

educar y orientar

LA REVISTA DE COPOE

Nº 12

JUNIO 2020

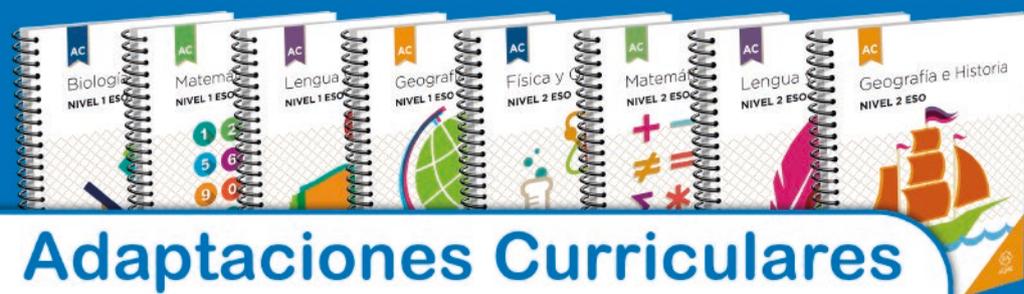
COPOE: una quinceañera que mira al futuro

Entrevista a Lidia E. Santana

Modelos y estrategias de intervención en orientación educativa

Controversias sobre la evaluación psicopedagógica

El desarrollo de la competencia digital en orientación



¡Nuevos y mejorados contenidos para la ESO!

EDICIONES
ALJIBE EA

www.edicionesaljibe.com
Solucionarios y guías didácticas gratis

Adaptaciones Curriculares

STAFF

CONSEJO EDITOR

Director: José Luis Galve Manzano

Presidenta de COPOE: Ana Cobos Cedillo

Presidente de COPOE (2005-2014): J. Antonio Planas Domingo

Vocales: Ernesto Gutiérrez-Crespo Ortiz, Jaume Francesch i Subirana, Jesús Ibáñez Bueno y Silvia Oria Roy

Secretaría, administración y publicidad: Antonio Cantero Caja

Tesorería: Andrea Barrios Valdés

CONSEJO DE REDACCIÓN

Asociación Aragonesa de Psicopedagogía:
Isabel Bueso González y Diana Fuor

Asociación Madrileña de Profesionales de la Orientación y Educación:
Enrique López, Marisa Mariana y Cristóbal Calderón

Asociación Profesional de Orientadores de la Comunidad Valenciana:
Rocío Navarro Lacoba

Asociación Profesional de Orientadores en Extremadura:
Elisa Jiménez

Asociación de Profesores de Orientación Educativa de La Rioja:
María José Marrodán

CONSEJO DE ASESOR Y CONSULTIVO

Presidentes de las Asociaciones Confederadas en COPOE.

Edita: COPOE, Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España

CIF: G99061285

Dirección: Paseo Constitución, 12 - 6ª planta. 50008 - Zaragoza

www.copoe.org | copoe@copoe.org

ISSN: 2386-8155

Nº socios de COPOE: 5000 lectores

Contratación de publicidad: publicidad@copoe.org

Envío de artículos: revista@copoe.org

Maquetación y diseño: contacto@demilmaneras.es

Los editores no se hacen responsables de las opiniones vertidas en los artículos publicados.

Cada autor se hace responsable sobre la originalidad de los contenidos aportados (textos, imágenes, gráficos, etc).

Este ejemplar se distribuye gratuitamente a todos los socios de COPOE y sus Asociaciones Confederadas, así como a Sindicatos, Administraciones Educativas y Organizaciones en el ámbito de la Orientación.

"Educar y Orientar" se distribuye únicamente desde la página oficial de la revista, www.revista.copoe.org. COPOE no puede garantizar que los ejemplares descargados desde otras plataformas se correspondan con la versión original publicada.

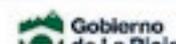


XI Encuentro Estatal de Orientación Educativa

Orientación en el desarrollo y bienestar personal

13 y 14 de noviembre de 2020 en Logroño, La Rioja

www.encuentrorioja.apolar.es



ASOCIACIONES QUE FORMAN LA COPOE



ASOCIACIÓN ARAGONESA DE PSICOPEDAGOGÍA



ASSOCIACIÓ CATALANA D'ORIENTACIÓ ESCOLAR I PROFESSIONAL



ASOCIACIÓN CORDOBESA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA



ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE ORIENTACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA



ASOCIACIÓN MADRILEÑA DE PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN



ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES DE LAS ISLAS BALEARES



ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES Y ORIENTADORAS DE LA PROVINCIA DE HUELVA



ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES Y ORIENTADORAS DE LA PROVINCIA DE MÁLAGA



ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTADORES DE CASTILLA-LA MANCHA



ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTADORES DE LA COMUNIDAD VALENCIANA



ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE CASTILLA Y LEÓN



ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE GALICIA



ASOCIACIÓN DE PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE MURCIA



ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE LA RIOJA



ASOCIACIÓN DE PSICOPEDAGOGÍA DE EUSKADI- EUSKADIKO PSIKOPEDAGOGI ELKARTEA



ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES DE GRANADA



ASOCIACIÓN DE PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS



ASOCIACIÓN VALENCIANA DE ORIENTACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA



Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España

FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN EN ANDALUCÍA



contenidos

EDITORIAL

7 / LLAMANDO AL 112 DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA O LOS MODELOS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA Por María José Marrodán

13 / COPOE: UNA QUINCEAÑERA QUE MIRA AL FUTURO Por Ana Cobos

ENTREVISTAS

16 / ENTREVISTA A LIDIA E. SANTANA VEGA Por Ernesto Gutiérrez-Crespo

OPINIÓN Y DEBATE

21 / MODELOS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACION EDUCATIVA Por María Cinta Aguaded

26 / CONTROVERSIAS SOBRE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Por José Luis Galve

30 / ¿ORIENTACIÓN PARA QUÉ? Por Dionisio Ortiz

TIMOLOGÍA

33 / DIÁLOGO CON... JOAN MATEO Por Rafael Bisquerra

38 / EL MOVIMIENTO EN FAVOR DE LA LEY DE EDUCACIÓN EMOCIONAL EN CHILE Por Arnaldo Canales

40 / LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL I CONGRESO INTERNACIONAL DE LA RIEEB Por Rafael Bisquerra

42 / LEY DE EDUCACIÓN EMOCIONAL Y DÍA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Por Lucas J. J. Malaisi

APUNTES TEÓRICOS

44 / LA EDUCACIÓN SEXUAL EN EL AULA. EL PAPEL DEL ORIENTADOR EDUCATIVO Por José Alejandro López

51 / EL AISLAMIENTO SOCIAL DEL NIÑO Por Beatriz Anda

56 / LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA COMO CULTURA SOCIOEDUCATIVA
Por Carolina Falcón-Linares, Ana Rodríguez y Alejandra Cortés

61 / LA MULTITAREA DE ORIENTADOR Y LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES Por Laura Martínez

63 / NO HACE FALTA SER LA MEJOR EN NADA, SÍ EL MEJORAR CADA DÍA APRENDIENDO Y DESAPRENDIENDO. AHÍ LA ORIENTACIÓN ES ESENCIA ESENCIAL. Por Alejandra Cortés

66 / PEDAGOGÍA INCLUSIVA: CINCO CLAVES PARA SU IMPLEMENTACIÓN Por Marta Medina

“Educar y Orientar” es una revista interactiva. Si quieres leer un artículo determinado, pulsa sobre el título para acceder directamente. Para volver de nuevo a este índice de contenidos, pulsa sobre el icono 🏠 que encontrarás en la parte superior de cada página.



EXPERIENCIAS

71 / ¿CÓMO MEJORAR LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO DESDE EL EJERCICIO DE LAS BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES? Por Laura Bermúdez y Rafael Bermúdez

76 / HERMANOS DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD. PAUTAS DE INTERVENCIÓN FAMILIAR
Por Diego Jesús Luque, María Jesús Luque y Ricardo Hernández

82 / CONTENIDOS PROCEDIMENTALES EN EL CURRÍCULO EDUCATIVO Por Petra Márquez

87 / LAS LEVEDADES DE LA CULTURA ESCOLAR Por Fabián H. Acebo

90 / CLAVES PRÁCTICAS PARA CONSTRUIR AULAS INCLUSIVAS Por María Eugenia Pérez

95 / LENGUAJE RESPONSABLE EN EL AULA Por Isabel Carrión

98 / EL GRACIA, UNA ESCUELA DE RELACIONES Por Estefanía Gómez

103/ CREAR UNIDADES DIDÁCTICAS DE APRENDIZAJE MULTINIVEL BAJO EL MARCO DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE: ASPECTOS A TENER EN CUENTA Por José Blas García y Antonio Márquez

ORIENTACIÓN Y TIC

110 / ¿PODEMOS DESARROLLAR NUESTRA COMPETENCIA DIGITAL COMO ORIENTADORAS Y ORIENTADORES EDUCATIVOS A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN CONTINUA? Por Alberto del Mazo

LA VENTANA DE COPOE

116 / XI ENCUENTRO ESTATAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LOGROÑO Por María José Marrodán

118 / IV CONGRESO INTERNACIONAL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR Por Silvia Oria

122 / BIBLIOGRAFÍA COMENTADA



LEITER-3. ESCALAS DE INTELIGENCIA NO VERBAL

Es un test de administración individual diseñado para evaluar funciones cognitivas en niños, adolescentes y adultos con edades comprendidas entre los 3 y los 75 años, incluso más. El test incluye mediciones de inteligencia no verbal en el **razonamiento fluido** y la **visualización**, así como de la **memoria no verbal**, la **atención** e **interferencia cognitiva**.

CARACTERÍSTICAS CLAVE:

- Evaluación no verbal del cociente intelectual.
- Dos baterías separadas para un cociente intelectual no verbal y atención y memoria.
- Puntuaciones adicionales para el análisis de errores.

ES ÚTIL PARA:

- Déficit cognitivo y trastornos auditivos o del lenguaje.
- TDAH.
- Trastornos del Espectro Autista.
- Trastornos específicos del aprendizaje.
- Dificultad para dominar el idioma español.
- Graves discapacidades motoras.

ERICA. EJERCICIOS DE REHABILITACIÓN COGNITIVA

Dirigido a pacientes con déficits neuropsicológicos como consecuencia de una lesión cerebral, trastornos del desarrollo, patologías, enfermedades degenerativas y psiquiátricas.

EJERCICIOS

Desarrollados en base a modelos cognitivos avanzados. Es un software dividido en cinco áreas de intervención: **atención, cognición espacial, memoria, funciones ejecutivas verbales y funciones ejecutivas no verbales**. Cada área se compone de siete ejercicios diferentes, por lo que contamos con un total de 35 ejercicios.

REQUISITOS ESENCIALES PARA LA REHABILITACIÓN COGNITIVA

Los ejercicios de la serie, divididos en cinco áreas de intervención, cumplen dos requisitos esenciales para la rehabilitación cognitiva: la posibilidad de variar el grado de dificultad para adaptarlo a las características de cada paciente y la no repetición de las actividades de rehabilitación.

MODO INTUITIVO BAJO DEMANDA

Los profesionales que se ocupan de la rehabilitación neuropsicológica pueden elegir entre un amplio repertorio los ejercicios que pretenden incluir en el plan de tratamiento del paciente.



LLAMANDO AL 112 DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA O LOS MODELOS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA



María José Marrodán Gironés.

Licenciada en CC de la Educación. Orientadora y escritora. Presidenta de APOLAR y de la Asociación Riojana de Lectura Fácil.

La puerta que da acceso al despacho de la orientadora del IES «Bbbb Cccc» tiene una buena fila de espera.

Los estudiantes y el profesorado bromean con lo de dar ticket como en los supermercados, se quejan de estar allí esperando y que de repente que llegue el conserje con un padre o madre y entre «delante de sus narices», alegando que sí tiene hora.

En la puerta del despacho del orientador del Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) «Nnnn Mmm», la fila se forma en el recreo, cuando el alumnado y los profesores y profesoras tienen su tiempo «libre». Los días en que esto ocurre, el momento de descanso para el orientador no existe porque después del «recreo» siempre hay algún profesor que libra, alguna familia con la que se ha quedado citado y algunos alumnos o alumnas a los que hay que ir a observar, realizar estudio o con quienes trabajar.

Esto ocurre en una ciudad cualquiera mediana, perteneciente a una Comunidad Autónoma pequeña, apacible y bastante «favorecida» en orientación, lo cual no impide que la ratio media de un orientado/orientadora sea de 600 de alumnos/alumnas en un CEIP y de unos 1000 en un IES.

Si mirásemos por encima de esta amable Comunidad Autónoma veríamos una partida de mus donde «igual y envido más», es decir que las ratios son aún mayores. Eso hace suponer que las «colas de supermercado» de los pasillos que dan entrada a los despachos de orientación -cuando los hay, ya que a veces solo son cuartitos compartido o biombos en un comedor- son largas, muy largas.

En muchas ocasiones, fundamentalmente en los centros de E. Infantil y Primaria, los desfiles de profesorado se disuelven para pasar directamente «al abordaje». Seguro que a más de uno/una de nosotros nos viene a la cabeza no solo las típicas escenas de las películas de piratas, si no las reales, las de ser abordados, es decir chocados accidentalmente o no por un maestro o maestra que nos relata su caso, solicitando un 112, un ¡SOS!, un ¡Houston tenemos un problema! Y, añadiríamos, «tenemos que resolverlo ya».

Estas escenas cotidianas, con las que seguramente todos y todas nos identificamos ocurren, a mi entender, por tres motivos fundamentales. Yo diría que el primero son las múltiples y cada vez más múltiples funciones que tenemos los orientadores, seamos de Infantil y Primaria, Secundaria, Formación Profesional o de Centro de Educación Permanente de Adultos (CEPA). En segundo lugar, por la elevada ratio de alumnado al que atender. La tercera razón tiene que ver con nuestra propia profesionalidad y nuestra forma de implicarnos.

Desde aquel inicio en los que fuimos llamados «desertores de la tiza», «pakistanís» (pa que están) a estos -en los que poco a poco nos hemos ganado la confianza de la comunidad educativa, tanto de los educandos como de familias y compañeros y compañeras docentes- se ha pasado por muchas etapas y por muchos intentos de mejora en orientación. No todos los intentos han tenido que ver con las Administraciones Educativas ni con las legislaciones, a veces desfavorables para nuestra profesión. Han tenido y tiene que ver con nuestra responsabilidad, con nuestra vocación, con nuestro deseo de ayudar, de ser valiosos al centro y a las personas y de sacar lo valioso que ellas tienen dentro.

En este sentido, al ir consiguiendo pequeños frutos, cada uno y una en nuestros centros, hemos adquirido solidez y también un mayor número de atribuciones que nos vienen dadas por la confianza. Por ello, es frecuente que familias, alumnado y profesorado nos consulten y nos pidan acciones que se escapen a nuestras funciones y a nuestras posibilidades.

Por otra parte, el hecho de que los orientadores estemos asociados en nuestras respectivas CCAA y federados dentro del «paraguas» de la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España, COPOE, hace que se consigan logros para la orientación a nivel estatal, tornándose así más prestigiosa nuestra labor orientadora. Lo cual vuelve a redundar en atribuciones añadidas a las que ya tenemos, por parte de las Administraciones Educativas que se reflejan en los Planes de orientación.

Temas como las filas, los SOS, los abordajes, se viene solucionando en la mayoría de los centros y de las CCAA mediante los protocolos de derivación.

Merced a estas hojas, los docentes clarifican las necesidades que presenta el alumno o alumna que van a derivar al servicio de orientación, las medidas que se han tomado y lo que solicitan del orientador. Así mismo el orientador u orientadora sitúa las necesidades del alumno o alumna en un determinado estadio y la prioridad y urgencia de su actuación.

Los protocolos de actuación, los modelos de informe, las tipificaciones de casos, la homogeneidad de instrumentos, de programas y técnicas a emplear, los bancos de recursos, nos facilitan nuestra labor de orientación. En esas puestas en común y en aunar criterios trabajamos en las diferentes asociaciones y dentro de la COPOE.

Sin embargo, por encima de todo está y en el fondo de todo ello subyace el concepto de modelo de intervención en orientación educativa.

El modelo de intervención en orientación que empleamos, o el que nos determinan por legislación, o el que cada comunidad organiza, o los que estudiamos en la carrea, o la combinación de varios nos aportan y enriquecen y por ello pasaremos a hacer un breve repaso de los mismos.

CONCEPTO DE MODELO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Primeramente, nos situaremos en qué acepción tomamos de la palabra modelo. Extractando los significados podemos afirmar con Matas Terrón (2007) que «existen tres formas básicas de entender el término modelo, por un lado, como representación de la realidad, por otro como sistema teórico, y por último como idealización.».

Desde el significado más común del término: modelo como ideal, como referente de cómo debe ser algo, Bisquerra (1992) realiza la siguiente definición de modelos de orientación y dice: «Son estrategias fundamentadas que sirven de guía en el desarrollo del proceso de Orientación en su conjunto (planificación, puesta en práctica y evaluación) o en alguna de sus fases...». Es decir, que los modelos de orientación constituyen una «guía para la acción» (Bisquerra, 1998).

En este mismo sentido Álvarez y Bisquerra (1997) afirman: «Son una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención».

Podemos decir que un modelo de intervención, como la mayoría de las definiciones indican, es normativo y aporta una pauta de acción que determina: la visión general del proceso del que se trata, sobre quién se está actuando, quién o quiénes actúan, cómo, cuándo y dónde intervenir.

MODELOS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Son muchos los modelos de orientación que encontramos a lo largo de la historia, al igual que las clasificaciones y comparativas entre ellos, como puede leerse en la bibliografía recomendada.

Las distintas clasificaciones de los modelos de orientación educativa se han venido realizando conforme a diferentes criterios, como:

- el período histórico: donde se desarrolló cada modelo
- en función de la teoría o escuela psicológica que sustenta el modelo
- en función de la relación que mantienen entre sí los agentes de la orientación (orientador, demandante de la orientación, contexto social)
- en función del tipo de intervención, etc.

| AUTORES | CLASIFICACIÓN DE MODELOS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Escudero Muñoz, J.M. en 1986 (cit. en Vélaz de Medrano, 1998). Utilizaba como criterio de clasificación la relación que mantienen entre sí el orientador y la persona orientada.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Modelo psicométrico: el orientador es un experto en técnicas de orientación que aplica sobre el orientado. • Modelo clínico-médico: El orientador diagnostica y diseña las intervenciones, que son puestas en la práctica por el tutor/profesor. • Modelo humanista: La orientación se entiende como un proceso de ayuda al individuo. El profesor adquiere el papel de orientador activo. |
| <p>Rodríguez Moreno, M.L. (1995) Desde un criterio histórico, realizó la siguiente clasificación.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Modelos históricos (los más «antiguos»). Incluye el modelo de Frank Parsons de orientación vocacional, y el modelo de Brewer de principios del siglo XX. • Modelos modernos. Incluye las aportaciones de Koos y Kefauver de 1932, el modelo de orientación clínico, el modelo de consejo, y el sistema ecléctico. • Modelos contemporáneos centrados en los servicios, la reconstrucción social, y el desarrollo personal. • Modelos centrados en las necesidades sociales contemporáneas, basadas en las técnicas consultivas, la intervención directa, los Programas Integrales de Orientación de carácter preventivo y la adquisición de habilidades para el ciclo vital. |

Cuadro 1: Clasificación de los modelos de intervención en orientación educativa de Matas Terrón (2007). Adaptada Marrodán (2020).

Las autoras Vega y Santana Bonilla (1998) realizan una interesante clasificación de modelos de intervención en orientación de los siguientes autores: Rodríguez Espinar (1993) y Álvarez González (1995); Álvarez Rojo (1994); Repetto (1995); Bisquerra y Álvarez (1996); Jiménez Gómez y Porras Vallejo (1997)

Por otra parte, Rafael Bisquerra y Manuel Álvarez en “Modelos de orientación e intervención psicopedagógica” (2002), explican el concepto de modelo de intervención y clasifican los modelos de orientación combinando tres criterios no excluyentes entre sí:

- el carácter teórico del modelo
- el tipo de intervención
- el tipo organización o institución en la que se lleva a cabo.

En el cuadro 2 de la página siguiente se resume esta clasificación.

| CRITERIO | MODELOS | EJEMPLOS DE MODELOS |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CARÁCTER DEL MODELO | TEÓRICOS Son modelos de origen teórico-académico. Proceden de diferentes corrientes | <ul style="list-style-type: none"> • Humanista • Psicoanalítico • Conductista • Gestalt • Etc. |
| TIPO DE INTERVENCIÓN | BÁSICOS | <ul style="list-style-type: none"> • Clínico • Programas • Consulta |
| | MIXTOS Son una combinación de diferentes enfoques, teorías, sistemas, etc. para adaptarse a las necesidades de un contexto determinado | <ul style="list-style-type: none"> • Psicopedagógico • Socio-comunitario • Ecológico • Comprensivo • Sistémico |
| TIPO DE ORGANIZACIÓN Diseños que se hacen desde contextos institucionales o particulares, en unos momentos determinados. | MODELOS INSTITUCIONALES | <ul style="list-style-type: none"> • M.E.C. • Comunidades Autónomas • I.N.E.M. • Países de la U.E. • EE.UU. |
| | MODELOS PARTICULARES | <ul style="list-style-type: none"> • Centros educativos particulares • Equipos de orientación /o sectoriales • Gabinetes privados de orientación. |

Cuadro 2: Tipología de los modelos de orientación Bisquerra y Álvarez (2002). Adaptación Marrodán (2020).

No nos adentraremos en la explicación de cada uno de estos modelos, por motivos obvios: uno, porque por nuestra profesión ya nos son conocidas las bases que los sustentan; dos por cuestión de espacio; y, en tercer lugar, porque en la revista se concitan algunos de los artífices de estas clasificaciones y serán quienes mejor nos hablen de las mismas y de los modelos en la intervención orientadora.

Sin embargo, nos parece interesante repasar sucintamente los modelos por los que nuestra intervención orientadora.

MODELOS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN A LARGO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Tomamos como punto de partida la orientación antes de la LOGSE de 1990 -por no remontarnos más adelante, todo lo cual sería objeto de otro interesante artículo-, hasta la LOMCE de 2013.

El modelo clínico tiene una fuerte tradición histórica, la mayoría de los orientadores, tuvieron su formación en ella. Este modelo dispone de instrumentos técnicos especializados, y ha sido adoptado por muchos profesionales durante largo tiempo. Se puede decir que aún sigue siendo preferente en el tratamiento de las necesidades educativas especiales, incluso en las necesidades específicas de apoyo educativo.

El modelo de servicios, constituyó, en muchas Comunidades Autónomas una evolución institucionalizada del modelo

clínico, supuso más un modelo de organización -la consolidación y organización del trabajo, principalmente de los Equipos de sector, o Equipos generales y la creación de estructuras de orientación institucionalizadas- que un modelo de intervención, pues se seguía interviniendo directamente ante demandas puntuales.

El modelo de programas supuso un segundo momento de la orientación institucionalizada. Estrictamente, tampoco, se puede considerar un modelo básico de intervención, sino una forma de organizar la intervención. En lugar de primar las actuaciones puntuales, se promueven las programadas. Se antepone la evaluación previa de necesidades, sin descartar la demanda. Si bien, antes los principales destinatarios era el alumnado individualmente, ahora lo son los grupos. Esta forma de organización no implica necesariamente un modelo de intervención de consulta/asesoramiento, pero sí va asociada a documentos administrativos y tiene una finalidad preventiva, frente a la anterior más terapéutica.

El modelo psicopedagógico (Bisquerra y Álvarez, 1998) o **enfoque educacional** (Solé y Colomina, 1999). No es un modelo básico sino un modelo que conjuga varios modelos básicos. Es un modelo mixto que tiene en cuenta: el modelo de consulta como base, el modelo de programas como organización, los procesos de enseñanza y aprendizaje como objeto de la intervención, al orientador como asesor y agente de cambio y presta atención al contexto.

HACÍA UN MODELO COMÚN DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN

Podríamos añadir que existe un modelo implícito, no un modelo como tal, pero sí una manera encubierta y generalizada de pedir la intervención del orientador u orientadora: «el 112», «el SOS». Un proceder devenido por las múltiples casuísticas personales, sociales y escolares del alumnado, que atañe directamente al profesorado y a las familias. Esta forma de pedir las demandas nos lleva directamente al modelo de consulta y en algunos casos al modelo clínico. Así mismo existen los modelos institucionales en cada CCAA y los que cada orientador conjuga para salir lo más indemne posible de las particularidades que debe atender y de las funciones que debe cumplir.

El modelo actual y el más extendido y el que es susceptible de mejorar adaptándolo a los tiempos y a las tecnologías es el modelo mixto, que ya hemos mencionado.

Se puede concluir que en ningún IES «Bbbb Cccc», ni centro «Nnnn Mmm», de ninguna Comunidad Autónoma, ni en nuestra práctica orientadora particular, aplicamos modelos básicos de forma exclusiva, sino una combinación de ellos. Y que es fácil de observar que todo lo anterior, desde las normativas respecto a la intervención orientadora hasta la forma de demandar esa intervención, como «el 112», nos distancia de formular, consensuar y cumplir un modelo común de intervención en orientación.

En el cuadro 3 se resumen los cambios en el modelo de intervención en orientación y mejoras.

Como puede apreciarse y se apreciará a lo largo de la revista, se hace necesario conocer los modelos y estrategias de orientación educativa, profundizar y reflexionar sobre sus fundamentos y nuestra práctica diaria, sobre el modelo de orientación que empleamos, o el que nos determinan por legislación.

Pero, aún, **se hace más necesario que determinemos qué modelo de intervención en orientación educativa queremos para nuestro alumnado de esta sociedad del siglo XXI, convulsa y en continuo cambio**, porque como ya anticipó Karl. A. Menninger **«Lo que se les dé a los niños, los niños darán a la sociedad»**.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, J. (2000). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

Álvarez González, M Y Bisquerra Alzina, R. (coordinadores) (2000). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

Álvarez González, M Y Bisquerra Alzina, R. (2002): Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: Wolters Kluwer educacion.

Álvarez, V. (2012): *Metodología de la orientación educativa*. Sevilla: Alfar.

Ayala Flores, C. L. Y Gálvez Manzano, J. L. (2002) *Orientación y Acción Tutorial (fundamentación)*. Madrid: CEPE.

Bisquerra Alzina, R. (1998). Modelos de Orientación e Intervención psicopedagógica. Barcelona: Praxis

Boza Carreño, A (¿?) *Los Equipos de Orientación Educativa de zona de Andalucía: modelos y programas de intervención*. Disponible en <https://www.bing.com/search?FORM=SWBW15&q=A>

Hervás, R.M. (2006): *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Granada: Grupo Editorial Universitario

Lázaro, A Y Asensi, J. (1987): *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Madrid: Narcea.

Marrodán Gironés, M.J. (2008) *La calidad en la orientación escolar. Manual práctico del orientador (educación infantil y primaria)*. Madrid: ICCE.

Marrodán Gironés, M.J. (2010). *La calidad en la orientación escolar 2. Manual práctico del orientador (ESO)*. Madrid: ICCE.

MEC (1992): *La orientación escolar y la Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Secretaría General de Educación.

MEC (1992): *Orientación y tutoría en orientación Primaria*. Madrid: Secretaría General de Educación.

MEC (2005): *La orientación escolar en centros educativos*. Madrid: Secretaría General de Educación.

MEC (2008): *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos de institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Secretaría General de Educación CIDE

Monero, C. (1996). *Orientación educativa i intervenció psicopedagògica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

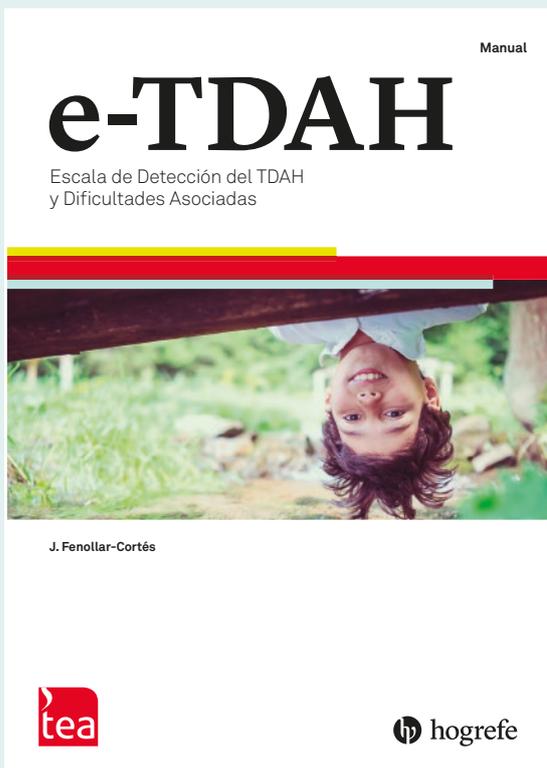
Repetto, E. (1998): *Orientación educativa e Intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.

Santana Vega, L.E. (2009) *Orientación educativa e intervención psicopedagógica: cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.

| MODELO DE INTERVENCIÓN ANTERIOR A 1990 | MODELO DE INTERVENCIÓN ACTUAL Y MEJORAS |
|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Modelo clínico. | Modelo mixto o psicopedagógico o psicopedagógico-social |
| Centrado en el paciente | Centrado en la necesidad |
| Evaluación por un solo profesional | Evaluación interdisciplinar |
| Técnicas fundamentales: tests psicométricos | Técnicas: test estandarizados, escalas, observación, entrevistas, recursos tecnológicos |
| Individual | Grupal. Trabajando por programas, sin desatender lo individual |
| Puntual y correctiva. | Procesual. Compensadora y preventiva. |
| Tratamiento por un solo profesional fuera del centro | Tratamiento interdisciplinar dentro del centro y fuera si es necesario |
| Orientación no integrada en el currículo | Esfuerzo por integrar la orientación en el currículo |
| | Esfuerzo por integrar las tecnologías al desempeño de la orientación |

Cuadro 3: Resumen de los cambios en el modelo de intervención en orientación y mejoras. Marrodán (2020).

¿Conoces nuestras últimas novedades?



Evaluación de la sintomatología propia del déficit de atención, hiperactividad e impulsividad.



6-12 años.

Más información:



Ámbito escolar y clínico.



Aplicación *online* y papel.



10 minutos.

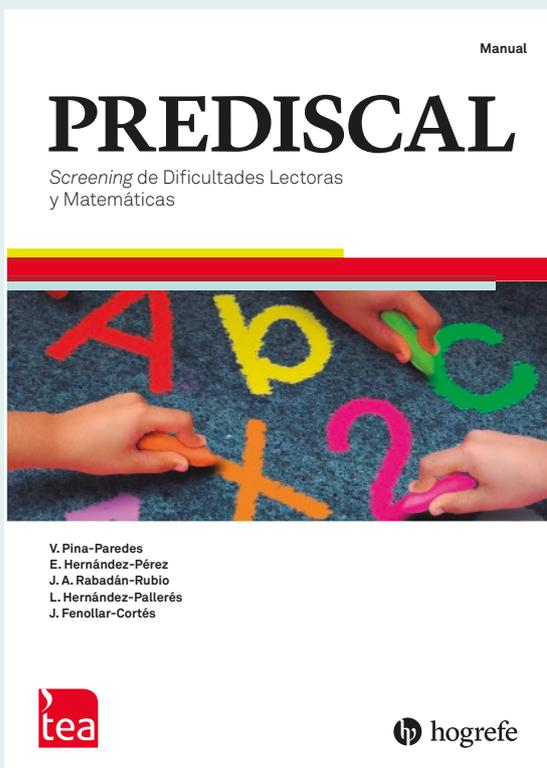


Informe automático e integrado con puntuaciones numéricas y posibles conclusiones diagnósticas.



2 informantes:

- Familia
- Escuela



Detección precoz de las dificultades de lectura y matemáticas.



7 - 12 años (2.º a 6.º de E. Primaria).

Más información:



Ámbito escolar.



Aplicación papel.



7 minutos aproximadamente.



El formato de cribado (screening) y la **aplicación colectiva** posiciona al PREDISCAL como una prueba indispensable dentro de un **sistema educativo comprensivo y sensible** con la diversidad del alumnado.



Se compone de 3 partes (**Fluidez lectora, Fluidez matemática y Cálculo**) que en apenas unos minutos miden la fluidez y precisión de las habilidades lectoras y matemáticas.

MADRID • Cardenal Marcelo Spinola, 52 - 28016 • Tel.: 912 705 060

BARCELONA • París, 211, 2.º - 08008 • Tel.: 932 379 590

BILBAO • Bidebarrieta, 12, 1.º-E - 48005 • Tel.: 944 163 032

SEVILLA • Balbino Marrón, 8 Portal A - 4.ª Planta MOD 14 - 41018 • Tel.: 954 933 216

ZARAGOZA • Paseo Independencia 22, 8ª Desp. 8.2 - 50004 • Tel.: 976 218 306

www.teaediciones.com



hogrefe

COPOE: UNA QUINCEAÑERA QUE MIRA AL FUTURO



Ana Cobos Cedillo.

Orientadora del IES "Ben Gabirol" de Málaga.
Profesora de la Universidad de Málaga.
Presidenta de COPOE.

Nuestra Confederación cumple 15 años en este año 2020. Son muchos los motivos por los que estamos muy contentos y orgullosos de esta quinceañera, pues desde su nacimiento ha recorrido un camino intenso y se han conseguido grandes logros. Especialmente estamos satisfechos de haber constituido una red profesional estable, una red de redes que crece hacia dentro con los mimbres del afecto y la confianza y hacia fuera acordando alianzas sobre todo con quienes más nos necesitan como son las personas que experimentan algún tipo de diversidad que les hace ser más vulnerables socialmente.

Además, COPOE en estos años ha tenido una fructífera producción en cuanto a publicaciones con las que la orientación se ve reforzada en sus cimientos teórico-prácticos y epistemológicos. Con todo ellos, la confederación va ganando en entidad propia al tiempo que los lazos se estrechan con asociaciones y organizaciones de forma que cada día vamos teniendo más visibilidad en la sociedad porque se sabe que existimos y que nuestra aportación es valiosa para el bienestar de la sociedad.

Desde la solidez de los logros conseguidos, sabemos que aun tenemos importantes retos por conseguir, lo que denominamos "Hoja de ruta de COPOE" en las Jornadas que nuestra organización celebró en Torremolinos, Málaga, en noviembre de 2019. Nos reunimos un equipo constituido por: Juan Antonio Planas, Ernesto Gutiérrez, Jaume Francesch, Jesús Ibáñez, Araceli Suárez y quien firma este artículo para definir los retos que nuestra joven pero madura confederación tiene por delante, los que definimos en los ejes que a continuación desarrollamos.

ENCUENTROS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

COPOE debe seguir organizando actividades de formación pues es uno de los pilares de la trayectoria de la Confederación. El intercambio entre profesionales de experiencias, materiales, opiniones y reflexiones son

oportunidades de extraordinario valor para la formación, actualización y enriquecimiento. En nuestra hoja de ruta seguimos apostando por este tipo de eventos, siendo los Encuentros los que agrupan a más profesionales y las Jornadas los eventos más modestos, hasta la fecha hemos celebrado los siguientes: 2003. Toledo: I Encuentro Nacional de Orientadores, 2003. Zaragoza: Congreso Internacional de Orientación y Tutoría, 2003. Madrid: Reunión de Asociaciones de Orientación: "Para la constitución de una Coordinadora para la creación de la Confederación", 2004. A Coruña: Congreso Internacional de Orientación "Conferencia Internacional de Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera", 2005. Zaragoza: II Encuentro de Orientación y Atención a la Diversidad, 2005. Madrid: Reunión para la constitución de COPOE, 2005. Mérida: II Encuentro Nacional de Orientación "La Orientación como recurso educativo y social", 2006. Granada: V Congreso Internacional de Orientación "Educación y Sociedad", 2007. Zaragoza: III Encuentro Nacional de Orientación "Por una Orientación a lo largo de la vida", 2008. Burgos: IV Encuentro Nacional de Orientación "La Orientación como recurso educativo y social", 2009. Murcia: I Jornadas de Orientación "La formación del profesorado en Orientación Educativa", 2010. Sevilla: V Encuentro Nacional de Orientación, 2011. Alicante: II Jornadas Nacionales de Orientación "Orientación 2.0: La orientación a través de las nuevas tecnologías", 2012. Bilbao: VI Encuentro Nacional de Orientación "Innovación y Buenas Prácticas", 2013. Granada: Congreso Andaluz y Estatal de Orientación "Educar y Orientar en tiempos de cambio. Buenas prácticas educativas y orientadoras", 2013. Cuenca: III Jornadas de Orientación "La orientación: Innovación y calidad educativa", 2014. Madrid: II Jornadas Nacionales de Orientación "La Orientación en busca de sentido", 2014. Barcelona: VII Encuentro Nacional de Orientación "I Congreso Internacional de Orientación para la inclusión: para una sociedad inclusiva", 2015. Pontevedra: IV Jornadas Nacionales de Orientación "La Orientación: un valor estable", 2017. Barcelona: II Congreso Internacional de Orientación Barcelona Inclusiva y VIII Encuentro Estatal de Orientación Educativa "Más allá de la escuela, la vida", 2017. Palma: I Jornades d'Orientació Educativa de Balears / V Jornadas Estatales de Orientación Educativa "Diversidad y educación inclusiva", 2018. Zaragoza: IX Encuentro estatal de orientación "Por una orientación para el cambio", 2018. Córdoba: VI Jornadas Estatales de Orientación Educativa y III Jornadas Andaluzas de Orientación Educativa "Neuroeducación y Orientación", 2019. Badajoz: III Congreso Internacional de Orientación y X Encuentro Estatal de Orientación Educativa "Orientación educativa: nuevas realidades, apasionantes retos" y 2019. Málaga: VII Jornadas Estatales de COPOE "Jornadas de reflexión sobre la orientación educativa. Hacia un modelo de orientación común.

Consideramos que debemos en esta línea y seguir organizando eventos similares. Las siguientes jornadas están previstas para Logroño en abril de 2020 y Oviedo. Estas actividades cuentan con la homologación del Instituto Nacional de Tecnologías y Formación del Profesorado (INTEF), lo que supone un interesante atractivo para el profesorado en ejercicio que ve recono-

cida su formación. Por ello, cada año renovamos el convenio entre COPOE y el INTEF y aportamos el Plan de Formación de nuestra Confederación, en este punto es de destacar la inestimable ayuda del equipo de secretaría de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.

ACUERDOS Y CONVENIOS CON ENTIDADES

Además del convenio que COPOE tiene con el Ministerio de Educación y Formación Profesional mediante el INTEF, nuestra Confederación en estos quince años ha firmado acuerdos con entidades con las que se comparten objetivos educativos en pro de la orientación y del bienestar social, especialmente del alumnado y/o de la infancia. COPOE ha firmado acuerdos con las siguientes entidades: 2006: acuerdo con el Periódico Escuela; 2012: acuerdo con Educaweb; 2014: acuerdo con SIENA; 2017: acuerdo con el Colegio Oficial de Psicólogos. Manifiesto por la defensa de la Profesionalidad de la Orientación Educativa; 2019: Convenio & Convenio Building Bridges, 2019: convenio con Universidad de Zaragoza; 2020: convenio con INTEF, Ministerio de Educación y Formación Profesional y 2020: Convenio con Universidad de Flores, Buenos Aires, Argentina.

En nuestra hoja de ruta, COPOE continúa con el objetivo de seguir ampliando redes de colaboración con entidades para establecer mayores posibilidades de coordinación para conseguir objetivos comunes. Nuestra intención es profundizar en las relaciones con las familias de alumnado, sobre todo con quienes presentan necesidades específicas de apoyo educativo, quienes más necesitan del apoyo visible de la gran red profesional de la orientación que es la COPOE.

FORMACIÓN ON LINE DE COPOE

Uno de los senderos que COPOE está comenzando a explorar es el de la formación on line. En 2019 pusimos en marcha nuestro primer curso: "Herramientas TIC en el Aula" con gran éxito por la magnífica calidad de los contenidos tal como expresaron en su valoración quienes lo cursaron. Tuve la suerte de poder formarme con el siguiente curso: "Neuroorientación y maltrato infantil" y comprobar el gran trabajo de los profesionales técnicos y la excelencia de los ponentes y materiales empleados. Estos cursos también cuentan con la homologación del INTEF y está previsto que en 2020 se imparta una nueva edición del último citado más dos nuevos: "Universo emocional en el aula" y "La práctica de la orientación educativa", este último de 100 horas de duración, siendo todos los demás de 50.

El reto de estos cursos es que sean muchas las personas que se beneficien de esta formación y que traspasando fronteras llegue a los profesionales y estudiantes de habla hispana de todo el mundo. Queremos abordar el reto de la cantidad en cuanto a estudiantes desde nuestra modestísima infraestructura, pero especialmente distinguarnos por la calidad de nuestra formación que siempre tiene el punto de partida en la experiencia de los profesionales más cualificados y reconocidos en el ámbito de la orientación.

EDUCAR Y ORIENTAR: LA REVISTA DE COPOE

La revista de COPOE se ha convertido en un emblema de nuestra organización. Nació el 2014 como una de las apuestas de más ilusionantes de la nueva directiva de COPOE y acudimos a José Luis Galve Manzano para que asumiera las funciones de director de la misma, siendo su aceptación de esta responsabilidad todo un honor para nuestra organización, a la que él, por cierto ha pertenecido siempre, siendo muy activo en nuestra organización en Castilla-La Mancha.

Seis años después estamos muy satisfechos con este proyecto, pues con una periodicidad semestral se publica cada número de forma electrónica, presentándose magistralmente de la mano de Silvia Oria de forma presencial en el evento formativo que COPOE celebre en ese momento. Hasta la fecha se han publicado 11 números y estamos muy satisfechos con esta revista pues contamos con la participación de las más prestigiosas voces sobre educación del panorama nacional, por ejemplo: Javier Urra, Miguel Ángel Santos Guerra, Lidia Esther Santana, Ignacio Calderón, Roberto Aguado..., así como de la colaboración de los profesionales que más nos pueden aportar desde su práctica.

Además, en cifras nuestra revista ofrece unos magníficos resultados pues se financia a sí misma y las descargas se cuentan por miles. Para el futuro, queremos que el proyecto continúe adelante y seguir con la misma frecuencia de publicación.

Otras publicaciones muy interesantes de COPOE son aquellas que consisten en materiales que son útiles para la práctica de la orientación y que han sido elaborados por profesionales en ejercicio por lo que han demostrado su utilidad en la práctica. En COPOE hemos intentado hacer una colección a tal efecto denominada: "Materiales para orientar".

Aunque el propósito de COPOE sería aumentar con mucho el número de esta colección, hasta la fecha en la colección se han publicado cinco números: nº 00 - Código Deontológico de la Orientación Educativa en España, nº 01 - Dossier práctico para la detección e intervención en el acoso escolar en la infancia y adolescencia, nº 02 - La educación social como respuesta en la compensación educativa, nº 03 - Guía para la elaboración de protocolos de prevención y actuación frente al abuso sexual infantil en centros educativos y el nº 04 - Calendario de preinscripción y matriculación de las diferentes enseñanzas en Andalucía

VISIBILIDAD DE COPOE: COMUNICADOS, WEB Y REDES SOCIALES

La visibilidad de la orientación es uno de los retos más importantes que tiene la COPOE. Queremos que la orientación educativa sea conocida y reconocida por la sociedad como un elemento muy valioso dentro del sistema educativo que contribuye a la mejora del bienestar de las personas con el fundamento epistemológico de la Psicopedagogía. Consideramos que la sociedad y en ella, los medios de comunicación han de

tener a la orientación como referente especializado para la opinión de expertos sobre educación, sistema educativo, psicopedagogía, psicología evolutiva, pedagogía...

Asimismo, las familias deben reconocer en la orientación y en sus profesionales a los especialistas que les van a aportar las intervenciones más eficaces en los peores momentos, así como el apoyo y acompañamiento profesional imprescindible. En las redes sociales COPOE está visible con una web, así como con un perfil de Facebook y Twitter, que mantiene vivos nuestra webmaster Rebeca Vega, a quien nunca agradeceremos lo suficiente su implicación en nuestra Confederación.

Los comunicados son otra vía para la visibilidad al tiempo que la fórmula para hacer públicos los aspectos que consideramos que deben mejorar en el sistema educativo y en la sociedad. Hasta la fecha hemos hecho públicos 32 comunicados que pueden descargarse en nuestra web, algunos han sido descargados en más de 5.000 ocasiones. Los temas tratados han sido sobre todo la reivindicación de la ratio de estudiantes por orientador y la necesidad de que los profesionales de la orientación tengan la titulación de Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía, dos de los ejes reivindicativos de COPOE junto a propuestas generales para mejorar la calidad del sistema educativo desde la Orientación.

ALIANZAS DE COPOE: ENCUENTROS CON LA ADMINISTRACIÓN, ASOCIACIONES Y ENTIDADES

En la red de redes que es COPOE, no basta con la coordinación interna entre profesionales de la orientación lo que nos proporciona formación y una importante producción como vemos, sino también, es imprescindible que exista una coordinación externa con entidades a quienes podamos apoyar desde nuestra posición de expertos en Orientación y Psicopedagogía. De este modo, hemos establecido contactos y generado alianzas con entidades como asociaciones de familias con personas con altas capacidades intelectuales, con dislexia, trastorno de atención e hiperactividad, etc.

Asimismo, es muy importante que nuestras aportaciones lleguen a quienes tienen la capacidad de tomar decisiones, es decir a la administración y los políticos. En este sentido, COPOE tiene cada vez más peso como entidad que representa a la orientación en España y de hecho fuimos convocados a la reunión de expertos en orientación y formación profesional que el presidente Sánchez junto a la ministra de educación y formación profesional celebraron en agosto de 2019.

EN DEFINITIVA

COPOE lleva caminados 15 años desde su nacimiento y ahora es una adolescente que ha crecido y que ya ha aprendido muchas cosas. También tiene un proyecto de vida para crecer y desarrollarse como una Confederación fuerte, referencia desde la Psicopedagogía y la Orientación para la calidad para el sistema educativo y el bienestar de la sociedad.

ENTREVISTA A LIDIA ESTHER SANTANA VEGA



Lidia Santana es catedrática en la Universidad de La Laguna, Tenerife. Licenciada en Psicología y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, ha impartido conferencias, seminarios y cursos en universidades españolas y extranjeras.

Autora de libros y capítulos de libros publicados en editoriales de prestigio y de artículos publicados en revistas con un alto índice de impacto.

Directora del master universitario *Educación y Orientación para la Transición Sociolaboral*.

¿Qué líneas de investigación estas desarrollando en estos últimos años?

Mis líneas de investigación, desarrolladas en estrecha colaboración con miembros de mi Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral (GIOES), que es un grupo consolidado y que coordino desde hace más de quince años, están en consonancia con temas considerados de relevancia educativa y social:

- a. La acción tutorial en la etapa de secundaria ha dado lugar a varias publicaciones de interés para el colectivo de orientadores y orientadoras y el profesorado-tutor. Los siguientes enlaces les llevarán a algunos de los trabajos más destacados en esta línea (pulsa sobre los títulos para acceder a los artículos):

Percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones en bachillerato.

Toma de decisiones y género en el Bachillerato.

Dificultades en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales: el reto de repensar la orientación en Bachillerato.

- b. Otro tema de especial relevancia y que necesita una respuesta educativa es el uso problemático del teléfono móvil, la fobia a sentirse excluido y la comunicación familiar de los adolescentes (pulsa sobre el título para acceder al artículo):

Uso problemático del móvil, fobia a sentirse excluido y comunicación familiar de los adolescentes.

- c. Con los colectivos socialmente desfavorecidos hemos analizado las trayectorias laborales y competencias de empleabilidad de jóvenes nacionales e inmigrantes en riesgo de exclusión social (<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/52444>), las competencias de empleabilidad de los Menores Extranjeros no Acompañados -MENA- (<https://naerjournal.ua.es/article/view/v9n1-2>); los proyectos de vida de los adolescentes en riesgo de exclusión social (<https://revistas.um.es/rie/article/view/332231>), entre otros.

¿Qué modelos de intervención en orientación educativa consideras más adecuados en las diferentes etapas educativas?

El modelo de consulta/asesoramiento en orientación adquirió una gran relevancia con la promulgación de la LOGSE y, en particular, con la difusión del documento *Orientación Educativa e intervención Psicopedagógica* (MEC, 1990) Este documento marcó un antes y un después en la forma de concebir la orientación, ya que se propone una nueva filosofía de trabajo de los sistemas de apoyo, externo e interno, a la institución escolar; filosofía que apuesta por el asesoramiento como modelo básico de acción psicopedagógica lo cual conlleva el diseño de nuevos modelos organizativos que, lógicamente, darán lugar a nuevos estilos de trabajo, comunicación, relación, participación y colaboración entre los agentes comprometidos en tareas de asesoramiento a centros escolares.

Entrevista realizada por Ernesto Gutiérrez-Crespo.
Vicepresidente de COPOE.

La labor de consulta de los profesionales de la orientación va a estar determinada por las condiciones materiales de trabajo: con qué recursos humanos cuenta el centro, qué infraestructura posee, dónde está ubicado, cuál es la historia del centro, cuáles son las condiciones sociales, culturales y económicas que lo rodean, etc. En cualquier caso, la labor de asesoramiento debe ser constantemente repensada para dar cumplida respuesta a las demandas, necesidades y problemas de las instituciones escolares. Para hacerlo factible, tanto la institución escolar como el orientador han de disponer de un cierto grado de autonomía y flexibilidad en su trabajo.

Puesto que uno de los objetivos fundamentales del orientador es influir en el ambiente de aprendizaje, parece lógico que su función primaria sea la de **trabajar con, y a través de** las personas que más directamente influyen en la creación de ambientes de aprendizaje, esto es, la familia y el profesorado. De esta forma se adopta un enfoque de trabajo indirecto con el alumnado y se crean sinergias en torno a los objetivos establecidos.

¿Qué principios educativos debieran de guiar la acción orientadora?

En mi libro *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*, publicado por la editorial Pirámide (2015) y que ya va por su 4ª edición, planteaba los principios que han de guiar la acción orientadora: intervención social, desarrollo y prevención. Me centraré en este último ya que lo considero especialmente relevante. Anticiparse a los problemas es una situación ideal en Ciencias Sociales; pero si queremos obrar de forma anticipada en cualquier ámbito de la vida, y así erradicar los problemas antes de que estos surjan, es necesario conocer las causas que los desencadenan. Pero no siempre es factible anticiparse a los problemas porque el estado de desarrollo de la ciencia, en general, no lo permite (vg. en medicina se tratan muchos síndromes sin conocer su causa o causas). La intervención preventiva o primaria va dirigida a la población en su conjunto. Una forma de hacerla efectiva es a través del entrenamiento de habilidades de dominio de situaciones y el entrenamiento en la solución de problemas interpersonales. Realmente ésta es la auténtica prevención y es en el mundo de la educación donde cobra auténtico sentido

Los profesionales de la orientación han de tener un papel proactivo tanto en la definición de los problemas como en la intervención sobre los mismos; "más vale prevenir que curar" no ha cobrado carta de naturaleza en educación. En parte, como señalé anteriormente, por el desconocimiento de las causas que subyacen a determinados problemas de índole psicosocial, educativa, o de otra índole y, en parte,

por la desidia, falta de compromiso y/o no asunción de la inversión inicial necesaria para afrontarla. Si se pretende que el principio de prevención sea una realidad es necesario conocer el contexto de condiciones (sociales, económicas, culturales,...) del centro, así como el contexto de necesidades del alumnado. El análisis y exploración de los condicionantes que envuelven la vida de un alumno, tanto en el plano académico como extra-académico, son imprescindibles desde la óptica preventiva.

La atención a la familia se vuelve una tarea ineludible, pero compleja, dado el paulatino desmarque y falta de apoyo de los padres y madres a la misión educativa de la institución escolar. Las condiciones actuales de vida y de trabajo, tanto de las familias como de los profesionales de la educación, enmarcadas en multiplicidad de tareas, convierten la labor educativa en una tarea cada día más ardua y, en algunos casos, desalentadora. Ante tales vicisitudes la pasión por nuestra profesión puede ser un antídoto eficaz contra el desaliento.

¿Cómo valoras el desarrollo normativo que regula la orientación educativa en España?

Creo sinceramente que esta pregunta ha de ser respondida por los profesionales de la orientación que son quienes sufren los vaivenes normativos en su labor profesional. Pero aprovecho la pregunta para reivindicar la puesta en marcha del tal anhelado *Pacto Social y Político por la Educación*. El ministro Gabilondo estuvo muy cerca de lograrlo, pero la intransigencia y estrechez de miras a la que nos tiene acostumbrada la clase política no lo hizo posible. Nuestra educación no debe estar en manos de políticos irresponsables que dejen un tema de vital importancia, como lo es la educación de las futuras generaciones, al vaivén de las cambiantes fortunas políticas. España tiene el dudoso honor de ser uno de los mayores productores mundiales de Leyes Educativas. Así pues, es urgente dotar de estabilidad legislativa a la educación; de lo contrario se está jugando con el futuro de un país y de su ciudadanía.

¿Qué responsabilidades profesionales debieran asumir los orientadores en el ejercicio de su profesión?

A la hora de delimitar su campo de actuación, los profesionales de la orientación se encuentran en la encrucijada tejida por las demandas, preconceptos y expectativas fraguadas por el profesorado, el equipo directivo, el alumnado y la familia, y por las propias prerrogativas profesionales. Los profesionales de la orientación por su formación inicial o continua, pueden acometer ciertas actuaciones profesionales amparadas por la competencia epistemológica derivada de la formación recibida

¿Qué rasgos deberán de definir una intervención psicopedagógicas de calidad?

La búsqueda de la calidad es una de las señas de identidad de la reforma propiciada por la LOGSE: Se persigue un sistema educativo y un subsistema de orientación y asesoramiento a los centros de calidad. Los subsistemas de orientación y asesoramiento juegan un doble papel: 1) han de contribuir a que los indicadores de calidad se articulen y queden plasmados en la realidad de los centros. 2) el subsistema de orientación tiene, a su vez, una incidencia directa en el logro de la calidad. Por ejemplo el artículo 60 de la LOGSE señalaba que la orientación escolar y profesional es un elemento crucial de la calidad de la enseñanza y forma parte del mismo proceso educativo; de ahí que se considerara necesario establecer la función orientadora de todo el profesorado.

A mi modo de ver una intervención psicopedagógicas de calidad ha de generar un ciclo continuo de revisión de las intervenciones a través de: 1) el diagnóstico: ¿cuál es la situación real en el "aquí y ahora"? 2) el establecimiento de metas, actividades y roles: ¿qué pretendemos hacer?; ¿qué tareas hemos de realizar?; ¿qué roles son los apropiados para el contexto de condiciones en el que nos movemos?

Aunque los criterios de calidad, idealmente concebidos, hayan de ser fijados en la práctica diaria, éstos generalmente son establecidos de "arriba-abajo" lo cual obliga a cambiar de perspectiva: la realidad práctica ha de ajustarse a los indicadores preestablecidos desde las instancias político-administrativo (estatal o autonómica). Quizá la postura más sabia sea la de tratar de conciliar las "dos direcciones": "arriba-abajo" y "abajo- arriba"; ello posibilitará acompasar las exigencias y las demandas de la Administración con las exigencias y demandas de la práctica cotidiana, ya que es ésta quien, en última instancia, establece los límites a la calidad, lo que es posible en el "aquí y ahora" (principio de realidad).

El establecimiento de los criterios de calidad en un servicio público ha de atender a los intereses de la mayoría y no de una minoría. Los criterios democráticos de formar ciudadanos, y no clientes del sistema aptos para el consumo exacerbado del mercado neoliberal, con juicio crítico, responsables de sus actos, solidarios en sus comportamientos, respetuosos con la diversidad (ideológica, de género, etc.), han de ser la antorcha que ilumine el camino de la búsqueda de la calidad.

¿Qué cambios consideras más prioritarios para una mejora de la orientación educativa en España?

La mejora de la calidad de la orientación educativa ha de estar centrada, desde mi punto de vista, en tres ejes: la formación, la investigación y la evaluación. La investigación psicopedagógica ha de ser el vehículo para la mejora de la práctica profesional; la evaluación de la calidad de la intervención orientadora es la brújula que nos indicará el camino a seguir en el siempre inacabado proceso de idear las acciones que nos permita realizar un buen ejercicio profesional; por último, está la gran asignatura pendiente de muchos sistemas educativos: vertebrar buenos planes de formación inicial y continua que mejore la competencia epistemológica de los orientadores y las orientadoras.

¿Cómo valoras la formación del personal orientador?

El modelo basado en competencias ha ido paulatinamente dejando paso al modelo del orientador como un profesional reflexivo que ha de tomar decisiones de diversa índole, pero siempre apoyadas en una comprensión explicativa de por qué actúa de cierta manera, por qué utiliza ciertos procedimientos y técnicas y de qué manera su actuación está comprometida con una práctica que encierra tras de sí un compromiso ideológico determinado. Para que los orientadores desplieguen una actividad más profesional, habría que trabajar en aras a que sus actitudes y prácticas se fundamenten en un cuerpo de conocimientos teóricos y en los resultados de la investigación psicopedagógica.

¿Cuáles son los desafíos más importantes que debe afrontar la orientación educativa en España?

En el nº 1 de la revista *Educación y Orientación*, en la que amablemente me invitaron a participar, planteaba los grandes retos que tenía en esos momentos el ámbito de la orientación. Ahora se me pregunta de nuevo sobre esta cuestión. Pues bien, para mi uno de los grandes retos que debemos afrontar es el de crecer juntos formando equipos interdisciplinarios y asumiendo el modelo de trabajo colaborativo. Cuando en una institución educativa predomina el *trabajo en solitario* se devalúa el papel que puede jugar la familia, el profesorado, los profesionales de la orientación, etc. en la resolución de problemas. De esta manera personas relevantes en la tarea de educar se desentienden de su parcela de responsabilidad y no participan en la reflexión y enjuiciamiento de por qué se está produciendo determinado problema educativo, y qué alternativas de solución son susceptibles de ser adoptadas. De hecho considero que todos

los implicados en la tarea educativa deberían asumir activamente los *presupuestos de la investigación colaborativa*. En este sentido sería pertinente: 1) Se clarificara y delimitara el problema educativo. 2) Fuera planteado de sus justos términos. 3) Se formularan conjeturas acerca de los orígenes del problema a resolver. 4) Se elaboraran estrategias de actuación acordes con las competencias que posean cada uno de los profesionales y no profesionales implicados en el caso; es decir, utilizar los recursos del orientador, profesorado, padres, etc. y los recursos de la propia institución. 5) Se evaluase el proceso y los resultados de la intervención psicopedagógica.

El doctor Baselga, investigador y clínico de reconocido prestigio en el campo de la oncología, señalaba en una entrevista realizada por J.J. Millás en *El País Semanal* la relevancia del *trabajo colaborativo*: todo su equipo asiste a las sesiones clínicas donde son expuestos los diferentes puntos de vista. El pacto que tiene con su equipo es que sean autónomos, que crezcan juntos, y que cada uno alcance su nivel de excelencia; su responsabilidad como coordinador es conseguir que todos vayan en la misma dirección y aprendan unos de otros a través del trabajo en grupo. Además, señala la necesidad de hacer más interdisciplinar el trabajo del equipo y apuesta por la incorporación de psicólogos y de filósofos que se paren a pensar sobre el sentido del trabajo que se está realizando. Esto me parece una excelente idea, que tal vez deberíamos copiar: incorporar filósofos que nos aporten nuevos enfoques a nuestro trabajo rompiendo, de esta manera, los límites estrechos de la especialización.

Otro reto importante es que la educación y la orientación han de tener como cometido ayudar a las personas a clarificar sus convicciones vitales. Las personas esperan que la educación les nutra de ideas que hagan el mundo y sus propias vidas inteligibles. Cuando una cosa nos resulta inteligible se tiene un sentimiento de participación, pero cuando es ininteligible el sentimiento que nos embarga es de alienación, de alejamiento. Cabría preguntarse: ¿qué comporta todo esto para la labor educativa y orientadora? Básicamente estoy planteando la necesidad de recuperar el poder de la comunicación auténtica, del diálogo fecundo que propicie la indagación personal sobre los motivos de nuestras acciones, de una determinada actuación profesional; pero, sobre todo, de los motivos del alumnado para adentrarse en la aventura del conocimiento.

Un último desafío sería cambiar las creencias erróneas sobre qué es y qué se hace en un centro educativo. La tendencia generalizada es pensar que las instituciones escolares garantizan la transmisión de contenidos (bien sean conceptos, procedimientos o actitudes) considerados relevantes para alcanzar un determinado orden social, económico y

político. Pero en los centros de primaria y de secundaria se aprenden muchas más cosas. El centro escolar representa un espacio de vida social extraordinario para el desarrollo infantil y juvenil de los futuros ciudadanos y ciudadanas. Cuando en nuestras aulas se están impartiendo las áreas de matemáticas, lengua, geografía e historia... están paralelamente ocurriendo múltiples incidentes y situaciones en ese espacio social. Los jóvenes están aprendiendo a resolver problemas de relación entre compañeros y/o con el profesorado, están aprendiendo a participar, a convivir, están experimentando en su propia piel, o en la ajena, situaciones de marginación, acoso escolar o de integración en la dinámica de la clase, aprenden hábitos de estudio, de orden, de puntualidad... Estos aprendizajes serán de gran relevancia en la transición al mundo del trabajo y al mundo adulto.

¿Cuál debiera ser el desarrollo profesional de los orientadores?

La investigación de la propia práctica para la mejora de la misma se ha vuelto una responsabilidad ineludible para aquellos profesionales comprometidos con la empresa de crecer personal y profesionalmente. Ahora caminamos tras el señuelo de la calidad, pero ésta solo será posible si se generan buenos planes de formación inicial y continua de los profesionales de la orientación.

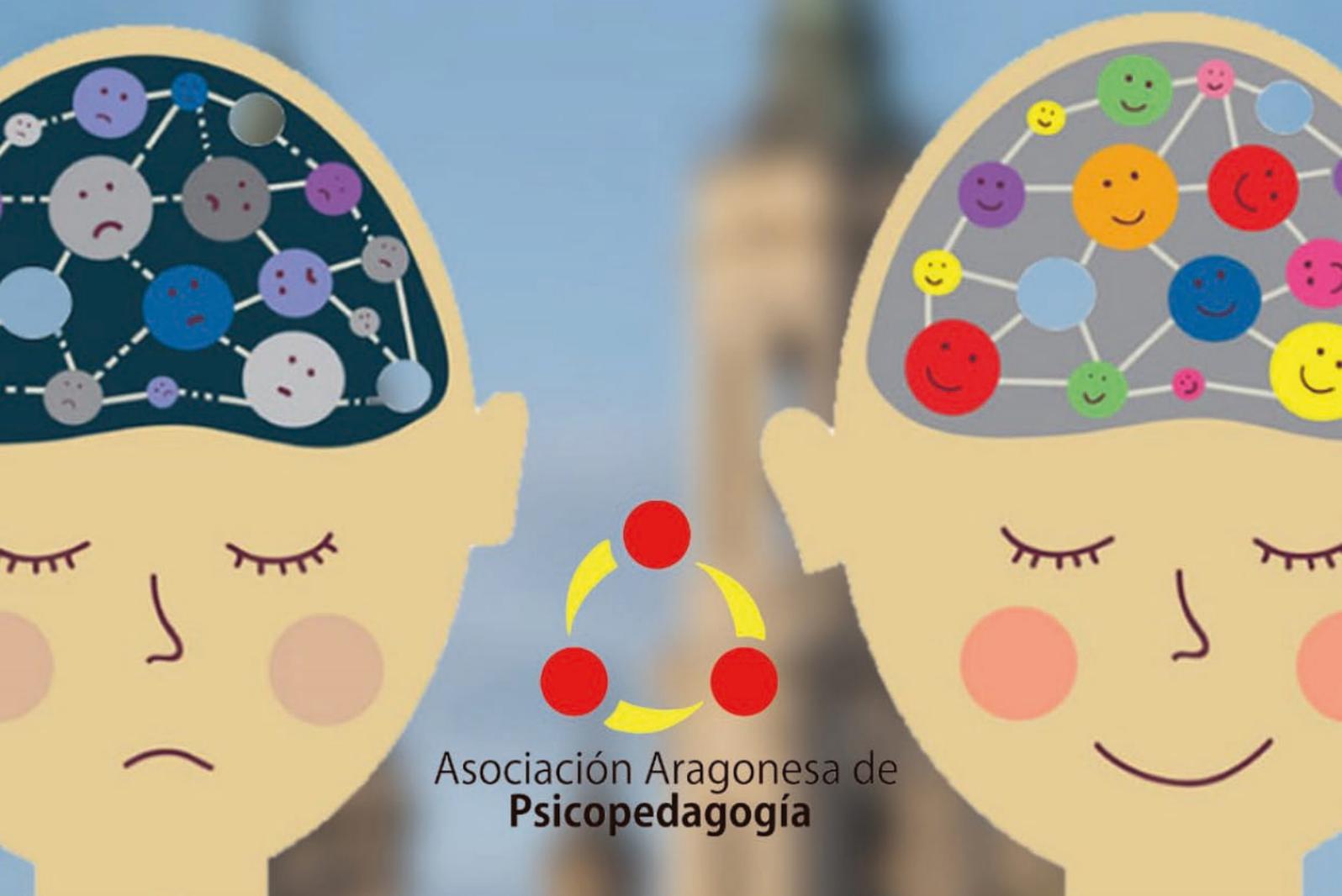
Para que orientadores y orientadoras desplieguen una actividad más profesional, habría que trabajar en aras a que sus actitudes y prácticas se fundamenten en un cuerpo de conocimientos teóricos y en los resultados de la investigación psicopedagógica. Esto les permitirá ser dueños de lo que saben y, lo que es aún más importante, de lo que no saben; tal muestra de honestidad proporcionará seguridad a los usuarios de sus servicios. No hay nada que pueda resultar más contraproducente que realizar una intervención psicopedagógica en un terreno en el que los profesionales no se sientan cualificados.

En mis clases les digo al alumnado que cuando realicen su labor en el campo de la orientación e intervención psicopedagógica han de ser capaces de exponer sus dudas cuando desempeñen su profesión y ser conscientes de que no poseen la omnisciencia; deben conocer el alcance de su ignorancia para tratar, en la medida de lo posible, de salir de ella. Y si esto no es factible, han de plantear sus dudas de manera sencilla y clara. Es una cuestión de ética profesional no extralimitarnos en nuestras funciones si entendemos que no tenemos formación suficiente para dar una respuesta profesional satisfactoria y ajustada a la formación recibida. Los orientadores y orientadoras no tienen la "varita mágica" para resolver la casuística amplia de un centro educativo.

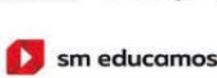
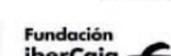
IV CIEEB

Zaragoza, 20-23 mayo 2021

IV Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar



Asociación Aragonesa de
Psicopedagogía



www.CongresoInteligenciaEmocional.com

MODELOS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACION EDUCATIVA

Un modelo es una guía, un esquema de acción que fundamenta la intervención; que se nutre de ideologías, principios y teorías para sustentar la intervención.

En el año 2000 ingresé en la universidad como profesora asociada y tuve la oportunidad de impartir, durante años, la asignatura “Modelos de intervención psicopedagógica” al alumnado matriculado de psicopedagogía. Con esos maestros, que contaban con experiencia y práctica docente y que querían ser futuros orientadores, estudiábamos el concepto de orientación, las teorías y principios y la clasificación de esos modelos para finalmente elaborar nuestro propio concepto y situarnos en el modelo que considerábamos más adecuado para la intervención psicopedagógica.

Alvarez y Bisquerra (1997) desarrollaron una clasificación de modelos basándose en los siguientes criterios (teoría de la que parte, tipo de intervención e institución): Modelo clínico que parte de la teoría psicoanalista, modelo de consulta de las teorías de sistemas y el modelo de intervención psicopedagógica por programas partiendo de teorías organizativas.

Un modelo debe de estar en consonancia con el modelo histórico en el que se aplica. Todos coincidíamos, que el modelo clínico que había tenido mucho éxito en el pasado, no podía enfrentarse en soledad a la tarea que se le avecinaba con el nuevo concepto de orientación centrado en la prevención, en la intervención interna, con atención al contexto donde se interviene y considerando al orientador como una parte de la acción orientadora. Esta tarea sólo podía realizarse desde un modelo preventivo, social, ecológico, interno, psicopedagógico y holístico.



Por María Cinta Aguaded

Licenciada en psicología, pedagogía y doctora en psicopedagogía. Orientadora en el Equipo Especializado de AT (Atención Temprana) de Huelva-Andalucía. Profesora de la Universidad de Huelva.

Así, el modelo de intervención psicopedagógica por programas fue aplaudido por la administración educativa y sirvió de referente para configurar un modelo común que rigiera la intervención psicopedagógica de los servicios de orientación.

Este modelo como teoría podía constituir la panacea para erradicar un modelo clínico ya considerado obsoleto, pero... su aplicación en la práctica contaba con unas dificultades que se habían obviado (resultados de los datos de los grupos de discusión de una investigación realizada con los equipos de orientación de Huelva en el 2009):

1. Servicios externos e internos "si un día cae en fusta ya no vamos a ese centro" "un orientador está en su centro, no está solo".
2. Dificultades para la coordinación "la coordinación entre los miembros de los equipos es escasa, no nos vemos en toda la semana y en los días de sede si hay algo extraordinario tampoco" "la coordinación con secundaria se hace en momentos puntuales, cada etapa va a su bola y a veces depende del orientador".
3. Excesivos alumnos a atender "atender a una población tan alta y tantos alumnos en tan poco tiempo es difícil".
4. Dificultad de abandonar un modelo clínico cómodo y aplaudido por los centros que demandaban más acciones de diagnóstico y puntuales que intervenciones del propio profesorado "Aunque no nos guste esta forma de trabajar en la práctica las demandas van muy relacionada con el modelo clínico, lo que nos pide los centros son ver a alumnos con problemas lo que nos impide trabajar por programas".
5. Muchas funciones a acometer "son tantas las funciones que tenemos que saber de todo".
6. Falta de recursos humanos y materiales para llevarlo a cabo: "los recursos espaciales son pocos" "no contamos con los suficientes profesionales".
7. Impotencia ante los resultados obtenidos por presión y urgencia para obtener resultados rápidos y visibles: "lo peor es convencer al profesorado que una no hace milagros".
8. Escasa formación por parte de los orientadores "indudablemente una buena formación es necesaria en cualquier profesión pero en esta más porque tratamos con alumnos".
9. Dificultad para implicar a un profesorado que estaba habituado a demandar en vez de participar "es difícil contentar a todos" "el profesorado quiere que se le dé en vez de participar".

10. Acciones más terapéuticas que preventivas por la urgencia de intervenciones "me llaman para apagar fuego".

Para conocer hacia dónde queremos ir y desde la situación donde partimos es necesario contar con datos que sólo puede recogerse mediante la investigación. Conocer el estado de la cuestión nos hará avanzar y concretar las dificultades en las que nos movemos y las propuestas de mejora que hay que acometer para que la orientación educativa obtenga la dignidad que se merece. En base a estos datos, el modelo de orientación más adecuado para intervenir en los centros educativos debe ser:

1. Único para todas las etapas educativas desde la etapa de infantil a la educación de adultos con las peculiaridades que aporte cada etapa pero partiendo de unos principios, organización y funcionamiento uniforme.
2. Uniforme para toda las Comunidades Autónomas (Modelo, profesionales, recursos, funcionamiento, organización, formación, estructura...).
3. Interno al centro para conocer de lleno el contexto, vivenciar las necesidades desde dentro y formar parte del entorno donde se realiza la intervención.
4. Orientadores en centros y equipos especializados provinciales no por discapacidades sino por temáticas a abordar, programas a elaborar, proyectos para investigar...
5. Preventivo: fomentar y potenciar acciones que generen la no aparición de dificultades.
6. Centrado en la realidad y el momento actual: versátil, cambiante, adaptado a su entorno.
7. Con recursos humanos y materiales: contar con espacios adecuados, con profesionales, con materiales para trabajar...
8. Con disminución de la ratio a atender: Atender a tantos centros educativos con una visita a la semana o en el caso de los orientadores con 1000 alumnos por centros dispara la impotencia, insatisfacción y fracaso. 200 alumnos por orientador como promulga instituciones internacionales como la UNESCO.
9. Formación del orientador: el Real Decreto 276/2007, de 23 de Febrero, en la que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes, permite el acceso de cualquier profesional con título universitario a ser orientador mermando la calidad de las intervenciones.

10. Trabajo en equipo y acción compartida de manera real y evidente: el orientador no es el único responsable de la acción orientadora, guía, asesora, coordina, propone pero consensua y comparte.

Un modelo teórico aunque sea muy ideal no puede ponerse en marcha con contradicciones de fondo que lo lleven al fracaso, contar con formación, recursos, respaldo a nuestra función por parte de la administración, son condiciones sine qua non para aportar a la orientación educativa la calidad que se merece.

La orientación educativa en España. Luces y sombras.

“Toda organización es producto de su propia historia y el servicio de asesoramiento no es una excepción.”
(Dean 1997:15).

Para valorar la situación de la orientación educativa actual es necesario remontarse a sus orígenes, analizando los distintos hitos que han supuesto que la orientación en nuestro país se considere como un estamento consolidado, con luces y sombras.

Si nos centramos en los últimos 50 años, constatamos que es a través de la LGE (1970), cuando se configura los SOEV (los Servicios de Orientación Educativa y profesional) siendo los precedentes de los actuales equipos de orientación educativa.

En la Década de los 80 con las transferencias de competencias a las Comunidades Autónomas se generaron servicios de orientación educativa altamente diferentes en la geografía española, tanto en su denominación, estructura, funciones, profesionales que los componían y funcionamiento. Lo que podía ser considerado como una ventaja en cuanto a la autonomía de gestión que aportaba a cada región ha pasado a significar una desigualdad en términos reales. No contar con un modelo común que garantice a la orientación el posicionamiento que se merece ha supuesto una “desorientación” evidente.

En estos años 90, con la promulgación de la LOGSE, siendo consciente la administración que la educación secundaria era la hermana pobre de la enseñanza y se avecinaban cambios profundos en esta etapa, crearon la figura del orientador en enseñanza secundaria. Con perfil de psicólogo, pedagogo, psicopedagogo y estableciendo un concurso de oposiciones se les cargaba con la responsabilidad de apaciguar a un profesorado rebelde ante la obligatoriedad por parte de la administración de cambiar su estilo educativo, a unas familias con muchas dudas y un equipo directivo

receloso, sin formación en atención a la diversidad, orientación y tutoría y con una visión de la tarea orientadora muy diferenciada. Esto sembró aun más la discriminación entre orientadores porque el éxito de su intervención en los centros estaba merced de la filosofía de su centro y de la disposición de la comunidad educativa a esa aún desconocida acción orientadora.

Con su formación, su profesionalidad, su disposición, sus habilidades sociales e inteligencia emocional, el orientador educativo en secundaria fue sembrando a veces creyendo que era en terreno de barbecho para conseguir dotar a la orientación del prestigio que se merecía.

Desde el año 2000 hemos avanzado mucho pero aún nos queda tramos que recorrer que podemos clasificar en luces y sombras: Luces, contamos con:

1. Modelo teórico fundamentado en la investigación con claridad en los principios, conceptos y teorías.
2. Un servicio de orientación cuya presencia y utilidad no genera duda.
3. Formación inicial (carreras universitarias, Máster, post-gradados).
4. Formación continua (CEP, universidades, instituciones, asociaciones....).
5. Confederación y asociaciones de orientadores con gran prestigio (COPOE y todas las asociaciones por provincias).
6. Presencia de los servicios de orientación en los centros educativos (internos o externos).
7. Reconocimiento por parte del alumnado, profesorado, familia, administración (a veces).

Sombras, anhelamos:

1. Las condiciones para que ese modelo teórico se aplique con las garantías de éxito: entre otros, más recursos humanos- materiales y formación.
2. Unificar homogenizar y reestructurar el servicio de orientación (único, para todas las etapas, interno con equipos especializados por temáticas).
3. Más formación por parte de la administración apoyando y facilitando tanto administrativamente como económicamente estudios de máster, doctorados...
4. Cursos y formación específicos para la orientación educativa y respetando la demanda por parte de los agentes de orientación.

5. Más presencia en los centros, mas orientadores para realizar una intervención de calidad.
6. Presencia interna en los centros.
7. Más dignificación de la orientación por parte de la administración. Más recursos, potenciar la orientación frente a la docencia, no estar a la mercede de equipos directivos.

Principios educativos deben guiar la acción orientadora.

Además de los principios universales ya propuestos por autores como Rodríguez Espinar en 1986 y desarrollados por Álvarez y Bisquerra en 1997, dirigidos a modelos ecológicos centrados en el contexto y actuando antes que la dificultad o problema aparezca (prevención, desarrollo de las capacidades e intervención social), incluiría el principio de la versatilidad y empatía.

El término versátil es un adjetivo que procede del vocablo latino “versatilis” y hace referencia a la capacidad de algo o alguien adaptarse con rapidez y facilidad a distintas funciones. En términos deportivos es aquel jugador que puede desempeñarse en distintas posiciones dentro del campo de juego” en la empresa, es aquella persona que toma decisiones y aporta soluciones de forma eficaz, el ámbito del canto, es aquella interprete que puede utilizar su voz para distintos estilos musicales.

Un orientador debe de guiar su acción orientadora apoyándose en el principio de versatilidad. Una sociedad cambiante, ante demandas diversas, con profesorado heterogéneo, familias diferentes, multiculturas... tiene que adoptar un rol activo, firme, con un liderazgo centrado en su capacidad para adaptarse a múltiples situaciones y salir ileso de ello.

La versatilidad va unida a la disposición positiva de las acciones, a la rapidez de mente, al equilibrio y la armonía emocional. Las teorías de la inteligencia emocional y las habilidades sociales han calado hondo en la educación. Son muchos los estudios que avalan que el éxito de un profesional de la orientación y educación va parejo a su capacidad para emocionar.

La empatía entendida como capacidad de ponerte en el lugar del otro juega un papel importante en los principios de versatilidad y emoción. Una persona empática puede emocionar al otro y en esa relación que se establece utilizar su capacidad de versatilidad proporcionándole recursos para encontrar soluciones a sus dificultades.

La orientación educativa es el eje central en el desarrollo y promoción de una educación dirigida a la persona como individuo y como grupo en un contexto adecuado. Centrándonos en datos recogidos en investigaciones realizadas en 2009 los orientadores comentan “nuestro modelo de asesoramiento se centra menos en los principios de prevención de lo deseable, y es que no queremos abandonar el modelo de especialista-clínico, sino que las funciones que nos encomienda la administración (diagnósticos, dictámenes, censo de NEE...), condiciona el estilo de trabajo como característica más de un modelo clínico que de asesoramiento psicopedagógico.”

Principios como la prevención a veces queda relegada a un papel, a una normativa o a un decreto porque en las condiciones actuales de falta de recursos humanos y materiales en la puesta en marcha de una acción orientadora es difícil de aplicar. Estas contradicciones entre el modelo y los principios de orientación que los teóricos y la administración propugnan con la realidad y la demanda que realiza el profesorado hace que su estilo de trabajo, a veces, diste mucho de lo deseable por el propio orientador.

Para que los principios universales (prevención, desarrollo de las capacidades e intervención social) y versatilidad y empatía se apliquen a la práctica, es necesario:

1. Contar con un modelo único ecléctico, interno para todas las etapas educativas.
2. Dignificar la labor del orientador independientemente de la opinión de los equipos directivos de los centro.
3. Favorecer y fomentar la investigación acción para fundamentar la innovación en datos.
4. Poseer los recursos humanos y materiales necesarios para llevarlo a cabo.
5. Formación al orientador en inteligencia emocional, habilidades sociales, de gestión, liderazgo y de resiliencia.

Hacia una orientación educativa de calidad

“Para ponerse en marcha sólo se necesita una curiosidad inicial, algunos datos reales, y el sentimiento de que hay mucho por descubrir.”
(Carter y Mccarthy, 1995: 155)

A lo largo de este artículo ya he ido hilando las premisas que son necesarias para que avancemos hacia esa calidad deseada. Los orientadores en sí mismos, aunque estén formados, motivados, con grandes iniciativas para

emprender si no cuentan con elementos necesarios es imposible llegar a buen puerto sanos y salvos. Tenemos datos de investigaciones recientes sobre las dificultades que han generado la aplicación de modelos teóricos magníficos pero que no han estado apoyados por los elementos necesarios para su aplicación. La queja constante de los orientadores “un orientador dedica muchas tareas, quizás demasiadas, con escaso reconocimiento por parte de la administración educativa” es un fiel reflejo de que las condiciones para movernos desde un modelo teórico que contemple los principios y teoría de la orientación educativa actual aún no se han proporcionado.

Una orientación de calidad viene que venir acompañada de prestigio, apoyo, dignidad y recursos si no se cuenta con estos ingredientes es imposible que salga la receta. Grandes dosis de esfuerzo, de trabajo, de motivación, de sacrificios no son suficientes si no se acompaña de los elementos esenciales alcanzar un éxito.

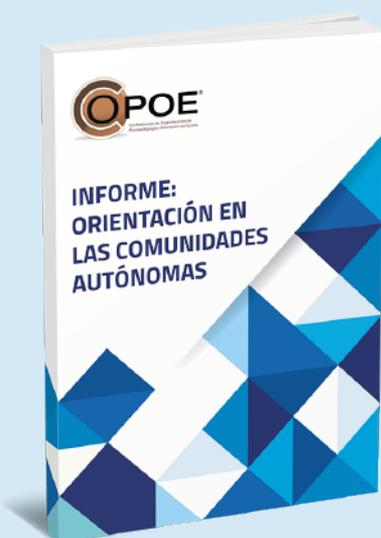
Hacer mucho, trabajar a destajo, correr de un lugar a otro, querer abarcar a todo sólo crea insatisfacción, frustración, stress hasta ansiedad y problemas más graves. Estamos ante un colectivo que manifiesta que hace mucho y ve poco fruto a su trabajo “la disparidad de funciones, la falta de tiempo, la premura de las decisiones me hace sentirme muy angustiada y a pesar de que todo lo hago, no consigo el éxito esperado...es un horror” esta es una de las muchas manifestaciones que hacen orientadores del balance de su trabajo lo que nos lleva a pensar que debemos de pararnos, reflexionar y reimplantáramos el sentido de la orientación.

Estamos en un momento de cambio, de toma de decisiones importante donde hay que avanzar con paso firme al unísono, crear una corporatividad entre nosotros, la unión hace la fuerza y somos muchos y con ganas de encontrar un espacio común, argumentar a la administración la necesidad de cambios basados en datos precisos y recogidos del contexto donde se realiza la acción orientadora es la herramienta que más puede engrandecernos.

Es fundamental para seguir creciendo asociarnos y no sentirnos solos en este proceso. ¡Vamos hacia adelante!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, M.C. (2009). *Los equipos de orientación educativa en la provincia de Huelva: procesos de constitución y evolución*. Tesis doctoral, Universidad de Huelva.
- Aguaded, M.C. (2010). *Los equipos de orientación educativa en España*. Publicaciones de la universidad de Huelva.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica praxis*. Barcelona.
- Carter, R. McCarthy, M (1995). Grammar and the spoken language. *Applied Linguistics*, 16, 2, 141-148.
- Dean, J. (1997). *Supervisión y asesoramiento. Manual para inspectores, asesores y profesorado*. La muralla, Madrid.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C (2019). *Actas XIX Congreso internacional de investigación educativa*. Aidipe, Madrid.



INFORME "ORIENTACIÓN EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS"

Desde COPOE publicamos este informe con el objetivo dar a conocer la distribución de la figura del orientador en los diferentes niveles educativos de enseñanza no universitaria en cada una de las Comunidades Autónomas del Estado Español.

Para elaborarlo se ha utilizado un cuestionario que ha sido respondido por representantes de las asociaciones de orientación educativa en cada comunidad autónoma. En los casos que no ha habido representación en la Comunidad, el vicepresidente de COPOE, Ernesto Gutiérrez-Crespo ha contactado con orientadores de esas comunidades autónomas que han respondido al cuestionario.

[PULSA AQUÍ PARA DESCARGAR EL INFORME](#)



CONTROVERSIAS SOBRE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

¿Dónde estamos respecto a la evaluación psicopedagógica?

Estamos en los últimos años en un proceso de desvirtuación y denostación de la evaluación psicopedagógica. Cabe preguntarse: *¿qué se oculta detrás de esta percepción o realidad?*

Un **informe psicopedagógico** debe ser no solo **descriptivo** (como suelen ser las más de las veces los informes psicométricos/psicopedagógicos al uso) sino que también debe ser **explicativo**. Es decir, debe explicar las potencialidades (aspectos positivos y las dificultades) del niño/a en términos de qué componente de su sistema cognitivo-emocional es el responsable de sus dificultades y cómo abordarlo para mejorar sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta información no puede ser NUNCA sustituida por una etiqueta diagnóstica, sea esta del tipo que sea. Es más, el informe que se entrega al profesional que ha de rehabilitar o habilitar-ya que no se puede rehabilitar lo que no se tuvo- no debería contener jamás una etiqueta diagnóstica si esta no está explicada y descrita; y con la información e indicaciones suficientes para guiar la explicación que dé respuesta a “qué pasa y qué hay que hacer a partir de ahora”, si no queremos contribuir a confundir a ese profesorado.

Pero volviendo al inicio de este artículo cabe hacerse unas preguntas y reflexiones, como podrían ser: poco a poco está calando en el subconsciente su “falta de utilidad”, pero nos cuestionamos **¿por qué se produce esto, o cómo se ha llegado a esta situación?**

Por José Luis Galve Manzano.

Orientador. Doctor en Psicología. Catedrático de Orientación.
Experto en Psicología Educativa. Especialista en Lenguaje.



Existen bastantes profesionales de la educación, y más concretamente de la orientación, que lo ven como un mero instrumento administrativo con escasa utilidad o incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado implicado, pero a esta cognición se llega por diferentes procesos o pasos. A veces por su escasa o deficiente formación en el uso y/o interpretación de pruebas, cuando no por el abandono de la administración en dotaciones para este fin. Y aquí avanzaría otra pregunta para reflexionar: **¿se han planteado si sus informes son de utilidad para “ayudar al alumnado” y sirven para implementar la respuesta educativa que necesitan esos alumnos o simplemente son unos folios que no tienen una utilidad práctica para ningún agente de los que intervienen en el proceso educativo?**

En este proceso de reflexión también caben otras preguntas y sus correspondientes autoreflexiones como son: **¿Qué uso se hace del informe? ¿Para qué lo usan las “administraciones educativas” y dentro de ellas las inspecciones educativas? ¿Tienen la formación adecuada y/o suficiente en la mayoría de los casos los servicios de inspección para valorarlos y dar la respuesta adecuada y necesaria?**

Veamos algunas propuestas y respuestas a estas preguntas.

Rara vez los modelos teóricos se pueden compatibilizar – existen múltiples y variados; y nunca la legislación vigente en España se ha decantado por ninguno concreto-. Cada modelo tiene un esquema conceptual referencial operativo -ECRO- que le da su razón de ser.

El objetivo de esta evaluación es tratar de averiguar las causas que originan las dificultades en cada alumno, para ello nos debemos valer de un modelo teórico explicativo que muestre los procesos que funcionan adecuadamente o inadecuadamente dando explicación a las dificultades detectadas y a ser posible elicitando posibles alternativas de solución. Dicho de otra forma, **el objetivo es comprobar qué procesos implicados en cada ámbito de evaluación funcio-**

nan adecuadamente y cuáles no, y no quedarnos sólo en “un problema X”, generando posibles alternativas para la modificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación nunca puede quedarse ni ir solo en el sentido del alumno, sino que debe ampliarse al qué y al cómo se está produciendo ese proceso de aprendizaje (fig. 1).

Igualmente hay que tener muy claro, que no podemos partir de un modelo ecléctico, ya que hay que asumir un modelo o esquema conceptual referencial y operativo (ECRO), lo cual conlleva una metodología de evaluación específica y unos instrumentos de evaluación que le son propios

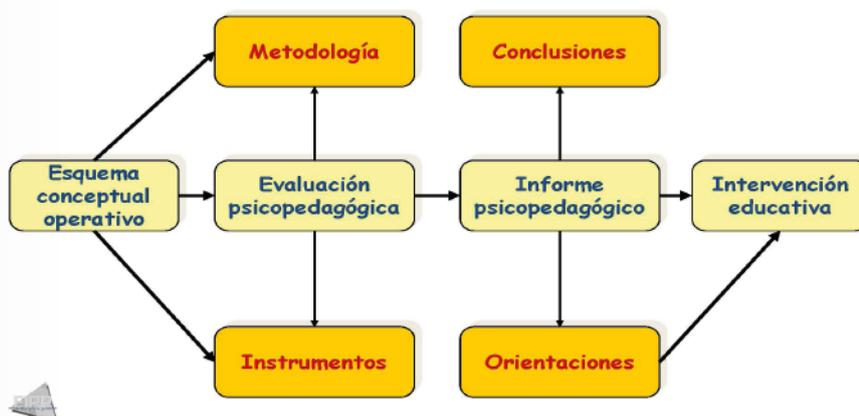
¡¡¡No se puede mezclar como un gazpacho o un potaje los materiales!!!

A partir de este proceso se elaborará un *informe psicopedagógico* con sus *conclusiones y orientaciones para la intervención*. De este proceso emanará el correspondiente **Programa de intervención educativa**, el cual estará en consonancia con el modelo teórico de evaluación sobre el que hemos estado operando.

Desde hace bastante tiempo me vengo cuestionando si realmente tiene una eficacia los esfuerzos que se vienen haciendo a la hora de hacer evaluaciones psicopedagógicas en el ámbito educativo. Las reflexiones me van llevando a un contexto reflexivo un tanto negativo. Y lo explico para no ser pesimista.

La realidad es que tienen mucho de documentos administrativos-burocráticos y poco de eficacia. Pero no nos culpabilizamos como orientadores, somos conscientes de la saturación de la ratio de alumnos, de la limitación y escasez de medios materiales y económicos, de las limitaciones horarias, de la diversidad de objetivos y funciones a lo que “nos destinan” las propias “administraciones educativas”,... incluso de la falta de apoyo a nuestra labor de forma cada vez más frecuente y palmaria.

Figura 1. Esquema conceptual de la Evaluación Psicopedagógica



Todo proceso de evaluación psicopedagógica debería darse en un contexto de investigación-acción. Se debe partir de una fundamentación teórica para pasar por el abordaje desde un **modelo teórico explicativo** (proponemos el **cognitivo o neurocognitivo**), ya que permitirá un **proceso de evaluación** no solo para el diagnóstico sino sobre todo para el diseño de un **programa personalizado** con las orientaciones y tareas más convenientes para reducir o eliminar sus dificultades. En cuanto a la elaboración de una respuesta personalizada pocas veces he visto cuestionado o valorado, en materiales publicados desde libros a artículos en revistas, si se considera suficiente la formación de los profesionales que tendrían que implementar las orientaciones que deben figurar en esos informes. Mi experiencia es que es limitada esta formación tanto por lo adquirido a través de las facultades de psicología, pedagogía, y aún más en magisterio.

Falta un poco o un mucho de reflexión y crítica de la propia acción educativa y, tener pero que muy claro que siendo importante “el qué enseñar” es tanto o más “el cómo y para qué enseñar”, y no siempre a esto último se le da importancia que requiere y está claro que según se haga, el resultado es distinto

Quizás un aspecto que muchas veces pasa desapercibido es la falta de formación y una actitud más crítica del profesorado, es decir falta un poco o un mucho una reflexión y crítica de la propia acción educativa y, tener muy claro que el siendo importante “el qué enseñar” “EL CÓMO” a veces no se le da importancia y está claro que según sea, el resultado es distinto

Una vez dicha de forma sintética todo lo indicado hasta este punto, cabe una nueva pregunta para que cada cual la reflexione: **¿Realmente sirven gran parte de los informes que se están haciendo en la actualidad para esto?**

Otro elemento a tener muy en cuenta es la aparición de instrumentos gratuitos o cuasigratuitos que se ofertan a través de web para evaluar y que hacen todo bueno, bonito y barato. La ciencia no se suele regalar, y esas ofertas suelen llevar enmascaradas otras propuestas por donde los autores tratan de “rentabilizar sus productos ofertados. Las más de la veces carecen de rigor científico, no ofrecen un modelo, ni su validación empírica, con estudios de fiabilidad y validez cotejables, ni acceso a baremos. Es preocupante la incidencia que están teniendo estas ofertas muchas veces accesibles a asociaciones vinculadas a COPOE en las que no se ha estudiado sus condicionantes.

Después de más de dos décadas trabajando en el diseño y validación de instrumentos de evaluación, desde CIDEAS hemos tenido la necesidad de una actualización de nues-

tros instrumentos de evaluación tanto para su actualización teórico-científica como por su adecuación a las nuevas tecnologías. Así mismo se trata de mejorar aspectos metodológicos, psicométricos y de aplicabilidad.

Valga a modo de ejemplo lo concerniente a nuestras aportaciones para la lectura y la escritura-PAIB – DIX – ECLE- BE-COLE-R – PRO- donde cabe decir que son unas actividades muy complejas en las que intervienen varios procesos cognitivos, siendo necesario su correcto funcionamiento para conseguir una lectura y una escritura eficaces requiriendo una evaluación sistematizada que no se puede realizar en un par de horas.

Están apareciendo instrumentos de screening o cribado a través de pruebas online de rápida aplicación como DIX o BECOLE-R que aportan una primera fase de detección de casos de riesgo y que pueden proseguir con una evaluación integral o psicopedagógica.

Los editores y autores de instrumentos cualificados para la evaluación están realizando un gran esfuerzo en investigación y edición, buscando la validación empírica más plausible, incluso en la web COP aparecen las pruebas que han ido pasando “un cierto control de calidad”. Puede ser un referente para consultar la calidad o idoneidad de un instrumento de evaluación.

<https://www.cop.es/index.php?page=evaluacion-tests-editados-en-espana>

Desde dicha Comisión de test se ha requerido el acceso a sus estudios de validación y ninguna entidad online los ha facilitado, tan solo aportan documentación las editoriales tradicionales al uso (TEA, GiuntiEOS, Pearson, CEPE), el resto hacen oídos sordos.

En la primera parte deje abiertas una serie de preguntas para reflexionar, pues bien voy a aportar mi opinión personal, subjetiva y objetiva. Respecto a: **¿Qué uso se hace del informe?** Mayoritariamente se ha convertido en un documento administrativo para “clasificar en un tipo de medida educativa” (escolarización, receptor de medidas de atención a la diversidad,...) pero poco más, poco suele redundar en el alumnado. **¿Para qué lo usan las “administraciones educativas” y dentro de ellas las inspecciones educativas?** Lo dicho para organizar administrativamente. Mi experiencia de más de 35 años ha sido que los inspectores “huyen” de los informes, y solo entran en ellos si desborda el número de casos de un centro o si hay una “reclamación o denuncia”, tratando de minimizar la situación sin entrar en profundidad. Por último otra cuestión clave, que casi ha quedado respondida en la parte previa: **¿tienen la formación adecuada y/o suficiente en la mayoría de los casos los servi-**

¿cómo de inspección para valorarlos y dar la respuesta adecuada y necesaria? Rotundamente no, y no me sirve “tienen sus asesores para consultar”. Todos sabemos cómo se ha venido accediendo a la condición de asesor.

Una propuesta de evaluación integral y para dar respuesta a las necesidades, debería de pasar por las siguientes fases, que se indican en la figura 2.

Procedimiento para la Evaluación Psicopedagógica

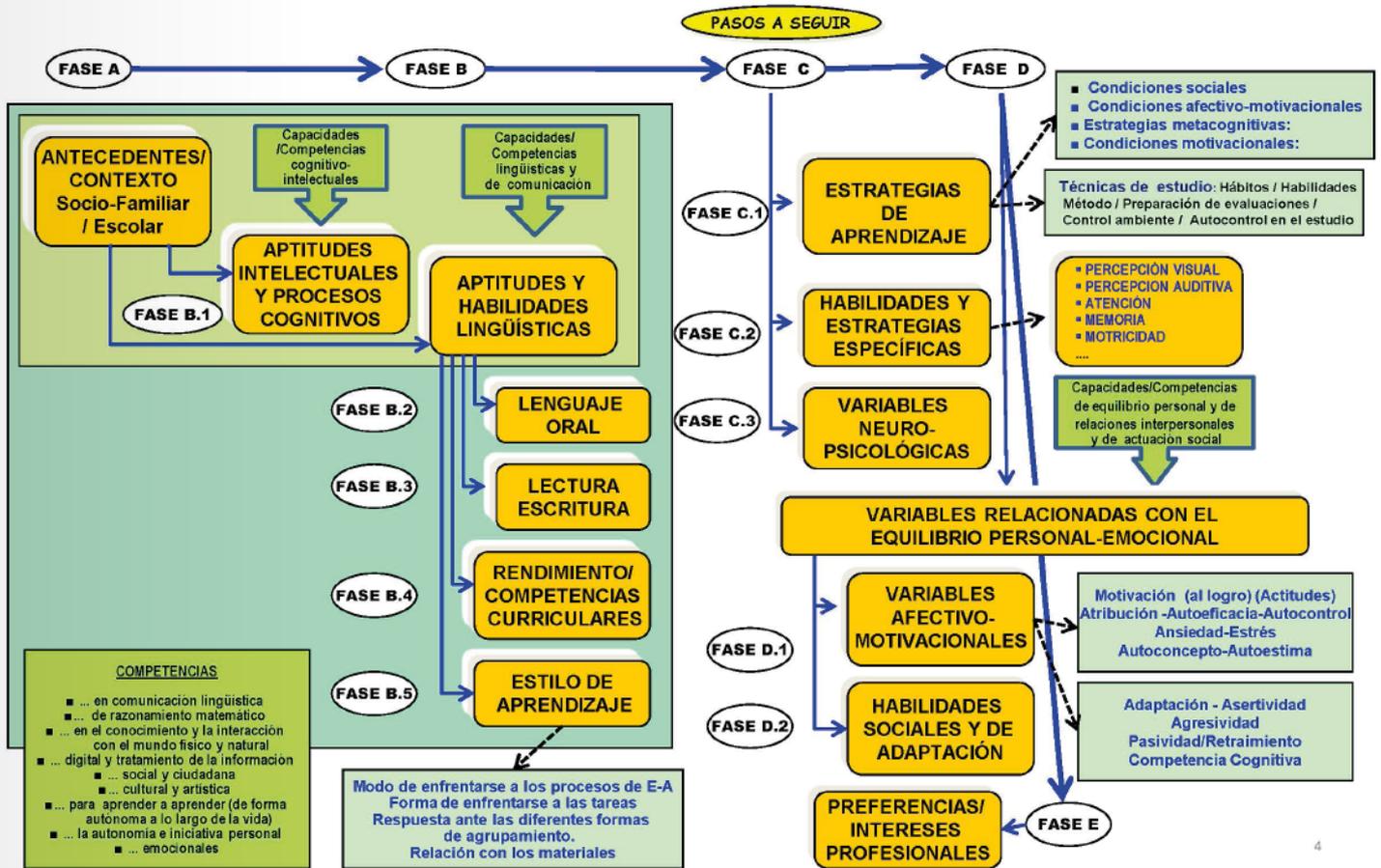


Figura 2. Propuesta de procedimiento para la Evaluación Psicopedagógica

No necesariamente hay que pasar por todas las fases y áreas de evaluación, va a depender de cada caso, edad, tipo potencial de problema, disposición de materiales, tiempo disponible,... pero mi sentir es que cuanto más limitados trabajemos más se cuestionará el rol de los orientadores en los centros, donde también tengo claro que no es una preocupación o interés su potenciación para las administraciones educativas, y que se está empezando a plantear la ORIENTACIÓN como algo que está ahí, que vale para todo, que da visos de calidad educativa, pero que se ha ido marginando a lo de este siglo.

Cada lector que se lo responda. Cada cual que se lo conteste, yo con las propias preguntas lo he contestado.

Moraleja: ¡¡NO HAY QUE TRABAJAR MAL NI MÁS, PERO SI MEJOR”.



¿ORIENTACIÓN PARA QUÉ?

Por Dionisio Ortiz Samper.

Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional (ACO-EP).

Kazushi Ono dirige el concierto del domingo 11 de febrero en el Auditori de Barcelona. Un concierto que viaja desde 1778 en París, con Mozart y sus orquestaciones ligeras, al romanticismo de la maravillosa sinfonía nº 1 de Brahms estrenada en 1876 en Karlsruhe. Y finaliza con el estreno de la obra “Deus ex machina” de un joven y revolucionario compositor barcelonés, que aplica las últimas tecnologías contemporáneas a su expresión musical. Doscientos cincuenta años de continuos cambios orquestales que han mantenido y mejorado continuamente a las tradicionales orquestas sinfónicas en todo el mundo, conservando el lenguaje musical de base.

Mientras escuchaba “Deus ex Machina” me ha venido a la mente la reflexión sobre la evolución de la profesión de Orientador. Más específicamente la función del Orientador Profesional y su evolución durante el siglo de vida de su existencia. Considero que sus inicios se remontan a la labor de los ejércitos americanos para reclutar y establecer funciones especializadas a los miembros de su ejército durante la primera guerra mundial. En Cataluña y España con la creación del Gabinete de Orientación Profesional por Emilio Mira y López y las pruebas de selección i distribución de alumnos para el ingreso en la formación profesional en la antigua Escuela Industrial de Barcelona.

Las funciones y fines de la Orientación Profesional se podrían resumir así:

La realización de unos tests, algunos cuestionarios y/o entrevistas para realizar un informe diagnóstico sobre los estudios/ carreras más adecuadas según las aptitudes, intereses y personalidad del alumnado y teniendo en cuenta el entorno y sus posibilidades: de estudiar y de trabajar.

Para llevar a cabo **su función**, el orientador debía ser licenciado en Pedagogía, Psicología, Psicopedagogía o algo parecido. Debía saber aplicar e interpretar pruebas psicológicas para evaluar **competencias e intereses personales** y conocer a fondo el **sistema educativo** y sus opciones, disponer de información sobre el **mercado de trabajo** y las **profesiones** con más salida en el ámbito de Trabajo local/ comarcal o autonómico.

En nuestro país y durante el franquismo el sistema de Orientación Profesional apenas existía: 2 o 3 profesionales en los SOEV de cada provincia, que tenían entre sus funciones la de Orientar. Ellos fueron los orígenes de los actuales EAP, que atienden a multitud de demandas, pocas de Orientación Profesional, más de NEE.

En 1978 se dio un paso adelante significativo con la creación

de la figura del Consejero de Orientación Profesional en los servicios públicos de empleo de España: el SEAF-PPO, (después Inem, ahora SEPE y en Cataluña SOC...) cuya finalidad era asesorar en la búsqueda de empleo adecuado y Orientar a los parados según sus preferencias y capacidades.

En aquel tiempo empezaban a salir de las universidades los primeros profesionales formados en Psicología o Ciencias de la Educación...Mientras tanto el mundo del empleo se transformaba profundamente, con grandes migraciones del campo hacia la industria manufacturera o los servicios incipientes en las ciudades y en el turismo mediterráneo. La década de los 80's trajo graves crisis de sectores en reconversión que generaron enormes bolsas de desempleo: fundiciones de Altos Hornos, Astilleros, Textil o la transformación profunda de sectores como el Metal, Artes Gráficas o Minas, que afectaron a toda España, especialmente a las regiones más industrializadas...

El Turismo empezó una enorme expansión y junto al sector de la Construcción y el Automovilístico convirtieron a España en especialista mundial de estas actividades. Hoy siguen siendo sectores muy intensivos en empleo.

Se han sucedido varias crisis económicas desde entonces, con grave afectación al empleo y con gran incidencia en la transformación de nuestra economía, de sus trabajadores y de su cualificación profesional, con cada vez mayores requisitos de formación y de especialización. Y simultáneamente los sectores de servicios, agricultura y el de la construcción cada vez demandaban más, y más empleo precario, que se nutría en gran medida de inmigrantes de todo el mundo.

El Boom tecnológico, las crisis financieras americanas primero y la burbuja inmobiliaria española después trajeron la crisis actual, especialmente la financiera de 2007 en la que seguimos instalados. A pesar de la recuperación del PIB y el enriquecimiento de los más favorecidos y la creación de empleos miserables, la precariedad ha aumentado en España y tenemos la deuda pública más grande de la Historia reciente, con el empleo más precario del siglo XXI, con las brechas salariales más pronunciadas que nunca (entre hombres y mujeres, entre jóvenes y menos jóvenes, entre empleos y cualificaciones) y donde un 30% de la población trabajadora es pobre.

Las previsiones económicas mundiales apuntan a una disminución muy notable de los empleos ante la **robotización** y **digitalización** de muchos sectores económicos y la mayor **globalización** económica. El Foro de Davos, donde se reúnen los países ricos de todo el mundo empiezan a ser

partidarios de una Renta Básica para paliar los efectos económicos de la desaparición de millones de empleos, mientras se empieza a debatir que los robots paguen Seguridad Social.

Y en estos procesos, ¿cómo ha evolucionado la Orientación Profesional?

No voy a aportar datos aburridos, os remito a lecturas especializadas. Sigo con reflexiones de carácter personal que reflejan una opinión y pretenden abrir un debate de futuro sobre el tema.

En estas décadas convulsas desde los 80's del siglo XX hasta hoy 2019 en la Orientación Profesional:

- Se ha incrementado el número de efectivos dedicados a la Orientación Profesional, tanto en el mundo educativo como en el del trabajo y del empleo.
- Las administraciones locales han realizado un gran esfuerzo incorporando recursos de orientación para la inserción laboral y la mejora de la formación para el empleo.
- La segmentación de los esfuerzos entre administraciones y la falta de coordinación entre ellas han generado que la eficacia de esos esfuerzos haya sido escasa.
- Parece evidente la falta de cualificación de los profesionales de la Orientación Profesional. Me explico, en ocasiones por la contratación de perfiles no adecuados a las funciones encomendadas, en otras por los déficits en los currícula formativos de las universidades, más orientadas al mundo educativo y por supuesto por la falta de programas formativos adecuados por los empleadores- mayoritariamente administraciones públicas- que permitan la actualización de los profesionales.
- En el ámbito educativo la orientación profesional se ha circunscrito y se circunscribe a un mundo muy cerrado. A elegir entre continuidad de estudios...si pueden los alumnos se orientan a seguir en Bachillerato. La Formación Profesional ha sido la hermana pobre a evitar, a pesar de disponer de mejores salidas profesionales. En los centros privados que sólo disponen de Bachillerato esto es especialmente significativo. Se trata de no perder clientela...Y en buena parte de los centros con especialidades de Formación Profesional, la orientación se reducía a elegir entre las opciones del propio centro. Como anécdota triste- espero que no sea muy generalizada- he comprobado cómo en algunas órdenes religiosas católicas la información profesional tenía un sesgo "vocacional" orientado a lo suyo.

- Por supuesto, el uso de la Información Profesional ha mejorado notablemente en estos años, en parte por las aplicaciones informáticas a disposición de todos, pero también gracias al esfuerzo de sistematización realizado por profesionales, administraciones públicas y universidades.
- Desde hace años con Daniel Goleman como popularizador de concepto “Inteligencia Emocional”, cada vez se han tenido más en cuenta los afectos, lo relacional, las competencias emocionales en el proceso de Orientación. Afortunadamente hemos pasado al informe del “tú vales para esto”, basado exclusivamente en unos tests aptitudinales, a procesos más centrados en la persona, sus peculiaridades personales y su entorno, su potencial...” A abrir caminos, generar expectativas, tomar decisiones en un proceso vital largo”.
- Ha habido intentos importantes de integrar los sistemas de Orientación Profesional entre la administración educativa y la laboral. Me consta que en algunas comunidades como Cataluña se desarrollaron leyes de integración de la Formación y de la Orientación Profesional que siguen pendientes desde hace casi una década.
- En el fondo creo que seguimos intentando orientar a nuestros jóvenes hacia el mercado de trabajo, hacia el empleo y desde el sistema educativo.
- En los modelos de los sistemas de empleo que conozco la orientación profesional también se dirige hacia el mercado de trabajo: formarte más en lo profesional, métodos para buscar trabajo, elección de profesión....

Quiero acabar esta reflexión con algunas preguntas para el debate:

¿Es necesario reorientar la función de Orientación Profesional e incluso cambiar el nombre?

En mi opinión la transformación ha de ser con el objetivo de acompañar a la ciudadanía a lo largo de toda la vida, poniendo a su disposición recursos y servicios públicos transversales que permitan un crecimiento y desarrollo personal en su totalidad. Esto no excluye servicios de Orientación en la Educación o en los servicios de Empleo.

¿Podemos avanzar en nuestra sociedad con la incorporación de una Renta Básica Universal como derecho de ciudadanía ante las amenazas que se ciernen sobre muchos ciudadanos?

Entre lo que hoy vemos y lo que nos anticipan los estudiosos sobre la pobreza, la precariedad y la desigualdad social...el concepto de Renta debiera entrar en el debate profesional.

¿Deben extenderse los servicios de Orientación Educativa incorporando profesionales bien formados a todos los ciclos educativos?

¿Recuperamos el concepto de Counseling y abandonamos el de Vocational Guidance u Orientación Profesional?

¿La misión de la Orientación pasa a ser un modelo de Coaching personalizado orientado a la vida y la libertad individual?



Catálogo de cursos

MÁS INFORMACIÓN >

Aula de Formación Online COPOE

COPOE, la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España, pone a tu disposición este espacio de formación virtual para ofrecerte cursos especializados que te permitan mejorar tus competencias profesionales.

Diálogo con... Joan Mateo

Por Rafael Bisquerra Alzina



En esta ocasión el diálogo es con Joan Mateo Andrés (Barcelona, 1947), catedrático de la Universidad de Barcelona en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE).

Ha ocupado una larga lista de cargos importantes: Director del Departamento MIDE., Director del Gabinete de Evaluación de la Universidad de Barcelona, Decano de la Facultad de Pedagogía, Director del ICE, Secretario de Políticas Educativas del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya.

En la actualidad es el Presidente del Consejo Superior de Evaluación de Catalunya y es también director de la colección de libros "Cuadernos de educación" que edita la editorial Horsori.

Es una de las personas relevantes en el mundo de la investigación y evaluación en educación, tema sobre el cual tiene abundantes publicaciones en libros y artículos en revistas. Todo ello es consecuencia de una larga trayectoria profesional en la práctica educativa, desde educación primaria, secundaria y sobre todo universitaria, que la hacen la persona idónea para mantener un diálogo sobre diversos aspectos de la educación actual, sobre todo en la perspectiva de la evaluación de las competencias emocionales.

Sus cinco últimas publicaciones son las siguientes:

Mateo, J. (2018). Innovation and evaluation in the context of a changing paradigma in education. *Catalan Social Science Review*, 8, 71-84.

Mateo, J. (2018). L'educació i el coneixement, factors dinamitzadors centrals de la societat i la nova economia. Ponència presentada al 3r Congrés d'Economia i Empresa de Catalunya. Barcelona: Col·legi d'Economistes de Catalunya.

Bisquerra, R., i Mateo, J. (2019), *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Barcelona: Horsori.

Mateo, J. (2019). La evaluación de los sistemas educativos en un contexto de cambio de paradigma de la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 504, 109-114.

Mateo J., (2019). Innovación y evaluación como instrumentos de transformación de los sistemas educativos. En M. Martinez y A. Jolonch, *Las paradojas de la innovación educativa*. Barcelona: Horsori.

El diálogo mantenido entre Joan Mateo y Rafael Bisquerra se ha desarrollado de la siguiente forma.

Rafael Bisquerra.- Hola Joan. En algún momento has dicho que “posiblemente la evaluación constituye el ámbito educativo que más ha evolucionado en los últimos diez años... la evaluación moderna pivota, fundamentalmente, en la construcción del propio objeto que hay que evaluar”. Teniendo presente que la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona, pero que la evaluación se ha centrado exclusivamente en la dimensión cognitiva de las áreas académicas ordinarias, en la evolución de la evaluación en los últimos años, ¿se empieza a tomar en consideración las competencias emocionales o todavía no? ¿En la construcción del objeto a evaluar, deberían incluirse las competencias emocionales?

Joan Mateo.- Es una cuestión del momento histórico en que aparece la revolución de los currículos. La sociedad de finales del siglo XX va tomando conciencia del cambio que se está produciendo en la naturaleza del conocimiento y la insuficiencia de pretender gestionar e interpretar la realidad desde la desconexión entre conocimiento y realidad.

Desde esta nueva mirada es cuando paulatinamente se abandonan los planteamientos curriculares centrados exclusivamente en las disciplinas y aparece como alternativa la necesidad de orientarlos al desarrollo competencial del alumnado. Este cambio se produce aproximadamente al inicio del 2000 y quien lo lidera es la OCDE. Obviamente una entidad económica, como es el caso, consideraba como competencias básicas aquellas que estaban más vinculadas al conocimiento cognitivo y al sistema productivo. La propia U.E. hizo suyo el relato y pidió que todos los currículos europeos tomarán la misma iniciativa.

Posteriormente y de forma paulatina se han ido incorporando otros inputs, sobre todos los fundamentados en que la educación no debe quedar totalmente subsumida en el aprendizaje intelectual y la importancia que tiene para la gestión de la complejidad de las sociedades modernas la educación de las competencias no cognitivas y muy especialmente de las centradas en el desarrollo emocional.

En la actualidad, si analizamos el desarrollo sideral que están teniendo las nuevas tecnologías y la eclosión de la inteligencia artificial, nos sentimos nuevamente inmersos en un momento transcendental de incertidumbre e interpelados respecto de cuáles deberían ser los objetivos fundamentales de la educación. Es en este contexto donde va cobrando, día a día, carta de naturaleza la necesidad de incorporar la educación emocional como un elemento clave de futuro.

El cambio no será sencillo, el éxito de pruebas como las del programa PISA, que a pesar que en su momento representaron un avance conceptual en la definición del nuevo conocimiento y se vieron apoyadas y catapultadas en la sencillez con que se pueden gestionar de forma masiva a nivel mundial y en la linealidad de sus interpretaciones para evaluar los sistemas educativos, vemos que en el fondo no hacen, sino volver a consolidar una mirada respecto de las sociedades ignorante de su intrínseca complejidad.

Las competencias emocionales precisan de planteamientos mucho más arriesgados y comprometidos para plantear su definición, su desarrollo y su evaluación. Difícilmente se podrán gestionar con el mismo formato que las pruebas PISA.

Todo ello hace que los que creemos en su aportación fundamental en la educación moderna, si queremos avanzar superando inercias, tendremos que trabajar con convicción y desde planteamientos innovadores, globales y sistémicos. Hay que ser disruptivos y comprometer no sólo a la escuela sino a toda la comunidad educativa y a la sociedad.

Deberemos consolidar su conceptualización, establecer sus vínculos con las otras competencias y con la realidad, diseñar nuevas prácticas educativas y nuevas formas organizativas de los centros, implicar responsablemente al profesorado, reformar sus modelos de formación e incluso redefinir la propia arquitectura del sistema. La tarea que nos espera es monumental, pero es posiblemente el objetivo más ambicioso y necesario que tenemos planteado para construir un nuevo futuro en el cual creer.

RB.- Me parece una excelente respuesta que refleja la complejidad del momento y el posible horizonte que se puede abrir. En tu opinión, ¿cuáles son los próximos pasos que se deberían dar para avanzar hacia este horizonte que señalas?

JM.- Hay varios que deberíamos afrontar: Redefinir los currículos, repensar nuevos modelos y prácticas evaluativas asociados a los currículos renovados, modificar la arquitectura del sistema con la finalidad de hacerla más inclusiva y equitativa, pero por encima de todo considero como la más prioritaria e importante la reforma integral de la formación del profesorado, generando espacios formativos básicos donde se contemple la necesidad de fomentar la educación emocional.

Todas las condiciones expuestas son necesarias, pero la nuclear es la formación del profesorado, sin ella no hay ninguna posibilidad de estimular una sistematización seria de la educación emocional en los centros. Es por ello que en este momento de la entrevista entraremos en la concreción de algunos aspectos relativos a esta formación.

En primer lugar, debemos comentar siguiendo las recomendaciones de la Comisión Europea, que la formación del profesorado debe contemplarse como un todo que afecta a la formación inicial, el acceso a la profesión, a la promoción y al apoyo recibido a lo largo de toda su vida profesional. Sin esta mirada integral consideramos muy difícil formar e actualizar al profesorado para el ejercicio de una educación tan compleja y dinámica como es la emocional.

En la formación inicial deberá cuidarse el proceso de selección de los futuros profesores. Estos, al margen de mostrar una sólida formación intelectual, deberán mostrar también el ser poseedores de un conjunto de valores, aptitudes y actitudes, que garanticen que poseen la sensibilidad requerida para desarrollar las habilidades e incentivar la formación de actitudes necesarias para garantizar la educación emocional de su alumnado.

Una vez instalados propiamente en la formación inicial, es el momento idóneo para trasladar el conocimiento teórico de los marcos conceptuales que envuelven la educación emocional. Sin conocimiento previo no hay práctica educativa bien direccionada y eficiente.

El futuro profesor deberá profundizar en las bases psicológicas y pedagógicas que subyacen en nuestro universo emocional, pero también en los procesos de aprendizaje integral que facilitan su desarrollo y los instrumentos de evaluación al uso que nos permitan diagnosticar situaciones de conflicto y valorar la calidad de los aprendizajes del alumnado.

Los períodos de prácticas, asociados a la formación inicial, son los espacios formativos privilegiados donde es posible introducir a los estudiantes en situaciones de inducción a través de las cuales pueden profundizar en el desarrollo de habilidades docentes para gestionar correctamente el cómo abordar, desde la praxis, la educación emocional del alumnado.

Con todo, el momento crucial, desde la perspectiva formativa, se produce en el momento del acceso a la profesión. La mayoría de países europeos establecen un período de prácticas que oscila entre tres meses y dos años para esta fase. El nuevo profesorado no queda consolidado en la profesión hasta comprobar su idoneidad para el ejercicio de la misma.

En este período formativo es crucial la figura del profesor mentor. Así, el alumno/profesor en prácticas, precisará del acompañamiento de profesores seniors concienciados de la importancia de este tipo de formación transversal y, debe hacerle consciente de cómo la planificación de centro y del currículo responde a este objetivo.

La selección de centros de referencia para las prácticas es clave para este tipo de formación. Sólo desde escuelas innovadoras y abiertas a la sociedad, es posible proponer modelos formativos integrales en los que contemple educación emocional como un elemento imprescindible para gestionar la complejidad de las nuevas realidades.

Finalmente debemos entender que la mirada actual sobre la formación de las personas se prevé pensando que se ha de prolongar a lo largo de la vida. Posiblemente, el profesional de la docencia, en el contexto de su propio desarrollo profesional, deberá actuar desde esta perspectiva. La formación continua del profesorado vinculada al desarrollo de su carrera docente ha de ser una constante de todo el personal docente en ejercicio, mucho más si debe abordar espacios tan complejos y cambiantes como son los asociados al desarrollo competencial emocional de nuestro alumnado.

RB.- El incipiente interés por la educación emocional por parte de ciertos centros educativos hace que algunos de ellos pidan un reconocimiento o acreditación de que realmente están haciendo educación emocional de calidad. Por otra parte, esta sensibilización también empieza a llegar a algunas familias, de tal forma que madres y padres a veces preguntan por centros donde se haga educación emocional de calidad para llevar a sus hijos. Esto plantea el reto de la acreditación en educación emocional de profesorado, programas y centros. Lo cual podría contribuir a clarificar el estado de la cuestión. Hoy en día no hay forma de saber qué centros realmente están haciendo educación emocional de calidad. ¿Qué opinas al respecto? Con la intención de dar mayor visibilidad y calidad a la práctica de la educación emocional, tanto de los centros, del profesorado debidamente formado, como para las familias interesadas, ¿qué te parece una acreditación de la educación emocional (para centros, programas y profesorado), tal vez al estilo de AENOR, o del estilo de opinión del usuario tipo Tripadvisor, u otros modelos?

JM.- Sinceramente creo que podría ser una buena iniciativa. Sin embargo, huiría de los modelos estereotipados a los que nos tienen acostumbrados por parte de agencias o asociaciones. Muchos de ellos no pretenden generar una verdadera cultura de calidad, sino simplemente certificarla con un interés muy asociado a los modelos productivos de nuestra sociedad.

Desarrollar procesos formativos asociados al bienestar personal y la gestión competente de las emociones exige una transformación integral de los centros educativos, una implicación leal de las familias y un plus formativo de los pro-

fesores. Los centros son, sin duda, los espacios privilegiados donde se produce la verdadera química de la transformación y el cambio y es por ello que la educación emocional sólo es posible en contextos innovadores promocionados desde los propios centros.

La evaluación moderna necesita de planteamientos de su práctica asociada a otras prácticas con las que generar sinergias. En el caso que nos ocupa entiendo que hay un triángulo mágico definido por la evaluación, la innovación y la formación que de trabajarlas sincronizadamente generarían el suficiente pensamiento estratégico para poder convertir los centros en espacios dinámicos y comprometidos facilitadores del desarrollo de la cultura emocional.

La primera tarea que tendrá que afrontar el centro que pretenda innovar los aprendizajes emocionales es clarificar el modelo de formación emocional que pretende desarrollar. Si la descripción es completa y fundamentada ayudará, sin duda, a establecer los procesos a seguir, determinar el progreso esperable y a señalar las evidencias que son realmente relevantes y que tendremos que recoger para poder comprobar y sustentar la calidad del proceso y de los resultados de la innovación y proceder a valorarlos.

Conviene formular una teoría inicial de la acción que proporcione sentido y significado a la globalidad de la innovación. Una teoría de la acción, en este caso asociada al desarrollo de las competencias emocionales nos permitirá la construcción de un relato educativo comprensivo que nos ayudará a interpretar correctamente los procesos observados y las evidencias recogidas.

La evaluación se centrará en el análisis y valoración de las evidencias, pero deberá establecer su nexo con el proceso y el relato. La evaluación, al margen de la valoración de los aprendizajes adquiridos nos debe proporcionar conocimiento claro y preciso de las claves de la producción de los procesos de cambio que realmente generan el desarrollo competencial emocional. Dominar estas claves es absolutamente imprescindible en el desarrollo de cualquier competencia.

El profesorado evidentemente para abordar estos procesos deberá formarse específicamente. La formación debe dar respuesta a las necesidades planteadas por la implementación del modelo de educación emocional del centro. Deberá ser externa compartida con especialistas e interna mediante el trabajo colaborativo con los pares.

En este tipo de proceso formativo la aproximación no puede ser puramente teórica y conceptual, el profesor debe implicarse emocionalmente y comprometerse responsablemente en la adopción de las medidas de cambio que el propio proceso innovador vaya exigiendo a los agentes que operan en el centro.

Quizás ahora estamos más en condiciones de responder, finalmente, a la pregunta del principio. Creo que generar organizaciones que dinamicen este tipo de cambio en las escuelas para que se orienten decididamente hacia el desarrollo de las competencias emocionales de los alumnos es absolutamente urgente y necesario. Dada la complejidad actual y la dificultad que implica el desarrollo emocional, es necesario contar con expertos que asesoren a los centros en la tarea, pero el modelo se debe basar en el empoderamiento a medio plazo de los centros y de los profesores.

Para ello las actividades deben ir desde la formación directa en el conocimiento de los ámbitos teóricos asociados a las emociones, seguir con el fomento de las técnicas didácticas que hacen fluir el aprendizaje de las mismas, con el análisis de los contextos que realmente posibilitan que la formación de los alumnos sea posible y las técnicas de recogida y valoración de evidencias que nos permiten determinar las claves del cambio en los alumnos y la evaluación de los resultados.

Como resultado de esta formación y del acompañamiento in situ de estos procesos el centro podrá ser reconocido como "centro de referencia en educación emocional". La tarea no finaliza con este reconocimiento, si realmente queremos generar dinámicas sostenibles en el futuro y construir una cultura compartida de educación emocional, convendrá conectar los centros para que trabajen red y aprendan unos de los otros a través de compartir conocimientos y experiencias.

El papel de la organización es velar por la creación y funcionamiento de la red, la generación de bases de datos sobre la evolución emocional en los diferentes centros para monitorizar los procesos de aprendizaje y de cambio, la búsqueda de nueva información creando bases documentales de conocimiento y la formulación de propuestas y espacios formativos para atender de forma continuada las necesidades de los diferentes niveles de acción de los centros.



EL MOVIMIENTO EN FAVOR DE LA LEY DE EDUCACIÓN EMOCIONAL EN CHILE

E_n

la actualidad, uno de los grandes problemas que tiene nuestra sociedad es cómo resolver los conflictos emocionales de los seres humanos. Una pregunta recurrente, que muchas veces no tiene respuesta. Pero existen un sinnúmero de posibles factores o problemas sociales que influyen en esta percepción, como el individualismo, el racismo, la baja tolerancia, la desconfianza, la competitividad excesiva a nivel laboral y, sin duda, la comparación social, que gatilla además otros comportamientos disruptivos asociadas a emociones displacenteras como la envidia, el odio, el rencor, la aversión o el miedo.

Otro factor que gatillaría estos conflictos emocionales es el deficiente manejo de la impulsividad, donde la rabia pasa rápidamente a ira y puede terminar en violencia, de tipo psicológica, verbal, física, emocional, bullying o cyberbullying.



Por Arnaldo Canales

Presidente de la Fundación Liderazgo Chile.
Delegado de la RIEEB en Chile.

En cuanto a la salud mental de los niños en Chile, en un estudio (Rescorla et al, 2011) en el cual participaron 24 países, incluyendo Chile, arrojó que la prevalencia mundial de las dificultades internalizantes es de 3-5 %, mientras que en Chile la prevalencia es de un 16-20 %. Entendiendo que las dificultades internalizantes se dan cuando el estrés no se expresa y se encapsula en el cuerpo y en el cerebro, y se manifiesta como sintomatología ansiosa, depresiva, psicósomática y apatía, entre otros.

Otro estudio sobre bienestar emocional infantil que se realizó en Chile, Corea, EEUU y Polonia (Krasnegor et al., 2016; citado en Lecalennier, 2019) concluyó que Chile obtiene los resultados más elevados en miedo, afectividad negativa, disconfort y timidez, lo que otra vez demuestra el gran problema de la salud mental infantil en Chile. Pese a los distintos programas que ha impulsado el estado chileno para fomentar el vínculo afectivo de los niños y niñas con sus cuidadores, como el programa Chile crece contigo del Ministerio de Desarrollo Social y Familia.

Los datos anteriores son poco alentadores, pero invitan a reflexionar sobre la responsabilidad que tienen los adultos, quienes son los encargados de cuidar y a educar a los niños, niñas y adolescentes. La dificultad radica en que los adultos carecen de las competencias socio-emocionales mínimas para poder enseñar estas herramientas y ser garantes que el proceso formativo de sus hijos y/o estudiantes en un proceso continuo e integral. Pero aún más complejo, es que estos mismos adultos están dañados emocionalmente, pues crecieron en una sociedad que nunca valoró la importancia de las emociones, tendió a la incomprensión y represión de las emociones displacenteras, lo cual se manifiesta, por ejemplo, en frases que se han transmitido generacionalmente como “los niños no lloran”, “estoy bien, no me pasa nada”, entre otras. Esto genera una falta de conexión con los propios estados afectivos, de conciencia emocional, conllevando muchas veces a la represión, que es algo que no se quiere escuchar o se le da vaga importancia. Sin embargo, son las que más fuerza toman y las que acaban liderando nuestros comportamientos y nuestros pensamientos.

HACIA UNA LEY DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

Todo esto justifica y explica que en 2016 en Chile se inició a través de la sociedad civil un movimiento que comenzó a soñar en que la educación emocional formara parte de las políticas públicas en el área educativa del país. Esta propuesta ha sido impulsada por la Fundación Liderazgo Chile, que es una ONG que se especializa en educación emocional y habilidades directivas, tanto a nivel educativo como organizacional. En el ámbito educativo, el desafío es que la educación emocional forme parte de la malla curricular de los colegios y escuelas de Chile, para que sea una política de Estado, para que así los niños y jóvenes puedan adquirir herramientas para potenciar su autoconocimiento y el desarrollo de conciencia emocional.

Para ello, el perfeccionamiento docente es vital. Por esto, esta ley busca impactar cambios en la malla curricular de las universidades chilenas, con la intención de que los estudiantes

de pedagogía desarrollen estas competencias. Nadie puede enseñar lo que no tiene. Pero, sobre todo, se trata de insistir en que la finalidad de la educación es formar personas de bien, que sean más equilibradas, maduras y felices, las cuales serán responsables de las futuras generaciones.

¿POR QUÉ UNA LEY DE EDUCACIÓN EMOCIONAL?

La educación emocional es una estrategia educativa que busca el desarrollo de competencias socio-afectivas. Como refiere Humberto Maturana (2002), el amor es la emoción que fundamenta lo social y que constituye el dominio de acciones en el que el otro es aceptado como legítimo otro, siendo la colaboración y el compartir acciones que implican la aceptación mutua en la convivencia. Ello, más la conciencia emocional, son elementos importantes en la construcción de una sociedad más empática, que desarrolla la escucha del otro y la aceptación de la diversidad. En opinión de distintos especialistas en las diversas disciplinas que estudian y tratan el comportamiento humano, como Amanda Céspedes (2008), psiquiatra chilena y especialista en neurociencias y educación emocional, se observa que Chile carece de formación en educación emocional, lo que genera una serie de problemas y conflictos en las familias y que se traslada a la sociedad.

En este contexto, la Fundación Liderazgo Chile, desarrolla una mesa de trabajo con distintos expertos para abordar cuatro dimensiones: currículo, normativa, convivencia escolar y educación emocional.

De esta forma, se logra establecer, por ejemplo, que la Ley General de Educación, número 20.370, en su artículo 28, establezca que el objetivo de la educación consiste en favorecer, de manera sistemática, oportuna y pertinente, el desarrollo integral de la personalidad con aprendizajes relevantes y significativos. Según lo dispuesto, la ley debe promover aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a los niños y niñas, entre otros aspectos: a) Valerse por sí mismos en el ámbito escolar y familiar, asumiendo conductas de autocuidado y de cuidado de los otros y del entorno; b) Apreciar sus capacidades y características personales; d) Relacionarse con niños y adultos cercanos en forma armoniosa, estableciendo vínculos de confianza, afecto, colaboración y pertenencia; e) Desarrollar actitudes de respeto y aceptación de la diversidad social, étnica, cultural, religiosa y física.) Comunicar vivencias, emociones, sentimientos, necesidades e ideas por medio del lenguaje verbal y corporal.

La importancia de comenzar la educación emocional desde la cuna se fundamenta en las neurociencias, que ponen de manifiesto que las funciones intelectuales del niño son encendidas desde el mundo emocional, y que esta dimensión es fundamental en el proceso de aprendizaje.

En este marco, la propuesta de ley de educación emocional aspira a alcanzar el desarrollo de las habilidades emocionales en todos los ciudadanos, con la intención de ayudarles al desarrollo personal integral, especialmente conocerse mejor, ser conscientes de sus emociones, relacionarse mejor con sus

familias, tener una mejor calidad de vida, potenciar el vínculo entre alumnado, profesorado, familias y comunidad. Esto está en consonancia con la Convención sobre los Derechos del Niño (Unicef, 1990), que en el artículo 28 afirma que los Estados partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar para que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño.

Argentina ya dio un paso adelante, impulsando la primera ley de educación emocional en Latinoamérica, promovida también desde la sociedad civil a través de la Fundación Educación Emocional. Siendo un ejemplo, al ser el primer país latinoamericano que cuenta con una medida legal.

La violencia escolar es una de las evidencias relacionadas con la ausencia de educación emocional. Tanto la psicológica como la física, y ya sea entre el alumnado, como entre docentes. En este aspecto, la Convención de los Derechos del Niño (1990) establece en su artículo 19 que el Estado debe proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico y mental.

Si bien la violencia en las escuelas remite a las relaciones interpersonales entre todos los actores del espacio educativo, la que ocurre entre pares ha adquirido bastante notoriedad en los últimos años gracias a la difusión que de ella han hecho los medios de comunicación y las redes sociales, conceptualizándola como acoso escolar (bullying). Esto es un argumento más para que en Chile y en América Latina se considere que la educación emocional puede cumplir un rol relevante en la sociedad.

Se ha demostrado que aquellas instituciones educacionales que implementan programas de educación emocional sólidamente fundamentados, de forma sistemática y continua, tienen efectos favorables en: la mejora en el aprendizaje cognitivo, mejores puntuaciones en pruebas estandarizadas, razonamiento abstracto, capacidad de regulación emocional, comprensión y expresión emocional, empatía, habilidades sociales, autoconocimiento, toma de decisiones, disminución de conductas agresivas, comportamientos de riesgo, adicciones, embarazo adolescente, deserción escolar, etc. En un meta-análisis en el que analizaron 213 estudios con 270.000 estudiantes se confirmó ampliamente los beneficios mencionados anteriormente (Lecannelier, 2014; Bisquerra 2005). Algunos de los hitos logrados entre 2018 y el 2019 se describen a continuación:

El 10 de diciembre del 2018, en el Parlamento chileno se expuso el proyecto de ley de educación emocional. Esto se puede considerar un hecho histórico para el país. Durante tres horas se expusieron el proyecto y sus alcances, recibiendo el apoyo transversal de todos los diputados de la comisión de educación.

El 10 de Enero de 2019, los representantes que impulsan la ley de educación emocional fueron invitados y recibidos por la Ministra de Educación de Chile, Marcela Cubillos, para presentar el proyecto de ley al poder ejecutivo, entregándole el proyecto y el marco teórico que sustenta la propuesta, lo que permitió sensibilizar al gobierno de su importancia.

En 2019 se ha creado la primera red de embajadores en Educación Emocional en 12 regiones de Chile, con más de 300 voluntarios inscritos que buscan promover la educación emocional en todas las regiones de Chile. Son parte del equipo estable de la mesa de trabajo de convivencia escolar y prevención de violencia de la subsecretaría de educación de Santiago de Chile, junto con más de 20 organizaciones sociales que trabajan en pro de la buena convivencia escolar.

El 10 de abril 2019 se realizó el SIEE-2019 (Seminario Internacional de Educación Emocional), donde vinieron los mayores referentes de educación emocional en Hispanoamérica: Rafael Bisquerra (España), Arnaldo Canales (Chile), Lucas JJ Malaisi (Argentina), Pilar Sordo y Felipe Lecannelier, entre otros, y que convocó a más de 1.200 personas para discutir e impulsar la ley de educación emocional en Chile.

Este movimiento ciudadano, en menos de dos años ha logrado posicionar la educación emocional en Chile como una estrategia que impacte en los resultados académicos de los niños y jóvenes. Pero además, se ha generado una sensibilización general por su importancia para formar mejores personas. Sin desarrollo humano no hay evolución social. Esa es la gran esperanza de la educación emocional para Chile y para el mundo en general.

Para más detalles sobre la ley de educación emocional en Chile y sobre lo que se expone en este artículo, se puede visitar:

<https://www.liderazgochile.cl/ley-de-educacion-emocional>

<https://youtu.be/KvnQ7Y-Clrl>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 95-114.
- Céspedes, A. (2008). *Educar las emociones, educar para la vida*. Santiago de Chile: Ediciones B.
- Lecannelier F. (2019). Educar conciencia, apego y respeto. Seminario Internacional de educación emocional. Santiago de Chile: documento inédito.
- Lecannelier, F. (2014). A.M.A.R. Santiago de Chile: Ediciones B.
- Diario oficial de la República de Chile. (2009). Ley número 20370 de 12 de septiembre de 2009. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Maturana, H. (2002). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen Ensayos.
- Rescorla, L., Achenbach, T., Ivanova M., Harder, V., Otten, L., Bilenberg, N., Bjarnadottir, G., Capron, C., De Pauw, S., y Verhulst, F. (2011). International Comparisons of Behavioral and Emotional Problems in Preschool Children: Parents' Reports from 24 Societies. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40, 456-467.
- UNICEF Chile (1990). Convención de los derechos del niño, ratificada por Chile en 1990. Disponible en: https://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/convencion.pdf. [Consultado el 27 de septiembre de 2019].

LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL I CONGRESO INTERNACIONAL DE LA RIEEB

Por Rafael Bisquerra Alzina



Para los días 22, 23 y 24 de octubre de 2021 está prevista la celebración del I Congreso Internacional de la RIEEB (Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar) en la Universidad de Barcelona con el tema de “Competencias emocionales”.

Con este primer congreso se pretenden varios objetivos, entre los cuales está el lanzamiento de la RIEEB para que se conozca por parte de personas interesadas en la educación emocional. Teniendo presente que la RIEEB se propone la difusión de la educación emocional por todo el mundo y que el objetivo de la educación emocional es potenciar las competencias emocionales para el bienestar.

Las competencias emocionales son competencias básicas para la vida y un aspecto importante del desarrollo integral de la personalidad. Las personas con competencias emocionales están en mejores condiciones para hacer frente a los retos de la vida y contribuir de forma significativa a la construcción del bienestar personal y social. Investigaciones recientes han puesto de manifiesto los efectos positivos de la educación emocional en la mejora del rendimiento, clima de aula, comportamiento apropiado, etc., así como una disminución de la conflictividad, comportamiento disruptivo, conflictos, violencia, acoso escolar, etc. (Bisquerra, Pérez-González y García Navarro, 2015; Durlak et al., 2011, 2015; Keefer et al., 2018).

Para lograr estos objetivos, es necesario que haya unos profesionales de la educación sensibilizados y formados para una puesta en práctica eficiente. La puesta en práctica de la educación emocional pasa por tres fases: sensibilización, formación y puesta en práctica.

La sensibilización consiste en facilitar que las personas tomen conciencia de la importancia y necesidad de las competencias emocionales en todos los aspectos de la vida y cuya finalidad es mejorar la convivencia, el rendimiento y el bienestar.

Una persona sensibilizada toma conciencia de que necesita formarse en competencias emocionales. Los primeros destinatarios de esta formación deberían ser los profesionales de la educación en cualquier nivel educativo.

Un profesorado bien formado está en las condiciones óptimas para la puesta en práctica de programas de educación emocional basados en las investigaciones científicas y por lo tanto con mayores probabilidades de éxito.

Los orientadores pueden jugar un papel decisivo en todo este proceso. Por una parte, conviene recordar que la educación emocional surge como un aspecto importante de la orientación psicopedagógica en el marco de la orientación para la prevención y el desarrollo. Por otra parte, son el personal docente formado en aspectos pedagógicos y psicológicos que son el fundamento de la educación emocional. Esto permite considerarlos como los agentes de cambio idóneos para impulsar, dinamizar y apoyar los programas de educación emocional en los centros educativos. Por todas estas razones y otras que podríamos aducir, los profesionales de la orientación deberían ser los primeros sensibilizados y formados en educación emocional para poder contribuir de forma significativa a la difusión y puesta en práctica de la educación emocional.

La RIEEB (Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar) nace con el propósito de contribuir a la formación continua del profesorado, y entre ellos de los profesionales de la orientación. Este Primer Congreso Internacional de la RIEEB es una manifestación de ello. Con esta intención se han previsto ponencias por parte de personas relevantes; talleres prácticos para la formación del profesorado, tutores y orientadores; mesas redondas; espacios para la presentación de experiencias, buenas prácticas e investigaciones sobre educación emocional en contextos reales que puedan servir para orientar e impulsar futuras prácticas basadas en fundamentos científicos; también están previstos simposios, presentación de posters y espacios de intercomunicación para contribuir a hacer red entre las personas interesadas en la educación emocional.

Entre los ponentes invitados están, entre otros, Mario Alonso Puig, Pablo Fernández Berrocal, Juan Carlos Pérez-González, etc. El programa se podrá consultar en breve en la web: www.rieeb.com

La finalidad de la educación emocional, y por lo tanto de la RIEEB y de este primer congreso es promover y contribuir a un cambio de paradigma en la educación (Bisquerra y Mateo, 2019). Esto significa pasar de una educación centrada en lo estrictamente cognitivo a una educación que toma en consideración la dimensión emocional, con la convicción avalada por la ciencia de que esto puede contribuir significativamente a la mejora de la convivencia, del rendimiento y a la construcción de la bienestar personal y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en la educación*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., y Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales par un cambio de paradigma en educación*. Barcelona: Horsori.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., y Gullotta, T. P. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. Nueva York: The Guilford Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82, 1, 405–432.
- Keefer, K. V., Parker, J. D. A., y Saklofske, D. H. (2018). *Emotional Intelligence in Education. Integrating Research with Practice*. Cham (Suiza): Springer.

LEY DE EDUCACIÓN EMOCIONAL Y DÍA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

En

este artículo se presenta brevemente la aprobación de la Ley de Educación Emocional en las provincias de Corrientes y de Misiones, en Argentina, de donde surge el Día de la Educación emocional. Como introducción al tema se presentan unas series de cuestiones que son las que conducen a presentar dicha ley.

¿Qué es la educación emocional?

Es una estrategia educativa de promoción de la salud que tiene el doble objetivo de disminuir conductas sintomáticas y mejorar la calidad de vida de las personas a partir del desarrollo de habilidades emocionales y de la construcción de un propósito de vida.

¿Por qué hacer educación emocional ahora?

Porque tenemos una sociedad con claros síntomas de enfermedad, violencia, depresión, consumo de drogas, consumismo, culto de la imagen, delincuencia, etc.

¿Quién sugiere hacerlo?

La OMS (Organización Mundial de la Salud) propone el desarrollo de las "Habilidades para la vida" (life skills) en 1986, luego en el 1993 elabora un nuevo documento centrado en la Educación (Life Skills Education in School). Después, en 1998, en un glosario sobre promoción de la salud se especifica desarrollar en el ámbito educativo 10 habilidades para la vida. Estos documentos se basan en una contundente e incuestionable evidencia científica sobre los beneficios de hacer educación emocional.

¿Cómo implementarlo?

Debe hacerse de dos formas: Transversalmente (en un 80-90%) y Verticalmente (creando un espacio curricular, en un 10-20%).

¿A quiénes capacitar para desarrollar las habilidades emocionales?

Para llegar eficazmente a desarrollar la inteligencia emocional en niñas, niños, adolescentes y adultos, es necesario abordar los cuatro pilares de la educación emocional: 1) capacitar a docentes (respecto de las técnicas y principalmente sobre cómo manejar las emociones en ellos mismos y la automotivación); 2) formar a padres i madres (en escuela para madres y padres); 3) educación emocional en las relaciones interpersonales (para abordar las dificultades organizativas); y 4) abordar a todos los estudiantes de todos los niveles.

¿Por qué una Ley de Educación Emocional y no un abordaje en centros de salud?¹

1. Debe ser una estrategia sistémica: para lograr un verdadero cambio comportamental en la sociedad es necesario abordar y llegar a todos su actores sociales y el espacio coyuntural donde todos asisten es la escuela.
2. Estrategia sostenible (permanente): un cambio y mejora continua no se agota en un programa, es necesario un compromiso sostenido en el tiempo para el establecimiento de hábitos saludógenos que arroje capacidades instaladas en toda la sociedad.

Por Lucas J. J. Malaisi.

Orientador. Doctor en Psicología. Catedrático de Orientación.
Experto en Psicología Educativa. Especialista en Lenguaje.



3. Cotidiano: para que las personas puedan apropiarse de estos recursos y verdaderamente desarrollar habilidades emocionales y sociales es necesario que las trabajemos a diario. Esta es la única forma de dejar hábitos instalados en las personas.
4. Un fundamento científico: la implementación de esta estrategia necesita de un respaldo científico y de un consenso entre todos los actores sociales (empezando por docentes y no por las autoridades educativas que, al menos en años, no han estado al “frente de batalla”).
5. Gratuito: en el Siglo XXI se hace absolutamente necesario trabajar lo emocional con el alumnado, de modo que “equipar” a los docentes con estas herramientas es un derecho que tienen, y por tanto una obligación del gobierno. En Argentina, solo si es ley podrá tener un presupuesto reservado para su financiación.

¿Cuáles son las ventajas de implementar la Ley?

1. Actúa sobre toda la población (niños, adolescentes y adultos) apuntando a un cambio generacional en pro de la salud.
2. Es económico en términos financieros: no requiere inversión edilicia ni tecnológica, sólo se basa en la utilización inteligente de los recursos existentes. Solo requiere capacitación de docentes (unos pocos kms de carreteras son más costos que este cambio educativo).
3. Los resultados en mejora de calidad de vida y educativa han sido científicamente comprobados
4. Es una estrategia de fácil y rápida implementación. Son tecnologías bajas en complejidad: no requiere altos grados de capacitación.

Breve reseña histórica de la Ley de Educación Emocional

En mi trabajo como psicólogo clínico en el servicio de Psiquiatría del Hospital Dr. Guillermo Rawson, en San Juan (Argentina), advertí, entre todas las consultas, que una gran mayoría de ellas eran evitables con una suerte de psicoeducación o una explicación sobre el funcionamiento de aspectos emocionales, familiares y conductuales. Este hecho, e inspirado en el trabajo de Rafael Bisquerra (España) y Daniel Goleman (Estados Unidos) me hizo tomar consciencia de que la educación emocional debía estar en todas las aulas del país y del mundo.

Esto es una idea que goza de un consenso en el ámbito de la investigación y divulgación científica mundial. Pero para que termine de llevarse a cabo en todas las escuelas, requiere tener fuerza de ley, al menos así es en Argentina.

Es por ello que en el año 2008 escribí el articulado de ley y lo presenté a algunos legisladores de mi provincia (San Juan, Argentina). Al cabo de un año de reuniones y conversaciones en las que no obtenía respuestas concretas, hice una presentación oficial (2009) para dejar un registro y antecedente de mi autoría y labor en la Ley de Educación Emocional. Luego de esto, continué con un trabajo de difusión y presentación del proyecto de ley en toda Argentina y en varios países de América Latina. En el año 2016, dicha ley, después de experimentar ciertas modificaciones que la simplificaban en su articulado, fue aprobada en la provincia de Corrientes, el 10 de noviembre, siendo la primera ley de educación aprobada en el mundo.

Por este motivo, más tarde sería declarado como el “Día de la Educación Emocional” el 10 de noviembre. Este día es celebrado expresando asertivamente todas las emociones, realizando un “balance emocional”, dejando las cuentas en cero.

En el 2017 se aprobó la Ley de Educación Emocional en la provincia de Misiones, que está justo al lado de la provincia de Corrientes (donde se había aprobado en 2016), siendo la segunda ley de Educación Emocional aprobada del mundo.

Visión para el próximo decenio

Actualmente desde la fundación que presido estamos trabajando firmemente para que dicha ley tenga un alcance nacional en el territorio argentino. Asimismo, buscamos que dicha legislación llegue a todos los países de América Latina en cumplimiento del proyecto que denominamos “Cicatrizando América Latina”. Para ello realizamos alianzas estratégicas con fundaciones y organizaciones de otros países.

En la actualidad (2020) el proyecto de Ley de Educación Emocional fue presentado en forma oficial en los países de México, Chile, Uruguay, Honduras y Colombia. A estos se les suman presentaciones informales en Bolivia, Paraguay, Venezuela y Perú.

¹ Ver articulado de la Ley de Educación Emocional en: www.fundacioneducacionemocional.org

LA EDUCACIÓN SEXUAL EN EL AULA

EL PAPEL DEL ORIENTADOR EDUCATIVO



¿Qué entendemos por educación sexual?

Hay muchas formas de hacer educación sexual. El silencio, no hablar del tema, puede ser una, la educación en reprimir los impulsos, en educar en la abstinencia, puede ser otra, la de fomentar a la fuerza que hagan uso de su sexualidad, aunque no les apetezca, como proponen los modelos más revolucionarios, puede ser otra. Pero desde el ámbito de la sexología se ha demostrado que una forma eficaz de ejercerla es a través del denominado modelo integral, respetando los tiempos, edades, la diversidad y fomentando unas actitudes erotofílicas.

Este modelo integral provee, a la escuela, de actividades para que los niños y niñas aprendan a conocerse asumiendo actitudes responsables y erotofílicas sobre sus propios cuerpos, respetándose a sí mismos y a los demás, reconociéndose como seres sexuados.

Por José Alejandro López Noguera.

Orientador educativo. Licenciado en Psicología,
Psicopedagogía y Máster en Sexología.



Para el Doctor en Sexología **Efigenio Amezúa**: “La educación sexual es excitar, incitar, suscitar actitudes frente al hecho sexual humano con los distintos modos de vivirlo de cada cual¹.”

Por su parte, para el Catedrático de Psicología de la Sexualidad, **Félix López Sánchez**, *la educación sexual familiar y escolar responde a preguntas, informa, entrena en habilidades interpersonales, fomenta valores y enseña criterios de salud, para ayudar a los menores a reconocerse como chico o chica, conocer los diferentes aspectos de la sexualidad humana y vivir la propia biografía sexual en libertad, responsabilidad ética y salud (...) Su fin último es ayudar a las personas a vivir de forma satisfactoria su sexualidad, pero reconociendo que esta dimensión humana admite biografías sexuales diferentes*² (López, 2005).

En definitiva podemos entender la educación sexual como el *proceso educativo, vinculado a la educación integral del ser humano, puesto que abarca todo el ciclo vital y el desarrollo de este, cuya finalidad es, el entendimiento, la comprensión, la autonomía y la autogestión libre y responsable de la capacidad para conocerse a un mismo y así como conocer a otros seres humanos como seres sexuados, teniendo en cuenta cada biografía personal, mediante la contribución de información científica y un marco de reflexión crítica para facilitar el mantenimiento de relaciones afectivas y eróticas, de un modo satisfactorio, placentero, saludable, adaptativo y erotofílico. Todo ello amparado en los Derechos Humanos, los Derechos Sexuales y el método científico.*

IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN SEXUAL. DESARROLLO INTEGRAL DEL ALUMNADO

La importancia de la educación sexual es clara, fomenta el desarrollo integral de nuestro alumnado, pero ¿de qué manera la educación sexual contribuye a este desarrollo integral?

Vamos a basarnos en cinco elementos:

A. Con la educación sexual el alumnado aprende a conocerse y a conocer mejor a los demás.

Desde la educación sexual se trabaja la autoestima, el autoconcepto, la valoración propia como persona. Enseña a no dejarse llevar por la presión del grupo y a tomar decisiones responsables y maduras basadas en el pensamiento crítico. Promueve el no dejarse arrastrar por modas que se fomentan de manera informal o por los medios de comunicación (el fomento de la belleza y la juventud, cánones de belleza concretos que nos venden como deseables, etc). Por otro lado, la educación sexual impulsa la escucha activa, el diálogo,

la empatía y el respeto a la diversidad. La educación sexual funciona como instrumento socializador, potenciador del bienestar personal y social.

B. Con la educación sexual el alumnado aprende a expresar, interpretar, reconocer y regular sus emociones.

Conocer el propio cuerpo y las señales que envía, reconocer las señales en el otro, es uno de los objetivos de la educación sexual, pues pretende que nuestros alumnos y alumnas sean más inteligentes emocionalmente hablando. Como afirmaba el filósofo Lipman, hemos de conseguir que nuestros alumnos y alumnas alcancen “sentimientos ilustrados y deseos inteligentes”.

C. Con la educación sexual el alumnado aprende a ser consciente de su sexualidad.

Hacemos a los alumnos/as conscientes de su propia sexualidad. Aprenden a reconocer todas las partes de su cuerpo, funciones y diversidades. Se trabaja desde la educación para la salud, fomentando la higiene personal, la prevención de infecciones de transmisión sexual, alcanzando una mayor madurez en las decisiones sobre su cuerpo y el cuidado de este.

D. Con la educación sexual fomentamos la perspectiva de género, la sexología sustantiva y la prevención de la violencia machista.

Partimos del concepto de equidad, entendido como la suma de igualdad más justicia. La desigualdad entre hombres y mujeres es un aspecto fundamental de la educación sexual. El objetivo es promover la igualdad y la equidad desde una perspectiva crítica de la sociedad actual. Erradicar las conductas machistas, el sexismo, el acoso sexual, la violencia de género forma parte de las funciones de la educación sexual. Para ello, con ánimo de no ser reduccionistas, atendemos tanto al sustrato biológico que nos proporciona la sexología sustantiva, en tanto que nacemos dentro de unos parámetros que nos diferencian biológicamente, como al sustrato cultural, ya que la sociedad nos moldea y transforma bajo el paraguas de estereotipos que fomentan la discriminación.

E. Con la educación sexual promovemos actitudes erotofílicas.

Las actitudes erotofílicas es el objetivo último de la educación sexual. Pretende que todas las personas pierdan el miedo a preguntar, a querer saber sobre sexualidad, a no sentir vergüenza, ni tener sentimientos de culpa con la finalidad de poder vivir una sexualidad placentera y saludable tanto desde el ámbito psicológico y emocional como fisiológico y reproductivo.

¹ Padrón, M^a del Mar., Fernández, L., Infante, A. y París, A. (2009). Libro Blanco sobre educación sexual de la Provincia de Málaga. Diputación de Málaga, Área de Juventud y Deportes. Recuperado de: <http://www.ampgil.org/mm/file/libroblancosobreeduccionsexual.pdf>

² López, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Todos estos aspectos favorecen el desarrollo integral de nuestro alumnado. Para ello, no nos amparamos en ideologías espurias, sino que lo hacemos bajo el abrigo de los Derechos Humanos y Sexuales.

DERECHOS HUMANOS Y DERECHOS SEXUALES

La vertiente ética de la educación sexual queda amparada por los Derechos Humanos y Sexuales.

Los Derechos Humanos como proceso socio-histórico, no son lineales, ni tienen que ir en continuo avance y progreso, sino que retroceden, quedan estáticos o evolucionan, según el momento histórico en el que nos encontremos. Un ejemplo vivo, de este proceso discontinuo son los **derechos de la mujer**, que requieren de una constante lucha y reivindicación para progresar.

La educación sexual se ampara en estos Derechos pues son la guía ética reconocida por España, entre otros tantos países, como base de acuerdo tácito y democrático, pues todos los miembros de nuestra sociedad los consideran como valores a respetar y fomentar. Destacamos la defensa de la igualdad, la intimidad personal, la familia y el matrimonio, la atención y salvaguarda de la diversidad, la convivencia pacífica y el buen uso de las tecnologías.

Por otro lado, los Derechos Sexuales fueron declarados en el 13^º. Congreso Mundial de Sexología, 1997, Valencia, España y revisados y aprobados por la Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología, WAS, el 26 de agosto de 1999, en el 14^º Congreso Mundial de Sexología, Hong Kong, República Popular China.

Los Derechos que se declararon son los siguientes:

1. El derecho a la libertad sexual.
2. El derecho a la autonomía sexual, a la integridad sexual y a la seguridad sexual del cuerpo.
3. El derecho a la privacidad sexual.
4. El derecho a la igualdad sexual.
5. El derecho al placer sexual.
6. El derecho a la expresión de las emociones sexuales.
7. El derecho a la libre asociación sexual.
8. El derecho a tomar decisiones reproductivas, libres y responsables.
9. **El derecho a la información basada en conocimiento científico.**
10. **El derecho a la educación sexual comprensiva.**
11. El derecho al cuidado de la salud sexual.

La educación sexual tiene la finalidad de reivindicar, proteger y poner en práctica dichos Derechos. Subrayamos en negrita los dos Derechos principales de los que partirán el resto para llevar a cabo una buena praxis de la educación sexual.

MITOS Y CREENCIAS ERRÓNEAS SOBRE EDUCACIÓN SEXUAL

La educación sexual no siempre se ha entendido como un proceso positivo y necesario, sino que se han albergado ideas contrarias que defienden que esta educación puede ser contraproducente incluso hasta peligrosa. Esta visión negativa se gesta amparada en una serie de mitos que hemos de desterrar, pues no nos permiten conocer de forma objetiva. Algunos de los mitos a derribar son:

La educación sexual despierta la sexualidad de nuestros niños/as y adolescentes, por lo que es mejor no hablarles de ello para no forzar su desarrollo de manera indeseada. La ciencia ha demostrado que los niños sienten placer desde que nacen incluso antes (fetos). Sus cerebros ya están preparados para sentir. La sexualidad nos acompaña desde el nacimiento, huelga decir que no es la misma sexualidad la que experimenta un bebé que la de un adolescente, pero en ambos ya está funcionando aunque esta sea cualitativa y cuantitativamente diferente, puesto que en cada etapa vivimos la sexualidad desde un momento evolutivo distinto, que va desde el autodescubrimiento sin la subjetividad erótica adulta, propia del infante, a una sexualidad erótica enfocada hacia el otro, como desde el periodo de la adolescencia en adelante. No hablar de sexualidad no provoca que los niños sean menos o más sexuados, lo que si puede promover son deficiencias en el desarrollo, pues el desconocimiento nos acerca al miedo y al error.

Hablar de diversidad sexual fomenta que los niños/as se “vuelvan homosexuales y promueve el vicio”. Aunque la carga de la prueba de este argumento ha de caer en las personas que defienden esta postura, hemos de decir que la ciencia no ha demostrado que por enseñar diversidad en el aula los alumnos y alumnas se “vuelvan” de ninguna manera que no esté dentro de ellos ya, formando parte de su identidad y orientación. Asumir que hablar de sexualidad y diversidad, fomenta la conducta homosexual que a su vez promueve el vicio y que incluso este puede ser el inicio del fin de la humanidad, es caer en la falacia de pendiente resbaladiza, alejada de todo argumento razonable pues no hay suficientes razones para pensar que esta reacción en cadena en realidad pueda ser factible.

La educación sexual es hablarle de sexo a personas que no están preparadas. Como hemos podido comprobar, la educación sexual trasciende la mera genitalidad. Emociones, sentimientos, igualdad, conocimiento del cuerpo, salud sexual, diversidad, son los parámetros que configuran esta educación. Pensar que hablar de educación sexual es enseñarles a los niños/as pequeños diversas posturas sexuales, es reducir al absurdo lo que realmente se hace en las aulas. El desconocimiento provoca monstruos desde la imaginación, por ello es importante que se conozca cuál es el contenido real de estos talleres para que las familias y/o la sociedad no imagine más allá de la realidad.

La educación sexual se interpone a la educación que las familias dan a sus hijos/as. Una vez entendidas las virtudes de la educación sexual, podemos empezar a perder el miedo. Familia y escuela son aliados en la educación de los niños/as y cuando se trabaja de forma conjunta, ninguna entidad interfiere o se interpone con respecto a la otra, al contrario, se complementan para alcanzar el objetivo del desarrollo integral. Ambas han de luchar de la mano para defender los Derechos Humanos y Sexuales, para combatir la presión de grupo, para desmentir la información parcial que suele emanar de los medios de comunicación con respecto a la sexualidad y para generar jóvenes con pensamiento crítico y conocimiento científico.

Y recordemos que la Convención de los Derechos del Niño (1989) reconoce la primacía del interés superior de los niños/as ante las familias, tutores y Estado, con respecto los derechos a la integridad física y psíquica de cada uno de los niños y niñas, fomentando el desarrollo de su personalidad en un ambiente que genere bienestar al niño/a.

Estos son solo algunos de los mitos más destacados a la hora de criticar a la educación sexual. Mitos que pueden ser derribados a través del conocimiento y la divulgación de los temas que se trabajan en las aulas.

EL PAPEL DEL ORIENTADOR: EL PAPEL CON EL CENTRO, CON EL APAT, CON EL PROFESORADO, CON LAS FAMILIAS Y CON EL ALUMNADO

La orientación educativa está vinculada al principio de calidad en la educación, en la medida en la que la orientación pretende conseguir que el alumnado alcance una personalidad equilibrada promoviendo el desarrollo de las capacidades básicas como son la cognitiva, afectiva, social, psicomotriz, de comunicación y de inserción social. Para conseguir estos objetivos, Rodríguez Espinar (1986) y Vélaz y Ureta (1998) fundamentan tres principios: prevención, desarrollo e intervención social.

El principio de desarrollo, se basa en la idea de que el ser humano pasa por unos estadios o etapas del desarrollo que se van volviendo más complejas conforme los sujetos avanzan. No podemos obviar que estas mismas etapas del desarrollo afectan y forman parte también de la sexualidad. El orientador ha de ser un agente activo que acompaña este desarrollo, incluyendo y teniendo en cuenta el factor afectivo y sexual.

El principio de prevención, hace referencia a que educar es prevenir, anticipándonos a posibles problemas que atañen a las personas en su desarrollo. La educación sexual se basa en la misma premisa. Esta ha de anticiparse a futuros problemas que pueden tener nuestros alumnos/as acerca de infecciones de transmisión sexual, posibilidades de embarazo no deseado, primeras relaciones eróticas, entre otras muchas cuestiones. Un orientador/a es un experto que se anticipa a posibles problemas o cuestiones que puedan tener nuestros alumnos y alumnas y el tema de la sexualidad no ha de dejarse de lado.

Con el **principio de intervención social** tenemos en cuenta el contexto donde se desenvuelven los sujetos, mostrando un carácter proactivo dentro de las funciones del orientador. Los profesionales de la orientación son agentes que promueven el cambio, esto quiere decir que son sensibles a las necesidades y dificultades que tiene la sociedad para avanzar. Asesorar para implantar la educación sexual en las aulas es una manera eficaz de promover el cambio social y defender los Derechos Humanos y Sexuales.

Los orientadores/as educativos pueden actuar desde varios espacios, con respecto al asesoramiento y defensa de la educación sexual en las aulas: desde el mismo centro educativo, desde su función en el apoyo al plan de acción tutorial (en adelante APAT), desde el asesoramiento al profesorado, a las familias y sobre los propios alumnos y alumnas.

Desde el centro educativo

Asesorar e implicar al equipo directivo sobre la importancia de la educación sexual en las aulas. Los centros educativos que anhelan acoger el principio de calidad de la educación y que desean que sus alumnos/as adquieran un desarrollo integral tendrán que ser sensibles a la educación sexual, haciendo aparecer esta en sus proyectos educativos. Los orientadores/as desde su función asesora pueden fomentar este deseo de manera explícita y velar porque en su centro educativo no se deja fuera a la educación sexual.

Desde el APAT

Dentro de los planes de actividades de los departamentos de orientación, tal y como se recoge en el artículo 42 del ROIES, tienen encomendado participar en la planificación y desarrollo de las actuaciones que se organicen en los centros para atender a la diversidad del alumnado y uno de los ámbitos prioritarios es el apoyo al plan de acción tutorial. En este plan se especifican las líneas de trabajo con respecto a las tutorías que incluirán, entre otros aspectos:

- a. *Actuaciones que aseguren la coherencia educativa en el desarrollo de las programaciones y la práctica docente del aula por parte del profesorado del grupo, especialmente en lo relacionado con los contenidos y objetivos didácticos, los procesos de evaluación, los aspectos metodológicos, organizativos y de materiales curriculares, la **incorporación de los temas transversales** y la oferta de materias optativas.*
- b. **Actuaciones que, de acuerdo con la planificación realizada en la junta de profesores, guiarán el programa de actividades que se ha de realizar en el horario semanal de tutoría.**

Los orientadores/as pueden proponer actuaciones a llevar a cabo en las horas de tutoría para trabajar entre otros aspectos, los relacionados con los temas transversales. Dentro de estos temas, destacamos por su interés para la educación sexual, los de **coeducación (educación para la igualdad)** y la **educación para la salud**, asumiendo que dentro de ella se incluye la educación sexual. Un orientador/a sensibilizado con la educación sexual tendrá siempre en cuenta esta como tema transversal.

El diseño del plan de acción tutorial se basa en la consecución de cuatro ámbitos esenciales: enseñar a pensar, enseñar a comportarse, a convivir y a ser persona. La educación sexual haría hincapié en los ámbitos de enseñar a convivir y ser persona.

Enseñar a convivir

Una de las funciones de la educación sexual es la potenciación de la autoestima y el autoconcepto imprescindibles para mejorar la convivencia, pues partimos de la idea de que cuando uno se conoce mejor así mismo y se acepta es entonces cuando puede conocer y aceptar a los demás. Parte de la educación sexual se basa en fomentar las habilidades sociales como la empatía, la asertividad, la gestión emocional y como acabamos de manifestar, el conocimiento de uno mismo y de los demás para fomentar relaciones saludables y prevenir a los alumnos de relaciones tóxicas y dependientes. En definitiva, mejorar las relaciones interpersonales es uno de los objetivos que se propone la educación sexual.

Enseñar a ser persona

La educación para la salud, la inteligencia emocional, la educación sexual son temas que ayudan a nuestros alumnos/a a pasar de individuos a personas. Si queremos que nuestros jóvenes adquieran una identidad personal adecuada y adaptada a la sociedad hemos de tener en cuenta la educación sexual desde este prisma. La educación sexual fomenta que nuestros discentes se conviertan en personas, adquiriendo unos valores, una iniciativa y una responsabilidad que les proporcionará las herramientas necesarias para ser autónomos y libres.

En definitiva, el orientador/a puede trabajar mano a mano con los tutores y equipo directivo para la elaboración de un plan de acción tutorial que tenga en cuenta la sexualidad de nuestro alumnado.

Con respecto al profesorado

El papel del orientador/a, en este tema con respecto al resto del profesorado es el de sensibilizar en la importancia que tiene la educación sexual integral para los alumnos y alumnas. Conocer las actitudes de los profesores acerca de la sexualidad es importante porque será sensible al clima de centro que hay con respecto a este tema. Se pueden establecer seis tipos de actitudes sobre la sexualidad:

1. **Actitud de prohibición o “tabuizadora”:** no se debe de dar educación sexual en las aulas ya sea por cuestiones religiosas y/o morales. Le educación sexual se ve como un tabú porque es considerada un peligro.
2. **De dependencia:** El profesorado manifiesta que este tema le viene grande y prefiere delegar en otros. Delegan la responsabilidad en otros agentes.
3. **Falso naturalismo:** de manera superficial parecen estar a favor de la educación sexual, pero en realidad se ve de una manera frívola o permisiva, donde no se ahonda profundamente en el tema porque realmente subyace un miedo a enfrentarse a este tema.
4. **Individualista:** solo se tiene un punto de vista sobre la sexualidad, que es el mismo que coincide con los gustos personales “lo que yo pienso es lo bueno, el resto está equivocado en este tema”.
5. **Impositiva:** es una reacción a la actitud de prohibición, más que un tomarse en serio la sexualidad. Se aboga por el cambio, pero sin directrices serias o razonables.
6. **Actitud abierta y/o erotofílica:** no asusta la duda, se reconoce que no se sabe todo, y hay un deseo de conocimiento, comprensión y empatía. Se entiende la sexualidad como una dimensión humana con múltiples posibilidades.

Para que se produzca una educación sexual de calidad hemos de promover este último tipo de actitud. El orientador, en primer lugar, ha de reconocer donde se sitúa para partir desde ese punto y al ser sensible y conocedor de estos tipos de actitudes puede asesorar para dirigir la mirada hacia una actitud abierta, aunque sabemos que esto no será siempre sencillo.

Con respecto a las familias

La labor esencial es que las familias pierdan el miedo a la educación sexual desde el conocimiento de lo que se trabaja en las aulas. Promover reuniones para tratar el tema de una forma abierta, sincera y desde la colaboración mutua es la mejor arma para que comprendan que el objetivo final es que sus hijos adquieran un desarrollo integral favorable. Las familias no pueden ver la educación sexual como una imposición desde el centro sino más bien como un camino conjunto, una meta mutua. De nada sirve hacer la mejor educación sexual en las aulas si no tenemos a favor, un eslabón tan importante como es la familia. Se pueden celebrar talleres para padres y madres para ayudarles a entender la sexualidad de sus hijos. Las AMPAS juegan aquí un papel decisivo. El orientador/a puede ser el garante de la alianza entre las familias, las AMPAs y el centro educativo.

Con respecto al alumnado

Podemos proponer 2 objetivos con respecto a los discentes:

- 1. Proponer para el PAT talleres de educación sexual impartidos por asociaciones, profesionales de la salud y/o la sexología.** Pero así mismo, intentando que la educación sexual no solo quede en talleres de unas pocas sesiones, sino que el centro quede impregnado en su vida cotidiana de los objetivos a alcanzar por la educación sexual, día a día. Teniendo en cuenta la coeducación, la prevención de violencia machista, fomentando las actitudes erotofílicas de los agentes educativos, entre otras tantas cuestiones.
- 2. Atención individualizada para aquellos alumnos/as que tengan dudas o manifiesten algún problema o cuestión al respecto de su sexualidad.** No es labor del orientador ser un experto en sexología, por lo que no tiene que tener todas las respuestas sobre sexualidad, pero sí es su cometido conocer que ofrece el entorno cercano (asociaciones, ONGs, servicios sociales, centros sanitarios, farmacias, etc) para garantizar un asesoramiento adecuado. Conocer que centros e instituciones pueden ayudarnos en esta tarea es importante, ya que pueden ser una solución a problemas y cuestiones derivadas sobre sexualidad que surjan en nuestro centro.

Los profesionales de la orientación han de garantizar que en los centros educativos se apuesta por fomentar el desarrollo integral del alumnado, en definitiva, por garantizar la calidad de la educación. La educación sexual en las aulas es uno de los elementos que ayudan a conseguir este propósito. Los orientadores/as al alentar al centro a que tengan en cuenta la sexualidad de sus alumnos/as están promoviendo el desarrollo integral y por ende la calidad de la educación.

ASOCIACIONES Y COLECTIVOS DEDICADOS A LA EDUCACIÓN SEXUAL

Vamos a nombrar algunos colectivos y asociaciones que se dedican a la educación sexual, sin ánimo de ser exhaustivos.

Desde Canarias encontramos uno de los colectivos pioneros en lo que respecta a la educación sexual, el colectivo **Harimaguada**, que, como ellos mismos indican en su web (www.harimaguada.org):

Es un colectivo de profesionales dedicado al estudio y promoción de la educación afectivo-sexual. Nació en 1984 en el marco de la Escuela de Verano de Canarias y ligado al MRP Tamonate. Desde ese momento ha desarrollado una intensa labor de investigación, experimentación y promoción de la educación afectivo-sexual, y de la salud sexual de la población de Canarias.

Por su parte, en la Región de Murcia nace la **Asociación de Sexualidad Educativa, ASSEX**, activa desde 2014. Es una Asociación de ámbito nacional, de interés general y sin ánimo de lucro. Se caracteriza por ser apartidista, no activista, sin ideología política, neutral, basada en el método científico, positiva, no revolucionaria ni de moral represiva, que sustenta su metodología en el modelo integral de educación sexual y se amparan en los Derechos Humanos y Sexuales. Lo forman un grupo de expertos en psicología, psicopedagogía, sexología, neuropsicología, enfermería, trabajo social. Basan su trabajo en la prevención primaria tanto dentro la educación formal, como no formal e informal. Han llevado a cabo varios programas de educación sexual, emocional y de prevención de violencia de género por diversos centros educativos de la Región, así como la organización y presidencia de cuatro Jornadas sobre educación sexual y tres Jornadas sobre prevención de violencia de género con gran acogida. Su página web es la siguiente: www.assex.es

Con respecto a la educación sexual en discapacidad, encontramos, en Madrid a la **Asociación Estatal Sexualidad y Discapacidad** (sexualidadydiscapacidad.es), que como ellos mismos indican:

Está formada por un equipo de profesionales procedentes de distintas disciplinas: psicológicas, pedagógicas, sexológicas, sanitarias, sociales... con reconocida experiencia en formación, intervención e investigación, tanto en el sector de la discapacidad y/o diversidad funcional como en el ámbito de la Sexología. Modelo de intervención Multidisciplinar basado en un enfoque de atención integral centrado en la persona. La ASOCIACIÓN SEXUALIDAD Y DISCAPACIDAD es una entidad de ámbito estatal, sin ánimo de lucro, que tiene como MISIÓN mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad y/o diversidad funcional, personas en situación de dependencia, así como la de otros colectivos en riesgo de exclusión social, poniendo especial énfasis en acciones que contribuyan a atender, educar y prestar apoyos a su sexualidad.

Estas son asociaciones que los orientadores pueden tener en cuenta a la hora de asesorar en el APAT a los tutores, equipos directivos, familias y alumnado.

BREVE VALORACIÓN CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN SEXUAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Con respecto a la educación sexual en España, nos queda un largo camino por recorrer. Hoy contamos con una base científica suficiente, emanadas de la Sexología, la Psicología y la Medicina como para poder realizar nuestro trabajo con garantías. Pero aun son pocas las Comunidades Autónomas que han dado el salto y han empezado a implantar programas amplios de educación sexual. Entre ellas la Comunidad Foral de Navarra y Cataluña.

El Departamento de Educación del gobierno navarro ha empezado a implantar un programa denominado Skolae que promueve la educación en igualdad y la educación afectivo-sexual de los escolares de Navarra.

Por su parte Cataluña, apuestan por un programa de educación sexual en las aulas que empezará a darse a escolares desde los tres años, siendo pionera por introducir esta materia desde la educación infantil.

Estos son solo dos ejemplos de cómo la educación sexual empieza a tomarse en serio. Esperemos que esto solo sea el principio.

CONCLUSIÓN

Si la calidad educativa se consigue cuando el alumno alcanza el pleno desarrollo de sus potencialidades, la educación sexual se convierte en una herramienta fundamental para la consecución de este fin último de la educación, a través

de las líneas del plan de acción tutorial y los temas transversales y su inclusión en el Proyecto educativo conformando parte de la identidad y/o filosofía del centro.

Una vez que la sociedad, el entorno, el centro educativo, el equipo directivo, los profesores y profesoras y las familias pierden el miedo a la sexualidad, podemos incluir la educación sexual como un pilar más que sustente la personalidad de nuestro alumnado a favor de este anhelado desarrollo integral, a través de una puesta común donde se especifica qué elementos se trabajan y qué consecuencias beneficiosas tiene para la salud, el bienestar psicológico y físico.

Los conocimientos científicos sobre sexualidad que nos aportan la medicina, la psicología y la sexología hacen de la educación sexual un campo alejado de dogmatismos e ideologías, amparados siempre por la defensa de los Derechos Humanos y Sexuales, reconocidos por el Estado español.

Las sociedades progresan cuando se pierde el miedo, nos alejamos de oscurantismos y supersticiones y abrazamos el conocimiento científico, en los distintos campos del saber, entre ellos el de la sexualidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert, M^a José. (2014). *La vertiente educativa y social de los Derechos Humanos*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces
- Busela, E. "Áreas, contextos y modelos de orientación en intervención psicopedagógica". *Revista Electrónica Diálogos Educativos* 6.12 (2007): 16-28. Disponible en: http://www.umce.cl/~dialogos/n12_2006/bausela.swf
- Campillo, M.R. y Torres, A. El departamento de orientación en educación secundaria. Disponible en: <https://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad31.pdf>
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (2015). 10 mitos sobre la educación sexual integral. Perú: UNFPA. Disponible en: http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/UNFPA-10-Mitos-y-Verdades-ESI_1.pdf
- González-Mendiando, L. (2019). *El género y los sexos. Repensar la lucha feminista*. Madrid: El salmón
- Lipman, M., Sharp, A. M. y Oscayan, F.S. (1998). *La Filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- López, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Padrón, M^a del Mar., Fernández, L., Infante, A. y París, A. (2009). *Libro Blanco sobre educación sexual de la Provincia de Málaga*. Diputación de Málaga, Área de Juventud y Deportes. Disponible en: <http://www.ampgil.org/mm/file/libroblancosobreeducacionsexual.pdf>
- WAS. Derechos Sexuales. Disponible en: <http://www.espill.org/wp-content/uploads/2016/01/Derechos-Sexuales-1997.pdf>

Referencias a web de asociaciones y colectivos:

- ASSEX, Asociación de sexualidad educativa. Disponible en: <http://assex.es/>
- Colectivo Harimaguada. Disponible en: <https://www.harimaguada.org/>
- Sexualidad y Discapacidad. Disponible en: <http://sexualidadydiscapacidad.es/>



EL AISLAMIENTO SOCIAL DEL NIÑO

UN TIPO DE ACOSO ESCOLAR O BULLYING QUE VA MINANDO PROGRESIVAMENTE LA AUTOESTIMA DEL INDIVIDUO

Por Beatriz Anda Miguel

EL

concepto de bullying es un anglicismo que no forma parte de la Real Academia Española pero cuya utilización es cada vez más habitual en nuestro idioma. Este término se refiere al acoso físico, verbal o psicológico que se produce entre escolares, de forma reiterada y a lo largo del tiempo.

El psicólogo noruego Dan Olweus fue el primero en estudiar de forma sistemática el fenómeno del acoso escolar o bullying.

En España no existen datos oficiales hasta la aparición de un estudio del Defensor del Pueblo en 1999.

La mayoría de nosotros hemos escuchado alguna vez la palabra bullying y al escucharla probablemente nos viene a la mente algo que no está bien visto y que la sociedad democrática en la que vivimos no tolera y trata, a través de diversos mecanismos, de erradicar a toda costa.

Dentro de la comunidad educativa se repiten con asiduidad casos de bullying. Pero lo más triste no es la puesta en escena de estos sucesos, si no que muchas veces, aparecen silenciados, latentes, evadidos, o simplemente, inadvertidos.

Mi propósito es ampliar lo que conocemos acerca de este tema para abordar una mejor prevención y tratamiento adecuado por parte de los educadores y demás responsables de los alumnos. Yo misma, he estado haciendo prácticas en escuelas y me he dado cuenta perfectamente de que existen alumnos que son aislados por el resto de los compañeros y que, aunque se sabe el problema, los docentes no hacen nada para resolver esta situación. Tal situación hace sentirme con una impotencia tremenda, y de esta experiencia he querido realizar este artículo puesto que creo que es un grave problema es nuestra sociedad no estar atentos todavía a estos hechos tan evidentes. La razón por la cual hay pasividad puede ser el no compromiso por parte de los adultos de afrontar dicha situación y, el pensamiento incorrecto, de que ya se corregirá por sí mismo. Como es lógico el pensar de esta forma lleva a agrandar todavía más el problema por lo que lo que primeramente se podía corregir con facilidad, al cabo del tiempo, ha hecho tanta mella y ha producido tantos sentimientos negativos en el niño que va a ser muy difícil repararlo. Por ello, ahora tengo la oportunidad de llenar unas líneas y dedicar un poco de mi tiempo a tantos y tantos niños que por “olvido” o “comodidad” de los mayores padecen en silencio tan sangrienta afrenta de los demás.

En este artículo nos referimos al tipo de maltrato que de forma colectiva se produce a los niños, dejándolos aislados por parte de sus compañeros, excluyéndolos del grupo, ignorándolos, privándolos de participar en cualquier actividad donde dos o tres niños se reúnen. En el contexto escolar si se produce de forma sistemática esta evitación, el niño acosador no puede relacionarse con los demás niños de forma natural y esporádica. Según señala **Serrate (2007)** este tipo de bullying es considerado como maltrato indirecto en el ámbito escolar. Se contemplan **dos acciones** en este tipo de acoso:

- La primera se refiere al *hecho de ignorar a alguien*.
- La segunda se refiere a *no dejarlo participar en una actividad con sus compañeros*.

Este tipo de comportamientos, por lo general, suele desembocar perfectamente en maltrato físico al niño por alguno de los compañeros de clase. El aislamiento social se concreta en actitudes de repulsa y acciones de evitación hacia la víctima, caso omiso, no dejarle participar en juegos, tareas, etc., minando de forma progresiva la autoestima del individuo y fomentando en él una sensación de inseguridad y de temor cada vez mayor a ser rechazado.

LA INCONSCIENCIA DEL MALTRATO PSICOLÓGICO

El maltrato indirecto o aislamiento social por parte de los agresores **puede ser “maligno” o “no deliberado”**. Se considera maligno a aquella agresión intimidatoria que busca conscientemente hacer daño a otro. El maltrato no deliberado es aquel que se realiza por indiferencia o negligencia, pero la víctima se va a sentir igualmente sometida y sin defensa. En cualquier caso, tanto si el maltrato es maligno o no deliberado, el grupo de alumnos puede convertirse muchas veces, inconscientemente, en grupo maltratador, es decir, no siempre es imprescindible la presencia de un cabecilla si no que puede darse el caso de que la propia evolución de la convivencia, a lo largo de los años, desarrolle la situación de aislamiento, para uno o varios alumnos frente al grueso del resto de la clase (**Serrate, 2007**).

Con este tipo de actitudes hay a veces en las que es muy difícil descubrir la existencia del acoso o bullying. En este sentido los profesores deben de estar atentos a este tipo de actitudes observando a sus alumnos para detectar cualquier tipo de rechazo o repulsa hacia un alumno por parte de sus compañeros. Pensemos que los tipos de acoso más frecuentes son en primer lugar, el verbal, seguido del físico, y finalmente el de la exclusión social o aislamiento.

Nos referimos a los menores que sufren de “vacío” y aislamiento de forma rotunda y severa, rechazos explícitos por parte de un compañero o compañeros o incluso de la gran mayoría de la clase. En estas situaciones la víctima no se puede defender por sus propios medios. Estos niños llegarán a tener una serie de consecuencias como son:

- *Una visión negativa de sí mismos; presentarán una indefensión aprendida, es decir, se van a sentir incapaces de afrontar un problema porque su autoestima se siente dañada.*
- *Comienzan teniendo trastornos o consecuencias psicológicas y van a tratar de escapar de la situación protegiéndose con enfermedades imaginarias o somatizadas, lo que puede derivar posteriormente en trastornos psiquiátricos.*

Según **González (2005)** la ignorancia y desatención de los adultos al problema se potencia por la dificultad que tienen los niños para exponerlo claramente; de hecho la razón de este silencio es la vergüenza personal que la víctima siente por no ser aceptada.

SILENCIO EN EL ÁMBITO FAMILIAR

Los padres de los niños que sufren aislamiento social por parte de sus compañeros de clase suelen ser padres sobreprotectores, acentuando la debilidad del niño a la hora de afrontar situaciones de acoso en el colegio. La sobreprotección hace que el niño tenga un comportamiento un tanto infantil que provoque las burlas de sus compañeros, o que no sepa cómo actuar o defenderse en situación de acoso. El niño, a pesar de confiar en sus padres, es muy poco frecuente que les comunique el **calvario** por el que está pasando e interiorizará el problema debido a su falta de madurez. Además, por lo general, al ser niños con escasas habilidades sociales les es muy difícil salir de la situación de **soledad** en la que se encuentran. Esta situación de desamparo “en solitario” puede llevarle a derrumbarse y cometer alguna imprudencia grave o muy grave como puede ser el suicidio.

Así mismo, en general, todos estos efectos negativos en el menor suelen prolongarse en el tiempo provocando graves secuelas en su edad adulta como pueden ser una personalidad débil, baja autoestima, enfermedades psicológicas como depresiones crónicas o fobias acentuadas, afectando todo ello, a sus relaciones personales.

MEDIDAS A TOMAR POR PARTE DE LOS ADULTOS Y POR EL CENTRO ESCOLAR

Como ya hemos indicado el maestro debe de estar atento a través de la observación comportamientos indebidos de ciertos alumnos hacia otros alumnos. Por su parte, cualquier miembro de la comunidad escolar que detecte cualquier atisbo de abuso deberá de ponerlo en conocimiento a la dirección del centro lo antes posible para realizar un estudio somero y exhaustivo de lo que está ocurriendo.

Es necesario que los tanto los padres como los profesores transmitan al niño que no es culpa suya y que mucho menos es una tontería. Además, se deberá analizar si ha ocurrido algo con los demás niños. Al ser niños, los problemas se solucionan mucho más rápido que en la etapa adulta. Si la exclusión del menor no se debe a ninguna razón que lo justifique se deberá de tomar cartas en el asunto de inmediato.

El problema es global, afecta a todo el grupo y debe de ser enfocado como un tema de entrenamiento en habilidades sociales y aprender a ser asertivos.

Por ello, la estrategia de intervención debe plantearse a tres niveles:

- **El del abusón**
- **El de la víctima**
- **Y el de la clase o grupo entero.**

A su vez, el centro escolar cuenta con mecanismos y técnicas para hacer frente a estas situaciones una vez detectadas y comunicadas. Las técnicas pueden ser a través de reuniones de padres y profesores, a través de los mediadores escolares, trabajar con los alumnos las actitudes y valores humanos, etc...

Las **medidas** que se pueden tomar en la escuela son:

1. *Enseñar a los abusadores a pensar de manera causal y a conceptualizar las consecuencias de sus actos.*
2. *Entrenar a las víctimas en asertividad y habilidades sociales. Entrenarles para que entiendan, se contengan y expresen adecuadamente sus emociones. También se deberá de tratar una posible depresión o distimia.*
3. *Es necesario exponer a toda la clase las manifestaciones, causas y consecuencias de la violencia y del rechazo y aislamiento social mediante la **dramatización** (role playing); enseñarles no solo a no cometer el mal, si no también a consentirlo.*

Para llevar adelante este programa es necesario que los maestros estén debidamente concienciados en los principios a transmitir a sus alumnos y deberán de estar formados para saber cómo llevarlo a cabo. Tanto los educadores como los alumnos tienen que asumir que **“Todo acto humillante en el colegio es delito”** (González, 2005).

CONSECUENCIAS PERSONALES EN LAS VÍCTIMAS

Según **González (2005)** la sensación de rechazo social destruye el sentimiento de pertenencia y bloquea la formación de la identidad, de manera tanto más grave cuanto más próximo a la adolescencia se encuentre el niño.

Algunos estudios constatan que cualquier niño que se diferencie de los demás en alguno de los parámetros “socialmente” aceptados corre el grave riesgo de convertirse en objeto de rechazo, burla o aislamiento del grupo convirtiéndolos en fáciles víctimas desvalidas. Los efectos sobre los niños son devastadores desde la baja autoestima hasta daño sobre su salud mental. Se sienten impotentes, frustrados. En la necesidad de pertenencia, sufren de la soledad más absoluta.



Algunos de los asesinatos en masa ocurridos recientemente en colegios norteamericanos han sido ocurridos por jóvenes que fueron, durante años, víctimas del ostracismo, el desprecio y la persecución de sus compañeros (González, 2005).

Para **Ramos-Paúl y Torres (2007)** a través de la relación con los demás el pequeño interioriza lo que los otros piensan de él, y eso es fundamental para forjarse su autoconcepto. Unas relaciones sociales satisfactorias y positivas son una importantísima fuente para el desarrollo de la autoestima, son base para un bienestar personal y social, lo cual aumenta las probabilidades de ser feliz.

Tener escasas relaciones sociales puede llevar a estados de ansiedad y depresión. Estos niños suelen carecer de habilidades sociales positivas pudiendo experimentar el aislamiento y el rechazo social, incluso al llegar a la adolescencia o a la edad adulta pueden recurrir al consumo de ciertas sustancias como el alcohol o las drogas, para facilitar sus interacciones sociales.

Un niño con baja autoestima busca constantemente llamar la atención para conseguir la aprobación de los demás, son inhibidos y poco sociables, temen estar en contacto con otros niños por lo que puedan pensar de ellos, tienen miedo a equivocarse, opinan que para que los demás les quieran deben ser los mejores y los primeros en todo, lo que aumenta su nivel de autoexigencia. Si no consiguen ser los mejores se frustran de una manera desproporcionada y, por último, no se permiten cometer errores.

Si el acoso escolar es tan frecuente y sus consecuencias tan terribles, *¿por qué todavía no se ha encontrado la manera de prevenirlo?* González (2005) apunta a que el grave error está en considerar cada situación como un hecho puntual y aislado. **Herranz Ybarra**, (citado en González, 2005) incide en que **tanto la violencia como la no violencia son una cuestión de educación.**

Hemos señalado las consecuencias que puede sufrir el niño, sin embargo, las secuelas se pueden prologar en la edad adulta. La gravedad de las secuelas **dependerá de ciertos factores** como son:

- *El grado de aislamiento sufrido*, por ejemplo, si ha sido por todos los compañeros o si ha tenido apoyos de otros niños.
- *Del tiempo sufrido*, no es lo mismo haberlo sufrido durante un curso que si ha lo ha sufrido durante toda la etapa de Educación Primaria, e incluso si esta situación se ha alargado durante la ESO. e incluso hasta el Bachillerato.
- *De si la familia y la escuela se han implicado para la resolución del problema o no lo han hecho*, por haber pasado desapercibido o porque, simplemente, no se ha realizado ninguna acción para solucionar el problema. El hecho de que el niño se sienta protegido por su familia y por la escuela y de que reciba apoyo psicológico, le hará más fuerte y seguro en esos momentos, atenuando o eliminando las consecuencias psicológicas que puedan producirse en el futuro. Tenemos que tener en cuenta que los niños por sí mismos no pueden acudir a terapia, ni solucionar por ellos mismos situaciones de exclusión social a no ser que los adultos les apoyen y colaboren para que se radique el problema allá donde se produzca la exclusión: en la escuela, con sus amigos o incluso en su propio entorno familiar con sus hermanos.

Así, las consecuencias del acoso en los niños, como ya he señalado anteriormente, pueden derivar en la vida adulta en depresiones, dificultad para establecer relaciones, en adicciones, baja autoestima, problemas de personalidad o, incluso, que él mismo, se vuelva una persona violenta. No podemos olvidar que las heridas emocionales pueden llegar a ser aún más dolorosas que las físicas **(Carbajosa y Quinteros, 2008)**.

RASGOS PERSONALES DE LAS VÍCTIMAS

Se puede decir que los rasgos frecuentes presentes en las víctimas son:

- Son diferentes, en aspecto, conducta, valores, actitudes, con respecto al grupo general.
- Su mera presencia implica un cuestionamiento sobre los valores que dan homogeneidad al grupo.

Según estos dos criterios, **González (2005)** clasifica a los sujetos de alto riesgo en sufrir acoso y aislamiento en tres grupos:

- **Los envidiables:** personas brillantes y atractivas cuya mera presencia amenaza los sentimientos de superioridad de los líderes del grupo.
- **Los vulnerables:** individuos con alguna peculiaridad o defecto o, simplemente, depresivos necesitados del afecto y aprobación, que dan la impresión de ser inofensivos e indefensos.
- **Los amenazantes:** activos, eficaces y trabajadores que ponen en evidencia lo establecido y pretenden imponer reformas o implantar una nueva cultura.

CONCLUSIONES

Hemos visto como en el mismo momento que aparece el bullying por aislamiento se producen en el alumno una serie de reacciones adversas que afectan a su personalidad y desarrollo emocional, de forma progresiva y con gran virulencia si el problema no se corrige a tiempo.

Es por este motivo por el cual el centro debería poner a disposición de todos los miembros que forman parte de la comunidad educativa, inclusive los propios alumnos, las medidas necesarias para que las situaciones de este tipo no progresen en el tiempo. Para ello, es fundamental que desde las diferentes administraciones y del propio colegio se ponga a disposición de todos la información, asesoramiento y medidas a tomar ante la aparición del menor resquicio de abuso.

Nadie quiere niños infelices ni mucho menos adolescentes que en su edad adulta puedan verse afectadas emocionalmente sus vidas en todos los ámbitos: en lo social, con su familia y en su entorno laboral; con las graves consecuencias que tiene para él mismo y para el resto de las personas con las que se relaciona.

Se hace preciso la educación emocional y en valores en los centros educativos a través de asignaturas propias o como tema transversal, dedicándole tiempo el profesor en cualquier materia que imparta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Serrate, R. (2007). *Bullying Acoso Escolar*. España: Laberinto.
- González, J.L. (2005). *El Maltrato Psicológico. Cómo defenderse del bullying, el mobbing y otras formas de acoso*. Madrid: Espasa Calpe.
- Ramos-Paúl, R. y Torres, L. (2007). *Adaptación y relación con otros*. Madrid: Sogecable.
- Ramos-Paúl, R. y Torres, L. (2007). *La autoestima*. Madrid: Sogecable.
- Carbajosa, P. y Quinteros, A. (2008). *Hombres maltratadores*. Madrid: Grupo 5.

LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL COMO CULTURA SOCIOEDUCATIVA



Carolina Falcón-Linares.
Universidad de Zaragoza.



Ana Rodríguez Martínez.
Universidad de Zaragoza.



Alejandra Cortés Pascual.
Universidad de Zaragoza.

La orientación como sinónimo de educación se plasmó por primera vez en la obra de Brewer (1932), titulada *Education as Guidance*. Comenzó así la preocupación por preparar a los niños pensando en que pudieran desenvolverse mejor en la vida adulta. La orientación vocacional se convirtió en actividad educativa desarrollada en las escuelas, con el profesor como principal agente y el curriculum como medio de institucionalización.

En la década de los setenta se comenzaron a utilizar términos como *Career Guidance*, *Career Counseling*, *Career Education* y *Career Development*. A partir de este periodo suele hablarse de "profesionalización" de la orientación. El movimiento de *Educación para la Carrera*, según los autores consultados (Whiteley, 1984; Gordillo, 1988; Rodríguez, 1995; Álvarez, 1999), integró contenidos vocacionales en el curriculum educativo con el propósito de preparar al joven para su incorporación a la vida adulta y al mercado de trabajo. Pero además, y fundamentalmente, supuso un cambio educativo a nivel conceptual y organizativo por implicar a la sociedad en el proceso. A este respecto, Hoyt (1977, p. 29) destacó: "La educación para la carrera es la totalidad de los esfuerzos de la comunidad y del sistema educativo para ayudar a todos los individuos a familiarizarse con los valores de la sociedad hacia un trabajo, a integrar estos principios en su estructura personal de valores y ponerlos en práctica en sus vidas; de tal forma que el trabajo sea posible, significativo y satisfactorio para cada individuo".

Las competencias asociadas a la empleabilidad varían según los contextos, puesto que, en muchas ocasiones, la tipología y cultura empresarial marcan la política concreta de selección de recursos humanos y empleo. Gran parte de los estudiantes de secundaria toman decisiones enfocados en el mercado y en las posibles salidas laborales (Rodríguez, Val, & Cortés, 2019). Si el mercado cambia y los alumnos no están preparados para gestionar esos cambios, de poco sirve cómo se encuentre el mercado en el momento en el que ellos están escolarizados.

Con el paso del tiempo, se han diseñado multitud de programas comprensivos de orientación con el propósito de fortalecer el desarrollo autónomo a lo largo de la vida del sujeto. Y se han convertido en habituales términos como el autoconocimiento, la planificación de la carrera vital, la toma de decisiones, la autodeterminación, etc. En el ámbito concreto de la orientación profesional, la toma de decisiones ha sido un tema muy recurrente por su trascendencia en el proceso de planificación y desarrollo de la carrera. A partir del auge del constructivismo, los enfoques en orientación profesional han evolucionado mucho en los últimos años. Gordillo (2008) describe cómo se ha avanzado del counseling al coaching, al situar el foco de interés en el proceso de desarrollo que vive el usuario del servicio orientador. "Desde una perspectiva complementaria, la programación neurolingüística (PNL) del lingüista Grinder y del

ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

EDUCATIVA

matemático Bandler representa una de las bases teóricas más sólidas, aceptadas y utilizadas en el proceso de coaching, considerando el lenguaje como un valor esencial del mismo” (Sánchez y Boronat, 2014, p. 225). Cortés (2019) sigue aportando en el sentido de exponer la relevancia del coaching en los procesos de acompañamiento de mejora de los equipos educativos. Para que el coaching siga manteniendo su consistencia se ha de nutrir de investigación científica y excelente praxis. En su libro hace un recorrido por algunos de estos aspectos tan relevantes: la esencia es buscar lo que une, el avance gracias a los metaanálisis y la recogida de avances de los procesos de coaching de equipos.

Merece la pena destacar la evolución que desde el punto de vista teórico ha emergido en torno al proceso de tomar decisiones. A tal fin, consideramos importante retomar el modelo mayeutico de Sócrates. Hace ya mucho tiempo que se ha superado la perspectiva absolutamente racionalista y sistemática que detallaba el protocolo ideal para tomar decisiones acertadas. En su lugar, se ha considerado una visión del proceso desde el caos y la incertidumbre. Las propiedades de la materia no están estrictamente en ella, sino en la particularidad de la mente que las analiza. El orden del universo puede definirse desde el orden de nuestras mentes (Gelatt, 1989). Sorprende la contradicción que se encuentra cuando se comparan estos referentes teóricos, nada novedosos, con la formación y la orientación que se ofrece a las personas que necesitan tomar decisiones sobre sus vidas y sus carreras profesionales. El adiestramiento en los pasos que hay que seguir de manera ordenada para acertar en lo que finalmente se elija, los cuestionarios y tests para cumplimentar, el consejo orientador tras la corrección de baterías de pruebas objetivas, etc. han seguido siendo las opciones mayoritarias en la práctica de la orientación para la carrera hasta nuestros días.

Las competencias entendidas como saber (competencia técnica), saber hacer (competencia metodológica), saber estar (competencia participativa) y saber ser (competencia personal) (Echeverría 2002), definen una forma de afrontar la vida y desenvolverse en ella. La orientación ha de integrarlas desde una perspectiva holística en todos sus programas de intervención (Rodríguez, Cano y Cortes, 2018).

Desde una perspectiva muy distinta, el enfoque histórico-cultural del desarrollo humano conecta la naturaleza interna, activa, autónoma, independiente y reguladora de la mente con su naturaleza histórico-cultural y social. El contexto es el factor más importante para explicar el surgimiento y desarrollo de la subjetividad humana, indisolublemente unida a su ecosistema vital. En virtud del enfoque histórico-cultural podemos entender cómo el sujeto llega a niveles superiores de autonomía funcional, es decir, a la autodeterminación, sólo si el medio social crea las condiciones y situaciones que activen esa actividad (Cole, 1999; Montealegre, 2005). Desde esta línea, la orientación profesional diseña situaciones de aprendizaje que permiten al individuo explorar sus competencias para una u otra profesión, así como su capacidad de autodeterminación profesional. En este caso las actividades propuestas no son el vehículo de expresión de una inclinación que tiene el sujeto de manera innata, como diría el psicólogo humanista, sino el espacio educativo en el que se descubre y reconstruye esa inclinación (Rodríguez, Sandín y Buisán, 2000).

A modo de resumen, podría afirmarse que el enfoque histórico-cultural y la teoría humanista han servido de base para afrontar la falta de pertinencia de la orientación profesional en la actualidad. Partiendo de estas concepciones del desarrollo humano, se han podido integrar dialécticamente lo externo-evidenciado en la influencia determinante de la educación- con los intereses propios hacia una profesión. Desde esta óptica, se comprende que el sujeto –si las condiciones de vida y educación lo propician- puede llegar a autorregularse o, dicho de otro modo, alcanzar la autodeterminación de su actuación profesional. Desde este precedente histórico, podría entenderse la necesidad de diseñar las situaciones educativas acordes al nivel de desarrollo real de cada educando, para acompañarle y guiarle progresivamente en la mejora de sus potencialidades. Hemos de tener muy presentes las estrategias transformadoras de los educandos y de los educadores, puesto que desde el equilibrio y el trabajo cooperativo podremos desarrollar un mejor aprendizaje a lo largo de la vida (Cortés, Rodríguez y Val, 2018). En este sentido, las acciones de acompañamiento con sentido profesional pueden integrarse con actuaciones que favorezcan la equidad, inclusión y convivencia (Sandoval, Simón y Echeita, 2019).

En este esquema de proceso orientador, se considera al profesional de la orientación como un agente de cambio, en el sentido de que su actuación, estando centrada en la persona, se acerca a la historia de cada alumna y alumno desde una perspectiva holística e integradora (Falcón y Arraiz, 2017). Su intervención, al facilitar que el individuo se acerque a su propio proyecto de vida teniendo en cuenta todo su sistema-familiar, contextual...-, se extiende y actúa sobre todas sus partes (Kettunen & Tynjälä, 2018). El orientador, además, ejerce una influencia sistémica al modificar aspectos concretos del marco educativo (o de formación) y del contexto social (el empleo, por ejemplo), ayudando a la persona que se orienta a tomar conciencia de los factores que obstaculizan o ralentizan la consecución de sus objetivos (Rodríguez-Espinar, 1998). De lo que se trata, en esencia, es de proyectarse uno mismo en un futuro inmediato y un poco más lejano, expresando reflexivamente cómo se predice y se proyecta la trayectoria formativa y profesional con el paso de los años (Irving y Malik, 2005; Rodríguez, Álvarez, Figuera y Rodríguez-Espinar, 2009; Romero, 2009). Mientras sea exhaustivo y ordenado lógicamente, todo proyecto es aceptable. El propósito inmediato es la toma de decisiones en determinados momentos en los que hay que elegir itinerario académico.

Sin embargo, el fin último de la orientación vocacional, lo que realmente preocupa a los profesionales de la educación, es que todos los alumnos se habitúen a reflexionar, a producir narrativas sobre su proyecto, a comunicarlas y aprovechar el acompañamiento de orientadores, profesores, compañeros y familiares. Romero (1999) puntualiza que dicho ejercicio de expresión de libertad y reflexión se debe concebir desde un carácter colectivo y social, puesto que supone un plan de acción que sitúa al sujeto con respecto a la sociedad y al papel que jugará dentro de ésta. Por lo tanto, la premisa inicial es que el proceso de orientación autónomo y la toma de decisiones son susceptibles de aprendizaje a través de un proceso de acompañamiento que lleve a autogestionar la carrera (Carneiro, do Céu y Sá, 2012; Acevez, Santos y Valenzuela, 2014; Olmos, 2014). Otros conceptos que fundamentan la acción psicopedagógica son los de autorregulación emocional y cognitiva (Izquierdo, 2002; De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2009; Di Giusto, Martín, Arnaiz y Guerra, 2014).

La evolución de la orientación y la especialización de los agentes orientadores ha implicado un avance conceptual y práctico de la disciplina, así como la profesionalización de la orientación con entidad propia. Sin embargo, y lejos de devaluar esta realidad, la reflexión propuesta en este artículo se dirige hacia la posibilidad de que la vertiente vocacional y profesional de la orientación recupere su esencia educativa original y se integre dentro del marco

curricular, distanciándose así de los ámbitos de atención a la diversidad y apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Como superación de la tradicional suma de actuaciones entre educación y orientación, se encuentran estudios y propuestas teóricas que tienen una visión transdisciplinar sobre ellas. Alsina, Batllori, Falgàs y Vidal (2019) identifican doce marcas de autorregulación que facilitan deconstruir, coconstruir y reconstruir el conocimiento en relación al propio perfil profesional, a partir de la aplicación de una estrategia didáctica de base sociocultural. En otras palabras, los autores exploran qué elementos del proceso formativo curricular permiten a los estudiantes asumir metas, proyectar su actuación, observarla con mirada crítica y evaluar sus propias estrategias para formular nuevas acciones de mejora. Uno de los aspectos centrales de su estudio es el análisis de los tipos de interacción social que contribuyen a pasar paulatinamente de conocimiento implícito a conocimiento profesional. Consideran tanto los contextos como los distintos participantes que pueden incluirse en ellos, resultando un buen número de interacciones que pueden convertirse en herramientas de mediación para fomentar la toma de conciencia profesional.

Con el fin de convertirse en estudiantes autorregulados, el alumnado necesita dominar una serie de estrategias de aprendizaje generalizables a múltiples contextos y necesidades, a partir de aprendizajes específicos en situaciones concretas (Kistner, Rakoczy, Otto, Klieme y Büttner, 2015). Pero, además, el profesorado de las distintas materias debe focalizar su metodología hacia el desarrollo de las competencias que posibiliten la cultura emprendedora: tener iniciativa, buscar oportunidades, valorar ideas, movilizar recursos, planificar y gestionar, enfrentar incertidumbres y riesgos, etc. Los métodos que facilitan desarrollar estas habilidades tienen el denominador común de pertenecer al grupo de las metodologías activas (Paños, 2017). Sin embargo, utilizar cualquiera de ellas no es suficiente: el buen profesor tiene como punto de partida la inteligencia cultural, en la que se integran lo académico, lo práctico y lo comunicativo, para lograr un aprendizaje dialógico y comprometido (Prieto y Duque, 2009).

Durante la Educación Secundaria, especialmente en Bachillerato, se pueden prevenir las dificultades encontradas en estudiantes universitarios cuando se les demandan actividades metacognitivas de reflexión oral y escrita sobre su aprendizaje (Landis, Scott y Kahn, 2015; Morreale, Van Zile-Tamsen, Emerson y Herzog, 2017). El profesor de secundaria debe saber cómo crear contextos de formación que fomenten la construcción de proyectos motivadores y abiertos. El objetivo educativo que proponemos es la autorregulación, que se relaciona con el aprendizaje efectivo a lo largo de la vida y la toma de decisiones eficientes.

Se compone de tres factores: metacognición, motivación y conocimiento estratégico (De Smul, Heirweg, Van Keer, Devos y Vandeveld, 2018). El reto es situar los aprendizajes para lograr la vinculación reflexiva entre teoría y práctica, desde la búsqueda de sinergias entre demandas y conocimiento, con rigurosidad y flexibilidad (Gubler, Arnold y Coombs, 2014).

En línea con estos propósitos, que precisan de continuidad entre la orientación en Secundaria y las estrategias pedagógicas implementadas en Educación Superior, se está trabajando actualmente en el desarrollo de herramientas para prevenir el fracaso y abandono de los estudiantes universitarios. Un ejemplo de ello es el proyecto europeo *E-Tutoring* que trabaja para reducir las tasas de abandono académico, desarrollando un nuevo sistema de tutoría que combina orientación profesional, aprendizaje entre iguales, redes sociales y nuevas tecnologías digitales. Como producto final, ofrecerá una aplicación en 6 idiomas para ayudar a los estudiantes a tener éxito durante su itinerario académico.

Pero los procesos cognitivos no son los únicos que transforman el conocimiento implícito en identidad vocacional. También algunos factores psicológicos, como la percepción de autoeficacia, el compromiso/motivación y el estado afectivo, condicionan el perfil profesional (Steenekamp, Van der Merwe y Mehmedova, 2018). Estas variables permiten tomar conciencia sobre las propias capacidades, confianza como expertos en el conocimiento de la materia y capacidad para gestionar las actividades de desarrollo profesional cuando tienen valores positivos, pero resultan obstáculos en caso contrario (Frick, Carl y Beets, 2010). Un concepto ampliamente vinculado en las referencias documentales con la regulación del aprendizaje y la toma de decisiones es la gestión socioemocional (Izquierdo, 2013; De la Fuente y Justicia, 2007; Di Giusto, Martín, Arnaiz y Guerra, 2014). Se enfatiza la importancia de la afectividad, de los valores éticos y de las influencias sociales en la toma de decisiones.

Como herramientas didácticas para activar los procesos reflexivos y de autodeterminación propuestos, se pueden considerar los portafolios, los mapas visuales, los grupos focales, los proyectos, el pensamiento orientado al diseño creativo, etc. Todos ellos pueden utilizarse para evaluar las competencias adquiridas en las asignaturas curriculares y, al mismo tiempo, están aportando un sentido profesional a dichas asignaturas. El alumnado puede utilizarlos para ir construyendo su repositorio personal-reflexivo. Hay estudios que añaden un valor muy significativo al uso de este tipo de herramientas didácticas: la toma de conciencia de autoría “Self-authorship”, producto de introducir estas herramientas en los programas curriculares, aumenta la empleabilidad (Baxter, Creamer y Meszaros, 2010; Janosik y

Frank, 2013) y las posibilidades de interactuar en redes de “personal digital branding” (Garrett, Thoms, Alrushedat y Ryan, 2009).

Hay diversos modos de integrar el acompañamiento para el desarrollo de una cultura socioeducativa de orientación vocacional en las instituciones escolares (Draaisma, Meijers y Kuijpers, 2017):

- Instaurando una cultura de autorregulación y proyección personal para alumnado y profesorado, mediante la existencia de recursos y actividades coordinadas y gestionadas desde el Departamento de Orientación.
- Introduciendo debates, diálogos, discusiones y ejemplos en torno a la autodeterminación profesional como tópicos comunes en las distintas asignaturas y espacios del centro escolar.
- Contabilizando, dentro de la carga total de dedicación del alumnado, el tiempo que debería destinar a la construcción de su itinerario de auto-orientación.
- Elaborando una guía sencilla y operativa, que facilite su asunción por toda la comunidad educativa.
- Formando e incentivando a todo el profesorado, tutor y no tutor, para que se comprometan con el sentido de esta propuesta educativa y la lleven a la práctica.

Por último, en esta reflexión teórica se invita a encontrar sinergias entre el desarrollo intelectual y la transformación de la educación al servicio personal y social. Desde un punto de vista hermenéutico, es cuestión de ascender en el enfoque desde el que se contempla el propio fin de la educación secundaria. El gran reto es transformar los planes educativos a partir de lo que realmente tiene valor para mejorar la vida de las personas y de la sociedad en su conjunto. No se trata de modificar contenidos curriculares, no es ese el debate en este texto, sino de implementar una metodología educativa que permita a alumnado y profesorado integrar la orientación vocacional como eje fundamental en su cultura de enseñanza-aprendizaje. Dicho eje ha de estar basado en la toma de decisiones, en la autonomía evaluativa y en la constante autocrítica de un sistema cambiante (Pereira et al. 2019).

Existe una creciente necesidad de partir de una comunicación real y fluida entre las diferentes etapas educativas. Orientar a lo largo de la vida implica mantener una coherencia con los intereses y cambios adaptativos del alumnado y del contexto. Desde los servicios de orientación se plantea el reto de no ver la etapa de secundaria como un estamento aislado, sino de proyectarlo como parte de un todo que suma.

Para finalizar este capítulo, se hace mención al actual proceso de diseño, elaboración y validación de un instrumento de investigación, un cuestionario online, apto para penetrar y profundizar en la situación actual de la orientación en Educación Secundaria. Como punto de partida, se han establecido objetivos comunes entre las autoras de este artículo, equipo de investigación de la Universidad de Zaragoza, la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España y la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía. A través de un convenio de colaboración para el desarrollo de esta investigación, actualmente se está en proceso de recogida de datos y de difusión de los fundamentos teóricos en los que se apoya el estudio (Falcón y Cortés, en prensa).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevez, N., Santos, D. y Valenzuela, J.R. (2014). Competencia transversal para desarrollar planes de vida personales: caracterización de estudiantes expertos. *Revista de Investigación Educativa de Graduados en Educación*, 5(9), 21-29.
- Alsina, Á., Batllori, R., Falgàs, M. y Vidal, I. (2019). Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación inicial de maestros. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 55-74.
- Álvarez, M. (1999). *Orientación Profesional*. Barcelona: Cedecs Psicopedagogía.
- Baxter Magolda, M. B., Creamer, E. G. y Meszaros, P. S. (Eds.). (2010). *Development and assessment of self-authorship: Exploring the concept across cultures*. Sterling, VA: Stylus.
- Brewer, J. M. (1932). *Education as guidance: an examination of the possibilities of a curriculum in terms of life activities, in elementary and secondary school and college*. New York: The Macmillan Company.
- Carneiro, J., Do Céu Taveira, M. y Sá, E. (2012). Self-management of the professional career and entrepreneurship: an experience with PhD students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 985-1010.
- Cole, M. (1999). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Harvard University Press.
- Cortés, A., Rodríguez, A. y Val, S. (COORDS.) (2018). *Estrategias transformadoras para la educación*. Madrid: Pirámide. ISBN:978-84-368-3990-6
- Cortés, A. (2019). Importamos, aportamos. Transformación educativa y social desde el coaching de equipos. Madrid: Síntesis.
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). The DEDEPRO Model for Regulating Teaching and Learning: Recent advances. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 535-564.
- De la Fuente, J., Peralta, F.J. y Sánchez, M.D. (2009). Autorregulación personal y percepción de los comportamientos escolares desadaptativos. *Psicothema*, 21(4), 548-554.
- De Smul, M., Heirweg, S., Van Keer, H., Devos, G. y Vandeveldel, S. (2018). How competent do teachers feel instructing self-regulated learning strategies? Development and validation of the teacher self-efficacy scale to implement self-regulated learning. *Teaching and teacher education*, 71, 214-225.
- Di Giusto, C., Martín M. E., Arnaiz, A. y Guerra, P. (2014). Competencias personales y sociales en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 89-104.
- Draaisma, A., Meijers, F. y Kuijpers, M. (2018) The development of strong career learning environments: the project 'Career Orientation and Guidance' in Dutch vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 70(1), 27-46.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.
- Falcón, C. y Cortés, A. (en prensa). Turning career guidance upside down: culture and socioeducational trans-culture. En (Eds.). *Cross-Cultural Studies: Global Impact and Lessons Learned*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.
- Falcón, C. y Arraiz, A. (2017). Construcción eficiente y sostenible de la carrera: el portafolio profesional como recurso de orientación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 8-29.
- Frick, L., Carl, A. y Beets, P. (2010). Reflection as learning about the self in context: Mentoring as catalyst for reflective development in pre-service teachers. *South African Journal of Education*, 30(3), 421-437.
- Garrett, N., Thoms, B., Alrushiedat, N. y Ryan, T. (2009). Social ePortfolios as the new course management system. *On the Horizon*, 17(3), 197-207.
- Gelatt, H.B. (1989). Positive Uncertainty: A New Decision-Making Framework for Counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 252-256.
- Gordillo, M.V. (1988). *Manual de Orientación Educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gordillo, M.V. (2008). *Nuevas perspectivas en orientación del counseling al coaching*. Madrid: Síntesis.
- Gubler, M., Arnold, J. y Coombs, C. (2014). Reassessing the protean career concept: Empirical findings, conceptual components, and measurement. *Journal of Organizational Behavior*, 35, 23-40.
- Hoyt, K. B. (1977). *A primer for career education*. Washington, DC: US Office of Education, Superintendent of Documents.
- Irving, B. y Malik, B. (Eds.) (2005). *Reflexiones Críticas sobre Educación para la Carrera y Orientación. Impulsando la justicia social en una sociedad globalizada*. Londres: Routledge-Falmer.
- Izquierdo, A. (2002). Autorregulación y autocontrol del «yo» en la persona. Algunos principios y procesos. *Revista Complutense de Educación*, 13 (1), 229-247.
- Izquierdo, M. (2013). La química ¿emociona? En V. Mellado, L.J. Blanco, A.B. Borrachero y J.A. Cárdenas (Eds.). *Las Emociones en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias y las Matemáticas*, (pp. 307-328). Badajoz: DEPROFE.
- Janosik, S.M. y Frank, T.E. (2013). Using ePortfolios to Measure Student Learning in a Graduate Preparation Program in Higher Education. *International Journal of ePortfolio*, 3(1), 13-20.
- Kettunen, J. y Tynjälä, P. (2018) Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46(1), 1-11.
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Klieme, E. y Büttner, G. (2015). Teaching learning strategies. The role of instructional context and teacher beliefs. *Journal for educational research*, 7 (1), 176-197.
- Landis, C., Scott, S. y Kahn, S. (2015). Examining the role of reflection in ePortfolios: A case study. *International Journal of ePortfolio*, 5 (2), 107-121.
- Montealegre, R. (2005). La actividad humana en la psicología histórico-cultural. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 33-42.
- Morreale, C., Van Zile Tamsen, C., Emerson, C. A. y Herzog, M. (2017). Thinking skills by design: Using a capstone ePortfolio to promote reflection, critical thinking, and curriculum integration. *International Journal of ePortfolio*, 7(1), 13-28.
- Olmos, P. (2014). Competencias básicas y procesos perceptivos: factores claves en la formación y orientación de los jóvenes en riesgo de exclusión educativa y sociolaboral. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (2), 531-546.
- Paños, J. (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 33-48.
- Pereira González, M.; Martí Flórez, R. y Pascual Díez, J. (2019). Evaluación de las necesidades de orientación y educación para la carrera en seis Grados de Educación. Bases para el desarrollo del Plan de Acción Tutorial. *Educación XXI*, 22(2), 309-334, doi: 10.5944/educXXI.22721
- Prieto, O. y Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 10(3), 7-30.
- Rodríguez Moreno, M.L. (coord.), Álvarez, M., Figuera, M.P. y Rodríguez Espinar, S. (2009). *Estudios universitarios, proyecto profesional y mundo del trabajo*. Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Rodríguez, A. Cano, J. y Cortés, A. (2018) Competencias y emprendimiento. En Cortés, A., Rodríguez, A. Y Val, S. *Estrategias transformadoras para la educación* (pp.247-264). Madrid: Pirámide. ISBN: 978-84-368-3991-3
- Rodríguez, A., Val, S. y Cortés, A. (2019). Análisis de la mejora del nivel de empleabilidad de los universitarios mediante la mejora de competencias transversales y habilidades. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, REOP, 20, (3),102-119. DOI: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26275>
- Rodríguez, M. L., Sandín, M. y Buisán, C. (2000). La conducta exploratoria: Concepto y aplicaciones en la orientación profesional. *Revista de Educación*, 32(1), 153-186.
- Rodríguez, M.L. (1995). *Orientación e intervención Psicológica*. Barcelona: CEAC.
- Rodríguez-Espinar, S. (1998). La función orientadora: claves para la acción. *Revista de Investigación Educativa*, 6, 5-23.
- Romero, S. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa*. Barcelona: Laertes.
- Romero, S. (2009). El proyecto vital y profesional. En L.M. Sobrado y A. Cortés (coords.), *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 119-141). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Sánchez Mirón, B. y Boronat Mundina, J. (2014). Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XXI*, 17 (1), 219-242.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2019). Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa. Madrid: Síntesis.
- Steenekamp, K., Van der Merwe, M. y Mehmedova, A.S. (2018). Enabling the development of student teacher professional identity through vicarious learning during an educational excursion. *South African Journal of Education*, 38(1).
- Witheley, J.M. (1984). *Counseling Psychology: A Historical Perspective*. Schenectady, NY: Character Research Press.

LA MULTITAREA DE ORIENTADOR Y LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES. ¿CUESTIÓN DE PRIORIDADES?



Como orientadora de un IES tengo más o menos claras mis funciones, dentro del universo de tareas que tenemos adscritas a nuestro cargo.

Todas ellas importantes, todas ellas de gran valor para favorecer la atención educativa a nuestros alumnos, a todos ellos.

En ese claro interés por tirar de todos y cada uno de ellos, por acompañar a los docentes en su labor, por favorecer un funcionamiento familiar que acompañe, por animar a los alumnos a encontrar sus estrategias de afrontamiento que los lleven a vivir el éxito en lo que emprendan... también están nuestros alumnos con altas capacidades.

Aquellos que hemos detectado y los que no.

Aquellos que están teniendo éxito en el sistema y los que no.



Por Laura Martínez Sevilla.

Orientadora en el IES San Andrés de Villabalter, León.

Mi reflexión de hoy va encaminada a repensar nuestros modos y nuestras prioridades.

¿Estamos atendiendo las necesidades de estos alumnos en la misma medida que las de otros alumnos con necesidad específica de apoyo educativo? De no ser así, ¿cuál es el motivo? ¿Qué creencia hay detrás de la priorización de otras necesidades ante las de las AACC? ¿Qué dificultad o dificultades encontramos en las distintas fases del proceso de atención a estos alumnos?

Repensemos cada una de ellas.

En la detección falla la formación inicial de los docentes, los mitos sobre las altas capacidades, la expectativa de que estos alumnos han de ser brillantes o tener producciones extraordinarias para poder identificarlos. Y en aquellos que sí son brillantes y acompañados de alto rendimiento, tampoco se da fácilmente la identificación, ya que consideramos que, si van bien, mejor dejarlo.

Cuando sí se da la detección y nos ponemos manos a la obra con la evaluación psicopedagógica, ¿qué esperamos encontrar? ¿Seguimos buscando el CI 130 o tenemos la suficiente flexibilidad y conocimiento para ver más allá?

Una vez identificados y evaluados, ¿cómo ocurre la transmisión de esta información a los docentes? ¿Qué orientaciones damos para una adecuada atención a sus necesidades? ¿Qué estrategias viables e inclusivas conocemos y podemos aportar a los docentes de diferentes niveles y materias? ¿Reciben los docentes esta información con una atención e intención adecuadas?

Y las familias, ¿cómo reciben esta valoración? ¿Qué miedos muestran? ¿Qué necesidades tienen de orientación y apoyo? ¿Cómo recibimos en los centros escolares sus inquietudes y preocupaciones?

A estos alumnos, ¿de qué les sirve, en definitiva, haber sido detectados y evaluados? ¿Se convierte esto, en ocasiones, en una carga? ¿Se generan expectativas que no van acompañadas de estrategias metodológicas que favorezcan el desarrollo de procesos de orden superior? ¿Favorecemos su autoconcepto y autoconocimiento?

En definitiva, cuando pensamos en los alumnos con altas capacidades, ¿dónde quedan?

Quizá no están presentes en absoluto, quizá están en el último lugar en las prioridades que necesariamente hemos de establecer para poder asumir nuestra carga de trabajo, quizá son atendidos en igualdad con respecto a otros alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

Quizá, cuando toca plantear estrategias de atención, no encontramos aquellas más viables para poner en marcha en nuestros centros escolares, o no encontramos la motivación suficiente en los docentes para hacer el esfuerzo de poner en marcha dichas estrategias.

Nos animo a todos a repensar nuestra atención orientadora a estos alumnos, buscando maneras efectivas de favorecer su óptimo desarrollo, minimizar el riesgo de fracaso y abandono, reducir los problemas de integración personal y social.

Contemos con ellos, tengámoslos en cuenta y favorezcamos su inclusión.

DESCARGA LOS MATERIALES DE COPOE PARA ORIENTAR EN www.copoe.org



NO HACE FALTA SER LA MEJOR EN NADA, SÍ EL MEJORAR CADA DÍA APRENDIENDO Y DESAPRENDIENDO. AHÍ LA ORIENTACIÓN ES ESENCIA ESENCIAL

Por Alejandra Cortés Pascual.
Facultad de Educación - Universidad de Zaragoza.



Una de las cuestiones que más me han estado preguntado estos días es cómo me siento o qué hago para ser la mejor profesora en la sección de la Universidad de España según los premios Educa Abanca 2017. Y me gusta contestar: “no soy la mejor en nada y no creo que haga falta, aunque sí el mejorar cada día”.

Creo que una de las competencias que ha de cultivar la persona es la motivación por aprender y realmente como orientadora es esencial que lo contagiemos. Eso intento, fundamentalmente en mi faceta como profesora (docente, investigadora y gestora fundamentalmente en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza) y también como mamá, activista en múltiples ámbitos de educación no formal e informal, así como otros de transformación sociopolítica.

Tuve la oportunidad de exponer algunos plantamientos de mi historia de aprendizaje (Cortés, 2018) y aquí aludo a ellos con todo lo que he podido ampliar desde dicha fecha. Nací en Zaragoza, un octubre de 1974. Soy la pequeña de 7 hermanos y ello me ha marcado mucho en la educación, puesto que he aprendido a compartir desde que comencé en este mundo. Me considero ciudadana del mundo mundial. Me crié en una familia humilde y pronto aprecié los valores del respeto, la libertad y la vida como básicos. El estudiar en varios lugares y realizar estancias en varios contextos del mundo han sido pilares de apertura de mente y corazón.

Soy educadora y así me siento cuando soy voluntaria, juego con mis hijos, participo en diferentes entornos, soy docente, investigadora y gestora, etc. Profesora Titular de Universidad del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, y Vicedecana en temas de innovación, investigación y comunicación. Dirijo la Cátedra Colegio Juan de Lanuza de Innovación Educativa de la Universidad de Zaragoza, el Máster en Educación Socioemocional para el desarrollo personal y profesional y el Máster en aprendizaje a lo largo de la vida: iniciación a la investigación.

Participo en diferentes proyectos dentro y fuera de la Universidad siendo mi visión y misión crear sinergias entre la educación y la sociedad con sus diferentes tipos, niveles y desde la orientación, innovación e inclusión. Me encanta el grabado de Goya de "Aún aprendo" y una de mis frases favoritas es "La amabilidad es más importante que la sabiduría, y reconocerlo es el comienzo de sabiduría" de T.I. Rubin.

La concesión del premio ha supuesto el poder dar más visibilidad al reconocimiento de la educación y a todas las personas que se implican diariamente para ese progreso social. La educación es la palanca de la igualdad de oportunidades, la libertad, el talento y la esencia esencial de la vida.

No entiendo la educación sin ser un servicio a la mejora de la sociedad y es uno de los pilares fundamentales, por no decir que es el más importante porque desde él se asienta el resto de la vida. Desde aquí voy a contar algunas cuestiones con humildad, que creo que pueden servir de inspiración a otras personas siendo consciente de que estoy siempre aprendiendo (desde mi perfecta imperfección) y siendo susceptible de mejora. Como profesora en la Universidad desarrollo gestión, docencia e investigación e intento que esté todo alineado por mayor coherencia e impacto social.

Así en gestión destacaría la dirección en la primera cátedra de universidad pública (Cátedra Colegio Juan de Lanuza de Innovación Educativa) vinculada directamente con la educación formal y no formal, puesto que ello ha aportado un "caldo experimental" constante para poder testar,

implementar y emprender acciones transformadoras. Y también pondría de relieve mi función como Vicedecana en la Facultad de Educación (la que denomino otra de mis casas) puesto que mis tareas de vinculan con la visualización, la comunicación, la transferencia, la investigación y la innovación de tareas educativas que conjugan lo que se hace desde dicha institución con convenios fuera de la misma. Por ejemplo, tenemos un proyecto en el que docentes jubilados son mentores de estudiantes en la Facultad u otro proyecto en el que alumnos de Educación Infantil vienen a la Facultad a participar en actividades organizadas por nuestro alumnado.

En cuanto a la docencia ésta la vivo con pasión. En una entrevista de en 2018, a partir de mi segunda nominación en los Premios Educa Abanca, el titular fue que entraba con la mismas ganas a mis clases como el primer día. Y sí hace 20 años que soy profesora y sigo viviendo mi faceta educativa con la misma intensidad. He impartido e imparto materias relacionadas con la orientación, las competencias docentes, la evaluación, la innovación y la inclusión educativa. ¿Y qué hago? La verdad que contar todo es complicado, si bien lo sintetizo en crear o al menos intentar un ámbito de inspiración educativa, es decir, dejar huella (y no cicatrices) con estas ideas fuerza potenciadoras que aquí comparto y que conducirán a mi siguiente libro que estoy elaborando en estos momentos:

- **Fomentar un docente líder que inspira comienza en el interior y es espejo.** Aludo a varios aspectos que tienen que ver con la relevancia de nuestro autoconocimiento interno: pensamiento, emociones, lo volitivo, lo social y la conducta. Ello al final se refleja, puesto que somos neuronas en espejo.
- **Metodologías de aprendizaje y creación.** Hago un uso misceláneo de las metodologías de aprendizaje entendiendo que todas son válidas siempre y cuando se les otorgue su significatividad y sean emprendidas adecuadamente. Por ello soy crítica constructivamente con dichas metodologías y me gusta usarlas en profundidad para hacer una ejecución eficaz, eficiente y afectiva. Por ejemplo uso *educational desing thinking*, grupos interactivos, lecturas compartidas, etc.
- **Espacios preparados y creativos para potenciar la inspiración.** Valoro el poder del cuidado de la arquitectura exterior e interior para poder posibilitar, potenciar y mejorar los aprendizajes. Encuentro muy interesantes los conceptos de diseño de entornos amigables, positivos y reales que pueden ser desde un cuidado en un aula a algo de arquitectura mayor hasta visualizar por las Redes Sociales la docencia.

- **El equilibrio de competencias para inspirar con cerebro, corazón y contexto.** Me parece esencial recalcar el aprendizaje por competencias, porque es lo que demanda la sociedad cuando está colaborando, trabajando, interactúan, compartiendo, etc. alguna parcela de la vida con alguien. Tan importante es el saber (competencias técnicas o específicas) como el *sabor* (competencias personales, sociales, emocionales).
- **Dime cómo evalúas, y te diré cómo se enseña y se aprende.** Me gusta que sea auténtica, global, holística, factible y vital con la idea de que es importante una evaluación ligada a la valoración de las competencias y a la realidad. Apostamos por una evaluación que contemple diferentes técnicas, evaluadores y formas de valorar. Me encanta conjugar el autoinforme (autoevaluación), el portafolio por competencias así como pruebas orales y escritas por equipos.
- **Nuestra presencia puede tener un impacto inspirador científico y social.** Pienso que si esto nos lo creemos y lo practicamos somos más responsables de nuestra responsabilidad y aquí creo que es muy importante abordar aún más profundamente cuestiones como los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la educación espiritual, la educación sexual, la muerte, el uso de la libertad, el trabajo en equipo (Cortés, 2019) y el hecho de convivir en un mundo real y virtual (Lozano y Cortés, 2020).

Para ir acabando me gustaría narrar que me hace vibra ir a correr todas las mañanas, meditar unos minutos, estar con mi familia, leer y estudiar, viajar, la montaña, convivir con mis amigos y aprender siempre. Mis palabras potentes son, entre otras, gracias, lo siento, inspiración, ilusión, por favor, bienvenido, aportar, complementar y ser-fluir-confluir-construir, libertad, valentía, amor y autenticidad. Creo en la conciliación personal, familiar y profesional desde la vocación educativa y para sentirme feliz y hacer felices a los demás.

Como dije en una red social hace poco: “la educación es el mejor traje para la vida porque te viste desde dentro”. Nada de lo que he hecho en mi vida no lo hubiese podido conseguir sin mis ganas y sin otros. “Soy porque los otros son” que significa Ubuntu en Sudáfrica, y que lo aprendí en una estancia allí (justo estaba cuando falleció Nelson Mandela, que es otro referente vital para mí). En mi firma de mail estuvo mucho tiempo esta idea “Nunca dudes que un pequeño grupo de personas comprometidas pueden cambiar el mundo. De hecho, es lo único que lo ha logrado” de la antropóloga Margaret Mead.

Así que todo esto forma parte de mi vestimenta y espero poder ser sastre de otros haciendo trajes a medida porque cada persona es única, maravillosa y transformadora y ahí la orientación, desde una concepción humanista, socioconstructivista, conectivista y compleja, puede dar mucho (Cortés, Rodríguez y Val, 2018; Falcón y Cortés, 2020; García y Cortés, 2020; Rodríguez, Cortés y Val, 2019).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cortés, A., Rodríguez, A. y Val, S. (COORDS.) (2018). *Estrategias transformadoras para la educación*. Madrid: Pirámide.
- Cortés, A. (2018). Mi hija será lo que ella quiera ser: cuando las lágrimas se convierten en gotas educativas y éstas últimas son el mejor traje para la vida. En Arufe, V., *Historias de éxito docente* (215-232). Santiago de Compostela: Mundo Educa.
- Cortés, A. (2019). *Importamos, aportamos. Transformación educativa y social desde el coaching de equipos*. Madrid: Síntesis.
- Cortés, A. (2021). *Educación inspiradora*. Madrid: Síntesis.
- Falcón, C. y Cortés, A. (en prensa). Turning career guidance upside down: culture and socioeducational trans-culture. En (Eds.). *Cross-Cultural Studies: Global Impact and Lessons Learned*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.
- García Hernández, J.L. y, Cortés Pascual, A. (2020). ¿Qué propone la orientación profesional ante las políticas de empleo de la España postcrisis? Un análisis cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 89-108.
- Lozano-Blasco, R. & Cortés-Pascual, A. (2020). Problematic Internet uses and depression in adolescents: A meta-analysis. [Usos problemáticos de Internet y depresión en adolescentes: Meta-análisis]. *Comunicar*, 63. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-10>
- Rodríguez, A., Val, S. y Cortés, A. (2019). Análisis de la mejora del nivel de empleabilidad de los universitarios mediante la mejora de competencias transversales y habilidades. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, REOP, 20, (3),102-119.

PEDAGOGÍA INCLUSIVA: CINCO CLAVES PARA SU IMPLEMENTACIÓN



A

ctualmente no hay duda que cuando hablamos de educación como un derecho de todas las personas nos estamos refiriendo a la educación inclusiva, pues se ha configurado como el modelo educativo que cumple sobremedida con los preceptos de lo que significa el derecho a la educación con garantías.

Por su parte, el objeto de estudio de la pedagogía es la educación, de manera que, desde la misma, se deben poner en marcha todo tipo de conceptualizaciones y estrategias para actuar de forma coherente en el abordaje de esta cuestión. Es por ello, que debemos unir estos dos aspectos como un binomio inseparable y hablar en clave de pedagogía inclusiva.

Teniendo en cuenta estas consideraciones de partida, a lo largo de este artículo pretendemos establecer un conjunto de estrategias o consideraciones que sirvan de marco de actuación y elementos facilitadores o promotores para la implementación de la pedagogía inclusiva. Para ello, nos centramos en cuatro aspectos que consideramos clave: cumplir con las normas en relación al derecho a la educación inclusiva; clarificar y circunscribir conceptualmente qué es y qué no es educación inclusiva; determinar qué competencias clave deben configurar el perfil de los profesionales educativos y, por último, proponer un liderazgo para afrontar esta renovación pedagógica. Asimismo, señalamos de forma resumida una combinación de aspectos variados a tener en cuenta y que completan la puesta en marcha de estrategias pedagógicas inclusivas.

Por Marta Medina García.
Doctora en Pedagogía. Universidad de Almería.



CUMPLIMIENTO NORMATIVO

El Informe de investigación de la ONU de 2017 que analiza la situación de la educación en España, concluye que nuestro país viola de forma sistemática el derecho a la educación inclusiva. Por tanto, insta a que se contemple la educación inclusiva como un derecho y no sólo como un principio.

A la vista de este informe, se convierte en una prioridad el conocimiento normativo y las directrices que nos apunta la comunidad internacional en el marco de garantizar el derecho a la educación inclusiva. A continuación, establecemos de forma resumida algunos de los documentos clave que nos ofrecen una visión global de los aspectos más relevantes sobre esta cuestión.

En primer lugar, nos encontramos con la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 cuyo artículo 26, establece que toda persona tiene derecho a la educación, siendo el objetivo de esta el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, así como el favorecer la comprensión y la tolerancia.

Por su parte, la Declaración de los Derechos del Niño (1959) expone que todos los derechos enunciados en la misma serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación de ningún tipo. En este sentido, es importante destacar la integración del concepto de igualdad de oportunidades en torno al tratamiento del derecho a la educación.

En el marco del movimiento mundial guiado por la UNESCO (2005) de Educación para Todos, nos encontramos con un entramado documental que incluye entre otros: la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990); la “Declaración de Salamanca” (1994); el informe “Delors” (1996); la Declaración de Dakar (2000); la Conferencia Internacional de Educación (2008); las Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación (2009); el Foro Mundial sobre la Educación (2015) y el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2015) que nos aproximan a las bases conceptuales y los elementos declarativos y recomendaciones que estructuran la educación inclusiva como la clave para la creación de sociedades equitativas y justas.

En este sentido, desde el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH, 2013), también se hace hincapié en este aspecto y se reconoce la educación inclusiva como la modalidad más adecuada para que los Estados garanticen la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación.

Asimismo, debemos destacar de forma expresa, dado el carácter de actualidad e interés que suscita, lo expuesto en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible que Naciones Unidas aprobó en septiembre de 2015. En ella se trata expresamente la educación de calidad en el objetivo número 4, en el que se afirma que los esfuerzos se deben centrar en el acceso, la equidad, la inclusión y la calidad. Reconociendo la inclusión como la piedra angular de una agenda de la educación transformadora.

A pesar del respaldo de la comunidad internacional en la normativa de nuestro país en materia de educación nos encontramos como denominador común con la concepción de la inclusión como un principio y no como un derecho, configurándose esta forma según señala de Araoz (2019), en uno de los principales problemas para su implementación. No obstante, la jurista afirma tras un exhaustivo análisis normativo y doctrinal sobre la materia, que la educación inclusiva tiene dos naturalezas: principio y derecho fundamental, por tanto, no hay dudas para su cumplimiento e implementación.

En definitiva, cuando hablamos del derecho a la educación inclusiva no nos referimos a una moda o una tendencia pedagógica, sino que se trata de un derecho fundamental que debemos garantizar tal y como contempla el entramado normativo y la comunidad internacional.

DELIMITACION CONCEPTUAL

A la hora de abordar y poner en marcha la pedagogía inclusiva debemos tener muy claro a qué nos referimos con inclusión educativa, pues se trata de un proceso de naturaleza dilemática (Dyson y Milward, 2000) y sobre el que existe mucha confusión (UNESCO, 2005; Echeita y Ainscow, 2011). Por ello, es importante partir de una clarificación conceptual mínima que nos sirva de marco de actuación.

La idea de una educación inclusiva puede ser definida de muchas maneras (Ainscow, Farrell & Tweddle, 2000; Echeita, 2006, 2008, Escudero y Martínez, 2011) en función de dónde pongamos el foco de interés, o incluso puede estar exenta de una delimitación conceptual y dejar esta cuestión a juicio de lo que cada comunidad educativa defina y concrete en cada caso y cada día como inclusión, en función de su contexto, de su historia, de su cultura escolar o de múltiples condicionantes (Elboj, Puigdellivol, Soler, y Valls, 2002; Parrilla, 2002; Nilholm, 2006; Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

Esta cuestión la resume de forma clara Echeita (2008) que entiende que la inclusión educativa hace referencia a un concepto y a una práctica poliédrica, en el que cada plano tiene algo de la esencia de su significado, pero que no lo agota en su totalidad. Pero lo cierto es que, a nuestro parecer, esta dispersión doctrinal sólo provoca más confusión y más barreras para su implementación. Por lo tanto, entendemos que es necesario contar con un punto de partida y una clarificación conceptual con unos mínimos en común, fundamentalmente para que no se produzcan situaciones de desigualdad e inseguridad jurídica y social, estableciendo diferentes niveles de inclusión en función del tratamiento o concepción de cada centro al respecto.

Es importante diferenciar la pedagogía inclusiva frente a otras pedagogías o planteamientos educativos, como el del déficit o el integrador, cuya presencia aún se encuentra en nuestros centros, aunque sea con otro nombre o definición. En relación a esta situación, como indica Torres (2010) no podemos negar que la inclusión está vinculada en cierta medida a la integración y su evolución, pero lo cierto es que presenta notables diferencias: el sentido en sí de inclusión, su relación con el logro de una educación de calidad para todas las personas, así como la igualdad de oportunidades y no discriminación y en definitiva objetivos diferentes (Arnáiz, 2012; Gisbert y Giné, 2011; Cobo y López, 2012; Medina, 2017).

Entendemos que esta situación de confusión conceptual que se traslada a la práctica viene dada de un fenómeno frecuente que apuntaba Blanco (1999) y es que, cuando aparece un nuevo término enseguida empieza a utilizarse sin cambiar realmente las concepciones y significaciones previas. Esto precisamente es lo que está sucediendo con la inclusión y algunos planteamientos pedagógicos actuales llamados “inclusivos”.

En definitiva, para ofrecer una clarificación conceptual en torno a la inclusión educativa que nos sirva de base para su desarrollo adecuado, proponemos que se tengan en cuenta los siguientes aspectos:

- Establecer unos mínimos conceptuales comunes que eliminen desigualdades de partida.
- Diferenciar la inclusión de otros modelos educativos ya superados (modelo del déficit, modelo integrador...)
- Entender que la inclusión se opone de antemano a cualquier forma de segregación o injusticia que se produzca en el entramado educativo.

DESARROLLO COMPETENCIAL

Otra de las estrategias a destacar para la puesta en práctica de pedagogías inclusivas tiene que ver con el desarrollo competencial de todos los profesionales educativos. Y es que, la pedagogía inclusiva de poco sirve, si no existen unos recursos humanos que promuevan el desarrollo de su autonomía personal y social con plenitud. En nuestra opinión, este desarrollo competencial se debe dar en tres aspectos fundamentalmente: cambio de percepción acerca del proceso educativo, desarrollo personal en relación a las actitudes y creencias y, por último, la adquisición de estrategias metodológicas.

En primer lugar, debemos partir de un cambio sustancial en la concepción de la educación y superar la práctica pedagógica tradicional que impera en nuestros días (Trujillo, 2015) y apostar hacia un cambio en el concepto de educación, que se base en: lograr que el ser humano llegue a ser sujeto; se construya como persona; transforme el mundo y entable con el entorno y con los demás, relaciones de comunicación y reciprocidad (López, 2005).

Obviamente esta cuestión debe acompañarse de un componente a nivel personal elevado, pues la educación inclusiva exige un compromiso mayor de lo que a simple vista puede parecer ya que su desarrollo implica profesionales no sólo preparados sino fundamentalmente comprometidos (Fuente, 2008) y es que la inclusión educativa lleva aparejada una serie de exigencias y modificaciones en las conductas, las actitudes y las creencias del conjunto de la sociedad (Pérez, 2011). De manera que, si no hay un cambio en las creencias y actitudes del profesorado, difícilmente podremos provocar el cambio necesario para implementar una educación inclusiva y esto es una cuestión puramente personal e interna del profesor que nadie puede hacer por él (Cook, Semmel y Gerber, 1999; Alemañy, 2009; Muntaner, 2009).

A este respecto, es importante señalar que para asumir esta perspectiva debemos contemplar dos aspectos. En primer lugar, partir una premisa clave que caracteriza la pedagogía de la inclusión y es la forma en que los docentes conceptualizan las ideas sobre la diferencia (Ainscow y Miles, 2008). Una idea que reafirma Arnáiz (2012), al señalar que los elementos ideológicos en forma de prejuicios que apuntan a cuestiones como: que la diversidad es un inconveniente añadido para la escuela, que resignadamente hay que sobrellevar; o que la atención a la diversidad corresponde sólo a docentes altamente especializados etc., se convierten en auténticos obstáculos para la pedagogía inclusiva. Y en segundo lugar, debemos contar con una serie de recursos para implementarla de forma exitosa (Tournaki y Podell, 2005). Pero, ¿a qué recursos o elementos nos referimos en

este sentido? Fundamentalmente se trata de la mejora en la comunicación, el enriquecimiento mutuo y colectivo que supone el fin del aislamiento profesional y el inicio de la cultura colaborativa (Marcelo, 1995; Gisbert y Giné, 2011; Arnáiz 2012).

Llegados a este punto cabe duda que para el desarrollo competencial óptimo de esta cuestión es fundamental el conocimiento de estrategias didácticas o como actualmente se las conoce: metodologías activas.

A pesar de que es muy común oír hablar de las metodologías activas como un fenómeno novedoso, no se trata de algo que acaba de surgir, sino que es un planteamiento utilizado desde hace mucho tiempo (Pujolás, 2012) y que cuenta con respaldo pedagógico suficiente (Montessori, Pestalozzi, Dewey, Freinet, Freire entre otros) llevado a cabo a través de distintos movimientos pedagógicos, basados fundamentalmente en otras formas de ver la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De manera que, para actuar conforme a los preceptos de la pedagogía inclusiva, es fundamental rescatar estas concepciones y poner en marcha modelos organizativos y metodológicos centrados en el alumnado, sobre la base de algunos elementos que entendemos son fundamentales y que resumimos a continuación:

- El alumno/a eje central del proceso.
- Las singularidades como valor.
- Acciones motivadoras conjuntas.
- Transversalidad, conexión y utilidad en los conocimientos.
- Los profesionales educativos como facilitadores del proceso.

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA A LA VANGUARDIA DEL CAMBIO DE PARADIGMA

Para implementar procesos de cambio como al que nos referimos se debe contar con la participación activa de todos los agentes implicados. Sin embargo, como en cualquier proceso de reconstrucción al uso, este debe contar con una estructura a la vanguardia y desde nuestra propuesta entendemos que debe ser la orientación educativa.

Al hablar de cambios y liderazgo la dirección de un centro escolar es uno de los pilares básicos, pues es sobre ella que se asienta toda la dinámica organizativa del centro, desde el desarrollo curricular hasta la innovación y la evaluación (Lorenzo Delgado, 2004).

Batanero y Fernández (2013) proponen el binomio liderazgo-inclusión el cual se caracteriza por lo siguiente: las relaciones humanas en el centro de la acción, por encima de las estrategias y los recursos; se debe percibir la comunidad educativa como un sistema abierto de relaciones interdependientes y complejas, y orientar la transformación hacia el entorno social, no sólo de puertas para dentro. Con lo cual, se entiende como una forma de liderazgo compartido y transversal, que tal y como afirma Álvarez (2010) se presenta como la modalidad más propicia para el desarrollo de buenas prácticas educativas en centros que apuesten por una orientación inclusiva.

Tomando en consideración los planteamientos previos y atiendo a los fundamentos principales de la orientación educativa, entre otros muchos aspectos, ésta se convierte en el enclave ideal para liderar de forma activa el cambio de paradigma que supone la pedagogía inclusiva, por los siguientes motivos:

- La formación de los profesionales educativos que la componen.
- La ubicación estructural en el centro educativo: trabajo conjunto con el equipo directivo, con el profesorado, con el alumnado, sus familias, con el entorno.
- Su impronta como líder educativo comprometido con la mejora continua de la escuela.
- La desnaturalización de sus prácticas y desarrollo profesional la convierten en protagonista ineludible del cambio.

MISCELÁNEA

El objetivo de este trabajo es plantear algunas de las estrategias y elementos clave, que a nuestro parecer, son fundamentales para la consecución de pedagogías inclusivas. Sin embargo, la complejidad del proceso hace que sea necesario tratar de forma expresa, aunque sea de manera resumida, una serie de elementos que deben actuar en paralelo con las cuestiones ya citadas y nos referimos a lo siguiente:

- Voluntad política y de las administraciones.
- Tener presente una premisa: el sistema educativo ordinario actual no es inclusivo.
- Realizar profundos cambios en las prácticas pedagógicas más comunes y vigentes (evaluación psicopedagógica, dictámenes, adaptaciones curriculares, etc.).
- Contar con recursos humanos, materiales, técnicos suficientes y actuar en clave de ajustes razonables.



- Informar y promover la participación de las familias: informarles de los cambios conceptuales y prácticas que supone esta nueva concepción de la educación y la escuela. Fundamentalmente para evitar recelos, dudas o incertidumbres y convertirlos así en agentes relevantes y promotores en el cambio.

CONCLUSIÓN

En conclusión, urge poner en marcha un entramado general de medidas y acciones que doten a la pedagogía inclusiva de un corpus suficiente para garantizar una educación en términos de calidad, equidad, garantías para todas las personas, tal y como contempla el derecho fundamental a la educación inclusiva. Lo cual se traduce, en definitiva, en adoptar estrategias coherentes con las normas, con nuestra profesión, vocación y la ética, así como con el desarrollo social futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Ainscow, M., Farrell, P. & Tweddle, D. (2000): "Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities". *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38, 18-44.
- Alemañy Martínez, C. (2009). Integración e Inclusión: Dos Caminos Diferenciados en el Entorno Educativo. Educación y Sociedad. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Universidad de Málaga-EUMED. net, 1 (2).
- Álvarez, M. (2010). El liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar. Wolters Kluwers. Madrid.
- Arnáiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo Effective and inclusive schools: How to promote their development. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Batanero, J. M. F., & Fernández, A. H. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa Estudio de casos. *Perfiles educativos*, 35(142), 27-41.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín*, 48, 57-72.
- Cobo, I. L., & López, I. G. (2012). Generación de entornos inclusivos desde la mejora de la eficacia escolar. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (2), 9-23.
- Cook, B. G., Semmel, M. I., & Gerber, M. M. (1999). Attitudes of principals and special education teachers toward the inclusion of students with mild disabilities critical differences of opinion. *Remedial and special education*, 20 (4), 199-207.
- Dyson, A., & Millward, A. (2000). *Schools and special NEEs: Issues of innovation and inclusion*. Sage.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid, España: Morata.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona, España: Graó.
- Escudero, J. M., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Fuente, A. V. (2008). A vueltas con la educación inclusiva: lo uno y lo diverso. *Revista Educación Inclusiva*, 1, 119-139.
- Gisbert, D. D., & Giné I Giné, C. G. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Lorenzo Delgado, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal.
- Marcelo García, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, España: EUB.
- Medina, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*. (Tesis Doctoral). Universidad de Jaén, España.
- Muntaner, J. J. (2009). *Escuela y discapacidad intelectual: propuestas para trabajar en el aula ordinaria*. Alcalá de Guadaíra, España: Editorial MAD.
- Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special NEEs Education*, 21 (4), 431-446.
- Parrilla, A. (2002). Acerca Del origen y sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación*. 327, 11-32.
- Pérez, T. G. (2011). Modelos de escolarización: Trayectoria histórica de la educación especial. *Educação e Filosofia*, 25(50), 691-719.
- Torres, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional*, 49(1), 62-113.
- Tournaki, N. y Podell, D.M (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education*, 21, 299-314. Recuperado de: 10.1016/j.tate.2005.01.003.



¿CÓMO MEJORAR LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO DESDE EL EJERCICIO DE LAS BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES?

Posiblemente, en muchas situaciones, detrás de las elevadas cifras de abandono y fracaso escolar nos encontremos con una no menos elevada cifra de alumnado desmotivado, esto es, alumnado que no están dispuestos a hacer lo que les exigen en la escuela o bien en los entornos académicos.

Posiblemente la dificultad radique en que aprender no es fácil y menos cuando se trata de aprendizajes académicos. De hecho, aprender requiere un esfuerzo bastante notable. Decimos que hay aprendizaje cuando hay un cambio, más o menos permanente en la conducta gracias a la experiencia. Si bien este cambio se da al poner en marcha ciertos procesos cognitivos: prestar atención, procesar información de forma deliberada, practicar el aprendizaje, etc. todos ellos difíciles de iniciar y mantener. Por lo cual al alumno hay que ofrecerle un motivo o móvil lo suficientemente interesante para que el alumno cambie sus prioridades.

El sistema de enseñanza, en sus etapas obligatorias, cuenta actualmente con competidores muy poderosos: facilidad para el ocio, los videojuegos, la diversión online..., por lo que a veces da la sensación al profesorado de intentar vender un producto poco competitivo.



Laura Bermúdez García

Profesora de secundaria en el IES Maestro Francisco Fatou de Ubrique.

Rafael Bermúdez Carrascoso

Orientador Educativo de EOE Utrera.

No es que yo sea muy inteligente, es que yo persevero más tiempo. Albert Einstein.

Los estudios han señalado una y otra vez que los niños motivados se desempeñan mejor en la escuela, no necesariamente porque creen que tienen que ser los mejores, sino porque están dando lo mejor de sí.

Son diversos los factores que tienen relación con la motivación escolar: los relacionados con el tipo de aprendizaje, los relacionados con el contexto familiar, los relacionados con los propios alumnos, los relacionados con los compañeros y los relacionados con el propio profesorado.

En este artículo tratamos de poner en valor la importancia de **los factores relacionados con el profesorado en un programa de intervención con el alumnado. Al igual que se explican una serie de orientaciones específicas para el profesorado sobre cómo aumentar el nivel de motivación en el alumnado.**

Hemos consultado algunos manuales y textos y de estos hemos extrapolado lo que entendemos que pudieran considerarse como buenas prácticas profesionales.

Finaliza el artículo con una serie de reflexiones y conclusiones asociadas.

¿QUÉ ES LA MOTIVACIÓN ESCOLAR?

La motivación escolar es un proceso psicológico, una fuerza que desde el interior impulsa a la acción, donde el individuo participa activamente en su creación y orientación. Ésta surge cuando el sujeto interactúa adecuadamente con las personas (profesorado, compañeros, entorno familiar) y con los objetos, materiales, etc. que encuentra en el ámbito educativo.

En este proceso, el profesorado es, probablemente el elemento más importante en la aparición y en el desarrollo de la motivación. Su función principal consiste en asegurar una adecuada estructuración del contexto escolar, que haga surgir en el alumnado el máximo de motivación, curiosidad e interés por las tareas escolares, por el aprendizaje y por la adquisición de conocimientos y destrezas.

¿QUÉ TIPOS DE MOTIVACIÓN EXISTEN?

Intrínseca, Extrínseca e Internalizada

FACTORES RELACIONADOS CON LA MOTIVACIÓN ESCOLAR

Relacionados con las características del alumnado

Son determinantes tanto en la conducta del sujeto como en su forma de evaluar a posteriori su actuación, se pueden clasificar en tres niveles:

1. **Afectivo:** donde se encuentran los sentimientos y emociones positivas o negativas respecto a la escuela, las tareas escolares y el aprendizaje en general (actitudes), y a la mayor o menor autoestima.
2. **Cognitivo:** donde se manifiestan las expectativas de éxito o de fracaso (atribuciones) y las características propias del sujeto como la curiosidad o el interés.
3. **Personalidad:** donde se reflejan o no las modificaciones del autoconcepto y las necesidades del yo.

Relacionados con el tipo de aprendizaje

Las personas no funcionamos igual ante cualquier tipo de aprendizaje, sino que existen situaciones más o menos eficaces dependiendo de factores como el nivel de estimulación que proporcionan, la complejidad y dificultad que presentan, el hecho de que se trate de contenidos intrínsecamente significativos, de la forma en como nos son presentados, o del tipo de evaluación que esperamos tener después del aprendizaje.

Relacionados con los compañeros

El grupo de iguales ofrece posibilidades de interacción que permitirán desarrollar capacidades como la empatía, ser capaz de reconocer los sentimientos ajenos y establecer relaciones afectivas y emocionales, pero además ofrece información al sujeto sobre sí mismo. Los alumnos valoran su nivel de competencias teniendo en cuenta sus resultados personales al compararse con el rendimiento de sus compañeros, lo que les ayudará a desarrollar, mantener y/o modificar su autoconcepto, repercutiendo sobre su motivación y su comportamiento académico.

El sistema de organización social del aula utilizado preferentemente por el profesor (organización competitiva, cooperativa o individualista), determinará diferentes modos de interacción entre el alumnado que influirá en la implicación en la tarea, el compromiso, el esfuerzo mantenido, la satisfacción personal lograda y, en definitiva, en la motivación.

Relacionados con la familia

Todos somos conscientes de la importancia que las actitudes, expectativas y estilo de crianza de los padres tienen en el tipo y nivel de motivación escolar de sus hijos. A medida que el niño crece los padres colaboran en el desarrollo del autoconcepto académico a través de su nivel de implicación que hace referencias a comentarios sobre su capacidad, al aliento que le infunden ante sus proyectos, el apoyo que le ofrecen, a la valoración de la educación y al tipo de relación que mantienen con la escuela.

Por otra parte el estilo educativo de los padres, la forma de educar a sus hijos, influirá directamente en el desarrollo de su personalidad afectando a aspectos como la autorregulación,

independencia, confianza en sí mismo, etc. que determinarán su motivación escolar. El docente debe de conocer las líneas generales de todas estas influencias ya que en muchos casos le servirán como orientación para determinar los factores implicados en la motivación de sus alumnos y poder planificar unas formas de actuaciones conjuntas con los padres. En este sentido, cada día preocupa más a la institución escolar contar con el apoyo y la colaboración de la familia con la que deberían compartirse criterios educativos.

Relacionados con el profesorado

(Contenido que desarrollamos específicamente en el presente artículo)

El profesorado continúa siendo una pieza clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en su actuación puede facilitar la aparición de la motivación académica o, por el contrario, llevar a los alumnos al desánimo. Tanto los **aspectos de índole personal** (la empatía, la amabilidad en el trato, el sentido de su eficacia, etc), como los **didácticos** (organización del material, claridad en las exposiciones, etc) y los de interrelación (tipo de disciplina, aplicación de recompensas, etc,) influyen en la aparición y posterior mantenimiento del interés hacia la materia que se imparte y hacia el aprendizaje académico en general.

Características de personalidad

Percepción y expectativa del profesorado. Conlleva, entre otras, las siguientes implicaciones educativas: las expectativas del profesorado afectan a la motivación y al rendimiento tanto de forma directas (el profesorado que tiene bajas expectativas reduce la cantidad de contenidos o el nivel de dificultad) e indirectas (aplicar inadecuadamente las recompensas, presta poca atención, afecto o interés). Esto se refleja en la actitud (negativa o positiva), en la disponibilidad, en la empatía y la amabilidad y en el entusiasmo y sentido del humor.

Las buenas prácticas:

- Cuando introduzca una tarea nueva haga comentarios positivos acerca de su valor y de su utilidad más o menos próxima.
- Si cree que sus alumnos no perciben con claridad cómo lo que aprenden ahora les servirá en un futuro, no insistir en hacérselo entender con comentarios hostiles.
- Dé información sobre lo que va aprender, sobre cómo van a hacerlo y sobre los objetivos que quiere que se consiga.
- Relacione los nuevos contenidos con otros ya vistos o con el de otras asignaturas.
- Busque conexiones entre el contenido y las necesidades, valores, experiencias o intereses del alumnado. Intente que el nuevo aprendizaje sea significativo. Si el alumno no sabe de qué va una materia o para qué puede servir

aprenderla, se limitará a hacer lo mínimo posible para aprobarla.

- Utilice ejemplos, referencias al mundo social (prensa, tv, multimedias, redes sociales, etc) y recursos didácticos variados (presentaciones, aplicaciones tipo kangout, etc).
- Encuentre el tipo de humor que más encaje con su personalidad para evitar fracasos o situaciones embarazosas.
- Sea cauto en sus comentarios, asegurándose que no hiera la sensibilidad de algunos alumnos.

Características pedagógicas: ser un buen comunicador

Las buenas prácticas:

- Lo importante es que el receptor le entienda. Si la mayoría de nuestros alumnos no han entendido nuestra explicación, debemos de reflexionar hasta que punto no somos capaces de hacernos entender.
- El alumnado debe de asumir un papel activo como emisor y receptor. El profesor precisa información directa del alumno sobre lo que éste ha entendido y sobre sus opiniones, conocimientos, etc, para que sea posible completar los procesos comunicativos.
- El profesor debe de saber moverse adecuadamente en el aula, sentirse cómodo en ella.
- Utilizar bien sus recursos de comunicación no verbal, por ejemplo, reforzar el discurso mediante gestos, movimientos, etc.
- Usar un tono y volumen adecuados: un tono demasiado monótono aburre; un volumen excesivo crea ansiedad.

Estilo de enseñanza

Las buenas prácticas:

- Se debe de tender hacia el estilo democrático, asociado a una atmósfera positiva en clase, una mayor cooperación, menor competitividad y menor frustración.
- El estilo democrático favorece la individualización y la madurez psicológica del alumno.
- Ejercer el control necesario: El profesorado debe de ofrecer al alumno una orientación clara a nivel personal y académico que garantice la seguridad respecto a los límites de la conducta y las expectativas del rendimiento. La autoridad se debe de ejercer con cuidado y afecto, con un control firme basado en el propósito de las normas y la suficiente flexibilidad para cambiarlas si razonadamente es necesario.
- Respetar la libertad: para lograr el desarrollo de sí mismo es preciso rodear al alumno de un ambiente con suficiente libertad de elección para que pueda tomar decisiones de

forma personal y tener vivencias de éxito o incluso fracasos que le hagan más responsable y autónomo.

- **Mostrar afecto:** La aceptación por parte del profesorado y los compañeros estimula a los alumnos a rendir más y desarrolla la confianza en sí mismos, así como su competencia social.
- **Manifiestar respeto:** el alumno necesita que el profesor le considere alguien valioso como persona, importante y capaz de cumplir las expectativas realistas que tenga sobre él.
- **Favorecer la competencia:** El docente debe de ser un modelo competente, pero al mismo tiempo proponer al alumno tareas ajustadas a su nivel de habilidad para que pueda completarlas con éxito y sentirse competente. Las expectativas realistas que el profesor tiene sobre el alumno, le ofrecen un feed-back sobre su rendimiento, que le sirve para desarrollar su autoconcepto y aumenta su implicación en las tareas escolares.
- **Hacer posible el éxito:** el profesor debe de ofrecer un clima de aula en el que se respire más el éxito que el fracaso. Es preciso enfocar las experiencias de aprendizaje de una forma más positiva se desea favorecer el autoconcepto de sus alumnos y su motivación intrínseca.

Dar bien las clases

Las buenas prácticas:

- Conjugan adecuadamente las siguientes variables: el conocimiento que como profesor tenga de la materia, la organización que haga de ella (explicándola de manera clara, lúcida y dimensional), la habilidad para comunicarse con el alumnado, la habilidad para estimular el aprendizaje de los alumnos, ejercer la función principal de ser el “director” del aprendizaje, para ello, su función más importante ya no es la de dar información sino la de ORIENTAR al alumnado en su utilización, el profesorado que demuestre habilidad, imaginación y sensibilidad para organizar las actividades y manipular estas variables posiblemente obtendrá mejores resultados con sus alumnos. Y finalmente, el estilo de enseñanza se asocia siempre al tipo de objetivos particulares de cada unidad o tema de instrucción.

Igualmente la Motivación del profesorado se sustenta en línea con lo que a continuación referimos:

- Las teorías de la motivación aplicadas a la actividad docente: Satisfacción-insatisfacción de las necesidades. Enfoque conductista. Teoría de la expectativa. Teoría instruccional.
- El malestar docente: que se entiende por estrés, repercusiones en el comportamiento, factores que generan estrés al profesorado (contexto social, contexto relacional, contexto intrapersonal docente, síndrome burnout).
- ¿Cómo evitar el malestar docente?: la Prevención primaria. La Prevención secundaria. La Prevención terciaria.

Orientaciones psicopedagógicas al profesorado, en la línea de las buenas prácticas docentes, para aumentar el nivel de motivación

Consideraciones:

La motivación la debemos entender como una capacidad de la personalidad del individuo que es educable y que se puede desarrollar, pero que a su vez, exige una adaptación a muy distintos niveles. Para empezar a motivar a una persona hacia el aprendizaje académico hay que considerar su historia e ir poco a poco sin pretender grandes avances de inmediato puesto que se cuenta con las limitaciones citadas anteriormente. Los cambios precisan tiempo, son lentos. Para conseguirlos hace falta que las ayudas no desaparezcan, sean constantes.

Orientaciones:

1. Evitar las críticas negativas ante el intento de colaboración del alumnado.
2. Estructurar la docencia en el aula de forma no excesivamente autoritaria mezclando la directividad con la aceptación de las decisiones de los alumnos/as.
3. Programar trabajos en grupo o sesiones donde cada alumno/a pueda colaborar según su nivel.
4. Valorar positivamente los comportamientos de trabajo o de estudio o en su defecto las aproximaciones.
5. El reconocimiento del éxito de un alumno/a o de un grupo de alumnos/as motiva más que el reconocimiento del fracaso y si aquel es público mejor.
6. Conocer las causas del éxito o del fracaso en una tarea determinada aumenta la motivación intrínseca.
7. El aprendizaje significativo crea motivación, no ocurre lo mismo en el aprendizaje memorístico y repetitivo.
8. Programas contenidos y enseñarlos de forma que el alumnado puedan comprenderlos y aplicarlos con un nivel medio de dificultad.
9. Cuidar de que el alumnado con un bajo nivel de motivación consigan pequeños éxitos académicos para que aspiren en un futuro próximo hacia metas que exigen esfuerzos superiores,
10. Tener presente que el alumnado con baja motivación, en un principio suelen manifestar cierta resistencia a abandonar su deficiente situación motivacional puesto que temen que el posible cambio pueda aumentar su, ya de por sí, precaria situación.
11. Fomentar el trabajo cooperativo frente al competitivo.
12. Presentar tareas asequibles a las posibilidades del alumnado.
13. Programar las actividades de la clase de forma que el alumnado puedan frecuentemente tomar decisiones. El profesorado que da autonomía promueve la motivación de logro y autoestima, aumentando así la motivación intrínseca.

14. Promover actividades en las que los riesgos de fracaso son moderados.
15. No exigir, dentro de lo posible, un programa que sólo se pueda aprobar con un alto nivel de dedicación al estudio, puesto que existe el riesgo probado de que el alumnado poco motivado no está dispuesto a dedicar dicho esfuerzo.
16. Llevar la clase con un nivel medio de ansiedad y evitar situaciones extremas de máxima ansiedad o aburrimiento.
17. Programar sesiones de diálogos por grupos de manera que el alumnado con menor nivel de motivación pueda expresar sus opiniones sin miedo a ser rechazados por sus compañeros.
18. Realizar actividades o trabajos fáciles para que el alumnado con bajo nivel de motivación, de manera que pueda valorar sus éxitos y su relativa dedicación.
19. Las tareas creativas son más motivantes que las rutinarias y repetitivas.

Es pertinente, desde la buena práctica docente, tener presente los siguientes principios y técnicas de motivación:

1. Elaboración significativa de las tareas, es decir, cuando tienen sentido para el alumnado y no se centran en lo repetitivo y lo memorístico.
2. Aprendizaje operativo y participativo es más motivante que el individualista y competitivo.
3. Las tareas creativas son motivan más que las repetitivas.
4. La actitud positiva del profesorado provoca actitudes positivas en el alumnado.
5. Las expectativas del profesorado son profecías que se cumplen. El alumnado tiende a rendir lo que se espera de él.
6. Es muy útil la evaluación continua, para suscitar la necesidad del esfuerzo continuado.
7. Hay que tener en cuenta las diferencias individuales para lograr la motivación.
8. Conocer los resultados por parte del alumnado es un estímulo para corregir, mejorar y obtener más rapidez.
9. La organización flexible del grupo aumenta la motivación.
10. Las actividades han de estar graduadas, partiendo de las más fáciles. Así el alumnado puede ir obteniendo éxitos sucesivos.
11. La motivación aumenta cuando el material didáctico es el adecuado.
12. El nivel de estimulación ha de ser adecuado. Si se reduce no produce cambios y si es elevado produce frustración.
13. Hay que partir de la propia experiencia. El alumnado debe tener la oportunidad de ver en la realidad las teorías estudiadas.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

- Pertinencia de que el profesorado tenga presente y en consideración los principios y técnicas de motivación.
- Entre estos principios ponemos en valor “el estilo democrático en los entornos docentes y familiares”, como valor probado del desarrollo de una motivación de calidad.
- Tener presente la importancia de vertebrar el abordaje de la motivación escolar desde las primeras etapas educativas y que este abordaje quede recogido en el Proyecto Educativo de los Centros.
- El Departamento de Orientación y el orientador/a educativa como elementos dinamizadores del proceso motivacional en los centros docentes.
- El éxito escolar se sustenta en el trabajo diario y en los desafíos acorde a nivel de competencia.
- La motivación esconde el secreto para ayudar al alumnado a alcanzar su máximo potencial y el profesorado deberíamos aprender a utilizarla.
- Aunque no se recoge el tema de la motivación escolar, de manera específica, en los temarios de oposiciones, si es pertinente que en las plataformas formativas universitarias y de los centros del profesorado se incluya con un asunto de permanente actualización formativa.

FUENTES CONSULTADAS

Proyecto Ámbezar.

Programa de Motivación en la ESO. Ediciones Aljibe, 2001.

Revista EDUCAR Y ORIENTAR de Copoe.

Web *The Parent Institute* (www.parent-institute.com).

Plataforma *Gestionando Hijos* (www.gestionandohijos.com).

Blog Profesor Miguel A. Santos Guerra.

Ponencia Juan Vaello Orts “Mejorando la gestión y el aprendizaje en nuestras aulas”.

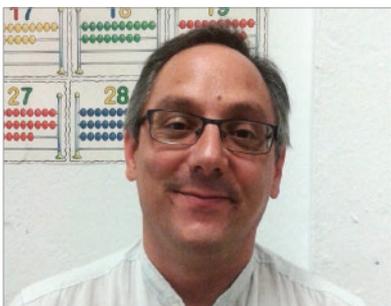
La Hora de los Deberes. Film de Ludovic Vieuille.

**# Diego Jesús Luque Parra.**

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Málaga.

**# María Jesús Luque Rojas.**

Departamento de de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Málaga.

**# Ricardo Hernández Díaz.**

Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

HERMANOS DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD

PAUTAS DE INTERVENCIÓN FAMILIAR

El nacimiento de un hermano altera el equilibrio que hasta ese momento se tenía en la familia, debiendo surgir una nueva atmósfera de relaciones y de las apreciaciones entre sus miembros, a fin de instaurar y desarrollar un nuevo vínculo de intimidad y relación afectiva, lo que, a su vez, marcará a cada uno de ellos en sus referencias de identidad, así como en los aspectos de la interacción social.

Ciertamente, en una familia pueden ocurrir diversas situaciones, dificultades o aspectos que, en todo caso, generan la necesidad de cambio y adaptación en sus relaciones y afectos, base para el desarrollo personal y social de cada uno de los miembros de la familia y, en particular, de los hijos.

Un planteamiento oportuno nos lo ofrece el análisis de la complejidad que adquiere un equilibrio familiar y sus mecanismos de regulación cuando un hijo presenta discapacidad. Vivencialmente ello es así, en tanto que la situación creada por ese nacimiento o aparición de discapacidad está asociado a la incertidumbre y al desconocimiento, además del desconcierto, sentimientos de tristeza o de abatimiento, en sus inicios, que ha de continuarse en un proceso de aceptación y de adaptación. Se introducen, por consiguiente, factores distintivos y diferentes a lo habitual que inciden directamente sobre la vida y el rumbo de la familia, generándose la necesidad de afrontamiento de la situación, hacia fines de resolución de dificultades y de adaptación a la nueva situación, que se vislumbra ya de carácter permanente en el seno familiar.



En una lectura de algunos trabajos sobre la cuestión (Cuskelly y Gunn, 2006; Dew, Balandin y Llewelyn, 2008; Iriarte e Ibarrola-García, 2010; García y Bustos, 2015; Muñoz-Bravo, 2017; Oñate y Calvete, 2017; Luque-Rojas y Luque, 2019) puede apreciarse una disparidad de opiniones en torno al ajuste psicológico del hermano sin discapacidad, frente al hermano que la tiene. Así, desde una perspectiva psicológica (llámese clásica o patogénica), se desprende la aparición de dificultades, manteniéndose una visión patológica en los niños que tienen un hermano con discapacidad. Por el otro extremo, desde una psicología positiva, la discapacidad no sería un estresor en sí, pudiendo hablarse de ventajas o de vivencias en valores.

Sin posicionarnos en uno u otro extremo, consideraríamos la reflexión sobre una postura de valoración y aceptación de la situación, a la vez que el camino de vida en el que se ha de sentir una afectividad y experiencias, tanto positivas sobre la discapacidad, como sobre las vivencias y emociones negativas y estresantes (Iriarte e Ibarrola-García, 2010).

ASPECTOS DE CONSIDERACIÓN EN LOS HERMANOS DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD

De acuerdo con Lizasoain (2007) y Luque y Luque-Rojas (2020), pueden considerarse algunas cuestiones que los hermanos de niños con discapacidad suelen hacerse (cuadro); a ellas se tratará de aportar algún elemento de reflexión, como posibilidad de respuesta, a fin de favorecer una concienciación sobre su relación con el hermano y un marco de afrontamiento en la familia.

1. ¿Qué tipo de escolaridad tendrá? ¿A qué colegio irá? ¿Necesitará recursos específicos? Si va a su mismo Colegio, se plantearán aspectos como el papel de cuidadores, ayudar a su hermano, dar explicaciones, tener que enfrentarse a situaciones incómodas.
2. Los hermanos pequeños del que tenga discapacidad podrán superar a éste en el plano físico, psíquico o académico, con lo que pasarán a tener el papel de hermano mayor en la práctica y vida diaria.
3. Las hermanas de niños con discapacidad las que tienen más restricciones y obligaciones que sus iguales en familias sin discapacidad.
4. En una familia con dos hijos (uno de ellos con discapacidad) el que no tiene limitaciones está obligado al afrontamiento en solitario de esa dinámica familiar.
5. Los hermanos y hermanas de niños con discapacidad pueden llegar a sentirse responsables de esa discapacidad, así como de la tristeza de sus padres con relación a ella. Podrían mostrar su enfado hacia el hermano con discapacidad por el tipo de vida que les condiciona, sintiéndose a la vez culpables por tener estos pensamientos. Podrían sentirse culpables al ver que progresan más rápido que su hermano con limitaciones.
6. La existencia de un niño con discapacidad en una familia recorta, en cierta medida, la vida social, salidas a lugares o actividades de ocio. Los hermanos podrían sentirse forzados a tener que renunciar o seleccionar a sus amistades en función de cómo reaccionan éstas ante el hermano con discapacidad.
7. Frente a sus padres, los hermanos podrían sentir el deber de colmar las esperanzas y expectativas que el hermano con discapacidad no alcanzará.
8. Con la edad, los celos o reticencias dan paso a deseos de sobreprotección al que tiene discapacidad.
9. Planteamientos vitales nuevos cuando los hijos tiene la edad de iniciar su propia vida y dejar la casa de sus padres. Sentimientos de no poder “abandonar” a la familia y dejarla sola en su afrontamiento de la discapacidad. Entre otras cosas puede darse la preocupación sobre si la futura pareja aceptará a su hermano con discapacidad.
10. Con el envejecimiento de los padres, los hermanos deben de hacer frente a la cuestión del futuro de su hermano con limitaciones: ¿Quién se ocupará de él o ella cuando los padres ya no estén en condiciones de hacerlo?

Cuadro 1. Diez aspectos de reflexión en la concienciación de tener un hermano con discapacidad (tomado y adaptado de Lizasoain, 2004).

1. En un principio, en la recepción de la existencia de la discapacidad, la familia se centra en el conocimiento de ésta, conformándose como un núcleo de su estructura y vida, con el consiguiente freno al progreso del desarrollo familiar. Los hermanos viven este periodo, en una línea de continuidad de sus padres, mostrando un conjunto de conductas o respuestas en fases similares a las acontecidas en una pérdida afectiva. Es obvia la participación de los hijos en la confusión e incertidumbre producida por la aparición de la circunstancia. Los hermanos sin discapacidad se plantean pensamientos de incredulidad e inmovilismo, preguntándose si eso puede significar un apartamiento de una cierta normalidad de la vida, sobre tratamientos y dependencia permanente, etc. A ello se pueden sumar sentimientos de culpa o de impotencia y responsabilidad en la aparición de la enfermedad.

Este círculo de negatividad participante en sí misma como familia, debe romperse con fines de afrontamiento y de esperanza en su futuro, lo que deberá ser el primer punto de reflexión del padre y la madre, hacia el reequilibrio familiar. Ello proporcionará a los hermanos una referencia de positividad y afecto, de comprensión y apoyo.

2. Los hermanos y hermanas de niños con discapacidad pueden llegar a sentirse responsables de esa discapacidad, así como de la tristeza de sus padres con relación a ella. Podrían mostrar su enfado hacia el hermano con discapacidad por el tipo de vida que les condiciona, sintiéndose a la vez culpables por tener estos pensamientos. Más aún, podría sentirse culpable al ver que progresa más rápido que su hermano con limitaciones en todas las facetas de desarrollo, tan necesarias en la convivencia familiar, como en los planteamientos del día a día y de futuro.

Esta dinámica de tristeza y culpabilidad (que no de causa), podrá intervenir desde actuaciones materno-paterno filiales más ajustadas entre los hermanos y en su desarrollo afectivo, procurando un cierto equilibrio y su asociación, a las limitaciones del hermano con discapacidad. En esta situación serán recomendables, entre otras: a) Una reflexión y reestructuración en su propia vida personal, social y como padres; b) Iniciarse en la adaptación y convivencia con la discapacidad; c) Una reestructuración de las relaciones afectivas maritales, hijo en cuestión y hermanos; d) Una integración de las necesidades derivadas de la discapacidad en la dinámica familiar. En suma, equilibrar la circunstancia de la discapacidad en el hijo, favoreciendo una afectividad natural y espontánea, hacia una estructura de relaciones familiares, orientadas al progreso personal de los hijos (del niño o niña con discapacidad y de sus hermanos).

3. Respecto a la escolaridad, los hermanos harán frente a la cuestión de si asistirá a su Colegio o a otro que tenga recursos específicos. Si va a su mismo Colegio, se plantearán aspectos como el papel de cuidadores, las posibilidades de ayudar a su hermano, tener que dar explicaciones, o que enfrentarse a situaciones incómodas. En suma, sentirse diferente, cuando no distante, a los demás compañeros de clase y centro educativo, lo que conlleva el riesgo de distinción o aislamiento y disminución de sus relaciones sociales.

De una adecuada coordinación familia escuela, en la que los padres transmitan sus circunstancias e inquietudes al profesorado, puede surgir un elemento de colaboración en el desarrollo afectivo – social que, a través de actuaciones y programas tutoriales en el aula y centro, incidan en esos pensamientos y actitudes de los alumnos y alumnas. Obviamente se persiguen objetivos de comprensión y apoyo, así como de aceptación y valoración en positivo de crecimiento personal.

4. Teniendo en cuenta el lugar que ocupa en la fratria, los hermanos pequeños del que tenga discapacidad podrán pensar que en un tiempo superarán a su hermano en el plano físico, psíquico o académico, con lo cual podrá pasar, al menos en un nivel funcional, a tener el papel de hermano mayor en la práctica y vida diaria.

Lo que se conoce como fratria es el conjunto que forman los hijos de un núcleo familiar, con independencia del tipo de filiación que tengan con sus padres, viviendo en una casa o residencia común. Este conjunto está conformado como una estructura de relaciones que, aunque pueda establecerse un escalafón por el orden de nacimiento de sus miembros (hijos), la edad no presupone jerarquía, autoridad o relación de superioridad. Todo ello es proceso y resultado de la unión entre hermanos, orden y disciplina familiares y una actuación paterno-materno filiales, coherente. De acuerdo con esta perspectiva, el cambio que un hermano menor pueda experimentar respecto a su hermano mayor con discapacidad no difiere del que pudiera presentar con relación a otros de la familia o fuera de ella, ya que los intereses, las aptitudes y habilidades de una persona la conducen y distinguen de otra, simplemente por eso, por su implicación y ocupación. En nuestro caso, además, se generará un mecanismo perceptivo – constructivo de valores de, consideración, apoyo o ayuda al que necesita la atención. El desarrollo de este valor es lo verdaderamente significativo en la relación fraterna y en su proyección social fuera de la familia.

5. Se observan diferencias en cuanto a género, siendo las hermanas de niños con discapacidad las que tienen más restricciones y obligaciones que sus iguales en familias sin discapacidad.

Aunque esta observación pudiera tener una base cultural, en la que la mujer se haya ocupado más de lo socioafectivo, no es una explicación justificativa de la situación de las niñas y las jóvenes en la atención a su hermano con discapacidad. En las relaciones de los padres hacia sus hijos e hijas, la observancia o cuidados que se puedan establecer entre todos los miembros de la familia, hacia el hermano con discapacidad, debe enmarcarse en la igualdad y la equidad. Se sigue que las hermanas no serán más diferentes que sus hermanos varones, salvo en lo que sus características personales transmitan en afectividad y vinculación de su hermano con discapacidad.

6. En una familia con dos hijos (uno de ellos con discapacidad), el que no tiene limitaciones está obligado al afrontamiento en solitario de la dinámica familiar derivada de su hermano con necesidades específicas.

Formulado así se determina como argumento de inexorable carga, como si no existieran el padre y la madre a los que les corresponde el afrontamiento y control de la circunstancia sobrevenida por la discapacidad del hermano. El número de hermanos tiene su importancia, pero no debiera ser relevante en la relación fraterna, ya que ésta se conforma sobre la base de los intereses personales, académicos, lúdicos o de cualquier otra índole, que puedan o no compartirse. En este sentido, bien puede aceptarse que la relación entre hermanos dependerá más de la sintonía o simpatía entre ellos o de una estructura positiva de relaciones afectivas favorecida por el padre y la madre dentro de una disciplina y orden familiares.

7. Los hermanos y hermanas de niños con discapacidad pueden llegar a sentirse responsables de esa discapacidad, así como de la tristeza de sus padres con relación a ella. También podrían mostrar su enfado hacia el hermano con discapacidad por el tipo de vida que les condiciona, sintiéndose a la vez culpables por tener estos pensamientos. Más aún, podrían sentirse culpables al ver que progresan más rápido que su hermano con limitaciones en todas las facetas de desarrollo.

Esta posibilidad de sentimientos es quizá la que representa el núcleo de preocupación en las intervenciones de padres, profesores o profesionales de la Psicología, Pedagogía o Medicina. En efecto, cualquier niño ha pensado alguna vez sobre sí mismo y el lugar que ocupa en su familia, pero la aceptación de su hermano con discapacidad supone una circunstancia que conlleva procesos de adaptación, en los

que los sentimientos o emociones pueden encontrarse. Desde una lógica de pensamiento del adulto es comprensible ese conjunto de sentimientos del niño, pero desde el punto de vista de éste, ha de asumirse su vivencia con su hermano y en la familia, así como las explicaciones, apoyo y consejo que reciba, a fin de proseguir un desarrollo afectivo – social que busque su reequilibrio y adecuación.

8. La existencia de un niño con discapacidad en una familia recorta, en cierta medida, la vida social, salidas a lugares o actividades de ocio. De alguna forma los hermanos podrían sentirse forzados a tener que renunciar o seleccionar a sus amistades en función de cómo reaccionan éstas ante el hermano con discapacidad.

Padres y madres deberán tomar la iniciativa y hablar de su hijo o hija con discapacidad, con sus amigos, parientes y vecinos tan pronto como sea posible; diálogo con el que se ganará en las relaciones y comunicación sociales. En efecto, los amigos y parientes tomarán como ejemplo aquél que den los padres y familiares. Si hay alguna resistencia, incomodidad o vergüenza al hablar sobre el niño, el grupo social podría actuar de la misma manera. Podrían creer que hay algo de lo que callar o esconder, pudiendo perderse así apoyo o ayudas importantes. Si los padres mantienen una vida social o de comunidad, saliendo y disfrutando de sus hijos (entre los que está el niño con discapacidad), sin reparos a lo que pueda pensar la gente, generará una visión de normalización y, en consecuencia, una mayor probabilidad de que esa gente sea comprensiva. Por lo demás, estará bien acostumbrarse a los comentarios faltos de tacto y discreción, que algunas personas puedan decir sin pensar, en cuyo caso, la familia podrá reaccionar desde la verdad de su circunstancia, sirviendo así a mejorar la prudencia de aquéllas y a una convivencia justa e inclusiva.

9. Frente a sus padres, los hermanos podrían sentir el deber de colmar las esperanzas y expectativas (escolares, profesionales o sociales) que el hermano con discapacidad no alcanzará.

Padres y madres deben tomar la iniciativa y hablar del niño o niña con amigos, parientes y vecinos, tan pronto como sea posible; planteándose el diálogo y la relación adecuada desde un principio. De esta forma, el ejemplo que den el padre y la madre serán el que se siga, transmitiéndose que nada hay de lo que inquietarse, sólo la preocupación por el apoyo o la ayuda necesaria, dentro de una atmósfera afectiva positiva y la naturalidad en la relación con el hermano. Desde este marco, los hermanos podrán apreciar la evolución de su hermano con discapacidad en una justa medida, con expectativas de normalización y de ajuste a sus circunstancias. Esto significa que cada uno tiene unas posibilidades y un desarrollo, según sus propias características individuales,

lo que no anula la ayuda o la comprensión al que lo necesita, dentro de expectativas reales y en una esperanza centrada en el crecimiento humano. En este sentido, podría afirmarse que, el futuro no es negativo, sencillamente porque aún no ha llegado, el futuro, en cambio, puede ser positivo y abierto a la esperanza, si lo construimos día a día, con la ilusión de un crecimiento de nuestra persona y la de los miembros de la familia.

10. Con la edad, los celos o reticencias dan paso a deseos de sobreprotección al que tiene discapacidad.

Lo que sí es cierto es que, a medida que pasa el tiempo y se tiene más experiencia con el hermano o hermana, es más fácil salir adelante, tanto desde el punto de vista emotivo, como desde lo práctico. Por lo tanto, en lugar de hablar de aspectos de posible mala relación, anclados en lo negativo de un trastorno, lo más adecuado es hacer planteamientos desde un desarrollo emocional y de sentimientos, abiertos a los demás y a los valores de aceptación, respeto, tolerancia y cariño hacia el hermano.

11. Planteamientos vitales nuevos cuando los hijos tiene la edad de iniciar su propia vida y dejar la casa de sus padres. Esto se asocia a planteamientos de dificultad y de sentimientos de no poder “abandonar” a la familia y dejarla sola en su afrontamiento de la discapacidad. Entre otras cosas puede darse la preocupación sobre si la futura pareja aceptará a su hermano con discapacidad.

Siendo cierto que estos planteamientos se hacen en las familias que presentan alguna casuística, no es menos cierto que estos argumentos se hagan desde el afecto, la bondad y la responsabilidad hacia su hermano. El hecho de pensar en su futuro como persona no debería afrontarse como carga u objeto de reticencias, sino de un abordaje a la realidad del futuro del hermano, desde la ayuda a su bienestar, autonomía e independencia que, como persona le corresponde. Partiendo de la base de que cualquier persona puede o debe tener un bagaje de sentimientos o de valores y actitudes prosociales, podrá afirmarse que, en cierta medida, la futura pareja del hermano, conociendo la realidad familiar, pueda participar de sus intereses, así como de las necesidades y sus posibilidades.

12. Con el envejecimiento de los padres, los hermanos deben de hacer frente a la cuestión del futuro de su hermano con limitaciones: ¿Quién se ocupará de él o ella cuando los padres ya no estén en condiciones de hacerlo?

A la ocupación de los padres durante la vida hacia sus hijos, le “persigue” la preocupación por el futuro de sus hijos y en particular del que crean que pueda tener más dificultad o necesidad. Es pues una preocupación de los padres que

deben convertirla en una previsible realidad de futuro, trasladando ese pensamiento a sus hijos. Está de más recordar que el Derecho aporta medidas desde la mejora testamentaria, así como que diversas instituciones ofertan la posibilidad de programas de desarrollo personal y social en la vida adulta, en contacto con la familia y marcando referencias y desarrollos de vida. Esto es siempre compatible con una relación fraterna y de afectos mutuos.

ALGUNA CONCLUSIÓN

La aparición de un nuevo miembro con discapacidad en la familia, así como el conocimiento de todas sus características, implica su valoración y aceptación de cambios en la estructura y organización familiares. Sin duda serán necesarios procesos de reflexión y de adaptación en la convivencia y desarrollo personal y social en cada uno de los miembros de la familia, hacia objetivos de aceptación y asunción de la nueva situación. Para este marco pueden hacerse algunas consideraciones generales con las que promover esa reflexión:

- Conocimiento de las características individuales del niño o niña, a las que añadirle las del trastorno o limitaciones, siempre desde una óptica de crecimiento, aprendizaje, cooperación y ayuda, entre los miembros de la familia, sin prejuzgar potencialidades y con expectativas esperanzadores de futuro.
- Favorecimiento de contexto y clima de entendimiento entre padre y madre (tanto en calidad de padres como de pareja) y de éstos con sus hijos y entre éstos. Un marco de normalidad, tanto en las explicaciones, como en los modelos de actuación, serán los mejores elementos para el afrontamiento de sus circunstancias.
- Apoyarse en el afecto y apoyo familiares en una integración con los que se obtengan en la comunidad (centros educativos, instituciones sociales, amistades, ...). La comprensión y ayuda de otros permite resolver dificultades, a la vez que genera mecanismos de costumbre y habituación con resultados de normalización.

Finalmente, deberá considerarse a los hermanos para que no sólo se les informe o se les haga reflexionar sobre la realidad concreta del trastorno o limitación de su hermano y en la importancia de la ayuda y entendimiento de situaciones con su hermano. Será necesario, además, que se les comprenda y ayude por sí mismos, como hijos y como personas en desarrollo, equilibrando así mecanismos de relación afectiva entre hermanos. Ciertamente, el hermano sin discapacidad tiene la responsabilidad en las relaciones que mantiene con su hermano con dificultades, pero también la necesidad de que se le considere en la esperanza de un futuro en el que el amor fraterno supera temores y abre perspectivas de un profundo desarrollo personal y de un mayor calado social.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES EN EL CURRÍCULO EDUCATIVO

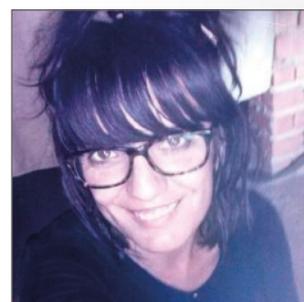


Este artículo analiza la relación existente entre el concepto de estrategias de aprendizaje en el marco de un modelo significativo basado en la experiencia. El experimento se evalúa mediante una hoja de registro para detectar posibles estrategias.

JUSTIFICACIÓN

La experiencia es el saber aprender, ya que el aprendizaje requiere determinadas técnicas básicas tales como: técnicas de comprensión (vocabulario), conceptuales (organizar, seleccionar, etc.), repetitivas (recitar, copiar, etc.) y exploratorias (experimentación). Es necesario una buena organización y planificación para lograr los objetivos. No basta con darle al alumnado conocimientos conceptuales ya elaborados, hay que dotarles de la capacidad de analizarlos, ordenarlos y criticarlos. Que sean capaces de aprender a aprender materias, estos procedimientos incluyen técnicas, destrezas y estrategias de aprendizaje que implican saber hacer algo. Por último, queda la inteligencia y los conocimientos previos, que al mismo tiempo se relacionan con la experiencia; con respecto al primero, decir que para poder aprender, el individuo debe estar en condiciones de hacerlo, es decir, tiene que disponer de las capacidades cognitivas para construir los nuevos conocimientos, y éstos han de conectarse con las ideas ya existentes en el individuo.

Por Petra Márquez Gento.
Universidad de Huelva.



Existen diversas teorías del aprendizaje y cada una analiza desde una perspectiva particular el proceso. Algunas son:

- **Conductismo.** El conductismo establece que el aprendizaje es un cambio en la forma de comportamiento en función a los cambios del entorno. Según esta teoría, el aprendizaje es el resultado de la asociación de estímulos y respuestas.
- **Teoría del procesamiento de la información.** La teoría del procesamiento de la información, influida por los estudios cibernéticos de los años cincuenta y sesenta, presenta una explicación sobre los procesos internos que se producen durante el aprendizaje.
- **Aprendizaje por descubrimiento:** la perspectiva del aprendizaje por descubrimiento, desarrollada por J. Bruner, atribuye una gran importancia a la actividad directa de los estudiantes sobre la realidad.
- **Aprendizaje significativo:** postula que el aprendizaje debe ser significativo, no memorístico, y para ello los nuevos conocimientos deben relacionarse con los saberes previos que posea el aprendiz. Defiende el aprendizaje por recepción donde el profesor estructura los contenidos y las actividades a realizar para que los conocimientos sean significativos para los estudiantes.
- **Constructivismo:** Jean Piaget propone que para el aprendizaje es necesario un desfase óptimo entre los esquemas que la persona ya posee y el nuevo conocimiento que se propone. Cuando el objeto de conocimiento está alejado de los esquemas que dispone el sujeto, este no podrá atribuirle significación alguna y el proceso de enseñanza/aprendizaje será incapaz de desarrollarse.
- **Cognitivismo:** la psicología cognitivista basada en las teorías del procesamiento de la información y recogiendo también algunas ideas conductistas (refuerzo, análisis de tareas) y del aprendizaje significativo, pretende dar una explicación más detallada de los procesos de aprendizaje.

Las teorías psicológicas del aprendizaje han ido abandonando progresivamente los modelos según los cuales el conocimiento del sujeto era una simple réplica de la realidad basada en la mera práctica, acercándose a posiciones constructivistas en las que el conocimiento alcanzado depende de la interacción entre la información presentada y los conocimientos anteriores del sujeto. Actualmente, la tarea de los discentes, como la del profesorado, es más variada y compleja, se insiste en que el alumnado comprenda, es decir, dotar de significado personal sus aprendizajes, se requiere del alumnado no tanto que estudie como que aprenda y ello requiere no sólo técnicas nuevas sino también una cierta reflexión sobre el lugar que esas técnicas deben ocupar en el currículum, y una cierta concreción de lo que se entiende por aprender a aprender.

LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Estas podrían definirse, siguiendo en parte a Danserau (1985), como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de información o conocimiento. El dominio de las estrategias de aprendizaje posibilita a la persona que aprende a planificar y organizar sus propias actividades de aprendizaje. Estas actividades o procedimientos que forman parte de las estrategias suelen recibir el nombre de técnicas o hábitos de estudio, e incluirían el amplio abanico de destrezas específicas que suelen recibir el alumnado en los cursos de técnicas de estudio. Si bien el uso de una estrategia requiere el dominio de las técnicas que la componen, una estrategia de aprendizaje no puede reducirse simplemente a una serie de técnicas. Requiere además un cierto grado de metacognición o conocimiento sobre el propio funcionamiento psicológico, en este caso sobre el propio aprendizaje. Este metacognición es necesario para que la persona sea capaz de hacer un uso estratégico de sus habilidades, en relación sobre todo con dos tareas esenciales: la selección y planificación de las actividades de aprendizaje más eficaces en cada caso, y la evaluación del éxito o fracaso obtenido tras la aplicación de la estrategia. Otro componente importante son las llamadas estrategias de apoyo, analizadas por Danserau (1985) y que se caracterizarían porque, en lugar de enfocarse directamente sobre el aprendizaje de los materiales de estudio, tendrían como finalidad mejorar las condiciones materiales y psicológicas en que se produce ese aprendizaje.

Por último, se requieren unos procesos básicos, cuyo desarrollo o progreso hará posible la adquisición de determinados conocimientos necesarios para la aplicación de una estrategia o el uso de ciertas técnicas o habilidades. Al alumnado hay que dotarlo no sólo de técnicas eficaces para el estudio y el aprendizaje sino también de un cierto conocimiento sobre sus propios procesos de aprendizaje, que le permita usar esas técnicas de un modo adecuado y estratégico.

TIPOS DE ESTRATEGIA Y SU ADQUISICIÓN

Hay numerosas clasificaciones de estrategias, pero todas ellas vienen a coincidir en la existencia de dos extremos: la del aprendizaje asociativo, basado en la repetición, externamente definido y organizado; y la del aprendizaje constructivo que busca un significado personal, basado en la integración, la comparación y la relación conceptual jerárquica y que tiene una orientación interna.

De un modo más específico, y recurriendo a la terminología psicológica clásica, podemos clasificar las estrategias de aprendizaje en tres grandes grupos:

- **Repaso:** se fundamenta en un aprendizaje asociativo basado en la práctica reiterada, y resultaría útil para el aprendizaje de materiales arbitrarios, sin significado, como números de teléfono, fechas memorables o fórmulas mágicas pero incomprensibles.
- **Elaboración:** consistiría en buscar un sistema de relaciones que permitiría aprender más fácilmente materiales inicialmente sin significado.
- **Organización:** consistiría en buscar una estructura u organización internas en el material de aprendizaje que le dote de un significado propio. Flavell (1981) establece una secuencia para la adquisición de estrategias de memoria que serviría como esquema general del aprendizaje de estrategias. Se trataría de un proceso de interiorización muy similar al concepto vygotkiano de zona de desarrollo próximo, basado en la ley de doble formación.

EL LUGAR DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL CURRÍCULUM

Al igual que sucede con la adquisición de conocimientos, lo relevante no sería tanto la edad concreta a la que se trabaja una estrategia como la secuencia establecida, ya sea referida a la planificación general de la adquisición de estrategias o, en el caso de una simple estrategia, al orden de las tareas necesarias para su pleno dominio.

Según Weinstein y Underwood (1985), la alternativa es añadirlas como una materia nueva o integrarlas dentro de las materias convencionales, y hacer que cada profesor o profesora se ocupe de que sus alumnas y alumnos aprendan a aprender sobre su materia. Las habilidades de pensamiento y aprendizaje no son ajenas al contenido, sino que dependen del área a la que se apliquen (Pozo y Carretero, 1983). Es imposible que el alumnado aprenda a tomar notas, subrayar o resumir de un modo general, sin tener en cuenta qué subraya, resume o toma notas. Ello plantea el reto no sólo de introducir, de un modo coordinado o global, las estrategias de aprendizaje relevantes para adquirir conocimientos en cada una de las áreas temáticas del currículum, sino también la necesidad de proporcionar al profesorado de cada una de esas áreas las técnicas y el conocimiento reflexivo precisos para hacer que los alumnos y alumnas aprendan a aprender sobre su materia, en lugar de confiar en la eficacia de actividades o programas dirigidos.

MARCO PRÁCTICO

Se parte de la hipótesis de que los aprendizajes memorísticos al estilo tradicional no son útiles ni favorecen el traspaso de conocimiento, con lo que se convierte en un hecho

reproductivo aislado, se pretende demostrar que el aprendizaje significativo mediante estrategias cognoscitivas es más útil para aquel que aprende ya que permite tener control sobre los propios procesos cognitivos.

MÉTODO

La práctica va a consistir en observar la existencia o no de estrategias y el tipo de estrategias que utilizan espontáneamente tres niños de diferentes edades para memorizar un material estándar, axial como su relación con el grado de recuerdo. Detectar el grado de familiaridad de los conceptos presentados, es decir, se trataría de una actividad para conocer cómo conocen. Para saber si están familiarizados con esos términos y por supuesto, saber qué hacen para memorizar esos términos. Le pedimos que muestren que estrategias de aprendizaje saben ya para poder hacer lo que le pedimos, se tratará de averiguar si poseen alguna habilidad que les permita conocer y recordar lo que se pide. En resumen, se pretende conocer como aprenden.

HIPÓTESIS

Se plantea como hipótesis general la incidencia negativa del uso del aprendizaje memorístico frente al aprendizaje significativo.

SUJETOS

Tres niños varones situados en los siguientes tramos de edad: 10 años, 11 años y 12 años.

El material usado para esta práctica:

- Lista de 18 palabras (ver pág. 86), recortadas y presentadas a modo de tarjetas.
- Un reloj.
- Una hoja de registro (ver pág. 86).

PROCEDIMIENTO

Las diferentes tarjetas se colocan sobre la mesa y se las enseña al niño, leyendo las palabras en voz alta. Aunque las diferentes tarjetas se presentaron mezcladas, las palabras podían agruparse en cosas, animales y personas. Al niño se le dijo que iba a tener las tarjetas por delante un rato, y que se le retirarían más tarde y se le pidió que recordara todas las palabras posibles. Fue importante no inducir al niño a que hiciera algo con las tarjetas, ya que el objetivo fue detectar el empleo espontáneo de estrategias.

El material se dejó sobre la mesa delante del niño 2 minutos, observando lo que hacía. Una vez transcurridos los 2 minutos se retiraron las tarjetas de la mesa, y se le pidió al niño que repitiera los elementos recordados, anotando, las palabras recordadas en la hoja de registro.

DISEÑO

El estudio se conforma como un experimento. Los sujetos fueron haciendo la actividad de forma individual, bajo las mismas condiciones en distintos tiempos. Se muestra a través de una hoja de registro, en la que se valoran las respuestas de los niños. De cada sujeto se obtienen dos datos: por un lado, si ha utilizado algún tipo de estrategia de memoria, y por otro, el grado de recuerdo. El análisis consiste en observar la relación entre el número de palabras recordadas y el uso de estrategias de memoria.

La actuación consistió en la evaluación de estrategias de memoria. Fases:

- Fase de explicitación de la finalidad de la prueba.
- Fase de análisis de la tarea: comprensión de las características de lo que se exigía.
- Fase de temporización: capacidad personal en relación al transcurso del tiempo.
- Fase de evaluación de proceso: recogida de respuestas correctas o no.

RESULTADOS

Del estudio realizado se obtienen los siguientes datos: de una lista determinada de palabras y con la intención de comprobar si los sujetos poseen estrategias de aprendizaje de carácter constructivista, se observa que los sujetos:

- Sujeto numero 1: grado de recuerdo 27%.
- Sujeto numero 2: grado de recuerdo 44%.
- Sujeto numero 3: grado de recuerdo 77%.

Se concluye que los niños poseen habilidades para la representación y un grado medio de abstracción.

Con este experimento se ha querido probar que el conocimiento se da cuando hay un aprendizaje significativo que enlaza lo que el niño sabe con la información nueva. En nuestro caso, hacer recordar unas palabras inconexas, sueltas, sólo ha servido para demostrar el grado de atención de los sujetos y sus habilidades para relacionar los conceptos entre sí. Se ha pretendido demostrar que tan importante es aprender contenidos como el aprender cómo se adquieren esos

contenidos. Así pues, ha sido una toma de contacto para detectar si los sujetos saben cómo adquirir la información, y en éste caso cómo la asimilan y acomodan. Ante un grupo de palabras, se han buscado posibles soluciones mediante: el uso de asociaciones, uso de escenificaciones, elementos idénticos, selección de detalles y repetición.

Los resultados obtenidos corroboran, en parte, que no existen diferencias sustanciales entre los sujetos, y que el aprendizaje memorístico invalida cualquier tipo de aprendizaje significativo y real.

DISCUSIÓN

Dos de los sujetos no muestran ninguna habilidad o capacidad para elaborar una red semántica amplia. Los significados, en general, memorizados son los que presentan rasgos connotativos, entre éstos los más destacados los referidos a su emotividad o interés personal.

Otro sujeto posee un alto nivel de desarrollo procesual, concede a su propio esquema mental añadiduras o ampliaciones de información, es decir, transfiere conocimiento y lo amplía a su vez.

De lo que se infiere que, un aprendizaje puramente memorístico carece de significado para los niños, sólo cuando existe interés o cuando no se carece de estrategias de aprendizaje es posible darle significado al conocimiento. Esto es, tomar conciencia del aprendizaje como algo propio que uno construye con la colaboración de otros.

CONCLUSIONES

Es evidente que la adquisición de estrategias que subyacen al objetivo de aprender a aprender, no puede subyacer a la adquisición de otros contenidos. Todo esto apunta al diseño de proyectos educativos basados en habilidades metacognitivas. Se debe resaltar el aprendizaje del medio como parte fundamental y constitutiva de los contenidos para formar un alumnado competente en gestionar su propio aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carretero, M.; Pozo, J.I. y Asencio, M. (1983). Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia. *Infancia y aprendizaje*, 23, 55-74.
- Dansereau, D.F. (1985). Learning strategy research. In S.F. Chipman, J.W. Segal y R. Glaser (Eds.). *Thinking and learning skills*, Vol. I. Relating instruction to research. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1981). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Barcelona: Paidós.
- Pozo, J., (1990). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Weinstein, C., E. y Mayer, R.E. (1986). Learning strategies: the how of learning, en Relating instruction to research. J. Segal, S. Chipman y R. Glaser (ed). Hillsdale, NJ Erlbaum.

LISTA DE 18 PALABRAS

| | | | | | | | | |
|-------|-------|------|--------|---------|---------|---------|---------|----------|
| Madre | Padre | Tía | Pájaro | Pez | Caballo | Gallina | Gato | Perro |
| Lápiz | Vaso | Mesa | Médico | Bombero | Lámpara | Zapato | Belleza | Dignidad |

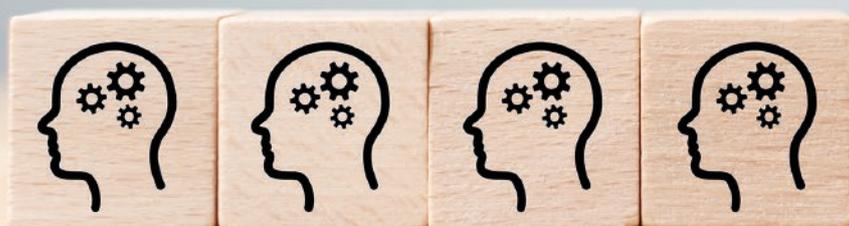
HOJAS DE REGISTRO

| | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Observa: | | Entrevista: | |
| Sujeto nº: 1 | Edad: 10 años | Género: masculino | |
| Conducta del niño: Pone las tarjetas todas repartidas por la mesa, las va separando arbitrariamente, y leyendo en voz baja. Repasa, las memoriza. Tipo de estrategia: repite cada palabra muchas veces, murmura en voz baja, en su mente. Memoriza los contenidos, dice que esto lo hace cuando tiene exámenes. | | Palabras recordadas: Sin haber explicado ni utilizado estrategias Madre Bombero Pez Caballo Padre | |
| Se repite la prueba tras haber explicado e introducido dos estrategias de aprendizaje: un mapa conceptual y asociación de imagen-palabra. Los resultados han sido exitosos, tras la utilización de estas estrategias los niños tienen un grado de recuerdo total y absoluto. | | Tras el uso de las estrategias explicadas: Todas | |
| | | Nº palabras: | Sin estrategias: 5 Con estrategias: 18 |

| | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Observa: | | Entrevista: | |
| Sujeto nº: 2 | Edad: 11 años | Género: masculino | |
| Conducta del niño: Todas las tarjetas una por una, las va leyendo y repitiendo para su posterior recuerdo. Tipo de estrategia: como el anterior, la repetición es el método usado. | | Palabras recordadas: Sin haber explicado ni utilizado estrategias: Bombero Padre Madre Tía Pájaro Lápiz Gallina Pez | |
| Se repite la prueba tras haber explicado e introducido dos estrategias de aprendizaje: un mapa conceptual y asociación de imagen-palabra. Los resultados han sido exitosos, tras la utilización de estas estrategias los niños tienen un grado de recuerdo total y absoluto. | | Tras el uso de las estrategias explicadas: Todas | |
| | | Nº palabras: | Sin estrategias: 8 Con estrategias: 18 |

| | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| Observa: | | Entrevista: | |
| Sujeto nº: 3 | Edad: 13 años | Género: masculino | |
| Conducta del niño: El niño las ha ido leyendo, las ha ido relacionando y clasificando. Tipo de estrategia: ha usado las relaciones tróficas del ecosistema, es decir, a través de las cadenas tróficas y, por lo tanto, ha hecho uso de: clasificaciones, categorizaciones y transferencias. | | Palabras recordadas: Sin haber explicado ni utilizado estrategias: Madre Padre Tía Bombero Medico Pez Pájaro Gato Perro Caballo Gallina Mesa Vaso Lápiz | |
| Se repite la prueba tras haber explicado e introducido dos estrategias de aprendizaje: un mapa conceptual y asociación de imagen-palabra. Los resultados han sido exitosos, tras la utilización de estas estrategias los niños tienen un grado de recuerdo total y absoluto. | | Tras el uso de las estrategias explicadas: Todas | |
| | | Nº palabras: | Sin estrategias: 14 Con estrategias: 18 |

LAS LEVEDADES DE LA CULTURA ESCOLAR



En

el año de 1984, Milan Kundera publicó la novela "La insoportable levedad del ser". En su interpretación de dicha novela, Italo Calvino lo resumía en una frase: "...demuestra que, en la vida, todo lo que elijamos por su levedad, no tarda en revelar su propio peso insoportable." Hablaba de esas levedades que van ocurriendo a lo largo de las decisiones existenciales que le dan un significado su vida por lo que tendrá que adaptarse finalmente a sus consecuencias.

Trasladando la idea de la levedad en el plano educativo, ¿cómo se comporta esta levedad en las decisiones que forman parte de la cultura escolar con resultados trascendentes en la calidad educativa?



Por Fabián H. Acebo Choy.

En el sistema educativo de la educación media superior tiene encomendado el noble reto de contribuir en la transformación de personas con habilidades y destrezas necesarias, para que cada uno de ellos afronte a una realidad que demanda seres provistos con conocimientos altamente competitivos y a la vez humanizados, ante un posmodernismo que cuestiona los cimientos de la ciencia, la razón y la fe. Transformación que además cuente con elementos necesarios para continuar con su formación superior o que le permite al alumno su incorporación al ámbito laboral.

Para ello, los docentes deben resignificar la calidad en los procesos de enseñanza aprendizaje, despertando el interés de cada uno de los estudiantes. Hablar de calidad educativa, es tomar en cuenta: la pertinencia, relevancia, recursos humanos y materiales calificados, confrontar la desigualdad social que impera en el aula entre estudiantes y generar una educación incluyente. Los esfuerzos individuales de los docentes no serán necesarios para lograr el objetivo central de una educación de calidad, el llamado a colaborar de manera colegiada entre los docentes es el reto a vencer, que permita generar espacios de discusión de las enseñanzas y aprendizajes de los alumnos.

Desde hace algunos años los docentes han sido testigos de los efectos de un contexto competitivo, aislado y exitista que, en muchos casos, ha fracturado progresivamente los lazos interpersonales y las relaciones de trabajo¹.

Al existir esas fracturas en lo interpersonal y las relaciones de trabajo, han hecho tambalear la valoración del trabajo colegiado en la institución. Llegándose a la conclusión que existen elementos multifactoriales, considerados insignificantes para el sujeto transformador, que únicamente se preocupa del ser yo docente, que afecta sistemáticamente en esencia la calidad educativa; poniendo énfasis en un narcisismo sistemático. En donde su condición volátil de ser docente "expresa su levedad". Es decir, la experiencia de su realidad depende del entendimiento de las relaciones intersubjetivas de su cultura escolar.

La actividad colegial adolece de la parte organizativa, coordinación y supervisión de su integración y funcionamiento de acuerdo a los planes y programas de estudio y los horarios establecidos para su implementación por parte del departamento encargado. Siendo justamente en el momento en el que acuden a reunión cuando se enteran de los trabajos académicos, lo que propicia que los docentes en el acto de reunirse no cuenten con las herramientas e instrumentos necesarios que le permitan abordar el trabajo colegiado.

En las academias se discuten muchos aspectos secundarios de los cuales ninguna forma parte de los aspectos académicos que estipula la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Se realizan actividades enfocadas a preparar exámenes para los festivales académicos, abordar aspectos administrativos como la elección y renovación de los cargos de presidente y secretario de las academias; y, la elección del libro de la asignatura que se llevará durante el curso.

Ausencia de dinámicas para que cada docente comparta sus experiencias adquiridas dentro del aula. De acuerdo a la información obtenida, se evidencia que no se comparten las experiencias docentes en un clima en donde prevalece el egoísmo, actitudes negativas de algunos docentes, ya que le encuentran demasiados "peros" a las diferentes propuestas que se hacen, son impositivos con sus ideas, no son cooperativos. No les gusta compartir sus conocimientos con los demás docentes, cuando existen personas que son contrarias a su ideología que comparten con otros docentes formándose grupos a fin. Ven con agresiones a las propuestas que van en contra a la suya. Ya que existen grupos que apoyan a la parte oficial y el otro grupo ataca todo lo que hace la parte oficial, una cultura balcanizada.

La existencia de dos conductas que no se preocupan por lo que pase en el proceso de enseñanza aprendizaje: los docentes próximos a jubilarse y los docentes con menos de 15 de horas. Los primeros ya no desean saber de innovaciones y cursos de formación docente, circunstancias que afecta en el desarrollo y discusión de contenidos de las academias. La segunda, los docentes de pocas horas tienen que buscar otros empleos para compensar el ingreso económico. Son docentes que no permanecen en el plantel mucho tiempo por lo que son ajenos a lo que pasa al interior del plantel, siendo los primeros en faltar a las reuniones colegiadas, debido al horario que se tiene que cubrir en la otra fuente laboral. Justificando en cierta medida, que es tiempo que no se ve compensado por la institución.

La mayoría de los docentes que no opinan en las reuniones colegiadas, se unen al punto de vista de la minoría que sí proponen y participan, teniendo su justificación en que ven una manera rápida de dar por terminada la reunión, debido a que representa una mala inversión de tiempo que no da resultado y las que se dan no siempre son las adecuadas.

Las secuencias didácticas no se abordan y se enriquecen de manera colegiada, por falta de trabajo colaborativo y éste a la vez que permita compartir experiencias desde la crítica y la reflexión en las academias.

¹Las ideas planteadas anteriormente formaron parte de un material de investigación para acreditar el grado de Maestría en Docencia en el Instituto de Estudios de Posgrados de Chiapas, México. Con el título de la tesis intitulado: "Elementos de trabajo colegiado en las academias dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en el Cbtis 92."

No hay una actividad contundente que impacte en el proceso de enseñanza aprendizaje, de acuerdo a los datos recabados. No hay discusión de contenidos, estrategias de enseñanzas alineadas al tipo de aprendizajes de los alumnos, ausencia de evaluaciones basada en competencias. Únicamente los alumnos son testigos de lo que el docente hace en el aula.

No existe la capacidad de demostrar la colaboración en equipo, esto ha abierto la puerta para que los docentes trabajen de manera individual en su asignatura. No hay la capacidad de creer en el trabajo académico del compañero docente; se desconfía y se desvalora aquello que podría enriquecer el contexto educativo, que van por cuestiones subjetivas prejuiciosas.

A partir del análisis elementos ideológicos que le dan vida a la comunidad escolar, por muy insignificantes (leves) si no se toman en cuenta en su justa dimensión, tendrá problemas muy serios que repercuten multifactorialmente en el objetivo final de lograr aprendizajes de calidad, que es lo que actualmente se plantea en la educación.

La innovación docente venida y originada de gobiernos en turno, planteadas a través de modelos educativos que responden a los contextos de enseñanza y aprendizajes de los estudiantes, no es necesario para disminuir las levedades en las culturas escolares. Una cuestión imperativa por parte de la autoridad educativa es voltear a ver lo que pasa en cada centro educativo y sus formas de entender los espacios de culturas escolares. Para poder tener resultados positivos en una educación de calidad es fundamental que el docente se reconozca como un ser profesional en su campo, en el aula; y, no solo eso, es vital analizar en el ambiente en que se desenvuelve el docente, en donde están presente sus valores, creencias e ideas, para reconocer y medir el trayecto del camino a seguir con fines de la mejora de la calidad educativa.

Si seguimos con los mismos métodos y acciones, los resultados serán siempre los mismos. Es necesario sesgar las subjetividades de la cotidianidad. ¿Estamos preparados para identificar alumnos con talentos académicos? ¿identificar talentos en alumnos introvertidos que cuentan con gran capacidad escribir y argumentar sus ideas? ¿Qué pasaría si lo que se ofrece académicamente para el alumno, no detona el potencial del alumno talento? O viceversa, generar acompañamiento a alumnos que se encuentran en desventajas con alumnos talentos. Necesitamos Ser profesionales en la actividad docente.

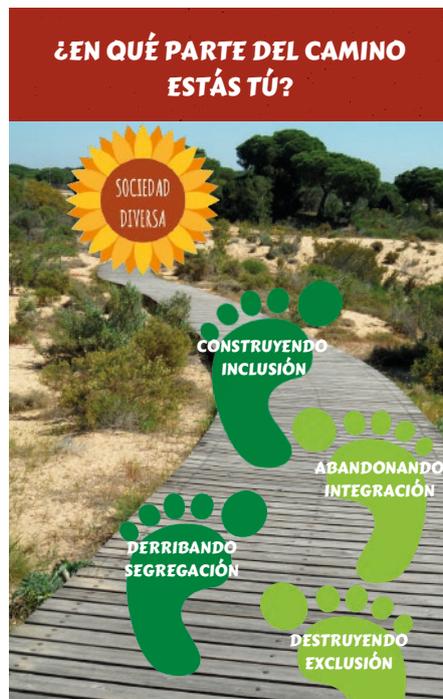
Retomando la idea de la alegoría platónica de la caverna, para los docentes es vital salir y observar lo que hace, allegarse del conocimiento y pueda entender que es él, el sujeto que inspira y transforma mentes, reconocer qué es lo que le está valorizando, y cómo sus creencias han dejado de ser transformadoras. Para el sujeto que enseña ya no es necesario el ¿cómo se enseña? Sino desde qué mirada se enseña; qué elementos le dan vida a la chispa del docente que debe de motivar. Para Dario Sztanjnszraber, *un docente es alguien que inspira a que el otro se transforme*. La autoridad oficial, debería de crear un programa similar diseñado para los alumnos que atiende la parte de las habilidades socioafectivas, denominado Construye-T, que se implementa para los alumnos de la Educación Media Superior. Para los docentes debería de existir una especie de *ReconstruyeT*.

Cómo responder a una educación inclusiva, en donde el docente, como actor promueva procesos para identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, por medio de mayor participación en el aprendizaje, apreciación de sus culturas y las comunidades. Siendo que el mismo docente, no se reconoce como un sujeto inclusivo en estos procesos.

Existe una parábola que se denomina el vino nuevo en odres viejos. El mensaje se refiere al cuidado que se debe de tener de no echar a perder vinos finos y bien elaborados cuando se les pone en recipientes viejos y caducos. Para este caso aplica en que se debe tener cuidado con los esfuerzos y energías que se emplean en programas y modelos educativos para generar educación de calidad, y que no sea presa de las levedas inherentes de un sujeto-docente ajeno a la cuestión de innovación desde lo subjetivo. No son las estrategias y métodos de enseñanza *per se*, que impactan en el aprendizaje como elementos totalizador, son esto mismo que no encuentra forma en la conciencia de cada uno de los docentes con características del mundo de la levedad.

La Nueva Escuela Mexicana como nuevo modelo educativo del actual gobierno federal, apuesta al cambio de paradigma del papel del docente desde la colectividad. Como doctrina, se espera que se enseñe bien, y no simular innovaciones. Por parte del docente entienda y comprenda que la realidad educativa, él es causa en parte de no cambiar cotidianidades que implementa en su *modus operandi* con resistencia al cambio, por no querer salir de ese estado de confort que por años se ha hecho una tradición.

CLAVES PRÁCTICAS PARA CONSTRUIR AULAS INCLUSIVAS



En

los últimos años se habla mucho de inclusión a nivel escolar, social, laboral... En muchas ocasiones, el término se utiliza como sinónimo de integración o refiriéndose a situaciones, centros, asociaciones, etc, que no son inclusivas. Así pues, antes de comenzar a hablar de las aulas inclusivas y de su construcción, creo que es necesario tener claros algunos conceptos para poder situarnos en qué punto del camino nos encontramos.

Además, es muy importante también, tener muy claras las diferencias que existen entre la Educación Inclusiva y la Educación Integradora, algunas de las características de las escuelas inclusivas y la atención a la diversidad.

Según la UNESCO “la educación inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas”.

Por María Eugenia Pérez.

Licenciada en Psicología. Profesora de Pedagogía Inclusiva en Educación Secundaria. Especialista Universitaria en Orientación Educativa y Tutoría.



La atención a la diversidad es el conjunto de respuestas y medidas que propone el sistema educativo, a nivel de centros educativos y de aulas, para dar respuesta a las características personales de todos y cada uno de los alumnos/as y no sólo a los que presentan NED (necesidades educativas diversas) u otras características personales que pueden deberse a factores económicos, sociales, culturales, religiosos, etc.

La inclusión y una buena atención a la diversidad son los pilares fundamentales de la educación y del sistema educativo. La escuela, por tanto, tiene que dar respuesta a las diferencias individuales que presenta el alumnado, de tal forma, que todos y cada uno de ellos desarrollen todas sus capacidades y competencias, dentro de un sistema educativo que sea justo y equitativo, en los mismos espacios, con propuestas metodológicas inclusivas, con distintos recursos y con los ajustes necesarios para estar incluidos/as en el aula ordinaria, en el centro y en la sociedad. Porque la única forma de aprender a incluir, se aprende y se enseña incluyendo.

En la actualidad, nos encontramos con múltiples situaciones en los centros educativos de las distintas etapas educativas:

- *Escuelas segregadoras* (los centros específicos).
- *Escuelas integradoras* (la mayoría de los centros educativos de nuestro país).
- *Escuelas inclusivas* (la minoría de los centros educativos de nuestro país).
- *Escuelas integradoras en las que algunas aulas, algunos profesores y algunas familias son inclusivas* (cada día más amplia, sobre todo en los últimos 5 años).
- *Escuelas inclusivas en las que algún docente y familia son integradores* (cada día menos frecuente y poco a poco en extinción).

Teniendo en cuenta todas estas variables nos planteamos:

¿CUÁLES SON LAS CLAVES PARA CONSTRUIR INCLUSIÓN?

Cuando hablamos de claves para la inclusión, estamos poniendo el foco en todas aquellas variables que son muy importantes, que han de tenerse en cuenta y que hacen que la inclusión no sólo sea posible, sino real.

Una cuestión amplia a la que vamos a tratar de dar algunas respuestas, aunque tiene que ser cada centro educativo, desde su análisis y reflexión concreta y cada profesor/a, desde su reflexión personal, los que construyan las escuelas y las aulas inclusivas, teniendo en cuenta todas las variables personales, sociales, económicas, culturales, etc, que la caracterizan.

No obstante, hay **claves** que han de estar siempre presente en la construcción de las escuelas diversas e inclusivas:

A. Los modelos y propuestas generales en los que se fundamente la construcción de las escuelas inclusivas. Podemos señalar, entre otros: el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), las inteligencias múltiples, la educación emocional y en valores y la enseñanza para la comprensión (EpC).

B. Las claves organizativas son imprescindible porque la construcción de las escuelas y aulas inclusivas requieren una transformación de la organización tradicional, para poder realizar en ellas, una buena atención a la diversidad. Están recogidas en el Proyecto Educativo Inclusivo y marcan la organización, el funcionamiento y la dinámica escolar.

Entre estas claves encontramos: el plan de atención a la diversidad, la propuesta curricular inclusiva, la orientación en equipo y el departamento de orientación, el sistema departamental, las materias optativas, de libre configuración, la docencia compartida, los agrupamientos heterogéneos, la organización de los espacios y los tiempos y los recursos.

C. Las claves relacionadas con el proceso enseñanza-aprendizaje permiten realizar los cambios necesarios para poder avanzar en calidad y equidad educativa.

Entre ellas están: las propuestas metodológicas inclusivas (el trabajo por proyecto, el trabajo en equipo, el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales, la enseñanza multinivel, las tareas integradas y contextualizadas, el aprendizaje servicio y el aprendizaje basado en el juego y la gamificación), las dinámicas de trabajo en el aula ordinaria, la gestión del aula, el profesorado inclusivo y el profesorado de Pedagogía Inclusiva.

D. La evaluación inclusiva siempre forma parte del proceso enseñanza-aprendizaje, contribuyendo a la mejora de todo el proceso. Aporta información y datos relevantes que permiten tomar decisiones y hacer las propuestas de mejoras necesarias.

En la actualidad, la evaluación inclusiva supone uno de los retos más importantes para afrontar la atención a la diversidad, ya que es precisamente la forma de evaluar la que puede frenarla al plantear pruebas homogenizadas y estandarizadas que no tienen en cuenta la diversidad, centradas en la calificación y no en el proceso.

La evaluación inclusiva siempre tiene en cuenta el punto de partida de cada alumno/a, ajustándose el proceso enseñanza-aprendizaje, a las necesidades y características de cada uno de ellos/as para que puedan desarrollar todas sus capacidades y competencias.



En la evaluación inclusiva tiene mucha importancia: la evaluación inicial del grupo clase, el consenso del equipo educativo, los instrumentos de evaluación y calificación equitativos (entre ellos: la autoevaluación y coevaluación, las rúbricas, el cuaderno del equipo, el portafolios, las evidencias de aprendizaje, etc), las sesiones de evaluación, los contratos pedagógicos y todo lo relacionado con “las notas”.

E. La formación permanente. Una de las señas de identidad que definen nuestro tiempo está relacionada con el aprendizaje y la enseñanza que se produce de forma masiva, compartida y constante en cualquier lugar, espacio, tiempo y momento. Toda la sociedad se está transformando en agente educativo y todas las personas en general y el profesorado en particular, está obligado a aprender a aprender y realizar una formación permanente que se ajuste a los cambios vertiginosos que se producen en todos los niveles de la vida de forma efímera y vertiginosa.

En esta formación permanente es fundamental que: se generen y propicien cambios, se realice en equipo y fomenta la educación inclusiva y una buena atención a la diversidad.

¿CUÁLES SON LAS CLAVES PRÁCTICAS PARA CONSTRUIR AULAS INCLUSIVAS?

Cada aula ordinaria, de cada centro educativo, es un microcosmo diverso en el que interactúan múltiples variables personales, sociales, culturales... que la hacen única e irrepetible. El aula ordinaria la componen el conjunto de alumnos/as diferentes, que a lo largo del curso van a compartir enseñanzas y aprendizajes con el equipo educativo formado por los distintos profesores/as de las diversas materias.

Entender por parte del alumnado y profesorado la diversidad de intereses, capacidades, competencias, emociones, sentimientos... es el punto de partida más importante para construir un aula ordinaria inclusiva.

Algunas de las claves prácticas fundamentales en esa construcción, desde mi experiencia acumulada durante 40 años trabajando en segregación, integración e inclusión son:

- La **asignación del alumnado a cada grupo clase.** En las escuelas inclusivas esta asignación se realiza desde el conocimiento de las características personales del alumnado. Con ello nos estamos asegurando de que la clase cuenta con una diversidad “asumible” en la que la

EDUCACIÓN INCLUSIVA VS INTEGRADORA

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| *Centrada en las Capacidades. | *Centrada en el diagnóstico. |
| *No disfraza las limitaciones , porque ellas son reales. | *Tiene que disfrazar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción. |
| *Dirigida a la Educación en general, a todos el alumnado. | *Dirigida al alumnado con NEE, altas capacidades... |
| *La inserción es total e incondicional. | *La inserción es parcial y condicionada. |
| *Basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad. Los diferencias como oportunidad de enriquecimiento de la sociedad. | Basada en principios de igualdad y competición. |
| *Exige rupturas en los sistemas y transformaciones profundas. | *Exige transformaciones superficiales. |
| *Se centra en el aula (apoyo en el aula ordinaria). | *Se centra en el alumno (se ubica al alumno en programas específicos) |
| *Profesorado de Pedagogía Inclusiva. | *P. de P. Terapéutica |
| * Escuelas y Aulas Inclusivas | * Escuelas y Aulas Integradoras |

mariafotograf7

INCLUSIÓN VS INTEGRACIÓN.

| Inclusión. | Integración |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Se preocupa por todo el alumnado, por aquel que presenta un rendimiento aceptable, nee, el de altas capacidades... | Se centra solamente en el alumnado con NEE |
| Todos podemos tener necesidades educativas. | El alumnado de NEE ya presenta esas necesidades |
| Construye el currículum a raíz de las potencialidades y necesidades de su alumnado. | Intenta conseguir que el alumnado se adapte al currículum que ya está establecido a nivel general en el centro educativo. |
| Fomenta la cooperación de toda la comunidad educativa, y no sólo es el especialista el que se encarga de intervenir. | El especialista prioritariamente, es el que realiza la intervención con el alumnado de NEE. |
| Trabaja el mismo currículum pero no se evalúa de la misma manera. No todos deben llegar a la misma meta. Se favorece la igualdad de oportunidades | El alumnado con NEE realiza una adaptación curricular y medidas de apoyo específicas. Trabaja con un especialista. No tiene las mismas oportunidades que sus compañeros |
| El profesorado desde que plantea la tarea para la clase, tiene en cuenta la diversidad y propone Tareas Ajustadas. | El profesorado cuando plantea la tarea, lo hace para la media del grupo clase y luego realiza las Tareas Adaptadas. |
| No se limita el uso de recursos didácticos para el alumnado. Todo el alumnado de la clase utiliza todos los recursos. | La mayor parte de las veces, el alumnado utiliza libros de textos y cuadernillos de niveles inferiores. |
| Trabaja dentro del aula ordinaria con sus compañeros, realizando las mismas tareas, favoreciendo el aprendizaje, su rendimiento y autoestima. | Sale del aula ordinaria, sintiéndose discriminado y al regresar, le cuesta incorporarse a la dinámica de las clases y se siente incómodo. |
| El especialista trabajan dentro del aula ordinaria. La coordinación es muy estrecha y trabajan en Equipo. | El especialista, trabaja en el Aula de Apoyo. La coordinación entre PT y profesorado no es sistemática |
| Profesores de Pedagogía Inclusiva. | Profesores de Pedagogía Terapéutica |

¿DÓNDE TE SITUAS TÚ? No Integración Integración Inclusión

mariafotograf7

ESCUELAS INCLUSIVAS. CARACTERÍSTICAS.

Las Escuelas Inclusivas se caracterizan por una buena ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| En ellas no se habla de la "inclusión" sino que la inclusión es el motor de cambio , está siempre presente y es un valor. | El éxito educativo , es el éxito en el proceso enseñanza-aprendizaje del grupo clase, no sólo de cada alumno en particular. |
| La escuela es la "vida" real y está abierta al entorno. | Se respira convivencia y el ambiente de la escuela, es relajado y feliz. |
| El grado de comunicación y disponibilidad es muy alto. | La luz, el color, la decoración de los espacios , la música... es muy importante y está muy cuidado. |
| La Comunidad Educativa ha consensuado, trabajando en equipo, la filosofía, los principios en los que se asientan y los objetivos generales de la Escuela. | Se fomenta el espíritu de cooperación, colaboración y compromiso , ajustando la competitividad a su justa medida. |
| Las propuestas metodológicas tienen siempre en cuenta las capacidades y competencias de todos y cada uno de los alumnos/as del grupo clase. | La inclusión está recogida en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y en los distintos documentos. |
| Se eligen recursos diversos y se utilizan múltiples materiales. | Los Órganos de Coordinación adquieren un papel muy relevante. |
| Cuenta con profesores de Pedagogía Inclusiva que trabajan dentro del aula ordinaria. | El trabajo en equipo en todos los sectores de la comunidad educativa, es una pieza clave que ha de enseñarse y aprenderse. |
| | Se realiza una buena gestión de aula consensuada. |
| | La evaluación forma parte del proceso enseñanza-aprendizaje, es continua y se ajusta perfectamente a cada tipo de aprendizaje. |

mariafotograf7

diferencia, lejos de ser una dificultad, es un valor. Los grupos clase se forman de manera heterogénea con alumnado con NED (necesidades educativas diversas), altas capacidades, diferentes niveles de competencia curricular, intereses, capacidades, etc, para que entre todos/as, puedan cooperar aprendiendo y enseñando juntos.

Normalmente esta asignación, en las escuelas que no son inclusivas, se suele realizar por listados alfabético, por materias (alumnado bilingüe), aula de repetidores, ...

- Realización de la **evaluación inicial del grupo clase** que abre las puertas al éxito escolar y que cuenta con el consenso del equipo educativo. En los primeros días de clase de cada curso se empiezan a dar los primeros pasos del trabajo en el aula ordinaria y se colocan los pilares sobre los que el grupo clase empezará a construir sus aprendizajes. Es el momento de conocer al grupo clase en general y al alumnado en particular, a través de distintos instrumentos como pueden ser los sociogramas, cuestionarios de intereses, escalas, entrevistas...
- Las **propuestas metodológicas inclusivas** a través de las que el profesorado y alumnado trabajando en equipo, consiguen realizar una buena atención a la diversidad.

Son fundamentales:

- **El trabajo por proyectos.** A través de esta propuesta metodológica, el profesorado asume la diversidad del aula como un valor y parte de ella a la hora de planificar y programar todas las fases del proyecto, lo que implica que ya desde el principio, planifica las tareas y los ajustes necesarios, para que cada alumno pueda trabajar el mismo proyecto a distintos niveles, en las tareas que son más complejas y todos/as puedan desarrollar todas sus capacidades y competencias.
- **El trabajo en equipo tanto del alumnado como del profesorado.** El alumnado del grupo clase trabaja en equipos heterogéneos de 4 ó 5 miembros, en los que hay distintos niveles de capacidades y competencias. El alumnado que presenta DCS (desfase curricular muy significativo) se sitúa en el equipo, junto al compañero/a que realiza la tutoría entre iguales. La ventaja de trabajar en equipo es muy grande ya que todos aprenden y enseñan a todos/as, se crean vínculos, se fomenta el respeto y la cooperación. El alumnado que presenta DCS tiene la posibilidad de aprender con sus compañeros/as del equipo, con otros compañeros/as de otros equipos, con el profesora de la materia concreta y con el profesora de Pedagogía Inclusiva que trabaja dentro del aula ordinaria, en docencia compartida.
- **El aprendizaje cooperativo** es otra pieza imprescindible para construir las aulas inclusivas porque a través de distintas estructuras cooperativas, el alumnado trabaja cooperativamente siempre teniendo en cuenta las capacidades de cada miembro del equipo base. A través de él se fomenta la responsabilidad individual y grupal, la interdependencia positiva, las habilidades interpersonales y grupales, la evaluación grupal y la interacción cara a cara.
- **La tutoría entre iguales.** Aprender y enseñar a trabajar en equipo cooperando es una competencia básica que la escuela tiene que potenciar, desarrollar y fomentar. A través de la tutoría entre iguales el alumnado aprende enseñando, ya que la actividad de enseñar tiene un alto potencial de aprendizaje, cuando se realiza a través de interacciones entre los alumnos. En ella, ambos alumnos/as tienen un objetivo común y compartido, en el que el alumno tutor, aprende porque enseñar es una de las mejores formas de aprender y el alumno tutorado, también aprende porque se le proporciona una ayuda permanente y ajustada a sus necesidades.

CLAVES PARA LA INCLUSIÓN

Temas y propuestas generales.

Disenio Universal para el Aprendizaje (DUA)
Inteligencias Múltiples.
Educación Emocional.
Estrategia para la Comprensión (Epc)

Claves Organizativas.

Proyecto de Centro.
Plan de Atención a la Diversidad.
Propuesta curricular inclusiva.
Orientación en Equipo. El departamento de Orientación.
Sistema departamental.
Materias optativas.
Docencia compartida.
Agrupamientos.
Espacio y los tiempos.
Recursos.

Proceso Enseñanza-Aprendizaje.

Propuestas Metodológicas inclusivas.

Trabajo por Proyecto.
Trabajo en Equipo.
Aprendizaje Cooperativo.
Tutoría entre iguales.
Evaluación multinivel.
Tareas ajustadas.
Tareas contextualizadas.
Tareas integradas.
Socialización rica.
Aprendizaje Servicio.
Juego, la gamificación y el Aprendizaje basado en el juego.

Dinámicas de trabajo en el aula ordinaria.

El profesorado Inclusivo.
El profesorado de Pedagogía Inclusiva.

La evaluación inclusiva.

Evaluación Permanente del Profesorado.

mariafotograf7

MENÚ INCLUSIÓN

CINCO TENEDORES

Entremeses.

- .Proyecto Educativo Inclusivo.
- .Profesorado inclusivo.
- .Profesorado Pedagogía Inclusiva.
- .Agrupamientos heterogéneos.
- .Gestión de aula.

Primer plato.

- .Trabajo por Proyecto.
- .Trabajo en Equipo.
- .Aprendizaje Cooperativo.
- .Tareas Multinivel.
- .Educación Emocional.

Segundo plato.

- .Docencia compartida.
- .Alumnado tutor.
- .Tareas ajustadas.
- .Tareas contextualizadas.

Postre.

- .Tareas Integradas.
- .Aprendizaje Servicio.
- .ABJ y Gamificación.

Bebida.

- .Socialización Rica.
- .Proyectos Colaborativos.
- .Formación Permanente.

mariafotograf7

- **La enseñanza multinivel** es una propuesta educativa fundamental que el profesorado tiene en sus manos a la hora de plantear la respuesta educativa inclusiva. Esta propuesta más abierta y flexible, permite la personalización de la enseñanza. Se centra en una escuela en la que las tareas son las mismas para todos los alumnos/as y éstas se realizan en el mismo tiempo y en los mismos espacios, partiendo siempre de las capacidades y conocimientos previos del alumnado, para a partir de ellos, poder construir aprendizajes a distintos niveles. El profesorado al realizar la programación de los proyectos y tareas, lo hace a distintos niveles, con los ajustes necesarios y seleccionando los recursos más adecuados para atender a toda la diversidad del grupo clase.
- **Las tareas abiertas y ajustadas.** El trabajo por proyectos es una propuesta metodológica excelente que permite realizar una enseñanza multinivel y realizar los ajustes necesarios que personalizan el aprendizaje. Cuanto más abiertas y contextualizadas estén las tareas, menos necesarios serán los ajustes y éstos serán menos significativos. El alumnado con DCS (desfase curricular significativo) realizar la tarea de clase, puede realizar: la tarea de clase, la tarea de clase ajustada o una tarea ajustada cuando el grado de complejidad de la tarea sea tan grande que no cabe ajuste de la misma.
- **La docencia compartida.** El trabajo en equipo del profesorado es importantísimo a la hora de construir las aulas inclusivas porque un equipo de profesores cohesionado y coordinado trabajando cooperativamente, es mucho más potente y eficaz a la hora de dar una respuesta educativa personalizada a toda la diversidad del aula. En la docencia compartida dos o más personas comparten la responsabilidad de la enseñanza del alumnado del grupo clase. En las escuelas inclusivas el profesorado especialista en Pedagogía Inclusiva trabaja siempre dentro del aula ordinaria y con todo el alumnado del grupo clase, junto al profesor/a. La puesta en marcha de la docencia compartida en el centro requiere de una apuesta decidida por una educación de calidad y equidad.
- **La evaluación inclusiva.** Evaluar desde la equidad y en contextos inclusivos supone cambiar la concepción tradicional de la evaluación y descartar la homogeneización para centrarse en una evaluación formativa, continua, global, flexible, significativa y personalizada, que siempre tiene como objetivo el máximo desarrollo de las capacidades de cada uno de los alumnos.

La evaluación inclusiva supone uno de los retos más importantes para afrontar la inclusión, ya que es precisamente la forma de evaluar la que puede frenarla, al plantear pruebas homogeneizadas y estandarizadas que no tienen en cuenta la diversidad y que se centran en la calificación y no en el proceso enseñanza-aprendizaje y a lo largo de todo el proceso.

Como acabamos de ver, hablar de educación es hablar de inclusión, felicidad, pasión, innovación, emoción, creatividad, cooperación, derechos, justicia y vocación. No podemos hablar de felicidad o de innovación sin tener en cuenta la inclusión, porque sin inclusión no hay ni felicidad ni innovación.

Hoy por hoy, la sociedad, la educación y la escuela tienen por delante el gran reto de la atención a la diversidad y la construcción de la sociedad diversa. Llegar a ellas, tal vez, pueda ser una de las metas más importantes que tenemos por delante y por las que toda la sociedad tiene que implicarse, trabajar y luchar.

En este reto, la construcción de las aulas inclusivas, es la pieza clave. Cada Comunidad Educativa tiene el deber y la obligación de reflexionar y analizar sobre qué pilares van a construirlas y comprometerse firme y decididamente, a dar los pasos necesarios para hacerla realidad.

En muchas ocasiones se buscan excusas como la falta de recursos, los ratios, la formación del profesorado, etc, para seguir acomodados en una educación del siglo XX, aunque cada día estamos formando a los ciudadanos del siglo XXI. Urge transformar el sistema educativo de forma que sea capaz de dar respuesta a todo el alumnado de forma inclusiva, tal y como señalan las leyes, porque la inclusión no sólo es posible y real, sino que ya hay muchos centros, aulas, profesores, alumnado, familias, asociaciones, etc que son inclusivos y ya están trabajando de forma inclusiva.

En el libro "Aulas Inclusivas. Experiencias prácticas" (<https://altariaeditorial.com/es/psicologia/121-aulas-inclusivas-experiencias-practicas.html>), de la Editorial Altaria se desarrollan de forma práctica, todas y cada una de las claves enumeradas en este artículo.

Múltiples evidencia y experiencias se pueden encontrar en el blog Mavensol (<https://mavensol.blogspot.com/>) y en el canal de YouTube del IES Ítaca (<https://www.youtube.com/user/itacaies>).

LENGUAJE RESPONSABLE EN EL AULA



P

ara tener relaciones humanas satisfactorias es necesario el uso responsable de nuestras palabras.

En este artículo me voy a centrar en las vivencias realizadas con mis alumnos mediante dinámicas interactivas y de autoconocimiento llevadas a cabo en las sesiones de educación emocional realizadas semanalmente en el aula.

No podemos obviar que las palabras son causantes de discordia entre los alumnos y debemos hacerles conscientes de la implicación emocional que conllevan.



Por Isabel Carrión Codoñer.
Licenciada en Psicología y profesora
de Pedagogía Terapéutica.

A través de la Ecología emocional partimos de la metáfora de “la casa de la palabra nos conecta a la comunicación y nos ayuda a tomar conciencia de la necesidad de asumir la responsabilidad de lo que decimos de cómo lo decimos” (Conangla, 2012).

Esta metáfora la escribimos en un cartel que aparecerá colgado en la pared (en un lugar visible) para recordarla a lo largo del curso porque su contenido es de vital importancia y ayudará a lograr una grata convivencia en clase.

Después realizamos una dinámica en gran grupo, que consistía en un mural con papel continuo, en el que dibujamos la silueta de una casa. Fui explicando que hay palabras para crear y palabras para destruir. La palabra nace de nuestro interior, vive en nosotros, nos construye, por eso es muy importante aprender a utilizarlas responsablemente.

Nuestras palabras no son inocentes, relatan nuestra forma de ser en el mundo, nuestros deseos, creencias, expectativas y nuestras emociones.

Clasificamos dentro del mural las palabras en:

- **Palabras dardos:** nacen de la irreflexión y del miedo. Estas generan agresividad, conductas violentas, destructivas y se convierten en contaminantes emocionales.
- **Palabras puentes:** que curan, consuelan, animan, nos unen. Estas nacen de la reflexión y del silencio.

Todas las palabras pueden sembrar paz o discordia.

Posteriormente, practicamos una meditación dirigida. La iniciamos sentados en una silla poniendo las plantas de los pies en contacto con el suelo, la columna vertebral recta, las manos dejadas caer cómodamente sobre los muslos. Cerramos los ojos (o los entornamos) y relajamos la lengua, tomamos una inspiración por la nariz notando el aire que entra por las fosas nasales, soltamos el aire por la boca muy poco a poco. Las repetimos tres veces más: inspiración-espирación. Llegarán pensamientos externos que nos desvíen de la respiración, los apartamos suavemente para centrarnos en mis preguntas despertador:

- *¿De dónde te llegan las palabras que te dicen tus padres de una casa amorosa siendo palabras puente o son palabras dardos que te hacen daño produciéndote un ruido interno?*
- *Cuando tú hablas ¿qué palabras utilizas más? ¿las que aportan energía o las destructivas?*

Siguen respirando un tiempo para sentir todas las palabras que entran y salen de ellos. Cuando suena mi campana, abren los ojos y plasmamos en la silueta de la casa dibujada todas las palabras puente y dardos tanto las que reciben como las que emiten.

Entre las palabras dardos tenemos:

¡Tonto más que tonto!

¡Es inútil!

Es así y basta

¡No es posible!

Te crees listo, pero no lo eres.

No tienes razón.



Palabras puente:

¡Eso es fabuloso!

Tú puedes.

¡Ánimo!

Confío en ti.

Te lo agradezco.

Me alegra verte.

Concluimos con la retroalimentación que las palabras tienen el poder de ser generadas por el equilibrio, la armonía o por el desequilibrio y caos.

En otra sesión para consolidar la importancia de las palabras puente realizamos la dinámica: “de frases asesinas a frases positivas”. Consistía en sustituir la frase asesina por una frase positiva.

Esta dinámica es individual, y después de un tiempo prudencial se expone en gran grupo, así debatimos las que no están de acuerdo.

Entre los ejemplos tenemos:

|  FRASE ASESINA | FRASE POSITIVA  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ¡Eres un desastre! | Me gustaría que mejorases en.... |
| No se puede contar contigo | Siento que a veces no puedo contar contigo |
| Con este grupo no se puede hacer nada | Me es difícil trabajar con este grupo |

Para finalizar las sesiones sobre “nuestras palabras” propuse un ejercicio de interiorización para casa, consistía en realizar un centramiento y después de respirar y eliminar todos sus pensamientos que llegaban a su mente, se centrasen en estas preguntas para crecer:

- ¿Qué te dices a ti mismo en el diálogo interno que estableces?
- ¿Son palabras que van a tu favor o te producen sufrimiento?

Las deben escribir y observar que predomina: los dardos o las puentes, con el resultado les avisará de la necesidad o no de realizar algo al respecto.

Como colofón, destacar la importancia de utilizar como docentes las palabras puente con nuestros alumnos, pues somos modelo para ellos y podemos herir sus sentimientos, convirtámoslas en salvadoras, permitiendo la comunicación con ellos.

No olvidemos que las palabras, los mensajes que nos dan las personas que nos cuidan y educan, van configurando nuestras creencias y la conciencia de nosotros mismos. El lenguaje condiciona nuestra construcción y aceptación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Conangla, M., y Soler, J. (2010). *Corazón que siente, ojos que ven*. Barcelona. Planeta.
 Conangla, M., y Soler, J. (2011). *Ecología emocional para el nuevo milenio*. Barcelona. Planeta.
 Conangla, M., y Soler, J. (2012). *Las razones que la razón ignora*. Barcelona. Obelisco.

EL GRACIA, UNA ESCUELA DE RELACIONES



El proyecto del Gracia **"La ilusión de vivir y crecer en compañía"**, se puso en marcha en el curso 2003/04, apostando por una escuela en la que se trabajasen las relaciones, se respetaran los principios de igualdad y diversidad, a través de propuestas que iban más allá del aula y se abrían al entorno como recurso necesario.

Un proyecto para una escuela guetto que se desintegraba, un proyecto apoyado por la administración, quizás como la última oportunidad antes de cerrarla...

En el Gracia nos gusta definirnos como una escuela de relaciones en la que situamos en el centro, como auténtico protagonista, al alumnado y en la que queda claro que es un proyecto posible gracias a la consolidación de un equipo de maestras y maestros, a unas familias.... a una comunidad que siente y cree que otra escuela es posible.

Quizás a veces nos da un poco de vértigo mirar hacia atrás y ser conscientes del camino recorrido, constatar cómo en ocasiones la realidad nos permite ver que los sueños son posibles, que la utopía es necesaria para avanzar... Hace ya 16 años que comenzó esta andadura y la realidad de nuestra escuela ha cambiado, pero los planteamientos iniciales no.

¿Cuáles pueden ser las claves de el cambio? Quizás podamos acercarnos a ellas a través de frases que repetimos como un mantra: *las niñas y niños son de tod@s, lo que funciona crece y lo que no se abandona, ningún conflicto queda sin resolver...* no son palabras huecas, buscan responder a unos planteamientos pedagógicos, a un compromiso político, ético, estético (siguiendo la senda de Loris Malagucci), palabras que necesitan de propuestas, de estructuras de organización y funcionamiento que nos permiten realizar las prácticas educativas que deseamos. Pretender trabajar de una forma sin establecer los mecanismos necesarios para ello, lleva con frecuencia al fracaso. Siendo conscientes de ello hemos ido construyendo todo un engranaje adaptado a nuestras condiciones, contexto y objetivos dentro de un funcionamiento flexible que nos permite adaptarnos a cada momento y situación.



Por Estefanía Gómez Cid.

Maestra de Pedagogía Terapéutica del Ceip Ntra. Sra. de Gracia. El artículo se ha elaborado con las aportaciones del Equipo Docente del centro.

La singularidad de este Plan radica en que participa todo el profesorado y está implicada toda la comunidad educativa. **“La ilusión de vivir y crecer en compañía”**, se sustenta en cuatro pilares básicos en torno a los cuales articulamos nuestro trabajo: la **convivencia** y el clima escolar; el **desarrollo de la identidad y la autoestima** de nuestro alumnado; un **currículo** que responde a sus necesidades **y una apuesta clara por favorecer las relaciones con el entorno** dentro de un clima de apertura, respeto y reconocimiento a la Comunidad Educativa.

Como comentamos los pilares de nuestro proyecto tienen su punto de partida en el alumnado, **los auténticos protagonistas de toda esta aventura son nuestros niños y nuestras niñas** valoramos las diferencias como un elemento enriquecedor en las relaciones interpersonales, apostando por una oferta de oportunidades que respete los ritmos individuales. Niños y niñas que deseamos que cada día se sientan escuchados, mirados, respetados, queridos, deseados... Su palabra pesa, sus propuestas se llevan a cabo, sus deseos son escuchados. Niños y niñas a los que se les hace una oferta curricular amplia y diversificada siempre desde la filosofía de que currículum es todo. Cualquier intervención que hagamos repercute en su formación. Conseguir que las familias nos apoyen, trabajar la convivencia para crear un clima de diálogo y de reflexión, reforzar su autoestima desde al respeto a las singularidades, mejorar nuestra formación... todo esto es currículum.

Cuando llegamos al centro se justificaban desde diferentes ámbitos los déficit curriculares de nuestro alumnado, pero más que centrarnos en los déficit, nos planteamos la necesidad de centrarnos en las posibilidades y para ello hemos puesto todos los medios a nuestro alcance. En este sentido marcamos dos momentos. Un primer momento en el que nuestro principal objetivo, fue conseguir un clima sosegado en el que el ambiente permitiera un clima de trabajo, diálogo, reflexión. En esos comienzos la oferta curricular se centró en el **“currículum del éxito”** con el que pretendimos provocar el deseo por aprender, reforzar su autoestima (creían que no eran capaces de hacer nada) y que vinieran a la escuela con ganas. Y un segundo momento, el actual, en el que, creadas unas estructuras y conseguido bajar considerablemente la conflictividad y el absentismo, nuestro alumnado está en condiciones de abordar el currículum de manera rica y diversificada. Y ello lo hemos hecho desde la creencia de que sólo en la interacción comunicativa, con la participación de las familias, el profesorado, el barrio y la sociedad podemos construir un proyecto educativo útil e inclusivo.

Estamos en la fase del **“currículum del más”**. Currículum que va más allá de lo meramente disciplinar para introducirse en propuestas de investigación, en el arte, en proyectos de trabajo, en creaciones colectivas en torno a un foco común... Siempre dentro de una metodología, activa, participativa, que tenga en cuenta sus intereses y que propicia el trabajo en parejas, en pequeños grupos, en grupos interniveles que acogen a distintas edades... De esta manera las niñas y los niños del Gracia asumen que el aprendizaje y la adquisición de conocimiento son también tareas compartidas.

El compromiso del equipo docente es otro aspecto indispensable para poner en marcha una metodología basada en las relaciones, en el respeto a las diferencias, en la igualdad... destacamos la **asamblea** como máximo exponente de nuestro centro, en ella reflexionamos, analizamos propuestas, se consensuan... La asamblea es el máximo exponente de nuestro centro, creemos que es nuestra seña de identidad. La asamblea es el órgano de gestión del centro. Las decisiones se toman por consenso, no por mayoría y el equipo directivo se convierte en el coordinador de las decisiones que en ella se toman. Otras propuestas también enriquecen y fortalecen a nuestro equipo, la pareja pedagógica, que va más allá de realizar los apoyos dentro del aula, se convierte en un elemento y en un factor que nos ayuda a la reflexión y al crecimiento profesional. Una actitud abierta y flexible del profesorado que, inmerso en procesos de reflexión/ acción/ formación, diseña procesos educativos que responden a las demandas curriculares de cada momento: atendiendo a la diversidad del alumnado y con altas expectativas hacia sus posibilidades de éxito.

Otro pilar fundamental es la familia, familias que cuando comenzamos se mostraban reacias y esquivas, cuando no agresivas, con relaciones basadas en la desconfianza mutua, familias a las que desde el principio del proyecto se invitó y animó a la participación. Relaciones que hemos buscado e incluso perseguido, en el cole, en la calle, en el barrio, en sus casas...creando y tejiendo, **de a poquito**, como diría Miriam Nemerovsky, una red de relaciones, unos espacios de participación que dieran cauce al necesario diálogo entre la escuela y familia. Y hablamos de diálogo, que implica igualdad. Huyendo de propuestas como las escuelas de padres, quizás necesarias en otras realidades pero no en la nuestra, nacen



las **Charlas con Café**, encuentros mensuales que permiten construir escuela, y a su calor surge el **Aula de Teatro de Madres...** y, como lo que funciona crece, vamos pasando de buscar la participación de las familias a apostar por su implicación en la gestión compartida, a través de Comisiones Mixtas que incluyen al profesorado, a las familias a instituciones...

Nos encontramos en la actualidad con una **participación cada vez más amplia y autónoma de las familias** en los distintos espacios y procesos de aprendizaje, con un incremento, lento pero constante, del voluntariado: el acompañamiento en la lectura en los niveles iniciales de primaria, la participación en Grupos Interactivos, la presencia de nativas en las clases de idiomas, su colaboración en los proyectos de aula, en las clases de yoga, en talleres de costura, de pintura, de huerto, compartiendo sus saberes con el alumnado y el profesorado, desde cocina a diseño gráfico.... todo este movimiento se produce en el día a día de las aulas, pero además colaboran en tareas de albañilería, carpintería, pintura, costura... intervenciones que tienen que ver con algo fundamental también en nuestro proyecto: la mejora estética de nuestro centro.

Nuestra fundamentación pedagógica se sostiene en...

- La toma de conciencia de la realidad social en la que trabajamos, en busca de estrategias y mecanismos que permitan la inclusión y la universalización del conocimiento más allá de las carencias y dificultades inherentes al contexto sociocultural de partida.
- Una visión del saber sistémico y globalizado, huyendo de la compartimentación.

- La escucha activa respetuosa y el diálogo.
- Procesos de aprendizaje significativo ligados a prácticas de investigación ya sea a partir de Proyectos de trabajo o de otros procesos que faciliten y promuevan el aprendizaje por descubrimiento.
- Procesos pedagógicos inductivos que conecten con las necesidades, problemas, diversidades, intereses, curiosidades del alumnado; buscando que sea protagonista y arquitect@ de su estructura de conocimiento.
- De una construcción del conocimiento en relación con los recursos del medio y de las interrelaciones personales, con la certeza de que el proceso de formación de los significados no sólo depende de los y las profesionales de la educación, sino también de todas las personas y contextos relacionados con todos los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes.
- La necesidad de romper con la estructura del aula rígida y apostar por la mezcla de edades, por la diversidad de agrupaciones...
- Apostar por diseñar espacios en los que el alumnado pueda optar por diferentes propuestas, favoreciendo procesos autónomos y autogestionados.
- Una evaluación que atiende a los procesos y que apuesta por la mejora.

Pero ¿cómo es posible la inclusión de todo el alumnado? Mediante una metodología fundamentalmente participativa e interactiva que nos permite provocar en el alumnado un aprendizaje relevante y significativo, que siembra dudas y propicia la reestructuración cognitiva del sujeto.



Atender los ritmos, procesos y necesidades individuales, sin abandonar la dimensión emocional que todo acto educativo conlleva. **No disociar** al sujeto que aprende y al que enseña, en el proceso de enseñar y aprender a comprender el mundo. **Promover** un aprendizaje interactivo tanto a nivel interpersonal como en relación con las fuentes del conocimiento, buscando *propuestas que permitan distintos grados de ejecución*, huir de la respuesta única.

Para ello ponemos en juego distintas estrategias:

- **La participación** del alumnado en sus procesos de enseñanza aprendizaje a partir de la asamblea de aula en la que se debate: qué aprender, cómo aprender, dónde buscar y para qué.
- **La conexión de los procesos** de aprendizaje con la vida a través de prácticas educativas apoyadas en actividades auténticas “prácticas de la vida”.
- **El acercamiento y la utilización de múltiples lenguajes:** gestual, dramático, musical, fotográfico, pictórico, visual, tecnológico.
- **La inclusión de agentes educativos en todos los procesos.**

Esta metodología es posible mediante el **Trabajo por Proyectos** tanto a nivel de aula, como a nivel de centro a lo largo del curso: las **Parejas Lectoras** (favoreciendo las relaciones y la competencia lectora de grandes con pequeños); las **Aulas Abiertas** (tomando un foco común, se ofertan talleres en los que se realizan pequeños proyectos y en los que se favorece la mezcla de alumando); las **Puertas Regaladas** (centrados en un foco común para el centro, una clase regala una puerta a otra, plasmando en esa puerta, el trabajo de investigación llevado a cabo en el aula); **Audiciones de Textos Leídos** (en grupos heterogéneos, profesorado, familias, alumnado, se realizan lecturas previamente seleccionadas) y otras propuestas que ayudan a que teoría y práctica educativa se den la mano.

Nuestra actitud ante la enseñanza y el aprendizaje es de dar respuesta a las necesidades que se plantean, por ello nuestras opciones metodológicas son variables, evolucionan, como lo hacen las necesidades del grupo, por ello buscamos la coherencia en nuestro hacer respetando unos parámetros:

- Estimular el aprendizaje, la creatividad y reducir las tareas memorísticas y rutinarias.
- Fomentar que el alumnado contribuya al aprendizaje de sus compañeros y compañeras mediante la presentación de hipótesis, ensayo y error, aumentando así el compromiso del alumnado con su propio aprendizaje, con su trabajo, curiosidad e interés.

- Fomentar tanto el trabajo en equipo como el debate crítico, haciendo que se acostumbren a apoyar con argumentos sus afirmaciones y a contrastarlas, consiguiendo avanzar en la construcción de su pensamiento.
- Favorecer actitudes de solidaridad e interdependencia entre el alumnado, donde se unan los esfuerzos para resolver y comprender los interrogantes planteados.
- Incorporación de la comunidad educativa al trabajo diario de la escuela.

Y sobre todo crear un clima de **altas expectativas**, referidas tanto al alumnado como al profesorado, a las familias y a otros agentes educativos, tenemos muchos talentos que hay que descubrir para que reviertan en la comunidad.

Desde esta posición hemos pasado de un planteamiento compensatorio a uno enriquecedor, basado en las capacidades personales más que centrarnos en los déficit, apostando por las posibilidades comunicativas y de acción que tenemos. En consecuencia establecemos objetivos máximos y no mínimos, poniendo los medios necesarios para conseguirlos, a través de una rica oferta curricular, que responda a las necesidades del alumnado.

Cuando no existe esta adecuación, cuando lo que ofrecemos está alejado de lo que necesita se pueden producir respuestas de conflictividad. En nuestro intento de apostar claramente por el éxito escolar de nuestro alumnado, nos hemos replanteado tanto los espacios, como los tiempos o los agrupamientos, buscando que sean dinámicos y flexibles, adaptándose a cada actividad, recogiendo después su adecuación en la fase de evaluación.

Un objetivo que se ha mantenido y ha crecido en estos 16 años: hacer de nuestra escuela un espacio-ambiente rico en estímulos y propuestas, con la aportación de recursos y herramientas que propicien la interacción, la investigación y la reflexión. Y que nuestras niñas y niños encuentren en el colegio un espacio que les acoge, por eso nuestro mayor éxito es que deseen venir y estar.



CREAR UNIDADES DIDÁCTICAS DE APRENDIZAJE MULTINIVEL BAJO EL MARCO DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE: ASPECTOS BÁSICOS A TENER EN CUENTA



José Blas García Pérez.
Profesor de Matemáticas del
IES Juan Carlos I (Murcia).



Antonio Márquez Ordoñez.
director de Aula Desigual, proyecto
de formación y asesoramiento
pedagógico de Escuelas Inclusivas
S.L. (Salobreña-Granada).

Uno de los errores culturales de la mirada que se tiene hacia la denominada atención a la diversidad del alumnado es la que une atención a la diversidad y atención individualizada.

Es bien sabido que la mayoría de las prácticas de la atención a la diversidad que se practican en las escuelas de España están basadas en concepto de atención diferenciada e individualizada.

Basándonos en la definición que hace de estos modelos la oficina de Tecnología Educativa del Departamento de Educación de los EE.UU en su National Education Technology Plan de 2010, y que han sido recogidos por Tourón (2017), cuando hablamos de individualización nos referimos a la instrucción que se acomoda a las necesidades de aprendizaje del alumnado diferente; cuando hablamos de diferenciación nos referimos a la instrucción que se adapta a las preferencias de aprendizaje de los diferentes alumnos y alumnas.

En uno y otro caso la multiplicidad del diseño de instrucciones para la atención a la diversidad, hace de esta una tarea compleja y farragosa odiada por la mayoría de los docentes, que ven el diseño de un menú tipo “lentejas” una labor mucho menos ardua que la de un menú tipo “self service”. Uno y otro son, a nuestro juicio, un gran error.

La persistencia en el modelo de enseñanza estandarizado, que obvia el hecho natural de la variabilidad de las personas, ha generado varios modelos de atención a la diversidad, que podemos resumir en dos:

- La atención en grupos reducidos y excluidos del grupo natural de edad, atendido por un especialista que diseña una instrucción individualizada que se acomoda a las necesidades de aprendizaje del alumnado diferente. Así generamos las aulas de apoyo, las aulas de PT, las aulas de AL o las aulas abiertas, por referenciar algunos modelos que están en activo en la mayoría de los centros educativos.
- La atención con programas diferenciados, desde la perspectiva que las diferencias del alumnado que participa en el programa, se puede estandarizar en un modelo “diferente”, más ajustado de nuevo a esa media irreal que la escuela ansía, sin darnos cuenta que como enuncia Tood Rose (2017), “se acabó el promedio”. En este apartado incluimos los modelos tipo “Programas de Diversificación Curricular”; “Programas de Formación Profesional Inicial” o cualquiera de las Medidas de Apoyo Específico para el alumnado con necesidades educativas especiales, para el alumnado con altas capacidades intelectuales, y para los que se incorporan tardíamente al sistema educativo.

Pero ¿cómo es posible la inclusión de todo el alumnado? Mediante una metodología fundamentalmente participativa e interactiva que nos permite provocar en el alumnado un aprendizaje relevante y significativo, que siembra dudas y propicia la reestructuración cognitiva del sujeto.

Para intentar paliar este error congénito de la organización de la atención a la diversidad de nuestro sistema educativo, emerge la denominada enseñanza multinivel, la cual se basa en una premisa sencilla: un único diseño de unidad didáctica o lección debe servir para enseñar a todo el alumnado del aula.

Con ello se trata de eliminar la gangrena excluyente de nuestro sistema educativo que se produce las clases ordinarias mediante la clasificación y diferenciación del alumnado por clases flexibles, especializadas, de apoyo o de refuerzo.

La Enseñanza Multinivel es un tipo de planificación de la enseñanza y de programación curricular que, desde su concepción inclusiva, se anticipa a las variadas características, posibilidades y necesidades de todo el alumnado de una clase, basándonos en el análisis de las barreras de alta probabilidad, y haciendo con ello hincapié en que la causa del fracaso en los aprendizajes de un número importante de alumnos y alumnas en nuestro país no son las característi-

cas del alumnado, sino las barreras estructurales que se levantan ante ellos y que les impiden el aprendizaje de modo natural.

La enseñanza multinivel, lejos de considerar al alumnado uno a uno, como un cliente consumidor de aprendizajes, los toma como grupo. Pero un grupo natural, que aprende junto porque no ha sido seleccionado bajo ningún criterio de clasificación o etiquetaje de carácter cognitivo, psicológico, sensorial, social o personal. Se trata de poder diseñar aprendizajes para grupos que, entre sí, pueden tener amplias diferencias en sus habilidades de escuchar, hablar o leer; de moverse, observar, atender u organizarse; de implicarse, crear o, simplemente, recordar.

El diseño multinivel es una estructura organizativa del currículo marco que ayuda a poner blanco sobre negro varias teorías concomitantes en el paradigma inclusivo:

- La taxonomía de Bloom.
- El enfoque de diseño universal del aprendizaje-DUA.
- La personalización del aprendizaje.

Además, que hace posible el respeto de una serie de principios-que ya deberían tener la consideración de Derechos incuestionables en la educación- y que están introducidos en la mayoría de las legislaciones educativas.

Aspectos básicos a tener en cuenta.

1. Comprender en qué consiste la enseñanza multinivel.

Las estrategias de Enseñanza Multinivel (EM) están basadas en la programación universal del aprendizaje. Enseñanza multinivel es simplemente “una estrategia educativa basada en una organización diferente de la enseñanza.../...que permite al profesor planificar para todos los alumnos dentro de una misma lección, reduciendo, así, la necesidad de impartir programas paralelos, mientras logra trabajar metas individuales utilizando los contenidos de la clase y las mismas estrategias docentes” (Collicot, 1991, p.1). Es una forma diferente de entender el qué, el cómo y el para qué de la enseñanza y del aprendizaje.

Esta definición de estrategia educativa nos lleva a dos reflexiones:

No es estrictamente una metodología. Así, la EM puede- y necesita- ser empleada junto con otras metodologías diversas, activas y coherentes con la inclusión, pues los caminos que recorren no colisionan con el diseño multinivel.

Aunque el diseño de la EM está pensado para favorecer el aprendizaje para todos, el hecho de utilizarlo no genera de forma aislada y automática inclusión. Este modo de organización necesita, además de la práctica inclusiva que supone

en sí mismo, del soporte estructural de políticas organizativas y culturas inclusivas en los centros que se desarrolle.

Es importante dejar claro en este punto que el objetivo de la inclusión debe ser la mejora del aprendizaje de todos y todas, y de que cada cual lo desarrolle con la máxima profundidad y extensión. Esto debe implicar que todo el alumnado pueda conseguir sus metas personales de desarrollo, sino también las metas académicas establecidas de la titulación. Mientras que todo el alumnado con capacidades diversas no pueda conseguir la titulación básica en educación, esta seguirá rigiéndose por modelos educativos "discapacitados", en tanto en cuanto no consigan el objetivo para el que han sido diseñados. Es el momento de repensar y eliminar los currículums y las organizaciones educativas de talla única.

El diseño de aprendizaje con actividades multinivel es una de las estrategias señaladas como una de las que mejor incluyen a todo el alumnado en la actividad diaria de clase, sea cual sea el nivel de habilidades que presenten.

“El diseño de actividades multinivel constituye otra forma planificar la atención a la diversidad en el aula desde una perspectiva inclusiva, porque posibilita que cada alumno y alumna encuentren, respecto al acceso y desarrollo de un contenido, actividades acordes a su nivel de competencia curricular que les permitan el progreso y la implicación de manera personalizada” (Pilar Arnaiz, 1999, p. 51).

Aun siendo señalada como una práctica inclusiva, la realidad es que se utiliza muy poco en la actividad diaria.

La programación multinivel (Schulz y Turnbull, 1984) parte de la premisa de que se debe diseñar una única Unidad Didáctica Integrada (en adelante UDI) para toda la clase. Es una forma de planificar que conduce a personalizar la enseñanza, a flexibilizarla y a incluir a todos los estudiantes con independencia de las habilidades que tengan. Permite al profesorado planificar para todo el alumnado dentro de una misma UDI, reduciendo, así, la necesidad de impartir programas paralelos, complementarios o adaptados, mientras logran trabajar metas individuales utilizando contenidos comunes a toda la clase y estrategias docentes basadas en el diseño universal.

2. Reconocer claramente los principios del diseño multinivel.

La UNESCO hace referencia a la necesidad de incorporar al currículo diferentes estrategias que no dejen fuera de lo que ocurre en el aula a los alumnos con mayores dificultades para el aprendizaje. El currículo debe ser un currículo inclusivo: “un principio rector general para reforzar la edu-

cación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad, de modo que se apliquen los principios de la educación inclusiva” (UNESCO, 2008, p.3).

Por tanto un currículo inclusivo debe tener los siguientes principios:

- **Principio de Flexibilidad:** el currículo no puede presentarse de un modo homogéneo y cerrado, sino abierto y con alternativas que posibiliten la participación de todo el alumnado.
- **Principio de Apertura:** para que los contenidos y objetivos que se trabajen lleguen a la mayor parte de este alumnado, su propuesta debe diseñarse de forma abierta, amplia, posibilitando la elaboración de diferentes actividades graduadas en dificultad.
- **Principio de Relevancia:** al planificar la secuencia didáctica, el currículo debe presentarse a los alumnos atendiendo a las diferentes formas y estilos de aprendizaje. Esto debe permitirles acceder a la información por aquel canal de aprendizaje que les sea más eficaz. Debe primar el aprendizaje de la habilidad, destreza, valor o concepto por encima de una forma concreta de hacerlo.
- **Principio de Progresión:** el objetivo final de cualquier diseño didáctico es el aprendizaje del alumno. Cuando se propongan diferentes niveles de complejidad en las actividades, es necesario que los alumnos partan desde aquellos niveles que sean más accesibles y progresen hacia niveles superiores de complejidad, bien sea con la ayuda de iguales, de docentes o de medios adecuados para hacerlo.
- **Principio de Autonomía:** las propuestas didácticas deben diseñarse de tal forma que se le ofrezca al alumnado la posibilidad de tomar decisiones sobre su aprendizaje, de elegir caminos alternativos, de conocer los resultados que puede alcanzar según el camino tomado. Para ello deberemos ofrecer apoyos que le ayuden en esta toma de decisiones.

3. Cómo relacionar currículo Multinivel y DUA.

La realidad de la inclusión actual en los centros docentes pasa porque los especialistas en atención a la diversidad traten de adaptar las programaciones "ideales" de los diferentes cursos y grupos a las características singulares y únicas de alumnos con "características especiales".

Esto hace muy difícil que el currículo "ideal" se ajuste a todos sus alumnos. Es por ello que debemos invertir este proceso: diseñar currículos diversificados con la incorporación de multitud de actividades de naturaleza diferente.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (en adelante DUA) nos propone, con sus principios y pautas, hacer innecesaria, o minimizar lo máximo posible, la necesidad de la adaptación individual. Propone una serie de medios, métodos, modelos de evaluación y opciones de accesibilidad que hacen que todos los alumnos puedan participar con el menor número de adecuaciones individuales. Es lo que la ONU definió como "ajustes razonables" y que fue ratificado por España en el artículo 2 del INSTRUMENTO de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006, indicando lo siguiente: "Por ajustes razonables se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales."

La programación multinivel se configura dentro de la pauta 8.2., que según el CAST (2018), se puede plantear de la siguiente forma:

4. Variar las demandas y los recursos para optimizar el desafío.

Los estudiantes varían no solo en sus habilidades y capacidades, sino también en los tipos de desafíos que los motivan a hacer su mejor trabajo. Todos los alumnos deben ser desafiados, pero no siempre de la misma manera. Además de proporcionar niveles y tipos de demandas apropiadamente variados, los estudiantes también deben recibir los recursos adecuados para completar la tarea con éxito. Los estudiantes no pueden satisfacer una demanda sin recursos apropiados y flexibles. Proporcionar una gama de demandas, y una variedad de recursos posibles, permite a todos los estudiantes encontrar desafíos que motivan de manera óptima. Es vital equilibrar los recursos disponibles para enfrentar el desafío.

- Diferenciar el grado de dificultad o complejidad dentro de la cual se pueden completar las actividades básicas.
- Proveer alternativas en los andamios y herramientas permisibles.
- Variar los grados de elección para un rendimiento aceptable.
- Enfatizar el proceso, el esfuerzo, la mejora en el cumplimiento de los estándares como alternativas a la evaluación externa y la competencia.

5. Cómo diseñar una unidad multinivel

Para que todos los alumnos de un aula trabajen de forma conjunta sobre un mismo concepto final de aprendizaje, el diseño didáctico debe partir de un mismo objetivo de aprendizaje para todos ellos.

Ese objetivo de aprendizaje común es lo que debemos entender como el "hilo conductor de la secuencia didáctica".

Como el proceso de diseño multinivel conduce a una base curricular común, elimina en sí las adaptaciones curriculares y todo el alumnado puede promocionar dentro de sus posibilidades individuales. Las múltiples opciones de evidencias de progreso deben ser explícitas como una de las partes más importantes del diseño.

La base curricular común es el hilo conductor que une, en términos muy generales, el objetivo o el criterio de evaluación, tómele el hilo por un extremo u otro, y una formulación más detallada con respecto a opciones alternativas o múltiples sobre aspectos como la presentación, el acceso a la información; el desarrollo, duración y profundidad de las tareas; el uso de materiales de apoyo o los mediadores del aprendizaje que necesitamos, incluyendo aquí todos los recursos y medios tecnológicos facilitadores del acceso, la comprensión, el entendimiento, la motivación e interés por aprender y la evaluación". García-Pérez (2018).

Collicot (1998) establece una propuesta de trabajo multinivel respondiendo a una serie de fases en el diseño de la Programación Multinivel en cuatro pasos: 1) identificar los conceptos subyacentes, 2) determinar las formas de presentar la información, 3) especificar los modos de práctica y expresión y 4) establecer los métodos de evaluación adaptados en las siguientes fases (García-Pérez, 2018):

1ª fase: **Determinación del concepto subyacente.**

- "Partiremos de un contenido, idea, tema o bloque temático que hayamos decidido. La decisión de qué elegir puede venir de múltiples formas (temas de interés del aula, del centro, de la localidad, de un grupo de alumnos, de las familias, de un acontecimiento de actualidad,...) o, incluso, de una de las formas más comunes: del currículo oficial". Sería el hilo conductor de la Tarea o Actividad.
- "El profesorado decide lo que es más importante de todo lo que se propone que aprendan los alumnos y que, considerándolo como el eje fundamental de su intervención, lo formula como meta de aprendizaje para todo el alumnado". Esto es lo que ya denominamos como "concepto subyacente".

- "Plantearemos los objetivos, criterios de evaluación, indicadores o estándares de aprendizaje que estén relacionados con los contenidos y el desarrollo de los mismos". Debemos determinar aquellos que consideremos necesarios para alcanzar la meta de aprendizaje. Y en base a ello se "monta" el mapa de relaciones curriculares de la UDI. Deben ser amplios en su formulación y con la posibilidad de ser trabajados desde diferentes niveles de complejidad.
- "Elegiremos las ideas clave y básicas de la unidad didáctica que vamos a diseñar, es decir, aquello más importante que, a nuestro juicio profesional, no deben de dejar de aprender nuestro alumnado". Se trataría de establecer unos indicadores mínimos a alcanzar por los alumnos que podrían configurar una primera selección de actividades imprescindibles y graduadas en dificultad para los alumnos. De estos indicadores mínimos deben surgir los Contenidos Nucleares, y del resto del currículo elegido extraeremos una segunda selección de Contenidos Complementarios.

2ª fase: Determinación de las propuestas, canales, medios, estilos y métodos de presentación de los contenidos a los alumnos.

- "El profesorado prepara diferentes formas de presentar o adquirir información, de manera que todo el alumnado tenga acceso a la nueva información". Aplicamos el segundo principio del DUA: ofrecer múltiples formas de representación.
- "En esta fase prestará especial atención a las barreras que el contexto proporciona o las limitaciones que la práctica común ofrece para determinados alumnos y alumnas. Pondrán especial atención en permitir diferentes niveles de participación y de resolución". Si hemos aplicado los principios generales del DUA en nuestro diseño didáctico, las barreras se habrán minimizado. No obstante llega el momento de pensar en el alumnado con dificultades de nuestra aula y comprobar si, incluso con el DUA aplicado, siguen existiendo barreras.

3ª fase: Determinación de los métodos de práctica del alumnado.

- "El profesorado prepara diferentes opciones de trabajo en el aula para el alumnado de manera que todos puedan participar, aunque sea parcialmente en algunas actividades, y tengan oportunidades de trabajar en el aula para aprender los mínimos determinados en la 1ª fase". En nuestra programación debemos diseñar diferentes alternativas para los alumnos, itinerarios de trabajo que pasan por la realización de actividades diferenciadas en niveles de complejidad.

- "El profesorado planifica diferentes formas de desarrollo de las actividades y propone actividades y materiales que respondan a diferentes niveles competenciales". En este caso, la Taxonomía de Bloom juega un papel muy importante para diseñar estas actividades de forma que se atiendan los diferentes niveles de procesamiento cognitivo del aula.

4ª fase: Determinación de los métodos de evaluación del alumnado.

- "Todos los alumnos y las alumnas deben poder mostrar sus progresos a través de uno u otro tipo de actividades que servirán de referentes para efectuar la evaluación". Una vez más el Diseño Universal de Aprendizaje debe ofrecer diferentes técnicas e instrumentos que permitan valorar si el alumno ha alcanzado el concepto subyacente común a sus compañeros, sirviéndose de los contenidos "herramientas" que pusimos a su disposición.

5ª fase: Determinación de las evidencias de evolución y el progreso de los alumnos.

- El profesorado tiene referencias individualizadas de punto de partida y de los logros conseguidos para todo el alumnado. Las actividades diseñadas para cada "itinerario" estarán configuradas atendiendo a la distinción de contenidos en nucleares, complementarios. Además, podemos aportar otros enriquecidos y/o personalizados. Todos ellos se presentan en estructuras de complejidad creciente (Bloom). Esto nos debe hacer reflexionar sobre la elaboración de una rúbrica que recoja los niveles de desempeño de los indicadores mínimos definidos en el concepto subyacente.
- Se ofrecerán diferentes opciones para la evaluación de los progresos del alumnado. En este caso debemos tener claro que no todos los alumnos han trabajado las mismas actividades o al mismo nivel. Por tanto, la evaluación de sus progresos debe determinarse en base a las actividades realizadas a su nivel.

El formato en que estas fases se podrían organizar a la hora de programar una UDI Multinivel se ofrece la figura 1.

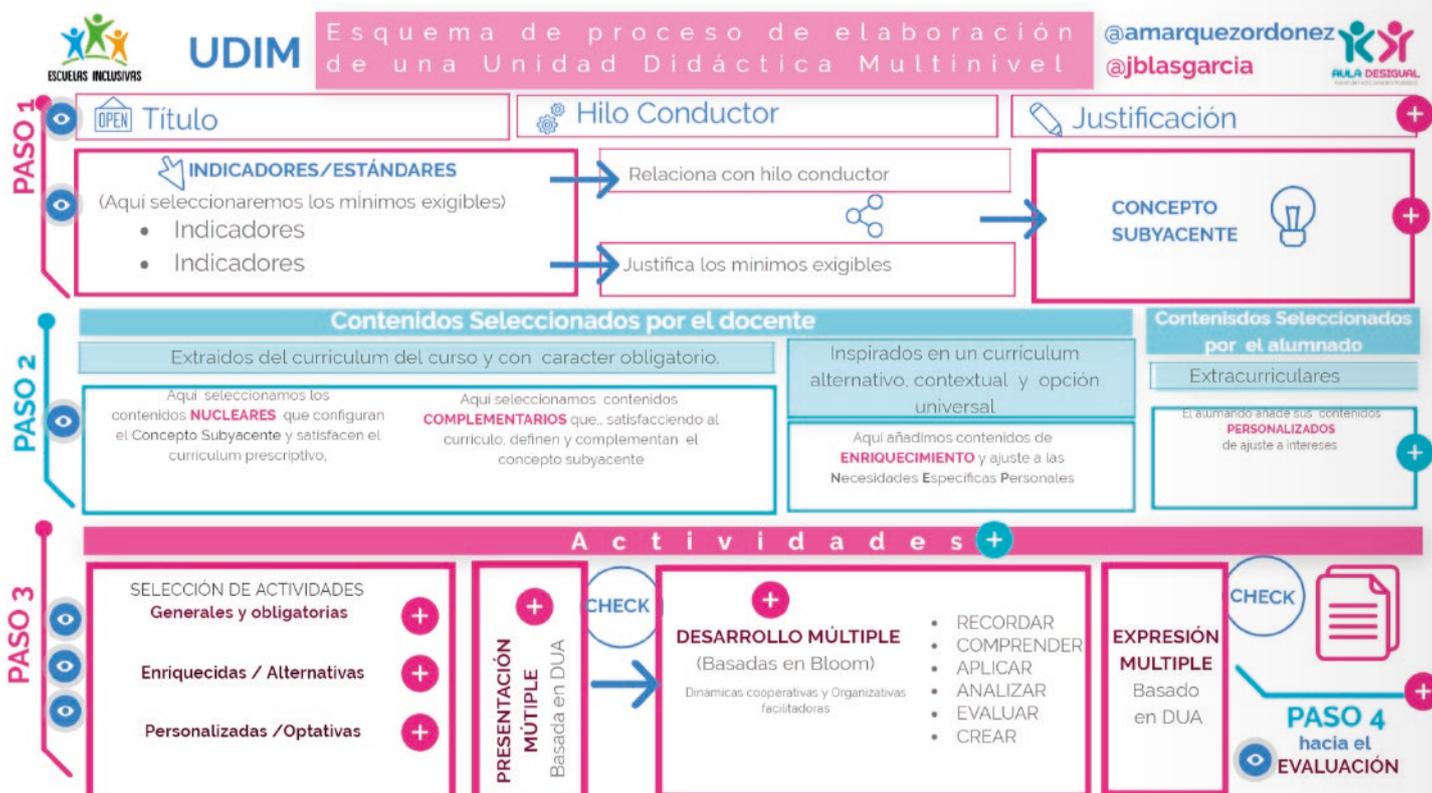


Figura 1: Organizador Gráfico de seguimiento para la programación de una UDI Multinivel.

6. Cómo generar diseños de actividades universales para el aprendizaje.

La participación de todo el alumnado la vamos a asegurar partiendo del uso de los ajustes propuestos desde el Diseño Universal para el Aprendizaje. Así, en esta fase de diseño de las actividades, el docente elabora para sí mismo la estructura que tendrá cada una de ellas y tendrá en consideración primeramente los dos últimos principios del DUA: alternativas en la presentación y en las formas de expresión de los aprendizajes.

Dado que aplicar todos los puntos de verificación del DUA a una actividad es algo complejo, hemos diseñado el "Pack DUA Básico" (Márquez, 2018) para que facilitar esta labor. Las propuestas que aparecen son solo propuestas, cada docente podrá usarlas según las Necesidades Educativas de su Aula.

Una vez hayamos preparado las diferentes formas de presentar las actividades, y previsto las formas en las que los alumnos y alumnas podrán expresarse, aplicamos una de las pautas del principio de implicación del DUA: presentación multinivel de las actividades. Para ellos nos serviremos de la Taxonomía de Bloom.

Pero hemos de tener presente que para cada una de las actividades o ejercicios planificados propondremos una secuenciación por niveles de complejidad creciente ofrecidos desde la óptica de la Taxonomía de Bloom. Esta presentación multinivel será recorrida por cada uno de los alumnos y alumnas y determinará los niveles de logro que son capaces de alcanzar.

Los procesos cognitivos no se presentan como compartimentos estanco, desconectados de otras formas de procesamiento de la información. Los procesos cognitivos de orden superior envuelven a los procesos cognitivos de orden inferior. Por esto es necesario que los alumnos y alumnas dominen procesos cognitivos básicos para acceder a los superiores, pero en ocasiones puede darse la situación de que trabajar procesos cognitivos de orden superior hacen activar y "entrenar" los procesos inferiores.

Partiremos de una hipótesis inclusiva:

La mayor parte del alumnado puede trabajar cualquier proceso de Bloom, independientemente del nivel de adquisición que consiga en cada uno.

Si en el aula se cuenta con los apoyos, y se ofrecen las ayudas oportunas y oportunidades de participación activa (DUA) en aprendizajes que, a priori pueden suponerse "elevados" para su forma de procesar la información, al mismo tiempo se ponen en juego oportunidades para activar formas superiores de procesamiento de la información.

Para el desarrollo de estas situaciones se requerirá el uso de los procesos inferiores (aquellos que están cerca de su dominio y habilidad cognitiva), por lo que éstos serán activados de forma autónoma ante requerimientos de las actividades con necesidad de habilidades de destrezas no desarrolladas.

Esta situación abre una primera puerta al paso superior y ofrece la motivación necesaria para reforzar y ser entrenado en el uso de las destrezas y habilidades inferiores requeridas para el desenvolvimiento del, o de los, procesos mentales superiores en cuestión (principio de compromiso del DUA).

De esta forma, cada alumno y alumna desarrolla su preferencia de aprendizaje como un primer modo de enfrentarse a una tarea.

Pensar que un proceso cognitivo de Bloom como recordar/memorizar es el más adecuado para el alumnado con problemas de aprendizaje, es un pensamiento limitante, y no siempre es acertar. Se da la situación de que en la mayor parte de los casos estos alumnos comienzan su aprendizaje con propuestas que impliquen la aplicación como forma de procesar la información. Desde aquí pueden acceder a la comprensión y, por ende, al almacenaje en la memoria a largo plazo (memorizar/recordar). Por tanto no siempre la pirámide funciona de abajo a arriba y es necesario conceptualizarla como una estructura de doble vía.

Descubrir la forma personalizada de enfrentarse a cualquier aprendizaje es determinante para plantear al alumno retos que despierten su motivación e interés, y para que no incurran en la frustración y desmotivación.

Por todo ello, el hecho de que todos los alumnos y alumnas deben recorrer todos los procesos de Bloom es una hipótesis acertada.

7. En resumen

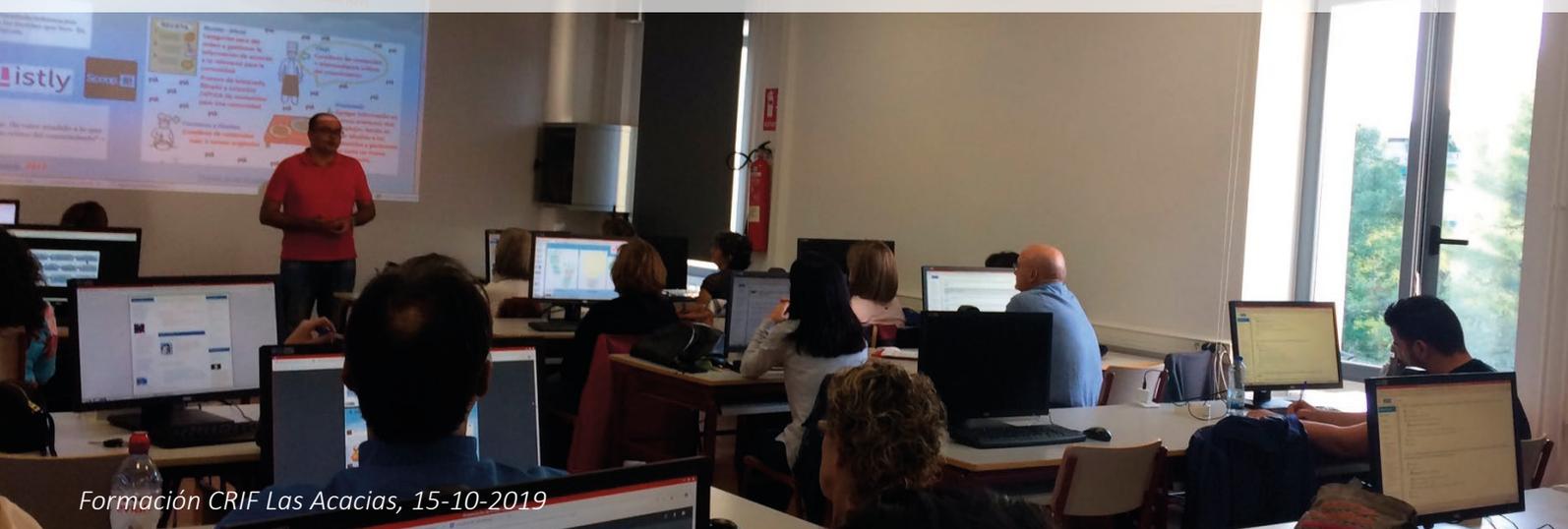
- I. El diseño multinivel es solo uno más de los numerosos puntos del DUA.
- II. Su puesta en práctica implica la activación del compromiso del alumnado (principio I).
- III. En la multinivelación de las actividades los docentes deben tener en cuenta las formas de presentación de la actividad.
- IV. El alumnado debe poder elegir la forma de expresar sus aprendizajes en cada actividad multinivelada.
- V. El docente debe chequear continuamente el proceso para reajustar las actividades que, aún con toda la propuesta multinivelar y universal no haya podido responder a necesidades personales de algunos alumnos (ajustes razonables).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Schulz, J. B., & Turnbull, A. P. (1984). *Mainstreaming handicapped students: A guide for classroom teachers*. Toronto: Allyn and Bacon.
- Campbell, C., S. Campbell, J. Collicott, D. Perner and J. Stone (1988). Individualizing instruction. *Education New Brunswick*, 3 (june) pp. 17-20
- Collicott, J (1991) Impartir una instrucción multinivel. Estrategias para los profesores de aula en Porter, G. L., & Richler, D. (1991). *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*. The Roeher Institute, Kinsman Building, York University, 4700 Keele St., North York, Ontario M3J 1P3, Canadá. Traducido por Asunción González del Yerro (2017) (Universidad Autónoma de Madrid) <https://curriculummultinivel.blog/2017/08/07/impartir-una-instruccion-multinivel-estrategias-para-los-profesores-de-aula/> Consultado en septiembre 2019
- Arnaiz, P. (1999). Currículum y atención a la diversidad. En M.A. Verdugo Alonso & F.B. Jordan de Urries, (coord.): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp. 39- 61). Salamanca: Amarù
- ONU (2006): Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Consultado en septiembre 2019.
- Tourón, J. (2013) "Personalización, Diferenciación, Individualización. ¿Conoces las diferencias?". Blog Javier Touron. <https://www.javiertouron.es/personalizacion-diferenciacion/> Consultado en septiembre 2019
- Rose, T. (2017). *Se acabó el promedio. Cómo tener éxito en un mundo que valora la uniformidad*. Nashville: Harper Collins Español
- UNESCO (2008). "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro". Conferencia internacional de educación. Cuadragésima octava reunión. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf> Consultado en septiembre 2019
- Center for Applied Special Technology (CAST). (2018). Pautas para el Diseño Universal para el Aprendizaje versión 2.2 (Trad. Fellow Group). Recuperado de <https://goo.gl/SkgBFF>
- García-Pérez, J.B. (2018) "Enseñanza Multinivel". Revista-Blog On line Transformar la escuela, <http://www.jblasgarcia.com/2018/12/ensenanza-multinivel.html> Consultado en septiembre de 2019
- Márquez, A. (2018): "Paquete Básico DUA". Revista-Blog On Line Si es por el maestro nunca aprendo, <https://www.antonioamarquez.com/paquete-basico-dua/> Consultado en septiembre de 2019.

¿PODEMOS DESARROLLAR NUESTRA COMPETENCIA DIGITAL COMO ORIENTADORAS Y ORIENTADORES EDUCATIVOS A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN CONTINUA?

Resultados de una propuesta de formación para la orientación con TIC y en red



Formación CRIF Las Acacias, 15-10-2019

La preparación inicial en Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) por parte de quienes trabajamos en orientación educativa es bastante exigua y es aconsejable completarla a través de "la formación continua y el afán de superación del profesional activo y cercano a la práctica." (Pantoja Vallejo, 2016, p. 29). En el estudio de Romero Oliva y Montilla Coronado (2015), más de la mitad de las orientadoras y orientadores consultados (52,9 %) indicaban que existen cursos de formación en TIC pero que no están relacionados con su uso en orientación, por lo que no sorprende que una amplia mayoría (87,5%) aprendan a utilizar las TIC de manera autodidacta.

Lejos han quedado por suerte aquellas expectativas excesivas que confundían innovación con uso de TIC: "la tecnología sólo es algo que ha de servir para mejorar la tarea para la cual la vamos a utilizar." (Martí Guiu, J., 2017, p. 79). Por ello, el eje de la formación en TIC deben ser las funciones propias de la orientación (Fernández Torres, 2011) y no tanto las herramientas concretas que aprendamos a utilizar. En cualquier caso, una formación en TIC para orientadoras y orientadores debe seleccionar también un conjunto de "herramientas y procedimientos tecnológicos que resuelvan problemas, que resulten de utilidad y no sean complejos, adaptados al nivel de usuario de los participantes" (Agustí Almela, Pérez Esteve y Villaescusa Alejo, 2017, p. 51)

En la bibliografía reciente encontramos algunas propuestas interesantes (Sobrado Fernández, Ceinos Sanz y Fernández Rey, 2010; Agustí Almela et al., 2017; De Soroa, Del Mazo, Capó, Otero y Zapatero, 2019)) sobre cuáles deberían ser las cuestiones fundamentales en una formación en TIC para orientadoras y orientadores educativos. En este artículo, mostramos las claves de un modelo de formación y aportamos evidencias sobre sus resultados.



Alberto del Mazo Fuente.

Orientador educativo en la Comunidad de Madrid.

UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DIGITAL PARA ORIENTADORAS Y ORIENTADORES EDUCATIVOS

Entre 2013 y 2019, realicé como formador una serie de cursos sobre el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), impartidos en diferentes formatos, para Centros de Formación del Profesorado (CEP Granada en 2014 y 2015, CTIF Madrid Capital en 2014 y 2015, CRIF Las Acacias en 2016, 2018 y 2019, en CAFI de Santiago de Compostela en 2015, para la UPE-MECD en Ceuta en 2015 y 2016, CAP Pamplona y CAP Tudela de Navarra en 2017, CPR de Oviedo en 2017, CEFIRE Específic d'Educació Inclusiva de C. Valenciana en 2017, 2018 y 2019), asociaciones profesionales (para AOSMA en 2014, para APOECYL en 2016, para APOLAR en 2018), Congresos y Encuentros (Jornadas Nacionales de Orientación en Granada en 2013 y en Madrid en 2014, Encuentro Estatal de Orientación Educativa de Madrid en Badajoz en 2019, Semana de la Educación en Madrid en 2015, Congreso Internacional de Diagnóstico y Orientación en Jaén en 2016).

En estas formaciones, fui creando una serie de contenidos disponibles en el documento "Maletín OrientTIC: Guía Práctica para la Orientación Educativa con TIC y en red". La primera edición se publicó como recurso en línea en 2015 y la última versión actualizada y ampliada, con 344 páginas de extensión, es de octubre de 2019 y puede descargarse en el blog ¿QuéduQué-QuéduCuándo? (<http://queduquequeduquando.blogspot.com/2019/12/maletin-orientic-guia-practica-para-la.html>).

La propuesta formativa, ya esbozada hace unos años (Del Mazo Fuente, 2015), incluye una serie de pasos (10), diferentes artefactos digitales y herramientas concretas, así como temas de reflexión para adquirir criterios claros propios de una persona con suficiente competencia digital.

Paso 1. Conocemos y comenzamos a desarrollar nuestras competencias digitales para orientar y educar con TIC y en red.

- **Artefactos digitales (y herramientas concretas):** Rúbricas de autoevaluación de competencia digital y criterios para selección de una herramienta TIC en orientación.
- **Temas de reflexión:** ¿En qué medida nos ayudan las TIC en orientación? Nativos digitales vs. inmigrantes digitales. ¿Podemos orientar utilizando TIC?

Paso 2. Construimos nuestro Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) con temas relacionados con la orientación y la educación. Entendemos cuál es el PLE de nuestros alumnos y alumnas.

- **Artefactos digitales (y herramientas concretas):** Nubes de palabras de intereses (WordArt.com). Mapas mentales digitales (Paint.net, Dibujos de Google Drive, Popplet, GoConqr). Directorio social (docente.me, about.me).
- **Temas de reflexión:** ¿Qué temáticas interesan a orientadoras y orientadores educativos con presencia en redes? ¿Cuáles son los límites de la autoformación en red? ¿Cuál es el OrientaPLE de nuestros alumnos y alumnas?

Paso 3. Aprendemos a participar en redes como profesionales de la orientación educativa.

- **Artefactos digitales (y herramientas concretas):** Redes sociales (Facebook, Twitter, LinkedIn, Telegram, WhatsApp, Instagram, Edmodo, RedAlumnos, GoogleClassroom).
- **Temas de reflexión:** ¿Qué me puede aportar un clausuro virtual? ¿Debo tener un perfil profesional en redes accesible para los alumnos? ¿Qué características tienen las redes sociales como escenario de interacción? Identidad digital y seguridad digital.

Paso 4. Utilizamos artefactos digitales para planificar y gestionar nuestras tareas de orientación y educación.

- **Artefactos digitales (y herramientas concretas):** Correo electrónico (Gmail, correo institucional). Calendario digital (Google Calendar). Tableros para la gestión de tareas (Trello, WeKan).
- **Temas de reflexión:** La falta de tiempo, cómo gestionarlo para evitar la hiperconexión.

Paso 5. Utilizamos artefactos digitales para buscar, filtrar, organizar y "curar" contenidos relacionados con orientación y educación.

- **Artefactos digitales (y herramientas concretas):** Agregadores de contenidos (Feedly, Flym News Reader). Notas digitales (OneNote, Google Keep, Evernote). Escritorio virtual (Symbaloo). Curación de contenidos (Scoop.it, list.ly, Pinterest).

- **Temas de reflexión:** Uso de licencias Creative Commons. ¿Cómo poner límites a la infoxicación? ¿Es una de las tareas principales en orientación hacer "cur(r)ación de contenidos? ¿Es lo mismo curar contenidos que agregarlos y guardarlos? ¿Cómo ayudar a nuestros alumnos y alumnas a buscar, seleccionar y organizar mejor la información?

Paso 6. Utilizamos artefactos digitales para publicar contenidos propios relacionados con orientación y educación (blogs, webs...).

- **Artefactos digitales (y herramientas concretas):** Blogs (Blogger, Wordpress, Tumblr), Websites (Google Sites, Adobe Spark Page, Wix). Muros virtuales (Padlet)
- **Temas de reflexión:** ¿Cómo hacer que la comunidad educativa utilice el blog o web del Departamento de Orientación? ¿Cuáles son los blogs y webs más útiles en orientación educativa? ¿Qué blogs o webs de orientación incumplen principios básicos de ética profesional?

Paso 7. Utilizamos medios audiovisuales en orientación y educación: imágenes y presentaciones; audio y vídeo.

- **Artefactos digitales (y herramientas concretas):** Elementos digitales interactivos (Genial.ly, Canva). Infografías (Piktochart, Infogram, Easel.ly). Cómic digitales (Pixton, Stripgenerator). Presentaciones digitales (PowerPoint Online, Presentaciones de Google Drive, Prezi). Audio y podcast (Audacity, iVoox, Soundcloud). Vídeos digitales (YouTube, Dailymotion). Vídeos interactivos (EDpuzzle, Playposit, H5P).
- **Temas de reflexión:** ¿Nos piden nuestros estudiantes que orientemos con más medios audiovisuales y menos texto? ¿Qué errores podemos cometer cuando hacemos una presentación? ¿Podemos ser "orientubers"?

Paso 8. Utilizamos otros artefactos y APPs para la digitalización de nuestro Equipo o Departamento de Orientación: orientación en la nube y OrientApps.

- **Artefactos digitales (y herramientas concretas):** Nube de archivos (Google Drive, Dropbox). Repositorios de presentaciones o documentos (Slideshare, Scribd). Formularios y cuestionarios en línea (con Google Drive, Kahoot.it, Socrative). Informes por combinación de correspondencia (Word junto a Excel). Apps en orientación.

- **Temas de reflexión:** El aprendizaje móvil (m-learning) a debate. ¿Necesitamos más Apps específicas para la orientación educativa? ¿Cuánto papel consume un Departamento o un Equipo de Orientación? ¿Cómo cuidamos la privacidad y protección de datos digitales en orientación educativa?

Paso 9. Participamos en comunidades virtuales (y/o las creamos). Orientación educativa y proyectos en red.

- **Artefactos digitales (y herramientas concretas):** Proyectos y comunidades virtuales en red (Telegram, Facebook, Twitter...)
- **Temas de reflexión:** ¿Quién orienta a orientadoras y orientadores? ¿Qué nos aporta profesionalmente la orientación educativa en red?

Paso 10. De lo virtual a la realidad de cada centro: personalización y contextualización del uso de TIC y redes en orientación educativa.

- **Artefactos digitales (y herramientas concretas):** Autoevaluación de la competencia digital con rúbricas y formularios en línea. Mi proyecto OrientTIC: qué estoy haciendo y qué voy a hacer con TIC y en red.
- **Temas de reflexión:** ¿Cómo diferenciar el "postureo TIC" de las buenas prácticas en orientación? ¿Pueden las TIC generar nuevas dificultades de aprendizaje? ¿Saco el máximo partido a las TIC en orientación educativa?

Este modelo de 10 pasos tiene en cuenta las actividades que queremos realizar con TIC antes de seleccionar los artefactos digitales y herramientas más convenientes para llevarlas a cabo. (Trujillo, 2014)

La propuesta trabaja de manera transversal las 5 áreas del Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017): información y alfabetización informacional; comunicación y colaboración; creación de contenidos digitales; seguridad; y resolución de problemas.

EFFECTIVIDAD DE ESTA PROPUESTA DE FORMACIÓN

Para conocer cómo de efectiva ha sido la propuesta formativa, hemos tomado una muestra formada por 155 orientadoras y orientadores participantes en los cursos de formación impartidos estos años. Para poder comparar los resultados, solamente hemos contado en el análisis estadístico con los participantes en cursos de una extensión similar (30 horas), en los que había margen para trabajar los diez pasos de la propuesta formativa aquí reflejada. En nuestra muestra, hay dos subgrupos, uno con aquellos que realizaron las 30 horas a distancia en la modalidad en línea ($n = 90$) y otro subgrupo semipresencial con quienes realizaron entre un 40 y un 50 % de las horas de manera presencial y el resto en línea ($n = 65$). Las 30 horas de formación se distribuían en los casos de la muestra en una duración de entre 7 y 12 semanas.

Como herramienta de medida, empleamos

- *La Rúbrica Conecta13 de Autoevaluación de Competencias Digitales* (Álvarez, 2013), que establece 4 niveles,

numerados del 1 al 4, para una serie de 10 variables que conforman la competencia digital docente.

- Una escala de la frecuencia de uso de herramientas TIC en orientación elaborada por el propio formador con 14 tareas propias del día a día de orientadoras y orientadores, con 4 niveles en la respuesta: 0 = nada; 1 = poco; 2 = habitualmente pero no a diario; 3 = a diario.

Tanto la rúbrica como la escala de frecuencia de uso se aplicaron a través de un formulario de Google Drive, en dos momentos: nada más iniciarse el curso (PRE) y tras finalizarlo (POST).

A partir de los datos recogidos, realizamos un análisis estadístico con Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) de IBM y Microsoft Excel. Para comparar los resultados PRE y POST, aplicamos una prueba t de diferencia de medias emparejadas, cuyos resultados aparecen en las dos siguientes tablas.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y diferencias emparejadas de las variables que componen la competencia digital

| VARIABLE | Media PRE | Desv. Típica PRE | Media POST | Desv. Típica POST | Diferencia media POST-PRE | Desviación Típica POST-PRE | Desv. Error promedio | 95% de intervalo de confianza de la diferencia inferior | 95% de intervalo de confianza de la diferencia superior | t | gl (n = 155) | Sig. (bilateral) |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|------------------|-------------|-------------------|---------------------------|----------------------------|----------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|--------------|--------------|------------------|
| A- Capacidad para entender los códigos comunicativos propios de los contextos digitales y usarlos de forma eficiente para comunicarse en la Red | 2,8 | 0,639 | 3,28 | 0,541 | 0,477 | 0,658 | 0,053 | 0,373 | 0,582 | 9,034 | 154 | ,000 |
| B- Capacidad para participar en comunidades virtuales | 2,55 | 0,656 | 3,16 | 0,503 | 0,606 | 0,698 | 0,056 | 0,496 | 0,717 | 10,82 | 154 | ,000 |
| C- Capacidad para filtrar y clasificar la información de la web según los intereses | 2,31 | 0,62 | 3,21 | 0,592 | 0,903 | 0,71 | 0,057 | 0,791 | 1,016 | 15,84 | 154 | ,000 |
| D- Capacidad para crear y editar contenidos digitales | 2,65 | 0,68 | 3,28 | 0,519 | 0,632 | 0,674 | 0,054 | 0,525 | 0,739 | 11,67 | 154 | ,000 |
| E- Capacidad para compartir en la Red | 2,75 | 0,677 | 3,3 | 0,527 | 0,548 | 0,686 | 0,055 | 0,44 | 0,657 | 9,958 | 154 | ,000 |
| F- Capacidad para entender los aspectos legales y éticos relacionados con el uso de las TIC, así como los aspectos relacionados con la gestión de la privacidad y la seguridad | 2,56 | 0,646 | 3,26 | 0,571 | 0,703 | 0,685 | 0,055 | 0,594 | 0,812 | 12,77 | 154 | ,000 |
| G- Capacidad para crear y gestionar una identidad digital | 2,31 | 0,802 | 3,09 | 0,596 | 0,781 | 0,877 | 0,07 | 0,641 | 0,92 | 11,07 | 154 | ,000 |
| H- Capacidad para utilizar herramientas de trabajo colaborativo | 2,61 | 0,715 | 3,4 | 0,542 | 0,787 | 0,712 | 0,057 | 0,674 | 0,9 | 13,77 | 154 | ,000 |
| I- Capacidad para trabajar y expresarse de forma creativa con las TIC | 2,68 | 0,709 | 3,39 | 0,528 | 0,71 | 0,674 | 0,054 | 0,603 | 0,817 | 13,11 | 154 | ,000 |
| J- Capacidad para aprender de (y con) tecnologías digitales | 2,69 | 0,66 | 3,28 | 0,491 | 0,587 | 0,643 | 0,052 | 0,485 | 0,689 | 11,37 | 154 | ,000 |
| COMPETENCIA DIGITAL GENERAL MEDIA | 2,59 | 0,468 | 3,27 | 0,337 | 0,673 | 0,369 | 0,029 | 0,614 | 0,732 | 22,67 | 154 | ,000 |

Podemos resumir así los resultados mostrados en la tabla 1:

- La formación propuesta produce una mejora estadísticamente significativa ($t = 22.676$; $p \text{ valor} = .000$) en la competencia digital general media autoevaluada por los participantes en los cursos.
- Todas las variables propias de la competencia digital autoevaluadas por los participantes muestran una mejora estadísticamente significativa ($p \text{ valor} = .000$) tras la realización del curso.
- Las variables que muestran un mejor nivel después del curso son la capacidad para utilizar herramientas de trabajo colaborativo (H) y la capacidad para trabajar y expresarse de forma creativa con las TIC (I).
- Por el contrario, las variables que muestran un nivel ligeramente inferior al resto después del curso son la capacidad para crear y gestionar una identidad digital (G) y la capacidad para participar en comunidades virtuales (B).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y diferencias emparejadas de las frecuencias de uso de TIC en varias actividades propias de la orientación educativa

| VARIABLE | Media PRE | Desv. Típica PRE | Media POST | Desv. Típica POST | Diferencia media POST-PRE | Desviación Típica POST-PRE | Desv. Error promedio | 95% de intervalo de confianza de la diferencia inferior | 95% de intervalo de confianza de la diferencia superior | t | gl (n = 155) | Sig. (bilateral) |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|------------------|-------------|-------------------|---------------------------|----------------------------|----------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|--------------|--------------|------------------|
| FR1 Utilizo las TIC en la orientación académica y profesional de mis alumnos y en la transición entre etapas | 1,7 | 0,715 | 2,28 | 0,64 | 0,581 | 0,711 | 0,057 | 0,468 | 0,693 | 10,17 | 154 | ,000 |
| FR2 Utilizo las TIC en la acción tutorial | 1,62 | 0,784 | 2,3 | 0,636 | 0,677 | 0,729 | 0,059 | 0,562 | 0,793 | 11,56 | 154 | ,000 |
| FR3 Utilizo las TIC para apoyar al estudio de los alumnos | 1,31 | 0,735 | 1,92 | 0,704 | 0,61 | 0,708 | 0,057 | 0,498 | 0,723 | 10,70 | 153 | ,000 |
| FR4 Utilizo las TIC para atender a la diversidad | 1,39 | 0,754 | 2,12 | 0,716 | 0,725 | 0,745 | 0,06 | 0,606 | 0,845 | 12,03 | 152 | ,000 |
| FR5 Utilizo las TIC en el asesoramiento al profesorado | 1,64 | 0,789 | 2,15 | 0,643 | 0,51 | 0,848 | 0,068 | 0,375 | 0,644 | 7,483 | 154 | ,000 |
| FR6 Utilizo las TIC en el asesoramiento a familias | 1,05 | 0,745 | 1,5 | 0,715 | 0,452 | 0,74 | 0,059 | 0,334 | 0,569 | 7,595 | 154 | ,000 |
| FR7 Utilizo las TIC para planificar mi trabajo como orientador/a | 1,42 | 0,955 | 2,17 | 0,765 | 0,753 | 0,931 | 0,075 | 0,605 | 0,901 | 10,04 | 153 | ,000 |
| FR8 Utilizo las TIC para buscar y filtrar información relacionada con la orientación educativa | 1,96 | 0,932 | 2,52 | 0,648 | 0,555 | 0,92 | 0,074 | 0,409 | 0,701 | 7,51 | 154 | ,000 |
| FR9 Utilizo las TIC para organizar la información relacionada con la orientación educativa | 1,53 | 0,976 | 2,35 | 0,662 | 0,826 | 0,891 | 0,072 | 0,684 | 0,967 | 11,53 | 154 | ,000 |
| FR10 Utilizo las TIC para generar y publicar contenidos relacionados con la orientación educativa | 1,12 | 0,904 | 1,75 | 0,792 | 0,639 | 0,946 | 0,076 | 0,489 | 0,789 | 8,407 | 154 | ,000 |
| FR11 Utilizo las TIC para "curar contenidos" (gestionar y compartir críticamente información relacionada con la orientación educativa | 0,68 | 0,738 | 1,68 | 0,779 | 1,006 | 0,849 | 0,068 | 0,872 | 1,141 | 14,75 | 154 | ,000 |
| FR12 Utilizo Apps educativas relacionadas con la orientación educativa | 0,81 | 0,799 | 1,61 | 0,864 | 0,8 | 0,976 | 0,078 | 0,645 | 0,955 | 10,20 | 154 | ,000 |
| FR13 Utilizo las TIC para realizar proyectos compartidos con otros orientadores | 0,71 | 0,79 | 1,56 | 0,808 | 0,844 | 0,825 | 0,067 | 0,713 | 0,976 | 12,69 | 153 | ,000 |
| FR14 Utilizo las TIC para aprender y mejorar mi desarrollo profesional como orientador educativo | 1,64 | 0,831 | 2,39 | 0,619 | 0,753 | 0,827 | 0,067 | 0,622 | 0,885 | 11,30 | 153 | ,000 |
| FRECUENCIA DE USO TIC - PROMEDIO | 1,325 | 0,546 | 2,02 | 0,453 | 0,695 | 0,422 | 0,034 | 0,628 | 0,762 | 20,48 | 154 | ,000 |

Podemos resumir así los resultados mostrados en la tabla 2:

- La formación propuesta produce una mejora estadísticamente significativa ($t = 20.488$; $p \text{ valor} = .000$) en el promedio de la frecuencia de uso de herramientas TIC aplicadas a la orientación, tras la autoevaluación previa y posterior realizada por los participantes en los cursos.
- Todas las aplicaciones de las TIC en orientación planteadas experimentan un aumento estadísticamente significativo de la frecuencia de uso ($p \text{ valor} = .000$) tras la realización del curso.
- La frecuencia de aplicación de TIC tras el curso es especialmente alta para buscar y filtrar información relacionada con la orientación educativa (FR8) y para aprender y mejorar mi desarrollo profesional como orientadora u orientador (FR14).
- La frecuencia de aplicación de TIC tras el curso es algo inferior en el asesoramiento a familias (FR6) y en la realización de proyectos compartidos con otros orientadoras y orientadores (FR13).

DIFERENCIAS ENTRE UNA FORMACIÓN EN LÍNEA Y UNA FORMACIÓN SEMIPRESENCIAL

Hemos realizado la prueba t para muestras independientes para comprobar la diferencia entre los participantes en línea ($n=90$) y los participantes en una modalidad semipresencial, con una parte presencial y otra en línea ($n=65$). Comprobamos que no existe una diferencia estadísticamente significativa ($p < .05$) ni en el cambio en la competencia digital general ($t = .942$; $p \text{ valor} = .348$); solamente es significativa la diferencia en una las subcompetencias analizadas, la C: la capacidad para filtrar y clasificar la información de la web según los intereses ($t=2.824$; $p \text{ valor} = .006$); en este caso, se muestra que en una formación en línea los participantes han experimentado una mejora significativamente mayor que en una formación semipresencial, tal vez porque en el formato de curso en línea los participantes han dedicado un tiempo mayor a una búsqueda más exhaustiva en las tareas propuestas para desarrollar esta capacidad.

En cuanto a la mejora en la frecuencia de uso de TIC en orientación, no existe una diferencia significativa entre un formación en línea o semipresencial ($t=-.350$; $p \text{ valor}=.727$); la mejora en la frecuencia de uso de TIC es similar entre participantes en línea (mejora de mejora media de .68 en una escala de 0 a 3) frente a los participantes en un formato semipresencial (mejora media de .71).

La única diferencia real que hemos encontrado entre un formato y otro de curso es el índice de abandono: en el formato completamente a distancia, en línea, el porcentaje medio de inscritos que abandona es de un 9 %, frente al 3 % en un formato semipresencial, con sesiones presenciales combinadas con trabajo en línea.

CONCLUSIONES

Los datos aportados parecen confirmar que un modelo específico de formación continua en TIC para orientadoras y orientadores educativos como el propuesto, centrado en aplicar las herramientas a las actividades propias de nuestras funciones, ofrece resultados positivos respecto a la mejora en la competencia digital autoevaluada por los propios participantes en estos cursos. Además, la propuesta formativa no solo favorece el desarrollo de la competencia digital, sino también su aplicación en las tareas más comunes de nuestro trabajo, ya que los participantes en los cursos aumentan de manera significativa la frecuencia en la que utilizan las herramientas TIC en orientación.

A pesar de su eficacia evidenciada, el modelo formativo propuesto no puede considerarse como definitivo y debe estar sujeto a una necesaria y constante revisión, ya que surgen constantemente nuevas herramientas TIC y nuevos retos para la orientación educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Agustí Almela, J., Pérez Esteve, P. y Villaseca Alejo, M.I. (2017). Formación en competencias digitales y redes de orientación. ¿Cómo avanzar hacia una orientación sostenible? *Revista AOSMA*, 23: 48-61.
- Álvarez, D. (2013). *Rúbrica de Autoevaluación de Competencias Digitales*. En: <https://www.slideshare.net/Conecta13/rubrica-competencias-digitales-de-conecta13>.
- De Soroa, J.C., Del Mazo, A., Capó, S., Otero, L. y Zapatero, J. (2019). Maletín Orientación: herramientas digitales básicas para la orientación educativa. *Educación y Orientación*, 10: 94-101.
- Del Mazo Fuente, A. (2015). El largo camino hacia la orientación educativa 2.0. *APOEX Revista para la orientación y educación*, 3: 26-30.
- Fernández Torres, J. (2011). Funciones de las TIC en orientación educativa. *ACLPP informa*, 25: 16-18.
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Madrid: MEC.
- Martí Guu, J. (2017). *Educative Innoveision*. San Francisco: Gumroad. (Disponible en: <https://gumroad.com/l/educativeinnoveision>)
- Pantoja Vallejo, A. (2016). Orientar con y para un buen uso de las TIC. En: A. Pantoja Vallejo, C. Villanueva Roa y N. Cantero Rodríguez (Coord.). *Libro de actas del III Congreso Internacional sobre Diagnóstico y Orientación. Ponencias, mesas redondas y talleres*. Barcelona: Fundación Universitaria Iberoamericana (pág. 25-48).
- Romero Oliva, C. y Montilla Coronado, M.V.C. (2015). La utilización de las TIC en la orientación educativa: un estudio exploratorio sobre la situación actual de uso y formación entre los profesionales de la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26 (3): 78-95.
- Sobrado Fernández, L.M., Ceinos Sanz, M.C., Fernández Rey, E. (2010). Planificación y desarrollo de un mapa de habilidades TIC en orientación. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 35: 167-174.
- Trujillo, F. (Coord.) (2014). *Artefactos digitales. Una escuela digital para la educación de hoy*. Barcelona: Graó.



Por María José Marrodán. Presidenta de APOLAR.

El próximo mes de noviembre celebramos en Logroño el XI Encuentro Estatal de Orientación Educativa bajo el lema "Orientación en el desarrollo y bienestar personal".

Los Encuentros Estatales de Orientación responden a la finalidad de formación e intercambio de acciones y reflexiones encaminadas a mejorar nuestro trabajo y nuestras actuaciones.

A través de las diferentes conferencias, talleres, ponencias y mesas redondas programadas podremos conocer planteamientos y estrategias actuales en la intervención orientadora y educativa que ayuden a dar respuestas en el nuevo panorama socioeducativo que encontramos los orientadores/as en las diferentes etapas educativas.

El programa elegido para este Encuentros nos permitirá conocer e intercambiar formas de abordar la intervención para la igualdad de género, la prevención e intervención ante la sospecha de suicidio y el suicidio, la intervención ante la diversidad sexual y familiar, así como técnicas e instrumentos de intervención en la Formación Profesional y conocer el estudio "Orientar para el desarrollo y el bienestar en clave intergeneracional en el espacio y tiempo de ocio".

Contaremos con la presencia de expertos en estas materias como Mark Beyebach, Miguel Ángel Santos Guerra, Eduardo Fonseca, Beatriz Gutiérrez López, Eva Sanz Arazuri, Pedro Carlos Almodóvar Garrido, Ana Torres Jack, Dolores Vique, Ana Cobos Cedillo, Juan Antonio Planas, Ernesto Gutiérrez-Crespo y las compañeras María Teresa Gil Benito, María Ángeles Grisaleña, Noelia Zorzano y Alma Belén Pastor que nos presentarán actuaciones educativas y orientadoras exitosas desarrolladas en La Rioja.

El Encuentro se celebrará en la Sala Magna del Edificio Quintiliano, situado en el campus de la Universidad de La Rioja.

Más información:
www.encuentrorioja.apolar.es
encuentrorioja@apolar.es

PROGRAMA

VIERNES 13 DE NOVIEMBRE

15:00 - 16:30h: RECEPCIÓN DE PARTICIPANTES

Acogida y entrega de documentación

16:30 - 17:00h: INAUGURACIÓN DEL ENCUENTRO

A cargo de Luis Cacho Vicente, Consejero de Educación y Cultura; Julio Jesús Rubio García, Rector de la Universidad de La Rioja; Ana Ponce de León, Catedrática de la Universidad de La Rioja; Ana Cobos Cedillo, Presidenta de COPOE y María José Marrodán Gironés, Presidenta de APOLAR.

17:00 - 18:20h: TALLER PRÁCTICO

"La Terapia centrada en soluciones para orientadores: una herramienta práctica para promover el cambio." *Impartido por Mark Beyebach.*

18:20 - 18:30h: VÍDEOS "ELLOS TOMAN LA PALABRA", presentados por Pedro C. Almodóvar Garrido.

19:00 - 21:00h: CONFERENCIA-COLOQUIO

"Mejorar la Orientación en tiempos revueltos." *Impartida por Miguel Ángel Santos Guerra.*

SÁBADO 14 DE NOVIEMBRE

9:00 - 11:00h: PONENCIAS-COLOQUIOS

"La conducta suicida en contextos educativos: hora de actuar", *impartida por Eduardo Fonseca Pedrero.*

"Líneas de actuación ante la identificación escolar de la conducta suicida", *impartida por Beatriz Gutiérrez López.*

11:00 - 11:45h: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y COLOQUIO

"Orientar para el desarrollo y el bienestar en clave intergeneracional en el espacio y tiempo de ocio. De la cotidianidad familiar a la innovación social en las redes abuelos-nietos." *Impartida por Eva Sanz Arazuri.*

12:15 - 12:45h: ORIENTAR EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

"Situación, logros y retos." *Impartida por Ernesto Gutiérrez-Crespo.*

12:45 - 14:00h: MESA DE BUENAS PRÁCTICAS

"La orientación educativa ante el reto de la igualdad de género", *impartida por Ana Torres Jack.*

"Escuelas por la igualdad y la diversidad", *impartida por Dolores Vique.*

16:30 - 17:30h: PANORAMA GENERAL DE LA ORIENTACIÓN EN ESPAÑA

"Síntesis del Estudio general sobre la situación de la Orientación en España. Logros y necesidades." *Con Ana Cobos Cedillo y Juan Antonio Planas Domingo.*

17:30 - 17:45h: VÍDEOS "ELLOS TOMAN LA PALABRA", presentados por Pedro C. Almodóvar Garrido.

17:45 - 18:00h: PRESENTACIÓN DEL NUEVO NÚMERO DE LA REVISTA COPOE, por Silvia Oria.

18:30 - 19:45h: ORIENTAR EN LA RIOJA

"Qué aporta la orientación al diseño de la innovación y la formación del profesorado", *por M^a Teresa Gil Benito.*

"Evolución, programas y perspectivas en la Atención a la Diversidad en La Rioja", *por María Ángeles Grisaleña.*

"Programa de Apoyo a la creatividad y el talento: ACRETA", *por Noelia Zorzano Colás y Alma Belén Pastor Ripoll.*

19:45 - 20:00h: CONCLUSIONES Y CLAUSURA DEL ENCUENTRO.



IV CONGRESO INTERNACIONAL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR

¡Qué honor y orgullo sentimos desde la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía al presentar a todos nuestros compañeros orientadores la cuarta edición de nuestro Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar (CIIEB)!

Tras una apuesta osada y ambiciosa emergida en 2011, nos sentimos satisfechos por los ya tres congresos realizados (2013, 2015 y 2017) y por el cuarto, que se hubiese realizado este año en el mes de mayo. La confianza por la Inteligencia y Bienestar Emocional ha sido un eje prioritario para la oferta formativa de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía y el interés por denominar a la ciudad de Zaragoza como la ciudad de la inteligencia emocional, es una propuesta que esperamos resulte exitosa.

¿Con qué nos encontraremos en este IV CIIEB? Manteniendo una de nuestras consignas, es necesario mostrar la Inteligencia Emocional desde diversos ámbitos: primero, en educación; segundo, en empresa y empleabilidad; tercero, en lo social y familiar y cuarto, desde la salud y el deporte. Por este motivo, las conferencias, mesas redondas, simposiums, comunicaciones y talleres respetan dicha consigna. La exposición y la presentación de experiencias de trabajo, investigaciones y dinámicas están guiadas por la inteligencia y el bienestar emocional contextualizadas por el desempeño profesional y ámbito de actuación de cada uno de los ponentes.

Por Silvia Oria Roy.

Psicopedagoga y maestra de AL. Orientadora en el Colegio Británico de Aragón. Vocal de la Junta Directiva de la AAP. Asociada a COPOE - Enlace con Iberoamérica.



Durante los días **20 a 23 de mayo, del próximo año 2021**, los congresistas podrán compartir un mismo espacio (el **World Trade Center de Zaragoza**) con perfiles heterogéneos movidos por un interés común: **la Inteligencia Emocional y cómo desarrollarla y potenciarla en sus entornos**. Serán días prioritariamente emocionales con un objetivo único de adquisición de estrategias, recomendaciones, intercambio de puntos de vista e impresiones, etcétera, entre congresistas llegados de todo el mundo y ubicados en la capital aragonesa.

Es destacable mencionar la **novedad** más significativa de este CIIEB y es el **formato virtual** que proporciona una accesibilidad y seguimiento del congreso para aquellos congresistas que no pueden desplazarse a la ciudad aragonesa, dando una mayor cobertura y alcance internacional.

En su organización y planificación se encuentra un potente y profesional equipo que conforma los dos comités: organizador y científico. **Profesionales de la psicopedagogía y la orientación, la educación, el trabajo social, la investigación, la empresa y la salud** seleccionaron un abanico de ponentes que, en cada uno de los CIIEB, no ha dejado indiferente a ninguno de sus asistentes. El elenco que presentamos para este cuarto congreso, cuenta con profesionales tales como **Pablo Fernández Berrocal, Roberto Aguado**, compañeros del equipo de **Francisco Mora, María Caldeira** (desde Portugal), **Rafael Bisquerra, Alejandra Cortés** (profesora de la Universidad de Zaragoza y premiada como mejor docente de España), **Juan Carlos Pérez González, Agustín Caruana, Paula Gelpi, Gemma Filella, Javier García Campayo** y grandes compañeros pertenecientes a la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía constituyen este programa.

Como no podía ser de otra manera, la atención, cuidado y mimo de nuestros congresistas, está garantizada. El comité organizador ha planificado minuciosamente los detalles a ofrecer, tales como la participación y presencia de entidades colaboradoras que confían en la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía y en el CIIEB exponiendo productos de interés relacionados con el eje central del congreso. Y para finalizar, el programa más científico que se desarrolla dentro del World Trade Center cuenta con un complemento atendiendo a las emociones que se pueden compartir en un programa de tipo más cultural. **Amenizadores, propuestas de lugares emblemáticos para visitar, tertulias en tiempo del café y la Emoziocena**, el sábado día 22, que pondrá el broche a un largo fin de semana emocional en Zaragoza.

¿Cómo puedo inscribirme? Todos aquellos interesados en la participación y asistencia a este IV CIIEB, podrán inscribirse en la web **www.congreso inteligencia emocional.com** tanto para el congreso presencial como virtual (ambos serán certificados).

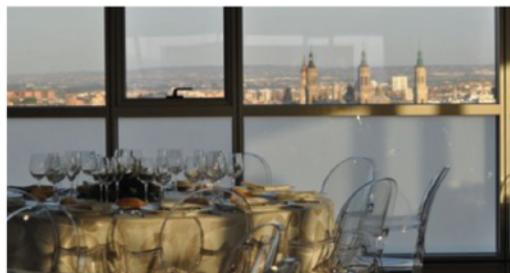
La Asociación Aragonesa de Psicopedagogía está firmemente convencida de la **necesidad y la repercusión positiva que la inteligencia y el bienestar emocional tienen en las personas**. El valor emocional de las competencias intrapersonales e interpersonales se extrapola a todos los contextos en los que se desenvuelve el individuo (personal, familiar, social y profesional) y, con una adecuada gestión de dichas competencias, el éxito de los resultados será de una gran calidad. Por ello, **la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE) confía y apoya esta iniciativa**. Y además valora y avala el proyecto que la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía planteó y hace nueve años y que apostará por la continuidad de este congreso.

Ni un inesperado e inoportuno coronavirus ha podido poner freno a la Inteligencia Emocional y Bienestar. Este 2020, nos hemos reinventado y **hemos realizado un ciclo sobre “La Inteligencia Emocional en tiempos de crisis”** durante los días en los que hubiésemos realizado el IV CIIEB (21 a 24 de mayo), iniciando el mencionado ciclo festejando el Día Mundial del Halago (propuesta para el día 21 de mayo). Un exitoso ciclo que se ha planteado a través de webinars, herramienta muy solicitada en este confinamiento y que nos ha permitido alcanzar a una población nacional e internacional manteniendo el carácter, identidad y esencia de nuestro CIIEB. En colaboración de nuevo con COPOE y con la RIEEB (Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar), hemos contado con la profesionalidad de nueve ponentes que acercaron a los oyentes la Inteligencia Emocional. Sí que es cierto que en las distancias cortas ganamos en calidad. El contacto directo con nuestros congresistas nos acredita como unos grandes anfitriones. Y, por ello, desde las comisiones organizadora y científica mantenemos reuniones virtuales para re-planificar el ya próximo IV CIIEB (20 a 23 de mayo de 2021). Porque los años impares son los años dedicados a la Inteligencia Emocional y al Bienestar. Porque nuestra ilusión y deseo sería poder programar CIIEBs cada dos años, por un tiempo ilimitado. Porque debemos apostar por ser emocionalmente inteligentes, por nosotros y por aquellos que nos rodean.



PROGRAMA

Jueves 20

15,00
16,30

ACREDITACIONES

16,30
18,00

6 TALLERES SIMULTÁNEOS

- T.1. Ana Rodríguez . ¿ERES IN- COMPETENTE? .
T.2. Mónica González y Ana Rojo. DESCUBRE EMOCIONES A TRAVÉS DE CUENTOS INFANTILES
T.3. Javier García Campayo y Mayte Navarro Gil. EL BENEFICIO DE LA COMPASIÓN.
T.4. César Rodríguez. NEUROCIENCIA DE LA EMOCIÓN Y DEL APRENDIZAJE.
T.5. Victoria Martínez. EMOCIONA- T.
T.6. Martín Pinos. CUERPO, CORAZÓN Y CEREBRO: CLAVES NEUROEDUCATIVAS PARA EL APRENDIZAJE.

DESCANSO

18,30
20,00

6 TALLERES SIMULTÁNEOS

- T.7. Tomás Santamaría Carramiñana . SENTIMOS CON LA PERRITA PATTY.
T.8. Lluvia y Marta Bustos. UN VIAJE AL CENTRO DE TUS EMOCIONES.
T.9. Sebastián Darpa. PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA: Claves para un alto rendimiento.
T.10. Antonio Reloba y Clara Aladrén. DESARROLLAR TUS HABILIDADES EMOCIONALES PARA SER MÁS FELIZ .
T.11. Cristina Bravo y Ana Bonilla. GESTIÓN EMOCIONAL, PSICOLÓGICA Y FÍSICO-ESTÉTICA ANTE LA ADVERSIDAD.
T.12. Christian y Carmen Dieste (Olivaria). SENSACIONES MÚSICO-DEGUSTATIVAS (Taller de cata de aceite emocional).

Viernes 21

10,00
11,30

6 TALLERES SIMULTÁNEOS

- T.13. Paula Gelpi . EXPRESIÓN CREATIVA.
T.14. José Javier Pedrosa y Martín Pinos. AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL CON CHI KUNG.
T.15. Carlos Hué. EDUEMOCIÓN: La educación emocional desde la Psicología Positiva.
T.16. María González y Carmen Casarejos. IGUALDAD A TRAVÉS DEL JUEGO.
T.17. Santiago Frago. LA REALIDAD DEL AMOR Y ERÓTICA ADOLESCENTE EN UN MUNDO DE CAMBIO.
T.18. José Luis Pueyo y Juan Comas. API-FEELINGS: Un recorrido por los sentidos a través de la miel .

DESCANSO

12,00
13,30

6 TALLERES SIMULTÁNEOS

- T.19. Cecilia Latorre y Verónica Sierra. TIMIDEZ: ¿PRIVILEGIO o DESVENTAJA? .
T.20. Toñi Morcillo. HERRAMIENTAS PARA ENSEÑAR DE MÚLTIPLES MANERAS.
T.21. Rafael Bisquera. EMOCIONES CON DENOMINACIÓN DE ORIGEN.
T.22. Sandra Sánchez y Raúl Hueso: Espacio ITACA. TALLER DE TERAPIA ASISTIDA CON ANIMALES: PROFESIONALIDAD Y RETO.
T.23. Patricia Santos. DESARROLLAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA GAMIFICACIÓN.
T.24. Christian y Carmen Dieste (Olivaria) SENSACIONES MÚSICO-DEGUSTATIVAS.

15,00
16,00

ACREDITACIONES: Dinámicas de bienvenida a los asistentes.

16,00
16,15

ACTO INAUGURAL : Interpretación musical y dinámicas emocionales

16,15
17,15

PRIMERA CONFERENCIA. ROBERTO AGUADO. "Neuroemoción: Cómo esculpen los docentes las memorias en sus alumnos."

17,15
18,15

SEGUNDA CONFERENCIA. JUAN CARLOS PÉREZ GONZÁLEZ. "Educación emocional basada en la evidencia".

DESCANSO

18,45
19,45

SIMPOSIUMS SIMULTÁNEOS:

2. "Competencias Emocionales y Empleabilidad".
4. "Inteligencia Emocional y habilidades profesionales en la intervención social".
7. "Dinamizando la orientación educativa desde el Programa ACTÍVATE: Habilidades cooperativas, cognitivas y emocionales".
11. "Bienestar en Inteligencia Emocional".
14. "Inteligencia Emocional en intervenciones psicológicas con menores y familias".

19,45
20,45

3 SESIONES PARALELAS DE COMUNICACIONES



PULSA AQUÍ PARA MÁS INFO

IV CIIE 2021

Sábado 22

9,30
10,30

TERCERA CONFERENCIA:

PABLO FERNÁNDEZ BERROCAL. "Emociones inconfesables"

10,30
11,30

MESA REDONDA: "La Formación en Inteligencia Emocional por parte del profesorado"

Rafael Bisquerra, Alejandra Cortés y Pablo Fernández Berrocal

DESCANSO

12,00
13,30

4 GRUPOS COMUNICACIONES ORALES

16,00
17,00

MESA DE DEBATE: ¡Hablemos!

Envía tu pregunta por twitter desde ya (#tepregunto_cieeb20)

Roberto Aguado, Patricia Santos y Mónica Ortega.

17,00
18,00

SIMPOSIUMS SIMULTÁNEOS

1. "Aprendizaje-Servicio, desarrollo de competencias emocionales e impacto social"
6. "Prevención de la violencia escolar a través de la Inteligencia Emocional"
9. "Programa AEMO: aplicaciones e implicaciones educativas"
12. "Manejo de las Emociones a nivel de empresa"
13. "Educación Inclusiva Integral: Una experiencia en el entorno de Lisboa"

DESCANSO

18,30
20,00

6 TALLERES SIMULTÁNEOS

- T.25. Gemma Filella . DEPORTE Y EMOCIONES: HAPPY SPORT.
T.26. Elia López. EXPERIENCIAS Y RECURSOS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL (0-12 AÑOS).
T.27. Pablo Fernández Berrocal. EL ARTE Y LA CIENCIA DE GESTIONAR LAS EMOCIONES.
T.28. Roberto Aguado. SIN EMOCIÓN, NO TIENES RAZÓN
T.29. Servicio de Psiquiatría Infanto-Juvenil (Asapme). ASIGNATURA PENDIENTE: LA MATEMÁTICA DE LAS EMOCIONES
T.30. Agustín Caruana. PROGRAMA AEMO: GESTIÓN DE LAS EMOCIONES Y GESTIÓN DE LA IRA.

18,30
20,45

COMUNICACIONES VIRTUALES

21,30

EMOZIOCENA

Domingo 23

9,30
10,30

CUARTA CONFERENCIA:

MARÍA CALDEIRA. "La educación inclusiva en el sistema educativo de Portugal actual".

10,30
11,30

EXPOSICIÓN DE LOS PÓSTERS DINÁMICOS

DESCANSO

SIMPOSIUMS SIMULTÁNEOS

12,00
13,00

10. "El modelo afectivo-efectivo; la inteligencia emocional en el cuidado de pacientes".

3. "Proyectos de Aprendizaje-Servicio en Aragón: colaboración entre centros educativos y entidades sociales en las diferentes etapas educativas".

8. "Bienestar Emocional y acceso al mundo laboral".

5. "Aplicaciones de la Inteligencia Emocional".

13,00
14,00

QUINTA CONFERENCIA:

RAFAEL BISQUERRA: " Neurociencia afectiva y educación emocional".

14,00
14,30

Presentación de la Red Internacional de la Educación Emocional y Bienestar (RIIEB)

Presenta: Rafael Bisquerra

14,30

ACTO DE CLAUSURA y HOMENAJE A JUBILADOS



WORLD TRADE CENTER®
ZARAGOZA

LUGAR: World Trade Center
(Calle de María Zambrano, 31, 50018 Zaragoza)

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA



ERICA: PROGRAMA DE REHABILITACIÓN COGNITIVA

Maria Grazia Inzaghi. 2020. Madrid: GiuntiEOS.

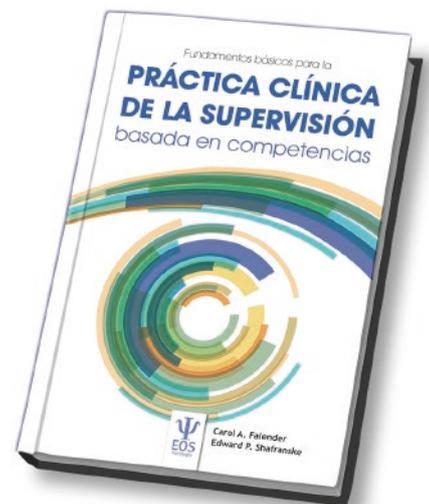
Son una serie de ejercicios computarizados para la rehabilitación cognitiva. Los ejercicios, desarrollados con referencia a modelos cognitivos avanzados, son software dedicado a la rehabilitación de habilidades específicas: Atención, Razonamiento Espacial, Memoria, Funciones Ejecutivas Verbales y Funciones Ejecutivas no Verbales, en pacientes con déficit neuropsicológicos resultantes de una lesión cerebral.

FUNDAMENTOS BÁSICOS PARA LA PRÁCTICA CLÍNICA DE LA SUPERVISIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

Carol A. Falender y Edward P. Shafranske. 2020. Madrid: GiuntiEOS. 140 páginas.

Este libro es parte de la serie *Fundamentos de Supervisión Clínica de la Asociación Americana de Psicología*, un recurso central para comprender los modelos contemporáneos de supervisión en psicoterapia.

Cada libro presenta una revisión concisa de la historia, principios, técnicas, y procesos de un enfoque particular de supervisión incluyendo un análisis detallado de una sesión de supervisión discutiendo la evidencia que apoya ese enfoque. Estos libros son una guía indispensable tanto para que estudiantes aprendan cómo supervisar como para que profesionales que buscan referencias que les ayuden a mejorar sus destrezas de supervisión.



ERES LO QUE SIENTES

Autor: Roberto Aguado. 2019. Madrid: GiuntiEOS. 594 páginas.

¿Por qué alguien puede estar interesado en concebir la mente sin las emociones? y ¿cómo es posible que un área centrada en la mente sin emociones tenga tanto éxito? Estas preguntas no son del autor, son de LeDoux, las respuestas tienen más que ver con lo personal de los autores que crearon el cognitivismo, no siendo baladí, que todo este movimiento tuviera su momento de esplendor con el funcionalismo, movimiento que surgió después de las guerras mundiales, en el que se compara al ser humano con las máquinas.

Los cognitivistas se dedican a estudiar la organización funcional de la mente sin hacer referencia al soporte físico que genera los estados funcionales, el cerebro.

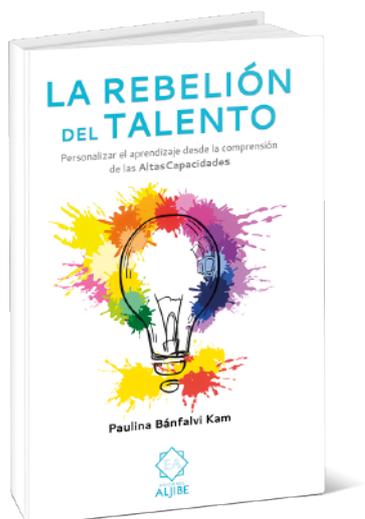
El desprecio que hemos asumido del sentir respecto del comprender es uno de los desajustes que ha tenido la ciencia que estudia el comportamiento humano. Desde muchos ángulos de la ciencia, se ha dado mucha importancia a lo que conocemos y comprendemos, ya que, para ellos, "determina la realidad e incluso la realidad científica", dejando de lado lo que sentimos.

Lo que crees representa el mundo de tu deseo o tu necesidad sobre lo que debería ser, te gustaría que fuera o tendría que ser. Lo que sientes, es lo que está ocurriendo ahora, es lo que te conecta permanentemente con el presente, lo que estás viviendo.



Con un lenguaje claro, el proceso de neurogénesis se explica con un esfuerzo por

Ese será el momento de conocer sus flexibilidad de su inestabilidad descubrimos



LA REBELIÓN DEL TALENTO

PERSONALIZAR EL APRENDIZAJE DESDE LA COMPRESIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES

Paulina Bánfalvi Kam. 2020. Archidona: Ediciones Aljibe. 480 páginas.

La Rebelión del Talento es una invitación a conocer, pensar y reflexionar sobre las altas capacidades y la escuela desde el prisma del desarrollo del talento y del potencial.

Este libro recoge los planteamientos de la investigación internacional en el campo de las altas capacidades, el desarrollo del talento, la creatividad, el aprendizaje multinivel y la motivación, conjugado con la experiencia de su autora como profesora, especialista en personalización y madre de dos hijos con alta capacidad. Ofrece a familias y docentes una visión práctica, realista y fundamentada sobre cómo orientar sus esfuerzos al desarrollo del potencial de todos y cada uno de los niños/as presentes en las aulas.



COLECCIÓN SER, CONVIVIR Y PENSAR

María José Marrodán Gironés. 2018. Madrid: ICCE.

Colección formada por 6 cuadernos que se corresponden con los 6 cursos de Primaria. Todos siguen la tres áreas de Acción tutorial en la etapa (que dan título a la colección), de una forma secuenciada, sistemática y estructura, que completan la acción diaria del profesorado de una manera visible y efectiva.

Las actividades pueden realizarse en 30 minutos y dan cabida a la creatividad y atención a las necesidades que quieran tratar los profesores. Existen actividades para realizar en la familia.

Entre los temas que se tratan están: conocerse, mejorar la autoestima, la gestión emocional, respeto a los derechos de las otras personas, a razonar, habilidades lectoras, estrategias de atención y de control de la impulsividad, habilidades sociales, normas, discapacidad, cooperación, creatividad, etc...



EL CEREBRO ADOLESCENTE

Natalia López Moratalla.

2019. Madrid: Rialp.

Este libro sencillo, introduce al lector en el complejo mundo de la maduración de cerebro humano. La herencia genética se combina aquí con las vivencias personales, en un equilibrio entre la cabeza y el corazón.

El reto de todo adolescente: lograr entenderse, conocer sus límites, encontrar respuestas. Por la gran plasticidad de las conexiones neurales- causa también de la adolescencia-, es el tiempo de las metas ambiciosas, del inicio del amor romántico y de la solidaridad.



COMPETENCIAS EMOCIONALES PARA UN CAMBIO DE PARADIGMA EN EDUCACIÓN

Rafael Bisquera y Joan Mateo.

2019. Barcelona: Horsori.

Este libro pone de manifiesto la necesidad de un cambio de paradigma en la educación de tal forma que se incluya la dimensión emocional y social como uno de los aspectos esenciales del desarrollo integral de la persona humana.

Muchos problemas personales y sociales tienen un sustrato emocional importante que conviene atender desde la educación. La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales. Entre estas competencias están la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las competencias sociales y las habilidades de vida para la construcción del bienestar emocional, tanto en la dimensión personal como social.