

4. INSTRUCCIONES de la Dirección General de Participación y Equidad, de 11 de septiembre de 2012, por las que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales.

5. INSTRUCCIONES de 28 de mayo de 2013 de la Dirección General de Participación y Equidad por las que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales.

C) Comunicaciones de orientación académica y profesional

El blog como recurso 2.0 para desarrollar la orientación académica y profesional en secundaria

Claudio Castilla Romero

Orientador educativo con destino definitivo desde 2006 en el IES Ramón Arcas Meca (Lorca, Murcia).

Breve resumen del currículum

Licenciado en Psicología por la Universidad de Sevilla en 1992. A partir de 1998 trabaja como orientador educativo en varios centros de secundaria de Almería y, posteriormente, de Murcia. Desde 2006 realiza su trabajo en el IES Ramón Arcas Meca de Lorca (Murcia). A partir de 2009 desarrolla varios blogs educativos: psicologuía, tutorguía, orientaguía… Recibió en 2011 el 1º Premio Educaweb de Orientación Académica y Profesional en la categoría individual, y ha presentado comunicaciones sobre este tema en diversos Congresos y encuentros nacionales. Ha publicado la "Guía del Tutor de Secundaria" a través de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia.

Resumen general de la comunicación

Pretendemos en esta comunicación destacar las múltiples aplicaciones y posibilidades de las TICs para desarrollar, ampliar y mejorar el Plan de Orientación Académica y Profesional en los centros de secundaria. Para ello, destacamos algunas ideas y prácticas que nos llevarán a utilizar un recurso web básico, el blog, como verdadera herramienta 2.0 para la orientación de alumnos y padres: además de informar y asesorar, mejora la comunicación y participación, desarrolla competencias digitales y de autonomía personal, y facilita procesos individuales de autoorientación. Todo un reto.

Cada vez se incorporan en las aulas más dispositivos electrónicos, libros digitales, PDI, herramientas TIC,… Muchos profesores y alumnos se benefician de estos nuevos recursos tecnológicos. A la vez, los alumnos cuentan cada vez más con acceso a la red desde los centros educativos, sus propias casas, bibliotecas, smartphones,…

La orientación académica y profesional que se desarrolla en los centros de secundaria no debe ser un ámbito desligado de esta realidad que, muy lejos de interferir en la educación, potencian y amplían sus posibilidades, creando nuevos contextos tecnológicos y prácticas pedagógicas.

Por otro lado, el orientador, como figura central en la planificación y desarrollo del Plan de Orientación Académica y Profesional, debe recopilar, gestionar y difundir multitud de documentación, archivos multimedia, enlaces web, aplicaciones informáticas,… Por ello, acabará necesitando algún recurso TIC que organice toda esta informa-

ción y, a la vez, permita compartirla con los alumnos de su centro, padres de alumnos, profesores y tutores, equipo directivo y secretaría,… incluso con otros orientadores y centros.

De hecho, la orientación educativa es un ámbito educativo con la suficiente entidad como para crear recursos web diferenciados y metodologías de trabajo propios.

Aunque son muchos los orientadores que se incluyen ya en redes sociales, fundamentalmente en twitter y facebook o incorporan determinada información en la página web de su centro educativo en muchos casos no suficientemente actualizada, todavía son escasos los orientadores que incorporan plenamente en su quehacer profesional estas tecnologías, diseñando y manteniendo sus propios recursos web o colaborando en otros. Actualmente son muchos y diversos los recursos que pueden mejorar nuestra labor: blogs, sites, dropbox, google apps, feedly, scoop.it, paper.li, diigo, evernote, slideshare, prezi, pinterest, glooster, youtube,…

Personalmente, desde 2008 empiezo a usar distintos blogs para recopilar material, coordinar el trabajo con los tutores, impartir la materia de Psicología. En el curso 2010/11 creé el blog OrientaGuía, un blog que desde entonces utilizo para apoyar, desarrollar y ampliar las tareas de orientación vocacional en mi centro, una de las funciones esenciales y propias de cualquier orientador educativo en secundaria.

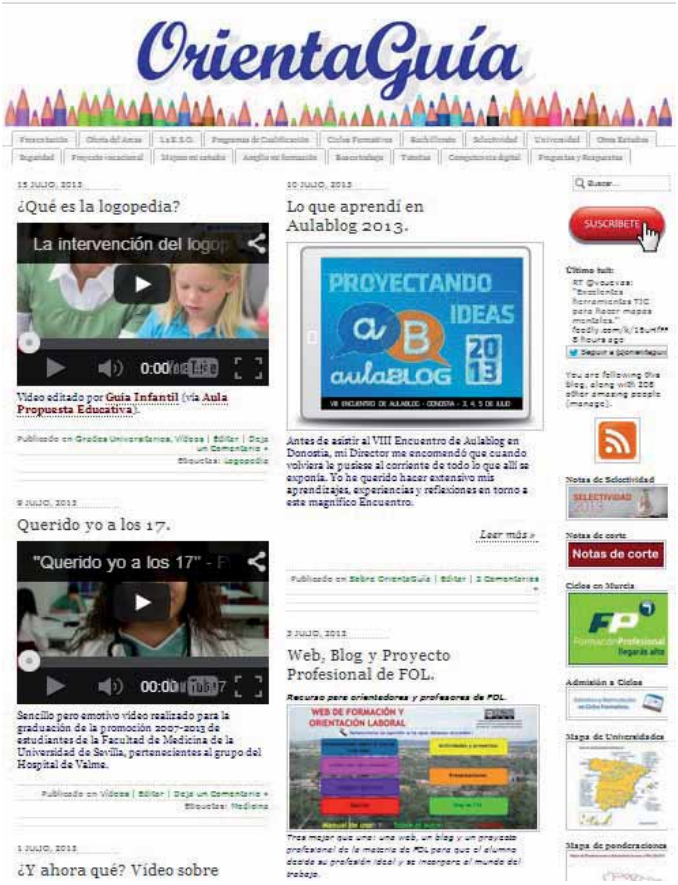


Imagen 2. Cartel informativo de OrientaGuía.

En ese momento no existía en la Región de Murcia ningún recurso web creado específicamente por orientadores y dedicado a esas funciones. En 2011 fue **1º Premio Educaweb de Orientación Académica y Profesional en la categoría individual**. Actualmente es un blog muy utilizado por muchos alumnos del centro y de otros cercanos, padres y orientadores con cierta proximidad geográfica. Si analizamos las estadísticas generales desde la creación de OrientaGuía se han realizado más de 500.000 visitas, con una media de 450 visitas al día.

Podríamos resumir las principales características de OrientaGuía en las siguientes:

- Es un blog **dedicado exclusivamente a la orientación en secundaria**, evitando incluir otros temas y contenidos (recursos para tutorías, educación en valores, intervención con necesidades educativas,…).
- Contiene **gran cantidad de información**, publicando asiduamente en la página principal o portada numerosas noticias y artículos a modo de periódico o tablón de anuncios. Además cuenta con unas 77 páginas estáticas organizadas por estudios, etapas, cursos y programas educativos.
- La información está contextualizada teniendo como referente al centro, localidad y Región, **publicando información cercana y próxima al alumno**: oferta del centro y localidad, noticias de la Región de Murcia, oferta de provincias limítrofes,…
- A diferencia de otros blogs que se dirigen en gran parte a los profesionales de la educación, **el destinatario y protagonista principal de OrientaGuía son los alumnos**: se publican artículos de interés para ellos, con un lenguaje sencillo y claro, evitando tecnicismos y textos legislativos,… De hecho, en una encuesta on-line realizada a través del mismo blog y que han contestado 245 personas obtenemos que el 61% de los visitantes son alumnos, el 20% son orientadores, un 12% padres y un 6% profesores.

Pero, ¿por qué elegir un blog para desarrollar la orientación académica y profesional en secundaria? Aunque son muchas las ventajas, aquí vamos a destacar tres:

- **Recurso accesible y con potencialidad**. Cualquier profesor puede crear su propio blog ya que es gratuito, no necesita de conocimientos técnicos ni informáticos, no requiere instalación, tiene grandes posibilidades, gran capacidad de almacenamiento de información, y el resultado es de bastante calidad.
- **Permite autonomía y libertad**. Si no está ligado al centro, el orientador es el propio administrador y lo puede gestionar de forma autónoma e independiente, sin depender de otras herramientas del centro, aplicaciones oficiales,… En él puede acceder de forma frecuente y actualizar la información, desarrollar libremente su trabajo, incluir sus propios documentos y enlaces de interés para la orientación, expresar sus propias reflexiones y opiniones,…
- **Poder de comunicación**. Es una herramienta muy potente de comunicación directa con alumnos, padres y otros profesores ya que puede ser fácilmente seguido por ellos directamente, a través de e-mail, lectores RSS, conexión a tus redes sociales,… De esta característica hablaremos más adelante.

¿Cómo pueden las TICs ampliar y mejorar los procesos de orientación en secundaria?

Aunque es importante el diseño, formato, contenidos y organización del recurso web, mucho más lo son **los objetivos y el uso** que le demos para desarrollar la orientación en nuestro centro, es decir, las nuevas dinámicas y metodologías que ponemos en marcha a partir de esta herramienta con múltiples posibilidades.

Describimos a continuación algunas de las líneas de actuación que podemos potenciar en nuestro blog para que pueda servirnos realmente como un recurso 2.0 para el desarrollo y mejora del Plan de Orientación Académica y Profesional en un centro de secundaria.

Almacenamiento de gran cantidad de información

Las necesidades de información y asesoramiento de los alumnos de un centro de secundaria son múltiples y diversas. El orientador debe ser la figura que conecte toda esta información con las necesidades de los alumnos y padres.

En el blog podemos subir y recopilar la gran cantidad de información que manejamos para nuestra tarea orientadora, centralizándola en un único recurso web. Sobre este aspecto, surge el debate de si se debe construir un sencillo recurso con la información imprescindible y básica para un alumno "estándar" de secundaria, o abordar y tratar las múltiples temáticas que pueda necesitar la diversidad de intereses de nuestro alumnado. Con OrientaGuía hemos optado por la segunda de estas opciones.

De hecho, la portada de OrientaGuía se actualiza publicando cada 2 ó 3 días un nuevo post o artículo referido al momento escolar concreto: estudios, campamentos, pruebas, becas,… Desde su creación ha publicado unos 350 artículos, y además cuenta con 77 páginas interiores con información específica sobre cursos, etapas y programas.

De otra forma, toda esta información se encontraría dispersa en la red y sería difícil de localizar por los alumnos y padres. El blog se convierte así en un **cuaderno de orientación on-line o en un dropbox público y compartido**. Personalmente, tengo toda la información subida o enlazada en este recurso, sin tener que utilizar otros dispositivos o herramientas como pen-drive, memorias externas, determinado ordenador o portátil,…

A la vez, para los tutores, jefatura de estudios,… el blog se convierte en una útil herramienta de consulta.

Capacidad de organización de la información y adaptación a las diferentes necesidades de orientación

Por las características y formato del propio blog esta gran cantidad de información se incorpora y se muestra de forma muy organizada y clasificada, de tal manera que su búsqueda y selección se hace relativamente sencilla.

Al orientador le obliga a realizar un esfuerzo inicial para organizar y clasificar toda la información que utiliza, aunque este trabajo se ve recompensado al poder encontrar fácil y rápidamente la información que necesita en cualquier momento y situación.

Como otros, el blog OrientaGuía cuenta para realizar búsquedas con distintas posibilidades: buscador por palabras, etiquetas por estudios, categorías temáticas, calendario con fechas y plazos, y 77 páginas con información específica según los estudios.

De esta forma el blog se convierte en una **herramienta flexible y versátil** ya que se adapta a los diferentes intereses y necesidades que el alumno tiene en cada momento de su escolaridad en secundaria.

A la vez, esta flexibilidad y capacidad de adaptación al público permite utilizar el blog en diferentes charlas grupales con padres y alumnos que realizamos como orientadores, en reuniones de trabajo con tutores, en entrevistas individuales con alumnos y padres,… sustituyendo a formatos más cerrados como power-point, prezzi, fotocopias, folletos,…

Posibilidades de divulgación de la información

Es fundamental potenciar las posibilidades del blog como herramienta de comunicación entre el orientador y los alumnos, padres y profesores. Si **promocionamos y facilitamos** el uso del blog, podremos divulgar fácil y rápidamente cualquier información a toda la comunidad educativa.

Imagen 2. Cartel informativo de OrientaGuía

Para potenciar este aspecto, se realizan pequeños carteles de los artículos con mayor interés con un extracto del mismo y donde se inserta siempre la imagen de dicho artículo para identificarlo, el logotipo del blog y un código QR para posibilitar el acceso desde un smartphone. Estos carteles se imprimen y dejan en distintos lugares del centro y, a la vez, se envían por e-mail a los tutores y profesores para que, a su vez, informen a sus alumnos. Ellos mismos deciden cuáles se deben colocar en el aula del grupo.

En otras ocasiones hemos enviado SMS a determinados profesores o padres con la URL acortada de los artículos que pueden ser de su interés.

Además, la publicación de los nuevos artículos está conectada con redes sociales como twitter y facebook ya que son dos redes sociales muy usadas por alumnos y padres.

También fomentamos la suscripción al blog a través de envíos de las últimas noticias por e-mail, cuentas de redes sociales (twitter, facebook, google+,…), lectores RSS,…

Permite la comunicación y participación con los alumnos y padres

También debemos fomentar la **participación** de los alumnos y padres en el blog, permitiendo que envíen **comentarios** con sus dudas y preguntas, para ser contestadas posteriormente por el orientador. Debemos decir que esta posibilidad no siempre está activada ni permitida en todos los blogs.

Con el fin de potenciar esta posibilidad, OrientaGuía contiene una página específica denominada "Preguntas y Respuestas" para que los alumnos y padres puedan comentar. En total se han publicado más de 700 dudas o preguntas en forma comentarios realizados únicamente por alumnos y padres del centro (sólo se da esta posibilidad). En el momento en que se publica un comentario, el orientador asesora al alumno o padre, o bien, se le cita para una entrevista personal.

A través de estos comentarios, además de informar y orientar a los alumnos y padres, resolver sus dudas y preguntas, podemos conocer cuáles son sus preocupaciones y necesidades de asesoramiento, publicando artículos y mejorando las páginas sobre los temas de mayor interés.

Otra posibilidad que damos es comunicar con el orientador a través del **correo electrónico** propio del blog, lo cual en determinadas ocasiones ha permitido tratar temas o establecer citas más confidenciales. Es este el correo que utilizamos para comunicarnos con los alumnos y padres.

Desarrollo de la competencia digital a través de la enseñanza en el uso del blog

En un mundo tecnológicamente desarrollado es necesario **ayudar y enseñar** a los alumnos a utilizar la red para buscar información en la red de forma autónoma, seleccionar y usar los recursos web, usar las TICs con fines vocacionales,… Los alumnos y los padres deben conocer y valorar, entre otros usos, las **posibilidades que tienen las nuevas tecnologías para definir y decidir sobre la propia carrera profesional**. Si tenemos un recurso central esta enseñanza se hace mucho más fácil y rápida.

Por ello, una tarea que debemos realizar como orientadores es desarrollar la competencia básica en el "*tratamiento de la información y competencia digital*", en nuestro caso, a través de la enseñanza en la utilización del blog ya que nos va a facilitar que se utilice de forma autónoma y libre, y se lleven a cabo procesos individuales de orientación.

Esta enseñanza se realiza paralelamente a los momentos de orientación, es decir, aprovechamos las charlas en las tutorías lectivas con el grupo-clase, las reuniones de orientación con los padres, las entrevistas individuales con alumnos y padres,... para mostrar artículos y páginas de interés, y aconsejar en el uso del blog. En estos encuentros formales o informales se puede utilizar el blog en cualquier ordenador, portátil, tablet, smartphone, cañón, pizarra digital,…

Actualmente suelo sustituir las presentaciones tipo power-point, prezzis, fotocopias,… por la utilización flexible del blog en función de la marcha de la entrevista o charla. De esta forma se aprovecha para enseñar el manejo básico del blog y sus diferentes utilidades y posibilidades, motivando posteriormente su uso de forma autónoma. De hecho, en muchas entrevistas se plantea al alumno un pequeño objetivo que luego se revisará en una segunda entrevista programada en el tiempo.

También hemos sentido la necesidad de editar un sencillo vídeo insertado en el blog para explicar cómo se utiliza.

Desarrollo de proyectos y dinámicas basadas en las TICs

Nuestro objetivo no debe ser únicamente informar y asesorar sobre los estudios y formación, sino sobre todo **facilitar procesos individuales de autoorientación en los alumnos**. En este sentido, un aspecto muy importante es que el blog puede incluir, además de documentos word o pdf, diversidad de **recursos interactivos** disponibles en la red.

En OrientaGuía hemos organizado diversos recursos interactivos a través de un **Proyecto Vocacional** que llevan a cabo los alumnos de 3º ESO en aproximadamente tres tutorías lectivas. El Proyecto Vocacional utiliza el blog OrientaGuía como plataforma central para, desde aquí, insertar de forma planificada cuestionarios on-line, aplicaciones web, programas informáticos, consultas a través de comentarios al blog,… Para ello contiene varios pasos ordenados y claramente diferenciados:

Esquema 1. Ejes vertebradores del Proyecto Vocacional.

1. **REFLEXIONO SOBRE MÍ**. En esta fase pretendemos que el alumno reflexione sobre sí mismo y se conozca un poco más. Para ello le pedimos realizar al menos uno de los dos cuestionarios vocacionales on-line que contiene la página: Gran Recorrido (Educaweb) y Proyecto Orión (Univ. Comillas).

   La ventaja de estos cuestionarios es que, además de ser seguros y no comerciales, analizan un conjunto amplio de aspectos (gustos, valores, personalidad, resultados académicos,…) y su resultado se obtiene inmediatamente. El alumno puede imprimir los resultados y, en todo caso, anota una síntesis a su Cuaderno de Trabajo. En esta síntesis el alumno va perfilando su elección vocacional.

Imagen 1. Portada del Cuaderno de trabajo del Alumno.

2. **CONOZCO LAS PROFESIONES**. Con esta fase se pretende que el alumno recoja en su Proyecto Vocacional información de interés sobre las ocupaciones que hayan aparecido en los resultados de los anteriores cuestionarios vocacionales on-line.

   Para ello dispone de diversas páginas y aplicaciones web: Elige Profesión (Instituto de la Mujer de la Región de Murcia), el Archivador Profesional (Educastur), Diccionario de estudios (revista digital Qestudio), ItePasas (Educastur), Wikioficios, etc.

3. **INVESTIGO SOBRE LOS ESTUDIOS FUTUROS**. A través de OrientaGuía el alumno debe buscar información sobre los estudios necesarios para las ocupaciones que eligió en la fase anterior y la recogerá en su Proyecto Vocacional. Algunos de los aspectos que debe buscar el alumno son:

   a. Requisitos y condiciones de acceso del estudio elegido.

   b. Fechas y lugares para solicitar el acceso.

   c. Centros y localidades de estudio.

   d. Duración de los estudios.

e. Materias o módulos que se estudian.

f. Estudios posteriores y trabajos a los que permite acceder.

g. Etc.

Para ello utilizará la información, documentación y enlaces que existen en las 77 páginas de OrientaGuía: ESO, Ciclos Formativos, Bachillerato, Universidad, Estudios Especiales, Seguridad,… La información que va obteniendo debe quedar recogida en su Cuaderno de Trabajo.

4. **CONSULTO LAS DUDAS**. Si, aún con la ayuda de OrientaGuía y del tutor, el alumno sigue teniendo dudas puede plantearlas al orientador enviando un comentario desde esta página. Más tarde, el orientador publicará la pregunta y la contestará.
5. **DECIDO Y ELABORO MI PLAN**. En esta fase se pretende que el alumno revise los resultados obtenidos en su Cuaderno de Trabajo, eligiendo uno o varios itinerarios educativos, y reflexionando finalmente sobre las actuaciones y pasos a seguir desde ese momento, compromisos personales, problemas que puede encontrar,...

En una última sesión de tutoría, algunos alumnos exponen al grupo-clase lo desarrollado en su Proyecto Vocacional.

Los tutores han valorado este proyecto positivo y motivador. También se ha visto la necesidad de añadir un sexto paso en el que los propios alumnos realicen a través de una encuesta on-line una evaluación objetiva de su trabajo durante las sesiones de tutoría, así como una valoración global del Proyecto Vocacional.

Conclusiones

Los orientadores educativos no debemos realizar nuestro trabajo al margen de los nuevos desarrollos y contextos que permiten las tecnologías de la información y comunicación. Es preciso que incorporemos, poco a poco, estas múltiples herramientas, así como las nuevas líneas de trabajo que nos permiten: almacenamiento, organización, adaptación, comunicación, interacción, participación, autonomía,…

Además de utilizar los recursos creados específicamente por la Administración (por ejemplo en la Región de Murcia las páginas web de centros, Plumier, proyecto Mirador, Aula-XXI, Info-Alu,…), debemos encontrar el recurso que más se ajuste a nuestra finalidad y contexto: blogs, sites, wikis, webquest, herramientas google, dropbox, scoopt-it, paper-li, glooster, exe-learning, moodle, ed-modo, redes sociales (twitter, facebook, google+,…), diigo,…

Estas herramientas pueden facilitar y mejorar en muchos aspectos nuestro trabajo ya que:

– Permiten recopilar y organizar gran cantidad de documentación, vídeos, enlaces, recursos, aplicaciones,…

– Dan información y asesoramiento a alumnos y padres.

- Facilitan el desarrollo de la orientación en centros educativos amplios con una gran cantidad de alumnos.
- Para los tutores es una herramienta de consulta, además de poderlo utilizar en las tutorías.
- Acercan la figura del orientador a alumnos y padres, permitiendo una relación más próxima, a pesar de ser una herramienta web.
- Permiten al alumno ser un agente activo en su proceso de orientación vocacional.
- Facilitan la toma de decisión vocacional y autoorientación.
- Al estar en la red, permite compartir la información y experiencia con otros orientadores y centros.
- Otras que están por descubrir.

De esta manera, el blog puede pasar de ser una herramienta web con funciones **informativas**, a desarrollar una función verdaderamente **orientadora**.

Para finalizar podríamos recordar dos de las muchas reflexiones que nos proporciona Alfonso Alcántara (@yoriento):

- "Sin un blog eres un sintecho digital, todo el día tirado en las redes sociales".
- "Estar en las redes sociales es muy barato, no estar te puede salir muy caro".

La orientación profesional de los colectivos vulnerables en Andalucía orienta. Palabras de un orientador

Diana Amber Montes

- Becaria de Formación del Profesorado Universitario (FPU) en el Dpto. Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada (desde 01/12/2011 hasta la actualidad)
- Doctoranda del Programa Oficial de Doctorado "Fundamentos del Currículum y Formación del Profesorado en las áreas de Primaria y Secundaria". Universidad de Granada (desde 2011 hasta la actualidad)
- Miembro del Grupo de Investigación FORCE (Formación del Profesorado Centrada en la Escuela) desde 2008.
- Máster Universitario en Investigación e Innovación en Currículum y Formación por la Universidad de Granada (2012)
- Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Granada (2009)
- Maestra de Educación Infantil por la Universidad de Granada (2006)

Asunción Martínez Martínez

- Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. 2013
- Pertenencia al grupo de investigación HUM-238 de la Junta de Andalucía. 2010
- Licenciada en Ciencias de Trabajo. Universidad de Granada. 2009.
- Diplomada en Relaciones Laborales. Universidad de Granada. 2004.
- Especialista en Orientación Laboral, Desarrollo, Intervención Social en estudios migratorios y educación intercultural. Universidad de Granada 2009
- Técnico Superior en Prevención de Riesgos Laborales. Especialista en Seguridad en el Trabajo y Ergonomía. Junta de Andalucía. 2007.

Resumen

Las altas tasas de desempleo, la precariedad laboral, etc. son las notas fundamentales que caracterizan a la sociedad española actual a causa de la crisis económica. Sin embargo, esta situación no afecta a todos por igual, hay colectivos que sufren los efectos de la crisis con más fuerza. Frente a esta panorámica, la labor del orientador es hoy en día aún más compleja. Este estudio pretende mostrar cuáles son los puntos más importantes o destacables de la acción de un orientador, así como determinar cuáles son actualmente los colectivos más afectados por esta realidad.

Palabras Clave: Orientación Profesional, Andalucía Orienta, Colectivos Vulnerables, Andalucía, Formación Profesional

1. Introducción

La llamada sociedad del bienestar no está exenta de problemáticas y dificultades, en especial para algunos colectivos, que aunque tienen poca representatividad en nuestra sociedad, son bastante numerosos. La exclusión de estas personas suele estar muy relacionada con la dificultad de acceso al empleo, cuyas causas se originan en las desigualdades sociales (Sánchez, 2009) y en la pertenencia a un colectivo en riesgo de exclusión. La crisis ha agravado esta situación en los últimos años, elevando los niveles de desempleo hasta 4.698.783 de parados registrados según datos estadísticos del Servicio Público de Empleo Estatal en Agosto de 2013.

Partiendo de esta realidad, el orientador profesional se enfrenta en la actualidad al reto de dar una atención personalizada a cada uno de los destinatarios de su acción con un mercado laboral cuyos nuevos valores son la flexibilidad laboral, la productividad y la temporalidad, lo que genera incertidumbre e inseguridad en el trabajador y en definitiva, precariedad laboral (Sarasola, 2008).

2. Fundamentación teórica

Existen diversos colectivos que parten de situaciones de desventaja para acceder al mercado laboral (Weller, 2009), al presentar factores que influyen en el equilibrio exclusión-integración. La literatura define y categoriza estos factores de exclusión en diferentes ámbitos o categorías (Tezanos, 2001; Subirats, 2004), ya que la exclusión es un proceso que implica múltiples circunstancias y conexiones, no es una situación que se cree de la noche a la mañana, y no depende sólo del trabajo y la economía, sino que muchos otros factores están implicados. Además de estos factores de exclusión, coexisten una serie de circunstancias que provocan mayores niveles de vulnerabilidad y de intensidad en las situaciones de exclusión; estos son los ejes vertebradores de la exclusión, que son el género, la edad y la etnia o el origen de las personas (Subirats, 2004).

Las situaciones de desventaja tienden a ir acrecentándose, como muestra el esquema de Domingo (2005), que ilustra esta situación de inmersión de los colectivos desfavorecidos en la exclusión y de elevación de los colectivos más privilegiados económica y socialmente.

Por una parte, la distribución desigual de los recursos sociales, lleva a que algunos grupos privilegiados reciban una educación de calidad, residan en una buena casa y tengan buenas expectativas de futuro, lo que les facilita el éxito escolar, social y, en consecuencia, también laboral; lo que supone que las desigualdades sigan creciendo. Por otra parte, los colectivos más vulnerables y excluidos, rodeados de pobreza tanto personal como comunitaria, tienen pocas expectativas de superación escolar y social. Todo ello deriva en fracaso escolar e inadaptación social. La falta de formación y de recursos sociales les deja en una posición claramente en desventaja frente a otros colectivos a la hora de enfrentarse al competitivo mercado de trabajo actual, lo que su vez agrava su situación de pobreza, exclusión y vulnerabilidad.

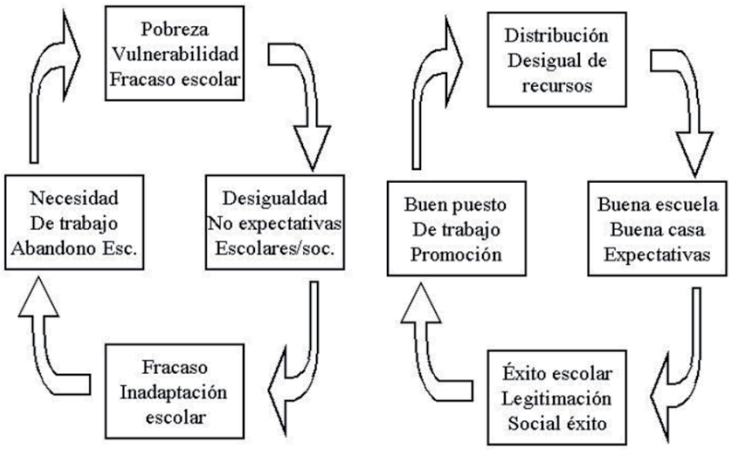


Figura 1: Círculos de pobreza vs. éxito a modo de ciclos recurrentes, creciente y con fuerzas centrífugas y opuestas. Fuente: Domingo (2005, p. 8)

La orientación profesional pretende romper este ciclo y dar una vía de escape a estas personas en riesgo de exclusión (García y Sánchez, 2013; Donoso y Figuera, 2007), y que todas ellas encuentren su lugar en el sistema productivo, el que favorezca más a su desarrollo personal y social (Cobos y Planas, 2012). Tal y como afirma Sánchez (2009):

En orientación profesional, la atención a la diversidad no constituye un área separada de intervención, sino que se deriva del principio de desarrollo, de la necesaria personalización de la ayuda y de la adaptación de la intervención a cada individuo y de cada grupo. (p. 162)

La orientación requiere una gran personalización de los servicios, ya que cada caso es único, y por ello es importante conocer las casuísticas personales e individuales tanto de orientadores como de destinatarios para conocer la realidad. En base a estos planteamientos, este trabajo pretende profundizar en el caso concreto de un orientador que lidia día a día en su oficina con múltiples problemáticas y casos diversos.

3. Objetivos

Los objetivos que se plantean para este trabajo son:

1. Señalar la importancia que concede el orientador a los diferentes aspectos de su trabajo.
2. Identificar cuáles son los grupos sociales que presentan mayores problemáticas para acceder al mercado laboral según el informante.

4. Metodología

La parte metodológica de este trabajo es de carácter **cualitativo,** puesto que lo que pretende es comprender una situación compleja (Flick, 2007). Los métodos usados se apoyan en la Teoría Fundamentada *(Grounded Theory)* (Birks y Mills, 2011; Charmaz, 2006; Strauss y Corbin, 2007). Este estudio cualitativo está centrado en una **entrevista**

semiestructurada a un orientador experto que trabaja en el servicio de Andalucía Orienta de una localidad granadina de Valle de Lecrín.

Partiendo del trabajo de campo, se ha hecho un **análisis de la frecuencia de palabras.** El programa usado para este análisis es el NVivo, en su novena versión. Se han incluido en el análisis únicamente las palabras cuyo número de letras es mayor a cuatro, para evitar las palabras vacías (nexos, artículos, etc.).

A partir de este análisis se ha podido extraer la información principal de la entrevista, crear campos semánticos y conocer cuáles son los colectivos con más dificultades de acceso al mercado laboral en la zona de estudio.

5. Resultados

Los resultados obtenidos se presentan organizados en tres apartados, una primera visión general del análisis de la frecuencia de palabras, a continuación los mismos datos organizados por campos semánticos y por último se presentan las consideraciones generales que hace el autor sobre los colectivos vulnerables.

5.1. Frecuencia de palabras

Para este primer análisis general de la frecuencia de palabras, hemos destacado las doce palabras con significado más usadas a lo largo del diálogo.

PALABRA	CONTEO	%
Gente	64	0,91%
Para	54	0,76%
Servicios	33	0,47%
Persona/s	27	0,38%
Colectivo	26	0,37%
Empleo	25	0,35%
Programa	24	0,34%
Entidades	23	0,33%
Formación	22	0,31%
Mejorar	21	0,30%
Curso	16	0,23%
Objetivos	15	0,21%

Tabla 1. Frecuencia de palabras. Fuente: elaboración propia

Como se puede ver en la tabla 1, la palabra más usada por el informante es *"gente"* (con un 0,91%) seguida de *"para"* (0,76%). Se incluye en el análisis la preposición *"para"* puesto que indica una finalidad o el beneficiario al que va destinada alguna ac-

ción. Otras palabras que muestran altos porcentajes y que se destacan por su especial significatividad para este estudio son empleo, formación y mejorar.

5.2. Creación de campos semánticos

Para una mayor profundización de los datos es de interés crear campos semánticos que agrupen palabras con un mismo significado o sentido, tal y como muestra la tabla 2.

CAMPO SEMÁNTICO	CONTEO	%	PALABRAS INCLUIDAS
Destinatarios	91	1,29%	Gente, personas
Finalidad	69	0,97%	Para, objetivo/s,
Colectivos Vulnerables	59	0,84%	Colectivos, grupos, vulnerables, necesidades
Empleo	58	0,82%	Empleo, laboral, trabajo, trabajar, empresa
Administración	54	0,77%	Entidades, oficina, Ayuntamiento, empresa, plazo, Programa
Formación	48	0,68%	Formación, curso, estudio/s, aprender
Servicios	38	0,54%	Servicios, ayudas
Mejora	37	0,52%	Mejorar, mejora, mejor
Orientación	17	0,24%	Orientación, asesorar, itinerario, perfil

Tabla 2. Campos semánticos. Fuente: elaboración propia

Tras agrupar las palabras más significativas para el estudio, encontramos nueve categorías que muestran las prioridades del informante. La categoría que muestra los mayores porcentajes es *"Destinatarios"*, a los que el orientador ofrece un trato personalizado.

"Aquí, la ayuda que podemos ofrecer es a la carta" (Orientador)

El campo semántico *"Finalidad"* es el segundo más representativo, puesto que el informante muestra en todo momento un propósito en todas sus acciones. Las perspectivas expresadas por el informante indican que toda la acción gira en torno al usuario del servicio Andalucía Orienta y a la búsqueda de su autonomía como su objetivo principal:

> *[…]nuestro trabajo consistiría en enseñar a que la gente busque esas ofertas, o que la persona se plantee como conseguir un perfil profesional, o como consigue una meta laboral y como desarrolla las habilidades que tenga que hacer para conseguir tener esa información, saber qué pasos seguir, y dónde y cómo y cuándo y esas cosillas. Es decir, que el servicio lo que pretende es que la persona vaya desarrollando las capacidades, las habilidades,... con el objetivo de que sea autónomo a la hora de la búsqueda (Orientador)*

Los colectivos vulnerables tienen también una alta representación en el diálogo analizado, mostrándose los colectivos concretos que menciona el informante en la tabla 3. Toda la conversación gira en torno al empleo y el acceso al mercado laboral, por lo que el 0,82% de las palabras están relacionadas con ello.

Las palabras pertenecientes al campo "Administración" están muy presentes a lo largo de la entrevista, ya que el orientador considera muy importante la coordinación con las demás entidades, aunque asegura que no siempre se da, y manifiesta su descontento con la administración y la burocracia, que dificulta y retrasa la labor de orientación.

En relación al campo semántico "Formación", con una representatividad del 0,68%, el informante se manifiesta a favor de una formación adaptada a las necesidades del demandante y de la sociedad y a los nuevos yacimientos de empleo, considerando que a la hora de ofrecer actividades formativas no se consideran los estudios de mercado de la zona.

> *Realmente habría que ofrecerle esa formación a esa gente que va a sacar ese beneficio y no a esa otra persona que le viene muy bien porque es en la casa de abajo. (Orientador)*

El informante refiriéndose a los cursos de formación que se ofrecen en la localidad afirma:

> *Nosotros aquí, el equipo que somos 4 personas, somos la gente que tenemos la cercanía a las necesidades de la población y vamos a poner que las oficinas de empleo tienen un contacto directo con esa población. […] Ahora, el ayuntamiento, ¿nos ha preguntado alguna vez: tú como técnico de un servicio de orientación qué especialidades piensas que pueden venir bien? ¿o se ha hecho alguna vez algún estudio de mercado de la comarca que especifique...? Hay pinceladas por ahí, pero quienes solicitan los servicios, no sé en qué realidad se basan para solicitarlos. (Orientador)*

El campo *"Servicios"* con 38 alusiones, tienen una gran relación con el campo formación, ya que el informante se refiere en ocasiones a los cursos formativos como servicios. Otro campo semántico de especial relevancia en la entrevista es *"Mejoras",* ya que el orientador considera que todo es mejorable.

> *Yo pienso que en esta vida se puede mejorar todo. Se pueden mejorar desde los aspectos físicos del local, se puede mejorar la calidad que tú le des al servicio, se puede mejorar la formación o la preparación del técnico, se pueden mejorar los programas,... (Orientador)*

Por último, cabe destacar que el campo semántico *"Orientación",* tiene una referencia explícita con términos concretos del 0,24%, siendo el porcentaje implícito mucho mayor, ya que toda la entrevista ha girado en torno a la orientación.

5.3. Colectivos vulnerables destacados

Los siete colectivos especialmente vulnerables que destaca el informante aparecen en la siguiente tabla por orden de importancia para el informante.

COLECTIVO	CONTEO	%
Jóvenes	21	0,30%
Mujeres	10	0,14%
Hombres	7	0,10%
Mayores	5	0,07%
Discapacitados	4	0,06%
Inmigrantes	2	0,03%
Sector de la Construcción	2	0,03%

Tabla 3. Campos semánticos. Fuente: elaboración propia

Como se observa a partir de los datos, el colectivo que más preocupa al informante son los jóvenes, destacando los que no tienen formación.

> *[…] hay un colectivo de jóvenes que no sabe hacer la o con un canuto, que tú le pides que te rellene una cosa tan simple como es el estado civil, y no saben lo que significa el estado civil. Entonces ese colectivo es muy vulnerable. (Orientador)*

Las mujeres son el segundo colectivo que más preocupa al orientador, con 10 alusiones, seguido muy de cerca por los hombres, con 7, a los que se añade el sector de la construcción, con 2, que está compuesto en su mayoría por hombres.

> *Ahora mismo otro colectivo vulnerable que se ha creado es toda la gente del sector de la construcción: hombres de 50 años, que no estudiaron absolutamente nada, que son muy buenos poniendo ladrillos, pero no tienen otra... Y esa gente no tiene ninguna actitud de decir, "yo ahora soy capaz de prepararme y de formarme en otra cosa", sino que están ahí un poco anclados, y ahora quizá retroceden para el campo, en vez de para los nuevos yacimientos de empleo. (Orientador)*

El grupo de mayores de 45, también es un colectivo que ha crecido recientemente a causa de la crisis económica. El informante hace menos hincapié en los grupos de discapacitados e inmigrantes.

6. Conclusiones

Los resultados de este estudio, nos permiten formular las siguientes conclusiones generales:

- El orientador ofrece una atención personalizada a cada persona que acude a la oficina, sea cual sea su perfil, adaptándose a sus necesidades.
- El objetivo del orientador es crear autonomía en el sujeto en la búsqueda de empleo. Es decir, pretende darles las herramientas necesarias para desenvolverse en el mercado laboral.
- En la orientación profesional, la formación juega un papel importante, ambas son piezas clave para el acceso al mercado laboral.

- La concordancia entre las inciativas formativas propuestas por una entidad y las necesidades reales del mercado laboral debería ser más alta; de esta manera se formaría a personas con mayores posibilidades de acceso al mercado laboral y a su vez se rentabilizarían más los recursos dedicados a formación.
- Los excesivos trámites administrativos exigidos a los orientadores dificultan su labor, por el tiempo que dedican a ellos y la incertidumbre que crea la espera en la aceptación de proyectos y acciones.
- Los colectivos con mayores dificultades de acceso al mercado hoy en día, no vienen determinados únicamente por los factores tradicionales de exclusión social, ya que los hombres de mediana edad, especialmente los relacionados con el mundo de la construcción, entran a formar parte de los grupos vulnerables.

7. Prospectiva de la investigación

El análisis realizado hasta el momento para esta comunicación, servirá como punto de partida para una posterior profundización, que continuará con la concreción de un sistema de categorías a través del análisis de campos semánticos. Lo que nos permitirá establecer relaciones entre las categorías y extraer así mayor información de los datos.

Sería de gran interés la realización de otras entrevistas a otros orientadores de Andalucía Orienta que nos permitieran ampliar nuestra visión, contrastar la información obtenida hasta el momento y obtener otros puntos de vista y experiencias personales; así como entrevistar a alguno de los usuarios de este servicio, para confrontar sus vivencias y sensaciones respecto a la atención recibida por los orientadores.

8. Bibliografía

Birks, M., & Mills, J. (2011). *Grounded theory: A practical guide*. London: SAGE

Cobos, A. y Planas, J.A. (2012). Orientación profesional adaptada a diferentes colectivos y destinatarios:principios de intervención y estrategias. En J. A. Planas (coord.), *La orientación profesional y la búsqueda del empleo* (pp. 57-79). Barcelona: Graó.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Los Angeles, CA: Sage.

Domingo, J. (2005b): La escuela, entre la justicia y la desigualdad. *Qurriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 18, 111-122.

Donoso, T., & Figuera, M. P. (2007). Niveles de diagnóstico en los procesos de inserción y de orientación profesional. *Electronic journal of research in educational psychology*, *5*(11), 103-124.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

García-Gómez, B., & Sánchez Santamaría, J. (2013). La orientación profesional en los Servicios Sociales municipales: propuesta de una unidad para inmigrantes en exclusión social. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (2), 126 -137.

Sánchez, M. F. (2009). La Orientación Laboral en contextos de diversidad personal, social y cultural. En L. M. Sobrado y A. Cortés (coords.), *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 161-183). Madrid: Biblioteca Nueva.

Sarasola, L. (2008). Formación y orientación para el empleo. En B. Echevarría (coord.), *Orientación Profesional* (pp. 301-379). Barcelona: UOC.

Strauss, A., & Corbin, J. (2007). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. London: SAGE.

Subirats, J. (dir.) (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea.* Barcelona: Fundación La Caixa.

Tezanos, J.F (2001a). *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Weller, J. (2009). El fomento de la inserción laboral de grupos vulnerables. Consideraciones a partir de cinco estudios de caso nacionales. *documentos de proyectos*, (306).

Servicio Público De Empleo Estatal (Agosto de 2013): *Datos de los registros del servicio público de empleo estatal. Demandantes de Empleo, Paro, Contratos y Prestaciones por Desempleo.* Recuperado el 15 de Septiembre, 2013, de http://www.sepe.es/contenido/estadisticas/datos_avance/datos/datos_2013/AV_SISPE_1308.pdf

Jornada de orientación sobre la oferta de formación profesional de la provincia de Teruel

Mª Ángeles Osed Lasala

Orientadora del IES "Bajo Aragón" de Alcañiz

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia

Diplomada en Magisterio (Educación Especial) por la Universidad de Zaragoza y postgrado en Logopedia (ISEP)

Funcionaria de carrera en excedencia en Magisterio (Educación Musical) desde 1993

Ana María Senante Domene

Orientadora del IES "Bajo Aragón" de Alcañiz, en situación de interinidad.

Licenciada en Ciencias de la Educación por la UNED

Diplomada en Magisterio (Educación Infantil) por la Universidad de Zaragoza

Resumen general de la comunicación

Pretendemos que esta comunicación sirva como explicación del motivo por el cual surgió esta Jornada, su puesta en marcha y nuestra valoración. Nuestro objetivo fue adelantar la orientación académico profesional a edades anteriores, en los últimos cursos de la ESO y también ofrecer información sobre la estructura de la F.P., sus diferentes modalidades y toda la oferta específica que nos rodea. Esta propuesta no es incompatible ni independiente de las Jornadas de Orientación de Bachillerato sino complementaria.

TEMA: ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL SOBRE LA FORMACIÓN PROFESIONAL.

TÍTULO: JORNADA DE ORIENTACIÓN SOBRE LA OFERTA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA PROVINCIA DE TERUEL

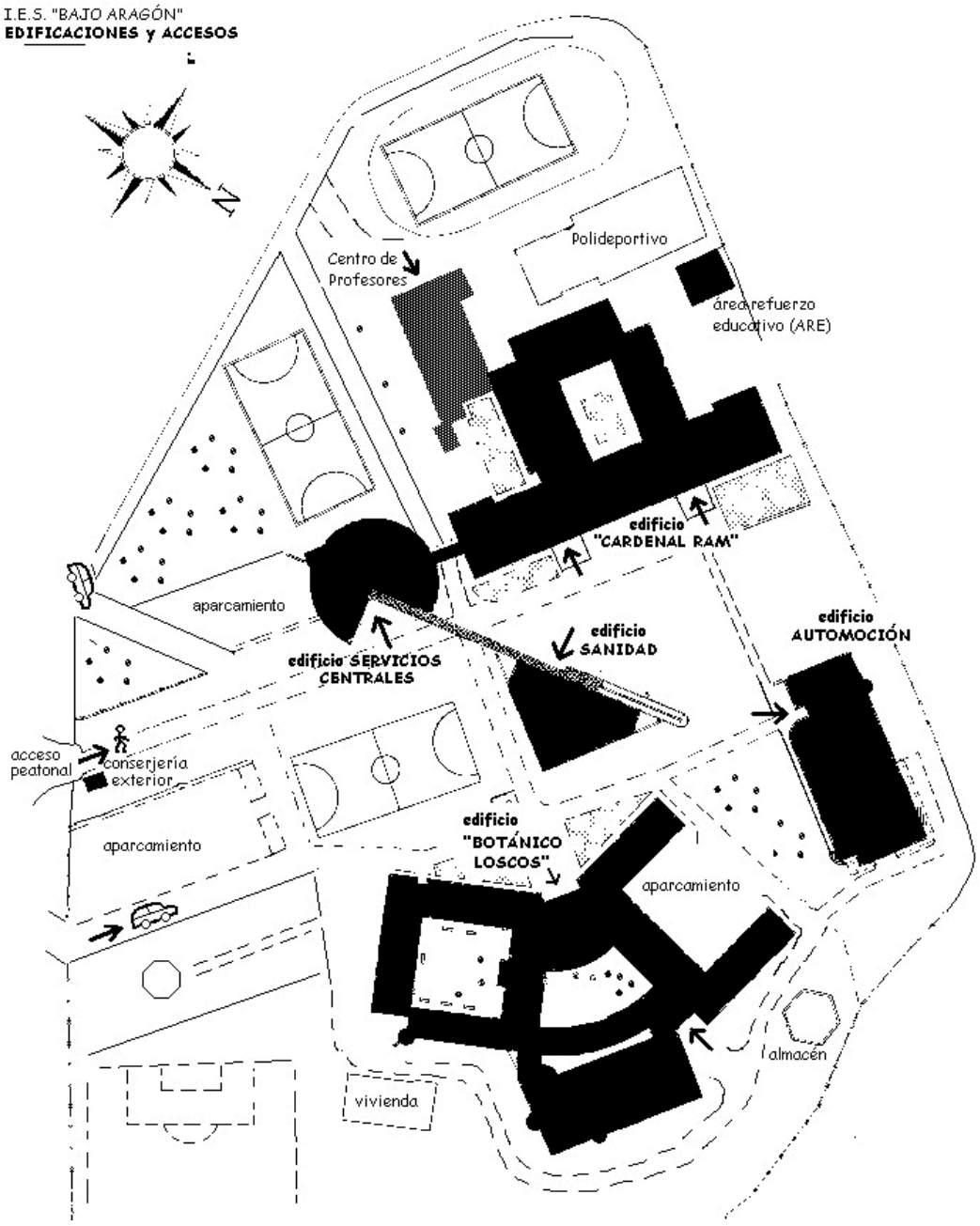
Lo primero de todo es situarnos y presentarnos. Somos dos orientadoras del IES "Bajo Aragón" de Alcañiz, provincia de Teruel. El IES donde trabajamos tiene unas características muy especiales que hacen que nuestra tarea como orientadoras deba adaptarse a ellas y sea diferente a la de otros centros de nuestra provincia.

De entrada, el tamaño y la distribución de espacios ya son bastante diferentes. El instituto "Bajo Aragón" está ubicado dentro de un "recinto" muy amplio, similar al de un *campus*, que comparte instalaciones y recursos con otros centros educativos:

– El CPIFP "Bajo Aragón", que actualmente funciona administrativamente de forma independiente al Instituto de Secundaria, pero hasta hace tres cursos escolares éramos el mismo centro.

– La E.O.I.
– Hasta hace un curso escolar, el CPR de Alcañiz. Actualmente conservan unos espacios y los otros se han reconvertido en aulas de Bachillerato.
– El EOEP de Alcañiz
– Conservatorio Profesional de Música, con un edificio independiente pero anexo al recinto.

Este es un plano de nuestro reciento educativo aunque no está actualizado a 2013.



El IES "Bajo Aragón", cuenta actualmente con 1.038 alumnos y 96 profesores. Este curso tenemos:

- 7 grupos de 1º de la ESO + el grupo de 1º PAB (Programa de Aprendizaje Básico)
- 7 grupos de 2º de la ESO + el grupo de 2º PAB
- 5 grupos de 3º de la ESO + el grupo de 1º de Diversificación Curricular
- 4 grupos de 4º de la ESO + el grupo de 2º de Diversificación Curricular
- 1 grupo de UIEE (Unidad de Intervención Educativa Específica)
- 6 grupos de 1º de Bachillerato: uno de artes, dos de Ciencias y Tecnología y 3 de Humanidades y Ciencias Sociales.
- 6 grupos de 2º de Bachillerato: uno de artes, dos de Ciencias y Tecnología y 3 de Humanidades y Ciencias Sociales
- 3 grupos de PCPI: electricidad, automoción y administrativo.

Como puede observarse es una amplia oferta educativa, lo cual tiene sus pros y sus contras. Un inconveniente, claro está, es el volumen tanto de alumnos, profesores, espacios e instalaciones que tenemos. Podéis imaginaros que la organización es muy complicada y la atención individualizada tiene sus limitaciones y dificultades. Pero como aspecto positivo resulta que al ser el centro más grande de Aragón (o de los más grandes), podemos ofertar gran variedad de programas de atención a la diversidad, de optativas, de diferentes itinerarios académicos,… Así que, nuestra labor como orientadoras tiene que ser tanto eficaz como eficiente. *Eficaz* porque debemos lograr los objetivos y metas programadas con los recursos disponibles en un tiempo predeterminado, con toda la diversidad que tenemos tanto en calidad como en cantidad. *Eficiente* porque debemos tener la habilidad de hacer un uso racional de los medios con que contamos para alcanzar nuestros objetivos, evitando pasos en falso y errores y también con los mínimos costes económicos.

Con estas circunstancias, nos proponemos cada año sacar adelante unas Jornadas de Orientación. Durante muchos años nos habíamos centrado en organizar unas Jornadas destinadas a nuestros alumnos de Bachillerato, con el objetivo de que obtuvieran toda la información posible y los contactos con la Universidad. Diseñábamos unas actividades para que el tutor mediara con los alumnos para poder recoger sus preferencias, sus dudas. Tras el vaciado de las encuestas diseñamos las jornadas intentando ajustar las mesas redondas a las demandas de nuestros alumnos.

La encuesta inicial que pasamos a nuestros alumnos es la siguiente:

JORNADAS DE ORIENTACIÓN

Alumno/a: _____

2º Bachillerato, modalidad: _____

Fecha: _____

1.- Nombra las CARRERAS UNIVERSITARIAS por las que más interés tienes (entre 3 y 5).

2.- Nombra los CICLOS DE GRADO SUPERIOR por los que más interés tienes (entre 2 y 4).

3.- ¿Qué tipo de información te interesa que te aporten estos profesionales (piensa en lo que te pueda resultarte más útil y te pueda ayudar a decidir la elección de tus estudios posteriores).

4.- Elige la mesa que más relación veas que tiene con tus futuros estudios:

_____ Área TECNOLOGÍCA

_____ Áreas BIOSANITARIA Y CIENTÍFICA

_____ Áreas de HUMANIDADES y CIENCIAS SOCIALES

_____ Área de ARTES

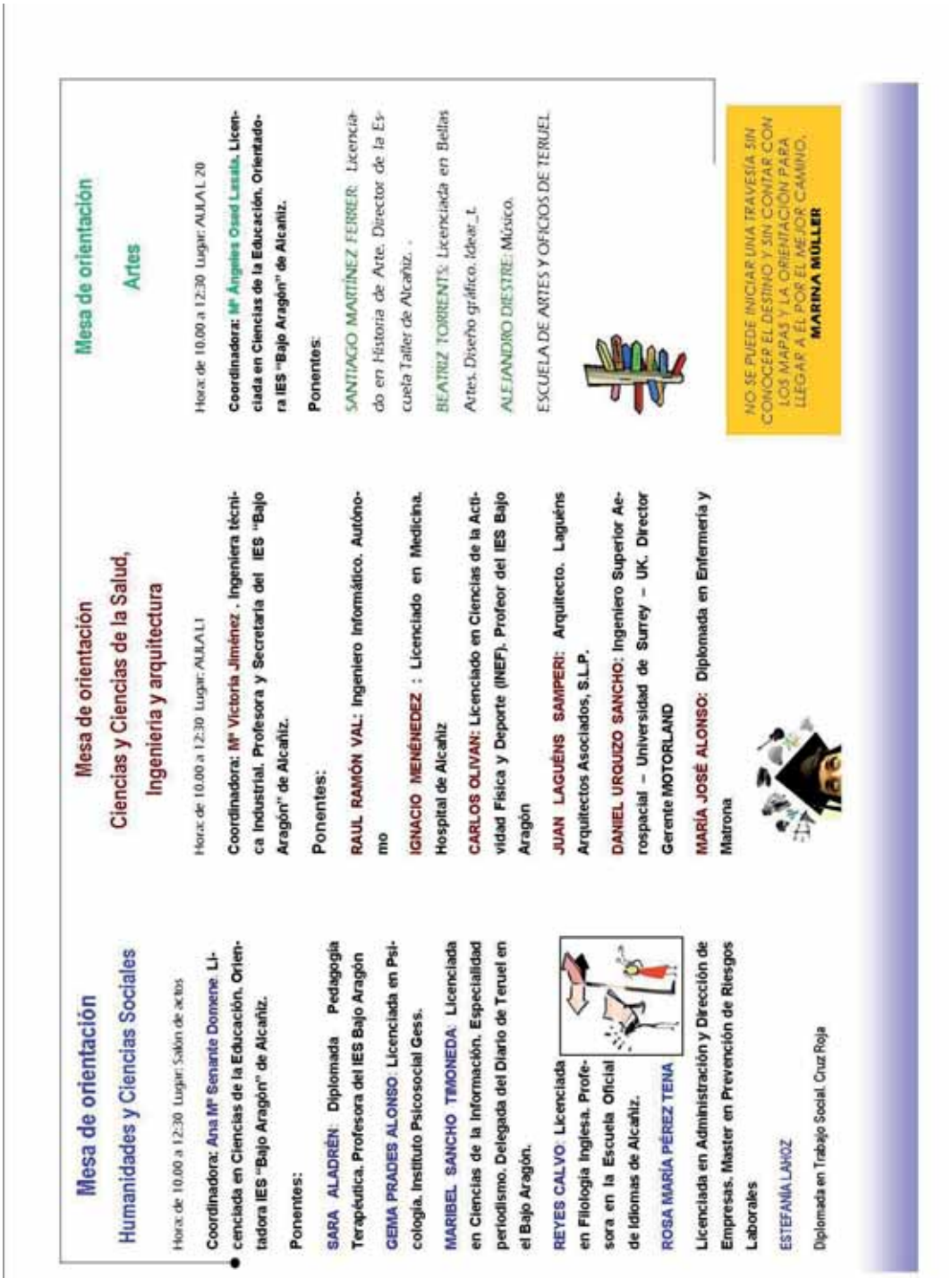
5.- ¿Tienes acceso a Internet desde tu casa?_____ SI _____ NO

6.- Otra información que, al margen de las mesas, te gustaría recibir:

Para seleccionar a los componentes de estas mesas siempre buscábamos un perfil similar: jóvenes para que fueran más cercanos a ellos tanto por edad como por haber cursado el grado universitario recientemente, buenos comunicadores y con experiencia laboral.

La valoración que hacen los alumnos y los profesores de estas Jornadas siempre ha sido muy positiva, con alto grado de satisfacción incluso para nuestros ponentes, que vivían la experiencia con agrado.

A continuación os adjuntamos el tríptico que se entrega a los alumnos como presentación y guión de las Jornadas. (Son dos imágenes que corresponden a las dos caras del mismo folleto)



Mesa de orientación

Humanidades y Ciencias Sociales

Hora: de 10.00 a 12:30 Lugar: Salón de actos

Coordinadora: Ana Mª Senante Domene. Licenciada en Ciencias de la Educación. Orientadora IES "Bajo Aragón" de Alcañiz.

Ponentes:

SARA ALADRÉN: Diplomada Pedagogía Terapéutica. Profesora del IES Bajo Aragón

GEMA PRADES ALONSO: Licenciada en Psicología. Instituto Psicosocial Gess.

MARIBEL SANCHO TIMONEDA: Licenciada en Ciencias de la Información. Especialidad periodismo. Delegada del Diario de Teruel en el Bajo Aragón.

REYES CALVO: Licenciada en Filología Inglesa. Profesora en la Escuela Oficial de Idiomas de Alcañiz.

ROSA MARÍA PÉREZ TENA

Licenciada en Administración y Dirección de Empresas. Master en Prevención de Riesgos Laborales

ESTEFANÍA LAHOZ

Diplomada en Trabajo Social. Cruz Roja

Mesa de orientación

Ciencias y Ciencias de la Salud, Ingeniería y arquitectura

Hora: de 10.00 a 12:30 Lugar: AULA L1

Coordinadora: Mª Victoria Jiménez , Ingeniera técnica Industrial. Profesora y Secretaria del IES "Bajo Aragón" de Alcañiz.

Ponentes:

RAUL RAMÓN VAL: Ingeniero Informático. Autónomo

IGNACIO MENÉNEDEZ : Licenciado en Medicina. Hospital de Alcañiz

CARLOS OLIVAN: Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y Deporte (INEF). Profesor del IES Bajo Aragón

JUAN LAGUÉNS SAMPERI: Arquitecto. Laguéns Arquitectos Asociados, S.L.P.

DANIEL URQUIZO SANCHO: Ingeniero Superior Aerospacial – Universidad de Surrey – UK. Director Gerente MOTORLAND

MARÍA JOSÉ ALONSO: Diplomada en Enfermería y Matrona

Mesa de orientación

Artes

Hora: de 10.00 a 12:30 Lugar: AULA L 20

Coordinadora: Mª Ángeles Osad Lasala. Licenciada en Ciencias de la Educación. Orientadora IES "Bajo Aragón" de Alcañiz.

Ponentes:

SANTIAGO MARTÍNEZ FERRER: Licenciado en Historia de Arte. Director de la Escuela Taller de Alcañiz. .

BEATRIZ TORRENTS: Licenciada en Bellas Artes. Diseño gráfico. Idear_t.

ALEJANDRO DIESTRE: Músico.

ESCUELA DE ARTES Y OFICIOS DE TERUEL

NO SE PUEDE INICIAR UNA TRAVESÍA SIN CONOCER EL DESTINO Y SIN CONTAR CON LOS MAPAS Y LA ORIENTACIÓN PARA LLEGAR A ÉL POR EL MEJOR CAMINO.
MARINA MÜLLER

Posteriormente hacemos una evaluación con carácter provincial, ya que son varios los centros de nuestra provincia los que realizan este tipo de Jornadas.

El guión para realizar la evaluación es el siguiente:

Jornadas provinciales de orientación académica y profesional

FECHAS:

Nombre y apellidos (puede ser anónimo)

Centro:

Mesa de:

Aspectos a valorar de la mesa	Valoración (de 0 a 10)
1. Utilización del lenguaje adecuado en los ponentes	
2. Utilidad de la información aportada por los ponentes	
3. Manera de comunicarse (cercano, ameno…)	
4. Actuación de las coordinadoras de la mesa	
5. Adecuación de los estudios y perfiles profesionales presentados en la mesa	
6. Intereses de los alumnos en la mesa	
7. Intervención de los alumnos	

8. ¿Ha cubierto tus expectativas esta mesa? ¿Qué has echado en falta?

9. ¿Te ha ayudado a resolver alguna duda estas jornadas? ¿Cuáles?

10. ¿Te ha creado alguna duda esta jornada? ¿Cuáles?

11. ¿Te ha modificado la decisión tomada? ¿Por qué?

12. A partir de este momento, ¿qué otra información precisas?

Valoración de las mesas de orientación académica y profesional del curso

ASPECTOS GENERALES

– Adecuación de las fechas
– Número de mesas y estructura de las mismas
– Actitud de los alumnos ante las mesas: interés mostrado, preguntas…
– Repercusión en el trabajo del departamento y en los tutores

ANALISIS DE LAS MESAS (analizar cada uno/a la mesa en la que habéis estado)

– Adecuación de los ponentes en cada una de las mesas: perfiles adecuados, comunicación fluida, representantes de la universidad, de la FP., profesionales, etc. ¿Pensáis que faltó algún perfil importante?
– Enfoque de las mesas: Universidad (Bolonia-carreras, modificaciones etc.)

– Ciclos Formativos (Campos profesionales), profesionales
– Aspectos positivos y aspectos que se deberían modificar.
– Percepción vuestra como coordinador/a u orientador/a
– OPINIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE LAS MESAS (el cuestionario de los alumnos)

Propuestas para el curso próximo

Pese al esfuerzo que nos suponía la organización y puesta en marcha de estas jornadas, nosotras, como orientadoras, teníamos cierto grado de insatisfacción por varios motivos:

– Veníamos invirtiendo mucho tiempo y trabajo en organizar unas Jornadas de las que tan sólo salían beneficiados los alumnos que cursaban 2º de Bachillerato, por lo tanto, los alumnos que no lo cursaban no tenían esta información.
– Las Jornadas se centraban exclusivamente en las posibles salidas académicas y profesionales relacionadas únicamente con la Universidad.
– Cuando los alumnos necesitan mayor información para una toma de decisiones y sobre las diferentes ofertas educativas de nuestro sistema educativo, las posibilidades formativas que tiene y de acceso al mundo laboral es en cursos o en edades anteriores.

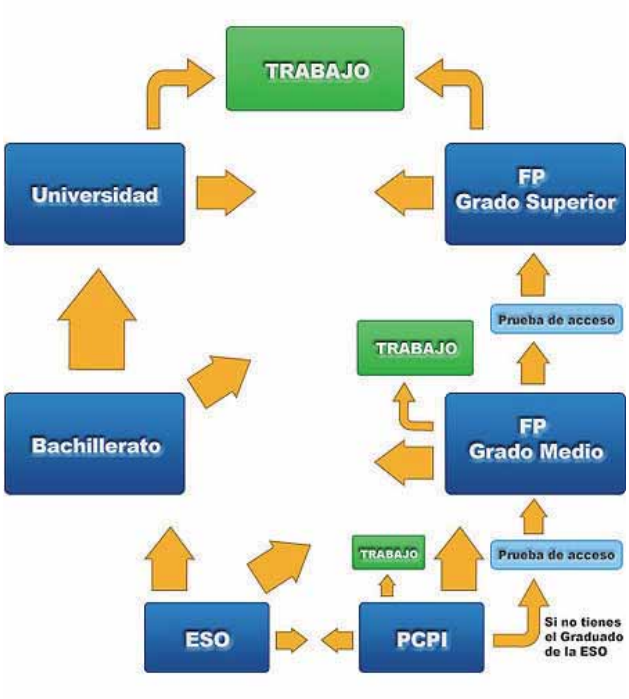
Todas estas reflexiones, fueron poco a poco convirtiéndose en una propuesta muy concreta: **adelantar la orientación académico profesional a edades anteriores, en los últimos cursos de la ESO y también ofrecer información sobre la estructura de la F.P., sus diferentes modalidades y toda la oferta específica que nos rodea. Esta propuesta no es incompatible ni independiente de la anterior sino complementaria**.

Tras muchas horas de conversaciones, de propuestas, de valoraciones,… decidimos organizar unas segundas Jornadas de Orientación pero con unas marcadas diferencias:

1. Estarían destinadas a todos los alumnos de Bachillerato (primer y segundo curso), los de 4º de la ESO, los de 3º con edad de presentarse a una prueba de acceso a los ciclos formativos, los de los tres PCPCI, los de la UIEE, y, también, alumnos de los ciclos formativos del CPIFP.
2. Esta vez la información sería la referente a la oferta de ciclos formativos de Formación Profesional, tanto de grado medio como superior, su estructura, características y forma de acceso.
3. Los ponentes serían los profesores y responsables de los ciclos. Estos pueden ofrecer una perspectiva muy clara y real sobre los diferentes módulos de los ciclos, las FCT, salidas laborables y perfil del alumnado que los está cursando actualmente.
4. Aprovechando los espacios específicos de los ciclos que se imparten en el CPIFP, pensamos que las charlas o presentaciones deberían realizarse aprovechando los mismos.

Los tutores de 3º, 4º de la ESO, PCPI, y UIEE fueron informados de la propuesta y consultados sobre la misma. Al contar con su aprobación y apoyo, planificamos las

actuaciones concretas previas a las Jornadas. Entre ellas se les entregó un material para que fuese trabajado en las tutorías y que sirviera de explicación de la oferta educativa en general siguiendo este esquema.



De forma paralela nos pusimos en contacto con todos los centros de nuestra comarca y también de la provincia que impartían los ciclos. La coordinación fundamental y principal fue con el CPIFP Bajo Aragón, con los que, como hemos dicho anteriormente, compartimos espacios y recursos. La respuesta de todos fue sorprendente por el entusiasmo mostrado, su voluntad de colaborar y ayudar en su organización. A ello hay que añadir que ya desde el principio sabíamos que contábamos con un **presupuesto de 0 euros**, pero éste pequeño detalle no hizo a nadie echarse atrás. Queremos destacar el mérito que esto tiene ya que fueron muchos los que colaboraron en su organización poniendo sus propios medios, coches, tiempo libre…

Fue tal la respuesta que lo más difícil fue poder encajar la presentación de tantos ciclos formativos en un solo día, en pocos espacios simultáneamente y que los alumnos pudieran asistir a la mayoría de las presentaciones en las que estaban interesados.

Afortunadamente contamos con las estupendas instalaciones del CPIFP, específicas para los ciclos formativos de automoción, electricidad, sanitaria e informática, lo cual hizo que las presentaciones fueran al mismo tiempo como jornadas de puertas abiertas en las que los alumnos podían ver los espacios, los materiales específicos, presenciar clases en directo,…

Para los ciclos formativos que no se imparten en nuestro centro contamos con la muy buena disposición de los equipos directivos de todos los centros ya que no pusieron ningún obstáculo a sus desplazamientos en horario lectivo. El CPIFP y el IES "Bajo Aragón" facilitaron todos los espacios necesarios y adecuados. El profesorado de ambos centros también colaboró especialmente en la organización y movilización del alumnado par asistir a las diferentes charlas.

Pretendíamos que todos los alumnos fueran a todas las charlas en las que estaban interesados, según la encuesta inicial que rellenaron, por lo que había que distribuir estratégicamente las charlas y los espacios para que no coincidieran al mismo tiempo dos charlas de la misma familia o similares.

Como introducción y presentación de las Jornadas contamos con la colaboración de Doña María Gil, asesora de de Unidad de Programas que coordina la Formación Profesional en el Servicio Provincial de Teruel, que hizo una estupenda presentación de la F.P., de su funcionamiento, su estructura, el acceso y la oferta provincial. Le acompañó Don Manuel Garín, Jefe de Estudios del CPIFP "Bajo Aragón" que presentó las Jornadas.

Los centros participantes fueron:

1. IES "BAJO ARAGÓN" DE ALCAÑIZ (TERUEL)
2. CPIFP "BAJO ARAGÓN" DE ALCAÑIZ (TERUEL)
3. IES "MATARRANYA" DE VALDERROBRES (TERUEL)
4. IES "PABLO SERRANO" DE ANDORRA (TERUEL)
5. IES "MAR DE ARAGÓN " DE CASPE (ZARAGOZA)
6. IES " FERNANDO LÁZARO CARRETER" DE UTRILLAS (TERUEL)
7. IES "BAJO CINCA" DE FRAGA (HUESCA)
8. IES "DAMIÁN FORMENT" DE ALCORISA (TERUEL)
9. ESCUELA DE ARTES Y OFICIOS DE TERUEL

Durante la Jornada, cada alumno acudió a las charlas en las que estaba interesado. Para ello, previamente, en sesiones de tutoría, se registró a los alumnos interesados en acudir y a qué charlas; de esta manera pretendíamos evitar la presencia de alumnos no interesados que distorsionaran el desarrollo de las sesiones. Hubo un control de asistencia por parte del personal voluntario del IES ya que al celebrarse en periodo lectivo éste aspecto era obligatorio.

La Jornada quedó organizada de la siguiente manera:

HORA	PRESENTACIÓN	LUGAR
9:40 – 10:30	CHARLA INFORMATIVA SOBRE CICLOS FORMATIVOS A CARGO DE **MARÍA GIL** (ASESORA DE LA UNIDAD DE PROGRAMAS EDUCATIVOS DE FP) Y **MANOLO GARÍN** (JEFE DE ESTUDIOS DEL CPIFP "BAJO ARAGÓN").	SALÓN DE ACTOS

PRESENTACIÓN DE CICLOS FORMATIVOS

HORA	AULA TAD 2 (EDIFICIO LOSCOS)	AULA TEE 6 (EDIFICIO LOSCOS)	SALÓN DE ACTOS DEL IES "BAJO ARAGÓN"	EDIFICIO DE AUTOMOCIÓN	EDIFICIO DE INFORMÁTICA	EDIFICIO DE SANIDAD
10:40-11:30		CFGS "SISTEMAS ELECTROTÉCNICOS Y AUTOMATIZADOS" del CPIFP "Bajo Aragón" ..... CFGS "SISTEMAS DE REGULACIÓN Y CONTROL AUTOMÁTICOS" del IES "Pablo Serrano" de Andorra	CFGM "CONDUCCIÓN EN ACTIVIDADES FÍSICO DEPORTIVAS" del IES "Mar de Aragón" de Caspe	CFGM "ELECTROMECÁNICA DE VEHÍCULOS Y AUTOMÓVILES" del CPIFP "Bajo Aragón" ..... CFGM "MECANIZADO" del IES "Fernando Lázaro Carreter" de Utrillas	CFGS "DESARROLLO DE APLICACIONES WEB" CPIFP "Bajo Aragón"	CFGM "CUIDADOS AUXILIARES DE ENFERMERÍA" del CPIFP "Bajo Aragón"
12:00-12:55	CFGS "ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS" del IES "Pablo Serrano " de Andorra ..... CFGS "GESTIÓN DEL TRANSPORTE" del IES "Bajo Cinca" de Fraga	CFGM "INSTALACIONES ELÉCTRICAS Y AUTOMÁTICAS" del CPIFP "Bajo Aragón"	CFGM "SERVICIOS DE RESTAURACIÓN" del IES "Matarranya" de Valderrobres	CFGS " AUTOMOCIÓN" del CPIFP "Bajo Aragón".	CFGM "SISTEMAS MICROINFORMÁTICOS Y REDES" del CPIFP "Bajo Aragón" ..... CFGM "AUTOEDICIÓN" de la Escuela de Artes y Oficios de Teruel	CFGM "ATENCIÓN A PERSONAS EN SITUACIÓN DE DEPENDENCIA" del IES "Damián Forment" de Alcorisa
13: 00	CFGM" GESTIÓN ADMINISTRATIVA" del CPIFP "Bajo Aragón"		CFGS "PROYECTOS Y DIRECCIÓN DE OBRAS DE DECORACIÓN" de la Escuela de Artes y Oficios de Teruel	CFGS "MANTENIMIENTO DE EQUIPO INDUSTRIAL" del IES "Fernando Lázaro Carreter" de Utrillas		

Valoración de la jornada:

Se pasó una encuesta de valoración a todos los asistentes: alumnos, ponentes y profesores. Tras el vaciado de la encuesta pudimos comprobar que el grado de satisfacción de todos los implicados era muy alto. El 90% de los asistentes consideró de gran

utilidad la Jornada. Un 15 % eligió o cambió de ciclo formativo a cursar tras escuchar la presentación de los ciclos. Un 5 % declaró que no le había sido de utilidad. Un 34 % quedó sorprendido por los contenidos de los módulos de determinados ciclos.

Hubo una crítica por parte de los ponentes de ciclos formativos de Grado Superior por la poca afluencia de asistentes en comparación con los ciclos medios. A estas charlas acudieron pocos alumnos de Bachillerato y muy pocos del ciclo formativo de grado medio relacionado.

En general, la valoración ha sido muy positiva por parte de todos. Los compañeros de todos los centros están dispuestos a repetirlas, eso sí, seguro que con muchas y renovadas ideas que esperamos podamos compartir con vosotros.

Para finalizar os presentamos unas fotos que se hicieron ese día.

Satisfacción del alumnado hacia la orientación académica recibida en centros educativos de bachillerato

Asunción Martínez Martínez

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada.2013

Pertenencia al grupo de investigación HUM-238 de la Junta de Andalucía.2010

Licenciada en Ciencias de Trabajo. Universidad de Granada. 2009.

Diplomada en Relaciones Laborales. Universidad de Granada. 2004.

Especialista en Orientación Laboral, Desarrollo, Intervención Social en estudios migratorios y educación intercultural. Universidad de Granada 2009

Técnico Superior en Prevención de Riesgos Laborales. Especialista en Seguridad en el Trabajo y Ergonomía. Junta de Andalucía. 2007.

Diana Amber Montes

Becaria de Formación del Profesorado Universitario (FPU) en el Dpto. Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada (desde 01/12/2011 hasta la actualidad).

Doctoranda del Programa Oficial de Doctorado "Fundamentos del Currículum y Formación del Profesorado en las áreas de Primaria y Secundaria". Universidad de Granada (desde 2011 hasta la actualidad)

Miembro del Grupo de Investigación FORCE (Formación del Profesorado Centrada en la Escuela) desde 2008.

Máster Universitario en Investigación e Innovación en Currículum y Formación por la Universidad de Granada (2012).

Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Granada (2009).

Maestra de Educación Infantil por la Universidad de Granada (2006).

Satisfacción del alumnado hacia la orientación académica recibida en centros educativos de bachillerato.

Resumen

La Orientación Educativa es una disciplina que nace de la necesidad de asesorar al estudiante en su itinerario curricular, es un elemento clave en la formación del alumnado de último curso, a este respecto nos planteábamos si realmente el alumno de bachillerato está satisfecho con la orientación recibida por lo que nos planteamos este trabajo con dos objetivos, como son el detectar los niveles de satisfacción y si existen diferencias por genero. Se aplico el cuestionario de satisfacción hacia la orientación, destacando que la mayoría de los participantes se mostraban satisfechos y la nula existencia de diferencias por genero, por lo que entendemos que se debe seguir en esta línea e implementar trabajos y programas en esta temática.

Introducción

La Orientación Educativa es una disciplina que nace de la necesidad de asesorar al estudiante en su itinerario curricular. Se pasa de una actuación puntual a una intervención continuada, entendida como un proceso de enseñanza-aprendizaje para capacitar al individuo a comprender sus aptitudes, intereses y rasgos personales; planteándose un saber en cuanto ¿dónde está? ¿a dónde va? y que medios son necesarios para alcanzar el estado de madurez y autoorientación que el alumno pueda desear en su itinerario académico. Crites (1974), Rodríguez-Moreno (1986) y Repetto (1994) abogan en una orientación centrada exclusivamente en el acto pedagógico, desde la escuela, a través de programas de intervención adaptados a todos los niveles educativos, incluyendo una orientación individual y grupal en las diferentes etapas.

En un principio la orientación, como señalan Martín-Moreno (1996) y Mardones & Marijuán (2003) se centraba en sólo alumnos problemáticos. Posteriormente se convierte en un derecho que adquiere todos los alumnos para ser guiados en sus trascurso formativo, formando parte dicha orientación, del sistema educativo. No solo con la intervención individual del orientador sino también de la participación de un equipo orientador y de todos los estamentos que forman parte de la comunidad educativa (profesores, tutores y familias).

Por tanto la Orientación, no es solo una guía conductora sino que sirve para que la persona se conozca así mismo e identifique el mundo que le rodea, actuando en calidad de ciudadano responsable, motivado y productivo no solo en una sociedad laboral sino también personal. La orientación educativa es un elemento fundamental en el contexto de la educación, sus características contribuyen a la calidad y eficacia de la enseñanza, preparando al alumnado a tomar la decisión de su elección académica y posteriormente de su elección profesional.

La finalidad no es otra que su propia realizacion, sentirse útil, satisfecho y bien integrado dentro de la sociedad, no solo educativa- laboral sino también humana. El correcto camino curricular, nos llevará a la autorrealización y eficacia del alumno en el desarrollo de su puesto laboral, convirtiéndose en un trabajador productivo y plenamente satisfactorio.

Por lo que la orientación que se reciba en los años de formación y escuela, va a tomar un papel muy importante e influyente en el mercado laboral. De ahí la necesidad de que el alumno se encuentre contento y realizado con la orientación que recibe en su centro, para que sea productivo en su itinerario académico y profesional. En esta línea y en consecuencia de la evolución del ámbito, dentro del sistema educativo, no puede ser un tema que solo preocupe al orientador, docente o centro, sino que es necesario estudiar, los propios intereses del alumno, su preocupación por el tema y lo que es más importante, la satisfacción que tiene hacia la orientación educativa recibida en su camino formativo y laboral.

Para este fin, se recoge el pensamiento satisfactorio de la población granadina estudiantil de último curso de bachillerato, recogiendo una muestra geográfica representativa de la capital, para analizar los niveles de satisfacción en materia de orientación recibida por el alumnado de los centros educativos y establecer, en el caso que fuera necesario, líneas futuras de intervención para completar dichos niveles de satisfacción.

Objetivos

Dentro de los objetivos marcados en esta investigación se plantearon:

- Determinar los niveles de satisfacción en materia de orientación educativa que tiene el alumnado de segundo de bachillerato de la ciudad de Granada.
- Analizar las relaciones existentes entre género (femenino y masculino) y los niveles de satisfacción en orientación académica recibida.

Metodología

Se utilizó un diseño de carácter cuantitativo descriptivo y de tipo transversal. El contexto donde se realiza se ubica en la ciudad de Granada, capital de la Provincia Homónima de la Comunidad Autónoma de Andalucía, dentro del Territorio Nacional Español.

La muestra obtenida se describe en función del centro, categoría educativa a la que pertenece (Bachillerato) y del número de alumnos de segundo curso muestreados.

En los 11 centros educativos estudiados, se analizó una población de 682 estudiantes de último curso de la rama académica mencionada. Donde 269 estudiantes eran de género masculino y 413 eran de género femenino.

Las variables empleadas en nuestro estudio a las que hacemos referencia:

- Género, según fuese masculino o femenino.
- Nivel de Satisfacción, en referencia a la orientación académica recibida.

Para medir la satisfacción del alumnado se empleo un cuestionario. Este se denomina "*Escala de Satisfacción con la Vida*", cuyos autores son Diener, Emmons, Larsen & Griffin (1985), produciéndose una adaptación en la tesis Doctoral de Martínez (2013). Consta de 5 ítems con cuatro opciones de valoración mediante escala Likert (1=Muy en Desacuerdo; 2=En Desacuerdo; 3=De Acuerdo y 4= Muy de Acuerdo).

Para establecer la valoración de dicho cuestionario, se realiza el sumatorio de los ítems, de tal forma que se determinan las siguientes categorías:

- Muy Satisfecho, con puntuación mayor de 13.
- Satisfecho, con puntuación en el rango de 8 a 13.
- Nada Satisfecho, con puntuación menor de 13.

En cuanto al procedimiento para la recogida de los datos, en primer lugar se concertó una entrevista personal con el director/a de cada uno de los centros, adjuntándoles una carta donde se explicaba todo el procedimiento a seguir y solicitando la colaboración de las personas interesadas. En todos los casos, para mantener el anonimato, la identificación de los participantes se realizó mediante codificación numérica registrada en una ficha y con el consentimiento por escrito de los representantes legales de los menores. La fecha de los registros estuvo comprendida entre octubre y marzo del 2013.

Para el análisis estadístico de los datos, se empleó el programa de análisis de los datos, Statistical Package for the Social Sciencies o Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS 20.0), así los datos obtenidos en la batería de preguntas han sido almacenados mediante la hoja de cálculo del programa estadístico Statistickal Package for Social Sciences (SPSS versión 20.0 para Windows), como archivos de extensión sav, para poder ser tratados estadísticamente desde este programa.

Resultados

De los resultados de las variables (Satisfacción recibida en Orientación académica) en base al género (masculino, femenino) y rama académica (bachillerato) se obtuvo:

De esta forma en la tabla primera se determinan la distribución en cuanto al sexo (masculino y femenino) que se encuentran matriculados en Bachillerato, observándose una mayor porcentualidad en el género femenino (60,6%; n=413), al 39,4% (n=269) de los varones.

Sexo		Bachillerato
Masculino	Recuento	269
	% de Sexo	39,4%
Femenino	Recuento	413
	% de Sexo	60,6%
Total	Recuento	682
	% de Sexo	100%

Tabla I. Género en función de la opción de estudios elegida.

Entre los ítems que constituían el cuestionario de satisfacción hacía la orientación educativa recibida, valorada según escala Likert donde el "1" constituía el valor más negativo y el "4" el más positivo, los resultados mostraron en las cinco preguntas valores medios similares (M=2,30) como se establece en la siguiente tabla.

Ítems Satisfacción	Media	Desv. Tip
La Orientación recibida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera.	2,36	,792
Hasta ahora, todo lo que me gustaría recibir en materia de orientación educativa y profesional ya lo tengo.	2,23	,769
No estoy contento con la orientación educativa y profesional recibida.	2,46	,836
Si pudiera recibir otra vez orientación para tu trayectoria educativa, me gustaría que fuera como ha sido hasta ahora.	2,27	,838
No me gusta lo que recibo en materia de orientación académica y profesional.	2,46	,816

Tabla II. Ítems de satisfacción hacía la orientación recibida.

En cuanto a los niveles de satisfacción la mayor parte de los participantes (77,1%; n=526) se encontraban satisfechos, 128 (18,8%) estaban nada satisfechos y un 4,1% (n=28) se mostraban muy satisfechos por la orientación educativa que recibían en sus centros educativos.

Satisfacción hacía la Orientación		Bachillerato
Muy Satisfecho	Recuento	28
	% Curso	4,1%
Satisfecho	Recuento	526
	% Curso	77,1%
Nada Satisfecho	Recuento	128
	% Curso	18,8%
Total	Recuento	682
	% Curso	100,0%

Tabla III. Satisfacción hacía la orientación en función a bachillerato.

Finalmente si relacionamos todas las variables, nivel de satisfacción del alumnado de segundo de bachillerato en función del género.

Sexo		Satisfacción hacía la Orientación			Total
		Muy Satisfecho	Satisfecho	Nada Satisfecho	
Masculino	Recuento	14	199	56	269
	% de Sexo	5,2%	74,0%	20,8%	100,0%
	% Satisfacción Orientación	50,0%	37,8%	43,8%	39,4%
Femenino	Recuento	14	327	72	413
	% de Sexo	3,4%	79,2%	17,4%	100,0%
	% Satisfacción Orientación	50,0%	62,2%	56,3%	60,6%
Total	Recuento	28	526	128	682
	% de Sexo	4,1%	77,1%	18,8%	100,0%
	% Satisfacción Orientación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla IV. Satisfacción hacía la orientación en función del género.(p=.238)

Respecto a la satisfacción hacia la orientación educativa recibida en función del género del alumnado de bachillerato de la ciudad de granada, no se detectan diferencias (p=.238), por lo que las proporciones son muy similares en ambos géneros, destacando proporciones idénticas en todas las categorías.

Discusión y conclusiones

En este estudio realizado en la capital de granada donde predomina el género femenino, se constata que el grado de satisfacción hacía la orientación académica era bastante elevada, a este respecto se corrobora lo señalado con los autores consultados e incluso Rodríguez-Moreno (1995) añade que los estudiantes necesitaban asesorarse para potenciar esta situación, y como indican Echeverría, Isus, Martínez & Sarasola (2008), la principal implicación que tiene la orientación es que los estudiantes alcancen la plena realiza-

ción personal en todos los ámbitos, facetas y dimensiones durante toda su vida, por tanto la orientación es argumentada por la importancia que tiene en los últimos cursos previos a la inclusión universitaria o mercado laboral (Hernández-Franco, 2001) e incluso se han realizado estudios para comprobar la producción científica sobre investigaciones relacionadas con la orientación educativa-profesional (Ferreira-Villa, Pascual & Pol 2013).

Todo esto va influir en el itinerario curricular del estudiante el recibir una buena guía académica que posteriormente se verá repercutida en la productividad del mercado laboral. En este sentido como hemos podido observar, la población masculina se siente ligeramente menos satisfechos con la orientación recibida, pudiendo aludir que se encuentran más preocupados por su futuro laboral, debido al mayor fracaso y abandono escolar, y como apunta Alonso (2009) estos encontrarán más fácilmente trabajos manuales por lo que ven el mercado de trabajo como una alternativa en su itinerario curricular, mostrando mas interés en recibir un mayor conocimiento y formación en la materia, también manifestado por Martínez-Rodríguez & Carmona (2010), que la población femenina que lo ven más lejano el mundo laboral a su situación actual.

Finalmente debemos concluir que aunque favorablemente la población estudiantil de segundo de bachillerato de la ciudad de Granada de los once centros distribuidos por toda la zona geográfica de la ciudad estudiada, se encuentren **satisfechos de manera general con la orientación académica recibida por su centro educativo**. Es necesario seguir estudiando de una manera más profunda si esta satisfacción es a consecuencia del propio desconocimiento de la materia, o realmente están contentos con la información y formación obtenida, puesto que de manera general se aprecia como la satisfacción es idéntica entre hombres y mujeres.

En consonancia, la diferencia de género, debemos seguir analizando, el porqué la población masculina se encuentra menos satisfecha que la población femenina y en donde demandan más formación en materia de orientación.

Bibliografía

Alonso, A. (2009). Orientación no sexista. *VI Jornadas de Coeducación "Rompiendo Estereotipos".* Centro de Educación del Profesorado de Granada (CEP): Granada.

Crites, J. (1974). *Psicología Vocacional.* Buenos Aires: Paidos.

Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49,* 71-75.

Echeverría, B., Isus, S., Martínez, P. & Sarasola, L. (2008). *Orientación profesional.* Barcelona: Editorial UOC.

Ferreira-Villa, C., Pascual, L. & Pol, C. (2013). La producción española en Tesis Doctorales sobre orientación en la Base de Datos TESEO (2001-2012). *RELIEVE*, 19 (1), 1-10.

Hernández-Franco, V. (2001). *Análisis causal de los intereses profesionales en los estudiantes de Secundaria.* Tesis Doctoral: Universidad Complutense de Madrid.

Mardones, J. & Marijuán, V. (2003). Intriga ante una ley ¿integradora? de Cualificación y Formación Profesional. *Bordón*, 55(3), 395-408.

Martínez, A. (2013). La orientación como actividad educativa y vocacional en los itinerarios curriculares del alumnado de bachiller y formación profesional y su inclusión en el mercado laboral. Tesis Doctoral: Granada.

Martínez-Rodríguez, F. M. & Carmona, G. (2010). Test de factores sociopersonales para la inserción laboral de los jóvenes: un instrumento para la evaluación y la formación. *ESE. Estudios sobre Educación*, *18*, 115-138.

Martín-Moreno, M.J. (1996). *Sistema de Experto de Orientación Vocacional Profesional (Procedimiento Informatizado de ayuda)*. Tesis Doctoral: Universidad de Madrid.

Repetto, E. (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.

Rodríguez-Moreno, M.L. (1986). *Orientación profesional y acción tutorial en las enseñanzas medias*. Madrid: Narcea.

Rodríguez-Moreno, M.L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.

"Tu futuro en construcción": una experiencia de intervención en el ámbito de la orientación académica

José Luis Fernández Rabanillo

Maestro de E. Primaria, Orientador educativo y Profesor del Dpto. de Psicología en la Universidad de Córdoba.

Reseña Curricular del autor

José Luis Fernández Rabanillo es profesor en el Departamento de Psicología de la Universidad de Córdoba, en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Además es orientador y maestro en el Colegio Virgen del Carmen de Córdoba, colabora con otras entidades públicas en la formación del profesorado y está acreditado por la Junta de Andalucía como evaluador de competencias profesionales relacionadas con la enseñanza.

Resumen

Se recoge, de una manera estructurada, los datos que explican nuestra tarea orientadora a través de la acción tutorial en los últimos cursos de ESO . En la primera parte se hace una breve revisión de la vida del Colegio Virgen del Carmen, ofreciendo una visión general del centro desde el punto de vista de su ideario, recursos humanos, proyectos y líneas de visión.

Se realiza una descripción del Programa "Tu futuro, en construcción", realizando un análisis preciso de la justificación del mismo así como de la fundamentación teórica que lo inspira y la población de referencia a la que se dirige. Con los objetivos del programa, los ámbitos de actuación, la descripción de los instrumentos empleados y la descripción de los procedimientos de intervención y evaluación se explican cuidadosamente la estructura de nuestra propuesta.

Contexto

Una privilegiada ubicación en el centro de la capital cordobesa y un entorno próximo de creciente demografía, nos permiten ofertar tres líneas educativas en Infantil y Primaria, cuatro en Secundaria y Bachillerato, más un aula de apoyo a la integración y un aula específica de plurideficientes.

Hoy, tras varios años de formación de todo el claustro, disponemos de un sistema de gestión de calidad que nos permite apostar en por el sello de plata de la European Fundation Quality Management (EFQM). Caminamos igualmente hacia un nuevo mo-

delo de escuela cooperativa e innovadora para la cual estamos desarrollando un programa ambicioso de formación del profesorado que de respuesta a casi los 1500 alumnos y alumnas con los que contamos.

"Tu futuro, en construcción": descripción del programa.

Este Proyecto nace de la reflexión y del estudio de la actualidad de la Orientación en el sistema educativo español, analizando sus inicios, retrocesos y logros. Nos preocupa la madurez vocacional de nuestro alumnado y su implicación en la práctica educativa. Desde hace años nos preocupa cómo se lleva a cabo el consejo orientador en todos los centros educativos y cómo es entendido por la normativa vigente. Apostamos por un modelo que entienda este consejo como el resultado de un proceso guiado de autoreflexión que culmina con una propuesta en la que se ha tenido en cuenta las expectativas manifestadas por el propio alumnado.

La indagación, revisión documental y experiencia acumulada por los profesionales implicados en la Orientación Profesional son el punto de partida que nos guía para adaptar las exigencias que se derivan de una Orientación Académica y Profesional integral que se fusiona con las características organizativas de la ESO, con los perfiles psicosociales del alumnado y con los recursos actuales de las administraciones.

Se eligieron alumnos/as de 4º de ESO para el análisis de los datos porque es el curso terminal de la etapa obligatoria y porque es cuando el alumno/a tiene que tomar decisiones sobre su futuro académico más inmediato. Desde el punto de vista de la intervención psicopedagógica, en este curso se dedican más recursos en el apoyo de este proceso de toma de decisiones. Para ello, nos valemos de diferentes instrumentos que recogen datos de la situación actual del alumno/a en cuanto a sus capacidades, intereses, decisiones, motivaciones, etc.

En los últimos años, han sido los cursos de 3º y 4ª de la ESO donde más casos individuales se derivan al Departamento de Orientación en materia de Orientación Profesional. Son más de 200 entrevistas personales las que realizamos en cada curso escolar en materia de Orientación Profesional, percibiendo que el alumnado y las familias muestran mucho interés y preocupación por este tipo de actividades. Es por ello que comenzamos a considerar necesaria la intervención a través de acciones que estuvieran englobadas dentro de un Proyecto más global y que partiera de un análisis exhaustivo de la realidad.

El alumnado se encuentra agrupado según las asignaturas elegidas en 4º de ESO:

	Asignaturas de itinerario
4ºA	Educación Plástica y Visual, Matemáticas A, Latín y Francés.
4ºB	Educación Plástica y Visual, Matemáticas A, Latín.Informática o Francés.
4ºC	Física y Química, Biología y Geología, Matemáticas B y Francés o Informática.
4ºD	Física y Química, Biología y Geología, Matemáticas B e Informática.

Tabla 1. Organización de los grupos-aula por asignaturas.

Para ayudar a entender la globalidad del Programa "Tu futuro, en construcción", se propone la siguiente tabla a modo de resumen:

Personas destinatarias	¿Quiénes intervienen?	Acciones
Alumnado de 3º de ESO	Tutores/as y Orientadores.	Acción tutorial grupal planificada en el Plan Anual
Alumnado de 4º de ESO	Tutores/as, Orientadores, antiguos alumnos, Profesoras de la UCO, Orientador de Colegio Externo. Alumnas en prácticas de empresa tuteladas.	Acción tutorial grupal planificada en el Plan Anual. Recogida de datos e investigación sobre la elección de itinerarios académicos en alumnos/as de 4º de ESO. Estudio de la madurez vocacional Consejo orientador
Familias de 3º y 4º de ESO	Orientadores, jefe de Estudios, expertos. Colaboran AMPA y voluntarios.	Jornadas de Orientación académica y profesional para familias con certificación de asistencia. Elaboración de un manual de consulta: "Tu futuro, en construcción: Dossier informativo sobre el mundo académico y del empleo".
Profesorado, departamentos didácticos	Orientador. Coordinador del Programa.	Reuniones de planificación y seguimiento. Presentación del estudio realizado en las Jornadas de Buenas prácticas organizadas en el centro.
Centro educativo	Orientador. Coordinador del Programa.	Gestión de convenios con la Universidad de Córdoba y Europea de Madrid. Tutela de alumnado en prácticas de empresa. Protocolos de calidad. Auditorías de gestión. Seguimiento y evaluación Plan Anual de Centro y Memoria final de curso. Gestión de comunicaciones: web, correo electrónico, convocatorias de reuniones. Cartas, trípticos, etc. Elaboración de material didáctico.

.../...

.../...

Agentes externos: difusión del programa	Orientador. Coordinador del Programa.	Noticias web Defensa oral del trabajo de investigación en la Universidad de Córdoba. Presentación en las Jornadas de Buenas prácticas del Colegio Virgen del Carmen. Publicación del manual: "Tu futuro, en construcción": dossier informativo sobre el mundo académico y del empleo. Presentación de las conclusiones de la investigación y de la experiencia en distintas Universidades Europeas. Publicaciones de los resultados obtenidos en diferentes ámbitos académicos. Presentación de los resultados y conclusiones obtenidas a través de una estancia en un país europeo (pendiente de confirmar).

Tabla 2. Resumen del Programa "Tu futuro, en construcción".

Procedimiento de intervención.

A principios de cada curso escolar el Departamento de Orientación mantiene diferentes reuniones con el propósito de planificar su actividad. Se tienen en cuenta las dificultades detectadas en el curso anterior y las mejoras propuestas en el cierre del curso así como las nuevas directrices marcadas por el plan de mejora y plan estratégico. Este es un momento crucial para la Orientación Académica y Profesional ya que de esta planificación nace la intervención grupal e individual explícita en este ámbito bajo el modelo de programa y que lleva el nombre de "Tu futuro, en construcción" y por lo tanto, sirve también para organizar la recogida de datos que servirán para la elaboración del Consejo Orientador.

Esta planificación de sesiones nace de la necesidad de estructurar la recogida de datos en base a una serie de criterios:

a) Criterio temporal: el proceso de toma de decisiones debe concluir en el mes de marzo, coincidiendo con el periodo de preinscripción determinado por la Administración educativa. Esto provoca que la recogida de datos deba estar terminada con anterioridad a esta fecha.

b) Criterio de acomodación: la experiencia acumulada en los últimos años nos confirma que los resultados obtenidos en las pruebas de rendimiento en los meses de septiembre y octubre son más bajos significativamente que cuando se aplican después de un tiempo de entrenamiento en el trabajo escolar, por este motivo, el inicio de recogida de información comienza a mitad del mes de noviembre.

c) Criterio de apertura psicológica: las actividades planteadas parten de un conocimiento de la propia persona a través de los datos que el alumnado va conociendo como consecuencia del proceso de autoconocimiento que las actividades provocan.

Este conjunto de actividades dan paso a un segundo bloque de sesiones que intentan situar al estudiante en su contexto social y académico actual, terminando con un tercer bloque de actividades encaminadas a la toma de decisiones.

Como referencia, el planning inicial aprobado para la Orientación Académica y Profesional en 4º de Educación Secundaria Obligatoria ha sido:

CUARTO DE ESO		
Presentación del Programa "Tu futuro, en construcción"	OCTUBRE 2010	O
Administración prueba CHTE (Hábitos y Técnicas de Estudio)	OCTUBRE 2011	O
¿Cuál fue la experiencia de otros compañeros/as?	OCTUBRE 2011	O
Valores y metas personales	NOVIEMBRE 2011	T
Administración IGF-R (test de inteligencia)	NOVIEMBRE 2011	O
Intereses profesionales I	NOVIEMBRE 2011	O
Intereses profesionales II	NOVIEMBRE 2011	T
¿Quién soy, cómo soy?	DICIEMBRE 2011	T
Competencias para el siglo XXI	DICIEMBRE 2011	O
Estudios de Bachillerato. Acceso a la Universidad.	ENERO 2012	T
Estudios de FP	ENERO 2012	O
Cuentaexperiencias I	ENERO 2012	O
Cuentaexperiencias II	FEBRERO 2012	O
Expectativas y toma de decisiones I	FEBRERO 2012	O
Expectativas y toma de decisiones II	FEBRERO 2012	O
Madurez Vocacional	ABRIL 2012	O
Me preparo para el final de curso	ABRIL 2012	T
Evaluación	MAYO DE 2012	O

O: orientador T: tutor/a

Tabla 3. Actividades curso 11-12.

Para todas las intervenciones se empleaba la hora de tutoría que cada grupo tenía asignada, una vez a la semana. Las actividades de papel se guardaban en una pequeña carpeta que a cada alumno y alumna se le había facilitado y se aclaraba el uso confidencial de los resultados. Al mismo tiempo, se hacía hincapié en la utilidad de los resultados como un dato más de su trayectoria académica y no como dato concluyente de su futuro académico y/o profesional.

Se aplicaron pre-test y post-test. Como grupo control, se optó por administrar esta misma prueba al alumnado que cursa 4º de la ESO en un centro educativo de características similares

Recopilada toda la información de los estudiantes, se mantuvo una reunión con el grupo de tutores y tutoras para explicar qué información teníamos de cada alumno y alumna y cuál era la decisión que cada uno de éstos había tomado. A cada tutor y tutora se le entregó las carpetas correspondientes al alumnado de su tutoría para que analizaran toda la información que se había recogido a través de las distintas pruebas y fichas. Se les aportó los resultados de las pruebas realizadas y se les hizo entrega del modelo de consejo orientador que debían completar para cada uno de sus alumnos y alumnas.

La última fase del proceso de recogida de información culmina en la entrevista individual que se mantenía con cada uno de los escolares. Esta entrevista se desarrollaba en el Departamento de Orientación del Centro entre Orientador y alumno o alumna.

Como ya se ha citado anteriormente, la revisión bibliográfica de las últimas investigaciones realizadas en el contexto de la Orientación Profesional, ponía a la familia como el principal eje a partir del cual se generaban la toma de decisiones de los escolares a estas edades. Este ha sido el motivo principal que nos llevó a implicar a las familias en el proceso orientador. Hasta ahora, las acciones realizadas con las familias se basaban exclusivamente en proporcionar información sobre los itinerarios académicos y sus vinculaciones con otros estudios o profesiones y el nivel de participación era muy bajo.

Se organizaron las I Jornadas de Orientación Académica y Profesional para Familias que pretendían no solo informar, sino dotar a los padres y madres de herramientas prácticas, útiles y actuales.

Además, se ha trabajado en la edición de un manual titulado "Tu futuro, en construcción: dossier informativo sobre el mundo académico y su oferta". El objetivo del mismo es ofrecer un material de apoyo y consulta a familias, alumnado y profesorado en materia de Orientación Profesional. Además, por su contenido, puede emplearse en la acción tutorial de ESO y/o Bachillerato.

Plan de seguimiento y evaluación

Teniendo en cuenta la secuenciación anual del Programa "Tu futuro, en construcción", se utilizan, diferentes mecanismos y recursos que están aprobados por el sistema de gestión de la calidad conforme a las normas ISO 9001:2008. A continuación se detallan:

Momento	Instrumentos/estrategias	Queda registrado en
Septiembre	Reuniones con tutores/as. Reuniones Departamentos.[1] Claustros Recopilación de información	Actas de reuniones
Octubre	Planificación de las intervenciones	Plan Anual
Noviembre	Auditoría del sistema de gestión de la calidad.	Informe auditoría.
Diciembre	Sesión Evaluación trimestral de nivel. Cuestionarios satisfacción trimestrales. Pruebas psicopedagógicas estandarizadas	Actas de evaluación Registros de evaluación. Sistema de Gestión de la Calidad. Plan de Seguimiento y Medición (PSM) Registros de Orientación.
Febrero	Entrevistas individuales con el alumnado de 4º de ESO. Pruebas psicopedagógicas estandarizadas. Cuestionarios de satisfacción de Jornadas para familias. Reuniones con tutore/as	Hoja de registro. Memoria. Actas Dpto. de Orientación. Actas de reunión.
Marzo	Entrevistas individuales con el alumnado de 4º de ESO. Pruebas psicopedagógicas estandarizadas. Cuestionarios satisfacción trimestrales. Informe prácticas tuteladas. Sesión Evaluación trimestral de nivel. Sesión Evaluación trimestral de nivel.	Hoja de registro. Sistema de Gestión de la Calidad.
Mayo	Pruebas estandarizadas Análisis de datos. Conclusiones. Auditoría del sistema de gestión de la calidad Encuestas de satisfacción al alumnado sobre el Programa.	Registros de Orientación. Actas Dpto. Orientación. Informe auditoría. Memoria final de curso. Informe de revisión del sistema por la Dirección.
Junio	Encuestas de satisfacción comunidad educativa. Sesión Evaluación trimestral de nivel.	Informe de revisión del sistema por la Dirección según las normas ISO 9001:2008. Actas Dpto. Orientación.

[1] El Dpto. de Orientación se reúne semanalmente.

Tabla 4. Plan de seguimiento y evaluación.

Conclusiones

Nuestra experiencia puede concluir que no solo se plantea como un proceso útil en cuanto que permite al estudiante conocer aspectos que le ayudan a definir sus intereses académicos y profesionales, a menudo ocultos para el individuo, sino que además

aporta información válida que ayuda a interpretar los resultados de los instrumentos empleados en el proceso de la Orientación Académica y Profesional. Recordemos que todo gira en torno a la reflexión de sí mismo y para que se produzca reflexión se debe partir de información previa.

La información analizada en el presente estudio revela datos que nos llevan a plantearnos el uso o desuso de verdades asumidas que culturalmente arrastramos y que, a veces, forman parte de las deformidades de la profesión que pueden dañar el proceso de orientación del alumnado que cursa la etapa obligatoria de educación. Las diferencias entre el alumnado que pretende estudiar Bachillerato de Sociales-Humanidades y Bachillerato de Ciencias-Tecnología son relevantes no solo para la competencia verbal sino para el resto de las competencias cognitivas analizadas (matemática y espacial). Es decir, el alumnado con intención de estudiar Ciencias-Tecnología tiene puntuaciones significativamente más altas que el resto de compañeros y compañeras. Además, el rendimiento académico en todas las áreas es también mayor, lo que perfila tipologías de estudiantes muy distintos en competencias y rendimiento pero no tanto en prerrequisitos para el aprendizaje, ya que las puntuaciones obtenidas son muy similares, aunque el grupo de Sociales dedica más horas al estudio que el resto.

Todos los datos extraídos a través de este programa han sido analizados, contrastados y publicados de manera que han contribuido a entender los perfiles académicos y profesionales de nuestro alumnado.

Las diferencias halladas desde el punto de vista de las preferencias de los estudiantes que cursarán estudios de Ciencias-Tecnología o Sociales-Humanidades o las diferencias entre sexos ponen en evidencia la necesidad de afrontar la intervención educativa y orientadora desde el punto de vista de las competencias básicas, más si en los estudios realizados por Fernández et al. (2004) con adolescentes se concluye que la valoración de los procesos de orientación es relativamente baja comparándolo con las preferencias personales o la opinión de los padres. Nos referimos a la necesidad de apoyar y enfatizar, desde las diferentes áreas del currículo y desde la propia acción tutorial, el desarrollo de las competencias claves, orientadas a mejorar el conjunto de habilidades, destrezas, actitudes y hábitos en relación a la construcción de conocimientos teóricos, prácticos y de relación, es decir, la competencia para aprender a aprender. Esto supone un conocimiento de sí mismo por parte del estudiante desde el punto de vista de los intereses, capacidades, rendimiento, potencialidades, debilidades…y una valoración que aporte un plan de acción y de compensación hacia el trabajo responsable y autónomo que facilite el aprendizaje a través del empleo de estrategias y técnicas personales de estudio. Implica conocer los motivos de por qué estudiar y mejorar los prerrequistos del aprendizaje.

En relación a los niveles de satisfacción del alumnado y de las familias que han participado en el Programa, podemos desvelar los datos expresados en las tablas 5 y 6,, los cuales están recogidos en los documentos oficiales del centro a través de los registros definidos para ello.

Cuestiones	Total
Considero que he aprendido cosas que me pueden ayudar como madre/padre.	89.5% /89,5%
Las actividades que se han programado me han parecido interesantes.	88.25%

.../...

.../...

Creemos que el profesor/a se ha esforzado por enseñar	87%
Considero que el tiempo dedicado (2 tardes) ha sido el idóneo.	81.7%
En general, la organización y coordinación de las Jornadas ha sido buena.	92.25%
Recomendaría que, en el curso próximo, se repitiera esta actividad.	95.25%

Tabla 5. Satisfacción de las Jornadas de Orientación académica y profesional para familias.

Cuestiones	%
Considero que en las horas de tutoría con el orientador he conocido aspectos sobre mí que me pueden ayudar en mi futuro académico y profesional.	78.15
Los tests y cuestionarios que he realizado me han parecido interesantes.	74.25
Creo que es importante haber realizado la entrevista con el orientador.	88
Estoy seguro/a de la decisión que he tomado para el próximo curso.	83
Estoy bien informado de los estudio que realizaré el próximo curso.	82.25
Creo que las Jornadas que se han llevado a cabo con las familias son importantes.	77.50
Recomendaría repetir en el próximo 4º de ESO el proceso de Orientación seguido este año.	86.25

Tabla 6. Satisfacción del alumnado participe en el Programa "Tu futuro, en construcción"

El cambio metodológico en la intervención con el alumnado es uno de los núcleos que ya estamos trabajando: los departamentos didácticos han tomado nota de cómo se comportan los alumnos y alumnas en función de su perfil académico y se están tomando decisiones reales en este curso académico. Además, la búsqueda de nuevas metodologías nos lleva a plantear las nuevas líneas de investigación en la Enseñanza Basada en Problemas (ABP) que ya está siendo la base de la nueva planificación de la orientación en nuestro centro con la intención de analizar su incidencia en la madurez vocacional del alumnado.

Bibliografía

Álvarez, M. (2008). La madurez para la carrera. Una prioridad en la educación secundaria. *Revista de Investigación Psicoeducativa, 6* (16), 749-772.

Bisquerra, R. (1996). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica.* Ceac: Barcelona.

Bolívar, A. y Pereyra, M.A. (2006). El proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En Rychen, D.S. y Salganik, L.H.(Eds). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 1-13). Málaga: Aljibe.

Fernández, C.M., Peña, J.V., Viñuela, M.P. y Torío, S. (2007). Los procesos de orientación escolar y la toma de decisiones académica y profesional. *Revista Complutense de Educación*, 18 (2), 87-103.

Ortega, R. (2005). *Psicología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades*. México: Fondo de Cultura Económica.

Orient@cual: un programa de orientación para la elaboración del proyecto profesional y vital desde una perspectiva sistémica

Soledad Romero Rodríguez

Profesora Titular de Universidad del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Universidad de Sevilla). En la actualidad es directora del Secretariado de orientación de la Universidad de Sevilla. Su trabajo de investigación y sus publicaciones giran en torno a la orientación para la elaboración de proyectos profesionales y vitales y el enfoque sistémico de la educación. Autora de varios libros y capítulos de libros: La orientación para la transición de la escuela a la vida activa (1999). De gira hacia el trabajo. Programa de Orientación para la transición (2000): Orientación para el desarrollo de la carrera profesional del Universitario en Alvarez Rojo y Lázaro Martínez (2002). Calidad de las universidades y orientación universitaria; El proyecto profesional y vital en Sobrado y Cortés (coord..) (2009). Orientación Profesional. Nuevos escenarios, nuevas perspectivas; Hacia una orientación profesional sistémico-narrativa, en Figuera (coord..) (2013). Orientación Profesional y transiciones en un mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y gestión personal de la carrera. Entre los artículos en los que ha participado la autora de forma más reciente destacarían: El Alumnado de Formación Profesional Inicial en Andalucía y Sus Necesidades de Orientación. Algunas Aportaciones. En: Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (2012); La orientación en la formación profesional. Una necesidad urgente. En: Revista Educação Skepsis (2011); Plataforma Forcom, un Recurso Virtual de Ayuda para el Profesorado Universitario. En: Pixel-Bit (2011); Necesidades del Profesorado de la Universidad de Sevilla Respecto a la Enseñanza que Requiere el Eees. En: C&E. Cultura y educación (2011); Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En: Relieve (2011); Evaluación de la Formación Universitaria a Partir de las Opiniones de los Titulados Incorporados al Mundo Laboral. En: Bordón (2009); Perfiles Docentes para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el Ámbito Universitario Español. En: Relieve (2009); Perfiles y Competencias Docentes Requeridos en el Contexto Actual de la Educación Universitaria. En: Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (2009); Evaluación del Diseño de las 'guías Forcom de Autoevaluación de Competencias Docentes' para el Espacio Europeo de Educación Superior (Eees). En: Revista de la RED-U (2009).

Soledad García Gómez

Profesora Titular de Universidad del Departamento de Didáctica y Organización Educativa (Universidad de Sevilla). Su trabajo de investigación y sus publicaciones más recientes giran en torno a la formación del profesorado, la inclusión educativa, la formación profesional y las aspiraciones, expectativas educativas, profesionales y vitales de las chicas. Entre sus publicaciones recientes en libros cabe destacar las siguientes: los capítulos escritos con C. García Pastor Cambiar las Prácticas de En-

señanza para Responder a la Diversidad y La Atención a la Diversidad y la Escuela Inclusiva: el Trabajo con el Profesorado, en: Atención a la Diversidad: un Reto para la Convergencia Europea (2009); Problemas en el Desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria: Cambios Prescriptivos y Problemas de Fondo, en: Investigación e Innovación en el Conocimiento Educativo Actual (2008); ¿Se Adaptan las Actividades de Clase a la Diversidad del Alumnado?; en: Experiencias de Atención a la Diversidad en Educación Secundaria (2007). Entre sus artículos más recientes publicados en revistas científicas cabría señalar Viaje a las Antípodas de la Investigación Escolar en la Educación Secundaria. En: Investigación en la escuela (2011), así como su participación en títulos como El profesorado y "su lugar" para estudiantes de Bachillerato. Hallazgos de una investigación sobre trayectorias de éxito escolar. En: Educaçao. Revista do Centro do UFSM (2013); El Alumnado de Formación Profesional Inicial en Andalucía y Sus Necesidades de Orientación. Algunas Aportaciones. En: Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (2012); La orientación en la formación profesional. Una necesidad urgente. En: Revista Educação Skepsis (2011). Diferencias de Género en el Autoconcepto General y Académico de Estudiantes de 4º de ESO. En: Revista de educación (2010); ¡La Solución la Tienes Tú! el Proceso de Formación de un Profesor Novel. En: Profesorado (2009); Los Intereses Académicos y Profesionales de Chicas que Finalizan la Escolaridad Obligatoria. En: Revista de educación (2009).

En esta comunicación presentamos un programa de orientación para la elaboración del proyecto profesional y vital dirigido especialmente a estudiantes de Formación Profesional. El programa se fundamenta en un enfoque sistémico-narrativo de la orientación y se enmarca en un proyecto de investigación subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad, dentro de Plan Nacional I+D. Precisamente, el programa trata de responder a las necesidades de orientación de este colectivo detectadas en la primera fase del proyecto. En el momento presente se está desarrollando la fase de evaluación del programa. En este trabajo exponemos los elementos básicos de los fundamentos teóricos del programa, se presenta la ficha técnica del mismo (competencias que desarrolla, actividades, modalidad de aplicación) y la web de apoyo al desarrollo del programa (http://www.orientacual.es/portal).

1. Introducción

La Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP), establece la necesidad de desarrollar sistemas y procesos de información y orientación profesional, como uno de los elementos clave del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP). La normativa que desarrolla esta Ley hace referencia a la creación de un Sistema Integrado de Información y Orientación Profesional que, en el caso de la Formación Profesional Inicial desarrollaría su actuación en los centros dependientes de la administración educativa y los centros integrados de formación profesional que impartan estas enseñanzas. De acuerdo con la Comisión Europea (2000, 2004; Cumbres Europeas de Luxemburgo, 1997 y Lisboa, 2000), estos procesos de información y orientación profesionales deben considerar el contexto de

aprendizaje permanente al que se dirige la Comunidad Europea. De acuerdo con ello, se hace necesario diseñar y llevar a cabo intervenciones orientadoras que favorezcan el desarrollo de la competencia de elaboración y gestión del propio proyecto profesional y vital. La consecuencia de todo ello es que es preciso desarrollar herramientas, estrategias, técnicas y programas que faciliten el proceso de información y orientación profesional para lograr este objetivo en el alumnado de Formación Profesional del Sistema Educativo.

Y en nuestro contexto más cercano la situación de la orientación en la formación profesional no es muy halagüeño. El análisis que realiza Homs (2008) sobre la situación de la formación profesional en España hace hincapié en la necesidad de renovar la función docente, para que ésta incida menos en la transmisión de aprendizajes y más en la orientación, en el acompañamiento que permita realmente dar un salto en la concepción del aprendizaje a lo largo de la vida. No obstante, en el desarrollo de nuestro proyecto de investigación nos ha sido muy difícil localizar buenas prácticas, programas y materiales didácticos de orientación para aprender a construir proyectos profesionales y vitales por parte del alumnado de formación profesional del sistema educativo.

La mayor parte de los programas y materiales localizados se dirigen a alumnado de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional para el Empleo. Éstos, además, no completan el proceso de construcción del proyecto profesional y su puesta en práctica, sino que finalizan en el momento de la toma de decisiones.

En este contexto, desarrollamos el proyecto de investigación titulado *"ORIENT@CUAL: elaboración de proyectos profesionales en la formación profesional del sistema educativo. Diseño de un programa y una plataforma virtual de orientación"* subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad y los Fondos FEDER dentro del Plan Nacional I+D[1]. El proyecto se desarrolla en tres fases: a) Fase I: Diagnóstico de necesidades de orientación del alumnado de Formación Profesional del Sistema Educativo (PCPI, CFGM, CFGS) y de la situación de la orientación en los centros de FP; b) Fase II: Análisis de buenas prácticas de orientación en centro de FP y diseño del programa Orient@cual y de la web de apoyo; c) Fase III: Evaluación piloto del programa y la web Orient@cual[2]. En estos momentos nos encontramos en la Fase III de proyecto.

2. Fundamentación teórica del programa Orient@cual: el enfoque narrativo-sistémico

Nuestra primera pregunta al iniciar el proyecto fue ¿Cómo podemos ayudar a nuestros/as estudiantes de formación profesional en sus procesos personales de transición en un mundo también en transición?. La transición al mundo del trabajo tiene un componente muy especial por la incertidumbre y las paradojas que lleva asociadas el paso

1 En este proyecto participa personal investigador, además de la Universidad de Sevilla, de las Universidades de Cádiz, Jaén, Huelva, Pablo de Olavide y País Vasco. Asimismo, participan docentes de Educación Secundaria y una orientadora. Referencia EDU 2010/19272 (Convocatoria 2010).

2 Para conocer más sobre el proyecto dirigirse a la Investigadora Principal: Soledad Romero Rodríguez (sromero@us.es)

a la edad adulta en el contexto de las sociedades avanzadas (Defrenne, 2007; Latreille, 1995; Martínez Clares, 2008; Rodríguez Moreno, 1999, 2003; Romero Rodríguez, 2003; Sobrado, 2007; Solazzí, 2000).

Señalábamos recientemente (García Gómez y Romero Rodríguez, 2011), que los procesos de transición se dan a lo largo de todo el ciclo vital, que en ellos la persona se cuestiona su proyecto profesional y de vida y que se puede aprender a gestionarlos como oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal. Las actuaciones encaminadas a preparar a las personas para elaborar su propio proyecto profesional y vital deben responder, a nuestro modo de entender, a varios principios de intervención, defendidos ya en otro lugar (Romero Rodríguez, 2009): a) encuadrarse en un enfoque de aprendizaje a lo largo de toda la vida; b) como un proceso centrado en la persona, que construye su propia vida (*Life designing); c)* por lo que dicho proceso no es lineal, sino dinámico y sistémico; d) preventivo y e) tendente a que la persona aprenda a encontrar sentido a su propia trayectoria vital y comprometerse con actividades que sean significativas para ella, contribuyendo, así al desarrollo social. Nos situamos en nuestro proyecto, en un enfoque sistémico narrativo de la orientación profesional cuyos elementos esenciales describimos de una forma muy sucinta a continuación, dado el reducido espacio de este trabajo.

Como señalamos recientemente (Romero Rodríguez, 2013:127), la finalidad de este enfoque es *"ayudar a la persona a re-escribir su propia historia de manera progresiva, construyendo, de-construyendo y re-construyendo su vida través de las decisiones que adopta, respondiendo a las situaciones que le plantea la relación con sus sistemas de pertenencia y como forma de expresar su propia vivencia de sí mismo/a"*.

Desde una **perspectiva narrativa**, se considera que el rol del/de la orientador/a es ayudar al estudiante a moverse desde su historia presente hacia una historia deseada y a ser explorador/a de su propia vida (Peavy, 1997). Esto nos parece un aspecto esencial para trabajar con estudiantes que, a juzgar por los resultados obtenidos a través de la técnica de fotolenguaje en nuestro proyecto de investigación, necesitan reconstruir la autoestima y la confianza en sí mismos/as, a lo largo de trayectorias escolares (especialmente en PCPI y CFGM) durante las cuales con frecuencia han interiorizado la idea de fracaso personal y de incompetencia académica (Romero Rodríguez et alt. 2012). Desde los planteamientos narrativos se considera que las personas diseñan y construyen sus propias vidas de manera progresiva en un proceso de interacción pasado-presente-futuro en el que dan sentido y significado a elementos vitales que inicialmente aparecían como desconectados. De ahí, que a este enfoque se le haya denominado *life designing* (Savickas et alt, 2009, 2012).

El **enfoque sistémico** añade a esta dimensión temporal una dimensión espacial. Para McMahon y Patton (McMahon y Patton, 1995; Patton y Mc Mahon, 1999, 2006), el desarrollo de la carrera se produce en la interacción de los diferentes sistemas de pertenencia del individuo: su sistema intrapersonal (género, edad, atributos físicos, creencias, intereses, valores…); el sistema social (familia, iguales, medios de comunicación…); el sistema macrosocial (decisiones políticas, tendencias históricas…) (ver figura 1).

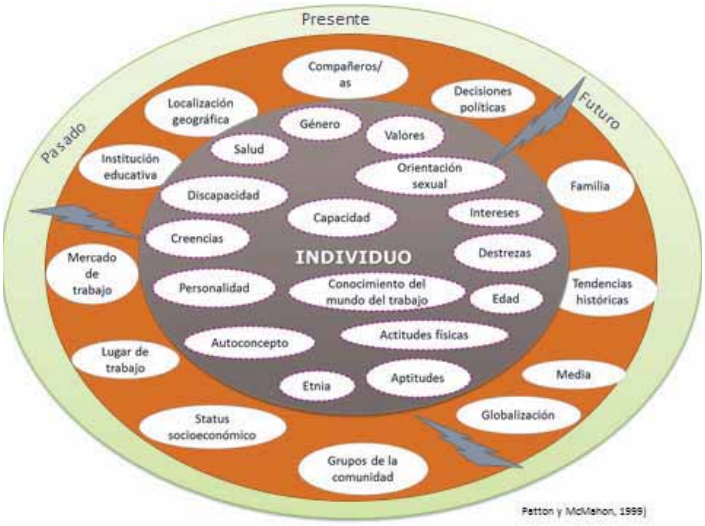


Figura 1. Sistemas de influencia en el desarrollo de la carrera (Patton y McMahon, 1999).

Este proceso dinámico de influencias no es estático, sino que cambia con el tiempo y las oportunidades que ofrecen los propios sistemas de pertenencia. Por tanto, todos los sistemas de influencias se encuentran dentro de un marco temporal pasado-presente-futuro y están estrechamente ligados entre sí.

La Pedagogía Sistémica con el enfoque de B. Hellinger (desarrollada por Olvera (Olvera, 2009; Hellinger y Olvera, 2010; Olvera, Traveset y Parelllada, 2011) nos aporta una serie de elementos que nos permiten, desde la orientación, la observación de los órdenes y los desórdenes que se producen en nuestras trayectorias vitales y profesionales y, como consecuencia, re-colocarnos y construir nuestra propia carrera, nuestra propia vida, *"con-sentido, de manera libre, consciente y motivada"* (Romero Rodríguez, 2013:142). Estos planteamientos sistémicos se basan en los *órdenes del amor* propuestos por Hellinger (2001). Estos órdenes o principios son los siguientes:

– La necesidad de pertenecer al sistema y del reconocimiento de esta pertenencia. La exclusión repercute no sólo en la persona excluida, sino en todo su sistema, en el que, además, las emociones vinculadas a esta exclusión pueden ir más allá del tiempo y el espacio. Desde la intervención orientadora nos interesa ayudar a la persona a tomar conciencia de la incidencia de estas exclusiones en su propio sistema, para que pueda liberarse de las emociones que no le pertenecen, sino que son heredadas.

– La necesidad de ocupar el lugar que nos corresponde dentro del sistema y asumir las tareas y funciones vinculadas a dicho lugar. Desde una perspectiva orientadora es importante reconocer si estamos llevando responsabilidades o adoptando roles que no nos corresponden y que, como consecuencia de ello, nos bloquean en el desarrollo de nuestro propio proyecto profesional y vital.

– El equilibrio entre el dar y el recibir. En la elaboración del proyecto profesional y vital es importante reconocer lo que se está dispuesto a tomar (de la vida, del entorno, de quienes nos rodean) y lo que no tomamos para no "ser más" que quienes nos antecedieron o porque no nos sentimos "merecedores/as" de ello.

3. Ficha técnica del programa[34]

De acuerdo a los planteamientos anteriormente descritos, el programa se plantea como **finalidad** potenciar en el alumnado el desarrollo de competencias que le cualifiquen para orientarse en relación a su trayectoria vital y profesional (de ahí el nombre Orient@cual). Se pretende, por tanto, que adquiera los conocimientos y desarrolle las habilidades y actitudes implicadas en la exploración de sí mismo/a (intereses, competencias, lugar que ocupa en sus sistemas de pertenencia, historia académica, familiar y personal…) y del entorno laboral y formativo (perfiles profesionales, requisitos de acceso a profesiones, al empleo, opciones para completar la formación); en la toma de decisiones y la elaboración de proyectos profesionales y vitales y en el desarrollo de la empleabilidad y la ocupabilidad.

En el programa se ofrecen actividades que pueden ser desarrolladas con alumnado de diferentes niveles de formación, en función de sus necesidades específicas. Las actividades están especialmente diseñadas considerando las necesidades que puede presentar alumnado que se cuestiona hacia qué profesiones o áreas/familias profesionales quiere enfocar su formación; cómo puede completar su formación profesional; cómo puede afrontar el proceso de transición al mundo laboral y el desarrollo de la empleabilidad. En el diseño hemos contemplado las necesidades detectadas en la primera fase del proyecto de investigación en el que se enmarca el programa.

El principal **colectivo destinatario** es el alumnado de Formación Profesional (PCPI, CFGM, CFGS). No obstante, las actividades que se proponen pueden ser también de utilidad para alumnado de Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato. En ambos casos se podría completar el programa con actividades de exploración de opciones formativas que se irán incorporando de manera progresiva al programa.

Las competencias a desarrollar a través de las actividades propuestas en el programa son las siguientes:

– Exploración de los factores que inciden en su trayectoria profesional y vital.
– Exploración del entorno profesional y laboral.
– Proyección vital y profesional.
– Empleabilidad e inserción.

Como soporte para su desarrollo, el programa se presenta a través de una página web http://www.orientacual.es/portal (figura 2).

3 Tanto el programa como la web a los que nos referimos están siendo sometidos a evaluación. Dicho proceso concluirá al final del curso 2013-2014.

4 Autoría del programa: Romero Rodríguez, Soledad; Álvarez Rojo, Víctor; Seco Fernández, Margarita.

Figura 2. Inicio de la web Orient@cual

El programa está organizado en una **estructura modular "a la carta"** en la que se clasifican las actividades en función de las competencias que desarrollan. El profesorado y/u orientador/a puede estructurar su propio programa (de ahí la denominación "a la carta") seleccionando las actividades a desarrollar en función de las necesidades y las características del grupo. El proceso a seguir será:

1. Detectar las necesidades del grupo. Para ello, ofrecemos una escala validada de análisis de necesidades en "Procedimientos e instrumentos de evaluación" dentro de la pestaña "Programa".
2. Seleccionar las competencias a desarrollar.
3. Elegir las actividades a llevar a cabo.
4. Temporalizar la ejecución de las actividades.

Evaluar el desarrollo del programa

Desde la pestaña **"programa"** se puede acceder a cada una de las actividades del mismo, clasificadas en función de las competencias que se trabajan en ellas. Para cada actividad se especifican, además, las unidades de competencia puede desarrollar el alumnado a través de su participación en la misma (figura 3).

Figura 3. Web Orient@cual. Acceso a competencias

Al pinchar en el nombre de cada actividad se accederá a la ficha en la que se explica su finalidad, el contenido, la forma de desarrollarla y, en su caso, las referencias oportunas para conocer más sobre la técnica propuesta (figura 4).

Figura 4. Web Orient@cual. Ficha de actividad

En esta misma pestaña "Programa" se ofrece la posibilidad de acceder a la versión completa del mismo. Por último, en esta misma pestaña, se proponen **instrumentos y procedimientos para la evaluación** del programa.

La web ofrece, asimismo, una serie de **experiencias** de orientación que han sido analizadas a través del estudio de casos múltiples desarrollado durante la Fase II del proyecto de investigación. Igualmente, se ofrecen **documentos** de apoyo sobre teoría de la orientación, técnicas de orientación, Pedagogía Sistémica y Formación Profesional, así como **enlaces** a webs de interés[5]. Por último, se propone un espacio para abrir **foros** de debate y para compartir experiencias de orientación.

Al objeto de facilitar el **contacto** con el equipo investigador se ofrece el correspondiente formulario.

4. Concreción de las competencias que desarrolla el programa Orient@cual

Presentamos a continuación el desarrollo de las competencias propuestas en el programa Orient@cual, haciendo alusión a las unidades de competencia en las que se concreta y a la denominación de la actividad vinculada a ellas.

5 Disponibles a partir de diciembre de 2013

Competencias de exploración de los factores que inciden en su trayectoria profesional y vital		
Competencias	**Unidades de competencia**	**Actividades**
Capacidad de auto-exploración de expectativas, competencias	– Relacionar pasado-presente-futuro – Identificar la imagen de sí mismo como estudiante. – Reconocer los propios sentimientos en el presente – Reconocer expectativas de futuro	FOTOLENGUAJE: DE AYER A HOY Y VOY
	– Identificar competencias personales más allá de la formación académica. – Elaborar un perfil de identidad personal	YO SÉ…QUE TÚ SABES
	– Identificar hitos importantes en la propia trayectoria vital. – Identificar factores personales y contextuales que inciden en la propia trayectoria vital y profesional. – Detectar decisiones importantes adoptadas a lo largo de la vida y el proceso seguido para ello.	FOTOBIOGRAFÍA. MI HISTORIA EN FOTOGRAFÍAS
	– Competencia para autoanalizarse e identificar rasgos personales relacionados con el empleo deseado – Capacidad para identificar y concretar metas personales-profesionales	MIRANDO MIS INTERESES
	– Identificar capacidades o competencias profesionales percibidas en uno mismo * ¿qué creo que puedo hacer yo en el contexto laboral y social en el que busco empleo? ¿en qué quiero emplearme? – Realizar un balance de competencias	MI BALANCE DE COMPETENCIAS
Capacidad para explorar los sistemas de pertenencia	– Identificar las áreas de fortalezas y debilidades que provienen de los diferentes sistemas de pertenencia (escolar, familiar…). – Transformar debilidades en fortalezas. – Identificar orígenes académicos y profesionales. – Tomar la fuerza de los orígenes.	LA AUTOBIOGRAFÍA VITAL, ACADÉMICA Y PROFESIONAL
	– Elaborar genogramas. – Reconocer la historia del sistema familiar. – Reconocer de dónde viene la vocación. – Tomar la fuerza del pasado del sistema familiar	EL GENOGRAMA VITAL, ACADÉMICO Y LABORAL
	– Sintetizar y organizar factores que inciden en la trayectoria vital y profesional. – Identificar modos de vivir los propios éxitos y fracasos. – Sintetizar y organizar las propias competencias.	COLLAGE. ASÍ ESTOY, ASÍ ME VEO

COMPETENCIAS DE EXPLORACIÓN DEL ENTORNO PROFESIONAL Y LABORAL		
COMPETENCIAS	**UNIDADES DE COMPETENCIA**	**ACTIVIDADES**
Capacidad para obtener información laboral del entorno en que vive	– Identificar y localizar servicios de ayuda para el empleo existentes en el contexto (¿dónde me pueden informar?) – Identificar las personas que pueden informar y ayudarme a encontrar empleo (¿quién podría ayudarme?)	¿QUIÉNES ME PUEDEN INFORMAR Y DÓNDE?
	– Delimitar el contenido de la búsqueda (¿qué necesito saber sobre la profesión que quiero ejercer?) – Seleccionar medios y recursos para obtener la información (¿cómo llegaré hasta las personas y/o los centros de información?) – Recoger la información	ORGANIZO MI BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN
	– Analizar la información laboral recogida en un contexto (¿qué se pide para trabajar en lo que yo quiero?	ESTO ES LO QUE ME PIDEN: PERFILES PROFESIONALES

COMPETENCIAS DE PROYECCIÓN VITAL Y PROFESIONAL		
COMPETENCIAS	**UNIDADES DE COMPETENCIA**	**ACTIVIDADES**
Capacidad para orientar la mirada hacia el futuro	– Reflexionar sobre las propias creencias, valores, intereses, actitudes. – Reconocer las heredades del propio pasado. – Agradecer lo bueno que nos aporta la herencia. – Permitirse "ir más allá", asumiendo la "mala conciencia" de no responder a expectativas familiares.	DEJAR DEL PASADO LO QUE YA NO NECESITO CON AMOR
	– Reconocer y agradecer todo lo que se recibió de los antepasados	TOMAR DE MI PASADO PARA CAMINAR AL FUTURO

.../...

.../...

Elaborar un plan de acción para dar el siguiente paso	– Relacionar información personal y laboral * (¿tengo que hacer algo antes de ponerme a buscar empleo? ¿qué cosas?)	COMPETENCIAS VS. PERFILES
	– Elaborar un DAFO. – Detectar las propias debilidades y fortalezas. – Identificar amenazas y oportunidades del entorno.	CON MIS FORTALEZAS Y DEBILIDADES AFRONTO LAS AMENAZAS Y APROVECHO LAS OPORTUNIDADES
	– Formular objetivos profesionales y vitales. – Identificar obstáculos. – Identificar informaciones necesarias para dar los siguientes pasos. – Elaborar planes de actuación.	Y…ME LANZO HACIA ADELANTE

COMPETENCIAS DE EMPLEABILIDAD E INSERCIÓN		
COMPETENCIAS	**UNIDADES DE COMPETENCIA**	**ACTIVIDADES**
Capacidad para planificar la adquisición de formación y experiencia	– Planificar la adquisición de formación (¿dónde puedo adquirirla y cómo acceder a ella?	PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN A OBTENER
	– Planificar la adquisición de experiencia profesional (¿dónde puedo adquirirla y como acceder a ella?)	PLANIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA LABORAL A OBTENER
(OPCIÓN DE EMPLEO POR CUENTA AJENA) Capacidad de planificación para la inserción en un puesto de trabajo por cuenta propia	– Planificar la búsqueda de ofertas de empleo ¿dónde puedo emplearme? – Presentación de la candidatura al puesto de trabajo (¿quién soy, que sé hacer y porqué contratarme?) – Negociación para el acceso al puesto de trabajo (¿cómo presentarme y qué temas manejar en una entrevista con el empleador?)	PLANIFICACIÓN DE LA INSERCIÓN EN EL EMPLEO POR CUENTA AJENA
(OPCIÓN DE EMPLEO POR CUENTA PROPIA) Capacidad de gestión del acceso al puesto de trabajo por cuenta propia	– Diseño de la oferta profesional (¿qué hago y a quién puede interesarle?) – Difusión de la oferta profesional (¿a quién y cómo doy a conocer lo que hago?)	PLANIFICACIÓN DE LA INSERCIÓN EN EL EMPLEO POR CUENTA PROPIA

5. A modo de conclusión

La intervención orientadora en los centros de Secundaria y de Formación Profesional debe dar un salto cualitativo hacia un nuevo paradigma en el que se invite al alumnado a pro-yectarse desde el presente hacia el futuro, narrando su propia trayectoria, desplegando sus alas después de tomar la fuerza de sus raíces. A través de las actividades que ofrecemos en el programa Orient@cual hemos pretendido realizar nuestra aportación a este salto, aprovechando la oportunidad que se nos brinda de poner al servicio de la orientación nuestra función como investigadoras en colaboración con docentes de Educación Secundaria. Sólo desde esta sinergia es posible que la investigación educativa tenga sentido. Agradecemos desde aquí esta posibilidad, así como la de poder compartir nuestro trabajo en este foro.

Bibliografía

CE (1995). *Libro Blanco sobre Educación y Formación: Enseñar y Aprender. Hacia la Sociedad Cognitiva.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones oficiales de la Comunidad Europea.

CE (2004). *Proyecto sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa.* Bruselas: Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados.

Defrenne, R. (2001). Paradoxes des représentations professionnelles. Que faire quand rien ne bouge? *L'Indecis,* Lyon, n. 43, pp. 3-13.

Defrenne, R. (2004). Comment gérer l'incertitude?. S'orienter dans une monde incertain. *L'Indecis,* Lyon, n. 56, pp. 5-15.

Defrenne, R. (2007). Le monde change, changeons l'orientation. Quelles conceptions de l'orientation pour répondre aux défis du monde contemporain? In: *Actas Del I Congreso Internacional De Orientación Educativa De Andalucía.* Sevilla: Consejería de Educación, pp. 2-19.

García Goméz, S.; Romero Rodríguez, S. (2011). La orientación en la formación profesional: una necesidad urgente. *Revista Educação Skepsis*, n. 2 – Formação Profissional, vol. II (Claves para la formación profesional.). São Paulo: skepsis.org. pp.

Hellinger, B. (2001). *Órdenes del amor.* Barcelona: Herder.

Hellinger, B.; Olvera, A. (2010). *Inteligencia transgeneracional.* México: CUDEC.

Homs, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento.* Barcelona: Fundación La Caixa.

Latreille, G. (1995). Les paradoxes du métier collectivement trouvé/crée. *L'Indecis,* Lyon, n. 18*,* pp. 49-54.

Martínez, P. (2008). Orientación Profesional para la transición. In: ECHEVERRÍA, Benito. (Coord.). *Orientación Profesional.* Barcelona: UOC, pp. 223-300

McMahon, M.; Patton, W. (1995). Development of a systems theory of career development. Australian *Journal of Career Development, 4,* 15-20.

Olvera, A.; Traveset, M.; Parellada, C. (2011). *Sintonizando las miradas. Soluciones amorosas y breves a los conflictos entre la escuela y la familia.* Mexico: Cudec.

Patton, W.; McMahon, M. (1999). *Career development and systems theory: a new relationship.* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Patton, W.; McMahon, M. (2006). *Career development and systems theory: connecting theory and practice.* Rotterdam, The Netherlands: Sense.

Peavy, R.V. (1997). *Sociodynamic counseling: A constructivist perspective for the practice of counseling in the 21st century.* Victoria, BC: Trafford.

Rodríguez Moreno, M. L. (1999). *Enseñar a explorar el mundo del trabajo.* Málaga: Aljibe.

Rodríguez Moreno, M. L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

Romero Rodríguez, S. (2003). La construcción de proyectos profesionales y vitales: aplicación de la orientación a personas en centros de formación y en busca de su primer empleo. *Bordón*, Madrid, n. 3, vol. 55, pp. 425-432.

Romero Rodríguez, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía,* Madrid, n. 2, vol. 15, pp. 337-354.

Romero Rodríguez, S. (2009). El proyecto profesional y vital. In: SOBRADO, Luis; CORTÉS, Alejandra. *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas.* Barcelona: Biblioteca Nueva, pp. 119-142.

Romero Rodríguez, S. (2013). Hacia una orientación profesional sistémico-narrativa. En P. Figuera Gazo (coord..). *Orientación profesional y transiciones en un mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y en gestión personal de la carrera.* Barcelona: Laertes. 125-160.

Romero Rodríguez et alt. (2012). El alumnado de Formación Profesional en Andalucía y sus necesidades de orientación. Algunas aportaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 23, 2,* 4-21.

Savickas, M.L. et alt. (2009). Life designing: a paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior, 75, 3:* 239–250.

Savickas, M.L. (2009). Career studies as self-making and life. *Career Research and Development, 24,* 15-17.

Savickas, M.L. (2012). Life Design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling and Development. Vol 90, 13-19.*

Sobrado, L. (2007). Áreas de intervención en orientación: atención a la diversidad, acción tutorial y orientación académica y profesional. In: *Actas Del I Congreso Internacional De Orientación Educativa De Andalucía.* Sevilla: Consejería de Educación, pp. 71-82.

Solazzi, R. (2000). Le conseil sans paradoxes… et les paradoxes du conseil. *L'Indecis*, Lyon, n. 37, pp. 71-82.

Pósters

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

AFRONTA-T

Lino, R. M. y Muñoz, A.

Grupo de Orientación Universitaria. Facultad de Psicología. Málaga.

"ABRAZOS GRATIS" "RISOTERAPIA" "DINÁMICAS DE GRUPO" "COMUNICACIÓN"

"GRUPOS DE TRABAJO" "CONOCERSE" "DIVERSIÓN" "ENCONTRARSOLUCIONES"

¿Qué es?

Afronta-T es un programa innovador que se está llevando a cabo dentro del Grupo de Orientación Universitaria (G.O.U) desde el curso académico 2009/10. La metodología de trabajo que sigue se basa en el aprendizaje cooperativo y la tutoría de iguales. Se inspira en el manual de trabajo denominado *The Best of Coping* (Frydenberg y Brandon, 2002).

¿Cuál es su objetivo?

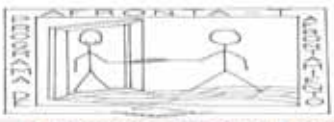
Este programa pretende favorecer en el alumnado novel el uso de estrategias de afrontamiento productiva en los diferentes contextos donde vive.

¿Quién participa?

Esta experiencia cuenta con participantes procedentes de diferentes sectores universitarios: miembros del GOU, alumnado del Grado de Psicología (1º a 4º) y colaboradores y colaboradas del Servicio de Atención Psicológica de la Facultad de Psicología de la UMA.
En el curso 2013/14 pretendemos repetir la experiencia y realizar una evaluación de resultados.

¿Cuáles son los contenidos?

- **Módulo1:** ¿Afrontamos?.
- **Módulo2:** Pensamiento bueno.
- **Módulo 3:** Buscando el mejor camino.
- **Módulo 4:** Llevarse bien con los demás.
- **Módulo 5:** Pedir ayuda.
- **Módulo 6:** Nuestros problemas.
- **Módulo 7:** Nuestros objetivos.
- **Clausura del programa:** entrega de diplomas y concurso de talentos.



E-MAIL: programaafrontamientofp@gmail.com

Tlf: 657124098 (Rosa)

CONGRESO ANDALUZ Y ESTATAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA
21,22 y 23 DE NOVIEMBRE 2013.GRANADA.

Blogueando

Ester Nievas Molina

C/ Julio Romero de Torres, 18640 – Padul (Granada)

nievas12@andaluciajunta.es

649413391

Situación académica: Orientadora en el IES Aricel - Albolote

Breve resumen del currículum:

-1992-1994: Orientadora Colegio Santo Domingo Vistilla (Granada)

- 2000-2005: Orientadora Laboral INEM Valle Lecrin (Granada).

-2008-2009: Orientadora en el EOE de Motril (Granada)

-2009-2010: Orientadora en el EOE de Motril (Granada)

-2010-2011: Orientadora en el EOE de Motril (Granada)

-2011-2012: Orientadora en el EOE Motril (Granada)

-2012-2013: Orientadora en el IES Nazari – Salobreña (Granada)

-2013-2014: Orientadora en el IES Aricel –Albolote(Granada)

Resumen:

Como labor de Acción Tutorial y aprovechando el interés de los alumnos por las nuevas tecnologías y sus lagunas en competencias lectoescritoras, creamos un blog de aula en el grupo de 3º de Diversificación. Analizamos otros blogs para ver la estructura de estos e hicimos una búsqueda de blogs de personas del pueblo. Organizmos la clase en grupos de trabajo: diseñadores, administrador, búsqueda de fotos, responder a los seguidores de nuestra página, seguir y comentar en los blogs que enlazamos en el nuestro… Decidimos que todos los participarían en la realización de entradas, de forma que cada semana, cada alumno/a publicó una. De esta forma tan dinámica, se convirtieron en escritores, correctores e ilustradores a lo largo de varias semanas.

Blogueando

ESTER NIEVAS MOLINA—IES NAZARI—SALOBREÑA—ASOSGRA

OBJETIVOS:
- TRABAJAR TICs
- MEJORAR AUTOESTIMA
- TRABAJAR ESCRITURA
- TOMAR DECISIONES
- TRABAJAR EN EQUIPO

Visitamos y hacemos un listado de blogs de la zona

Creamos un titulo

Investigamos los elementos que debe tener un blog.

- Curioseamos por el administrador
- Invitamos visitantes a nuestro sitio
- Hacemos comentarios en otros blogs
- Hacemos entradas por parejas

Estudio de «buenas prácticas TIC» que orienten el futuro educativo en Andalucía

Manuel Delgado García

Rosario Medina Salguero

Begoña Mora Jaureguialde

Departamento de Educación. Universidad de Huelva.

Área temática

Orientación académica y profesional, Nuevas Tecnologías y Orientación, Formación Profesional. Modelos de Orientación para el siglo XXI.

Resumen

Este trabajo recoge un extracto de los resultados parciales del Proyecto de Investigación de Excelencia "Buenas prácticas en integración de TICs en centros de Educación Primaria y Secundaria de la Junta de Andalucía" (P07- HUM-03035), financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de Andalucía. En concreto, se presentan los resultados obtenidos en 3 centros de Educación Primaria y 1 centro de Educación Secundaria con respecto al impacto que las TICs han generado en los mismos tras varios años de trabajo; para ello se ha optado por un diseño cualitativo a través de estudios de casos múltiples en el que se han empleado diversas estrategias cualitativas (entrevistas abiertas, observaciones participantes, análisis documental, registros audiovisuales, grupos de discusión…), para proceder a la descripción e interpretación de la integración de las TICs en los centros. A modo de conclusiones, destacamos la necesidad de consolidar la coordinación entre el profesorado, la actualización del material o el impulso de una formación y orientación adaptada a las necesidades de los centros.

Introducción

Esta investigación surge a nivel filosófico y conceptual de la reflexión de las numerosas experiencias e investigaciones que en los últimos años se han llevado a cabo sobre el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TICs) en los centros escolares españoles y extranjeros.

Entre los ya realizados y los que aún se encuentran en proceso, podrían destacarse los proyectos institucionales desarrollados tanto por el Ministerio de Educación y Cultura, como por las Consejerías de Educación de las diversas comunidades autónomas (Andalucía, Extremadura, Baleares o Canarias, más actual). Fuera de nuestras fronteras encontramos redes internacionales como Schoolnet, myEurope y Programa Apple Distinguished Schools. En muchos casos, estas investigaciones son desarrolladas a través de grupos de investigación relevantes en la temática, como serían «GID de la Universidad de Sevilla; Proyecto Grimm de la Universidad de Málaga, centros de enseñanza y la empresa Apple; Grupo de estudios e investigaciones educativas en tecnologías de la comunicación @gora; Grupo Comunicar, colectivo andaluz de educación y comunicación; la sociedad internacional «Edutec», Le Centre pour la laison entre les moyens d´information et l´éducation de Francia, etc.» (Boza, 2009)

De este modo aparece el proyecto Escuelas TICs 2.0 (2009-2013), que impulsado por el Ministerio de Educación y respaldado en Andalucía, incorpora como novedad el uso individualizado de un ordenador portátil para cada alumno perteneciente al tercer ciclo de Educación Primaria y al primer ciclo de la ESO; se incorporan pizarras digitales en las aulas y se dota de una mejor infraestructura tecnológica y de las conexiones apropiadas que permitan salir al exterior desde el pupitre. (Instituto Nacional de Tecnología Educativa y Formación del Profesorado).

Proceso de Enseñanza- Aprendizaje	• Aprendizaje autónomo y colaborativo. • Creatividad. • Ampliación de conocimiento. • Dificultades de aprendizaje.
Organización y gestión del centro	• Coordinadores TIC. • Organización de las aulas y accesibilidad. • Implicación del equipo directivo y claustro. • Formación adaptada.
Infraestructuras TIC	• Software libre y aplicaciones de código abierto. • Hardware en perfectas condiciones. • Web del centro. • Intranet. • Al menos un equipo informático por aula.

Gráfico nº 1. Indicadores para definir buenas prácticas

Sosa, Peligros y Díaz Muriel (2010) definen las buenas prácticas con TIC como *"toda aquella práctica educativa que con el uso de las TIC supone una mejora o potencialización del proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto de sus resultados, pudiendo servir, además, de referencia a otros contextos",* diferenciando distintos indicadores de las mismas respecto de varias dimensiones (véase gráfico nº1).

Objetivos

El estudio presentado analiza la nueva realidad educativa aparecida con la implementación de las TICs en las aulas de todo el mundo desarrollado, lo que ha transformado la enseñanza tradicional adaptada a la funcionalidad del ordenador y la conectividad. Hasta este momento, la utilización de TICs en las aulas y de ordenadores, más concretamente, se producía en situaciones puntuales o en aulas específicas, lo que ha supuesto una inversión importante por parte de las Administraciones, tanto en dotación como en mantenimiento. Es por ello que se necesitan estudios independientes conjuntos procedentes de expertos investigadores universitarios que contemplen los ámbitos de la didáctica, la metodología y las tecnologías aplicadas a la educación. En este caso particular, se pretenden identificar el conjunto de buenas prácticas didácticas y sus contextos de aprendizaje, lo que nos permitirá de cara al futuro, plantear acciones efectivas de integración de las TICs en educación.

Los objetivos específicos que se persiguen con este proyecto son los siguientes:

1. Identificar y describir buenas prácticas de integración didáctica de las TICs en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
2. Describir las experiencias educativas asociadas a esas buenas prácticas, con especial énfasis en los contextos de aprendizaje y recursos didácticos.
3. Analizar las percepciones, vivencias e interpretaciones de los profesores participantes respecto de las experiencias de integración de las TICs en su labor educativa y en su desarrollo profesional.
4. Elaborar indicadores de referencia y calidad para una integración didáctica, eficaz, crítica y plural, de las TICs en las aulas.

Metodología

El diseño de esta investigación parte de una metodología de carácter cualitativo, concretamente se ha utilizado el estudio de casos múltiples como estrategia con la que acceder al objeto de estudio; como apuntan Boza y Toscano (2011), se trata de realizar un acercamiento a las distintas experiencias en diferentes centros TICs de Andalucía, con finalidad descriptiva-explicativa y de carácter inclusivo, vehiculado a través de diferentes estrategias: entrevistas en profundidad, observación participante, análisis de contenido y grupos de discusión.

El estudio se apoya por un lado en el muestreo de caso típico ideal y por otro en el muestreo "bola de nieve", donde los informantes a los que se ha recurrido han sido los Centros de Profesores, los orientadores escolares, la inspección educativa y las webs de los centros TICs, con el objetivo de localizar de entre todos los centros TICs andaluces, aquellas experiencias de buenas prácticas relacionadas con la integración de las TICs en la enseñanza primaria y secundaria. En base a ello, presentamos un estudio de casos múltiples, en el que se han seleccionado cuatro centros andaluces: (1) C.E.I.P. Antonio Machado (Baeza); (2) I.E.S. Jándula (Andújar); (3) C.E.I.P. Fernando Feliú (Gerena); (4) C.E.I.P. Abencerrajes (Granada).

A raíz de la selección de centros se procedió a la recogida de información a través de la colaboración de los diferentes agentes implicados en la integración de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje, concretamente han participado en el estudio: los responsables del proyecto TIC, el profesorado y el alumnado inmerso en la experiencia TIC. Para todo este proceso, se diseñó la siguiente planificación, con la que se estructuró todo el proceso tanto de aproximación al campo, recogida de la información, análisis y diseño de un informe final:

Fases	Instrumentos y proceso seguido.
1. Diseño de los siguientes instrumentos:	I. Protocolo de ficha exploratoria del centro. II. Ficha de análisis de recursos didácticos TICS del centro III. Registro para observación de clase TIC. IV. Guión de entrevistas con responsables y profesores. V. Guion de grupos de discusión con alumnos.
2. Recogida de información	I. Registro observacional (grabaciones en audio, video, y fotografía). II. Análisis de contenido (virtual y material).
3. Tratamiento y procesamiento	I. Sistema de categorías: a) Escenario educativo (centro, apoyos, coordinación, actitudes ante las TIC, etc.); b) Didáctica y TICs (proyecto TIC, recursos, motivación, clima, actividades, etc.) I. Codificación a través del programa MAXQDA. II. Triangulación de información.
4. Informe final	I. Elaboración de un informe sobre el grado de integración e incidencia de las TICs en la enseñanza.

Gráfico nº2. Esquema de investigación.

Resultados

Los resultados obtenidos en esta investigación parten del sistema categorial establecido inicialmente (véase gráfico nº3) y a través del mismo se sintetizan por centros educativos (identificados por índice numérico), la información ofrecida por los informantes clave en base a las dos grandes perspectivas de análisis: el escenario educativo y la didáctica y TICs.

Macrocategorías	Categorías
El escenario educativo	Zona (barrio, localidad)
	Centro
	Nivel (primaria/secundaria; ciclo/etapa; asignaturas…)
	Equipo directivo
	Equipo docente (participación, cooperación, historia, dinámica…)
	Coordinación TIC (coordinación, liderazgo…)
	Clima del centro (comunicación, información, relaciones sociales, decisión…)
	Formación docente (general y en TIC)
	Apoyos externos
	Actitudes ante las TIC
	Alumnos
	Familias

.../...

.../...

Didáctica y TICs:	Proyecto TIC
	Responsables y expertos, coordinación y cooperación docente…
	Recursos TICs (hardware, software, conectividad…)
	Aplicaciones y materiales educativos TICs
	Espacios y tiempos
	Innovación didáctica, modelos de enseñanza, cultura educativa
	Tareas de aprendizaje, modelos de aprendizaje, cooperación entre alumnos…
	Evaluación
	Atención a la diversidad, individualización,
	Comunicación y relación social, clima de aula,
	Motivación
	Problemas
	Discurso pedagógico sobre las TICs

Gráfico nº 3. Sistema de categorías.

El escenario educativo

(1) "Ahora los que elaboran los materiales son los críos (…) les están sacando rendimiento poco a poco. (ECO, 3)".

(1) "A los padres es algo que le "suena" a la gran mayoría, pero hasta ahora no se han querido implicar". (EP2, 16).

(2) "En los centros grandes haría falta un técnico porque el coordinador TIC no está haciendo lo que debería de hacer" (EDC, 5)

(2) "Al profesorado al principio, le costaba un poco cambiar de método, siempre es complicado". (EDC, 6)

(3) "Hay que adaptar a la realidad la formación de los centro, de los compañeros." (DIR/COOR, 37)

(3) "Ha mejorado la comunicación entre compañeros". (SEC, 29)

(4) "En la medida que tú te impliques o que otros se impliquen, en esa misma medida responden los alumnos". (EDI, 14).

(4) "En la medida que tu entiendas que eso es mejorable, el sistema no es cerrado, y te permite que te impliques y hagas transformaciones , pero tú no puedes llegar y decir no, yo ahora voy a poner un libro" .(MAR, 7).

Didáctica y TICs

(1) "Hay que establecer un debate entre qué uso se le puede dar, qué rendimiento y qué plan de actuación habría que seguir para obtener muchos más resultados". (EP2, 16).

(1) "Herramienta súper-facilitadora y súper-dinamizadora de lo que es el trabajo. Es incorporarse a lo que es la realidad de la sociedad" (ECO, 5).

(2) En general, la clase es igual que siempre, de vez en cuando, ya que están ahí, pues los usamos para algo". (GD2, 3)

(2) "Al principio no sabía ni que tenía Internet, porque aquí tenía uno distinto que en mi casa y no me explicaron nada". (GD1, 9-10)

(3) "Cuando quiero hacer algún trabajo en grupitos, lo más que puedo es decirle a los niños que se den la vuelta con los monitores así de grandes por ahí en medio." (SEC, 75)

(3) "…te planteas poner un vídeo para todos, y resulta que un ordenador carga, el otro no, uno no va a la misma velocidad que el otro, el mío no suena,…." (SEC, 76)

(4) "El objetivo nuestro no es hacer un libro del centro porque si es así tendríamos la misma historia, se busca que sea un material vivo" (EDI, 3).

(4) "La utilización de las TIC muchas veces se idolatra, de lo que se trata es de saber que es una herramienta muy potente y muy útil". (EDI, 4).

Conclusiones y Discusión

A continuación y para finalizar, se incluyen las conclusiones más relevantes recogidas en torno a los centros escolares analizados que utilizan las TICs. Se han organizado en torno al sentir de los investigadores y los responsables de los centros con respecto a tres grandes ejes en la integración de las TICs en educación: sus puntos fuertes, sus puntos débiles y las necesidades encontradas.

Puntos fuertes.

- Facilitan la comunicación y relaciones entre la comunidad educativa (colaboración e implicación).
- Profesorado y alumnado motivado. Buen clima en el aula y fuera de ella.
- Diseño y producción de nuevo material didáctico de fácil actualización y adapación (interdisciplinariedad).

Puntos débiles

- Introducción lenta y un desfase tecnológico entre los centros y la sociedad.
- Ruptura metodológica (riesgo de convertirse en una recreación del libro de texto) y oposición.
- No implica una remuneración (económica, humana o material).
- Profesorado con poca cualificación y sin equipamiento adecuado.
- Riesgos para el alumno: entretenimiento, poca formación y familiarización, etc.
- Poca participación de las familias.

Necesidades

- Apoyo de la administración mediante recursos humanos y materiales actualizados.
- Mejora de la formación docente (en centros).

– Más reconocimiento a la labor de coordinación TIC y mejores espacios.
– Libertad a los centros para organizar, distribuir el material y mejorar la coordinación entre el profesorado.

En definitiva, tras un pormenorizado análisis de la situación de las Tecnologias de la Informacion y Comunicación en los centros TIC de enseñanza primaria y secundaria en Andalucía, se ha podido comprobar cómo sigue siendo necesario un apoyo constante por parte de las administraciones educativas hacia la figura del docente, ya sea a través de orientaciones concretas, iniciativas formativas contextualizadas, o reconocimiento académico-profesional de la labor con estos recursos, de tal manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje se articule en base a unos principios asentados y priorizados con respecto al uso de las TICs, evitando que la desorientación existente en algunos casos acabe por traducirse en prácticas puntuales y personalizadas que no se hacen extensibles al resto de la comunidad educativa.

De igual manera, si desde Andalucía se sigue apostando por una educación apoyada en gran parte en las TICs, la orientación ejercida por los docentes seguirá jugando un papel fundamental en el devenir de la funcionalidad de estos recursos dentro del aula, sobre todo como material práctico en el proceso de construcción del conocimiento por parte del alumno.

Bibliografía

Aguaded, J. I., Pérez, Mª A. y Monescillo, M. (2010). Hacia una integración curricular de las tic en los centros educativos andaluces de Primaria y Secundaria. *Bordón,* 62 (4), 7-23.

Boza, Á; Toscano, M; y Méndez, J. M. (2009). El impacto de los proyectos TICs en la organización y los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos. *Revista de Investigación Educativa, vol. 29, nº 1; 263-289*. [Fecha de consulta: 12/08/2013]. http://revistas.um.es/rie/article/view/94401/103031

Gisbert, M. (2000). El profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio, en Cabero, J. y Otros (Coords.). *Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Sevilla: Kronos, 315-330.

Pérez, Mª A., Hernando, A. Y Mora, B (2011). Impacto de los Proyectos TIC en la cualificación y procesos de formación del profesorado en los centros andaluces. *Revista Encuentros, nº 1; 35-52*.

Sosa, Mª J., Peligros, S. y Díaz, D.: (2010). "Buenas prácticas organizativas para la integración de las TIC en el sistema educativo extremeño". En De Pablos Pons, J. (Coord.) *Buenas prácticas de enseñanza con TIC* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 1*. Universidad de Salamanca, pp. 148-179. [Fecha de consulta: 12/08/2013]. http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5839/5865

Estudio de «buenas prácticas TIC» que orienten el futuro educativo en Andalucía

AUTORES
- Manuel Delgado García (manuel.delgado@dedu.uhu.es)
- Rosario Medina Salguero (rosario.medina@dedu.uhu.es)
- Begoña Mora Jaureguialde (bego.mora@dedu.uhu.es)

Universidad de Huelva (España)

I. INTRODUCCIÓN

Proyecto de Investigación de Excelencia P07-HUM-03035

Financiado por Junta de Andalucía.

"Buenas prácticas en integración de TICs en centros de Educación Primaria y Secundaria de la Junta de Andalucía"

Proyecto Escuelas TICs 2.0 (2009-2013)

Numerosas las experiencias e investigaciones

- Proyectos institucionales
  - Ministerio de Educación
  - Consejerías de Educación Autonómicas.
- Redes internacionales de centros
  - Schoolnet,
  - MyEurope
  - Programa Apple Distinguished Schools
- Proyectos e investigaciones educativas
  - GDI de la Universidad de Sevilla
  - Proyecto Grimm de la Universidad de Málaga.
  - Grupo Comunicar.
  - Sociedad internacional «Edutec».
  - Le Centre pour la laison entre les moyens d´information et l´éducation

Indicadores buenas practicas en TIC

Proceso de Enseñanza-Aprendizaje	• Aprendizaje autónomo y colaborativo. • Creatividad. • Ampliación de conocimiento. • Dificultades de aprendizaje.
Organización y gestión del centro	• Coordinadores TIC. • Organización de las aulas y accesibilidad. • Implicación del equipo directivo y claustro. • Formación adaptada. Etc.
Infraestructuras TIC	•Software libre y aplicaciones de código abierto. • Hardware en perfectas condiciones. •Web del centro. •Intranet. • Al menos un equipo informático por aula.

Sosa, Peligros y Díaz (2010)

Objetivos

Objetivo general.

- Análisis e identificación de un conjunto de buenas prácticas didácticas, así como contextos intencionales de aprendizaje, que permitan señalar pautas futuras de acción para una integración rentable de las TICs en la educación.

Objetivos específicos.

1. Identificar y describir buenas prácticas de integración didáctica de las TICs en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
2. Describir las experiencias educativas asociadas a esas buenas prácticas desde los contextos de aprendizaje y recursos didácticos.
3. Analizar las percepciones, vivencias e interpretaciones de los profesores participantes respecto de las experiencias con las TICs.
4. Elaborar indicadores de referencia y calidad para una integración didáctica, eficaz, crítica y plural, de las TICs en las aulas.

II. METODOLOGÍA

- ESTUDIO CUALITATIVO → Fin descriptivo-explicativo y de carácter inclusivo.
- Población : Centros TICs andaluces de Educación Primaria y Secundaria.
- Muestra: **Muestreo de caso típico-ideal → Informantes expertos:**

Centros de Profesores.
Orientadores escolares.
Inspección educativa.
Análisis de webs de los centros TICs

(1) C.E.I.P. Antonio Machado (Baeza)
I2) I.E.S. Jándula (Andújar)
(3) C.E.I.P. Fernando Feliú (Gerena)
(4) C.E.I.P. Abencerrajes (Granada)

- **ESQUEMA METODOLÓGICO:**

1. DISEÑO DE LOS SIGUIENTES INSTRUMENTOS:

I. Protocolo de ficha exploratoria del centro.
II. Ficha de análisis de recursos didácticos tics del centro
III. Registro para observación de clase tic.
IV. Guión de entrevistas con responsables y profesores.
V. Guion de grupos de discusión con alumnos.

2. RECOGIDA DE INFORMACIÓN

I. Registro observacional (grabaciones en audio, video, y fotografía).
II. Análisis de contenido (virtual y material).

3. TRATAMIENTO Y PROCESAMIENTO

I. Sistema de categorías : a) Escenario educativo (centro, apoyos, coordinación, actitudes ante las TIC, etc.)
b) Didáctica y TICs (proyecto TIC, recursos, motivación, clima, actividades, etc.)
II. Codificación a través del programa MAXQDA.
III. Triangulación de información.

4. INFORME FINAL

AGENTES IMPLICADOS:
- **Responsables del proyecto TIC.**
- **Profesorado.**
- **Alumnado.**

III. RESULTADOS

Categorías de análisis	Casos/Resultados
El escenario educativo	*(1) "Ahora los que elaboran los materiales son los críos (…) les están sacando rendimiento poco a poco". (ECO, 3).* *(1) " A los padres es algo que le "suena" a la gran mayoría, pero hasta ahora no se han querido implicar". (EP2, 16).* *(2) "En los centros grandes haría falta un técnico porque el coordinador TIC no está haciendo lo que debería de hacer" (EDC, 5)* *(2) "Al profesorado al principio, le costaba un poco cambiar de método, siempre es complicado". (EDC, 6)* *(3) "Hay que adaptar a la realidad la formación de los centro, de los compañeros." (DIR/COOR ,37)* *(3) "Ha mejorado la comunicación entre compañeros". (SEC ,29)* *(4) "En la medida que tú te impliques o que otros se impliquen, en esa misma medida responden los alumnos". (EDI, 14).* *(4) "En la medida que tu entiendas que eso es mejorable, el sistema no es cerrado, y te permite que te impliques y hagas transformaciones , pero tú no puedes llegar y decir no, yo ahora voy a poner un libro" .(MAR, 7).*
Didáctica y TICs	*(1) "Hay que establecer un debate entre qué uso se le puede dar, qué rendimiento y qué plan de actuación habría que seguir para obtener muchos más resultados". (EP2, 16).* *(1) "Herramienta súper-facilitadora y súper-dinamizadora de lo que es el trabajo. Es incorporarse a lo que es la realidad de la sociedad" (ECO, 5).* *(2) "En general, la clase es igual que siempre, de vez en cuando, ya que están ahí, pues los usamos para algo". (GD2, 3)* *(2) "Al principio no sabía ni que tenía Internet, porque aquí tenía uno distinto que en mi casa y no me explicaron nada". (GD1, 9-10)* *(3) "Cuando quiero hacer algún trabajo en grupitos, lo más que puedo es decirle a los niños que se den la vuelta con los monitores así de grandes por ahí en medio." (SEC, 75)* *(3) "…te planteas poner un vídeo para todos, y resulta que un ordenador carga, el otro no, uno no va a la misma velocidad que el otro, el mío no suena..." (SEC ,76)* *(4) "El objetivo nuestro no es hacer un libro del centro porque si es así tendríamos la misma historia, se busca que sea un material vivo" (EDI, 3).* *(4) "La utilización de las TIC muchas veces se idolatra, de lo que se trata es de saber que es una herramienta muy potente y muy útil". (EDI, 4).*

IV. CONCLUSIONES

Puntos fuertes

- Facilitan la comunicación y relaciones entre la comunidad educativa (colaboración e implicación).
- Profesorado y alumnado motivado. Buen clima en el aula y fuera de ella.
- Diseño y producción de nuevo material didáctico de fácil actualización y adaptación (interdisciplinariedad).

Puntos débiles

- Introducción lenta y un desfase tecnológico entre los centros y la sociedad.
- Ruptura metodológica (riesgo de convertirse en una recreación del libro de texto) y oposición.
- No implica una remuneración (económica, humana o material).
- Profesorado con poca cualificación y sin equipamiento adecuado.
- Riesgos para el alumno: entretenimiento, poca formación y familiarización , etc.
- Poca participación de las familias.

Necesidades

- Apoyo de la administración mediante recursos humanos y materiales actualizados .
- Mejora de la formación docente (en centros).
- Más reconocimiento a la labor de coordinación TIC y mejores espacios.
- Libertad a los centros para organizar, distribuir el material y mejorar la coordinación entre el profesorado.

V. BIBLIOGRAFÍA

Boza, Á; Toscano, M; y Méndez, J. M. (2009). El impacto de los proyectos TICs en la organización y los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos. *Revista de Investigación Educativa, vol. 29, nº 1; 263-289.* http://revistas.um.es/rie/article/view/94401/103031

Sosa, Mª J., Peligros, S. y Díaz, D.: (2010). "Buenas prácticas organizativas para la integración de las TIC en el sistema educativo extremeño". En De Pablos Pons, J. (Coord.) *Buenas prácticas de enseñanza con TIC* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 1.* Universidad de Salamanca, pp. 148-179. [Fecha de consulta: 12/10/2010]. http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5839/5865

Aguaded, J. I., Pérez, Mª A. Y Monescillo, M. (2010). Hacia una integración curricular de las tic en los centros educativos andaluces de Primaria y *Secundaria. Bordón,* 62 (4), 7-23.

"Del cole al instituto"

Juana Barbero Olvera
Orientadora en el IES Zaidín - Vergeles

Breve resumen del currículum

-2000-2008: Psicóloga en el área de Atención Temprana en Granadown.

-2008-2009: Orientadora en el EOE de Motril (Granada)

-2009-2010: Orientadora en el EOE de Motril (Granada)

-2010-2011: Orientadora en el EOE de Churriana de la Vega (Granada)

-2011-2012: Orientadora en el IES Zaidín – Vergeles (Granada)

-2012-2013: Orientadora en el IES Zaidín – Vergeles (Granada)

-2013-2014: Orientadora en el IES Zaidín – Vergeles (Granada)

Resumen

No cabe duda de que el paso de Educación Primaria a Secundaria supone un cambio importante para el alumnado, por ello en nuestro centro nos hemos propuesto hacerlo de una forma familiar y cercana. Una de las actividades que se llevan a cabo como parte del programa de Tránsito es la información que se proporciona al alumnado de sexto de Primaria cuando visita nuestro centro. Dicha información fue facilitada por el alumnado de nuestro instituto que realizaba el programa de Diversificación Curricular. Dichos alumnos/as hicieron una tormenta de ideas a través de la cual recogieron toda aquella información que sería de interés para los nuevos alumnos/as y que tanto ellos/as, cuando se incorporaron al centro, como sus compañeros/as de 1º ESO, que se han incorporado el presente curso académico, echaron en falta y consideraron que sería de utilidad para los nuevos alumnos/as que se unirían a nuestro instituto el próximo curso. Posteriormente elaboraron una presentación en Power-Point donde explicaron cómo es el centro, cuáles son sus dependencias y donde están, cambios respecto a Educación Primaria en cuanto a los horarios, materias, estructura de la E.S.O, evaluación, titulación, a quien y donde poder pedir ayuda, etc. Posteriormente se mostraron las instalaciones y se realizaron algunas actividades en el gimnasio, en el laboratorio y en el patio, contando con la colaboración del profesorado.

Del cole al instituto
Juana Barbero Olvera - I.E.S. Zaidín Vergeles - Asosgra
¿Cómo facilitar el paso del colegio al instituto?
Los alumnos de diversificación se reunen.
¡Y la cafetería!!
Y habrá que decirles algo de las asignaturas, los horarios y los departamentos
Necesitan saber dónde está la secretaría.
¿Qué van a necesitar saber los de primaria cuando lleguen al instituto?
¡Podríamos organizar algunas actividades divertidas!
Los alumnos deciden hacer un PowerPoint para mostrarles el instituto...
Conserjería
SUM
Biblioteca
...y para explicarles la características de la ESO.
CARACTERÍSTICAS
CURSOS DE LA ESO
CURSOS DE LA ESO
ÁREAS OBLIGATORIAS
OPTATIVAS 1º ESO
ALGUNAS DIFERENCIAS
EDIFICIO E INSTALACIONES
COMPAÑEROS/AS
HORARIO
PROFESORADO
NORMAS
Además se hacen actividades en el laboratorio y en el gimnasio con la colaboración del profesorado.
Experimentos
Rocódromo
¡LES VA A ENCANTAR NUESTRO INSTITUTO!

Investigación e intervención. Educar para la convivencia

José Antonio Ávila Fernández

Universidad de Huelva

Sara Conde Vélez

Universidad de Huelva

Carmen Azaustre Lorenzo

Universidad de Huelva

José Antonio Ávila Fernández. Profesor asociado de la Universidad de Huelva, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación, Área de Método de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), impartiendo las asignaturas de Métodos e Investigación Educativa y Orientación y Tutoría. Su línea de investigación principal es la convivencia escolar. Es maestro y tiene experiencia en formación del profesorado y orientación educativa. Pertenece al grupo de investigación en Orientación Educativa (HUM 879).

Sara Conde Vélez. Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Huelva, Profesora de la Universidad de Huelva, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación, Área de Método de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), impartiendo las asignaturas de Métodos e Investigación Educativa y Orientación y Tutoría. Pertenece al grupo de investigación en Orientación Educativa (HUM 879). Dedicada al estudio de la convivencia en centros educativos, ha publicado diversas obras sobre líneas de investigación en Convivencia Escolar y el papel de los educadores sociales en la gestión de la convivencia.

Carmen Azaustre Lorenzo. Profesora de la Universidad de Huelva, Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de Educación, Área de Método de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), impartiendo las asignaturas de Atención a la Diversidad y Tutoría, Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica, Bases culturales de la Educación, Prácticum y Fundamentos Pedagógicos de la Educación. Pertenece al grupo de investigación en Orientación Educativa (HUM 879). Su línea de investigación principal es Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica. Forma parte del Proyecto Transfronterizo I2TEP dedicado a la investigación de los factores de riesgo en el alumnado de las Universidades de Huelva (España), Algarve y Beja (Portugal).

Resumen

Como se estableció en los objetivos de este trabajo y como conclusión al proceso de estudio del acoso escolar y su evaluación en los centros educativos (Ávila, 2013), se aportan, a continuación, las ideas básicas para la elaboración de un proyecto de intervención orientadora que persiga la formación socializadora del alumnado. Se debe considerar que esta propuesta, para la realización de un proyecto de intervención para la prevención y la intervención del acoso escolar, es un modelo abierto, adaptable necesariamente al contexto y a las dificultades expresadas en la evaluación inicial y permanentemente acomodada a la evolución del centro en el que se desarrolle.

En la revisión de la literatura al respecto se ha realizado un recorrido por diferentes programas de intervención que aportan procesos de trabajo de gran interés sobre los que apoyar cualquier otra propuesta.

Introducción

Se recuerda que, según Thompson y Smith (2013), el *"Olweus Bullying Prevention Program (OBPP)"* propone la realización de una encuesta, la facilitación de recursos para el profesorado, la difusión de consejos para padres, la formación de un comité de coordinación, realización de reuniones de clase y de familias, y contar con asociaciones de ayuda.

Para profundizar en este programa se acude a Olweus (1998) y Olweus y otros (2007), que exponen como componentes necesarios de sus intervenciones unos requisitos previos –creando conciencia y promoviendo la implicación–; unas medidas para aplicar a todo el colegio –cuestionario, normas, equipo de coordinación, grupos de discusión, debate, supervisión, vigilancia durante el recreo, zonas de ocio, teléfono de contacto, grupos de profesorado, implicación de la familia–; unas medidas para aplicar en el contexto del aula –conocer y cumplir las normas, normas de clase y sanciones, reuniones de clase, juegos de simulación, literatura, aprendizaje cooperativo, reuniones con la familia–; unas medidas de aplicación individual –supervisión, hablar con agresores, víctimas y con los padres, seguimiento, ayuda de alumnos "neutrales", folleto para padres, grupos de debate para padres de agresores y víctimas, cambio de clase o de escuela–; y medidas comunitarias –comisión de coordinación, con inclusión de representantes de la comunidad, difusión de mensajes antiacoso–.

Programas de intervención de distintos países se han basado en el *OBPP* incluyendo otras medidas, como la mediación entre iguales y otras de participación de la comunidad.

Torrego (2006, 2007, 2008) defiende la necesidad de establecer un planteamiento coordinado en el que participen todos los miembros de la comunidad educativa, centrando la resolución de conflictos como medio formativo y proponiendo un modelo integrado de mejora de la convivencia, conformado éste por tres actuaciones: el equipo de mediación y tratamiento de los conflictos, la elaboración democrática de normas y la creación de un "marco protector" (medidas curriculares, organizativas, de gestión

del aula y participación de la comunidad educativa) que incida en la mejora de la convivencia.

Kowalski y otros (2010) incluyen entre las medidas que deben tomarse en cualquier programa de intervención la denuncia de casos y, en el ámbito de la formación, especifica la resolución de conflictos y la mediación.

Entre las propuestas de Salmivalli y Peets (2010) se alude a la inclusión de acciones universales –como son el apoyo a las víctimas y el desarrollo de comportamientos responsables y constructivos– y, también, concretas –intervención en casos detectados–.

Thompson y Smith (2013) plantean dejar constancia de los hechos, mediante informes o registros de incidentes, recabando información a través de cuestionarios y nominaciones. En cuanto a las intervenciones en el centro, las dividen en tres grupos: estrategias proactivas -normas, comportamientos, comisiones, participación de familias, control del patio, trabajo cooperativo, círculos de calidad, entrenamiento asertivo-, ayuda entre iguales –círculos de apoyo, orientación y mediación entre iguales, entrenamiento de espectadores, ciberorientadores– y estrategias reactivas –sanciones directas, enfoques restaurativos, método Pikas, grupos de ayuda–.

Tomando como base los planteamientos comentados, se estima que un proyecto de intervención orientadora se debe articular, junto a un proceso de investigación, alrededor de las siguientes proposiciones:

- Se defiende un modelo orientador global, ecológico, sistémico, holístico, comunitario, preventivo, contextualizado, democrático y participativo e inserto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El proyecto debe ser considerado como un trabajo de investigación que contiene un programa de intervención orientadora, que debe partir del diagnóstico y evaluación de la situación inicial y debe observar una acción reevaluadora continua, durante la que se aprecien los avances y las mejoras conseguidas tras su desarrollo y puesta en práctica, así como las dificultades que permitan proponer nuevos objetivos.
- La formación del alumnado, por tanto la intervención educativa y orientadora, no debe ser considerada como un tratamiento temporal. La actividad debe estar incluida en la programación general del centro y debe observarse su continuidad, estableciéndola en los objetivos generales del centro. En los contextos más conflictivos la intervención debe tener como características la constancia y la permanencia en el currículum.
- En el proyecto debe colaborar toda la Comunidad Educativa, con las limitaciones propias de cada sector, sobre todo en lo referente a las dificultades de participación, creando, para ello, una red socioeducativa con implicación de profesorado, familias, alumnado, instituciones y entidades del entorno, con capacidad para la aceptación de la participación del voluntariado.
- El proyecto no puede ser heredado. Es necesaria su articulación en el contexto específico en el que se va a desarrollar.
- Hay que partir de una realidad de la que se es consciente: se producen situaciones conflictivas en la institución escolar. Necesariamente, hay que evaluar la

conflictividad, la formación, las intervenciones que se realizan, la capacidad de la institución escolar y su contexto…

- Se hace necesario asumir que la escuela es un ámbito excelente para la formación socializadora del niño. El proyecto orientador debe contener el propósito de contribuir a la mejora de la convivencia escolar entre el alumnado de Primaria.
- La participación, la reflexión, el análisis y el consenso, en todos los sectores de la Comunidad Educativa implicados (la participación del alumnado en la organización de aula, la tarea del profesorado desde la acción tutorial, el debate de los padres y madres...) serán la fuente que impulsará la formación de todos en la socialización para la mejora del clima escolar.
- La formación en los valores democráticos es el eje central de su funcionamiento, como una estrategia didáctica para la reflexión, la intervención y el cambio en el ámbito escolar.
- La formación del profesorado, en su vertiente colectiva (grupos de trabajo) y centrada en la escuela (formación en centro), puede estar acompañada de un curso de formación inicial, dependiendo de las lagunas formativas sobre el tema.
- El programa de trabajo exige difusión a través de mensajes, cartelería, pegatinas, señaladores, consejos a la familia; ofertando teléfono y buzón de sugerencias, información y petición de ayuda.
- Se pueden establecer tres bloques de objetivos: por una parte los referidos a la formación del profesorado, por otra, los que desarrollan las intenciones sobre la evaluación de la socialización en el centro y, por último, aquéllos que se refieren a la intervención psicopedagógica. En el gráfico 147 se resumen los objetivos.

Gráfico 1: Resumen de los bloques de objetivos del proyecto.

A continuación, de forma ejemplificadora se proponen algunas ideas para el desarrollo de los objetivos.

En cuanto al primer apartado, relacionado con la formación del profesorado:

- Promover la formación del profesorado del centro, mediante:
  a) La participación en un curso de formación sobre la convivencia escolar.
  b) La creación de un grupo de trabajo para la creación y adaptación de materiales de aula enfocados a la mejora de la convivencia.
  c) La promoción de formación en centro, que conlleva la implicación de un mayor número de docentes, mayor repercusión en la escuela y mayor seguimiento de los centros de profesorado.

En relación al segundo aspecto, el diagnóstico:

- Estudiar los documentos que componen el Plan de Centro atendiendo, especialmente, a los aspectos referidos a las relaciones entre el alumnado (convivencia, interacciones, educación en valores, coeducación, participación...).
- Promover un sistema de observación para la recogida de datos referidos a las interacciones negativas en el contexto escolar.
- Recoger mediante registros de incidentes críticos, realizados por el profesorado, situaciones de indisciplina, maltrato o intimidación producidas en el centro.
- Evaluar la incidencia del acoso escolar en el centro, mediante la aplicación de un cuestionario y nominaciones entre iguales.
- Realizar un estudio de los resultados obtenidos, teniendo en cuenta la variable ciclo o unidad y diferenciándolos por género.

En cuanto al tercer apartado, referido a la intervención orientadora:

- Elaborar un programa de intervención psicopedagógica para la mejora del clima escolar, en el que se considere:
  a) La formación de una comisión de coordinación.
  b) La revisión el Plan de Centro para incluir indicadores formativos sobre convivencia.
  c) La participación del alumnado en la actividad de aula y los espacios comunes.
  d) La atención individualizada para el alumnado implicado en acciones de acoso, ofreciendo mediación entre iguales, grupos de ayuda o aplicando el método Pikas.
  e) El establecimiento de un espacio para facilitar la participación de las familias.
- Aplicar el programa de intervención.
- Valorar, tras una nueva evaluación, los resultados de la intervención.
- El objetivo general del programa de intervención debe tender a conseguir que el alumnado mejore las relaciones interpersonales y disminuyan las acciones negativas de éstas en el contexto escolar, pretendiéndose:
  * Promover la participación del alumnado en la toma de decisiones de aula, favoreciendo la formación democrática.

* Fomentar el trabajo cooperativo dentro del aula.
* Transmitir valores encaminados a la mejora de la convivencia.

– Para la consecución de estos objetivos es necesario desarrollar actividades tales como:
  * Actuaciones dirigidas a facilitar la participación del alumnado en la organización de aula (confeccionando la constitución de aula) y espacios comunes y zonas de ocio (autogestión), y su formación en habilidades sociales, entrenamiento asertivo, fomento de la autoestima y empatía.
  * La consideración de aspectos cooperativos, que faciliten las interacciones grupales entre el alumnado (tutorización entre iguales, trabajo grupal, asamblea de aula, desarrollo de juegos cooperativos).
  * La formación democrática de los niños y niñas, con especial incidencia en el respeto al análisis individual, al debate grupal y a la toma de decisiones.
  * La transmisión de valores favorecedores de la convivencia.
  * La reflexión sobre lecturas relacionadas con los acuerdos comúnmente aceptados por la sociedad, como los derechos humanos, derechos de los niños, derechos y deberes de los alumnos, comportamientos sociales...
  * El establecimiento de un foro de debate de padres cuyo tema central sea la convivencia y actividades de formación para la familia (curso, talleres…).
  * La colaboración de la familia en la actividad curricular.

– Para concluir con la exposición de estas ideas, se proponen las siguientes fases en el proyecto:

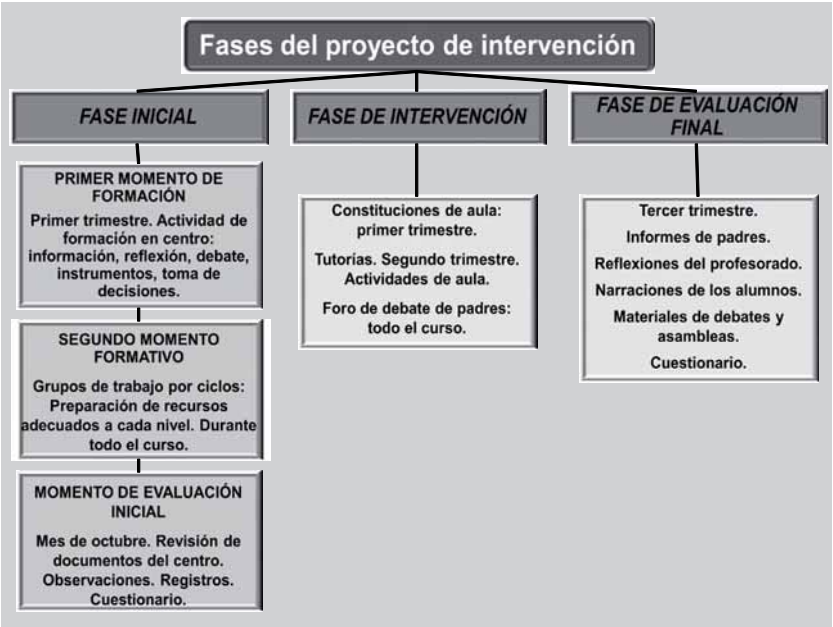


Gráfico 2: Fases del proyecto de intervención.

Para finalizar la exposición de estas propuestas para la intervención orientadora, se estima conveniente resaltar la importancia que en el impulso de estas y otras actuaciones tiene la tutoría, convirtiéndose en plataforma desde la cual facilitar la tarea de desarrollo de programas y proyectos y, en este caso, realizar con éxito las fases indicadas en la idea expuesta, todo ello basado en las funciones que los tutores han de asumir con respecto al alumnado, las familias y los equipos docentes.

Aunque lo recogido en este apartado se establece para la Educación Primaria, no cabe duda que se ofrecen pautas para intervenir en otros niveles educativos, haciendo las adaptaciones pertinentes que acomoden el proyecto a las características de los destinatarios.

Referencias bibliográficas

Ávila, J.A. (2013). El acoso escolar en Educación Primaria en la provincia de Huelva. Universidad de Huelva. Documento inédito.

Kowalski, R.M., Limber, S. y Agatston, P. (2010). *Cyber Bullying: el acoso escolar en la er@ digit@l.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* Madrid: Morata.

Olweus, D., Limber, S.P., Flerx, V.C., Mullin, N., Riese, J. y Snyder, M. (2007). *Olweus bullying prevention program: schoolwide guide. Hazelden:* Hazelden Foundation.

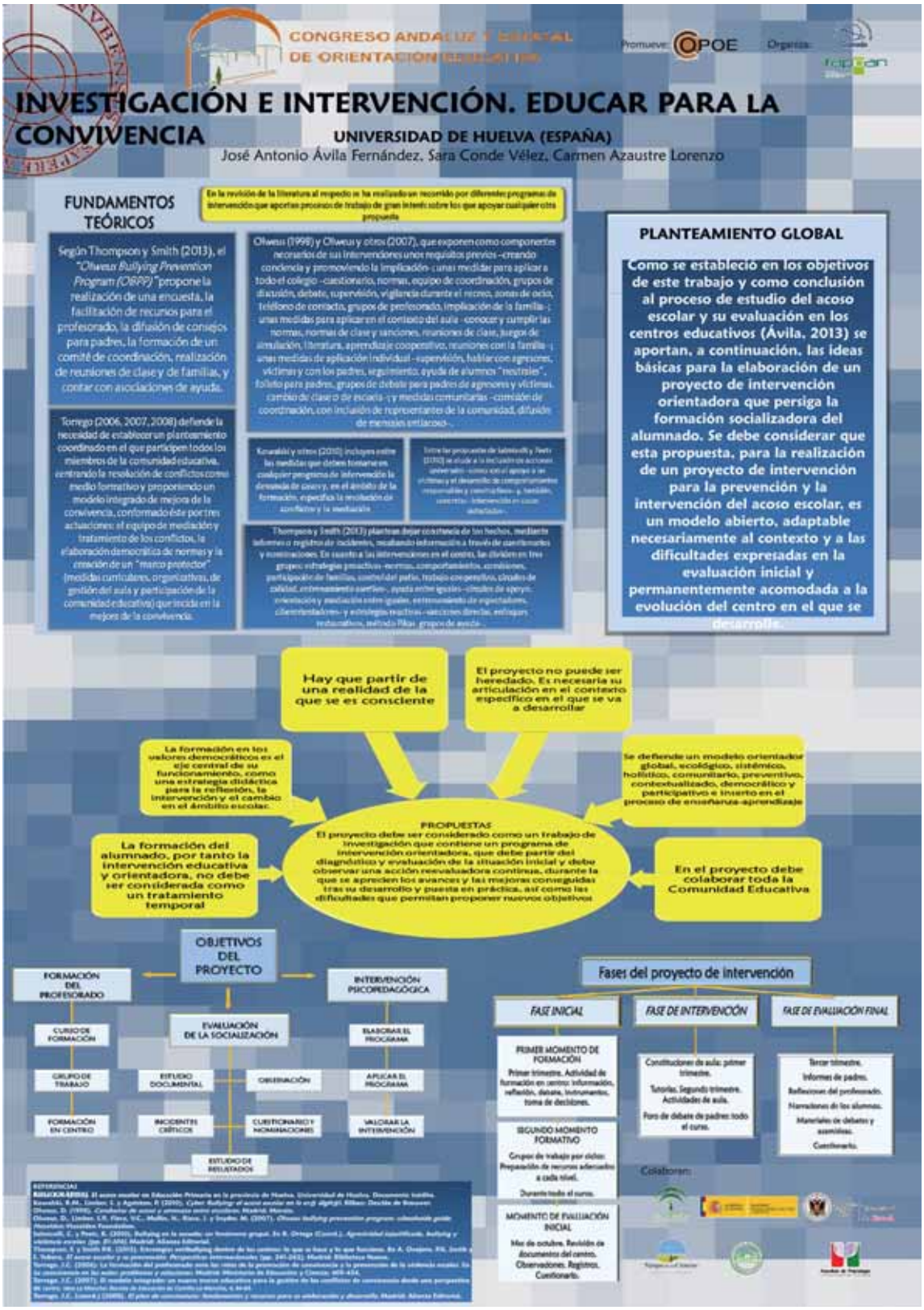
Salmivalli, C. y Peets, K. (2010). Bullying en la escuela: un fenómeno grupal. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar, (pp. 81-104).* Madrid: Alianza Editorial.

Thompson, F. y Smith P.K. (2013). Estrategias antibullying dentro de los centros: lo que se hace y lo que funciona. En A. Ovejero, P.K. Smith y S. Yubero, *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales*, (pp. 241-262). Madrid: Biblioteca Nueva.

Torrego, J.C. (2006). La formación del profesorado ante los retos de la promoción de convivencia y la prevención de la violencia escolar. En *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia; 409-434.

Torrego, J.C. (2007). El modelo integrado: un nuevo marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha, 4;* 84-89.

Torrego, J.C. (coord.) (2008). *El plan de convivencia: fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo.* Madrid: Alianza Editorial.


CONGRESO ANDALUZ Y ESTATAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA
Promueve: OPOE
Organiza:
INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN. EDUCAR PARA LA CONVIVENCIA
UNIVERSIDAD DE HUELVA (ESPAÑA)
José Antonio Ávila Fernández, Sara Conde Vélez, Carmen Azaustre Lorenzo
FUNDAMENTOS TEÓRICOS
En la revisión de la literatura al respecto se ha realizado un recorrido por diferentes programas de intervención que aportan procesos de trabajo de gran interés sobre los que apoyar cualquier otra propuesta
Según Thompson y Smith (2013), el "Olweus Bullying Prevention Program (OBPP)" propone la realización de una encuesta, la facilitación de recursos para el profesorado, la difusión de consejos para padres, la formación de un comité de coordinación, realización de reuniones de clase y de familias, y contar con asociaciones de ayuda.
Torrego (2006, 2007, 2008) defiende la necesidad de establecer un planteamiento coordinado en el que participen todos los miembros de la comunidad educativa, centrando la resolución de conflictos como medio formativo y proponiendo un modelo integrado de mejora de la convivencia, conformado éste por tres actuaciones: el equipo de mediación y tratamiento de los conflictos, la elaboración democrática de normas y la creación de un "marco protector" (medidas curriculares, organizativas, de gestión del aula y participación de la comunidad educativa) que incida en la mejora de la convivencia.
Olweus (1999) y Olweus y otros (2007), que exponen como componentes necesarios de sus intervenciones unos requisitos previos -creando conciencia y promoviendo la implicación- unas medidas para aplicar a todo el colegio -cuestionario, normas, equipo de coordinación, grupos de discusión, debate, supervisión, vigilancia durante el recreo, zonas de ocio, teléfono de contacto, grupos de profesorado, implicación de la familia-; unas medidas para aplicar en el contexto del aula -conocer y cumplir las normas, normas de clase y sanciones, reuniones de clase, juegos de simulación, literatura, aprendizaje cooperativo, reuniones con la familia-; unas medidas de aplicación individual -supervisión, hablar con agresores, víctimas y con los padres, seguimiento, ayuda de alumnos "neutrales", folleto para padres, grupos de debate para padres de agresores y víctimas, cambio de clase o de escuela-; y medidas comunitarias -comisión de coordinación, con inclusión de representantes de la comunidad, difusión de mensajes antiacoso-.
Kowalski y otros (2010) incluyen entre las medidas que deben tomarse en cualquier programa de intervención la detección de casos y, en el ámbito de la formación, específica la resolución de conflictos y la mediación
Entre las propuestas de Salmivalli y Peets (2010) se alude a la inclusión de acciones «universales» como el apoyo a las víctimas y el desarrollo de comportamientos responsables y constructivos y, también, concretas -intervención en casos detectados-.
Thompson y Smith (2013) plantean dejar constancia de los hechos, mediante informes o registros de incidentes, recabando información a través de cuestionarios y nominaciones. En cuanto a las intervenciones en el centro, las dividen en tres grupos: estrategias proactivas -normas, comportamientos, comisiones, participación de familias, control del patio, trabajo cooperativo, círculos de calidad, entrenamiento asertivo-, ayuda entre iguales -círculos de apoyo, orientación y mediación entre iguales, entrenamiento de espectadores, ciberentrenadores- y estrategias reactivas -sanciones directas, enfoques restaurativos, método Pikas, grupos de apoyo-.
PLANTEAMIENTO GLOBAL
Como se estableció en los objetivos de este trabajo y como conclusión al proceso de estudio del acoso escolar y su evaluación en los centros educativos (Ávila, 2013) se aportan, a continuación, las ideas básicas para la elaboración de un proyecto de intervención orientadora que persiga la formación socializadora del alumnado. Se debe considerar que esta propuesta, para la realización de un proyecto de intervención para la prevención y la intervención del acoso escolar, es un modelo abierto, adaptable necesariamente al contexto y a las dificultades expresadas en la evaluación inicial y permanentemente acomodada a la evolución del centro en el que se desarrolle.
Hay que partir de una realidad de la que se es consciente
El proyecto no puede ser heredado. Es necesaria su articulación en el contexto específico en el que se va a desarrollar
La formación en los valores democráticos es el eje central de su funcionamiento, como una estrategia didáctica para la reflexión, la intervención y el cambio en el ámbito escolar.
Se defiende un modelo orientador global, ecológico, sistémico, holístico, comunitario, preventivo, contextualizado, democrático y participativo e inserto en el proceso de enseñanza-aprendizaje
La formación del alumnado, por tanto la intervención educativa y orientadora, no debe ser considerada como un tratamiento temporal
PROPUESTAS
El proyecto debe ser considerado como un trabajo de investigación que contiene un programa de intervención orientadora, que debe partir del diagnóstico y evaluación de la situación inicial y debe observar una acción reevaluadora continua, durante la que se aprecien los avances y las mejoras conseguidas tras su desarrollo y puesta en práctica, así como las dificultades que permitan proponer nuevos objetivos
En el proyecto debe colaborar toda la Comunidad Educativa
OBJETIVOS DEL PROYECTO
FORMACIÓN DEL PROFESORADO
CURSO DE FORMACIÓN
GRUPO DE TRABAJO
FORMACIÓN EN CENTRO
EVALUACIÓN DE LA SOCIALIZACIÓN
ESTUDIO DOCUMENTAL
INCIDENTES CRÍTICOS
OBSERVACIÓN
CUESTIONARIO Y NOMINACIONES
ESTUDIO DE RESULTADOS
INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA
ELABORAR EL PROGRAMA
APLICAR EL PROGRAMA
VALORAR LA INTERVENCIÓN
Fases del proyecto de intervención
FASE INICIAL
PRIMER MOMENTO DE FORMACIÓN
Primer trimestre. Actividad de formación en centro: información, reflexión, debate, instrumentos, toma de decisiones.
SEGUNDO MOMENTO FORMATIVO
Grupos de trabajo por ciclos: Preparación de recursos adecuados a cada nivel.
Durante todo el curso.
MOMENTO DE EVALUACIÓN INICIAL
Mes de octubre. Revisión de documentos del centro. Observaciones. Registros. Cuestionario.
FASE DE INTERVENCIÓN
Constituciones de aula: primer trimestre.
Tutorías. Segundo trimestre. Actividades de aula.
Foro de debate de padres: todo el curso.
FASE DE EVALUACIÓN FINAL
Tercer trimestre.
Informes de padres.
Reflexiones del profesorado.
Narraciones de los alumnos.
Materiales de debates y asambleas.
Cuestionario.
Colaboran:
REFERENCIAS

"Relaciones epistolares entre centros"

Juana Barbero Olvera

Orientadora en el IES Zaidín-Vergeles

Breve resumen del currículum

-2000- 2008: Psicóloga en el área de Atención Temprana en Granadown.

-2008-2009: Orientadora en el EOE de Motril (Granada)

-2009-2010: Orientadora en el EOE de Motril (Granada)

-2010-2011: Orientadora en el EOE de Churriana de la Vega (Granada)

-2011-2012: Orientadora en el IES Zaidín – Vergeles (Granada)

-2012-2013: Orientadora en el IES Zaidín – Vergeles (Granada)

-2013-2014: Orientadora en el IES Zaidín – Vergeles (Granada)

Resumen

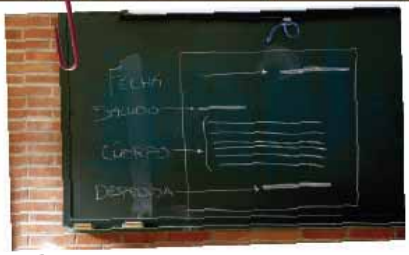
Esta actividad fue realizada con el alumnado que desarrollaba el programa de Diversificación Curricular de dos institutos de Educación Secundaria de la provincia de Granada, el IES Nazarí de Salobreña y el IES Zaidín – Vergeles de Granada. A través de esta actividad se pretendía mejorar la autoestima y aumentar la motivación del alumnado, favorecer el trabajo en grupo y las relaciones sociales, así como trabajar la expresión escrita y todos aquellos aspectos que están implícitos en ésta (ortografía, gramática, estructura de diferentes tipos de cartas, creatividad y originalidad para expresar y trasmitir ideas, sugerencias o propuestas, etc). Previamente, en clase, se trabajaron los aspectos teóricos y prácticos necesarios para aprender a escribir cartas, algunos de los cuales se mencionan anteriormente. Tras reunirnos las orientadoras de ambos centros para organizar que todos los alumnos/as tuviesen un compañero/a con el que mantener correspondencia, el alumnado de uno de los centros escribe la primera carta. La actividad se ha desarrollado a lo largo del curso y con resultados muy satisfactorios.

Relaciones epistolares entre centros

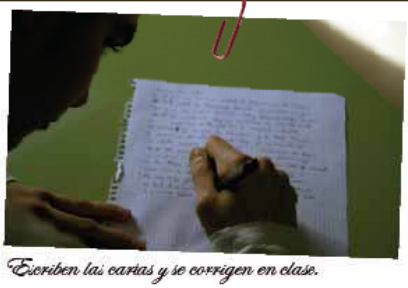
Juana Barbero Olvera - I.E.S. Zaidín Vergeles - Asosgra

IES Zaidín Vergeles – IES Nazarí

Propuesta de la actividad al grupo



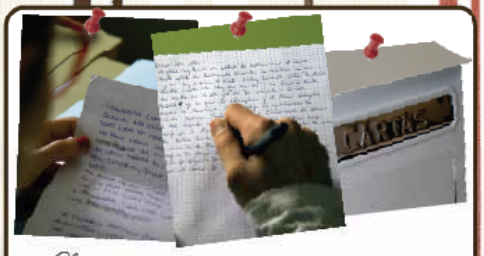
Se dan pautas para la redacción



Escriben las cartas y se corrigen en clase.

Las cartas están listas para enviarlas.

Se envían las cartas a otros alumnos.



Los alumnos leen las cartas, escriben cartas de respuesta y las envían.

Se realizará una actividad grupal para conocerse.

Objetivos:

- Mejorar la autoestima.
- Trabajar la expresión escrita.
- Favorecer el trabajo en grupo.
- Aplicar y progresar en el uso de reglas de ortografía.

Estrategias de prevención y afrontamiento en el acoso escolar (bullying)

Gloria María Roldán Maldonado

Psicóloga clínica y coordinadora del Hospital de Día de Salud Mental. Licinio de la Fuente. Hospital Universitario Virgen de las Nieves. Granada. Profesora de la Escuela Internacional de Protocolo.

Rosalía Guardia García

Psicóloga. Máster en Psicología de la Intervención Social. Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas: Especialidad Orientación Educativa

Resumen

El acoso escolar o bullying es un problema de relaciones interpersonales. Se da en la convivencia entre iguales, donde debería existir una relación simétrica y aparece una relación de dominio- sumisión. En este desequilibrio se produce un ataque a la dignidad personal de la víctima, a sus derechos y una violación del respeto que se debe a toda persona, por el mero hecho de ser persona.

Es un fenómeno que afecta a todas las clases sociales y se da por igual en niños y en niñas, donde existe una violencia psicológica en ellas y en ellos predomina la violencia física. Supone la exposición de forma repetida y prolongada en el tiempo a acciones negativas, que de forma intencionada causan daños, hieren o incomodan a las personas. Esto produce un gran sufrimiento y a la larga, graves heridas en la autoestima y secuelas emocionales. Últimamente, va en aumento por las características socio-culturales-históricas.

Constituye un problema importante que requiere de actuación rápida adecuada y eficaz por parte del profesorado, orientadores, familia y compañeros.

Un gran número de niños y niñas, está sufriendo en silencio y no existen programas preventivos y de tratamiento que estén desarrollándose en los centros educativos.

Existen competencias personales que reducen la probabilidad de ser víctima de acoso. Se pueden crear programas de entrenamiento en las competencias que fortalecen al alumnado (habilidades sociales y asertividad, gestión de emociones, manejo de la hostilidad, educar en la tolerancia y la flexibilidad). Los niños que tienen capacidades empáticas, tienden a ser menos agresivos y a participar más en actividades pro sociales.

Competencias personales: factores protectores para hacer un joven resiliente

- Poseer un locus de control interno
- Inteligencia dentro de los límites normales
- Habilidad para comunicarse y relacionarse
- Autoestima positiva
- Presencia de valores cooperativos y de rechazo a la violencia
- Poseer flexibilidad en las características de personalidad
- Sentido del humor

Condiciones familiares que incrementan o reducen el riesgo de acoso

1. Una relación afectiva cálida, que proporcione seguridad sin proteger en exceso. La inseguridad puede producirse tanto por falta de protección como por una protección excesiva, que trasmita miedo e indefensión.
2. Un cuidado atento, adecuado a las cambiantes necesidades de seguridad y autonomía que se producen con la edad.
3. Una disciplina consistente, sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia, que ayude a respetar ciertos límites y aprender a establecer relaciones basadas en el respeto mutuo, la antítesis de la violencia y del modelo de dominio-sumisión en el que se basa.

(Ortega Ruiz, R. y cols. (2006). "La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla". Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras)

Programas de prevención y afrontamiento al acoso escolar

1. Técnicas de autocontrol emocional: gestión de emociones
2. Técnicas de habilidades sociales y asertividad
3. Habilidades de comunicación
4. Fomento de la autoestima
5. Técnicas de solución de problemas y regulación de conflictos
6. Manejo de la hostilidad
7. Empatía

Conclusiones

Para prevenir el bullying, se hace necesario educar en la cooperación, tolerancia, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, el respeto de las normas de convivencia, etc., y siendo capaces de que los niños sepan ponerse en el lugar de los demás.

Importancia de incluir el trabajo con actitudes, normas y valores en los centros educativos.

Facilitar un medio para el aprendizaje de la empatía, de las habilidades sociales y asertividad, gestión de emociones, resolución de conflictos, manejo de la hostilidad….

Es necesario el trabajo conjunto de familia, profesorado, orientadores y alumnado para poder freno a un problema que produce tanto dolor y a la larga, secuelas emocionales.

Congreso Andaluz y Estatal de Orientación Educativa
21 al 23 de Noviembre del 2013

Estrategias de prevención y afrontamiento en el acoso escolar (Bullying)*

Gloria Roldán Maldonado[1], Rosalía Guardia García[2]

[1]*Hospital de Día de Salud Mental del Hospital Universitario Virgen de las Nieves de Granada;* [2]*Master de Psicología de la intervención social.*
Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas: Especialidad Orientación Educativa *Granada (España)*

INTRODUCCIÓN

El acoso escolar o bullying es un problema de relaciones interpersonales. Se da en la convivencia entre iguales, donde debería existir una relación simétrica y aparece una relación de dominio-sumisión. En este desequilibrio se produce un ataque a la dignidad personal de la víctima, a sus derechos y una violación del respeto que se debe a toda persona, por el mero hecho de ser persona.

Es un fenómeno que afecta a todas las clases sociales y se da por igual en niños y en niñas, donde existe una violencia psicológica en ellas y en ellos predomina la violencia física. Supone la exposición de forma repetida y prolongada en el tiempo a acciones negativas, que de forma intencionada causan daños, hieren o incomodan a las personas. Esto produce un gran sufrimiento y a la larga, graves heridas en la autoestima y secuelas emocionales. Últimamente, va en aumento por las características socio-culturales-históricas.

Constituye un problema importante que requiere de actuación rápida adecuada y eficaz por parte del profesorado, orientadores, familia y compañeros.

Un gran número de niños y niñas, está sufriendo en silencio y no existen programas preventivos y de tratamiento que estén desarrollándose en los centros educativos.

Existen competencias personales que reducen la probabilidad de ser víctima de acoso. Se pueden crear programas de entrenamiento en las competencias que fortalecen al alumnado (habilidades sociales y asertividad, gestión de emociones, manejo de la hostilidad, educar en la tolerancia y la flexibilidad). Los niños que tienen capacidades empáticas, tienden a ser menos agresivos y a participar más en actividades pro sociales.

"El mundo no está amenazado por malas personas, sino por aquellas que permiten la maldad"

(Albert Einstein)

PREVENCIÓN

CONDICIONES FAMILIARES QUE INCREMENTAN O REDUCEN EL RIESGO DE ACOSO:

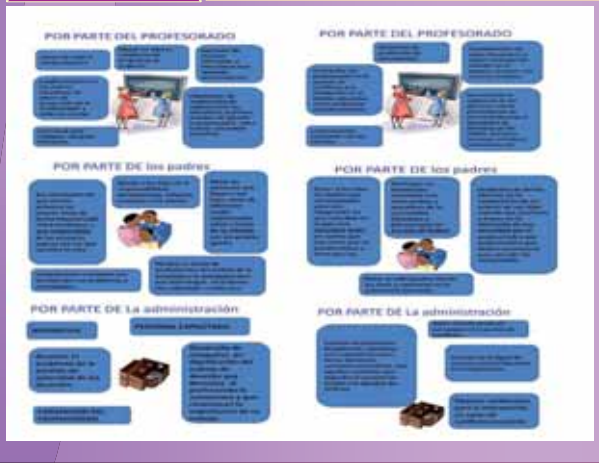
1. Una relación afectiva cálida, que proporcione seguridad sin proteger en exceso. La inseguridad puede producirse tanto por falta de protección como por una protección excesiva, que trasmita miedo e indefensión .
2. Un cuidado atento, adecuado a las cambiantes necesidades de seguridad y autonomía que se producen con la edad.
3. Una disciplina consistente, sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia, que ayude a respetar ciertos límites y aprender a establecer relaciones basadas en el respeto mutuo, la antítesis de la violencia y del modelo de dominio-sumisión en el que se basa.

(Ortega Ruiz, R. y cola. (2006). 'La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla'. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras)

EDUCAR EN:
EL SER PERSONA: más que tener.
LOS SENTIMIENTOS: Expresar, reconocer, entender.
LA ÉTICA: hacer y no hacer.
LA IGUALDAD Y EL RESPETO
LA TOLERANCIA
(Urra, J. 2006. El pequeño dictador)

MEDIDAS

Barri Vitero, F. (2010). SOS BULLYING. Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia



CONCLUSIONES:

Para prevenir el bullying, se hace necesario educar en la cooperación, tolerancia, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, el respeto de las normas de convivencia, etc., y siendo capaces de que los niños sepan ponerse en el lugar de los demás.

Importancia de incluir el trabajo con actitudes, normas y valores en los centros educativos.
Facilitar un medio para el aprendizaje de la empatía, de las habilidades sociales y asertividad, gestión de emociones, resolución de conflictos, manejo de la hostilidad....

Es necesario el trabajo conjunto de familia, profesorado, orientadores y alumnado para poder freno a un problema que produce tanto dolor y a la larga, secuelas emocionales.

Pautas para el afrontamiento del duelo

Gloria María Roldán Maldonado

Psicóloga clínica y coordinadora del Hospital de Día de Salud Mental. Licinio de la Fuente. Hospital Universitario Virgen de las Nieves. Granada. Profesora de la Escuela Internacional de Protocolo.

Rosalía Guardia García

Psicóloga. Máster en Psicología de la Intervención Social

Resumen

Hablar de nuestra pena nos ayuda a calmarla. (Pierre Corneille)

Vivimos en una sociedad hedonista en la que prima la búsqueda del placer y del bienestar, y en la que se minimiza el dolor y se oculta a las demás personas. Pero el dolor, la enfermedad y la muerte son algo presente en nuestra vida, en nuestra sociedad y nuestra cultura. No podemos negarlo y olvidarlo, porque a todos nos llegan los momentos difíciles y la muerte de algún ser querido.

No nos preparan para saber qué hacer, qué decir y cómo afrontar la muerte de una persona cercana

El cómo se actúe ante una situación de pérdida, va a ser muy importante para prevenir problemas futuros o potenciar duelos patológicos.

La muerte es una realidad y es importante saber cómo actuar en el medio educativo.

Afrontamiento del duelo: *(Costa, M. y López, E. 2006. Manual para la ayuda psicológica)*

A) Normalizar la respuesta emocional

Normalizar la respuesta emociona es tanto como facilitar su aceptación. A continuación exponemos una guía de lo que es recomendable por parte de los profesionales de ayuda.

Lo que es RECOMENDABLE HACER:

1. *Preguntar y mostrar interés genuino por sus sentimientos.*
2. *Escuchar y permitir que afloren las emociones.*
3. *Mostrar empatía.*
4. *Aceptar, validar y normalizar.*
5. *Ayudar a aceptar el "sinsentido" de la pérdida.*
6. *Identificar problemas y preocupaciones en relación con la pérdida.*
7. *Ayudar a afrontar los sentimientos de culpa.*

8. Ayudar a afrontar los sentimientos de rabia.
9. *Ayudar a encontrar sentido a la vida.*
10. *Ayudar a interpretar el recuerdo como motivo para mejorar y para vivir.*
11. *Identificar ayudas efectivas de cuidado y en los familiares y/o amigos.*
12. *Valorar señales de alarma.*
13. *Anticipar a los familiares cómo puede ayudar.*

B) Normalizar la vida

Lo que es RECOMENDABLE hacer:

1. *Valorar la incorporación a las rutinas de la vida cotidiana.*
2. *Afrontar las dificultades y las resistencias a la normalización.*
3. *Proceso gradual en la normalización de la vida.*
4. *Anticipar que puede haber "recaídas".*
5. *Exposición a las situaciones que se evitaban por temor a revivir recuerdos y emociones en relación con la pérdida.*
6. *Valorar la posibilidad de hacer cosas que tengan sentido en su vida.*
7. *Promover la autonomía en lo que hace.*
8. *Planificar situaciones y actividades de carácter agradable.*

DUELO EN EL NIÑO: *(Bucay, J.2010. El camino de las lágrimas)*

Algunas sugerencias para acompañar a un niño que ha perdido a un ser querido:

- Ser completamente honestos con el niño.
- Permitir que participe en los ritos funerarios.
- Animarle a expresar lo que siente.
- Mantenerse física y emocionalmente cerca del niño.

Para consolar a una persona en el momento de duelo, no expliquemos, sino consolemos. Consolar es escuchar sin juzgar, es estar ahí; es escuchar, acompañar sin hacer nada. (Stamateas, B. Emociones Toxicas).

Recordar es el mejor modo de olvidar. (Sigmund Freud)

Conclusiones

Es importante trabajar con el doliente para que acepte el sufrimiento de la pérdida y pueda expresarlo, así como de normalizar las emociones y la vida, porque esto contribuye a la prevención de duelos patológicos y problemas emocionales futuros.

Saber cómo actuar, cómo escuchar, qué decir y acompañar en el dolor, constituyen competencias importantes para los profesionales de la educación, ya que conviven con niños o niñas que sufren pérdidas.

PAUTAS PARA EL AFRONTAMIENTO DEL DUELO

Gloria Roldán Maldonado[1], Rosalía Guardia García [2]

[1]Hospital Universitario Virgen de las Nieves y [2]Master de Psicología de la Intervención Social. Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas: Especialidad Orientación Educativa Granada (España)

Hablar de nuestra pena nos ayuda a calmarla.

Pierre Corneille

Introducción

Vivimos en una sociedad hedonista en la que prima la búsqueda del placer y del bienestar, y en la que se minimiza el dolor y se oculta a las demás personas. Pero el dolor, la enfermedad y la muerte son algo presente en nuestra vida, en nuestra sociedad y nuestra cultura. No podemos negarlo y olvidarlo, porque a todos nos llegan los momentos difíciles y la muerte de algún ser querido.

No nos preparan para saber qué hacer, qué decir y cómo afrontar la muerte de una persona cercana

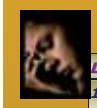
El cómo se actúe ante una situación de pérdida, va a ser muy importante para prevenir problemas futuros o potenciar duelos patológicos.

La muerte es una realidad y es importante saber cómo actuar en el medio educativo.

NORMALIZAR LA VIDA

Lo que es RECOMENDABLE hacer
1.Valorar la incorporación a las rutinas de la vida cotidiana.
2. Afrontar las dificultades y las resistencias a la normalización.
3. Proceso gradual en la normalización de la vida.
4.Anticipar que puede haber "recaídas".
5. Exposición a las situaciones que se evitaban por temor a revivir recuerdos y emociones en relación con la pérdida.
6. Valorar la posibilidad de hacer cosas que tengan sentido en su vida.
7- Promover la autonomía en lo que hace.
8. Planificar situaciones y actividades de carácter agradable.

(Costa, M. y López, E. 2006 Manual para la ayuda psicológica)



NORMALIZAR LA RESPUESTA EMOCIONAL

Lo que es RECOMENDABLE hacer
1.Preguntar y mostrar interés genuino por sus sentimientos.
2. Escuchar y permitir que afloren las emociones.
3. Mostrar empatía.
4. Aceptar, validar y normalizar.
5. Ayudar a aceptar el "sinsentido" de la pérdida.
6. Identificar problemas y preocupaciones en relación con la pérdida.
7. Ayudar a afrontar los sentimientos de culpa.
8. Ayudar a afrontar los sentimientos de rabia.
9. Ayudar a encontrar sentido a la vida.
10. Ayudar a interpretar el recuerdo como motivo para mejorar y para vivir.
11. Identificar ayudas efectivas de cuidado y en los familiares y/o amigos.
12. Valorar señales de alarma.
13. Anticipar a los familiares cómo pueden ayudar.

(Costa, M. y López, E. 2006 Manual para la ayuda psicológica)

Algunas sugerencias para acompañar a un niño que ha perdido a un ser querido:

- **Ser completamente honestos con el niño.**
- **Permitir que participe en los ritos funerarios.**
- **Animarle a expresar lo que siente.**
- **Mantenerse física y emocionalmente cerca del niño.**

(Bucay, J. 2006. El camino de las lágrimas)

Recordar es el mejor modo de olvidar.
(Sigmund Freud)

Para consolar a una persona en el momento de duelo, no expliquemos, sino consolemos. Consolar es escuchar sin juzgar, es estar ahí; es escuchar, acompañar sin hacer nada.

(Stamateas, B. 2012. Emociones Toxicas)

Conclusión

Es importante trabajar con el doliente para que acepte el sufrimiento de la pérdida y pueda expresarlo, así como de normalizar las emociones y la vida, porque esto contribuye a la prevención de duelos patológicos y problemas emocionales futuros.

Saber cómo actuar, cómo escuchar, qué decir y acompañar en el dolor, constituyen competencias importantes para los profesionales de la educación, ya que conviven con niños o niñas que sufren pérdidas.

Plataforma moodle y orientación vocacional

Rosa Mª Santos Ruiz

Licenciada en Pedagogía. Licenciada en Psicopedagogía. Orientadora EOE Montefrío.

Resumen general del contenido del póster

Durante este curso, tras la realización de un curso on-line sobre la Plataforma Moodle (plataforma de aprendizaje a distancia –e-learning-, es una aplicación diseñada para ayudar a los educadores a crear cursos de calidad en línea), pude ver las múltiples posibilidades de aplicación de la misma. Cada curso para desarrollar el Programa de Orientación Vocacional utilizo materiales parecidos o similares que tengo que enviar vía mail al profesorado-tutor de 6º de Educación Primaria para que éste a su vez lo reenvíe a su alumnado, de forma que podamos trabajarlos posteriormente en clase. Esta plataforma ofrece la posibilidad de ir colgando contenidos, cuestionarios, fotografías, vídeos, enlaces, etc…, organizarlos por temas, ir modificándolos año tras año, etc… que la comunidad educativa podrá compartir con sólo facilitarles una contraseña como usuarios. Además ofrece un acercamiento a las nuevas tecnologías y es más atractivo para el alumnado.

PLATAFORMA MOODLE Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Proceso a seguir:

Crear un curso Moodle.

Colgar contenidos y materiales sobre Orientación Vocacional a utilizar por toda la comunidad educativa. Facilitar clave a alumnado y profesorado de 6º de Educación Primaria.

La tutora y la orientadora trabajan en el aula con el grupo los contenidos colgados en Moodle.

1ª Sesión:

Información sobre la ESO.

(El alumnado trabaja los cuestionarios en la Plataforma Moodle).

2ª Sesión:

Capacidades e intereses

(El alumnado trabaja los cuestionarios en la Plataforma Moodle).

3ª Sesión:

Trabajamos con el Programa Orienta. (En Moodle tienen colgado el enlace al programa para trabajarlo con las familias en casa).

Esta es una de las sesiones llevadas a cabo conjuntamente entre la tutora y la orientadora.

Rosa Mª Santos Ruiz

"Sopa intergeneracional"

Ester Nievas Molina

Orientadora en el IES Aricel - Albolote

Breve resumen del currículum

-1992-1994: Orientadora Colegio Santo Domingo Vistilla (Granada)

- 2000-2005: Orientadora Laboral INEM Valle Lecrin (Granada).

-2008-2009: Orientadora en el EOE de Motril (Granada)

-2009-2010: Orientadora en el EOE de Motril (Granada)

-2010-2011: Orientadora en el EOE de Motril (Granada)

-2011-2012: Orientadora en el EOE Motril (Granada)

-2012-2013: Orientadora en el IES Nazari Salobreña (Granada)

-2013-2014: Orientadora en el IES Aricel –Albolote (Granada)

Resumen

Una de las asignaturas pendientes de nuestro sistema educativo es poner en contacto a nuestro alumnado con la vida de nuestros mayores. Una de las actividades que se llevan a cabo como parte de la Acción Tutorial es la formación en valores. Nos planteamos que ponerlos en contacto con generaciones anteriores a través de actividades compartidas es una forma original de trabajar esos valores. Esta actividad sirvió para acercar a dos generaciones muy distantes en el tiempo y ayudarlos a apreciar las necesidades y valía de un grupo de personas de edad avanzada. Toda la actividad fue llevada a cabo por el grupo de Diversificación Curricular de 3º. Recogieron información y fotos sobre los mayores voluntarios del centro de Día de Salobreña, lo organizaron en una breve presentación en Power Point y lo expusieron todo a sus compañeros de todos los cursos de 3º ESO. Previamente a la recogida de información, trabajamos simulaciones de entrevistas que grabamos y criticamos en clase. Finalmente, se invitó a 4 mayores a compartir un día en el centro. Los alumnos hicieron de guías y les mostraron las dependencias del centro, ellos correspondieron con canciones antiguas, anécdotas y música de laúd.

SOPA INTERGENERACIONAL

ESTER NIEVAS MOLINA – IES Nazarí – Salobreña – ASOSGRA

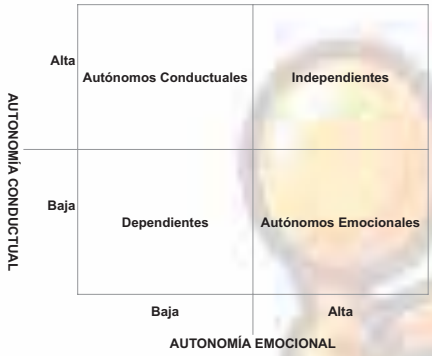
RECETA

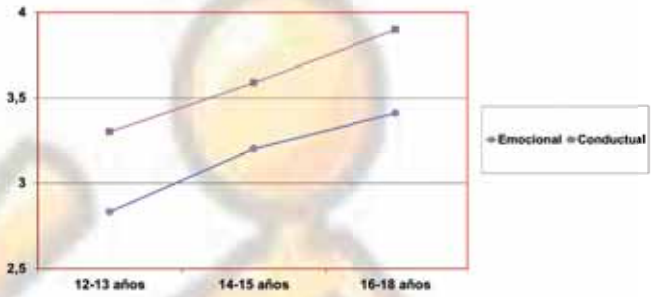
1. Alumnado de Diversificación investiga sobre nuestro pueblo y nuestros mayores
2. Trabajamos la entrevista
3. Practicamos la entrevista con nuestros compañeros, hacemos grabaciones, nos corregimos ...
4. Entrevistamos a nuestros mayores
5. Realizamos una breve biografía sobre la vida de los invitados
6. Elaboramos una batería de preguntas para la entrevista
7. Hacemos una presentación digital de la biografía
8. Planeamos el programa del día de convivencia
9. Día de convivencia con nuestros mayores invitados: Presentamos a nuestros mayores en el grupo clase, música, charla y risas

Aderezar con implicación y respeto

Tipología de autonomía

Paloma Alonso-Stuyck, María Vazquez-Costa y Juan José Zacarés
Universidad Complutense de Madrid-Centro Universitario Villanueva (palonso@villanueva.edu)
Psicóloga clínica, consulta propia (vazquezcosta@gmail.com)
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Valencia, España (Juan.J.Zacares@uv.es)





HIPÓTESIS
Principal: el mejor perfil de autonomía será el "conductual"
Secundaria: el sexo modificará el significado de la autonomía

PARTICIPANTES
567 adolescentes, 271 chicas y 296 chicos, de edades comprendidas entre los 12 y los 18 años

INSTRUMENTOS
1. Autonomía conductual. Perspectives on Adoloe*scent Decision Making Questionnaire (PADM, Bosma y Jackson, 1996).*
2. Autonomía emocional. Escala de Autonomía Emocional (EAS, Steinberg y Silverberg, 1986).
3. Autoestima. Escala de Autoestima de Rosenberg (1963).
4. Cuestionarios de identidad relacional, ocupacional e ideológica (CIR; CIO y CIID, Ruiz-Alfonso y Zacarés, 2003).

RESULTADOS
1 12 -16 años: momento álgido autonomía emocional excesiva parece reflejar un estilo de apego inseguro
L os adolescentes "dependientes" presentan en la adolescencia temprana mayor ajuste
"conductuales" ofrecen mejor perfil en la adolescencia intermedia (A.tardía no diferencias significativas)
autonomía emocional elevada asocia a compromisos en relaciones con los amigos: **estilo de vida factor de riesgo**

2 Diferente significado: Las hijas desvinculadas emocionalmente de los padres: autoestima baja durante toda la adolescencia
En los hijos ese carácter negativo sólo se produce en la adolescencia temprana

En conjunto: confirma pluralidad del proceso evolutivo autonomía adolescente y muestran la utilidad de tipologías integradoras flexibles

Es frecuente escuchar que nos encontramos ante un **CAMBIO DE PARADIGMA**: Giddens (2013) apunta a su raíz: ***"ha cambiado el modo de percibirnos, y por tanto de relacionarnos"***. El adolescente descubre su identidad originaria en la familia a través de las relaciones interpersonales. Sin esa vinculación originaria –apertura al otro- quedaría encerrado en un subjetivismo oscuro y la autonomía generaría confusión en lugar de crecimiento. Vale la pena **cuidar a la familia, respetar sus tiempos y espacios**: de ello depende la estabilidad y crecimiento personal de sus miembros y el tipo de relaciones –verdaderamente humanas- que sabrán establecer en el resto de ámbitos sociales.

Análisis de la visión de los docentes con respecto al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo asociado a las altas capacidades

José Antonio Ruiz Rodríguez (jruiz.rodriguez@alu.uhu.es), Becario Máster Educación Intercultural
Ana María Contioso Rodríguez (anamaria.contioso@alu.uhu.es), Becaria Máster de Secundaria
Departamento de Educación, Universidad de Huelva (España)

JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

JUSTIFICACIÓN

- Se calcula que en torno a 350.000 escolares en España tienen altas capacidades.
- Más del 98% no han descubierto su talento ni reciben estímulo.
- La mitad de los superdotados fracasan en el colegio por falta de atención.
- Muchos superdotados viven toda su vida sin descubrir que lo son y otros acaban desarrollando trastornos.
- Según el Ministerio de Educación, a finales de 2010 se habían registrado 5.800 casos, de los cuales 1.800 correspondían a niñas.

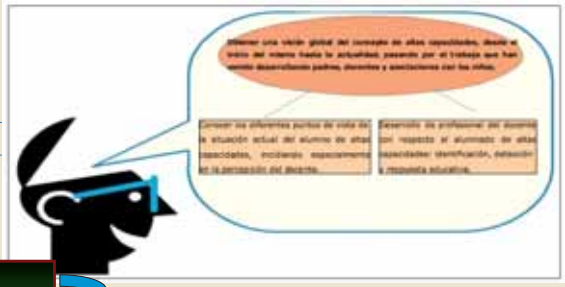
Por lo tanto, nos preguntamos:
¿Qué se está haciendo en España con estos niños? ¿Destinamos los recursos suficientes para ellos o por el contrario se destinan menos ya que "son niños muy inteligentes" o "superdotados"?.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Ayer y hoy : Recorrido histórico por el concepto de altas capacidades, desde sus inicios, modelos de inteligencia, hasta el concepto utilizado en nuestros días.

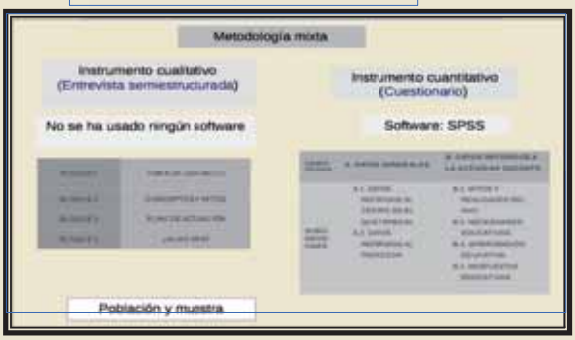
Normativa: Se analiza la normativa en los ámbitos Internacional, Estatal y Andaluz. Por lo tanto la Identificación y detección del alumnado es de suma importancia dentro de este apartado, así como la respuesta que se ofrece a estos alumnos.

OBJETIVOS

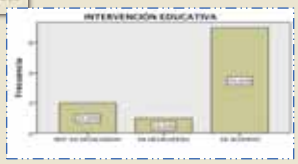


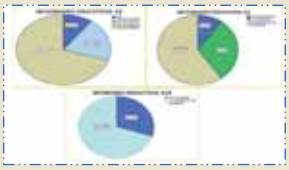
METODOLOGÍA

Metodología empírica



Análisis de la información



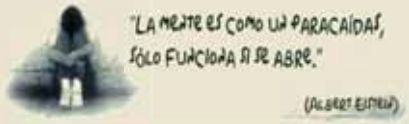


CONCLUSIONES

FUNDAMENTACIÓN TEORÍCA:
-Poca información en la comunidad educativa.
-Gran número de barreras al aprendizaje desde diferentes ámbitos (sistema educativo, la familia, el aula, etc.).
-Mucho camino por recorrer en España.

MÉTODO EMPÍRICO:
-Responder a necesidades reales.
- Se agrava en la etapa de la adolescencia.
- Problemas de conductas asociadas a las altas capacidades.
- Necesidad de estimulación intelectual y contacto con otras personas.
- Inquietudes.
- Escuela Inclusiva.

✓Terminología nueva. Error conceptualización.
✓ Experiencia, así como falta formación/información.
✓Necesidad de estimulación cognitiva y social.
✓ Sensibilidad.
✓Menos casos en niñas. Grupo de riesgo.
✓Intervención ante necesidad educativa.



Conoce todos los libros de EDITORIAL MAD EDUFORMA:

PsicoEduca
COLECCIÓN EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

Colección Educación y Psicología
www.eduforma.com/educación-psicología

Conoce antes que nadie las últimas novedades de
Editorial MAD EDUFORMA

eduforma

Colección Texto Educativo
www.eduforma.com/texto

Información personalizada
y GRATUITA

http://www.mad.es/suscripciones/

Primaria Secundaria

Oposiciones Cuerpos Docentes
www.oposicion-secundaria.com
www.oposicion-primaria.com

MAD
La editorial del opositor

Editorial MAD S.L.
P.E. Merka, c/ Merka Cuatro, 1-15
41500 Alcalá de Guadaíra (Sevilla)
Teléfono 902 452 900 · Fax 955 630 713
Email: infomad@mad.es · Website: www.mad.es

Colaboran:

Universidad de Granada · Gobierno de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte · inee Instituto Nacional de Evaluación Educativa · Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Cultura y Deporte · Facultad de Psicología · Ayuntamiento de Granada · Turismo Ciudad de Granada · Diputación de Granada · Turismo de Granada Patronato Provincial · Parque de las Ciencias · MAD La editorial del opositor · Fundación El legado andalusí · milenio reino de granada · CajaGranada · BMN · EIP Escuela Internacional de Protocolo · Granada · Teléfono de la Esperanza · Obra Social "la Caixa" · Unicaja · Escuela de Hostelería y Turismo de Granada · Escuela Internacional de Gerencia eig

Página web:
http://www.congresorientaciongranada2013.org