

educar y orientar

LA REVISTA DE COPOE

Nº 10
ABRIL 2019

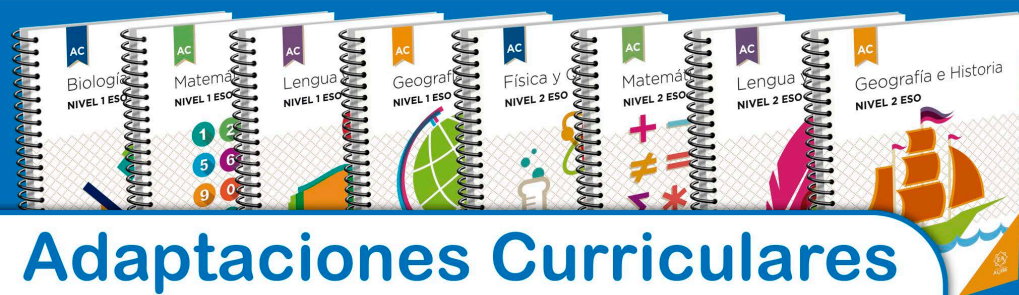
Entrevista a Javier Urra

Experiencias ilusionantes

El dilema con la lectura y la escritura

Las TICs como herramienta

5 EDICIÓN ESPECIAL
ANIVERSARIO
2014-2019



¡Nuevos y mejorados contenidos para la ESO!

EDICIONES
ALJIBE

www.edicionesaljibe.com
Solucionarios y guías didácticas gratis

Adaptaciones Curriculares

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 Sílvia Oriá Roy

Secretaría, administración y publicidad: Antonio Cantero Caja

Tesorería: Andrea Barrios Valdés

CONSEJO DE REDACCIÓN

Asociación Aragonesa de Psicopedagogía:
Isabel Bueso González y Diana Fuior

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


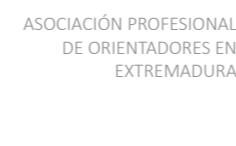
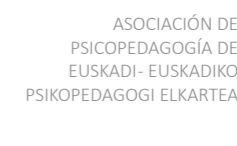
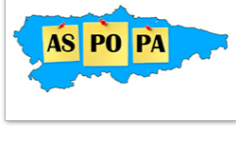
Maquetación y diseño: contacto@demilmaneras.es

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.

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).

ASOCIACIONES QUE FORMAN LA COPOE

	ASOCIACIÓN ARAGONESA DE PSICOPEDAGOGÍA		ASSOCIACIÓ CATALANA D'ORIENTACIÓ ESCOLAR I PROFESSIONAL		ASOCIACIÓN CORDOBESA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA
	ASSOCIACIÓ CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I ORIENTACIÓ		ASSOCIACIÓ CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I ORIENTACIÓ		ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE ORIENTACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA
	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 EN ANDALUCÍA NUEVA		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 PROFESIONAL DE ORIENTADORES EN EXTREMADURA		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
					FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN EN ANDALUCÍA



Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España

Barcelona emocional 4 i 5 de Juliol de 2019

Organitzen



Amb el suport de



EDITORIAL

7 / **EL ICEBERG DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA** Por Ana Cobos

11 / **ORIENTACIÓN EDUCATIVA: NUEVAS REALIDADES, APASIONANTES RETOS** Por Elisa M^a Jiménez

ENTREVISTAS

15 / **ENTREVISTA A JAVIER URRÁ**

OPINIÓN Y DEBATE

18 / **PROPUESTA DE CUESTIONARIO SOBRE PROBLEMAS CON LA TAREA PARA LA EVALUACIÓN DE ALUMNADO CON SOSPECHA DE TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN/HIPERACTIVIDAD**

Por Juan C. Ripoll, Lucía J. Rojas y Gerardo Aguado

22 / **RADIOGRAFÍA DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (ACNEEs) EN ESPAÑA**

Por Fernando Caballo

28 / **LA FAMILIA EN EL DESARROLLO DE LAS INSTRUCCIONES 08/03/2017** Por Rafael Bermúdez y Esther García

31 / **MÚSICA Y UNIVERSIDAD: UN BIONOMIO POR DEFINIR** Por Francisco Martínez

35 / **LAS TENDENCIAS HISTÓRICAS EN EL DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL**

Por Osmany Hernández, C. Isele Ramírez y Leandrus Lázaro Hernández

40 / **IGUALDAD Y EDUCACIÓN** Por Toñi Morcillo

42 / **COMPROBACIÓN DE LA CAPACIDAD PREDICTORA DEL “TEST PARA LA DETECCIÓN TEMPRANA DE LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA”**

Por Valvanera Pascual, Cristina Mufarech y Gerardo Aguado

APUNTES TEÓRICOS

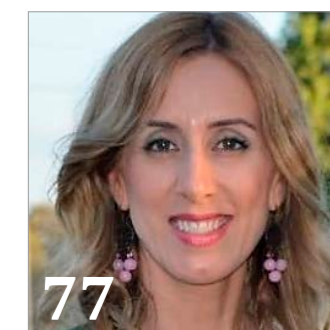
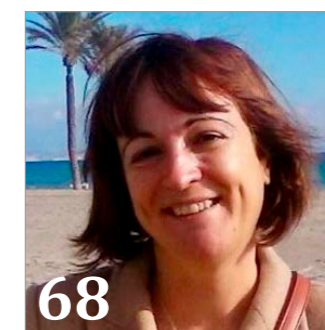
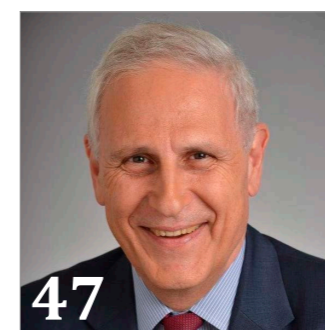
47 / **LA ESCUELA TERAPÉUTICA ESTADOUNIDENSE PARA EL ALUMNADO CON PATOLOGÍA PSIQUIÁTRICA, UN EXCELENTE MODELO DIGNO DE IMPLEMENTARSE EN ESPAÑA** Por Gabriel Kaplan

52 / **COMPARACIÓN DE DOS MÉTODOS PARA LA MEJORA DE LA FLUIDEZ LECTORA: LECTURAS REPETIDAS Y KATALEKTO** Por Claudia Aliaga, Laura Ayúcar, Nuria Buttini y Gerardo Aguado

58 / **DIX: UNA PRUEBA PARA LA DETECCIÓN DE LAS DIFICULTADES DE LECTOESCRITURA Y DISLEXIA DE 5 A 8 AÑOS** Por José Luis Ramos, Ana Isabel González y José Luis Galve

62 / **BEcole-R RENOVADO Y REVISADO: NUEVAS APORTACIONES A LA EVALUACIÓN DE LAS DIFICULTADES DE LA LECTURA Y ESCRITURA** Por José Luis Galve

68 / **LAS CONSECUENCIAS DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y LA IMPORTANCIA DE LA INTERVENCIÓN** Por Carmen Alemany



EXPERIENCIAS

74 / **DINAMIZANDO LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA AL SERVICIO DE LA INNOVACIÓN PROGRAMA EXPERIMENTAL ACTÍVATE** Por David Reyes

77 / **PROYECTO “VIDAS CRUZADAS CONTRA EL ACOSO ESCOLAR”** Por Cristina Márquez

81 / **MINDFULNESS: ATENCIÓN PLENA EN EL UNIVERSO EMOCIONAL** Por Eduardo Antonio Blesa

86 / **PROYECTO “ENLÁZATE A LA IGUALDAD”** Por Carmen Sánchez

91 / **ORIENTACIÓN PARA TODOS Y LA FORMACIÓN DUAL** Por Noel Torres

ORIENTACIÓN Y TIC

94 / **MALETÍN ORIENTIC: HERRAMIENTAS DIGITALES BÁSICAS PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

Por Juan Carlos de Soroa, Alberto del Mazo, Santiago Capó, Lourdes Otero y Jesús Zapatero

102 / **DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN RED A LA ORIENTACIÓN PARA EL CAMBIO**

Por Jesús Zapatero, M^a Isabel Villaescusa, Alberto del Mazo y M^a José Gómez

LA VENTANA DE COPOE

110 / **25 ANIVERSARIO DE LA ASOCIACIÓN ARAGONESA DE PSICOPEDAGOGÍA** Por Silvia Oria

112 / **ASOCIACIÓN ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN DE MADRID. III ENCUENTRO DE ORIENTADORES**

113 / **CURSOS DE FORMACIÓN ONLINE ORGANIZADOS POR COPOE: “NEUORIENTACIÓN Y MALTRATO INFANTIL”** Por Natalia López

114 / BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

EL ICEBERG DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA



Ana Cobos Cedillo.

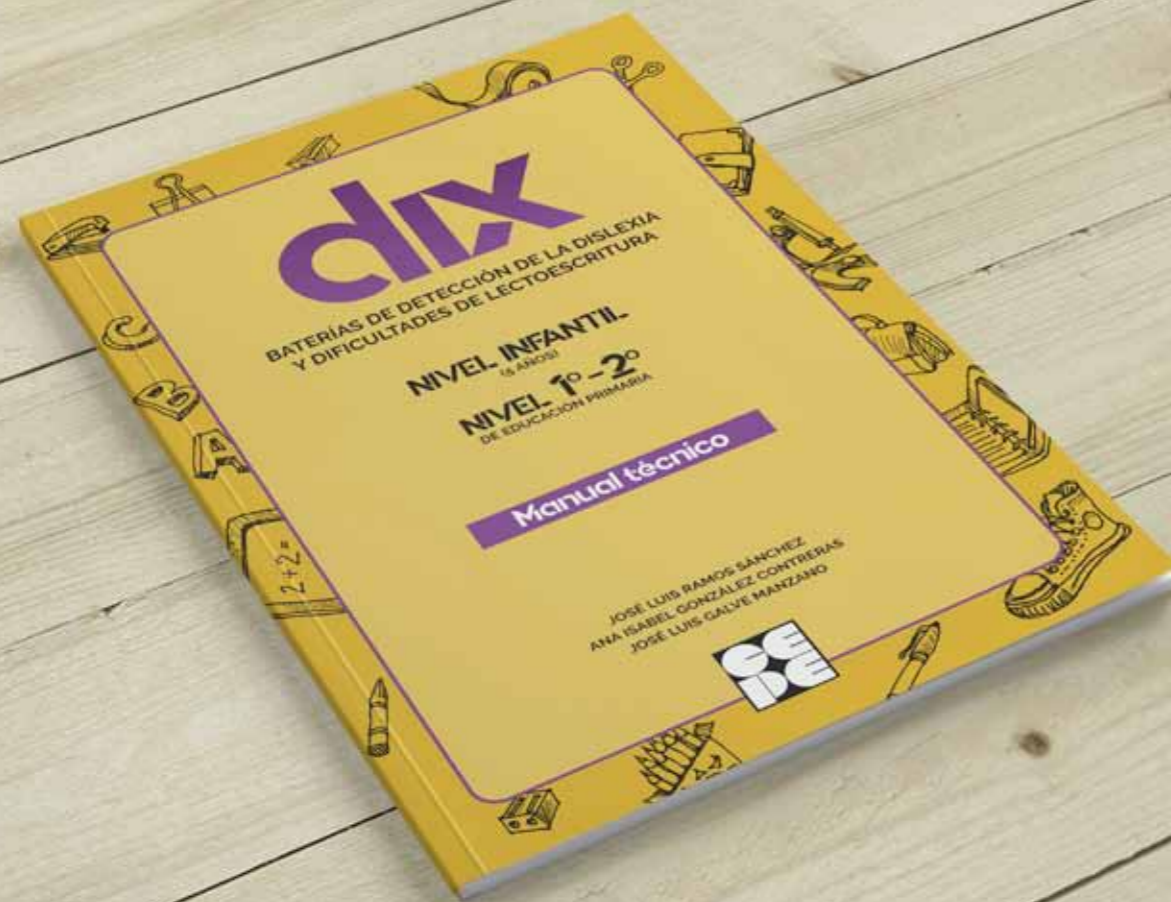
Orientadora del IES "Ben Gabirol" de Málaga.
Profesora de la Universidad de Málaga.
Presidenta de COPOE.

Lorientación educativa es un ámbito profesional que nació a comienzos del siglo XX para dar respuesta a la complejidad que se generó en el mundo del trabajo como fruto de la industrialización.

Más adelante, la conquista de los derechos de las personas a lo largo de dicho siglo, ya sea de la infancia, mujeres, trabajadores, minorías étnicas, personas con discapacidad, etcétera, asoció este ámbito profesional a la atención a las personas con mayores dificultades. Podemos afirmar que la orientación educativa es una disciplina compleja que surge para dar respuesta a problemas complejos propios de una sociedad compleja.

El mundo del siglo XXI es aún mucho más complicado de lo que fue el siglo XX, lo que desemboca en un cúmulo de exigencias de todos los sectores de dentro y fuera del sistema educativo que está desbordando a la orientación educativa. Tras un siglo de recorrido de la profesión es necesario pararnos a reflexionar sobre cuáles son las nuevas realidades y retos, este es el objetivo de este artículo.

En el *VIII Encuentro Nacional de Orientadores* promovido por COPOE y que se celebró en Zaragoza en mayo de 2018, tuvimos ocasión de hablar de este asunto. En mi intervención desarrollé la teoría del iceberg para exponer los retos de la orientación educativa en el siglo XXI empleando la metáfora de lo que queda por hacer dentro del colectivo en una zona interior, de puertas hacia dentro, oculta para la sociedad como en el iceberg queda la parte sumergida. Por otro lado, en la zona visible del iceberg, la que públicamente se conoce de la orientación, los avances vendrán como fruto de haber trabajado por los retos pendientes en la zona sumergida. Reflexionar sobre estos retos es una de las mayores inquietudes para los profesionales, pues reconocemos una trayectoria muy elaborada en la profesión a la vez que vislumbramos un futuro con muchas incertidumbres.



DIX. Batería para la detección de las dificultades de lecto-escritura y dislexia

Autores : José Luis Ramos Sánchez, Ana Isabel González Contreras, José Luis Galve Manzano

Para valorar los aprendizajes escolares, y más específicamente de la lectoescritura y sus alteraciones disléxicas y disgráficas. Se pretende disponer de un instrumento que sea capaz de evaluar los procesos iniciales de la lectura y la escritura. DIX no pretende clasificar a los sujetos, sino identificar lo antes posible a aquellos que están en riesgo de presentar dificultades en la adquisición

y desarrollo de la lectura y escritura en sus primeros momentos.

DIX es un instrumento válido y fiable para evaluar el riesgo de tener dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros niveles de la escolaridad (final de Educación Infantil y al inicio de Educación Primaria).



CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y ESPECIAL

General Pardiñas, 95 - 28006 Madrid

Tel.: 91 562 65 24 📞 717 77 95 95

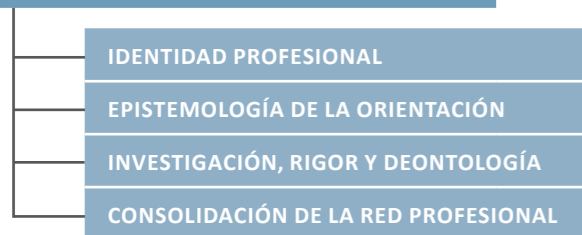
clientes@editorialcepe.es www.editorialcepe.es

LA TEORÍA DEL ICEBERG EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Dice la Real Academia de la Lengua Española que un iceberg es “una gran masa de hielo que flota en el mar”, así es, es una gran masa de la que solo asoma a la superficie una pequeña parte. Desde ahí, empleando el paralelismo entre la orientación educativa y el concepto de iceberg, desarrollaremos la idea de que es necesario poner el foco de la atención en el hielo que queda oculto bajo el mar. Siguiendo el iceberg como una metáfora entre lo visible y lo invisible en la orientación educativa, subrayaremos la idea fuerza de que: mientras no arreglemos de puertas hacia dentro las bases de la epistemología y la identidad profesional, será muy difícil que la visibilidad de la orientación educativa ofrezca la imagen de calidad y eficacia que necesitamos para que nuestra profesión goce del prestigio y reconocimiento social que merece.

RETOS EN LA PARTE OCULTA DEL ICEBERG

Insistimos en que en la parte oculta del iceberg es donde con más ahínco tenemos que trabajar pues en ella se encuentran las variables que realmente inciden en los cimientos de nuestra profesión, siendo estas:

RETOS EN LA ZONA OCULTA DEL ICEBERG

La convivencia, por el contrario es una responsabilidad de toda la comunidad educativa, una importante responsabilidad compartida que toca de forma directa a la orientación en cuanto es una de las parcelas en que hay que trabajar para promover el bienestar del alumnado de forma preventiva, proactiva y complementaria al currículo y a los aspectos académicos.

EL PROBLEMA DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL

En la orden del 30 de abril de 1977 por la que se regula la organización con carácter experimental del Servicio Provincial de Orientación Escolar y Vocacional para alumnos de Educación General Básica es donde por primera vez se habla en la normativa española de profesionales de la orientación. En esta orden se concreta que las únicas titulaciones requeridas para el acceso serán Psicología y

Pedagogía. Sin embargo, cuando se celebran las primeras oposiciones en 1992, como en cualquier especialidad de profesorado de secundaria, el acceso puede realizarse desde cualquier licenciatura, lo que ha generado que dentro del colectivo exista en 2019 una variadísima gama de titulaciones de origen, por ejemplo: sociología, teología, ingeniería, ciencias de la actividad física y el deporte, derecho...

A la diversidad en la formación inicial hay que sumar la modalidad de acceso. Hay orientadores que aprobaron las oposiciones libres, lo que supuso para muchos una auténtica proeza, pues hubo convocatorias en que la proporción de aspirantes por plaza era 60/1. Aún en la actualidad sigue siendo la especialidad de secundaria más difícil porque el número de opositores por plaza es el más alto de todas las especialidades, por ejemplo, en Andalucía 2018, la proporción ha sido de 14/1. Otros profesionales de la orientación tuvieron un acceso mucho más sencillo a la orientación con las oposiciones por el turno de movilidad (la proporción es de 7/1), pues previamente eran maestros y el examen de oposiciones consistía en exponer un tema ante un tribunal elegido de entre varios extraídos al azar, siempre más de seis (a veces hasta 9) de 68 temas, cuando los opositores libres han debido elegir entre dos en algunas convocatorias.

Si con todas diferencias en la formación inicial y el acceso resulta difícil construir una identidad profesional común, además en la práctica profesional se ha generado otra traba: el destino, la que menos se entiende porque esta nos la creamos los mismos profesionales. Hay orientadores que trabajan en primaria, otros en secundaria, en infantil, formación profesional, educación de personas adultas... y lo más sorprendente es escucharles decir eso de “no tiene nada que ver”. Reconozco que cada vez que lo oigo pienso que ser orientador sí que no tiene “nada que ver” con ser fontanero o electricista, pero que entre un profesional de la orientación en primaria y otro que trabaje en secundaria las diferencias no pueden ser tantas puesto que persiguen el mismo objetivo: adecuar la respuesta educativa al alumnado y generar la mayor cota de bienestar en la comunidad educativa. Tan diferentes no pueden ser los trabajos cuando los destinos pueden permutarse, lo que no puede hacerse con un administrativo o con una jueza. Quizás en educación exista demasiada endogamia y matrimonios pedagógicos y eso impida ver una perspectiva global de la estructura productiva y laboral de nuestro país.

Establecer esta nueva diferencia supone vincular el destino con el perfil profesional, y como ya sabemos, cualquier centro es distinto de otro por más que impartan las mismas enseñanzas porque cada comunidad educativa es única. En definitiva, la creación de la identidad profesional es una

asignatura pendiente en el colectivo de orientadores. Probablemente, hemos puesto más el foco de atención en las diferencias entre nosotros que en las similitudes y es imprescindible que pongamos el peso en la fuerza de lo que une y crea nuestra identidad profesional para fortalecer el colectivo.

Cuando los profesionales nos agrupamos en asociaciones nos damos cuenta de que los aspectos comunes son muchos más que las diferencias. Es más, cuando intercambiamos reflexiones y experiencias en los encuentros y congresos, nos damos cuenta de que las inquietudes de los profesionales son las mismas en todo el Estado, con independencia de la procedencia y del destino: somos todos profesionales de la orientación.

EL GRAN PROBLEMA DE LA EPISTEMOLOGÍA DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Si el problema de que aun esté pendiente la creación de una identidad profesional a pesar de que hayan pasado 42 años, es más, mucho más grave, que todavía no tengamos una epistemología de la orientación educativa, es terrible.

Hace unas semanas asistía a unas jornadas sobre el duelo y la orientadora que expuso una experiencia que, sin duda podría calificarse como buena práctica y de eficaz intervención, comenzó su charla diciendo que cuando sucedió el caso del traumático fallecimiento de aquella niña por asesinato, a la consternación por el hecho en sí, se sumó que no sabía cómo afrontarlo profesionalmente. Es de agradecer esa sinceridad por parte de la compañera y muy admirable que lo admitiera públicamente. Lo más lamentable es que todavía no dispongamos de un protocolo técnico y profesional establecido para abordar este y todos los asuntos que puedan surgirnos en el ámbito de nuestra profesión.

Al mencionar la palabra “protocolo”, seguro que alguno de los lectores que trabajan como orientadores ha pensado en que ya existen protocolos que publican las administraciones educativas. Sin embargo, este es otro asunto que tenemos que aclarar. Es necesario separar la normativa de la epistemología de la profesión. La administración no puede crear el conocimiento sobre orientación, debemos ser los profesionales que estamos en la práctica los responsables de generar la epistemología de la orientación educativa. En todo caso, el camino lleva un sentido inverso, es decir, son los profesionales en la práctica quienes deben orientar a las administraciones y no al revés, dictar la norma sin hablar con los técnicos.

La epistemología que necesitamos para el desarrollo de la orientación educativa es que la que debe basarse en la in-

vestigación, en evidencias empíricas que demuestren lo que funciona, para que se desarrollen técnicas, protocolos e instrumentos propios de la orientación educativa.

Investigación y rigor, estas son las claves para generar un conocimiento propio de una disciplina que ofrece soluciones a la sociedad y que aporta calidad al sistema educativo. En mi experiencia como profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación, leo exámenes cuyo reto consiste en abordar casos de la práctica. Me asombro de ver que el alumnado del Máster de Psicopedagogía responde a los casos desde el sentido común, con las mismas pautas de intervención que podría emplear cualquier persona ajena a la profesión. Me sigo preguntando tras dedicar décadas de mi vida a la orientación educativa si existe una disciplina científica con unas técnicas propias de la profesión que conozcamos y dominemos los profesionales y podamos legar de veteranos a noveles.

Falta un vocabulario específico de la profesión, así como una literatura propia de la orientación, además de unas técnicas y protocolos que se generen desde la epistemología de la orientación educativa. Somos los orientadores y orientadoras quienes debemos abordar este grandísimo reto y diferenciar así nuestro conocimiento y epistemología de la normativa de la administración, que responde al abordaje de problemas desde una perspectiva práctica, complementaria y valiosa, pero que nunca puede sustituir al conocimiento de la orientación educativa. No podemos dejar en mano de la administración educativa la construcción de la epistemología de la orientación, ¿sería acaso imaginable que el ministerio de hacienda generara el conocimiento sobre economía?, ¿aceptarían las médicas que la administración sanitaria dictara cómo trabajar en la consulta o en el quirófano?

Las normas de la administración son coyunturales y cambian según cambia el signo político de cada gobierno, muda muy de moda en nuestro país. La epistemología y el conocimiento que necesitamos debe ser estructural y firme para poder permanecer sostenible en el tiempo, para que con una buena base pueda seguir creciendo y haciéndose cada vez más sólido y servir de referencia estable tanto en la formación inicial como en el respaldo a las actuaciones profesionales.

RETOS EN LA ZONA VISIBLE DEL ICEBERG

Cuando los profesionales de la orientación afrontemos los retos de la zona oculta del iceberg, la parte visible aflorará por sí sola. La unidad en torno a la identidad profesional aportará visibilidad y fuerza al colectivo de orientadores y el desarrollo de la epistemología de la orientación educativa



generará la solidez y el fundamento científico del que precisa nuestra profesión para gozar del prestigio y reconocimiento profesional que merece. Los principales retos en la zona visible del iceberg son los relativos a la credibilidad, tanto externa para que seamos referentes de la psicopedagogía en los medios de comunicación como de forma interna, en las comunidades educativas y en sus contextos sociales.

Hacemos proacción cuando trabajamos a favor de que ocurran sucesos deseables, mientras prevenimos los indeseables, cuando fomentamos la convivencia positiva y procuramos hacer realidad el ajuste de la respuesta educativa más favorable en cada caso, con cada alumna y alumno para que desarrollen al máximo el potencial de cada estudiante en su paso por el sistema educativo, para desembocar en el diseño y desarrollo del proyecto de vida y profesional de cada persona.

En el fomento de esta visibilidad y credibilidad que necesitamos, es muy importante también que no perdamos de vista nuestro origen, ligado a la conquista de los derechos de las personas con más dificultades y nos situemos siempre al lado de los colectivos y organizaciones que luchan por causas cuyos objetivos compartimos, como son las familias del alumnado, asociaciones de personas con trastornos concretos, colectivos que pelean por la visibilidad de todo tipo de diversidades: minorías étnicas, orientación sexual, discapacidad... Debemos seguir estando ahí, acompañando a estas personas, contribuyendo como siempre lo hemos hecho, a una sociedad más justa.

Para ganar en visibilidad y credibilidad debemos basarnos en la eficacia, siendo efectivos para resolver problemas, con acierto y calidad, así como trabajando desde la prevención de dificultades y en la proacción trabajando por contextos saludables en todos los aspectos.

RETOS EN LA ZONA VISIBLE DEL ICEBERG

- EFICACIA
- RIGOR Y CALIDAD
- COORDINACIÓN CON COLECTIVOS
- PROYECTO DE VIDA: JÓVENES Y EMPLEO
- REFERENTE EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN
- COLECTIVO UNIDO Y FUERTE ANTE ADMINISTRACIÓN



II CONGRESO MUNDIAL SOBRE INFANCIA Y ADOLESCENCIA

“La Convención sobre los Derechos del Niño a debate 30 años después”

Conmemoración del XXX Aniversario de la CDN

13 al 15 de noviembre en Cáceres



ORIENTACIÓN EDUCATIVA: NUEVAS REALIDADES, APASIONANTES RETOS

El sueño que se convirtió en realidad.

Hace aproximadamente dos años se nos ofreció la posibilidad de organizar un encuentro de orientadores en Extremadura.

No era la primera vez que Apoex asumía esta responsabilidad ya que el año 2005 tuvimos el honor de realizar el II Encuentro Nacional de Orientadores.

Desde aquel 2005 muchas cosas han cambiado tanto en nuestra comunidad como en el resto de España. Hoy hablamos de inteligencia emocional, de neuroeducación, de nuevas estrategias metodológicas (clase invertida..., trabajo por proyectos, aprendizaje cooperativo...) de estándares de aprendizaje, de bullying... en definitiva estamos ante un proceso de cambio educativo y social donde los orientadores están asumiendo un nuevo papel al igual que el resto de la comunidad educativa.

En nuestra labor educativa se han colado las nuevas formas de comunicación que están provocando toda una revolución. Estas traen consigo nuevas posibilidades de aprendizaje, nuestros alumnos pueden interactuar en tiempo real con institutos no sólo del ámbito nacional sino del ámbito internacional. Cada vez más los alumnos o alumnas realizan programas de inmersión en otras culturas y tienen conocimientos de otros sistemas educativos, por ejemplo, en nuestra comunidad no solamente tienen acceso al inglés y el francés sino que se oferta el Portugués como segundo o tercer idioma dependiendo del centro. Esta inclusión del Portugués en nuestro sistema educativo en Extremadura viene motivado a que ambas provincias son limítrofes con Portugal, lo que lleva consigo que algunos de nuestros alumnos decidan continuar sus estudios y/o trabajar en nuestro país vecino, Portugal.



Elisa Mª Jiménez Serrano.

Orientadora EOEP específico TEA de Badajoz. Presidenta de APOEX.

De aquí surgió la idea de intercambiar las experiencias de otros países con las nuestras propias, de todos es conocidos que aun estando en un mismo país, existen diferencias entre nuestros sistemas educativos aunque partimos de una base común.

Nuestra intención es posibilitar el conocimiento y el intercambio de información y experiencias que nos permitan poder aplicarlas a nuestra realidad educativa, generar nuevos proyectos de colaboración entre los diferentes países que nos permitan mejorar nuestra calidad de enseñanza y atención y, por supuesto, conocer un poco más la figura del orientador u orientadora en otros países ya que ésta cambia mucho según el país en el que se encuentre.

Es curioso pensar que por ejemplo en Francia, no existe la figura del orientador u orientadora dentro de los institutos, sino que existen centros específicos de orientación y formación (CIO), que dependen del Ministerio de Educación. Por contra, en Finlandia, el papel más relevante dentro de la orientación es el de promover la igualdad educativa, étnica y de género, así como el bienestar de los y las estudiantes y la prevención de la exclusión social. Cada profesor y profesora es responsable de la orientación con respecto a las materias que imparte. Además, los orientadores y orientadoras participan en las actividades de dirección que se realizan en la escuela. Por último, señalar que en España existen pequeñas diferencias entre las diferentes comunidades, por ejemplo, no existiendo un criterio homogéneo en cuanto a la ratio orientador/a y el número de alumnado. Existen regiones donde esta figura puede impartir clases lectivas, como es el caso de Extremadura (entre 6 y 9 horas), mientras que en otras sus funciones se ven restringidas a labores de orientación.

Echando la vista atrás y volviendo a ese 2005, muchos de los asistentes a ese congreso recordaréis con anhelo cómo hablábamos de las nuevas tecnologías y de cómo impactaría en el modelo educativo. Hoy, catorce años después, para ninguno de nosotros es extraño la utilización de medios audiovisuales en nuestro día a día. Es impensable entrar en una clase donde no haya una pizarra digital y para muchos de nuestros alumnos, los "millennials", una tiza es algo del pasado. Vemos cómo alumnos con dificultades sacan un mayor rendimiento al utilizar en su proceso de enseñanza-aprendizaje estos instrumentos que tienen un efecto motivador y captan su atención de forma inmediata. Sin embargo, estas tecnologías de la información tan beneficiosas traen consigo problemas motivados por un mal uso de los mismos. Erróneamente pensamos que los alumnos tienen un conocimiento exhaustivo de estos medios y sin embargo, controlan los aspectos relacionados con el ocio pero no tanto el relacionado con el académico.

Un alumno sabe perfectamente descargar una canción de YouTube, pero posiblemente tendrá problemas para insertar un audio en una presentación. Damos por hecho que saben hacer un uso responsable de estos dispositivos y nos encontramos con alumnos o alumnas:

- Con adicción al móvil.
- Con dificultades para expresarse verbalmente de forma culta (ya que se comunican por medio de emoticono o abreviatura, lo que con lleva pérdida de vocabulario).
- Alumnos enganchados a las redes sociales y desconectados de su realidad.
- Alumnado con falta de habilidades sociales y autoestima baja que utiliza como vía de escape estos medios.

Ante lo expuesto anteriormente, es el orientador quien tiene que establecer las sinergias que permitan la reflexión, concienciación, sensibilización y pautas de actuación de todos los agentes implicados en la educación de nuestro alumnado, tanto en el ámbito educativo como social. Cada vez es más importante que desde más pequeños nuestros alumnos sepan utilizar de forma correcta estas tecnologías.

La aventura de enseñar es apasionante, continuamente estamos "reseteándonos" nunca dejamos de aprender y sorprendernos... lo que lleva a preguntarnos ¿hacia dónde va la Orientación?, ¿qué nuevos retos se nos presentará en el desempeño de nuestra labor? Imagino que muchos de vosotros, al igual que yo, os habréis planteado estas cuestiones.

Está claro, como ya he comentado anteriormente, que estamos en un momento de cambio social donde los Orientadores tenemos un papel muy destacado. No olvidemos que somos el faro de nuestros centros, los que marcamos el camino a seguir junto con nuestros compañeros, los primeros en intentar dar respuesta a nuevas realidades que en muchas ocasiones nos desbordan. A veces tengo la sensación de ser el sereno de mi centro que está en posesión de la "llave maestra" para solucionar y gestionar todas las circunstancias que se dan en el desarrollo del proceso educativo y que afecta a decisiones personales, académicas y profesionales. Qué más quisiera yo que tener esa llave maestra en mi poder puesto que en la realidad no siempre la llave elegida abre la puerta, como diría Selvini "El mago sin magia".



EOS
Psicología

PSICOFARMACOLOGÍA

Javier Urra y Gabriel Kaplan

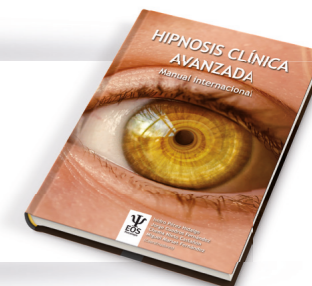


Obra fundamental para poder entender los trastornos psicológicos y psiquiátricos que afectan a nuestra sociedad, cómo establecer relaciones fructíferas entre pacientes y psicólogos, comprender mejor los efectos que producen los psicofármacos.

EOS
Psicología

HIPNOSIS CLÍNICA AVANZADA

Isidro Pérez, Jorge Cuadros,
Chema Nieto y Miguel Marset



Manual de profesionales para profesionales. Un libro que recupera la fascinación por la hipnosis en un marco teórico y práctico de rigor y fundamento científico.

EOS
Psicología
Jurídica

MANUAL DE COODINACIÓN DE PARENTALIDAD

Nùria Vázquez, Asunción Tejedor, Olga Beltrán,
M^º Paz Antón y Jorge Delgado

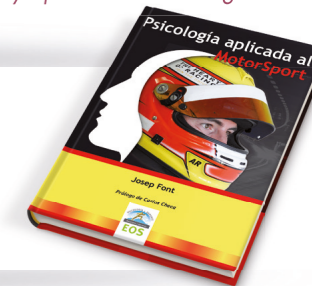


En la línea de la justicia terapéutica y guiados por el principio rector del mejor interés del menor, el profesional que ejerza de Coordinador de Parentalidad podrá aplicar técnicas provenientes de la mediación y de la terapia familia. Una completa guía para conocer aspectos prácticos y aplicados de esta figura.

Psicología
y
Deporte

PSICOLOGÍA APLICADA AL MOTORSPORT

Josep Font



Este libro pretende acercar la psicología del deporte, específicamente, al mundo del MotorSport con una visión explicativa, pero práctica. Con ejemplos sobre cómo operan los fenómenos psicológicos afectando el rendimiento.

Psicología
y
Deporte

INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGÍA DEL DEPORTE

Rosendo Berengüi y Jeanette López-Walle



Diferentes especialistas iberoamericanos ofrecen un análisis y descripción de las principales áreas (procesos psicológicos básicos, evaluación y técnicas de intervención, factores sociales influyentes...).



Portal de Evaluación Escolar online

NOVEDAD
Curso escolar
2019 / 2020
¡30% de descuento
si reserva antes del
31 de julio!



¿Qué evalúa e-BEO?

- ✓ Aptitudes intelectuales
- ✓ Atención y percepción
- ✓ Inteligencia emocional
- ✓ Orientación vocacional
- ✓ Personalidad
- ✓ Hábitos de estudio
- ✓ Comprensión lectora
- ✓ Autoestima
- ✓ Adaptación y motivación
- ✓ Competencia social

En 3 sencillos pasos una evaluación completa:

- 1 Prepare la sesión:**
 - Elija los alumnos que realizarán las pruebas.
 - Seleccione y asigne las pruebas.
 - Configure la aplicación.
- 2 Guíe la sesión:**
 - Sistema de aplicación autónomo y autoguiado.
 - Ejemplos interactivos con *feedback* que facilitan el manejo y aumentan la motivación.
 - Diseño *responsive* que garantiza la misma experiencia de usuario en ordenador, tableta o móvil.
- 3 Obtenga resultados:**
 - Informes diferenciados para la familia y para el colegio.
 - Interactivos y personalizables en los que el orientador puede incluir sus propias recomendaciones.
 - Entrega por e-mail desde la propia plataforma.



SOLICITE SU PRUEBA* GRATUITA:

serviciosescolares@teaediciones.com

www.teaediciones.com

* Regalo de la evaluación de una clase, válida para nuevos usuarios.



ENTREVISTA A JAVIER URRA

“Hay educadores que reman solos pero si no lo hicieran, sería un desastre”.



Javier Urrea es Psicólogo Forense en excedencia de la Fiscalía del Tribunal Superior de Justicia y Juzgados de Menores de Madrid, doctor en Psicología y Profesor de la Universidad Complutense.

Polifacético, trabajador incansable, autor de innumerables publicaciones, conferenciante y asiduo colaborador en medios de comunicación.

Sin pelos en la lengua, claro, directo y muy didáctico, así es Javier Urrea, a quien agradecemos su colaboración con nuestra revista.

La gestión de la convivencia en el aula preocupa mucho al profesorado. ¿Qué aspectos debemos de tener en cuenta para facilitar esa gestión?

Primero, hay que conseguir motivar a los hijos y a los alumnos. Segundo, mantener desde la dirección del colegio un contacto con los padres. Que éstos escuchen a los profesores, se pongan en su lugar. Es muy importante que la dirección fomente la participación de los padres porque es absolutamente necesaria para la educación de los hijos. Por otro lado, es preciso coordinarse con los responsables de los ámbitos externos al centro, como la policía, (para el tema de prevención de consumo de droga en la puerta del colegio o del Instituto) pero también con el inspector educativo, para que se actúe rápidamente en el caso de alumnado que plantea especialmente problemas de disciplina.

Además hay que hacer una labor social para que las empresas faciliten la conciliación.

¿Cómo podemos ayudar a los adolescentes en casa y en el centro educativo para una buena toma de decisiones vocacionales para elegir su futuro profesional?

Me parece importante subrayar la importancia de que el alumnado, en las etapas previas a la universidad, escuche de primera mano el testimonio de profesionales que expliquen su desempeño, es decir, lo bonito y lo menos bonito de su trabajo.

¿Crees que es posible la rehabilitación de violadores y maltratadores?

Hay tener en cuenta situaciones diferentes. Una persona puede cometer un hecho violento de manera puntual pero con un tratamiento certero, interviniendo en su entorno social, cambiando cognitivamente a la persona, hemos conseguido que cambien sus conductas. Es el caso de jóvenes que han tenido unas experiencias complicadas pero que de mayores son magníficas personas.

Otro caso muy distinto es el maltratador cuya conducta se ha convertido en un hábito, que en ocasiones coincide con posicionamientos rígidos íntimamente paranoides... este tipo de casos exige un tratamiento muy prolongado en el tiempo y doloroso para el paciente, siempre partiendo del deseo de cambio de la propia persona, sino no es posible.

Habría una tercera tipología: aquellas personas que se han metido en un proceso delincencial continuado como forma de vida y sin interés en cambiar... eso tiene muy mal pronóstico porque es fruto de una decisión. La persona cambia si puede pero sobre todo si quiere. Hay puertas que se abren desde dentro. Por ejemplo, en el caso de los pederastas o violadores reincidentes, el pronóstico es muy malo porque su patología es mucho más grave. Incluso alguno de ellos ha llegado a decir, una vez detenido, que si le sueltan volverá a hacerlo. Por eso soy partidario de la prisión permanente revisable, en los casos que tienen muy mal pronóstico.



¿Cómo valoras la situación actual de los jóvenes (dificultades para emanciparse, precariedad...)?

En general, tenemos una juventud estupenda, aunque hay riesgos que les afectan, como: la ludopatía, el consumo de grandes ingesta de alcohol, la carencia de un sentido de trascendencia de la vida,... percibo bastantes jóvenes muy desesperanzados.

Por otro lado, observo en los jóvenes un gran desconocimiento del lenguaje y una gran pobreza de vocabulario. El lenguaje es esencial para el pensamiento porque ambos aspectos van de la mano. En cuanto a la violencia de género no vamos a mejorar. Algunos confunden querer con poseer.

En otros aspectos, como el índice de suicidios está aumentando, si bien es cierto que partíamos de unos niveles muy bajos, comparados con otros países. Nuestra baja natalidad es otro problema importante: se oyen mucho las reivindicaciones de los jubilados pero también hay personas que se jubilan con 55 años y todo eso se retrae de las posibilidades de un joven para adquirir un piso, para tener un trabajo con garantías, etc...

¿Qué características debería tener un buen educador?

La educación es esencial, todo depende de la educación. Hay padres que no educan porque no encuentran el tiempo suficiente o porque no saben. Por tanto, recae sobre el educador una responsabilidad muy grande que antes se compartía con la propia familia o con la sociedad. Hay educadores que reman solos pero, si no lo hicieran, sería un desastre. Si no existiera la figura del educador, habría niños que nunca se educarían porque en su casa no hay pautas, ni referencias.

¿Habría que introducir cambios legales para mejorar la situación de la infancia y la juventud en España?

En España se legisla muy bien. Tenemos buenas normas en el ámbito de la protección al menor. En cuanto a los menores que cometen delitos o faltas, debe actualizarse la ley porque la cultura violenta ha cambiado. Quizás habría que aumentar las penas en el grupo de edad de 16-18 años para los casos más graves como son los de violación o asesinato, que son muy pocos estadísticamente.

Por otro lado, debiéramos plantearnos si es procedente o no que la policía destruya los datos de un menor que ha cometido delito graves, por el riesgo de reincidencia, cuándo ese menor alcance la mayoría de edad. Es un tema muy complejo jurídicamente y que va contra legislaciones de máximo rango. Ahora bien, que nadie piense que por endurecer la ley va a haber menos delitos de menores. Los menores suelen cometer delitos de una manera irresponsable, en ocasiones bajo los efectos de alcohol o de drogas o fruto de entornos criminógenos.

¿Cómo valoras la formación del profesorado en España? ¿Cómo podría mejorarse?

En cuanto a la selección del profesorado de Magisterio soy partidario del MIR o PIR que se aplica en medicina y psicología, porque es un sistema de formación de alta especialización. Los maestros deberían ser los mejores profesionales. Educar a un niño es de

lo más complicado que existe y, por tanto, se necesitan personas muy vocacionales, muy preparadas y, por supuesto, muy bien pagadas. En Finlandia, por ejemplo, el profesorado es muy valorado y muy reconocido social y económicamente.

¿Por qué crees que es tan difícil lograr un pacto de Estado en Educación?

Tengo muy buena relación con Ángel Gabilondo y en la época en la que fue ministro se estuvo muy cerca de firmar un pacto de Estado entre el PP y el PSOE pero, por no dar facilidades al partido rival, por no salir en la misma foto... no se aprobó. Eso ya pasó y ahora es un momento mucho más complicado por varias cuestiones: por el tema de las transferencias, por la influencia de las lenguas vernáculas, la religión,...va a ser muy difícil en este momento conseguir un pacto porque la política está mucho más crispada y la sociedad también.

¿Qué papel debe jugar los orientadores y tutores para impulsar la prevención de la violencia de género en las aulas?

A los jóvenes hay que educarles para que gestionen la frustración, la ruptura, el desengaño. Por ejemplo, sabiendo que un porcentaje muy alto de parejas se rompen y esto debe ser asumido desde jóvenes para saber obrar responsablemente si les ocurre en un futuro.

También hay que educar en la sensibilidad y la empatía. Este tipo de actitudes generan antídotos contra la violencia. Deben aprender a discrepar y a tener diferentes puntos de vista pero sin recurrir a la violencia. Eso debe estar interiorizado desde muy joven.

En el actual contexto sociopolítico en España, ¿crees que están en riesgo las conquistas sociales de la mujer en temas como la lucha contra la violencia machista?

Yo fui uno de los expertos, llamado por el Congreso de los Diputados, para elaborar el pacto de Estado de la violencia contra la mujer. El problema está cuando en la sociedad no afloran ciertas cuestiones que están soterradas. Hay hombres que piensan que los procesos de separación son muy injustos, aunque no lo digan. Yo no lo comparto, es más, creo que la legislación no debe ser igualitaria para ser justa. Por ejemplo, si tú tienes un niño de educación especial me parece muy bien que se le adapten los contenidos de la enseñanza y que haya un porcentaje de los puestos de trabajo para este colectivo porque parten de una situación de desventaja evidente.

En alguno de tus libros hablas de educar con sentido común, ¿a qué te refieres?

Hay cosas en educación que solo requieren sentido común, por ejemplo, si se establece una norma en casa es para que se cumpla. Igualmente, si los padres dan mal ejemplo no pueden quejarse después del mal comportamiento de sus hijos. Educar en valores también debería formar parte del sentido común de la educación.



CURSOS ASOCIACIÓN ARAGONESA DE PSICOPEDAGOGÍA 2019/2020

CURSOS A DISTANCIA HOMOLOGADOS	Nº HORAS	FECHAS
1. NEURORIENTACIÓN Y MALTRATO INFANTIL	50 h	15/09/19-31/10/19
2. CÓMO ACTUAR ANTE AS PRINCIPALES DIFICULTADES DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO EN INFANTIL Y PRIMARIA	50 h	22/10/19-26/11/19
3. COACHING EDUCATIVO	50 h	26/11/19-09/01/20
4. PRÁCTICAS METODOLÓGICAS PARA LA INCLUSIÓN Y LA CONVIVENCIA	50 h	14/01/20-12/03/20
5. GRAFOLOGÍA	50 h	31/03/20-05/05/20
6. DISLEXIA	50 h	21/04/20-26/05/20
7. NEUROEDUCACIÓN: QUÉ ES Y SU APLICACIÓN EN EL AULA	50 h	07/05/20-11/06/20
CURSOS PRESENCIALES HOMOLOGADOS	Nº HORAS	FECHAS
1. COMUNICAR CON EL CUERPO COMO HABILIDAD DOCENTE (gratuito socios)	20 h	14/10/19-30/10/19
2. INTERPRETACIÓN DE LA PERSONALIDAD A TRAVÉS DEL DIBUJO Y DE LA GRAFOLOGÍA	20 h	04/11/19-20/11/19
3. LA ESCUELA DEL SIGLO XXI: PAISAJES DE APRENDIZAJE	20 h	03/12/19-19/12/19
4. NEUROCIENCIA DE LA EMOCIÓN Y DEL APRENDIZAJE	20 h	21/01/20-06/02/20
5. ATENCIÓN TEMPRANA Y TRASTORNOS DEL NEURODESARROLLO	20 h	10/03/20-26/03/20
6. EL CINE COMO HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE	20 h	16/03/20-01/04/20
7. COMPETENCIAS EMOCIONALES Y CHI KUNG	20 h	26/05/20-11/06/20
CURSOS PREPARATORIOS OPOSICIONES	Nº HORAS	FECHAS
1. CURSO PRESENCIAL Y ONLINE: SECUNDARIA ORIENTACIÓN EDUCATIVA	100 h	10/19-05/20
2. CURSO PRESENCIAL GEOGRAFÍA. HISTORIA E HISTORIA DEL ARTE	50 h	10/19-01/20
3. CURSO PRESENCIAL INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNITARIA	100 h	10/19-05/20
4. CURSO ONLINE SERVICIOS A LA COMUNIDAD	100 h	10/19-05/20
5. CURSO PRESENCIAL SECUNDARIA TODAS LAS ESPECIALIDADES	50 h	11/19-01/20
6. CURSO PRESENCIAL FORMACIÓN PROFESIONAL TODAS LAS ESPECIALIDADES	50 h	11/19-01/20
OTRAS ACTIVIDADES	Nº HORAS	FECHAS
1. CURSO DE VERANO: NEUROEDUCACIÓN Y COMPETENCIAS EMOCIONALES PARA EL DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL	20 h	Julio 2019
2. ESCUELA DE VERANO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL (BARCELONA)	20 h	4 y 5 Julio 2019
3. CONFERENCIA CURSO 2019-2020: INTELIGENCIA EMOCIONAL APLICADA AL DEPORTE por PATRICIA RAMIREZ LOEFFLER	3 h	26 Septiembre 2019
4. GRUPO DE TRABAJO ALTAS CAPACIDADES	20 h	Marzo - Mayo 2020
5. VII JORNADA ORIENTADORES: LA CONVIVENCIA A PARTIR DE MODELOS POSITIVOS: APRENDIZAJE DE EMOCIONES, VALORES Y CONDUCTAS	2,5 h	7 Noviembre 2019
6. X JORNADA: PROPUESTAS A LOS RETOS DE LA ESCUELA DE HOY: "ADICCIÓN A LAS TECNOLOGÍAS"	3,5 h	Febrero 2020
7. IV CONGRESO INTERNACIONAL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR	25 h	22 al 24 Mayo 2020

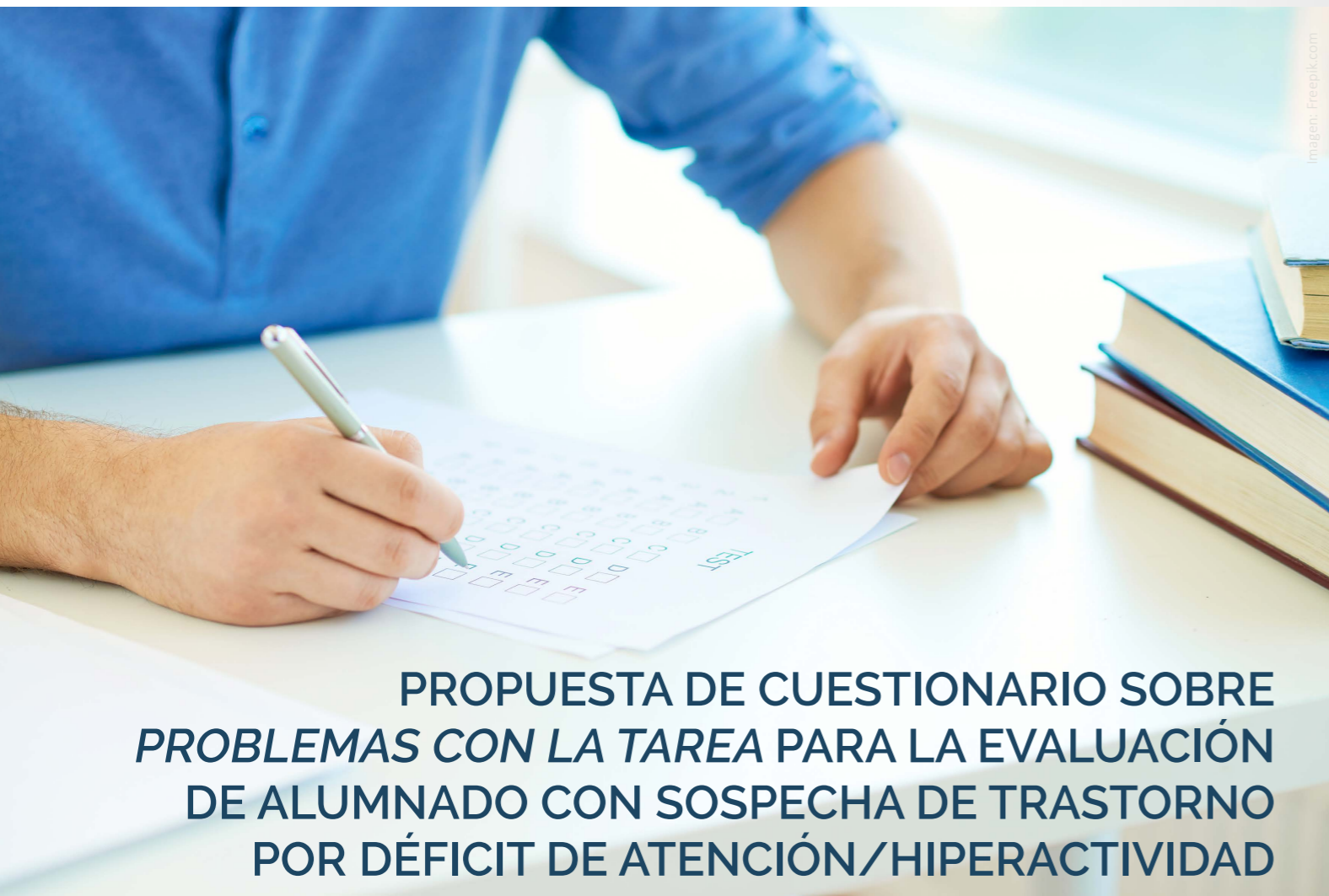


Imagen: Freepik.com

PROPUESTA DE CUESTIONARIO SOBRE PROBLEMAS CON LA TAREA PARA LA EVALUACIÓN DE ALUMNADO CON SOSPECHA DE TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN/HIPERACTIVIDAD

El trastorno por déficit de atención/hiperactividad es uno de los trastornos del desarrollo más frecuentes en la edad escolar. Se ha estimado que su prevalencia en España está entre el 4,9 y el 8,8% (Catalá-López, Peiró, Ridao, Sanfélix-Gimeno, Gènova-Maleras y Catalá, 2012). Este trastorno se caracteriza por manifestaciones persistentes de inatención o hiperactividad e impulsividad (American Psychiatric Association, 2014). Es muy frecuente que estas manifestaciones produzcan problemas de rendimiento académico, que se sitúa en torno a 0,71 desviaciones típicas por debajo del rendimiento del alumnado sin TDAH (Frazier, Youngstrom, Glutting y Watkins, 2007). Incluso algunos resultados apuntan a que la relación entre TDAH y bajo rendimiento es causal (de Zeeuw, van Beijsterveldt, Ehli, de Geus y Boomsma, 2017).



Juan C. Ripoll Salceda.
Colegio Sta. M^a la Real de Sarriguren.

Lucía J. Rojas Ponce.
Casuarinas College de Lima.

Gerardo Aguado Alonso.
Universidad de Navarra.

La expresión “tarea” se refiere aquí a la asignación de actividades que realiza el profesorado para que los alumnos las realicen fuera de su tiempo lectivo. También se denomina “tarea para casa” o “deberes”. Un estudio longitudinal de Langberg et al. (2016) muestra cómo los alumnos con TDAH participantes realizaban menor cantidad de tarea que el resto de sus compañeros. La combinación de porcentaje de tarea realizada y calificación media al comienzo del curso predecían la calificación media en el curso siguiente mejor que la procedencia étnica, la inteligencia, los ingresos familiares o la calificación de lectura o matemáticas.

Disponer de un cuestionario para evaluar dificultades con la tarea escolar permitiría incluir en la evaluación del alumnado con TDAH este aspecto que, además de ser importante en su vida escolar, parece ser una manifestación del trastorno. También haría posible controlar posibles mejoras o el efecto de medidas encaminadas a mejorar la realización de la tarea, ya que es un área en la que es posible realizar intervenciones de mejora (Ripoll, 2014). Existen herramientas en inglés para realizar esa evaluación, como la Homework Problem Checklist (HPC; Anesko, Schoiock, Ramirez y Levine, 1987), la Children’s Organizational Skills Scale (Abikoff y Gallagher, 2009) o el Homework Process Questionnaire (Power, Dombrowki, Watkins, Mautone y Eagle, 2007). Sin embargo, según nuestro conocimiento, no existe ninguna herramienta de este tipo adaptada a la población española, de modo que nuestro objetivo es proponer y pilotar un cuestionario sobre problemas con la tarea para complementar las evaluaciones psicopedagógicas por sospecha de TDAH.

PARTICIPANTES

El estudio se realizó con los datos de 69 alumnos, divididos en dos grupos. Todos ellos estudiaban Educación Primaria en un colegio concertado de Navarra. El primer grupo estaba formado por 15 alumnos remitidos por el profesorado del centro para su evaluación psicopedagógica por sospecha de TDAH. El segundo grupo estaba compuesto por 54 alumnos (uno de ellos estaba incluido en el primer grupo) subdivididos de la siguiente forma: 18 alumnos con TDAH (Subgrupo TDAH), 18 alumnos de la misma clase y sexo, emparejados por fecha de nacimiento (subgrupo EDAD) y 18 alumnos de la misma clase y sexo, emparejados según la última calificación media (subgrupo NOTA) disponible en el momento de realizar el cuestionario del profesor. El diagnóstico del alumnado con TDAH fue realizado por un facultativo de acuerdo al Protocolo de derivación y traspaso de información Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes del Sistema Navarro de Salud (Royo, Martínez, Durá, Travé, 2014).

INSTRUMENTOS

La herramienta principal fue un cuestionario sobre problemas de tarea para profesorado que se puede ver en la tabla 1 (pág. 20). Sus ítems fueron propuestos por los autores, con experiencia en intervención escolar con alumnado con TDAH y revisados por un profesor habituado a trabajar con alumnado con TDAH. El cuestionario está formado por 15 ítems. En los ítems 1, 2, 8 y 9, “siempre” equivale a 0 puntos, “a menudo” a 1 punto, “a veces” a 2 puntos y “nunca” a 3 puntos. En los ítems restantes, la puntuación se realiza de forma inversa. El resultado final del cuestionario es un índice obtenido dividiendo la suma de puntos entre el número de ítems contestados. Este cuestionario se aplicó a la muestra completa (grupos primero y segundo), obteniéndose una alfa de Cronbach = 0,91.

Las otras herramientas utilizadas fueron: una traducción de la HPC (Anesko et al., 1987), validada con el procedimiento de traducción inversa, la versión española del cuestionario SNAP-IV abreviado (Royo et al., 2014) y la calificación media del alumnado obtenida de la base de datos del colegio.

PROCEDIMIENTO

Del alumnado del colegio remitido al departamento de orientación para su evaluación psicopedagógica se seleccionó a aquellos en los que la información aportada por el profesorado indicaba facilidad para distraerse, excesivo movimiento o impulsividad. Con estos se formó el primer grupo, de 15 participantes, de los que se recogieron las siguientes informaciones: calificación media, HPC y SNAP-IV de la familia y cuestionario para profesorado y SNAP-IV del tutor o tutora.

El segundo grupo se formó seleccionando al alumnado que había recibido un diagnóstico de TDAH. Cada uno de estos fue emparejado con el compañero de aula del mismo sexo con la fecha de nacimiento más cercana (subgrupo EDAD) y con el compañero de aula del mismo sexo con la última calificación media más similar (subgrupo NOTA). En la formación de los subgrupos EDAD y NOTA se descartó al alumnado del que se hubiera concluido una sospecha de TDAH en alguna evaluación psicopedagógica, aunque posteriormente no hubiera recibido ese diagnóstico.

De todos se recogió la calificación media y el cuestionario para el profesorado. Tanto al profesorado como a las familias se les explicó el carácter experimental de los cuestionarios de tarea y los datos fueron tratados de forma anónima.

TABLA 1. CUESTIONARIO SOBRE PROBLEMAS CON LA TAREA PARA PROFESORADO

Por favor, indique en qué medida sucede lo siguiente, en referencia con las tareas escolares (el trabajo que se encarga para realizar en casa), siguiendo este código: S = siempre; AM = a menudo; AV = a veces; N = nunca

Si no se utiliza o recomienda en clase algún sistema de agenda para anotar las tareas, no conteste las preguntas marcadas con *

	S	AM	AV	N
1. Trae a clase las tareas terminadas				
2. Trae a clase las tareas sin retrasos				
3. La tarea está hecha de forma descuidada				
4. Se deja en clase materiales necesarios para hacer la tarea				
5. Las tareas habituales le resultan difíciles				
6. Miente acerca de la tarea				
7. La familia indica que tarda un tiempo excesivo en terminar las tareas				
8. Anota de forma precisa la tarea que debe realizar*				
9. Acepta con agrado las tareas escolares que se le encargan				
10. La familia informa de que necesita mucha supervisión para realizar la tarea				
11. Cuando ha realizado las tareas aún necesita que se le recuerde que debe entregarlas				
12. Los problemas con la tarea está afectando negativamente a su rendimiento escolar				
13. Es evidente que ha recibido ayuda para realizar la tarea				
14. Se le encargan tareas más breves o sencillas que las habituales				
15. Alguien supervisa que anota correctamente las tareas*				

RESULTADOS

La correlación del cuestionario para profesorado con la calificación media del alumnado (grupo primero y segundo) fue $r = -0,67, p < 0,01$.

En el primer grupo, el cuestionario para profesorado correlacionó $r = 0,01$ con la HPC, $r = -0,13$ con el SNAP-IV de la familia y $r = -0,49$ con el SNAP-IV para el profesorado. Ninguna de esas correlaciones fue significativa.

El test de Shapiro-Wilk indicó que varios de los resultados obtenidos en los subgrupos del segundo grupo no seguían una distribución normal, de modo que se optó por emplear análisis no paramétricos en sus comparaciones.

El test de Kruskal-Wallis indicó que no existían diferencias significativas en la edad entre los subgrupos TDAH, EDAD y NOTA (aunque se habían emparejado por fecha de nacimiento los grupos TDAH y EDAD, los participantes del grupo NOTA eran de los mismos cursos que los participantes de los otros dos grupos). En cambio sí que detectó una diferencia significativa en la calificación media ($H(2) = 19,927, p < 0,001$).

En una serie de tests de Mann-Whitney se encontró que no se apreciaba diferencia significativa entre las calificaciones del subgrupo TDAH y del subgrupo NOTA, pero sí entre el subgrupo TDAH y el subgrupo EDAD ($U = 37, p < 0,001$) y entre el subgrupo NOTA y el subgrupo EDAD ($U = 55,5, p < 0,001$).

El test de Kruskal-Wallis indicó que existía una diferencia significativa ($H(2) = 27,501, p < 0,001$) entre los resultados de los tres subgrupos del grupo segundo en el cuestionario del profesor. En una serie de tests de Mann-Whitney se encontró que el subgrupo TDAH obtenía una puntuación significativamente mayor que el subgrupo NOTA ($U = 62, p = 0,002$) y que el subgrupo EDAD ($U = 11,5, p < 0,001$). También había una diferencia significativa entre el subgrupo NOTA y el subgrupo EDAD ($U = 68,5, p = 0,003$). Por tanto, los resultados de los tres subgrupos en el cuestionario se ordenaron de la siguiente forma: TDAH > NOTA > EDAD, siendo todas las diferencias estadísticamente significativas.

En relación a la discriminación entre los subgrupos TDAH y EDAD, el cociente de probabilidades positivo fue 14 (alto).

Esto indica que es poco probable que un alumno con TDAH reciba una puntuación baja en el cuestionario. El cociente de probabilidades negativo fue 0,24 (no aceptable). Esto indica que las probabilidades de que un alumno sin TDAH reciba una puntuación alta en el cuestionario son considerables. El área bajo la curva ROC fue 0,965 (test muy bueno), con un índice de Youden de 0,72. Respecto a la discriminación entre los subgrupos TDAH y NOTA, el cociente de probabilidades positivo fue 6,50 (moderado), el cociente de probabilidades negativo 0,31 (no aceptable) y el área bajo la curva ROC fue 0,81 (test bueno).

Estableciendo el punto de corte del índice final del cuestionario en 0,60, la sensibilidad del instrumento fue 0,94 al diferenciar entre alumnado de los subgrupos TDAH y EDAD, y su especificidad de 0,83. Al diferenciar entre alumnado de los subgrupos TDAH y NOTA, la sensibilidad fue 0,94 y la especificidad 0,33.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El cuestionario propuesto ha mostrado tener una fiabilidad ($\alpha = 0,91$) comparable a la de otras herramientas para la valoración de problemas en la tarea. De las herramientas revisadas, la HPC empleada con profesores tiene una $\alpha = 0,71$ (Foley y Epstein, 1991). La escala para profesores del Homework Process Questionnaire (Power et al., 2007) tiene una α de 0,88 y las escalas de la versión para profesores de la Children's Organizational Skills Scale tienen una α entre 0,89 y 0,94 y de 0,97 si se consideran en conjunto (Kaya, Delen y Ritter, 2012).

Se han encontrado diferencias significativas entre el subgrupo de alumnos con diagnóstico de TDAH y los dos subgrupos emparejados por edad y por calificación, que indican que la mayor cantidad de problemas con la tarea puede ser una manifestación del TDAH en la etapa de Educación Primaria. También se ha encontrado una diferencia significativa entre el grupo emparejado por edad y el grupo emparejado por rendimiento. De hecho, en el cuestionario para el profesorado tiene una correlación significativa con la calificación media que obtiene el alumnado. Langberg et al. (2016) ya muestran que existe una relación circular entre rendimiento y realización de tareas. Sin embargo, en este estudio se puede ver cómo a pesar de que el subgrupo TDAH y el subgrupo NOTA son equivalentes en rendimiento, las dificultades que se aprecian en los cuestionarios sobre tarea en el subgrupo TDAH son significativamente mayores.

El cuestionario ha mostrado tener cierta solvencia al discriminar entre el alumnado con TDAH y el alumnado emparejado por edad, pero su especificidad es claramente

insatisfactoria cuando se intenta discriminar entre el alumnado con TDAH y alumnado sin TDAH pero con calificaciones similares. Hay que tener en cuenta que el cuestionario no solo considera dificultades de organización o evitación del esfuerzo mental, que serían características del TDAH, sino también puede ser sensible a dificultades de comprensión o al retraso escolar.

Finalmente, resulta cuestionable la validez del cuestionario. A pesar de la relación que se ha comentado con la calificación media, la correlación con la intensidad de los síntomas del TDAH (cuestionarios SNAP-IV) fue nula o negativa, y tampoco se correlacionó con la valoración que hacían los padres de las dificultades con la tarea (HPC). Ni siquiera cuando se seleccionaban solo los ítems paralelos (preguntas a padres y profesores sobre el mismo aspecto) la correlación entre ambos cuestionarios ($r = 0,21, p = 0,44$) llegaba a ser significativa. Esto también sugiere la posibilidad de que padres y profesores manifiesten distintas opiniones sobre cómo se están realizando las tareas escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abikoff, H., y Gallagher, R. (2009). *Children's Organizational Skills Scale*. North Tonawanda: Multi-Health Systems.

American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª ed.). Madrid: Editorial Panamericana.

Anesko, K. M., Schoiock, G., Ramirez R., y Levine F. M. (1987). The Homework Problem Checklist: Assessing children's homework problems. *Behavioral Assessment*, 9, 179-185.

Catalá-López, F., Peiró, S., Ridaó, M., Sanfélix-Gimeno, G., Gènova-Maleras, R., y Catalá, M. A. (2012). Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder among children and adolescents in Spain: a systematic review and meta-analysis of epidemiological studies. *BMC Psychiatry*, 12, 168. DOI: 10.1186/1471-244X-12-168.

De Zeeuw, E. L., van Beijsterveldt, C. E. M., Ehli, E. A., de Geus, E. J. C., y Boomsma, D. L. (2017). Attention deficit hyperactivity disorder symptoms and low educational achievement: Evidence supporting a causal hypothesis. *Behavior Genetics*, 47(3), 278-289. DOI: 10.1007/s10519-017-9836-4.

Foley, R. M., y Epstein, M. H. (1991). *Evaluation of the Homework Problem Checklist with Students with Learning Disabilities*. *Diagnostique*, 16(4), 203-209. DOI: 10.1177/153450849101600402.

Frazier, T. W., Youngstrom, E. A., Glutting, J. J., y Watkins, M. W. (2007). ADHD and achievement: meta-analysis of the child, adolescent, and adult literatures and a concomitant study with college students. *Journal of Learning Disabilities*, 40(1), 49-65. DOI: 10.1177/00222194070400010401.

Kaya, F., Delen, E., y Ritter, N. L. (2012). Test review: Children's Organizational Skills Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(2), 205-208. DOI: 10.1177/0734282911416320.

Langberg, J. M., Dvorsky, M.R., Molitor, S. J., Bourchtein, E., Eddy, L. D., Smith, Z., Schultz, B. K., y Evans S. W. (2016). Longitudinal evaluation of the importance of homework assignment completion for the academic performance of middle school students with ADHD. *Journal of School Psychology*, 55, 27-38. DOI: 10.1016/j.jsp.2015.12.004.

Power, T. J., Dombrowki, S. C., Watkins, M. W., Mautone J. A., y Eagle, J. W. (2007). Assessing children's homework performance: Development of multi-dimensional, multi-informant rating scales. *Journal of School Psychology*, 45, 333-348. DOI: 10.1016/j.jsp.2007.02.002.

Ripoll, J. C. (2014). *Estudiar y hacer la tarea. Alumnos de la ESO, incluso con TDAH*. Madrid: CEPE.

Royo, J., Martínez, M., Durá, M. J., y Travé, T. (2014). *Protocolo de derivación y traspaso de información. Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes*. Pamplona: Comisión Asesora Técnica Infanto-Juvenil.

RADIOGRAFÍA DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (ACNEEs) EN ESPAÑA



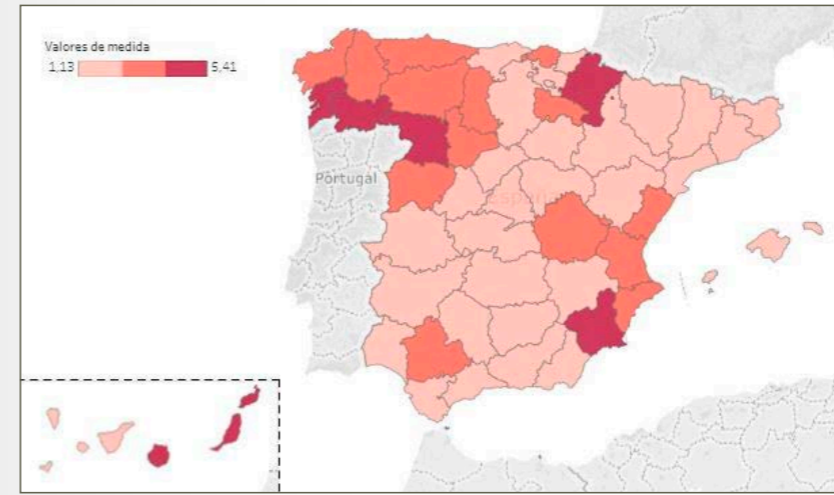
Tras unos años de evolución al alza, la matriculación de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEEs) en centros ordinarios se ha estancado. Por otro lado, el número de centros y aulas especiales y de alumnado escolarizado en estos espacios no para de crecer.

En España hay un total de 165.070 ACNEEs matriculados en centros ordinarios, desde Educación Infantil hasta ESO, y la tasa por cada 100 alumnos llega a 2,50 según indican los datos del Ministerio de Educación del curso 2016-2017 (últimas cifras disponibles al cierre de esta publicación).

Las provincias con mejor tasa de ACNEEs por cada 100 alumnos escolarizados en centros ordinarios son: Navarra (5,41), Pontevedra (5,1), Región de Murcia (4,38), Zamora (4,12) y Orense (4,06); las que menos, Barcelona (1,64), Lérida (1,58), Huesca (1,47), Cáceres (1,18), Teruel (1,16) y Badajoz (1,13).

Para Carmen Fernández Oliva, directora de la Fundació Gerard, que trabaja para la promoción de las personas con diversidad funcional, la explicación de las tasas tan bajas en las provincias catalanas está en "la tradición de Centros de Educación Especial (CEE). El segundo factor es que no ha habido voluntad política para ir cerrando esos centros".

Por Fernando Caballo Arcaya.
Periodista y Máster Universitario en Periodismo de Investigación, Datos y Visualización.



Tasa de ACNEEs por cada 100 alumnos por provincias en el curso 2016-2017

- Gráfico elaborado por F.C.A.
Fuente: Elaboración propia con datos del Ministerio de Educación.
- Los datos de la Comunidad Valenciana de ACNEEs son del curso 2015-2016.
 - En la Comunidad Foral de Navarra, adicionalmente funcionan 8 centros públicos de primer ciclo de Educación Infantil con 571 alumnos en proceso de comprobación de requisitos por parte del Dpto. de Educación.
 - En el País Vasco en alumnos generales se han incluido en cuarto curso de ESO (sin distribuir) aquellos alumnos que están cursando cuarto de ESO con diversificación curricular.

La profesora María Antonia Casanova, autora del libro *Educación inclusiva en las aulas* y directora del Instituto Superior de Promoción Educativa, subraya que "la educación inclusiva ha ido evolucionando con el paso de los años. Desde 1985 hasta 2007 se dieron pasos tanto en legislación como en proyectos. Pero a raíz de la crisis, creo que se ha ido retrocediendo en la inclusión".

Así lo refleja el informe del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU presentado a finales de mayo. Esta investigación considera que hay "violaciones a la educación inclusiva, excluyendo de la educación general particularmente a personas con discapacidad intelectual o psicosocial y discapacidades múltiples".

El Gobierno de España, presidido en aquel momento por Mariano Rajoy, rechazó las conclusiones del citado informe, ya que en su opinión "en España la educación contempla la equidad, la inclusión educativa, la no discriminación y la accesibilidad universal". Hay que recordar que España ratificó en 2007 la Convención de la ONU sobre los derechos de los discapacitados.

LOS ACNEEs SE DECANTAN POR LO PÚBLICO

En nuestro país los ACNEEs se concentran en los centros públicos. Madrid, Murcia y Sevilla son las provincias con mayor diferencia entre ACNEEs que estudian en lo público con los que están matriculados en centros privados. Por su parte, la menor se da en Teruel, Soria y Salamanca.

Si se analizan los datos, demuestran que la diferencia en la tasa de ACNEEs matriculados en centros públicos y privados registró su mayor desigualdad en España durante el curso 1999-2000. Los centros públicos acogían en aquel entonces 2,41 ACNEEs por cada 100 alumnos; en los privados, la cuota era de 0,74. A partir de ahí, los números se fueron igualando hasta el curso 2010-2011, cuando se alcanzó una diferencia de 0,75, entre ambas tasas. Tras ese año académico, la brecha volvió a crecer. De acuerdo con los últimos datos, habría 2,85 ACNEEs por cada 100 alumnos en los centros públicos y 1,82 en los privados.

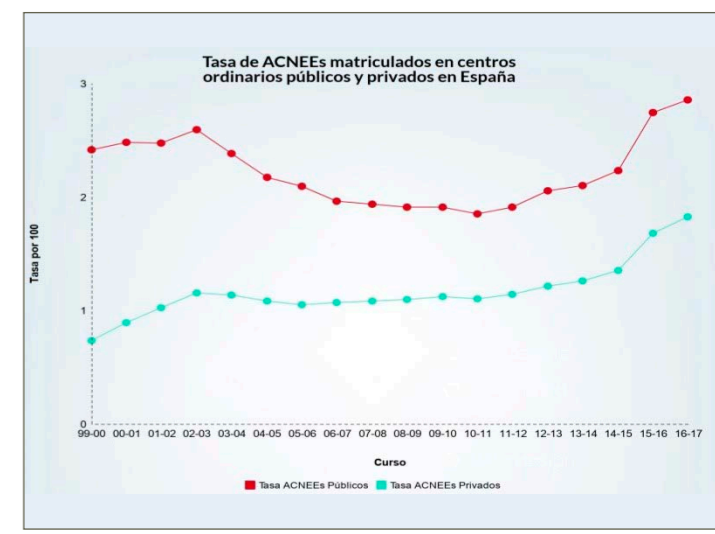


Gráfico elaborado por F.C.A. Fuente: Ministerio de Educación.
*Especificaciones: los ACNEEs integrados son desde Ed. Infantil hasta ESO.

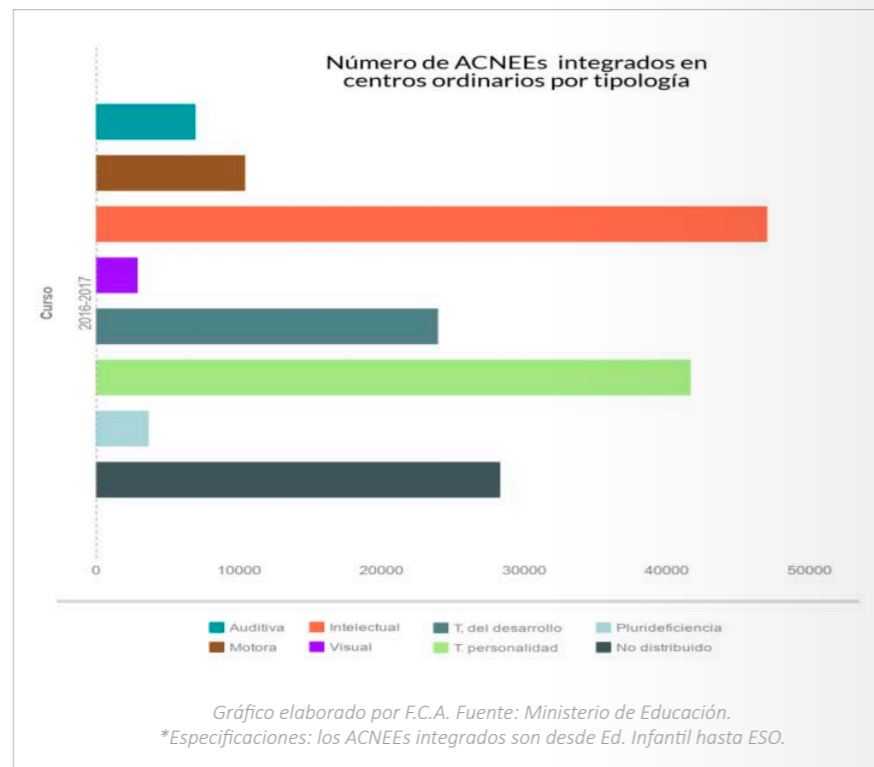
M^a Antonia Casanova tiene muy clara la prevalencia de ACNEEs en el sistema público. "Hay más ACNEEs en los centros públicos. Pienso que la tasa tendría que ser equitativa entre el público y el concertado, que está sostenido con fondos públicos".



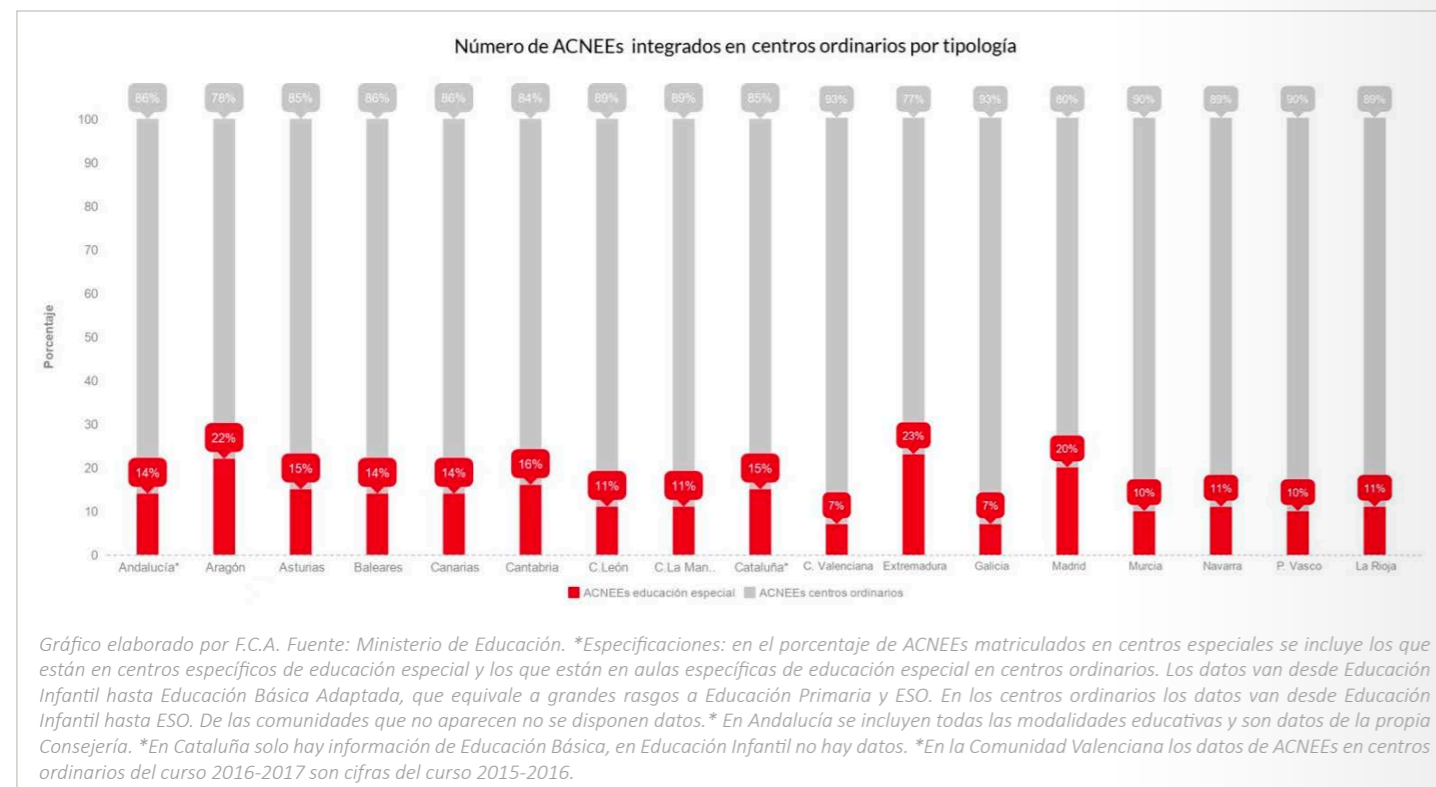
DISCAPACIDAD INTELECTUAL, LA TIPOLOGÍA MÁS COMÚN EN LOS ACNEEs

La discapacidad intelectual es la tipología de ACNEEs predominante en los centros ordinarios. En el curso 2016-2017 sumaban un total de 67.979, de los que el 77,63% estuvieron matriculados en centros ordinarios y el 22,37% en CEE. "Los niños más difíciles de incorporar a un aula ordinaria son los que presentan discapacidad intelectual, pero es fundamental que estén con los demás alumnos, ya que el objetivo es que socialicen, se desarrollen afectivamente y se relacionen con el resto de alumnado. Eso repercutirá en una sociedad más inclusiva", explica Casanova.

En lo que respecta a los ACNEEs escolarizados hasta el final de la educación obligatoria, las discapacidades más comunes son: la intelectual (28,50%), los trastornos graves de personalidad y conducta (25,24%), no distribuidos por discapacidad (17,16%) y los trastornos generales del desarrollo (14,52%).



EL PORCENTAJE DE ACNEEs EN CENTROS ORDINARIOS SE FRENA



En España el porcentaje de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales matriculados en centros ordinarios se ha paralizado con el paso de los años. Los últimos datos señalan a la Comunidad Valenciana y Galicia como las regiones con mayor porcentaje de ACNEEs integrados hasta ESO, seguidas de Región de Murcia y País Vasco.

Desde la Consejería de Educación de Galicia explican que estos resultados se deben al "aumento del número de profesionales dedicado a la atención a la diversidad, a pesar del ajuste presupuestario de estos últimos años. También, facilitamos el transporte escolar y el comedor a esta clase de alumnos, gracias a acuerdos con diferentes entidades. Además, hemos lanzado protocolos específicos para promover la inclusión educativa de los estudiantes con trastorno por déficit de atención, hiperactividad y TEA".

Por el contrario, Extremadura, Aragón y la Comunidad de Madrid son las zonas con mayor porcentaje de ACNEEs en Centros de Educación Especial. Casanova explica que en el caso de Madrid "es una cuestión ideológica. No se dice formalmente que se está en desacuerdo con la educación inclusiva porque no es políticamente correcto, pero los hechos dicen lo contrario, porque si te quitan recursos y ponen CEE o aulas sustitutorias de educación especial es que no se está convencido de que lo mejor para esos niños sea educarse con el resto de alumnado".

CRECEN EXPONENCIALMENTE LAS UNIDADES SUSTITUTORIAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Otro dato que corrobora el frenazo a establecer una educación inclusiva es el crecimiento de los CEE y unidades sustitutorias en centros ordinarios que imparten educación especial. En este sentido, la evolución ha sido creciente. Desde el curso 2008-2009, hay diez nuevos CEE y 485 nuevas unidades.

La comunidad que cuenta con más CEE es Cataluña con 105 y Andalucía es la región con más aulas de este tipo al sumar 917. No obstante, se debe matizar que al mostrar los datos absolutos influye el volumen de población estudiantil de cada zona. Eso explica, en parte, las diferencias entre unas comunidades y otras.

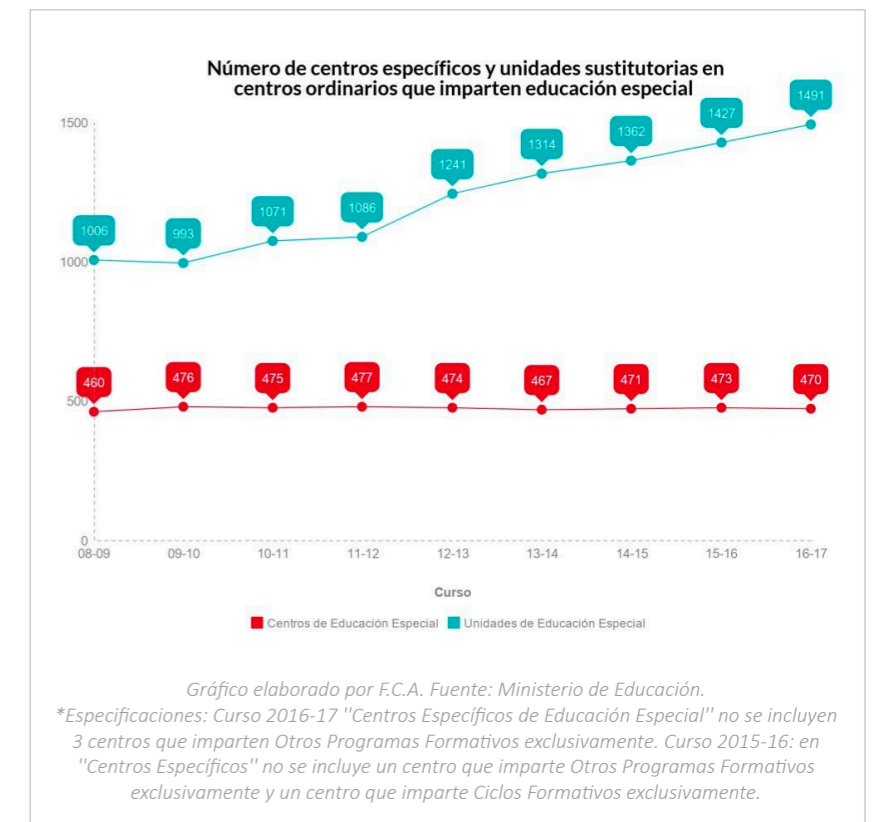
Carmen Fernández argumenta que este crecimiento se debe a que "no hay un plan para que desaparezcan los Centros de Educación Especial. El sistema niega los apoyos que necesitan los ACNEEs y eso les crea mayores déficits, con lo que al final es el sistema el que justifica las derivaciones a las modalidades de segregación".

Algunas de las razones que ha escuchado Casanova para mantener la educación especial al margen de la regular son que "los Centros de Educación Especial poseen mejores recursos y maestros más especializados para la atención específica. La otra es que si en los centros ordinarios se atienden a los ACNEEs, el resto aprenderá menos".

Isabel Celaá, ministra en el ejecutivo presidido por Pedro Sánchez, da "todo el valor a los CEE" y declaró sobre estos que "obligatoriamente deben existir, pero estudiaremos si algunos alumnos matriculados en estos centros pueden estar en aulas ordinarias". Estas declaraciones las pronunció durante la Comisión de Educación del pasado 11 de julio de 2018.

También, Ana Cobos Cedillo, orientadora educativa y presidenta de COPOE (Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España), indica que "hay que ser realistas. Hay algunos niños y circunstancias que no permiten una estancia en un centro ordinario. Los CEE tienen que existir pero en casos muy determinados".

A finales de junio de 2018 se constituyó la Plataforma Educación Inclusiva Sí. Especial También. Esta entidad pide a los gobiernos que "garanticen una dotación suficiente de recursos para atender a los alumnos con discapacidad en los colegios ordinarios y en los Centros de Educación Especial". Considera que los CEE suponen "una de las modalidades posibles para atender a la diversidad del alumnado y una vía legítima para la inclusión".





FALTA DE MEDIOS MATERIALES Y HUMANOS

La Unesco propone un orientador por cada 250 alumnos, un ratio que en España "no se cumple", señala Casanova. Algunos de los profesionales que trabajan con los ACNEES son los orientadores educativos, que entre sus funciones destacan: "la detección precoz de la dificultad, gestionar la respuesta educativa y ser un apoyo para familias, alumnos y profesores", explica Cobos. También, trabajando con esta clase de alumnos se encuentran los docentes de Audición y Lenguaje, cuya función es prevenir, evaluar y tratar los trastornos de comunicación del alumnado, y el profesorado de Pedagogía Terapéutica, que propicia la inclusión de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Resulta complicado mostrar una panorámica de estos profesionales en España. Cada comunidad trabaja de una forma concreta y algunas regiones no han respondido a nuestra demanda de información. De las catorce que ofrecieron datos, la que más cuota (equivalente a una jornada completa) tiene de orientadores educativos es Andalucía, seguida de Cataluña, C. Valenciana, Castilla León y Madrid.

PROFESORADO ESPECÍFICO* QUE TRABAJA CON LOS ACNEES EN LOS CENTROS PÚBLICOS*

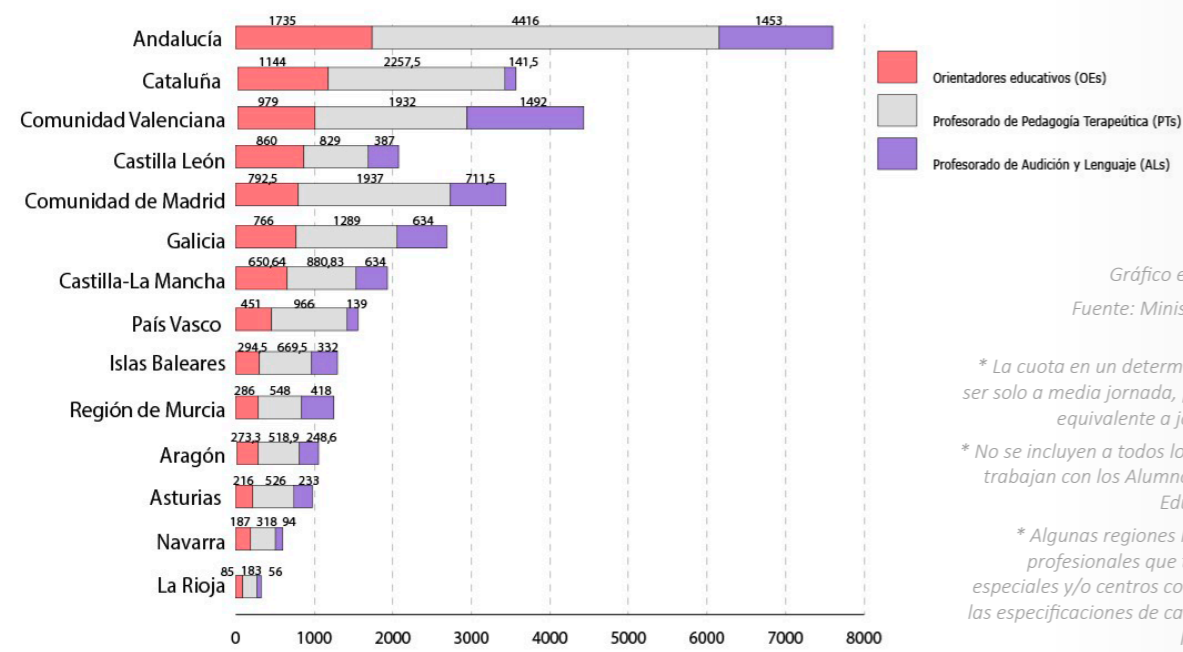


Gráfico elaborado por F.C.A. Fuente: Ministerio de Educación.

*Especificaciones: La cuota en un determinado centro puede ser solo a media jornada, por tanto es la cifra equivalente a jornadas completas. No se incluyen a todos los profesionales que trabajan con los Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales. Algunas regiones han dado cuotas de profesionales que trabajan en centros especiales y/o centros concertados. Para ver las especificaciones de cada región consultar las líneas inferiores.

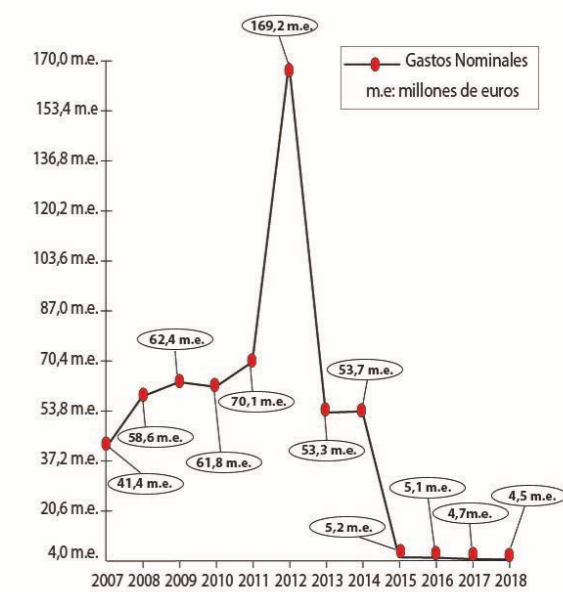
- **Andalucía:** los PTs funcionan hasta la educación secundaria obligatoria (ESO). Los ALs funcionan hasta Educación Primaria. Hay 727 orientadores en Equipos de Orientación Educativa que atienden a Infantil y Primaria. El resto de OEs se encuentran en centros de secundaria por lo que actúan en ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos e incluso Educación para Adultos. Los datos son de centros públicos y pertenecen al curso 2017-2018.
- **Cataluña:** datos del curso 2017-2018 para todos los centros públicos de Cataluña. Los ALs y PTs atienden en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Los OEs atienden a alumnos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (la ESO).
- **Comunidad Valenciana:** los datos son de centros públicos que imparten Educación Infantil, Primaria y Secundaria y llega a niveles postobligatorios. Además, en los OEs se han tenido en cuenta los Servicios Psicopedagógicos Escolares de Sector (SPES), que atienden a los centros de Infantil y Primaria y de Educación Especial. Los datos pertenecen al curso 2017-2018.
- **Castilla y León:** los PTs y ALs incluyen a los maestros en centros públicos de Ed. Infantil, Primaria, de Ed. Especial y Secundaria. Se excluyen a los profesionales de los equipos de orientación por no disponer de los datos. Los Equipos de Orientación van hasta Secundaria. Del total, 628 OEs son profesionales de Equipos de Orientación y de Dptos. de Orientación, que dan servicio a Infantil, Primaria y Secundaria. Los datos pertenecen al curso 2015-2016.
- **Comunidad de Madrid:** hay 100,5 PTs en equipos de orientación educativa y psicopedagógica que dan servicio a Infantil-Primaria. Hay 36 ALs en equipos de orientación educativa y psicopedagógica que dan servicio a Infantil-Primaria. Hay 484,5 OEs en equipos de orientación educativa y psicopedagógica que dan servicio a Infantil-Primaria, el resto dan servicio a centros de secundaria. Los datos pertenecen al curso 2015-2016.
- **Galicia:** los datos se refieren al conjunto del sistema público, desde infantil hasta Bachillerato. Las cifras son del curso 2015-2016.
- **Castilla-La Mancha:** los OEs tienen intervención en ESO, Bachillerato y ciclos formativos. Inicialmente el profesorado especialista en AL y PT no interviene con alumnado de la enseñanza postobligatoria, su intervención sería en ESO y en algún caso en la FP básica. Los datos son de centros públicos y pertenecen al curso 2017-2018.
- **País Vasco:** Los datos son hasta Bachillerato. OEs atienden en ESO y Bachillerato. Del total de OEs, 292 son Consultores que realizan la misma labor que los orientadores pero para Infantil y Primaria. Los datos son de centros públicos. Los datos pertenecen al curso 2017-2018.
- **Islas Baleares:** los datos de PTs y ALs van desde Infantil hasta ESO. Los datos de OEs van desde Infantil hasta Bachillerato. Los datos son de centros públicos. Los datos pertenecen al curso 2017-2018.
- **Región de Murcia:** hay 13 orientadores y 4 ALs en equipos de atención temprana que atienden a las escuelas de Educación Infantil tanto públicas como privadas. Hay 20 orientadores, 4 ALs y 6 PTs en equipos de orientación educativa y psicopedagógica específicos que atienden a todos los centros (públicos y privados) en enseñanzas no universitarias. Hay 139 orientadores, 3 ALs en equipos de orientación educativa y psicopedagógica de sector que atienden a centros de Infantil y Primaria, tanto públicos como concertados.
- **Aragón:** los datos pertenecen a centros públicos de Infantil, Primaria, Institutos de Educación Secundaria y a Equipos de Orientación para Infantil y Primaria. Los datos pertenecen al curso 2017-2018.
- **Asturias:** los datos facilitados se refieren a centros públicos que imparten enseñanzas de Infantil, Primaria y Secundaria (incluidos ciclos de grado medio y bachillerato), así como centros de educación especial. Los datos pertenecen al curso 2016-2017.
- **Navarra:** datos de PTs y ALs van desde Infantil de 2º ciclo hasta la ESO. Los datos de OEs van desde Infantil hasta FP. Los datos son de centros públicos y pertenecen al curso 2017-2018.
- **La Rioja:** PTs atienden desde Infantil hasta ESO. ALs atienden Infantil y Primaria. OEs atienden Infantil, Primaria y ESO.

LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN COMPENSATORIA, EN PICADO

En los últimos años, la apuesta por favorecer a los alumnos más necesitados ha decrecido. El Gobierno de España ha disminuido su inversión en educación compensatoria. Esta llegó a su máximo en 2012, con 169,2 millones de euros, pero desde esa fecha se ha reducido en un 97,3%.

Gráfico elaborado por F.C.A. Fuente: Ministerio de Educación.

*Especificaciones: La educación compensatoria consiste en un conjunto de programas que destinan recursos específicos materiales y humanos para garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado en situación de desventaja social.



POR UN FUTURO INCLUSIVO

Los profesionales consultados para este reportaje son "optimistas", aunque con matices, respecto al futuro de la educación inclusiva. "Veo muchísimo movimiento sobre este tema y eso me da esperanza", asegura María Antonia Casanova. Por su parte, Carmen Fernández señala que a pesar de "la existencia de gente empujando para que haya cambios radicales", vislumbra la evolución de la inclusión en las aulas como algo "incierto". Eso sí, para Ana Cobos lo primordial es que se cambie la LOMCE porque "esta ley no tiene afán inclusivo".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gobierno de España. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. BOE (2008). Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2008/04/21/pdfs/A20648-20659.pdf>

Casanova, M. A. (2012) De la educación especial a la inclusión educativa.

Estado de la cuestión y retos pendientes. Participación Educativa, 18, 18-24. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/185534598/De-la-educacion-especial-a-la-inclusion-educativa-Casanova-2012>

ONU (2018). España debe garantizar la educación inclusiva para las personas con discapacidad, dicen expertos de derechos humanos de la ONU. Cermi. Disponible en: <https://www.cermi.es/es/actualidad/noticias/espa%C3%B1a-debe-garantizar-la-educaci%C3%B3n-inclusiva-para-las-personas-con-discapacidad>

Civio (2018). ¿Dónde van mis impuestos? Civio. Disponible en: <https://dondevanmisimpuestos.es/>

Marina, M., del Mazo, A., y Carretero, S. (2015) Comunicado sobre la recomendación de ratio de alumnado por profesional de la orientación. COPOE. Disponible en: <http://copoe.org/noticias/item/263-comunicado-de-copoe-sobre-la-recomendacion-de-ratio-de-alumnado-por-profesional-de-la-orientacion>

Ministerio de Educación y FP (2018) Estadísticas Enseñanzas no universitarias. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria.html>

Unesco (2015) Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030, 1-11. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

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



LA FAMILIA EN EL DESARROLLO DE LAS INSTRUCCIONES 08/03/2017

ACTUALIZACIÓN DEL PROTOCOLO DE DETECCIÓN, IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO Y ORGANIZACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA

Viene a colación que en las últimas sesiones de reunión de coordinadores/as de EOE y de coordinadores orientadores/as de zona de los IES, en Sevilla provincia, había un cierto desconcierto en relación al procedimiento a seguir tanto en la elaboración del informe de evaluación psicopedagógica y el, en su caso, el dictamen de escolarización. Y fundamentalmente en lo relativo al papel que se le daba a las familias en dichos procesos. Quizás motivados por posibles reclamaciones administrativas, los equipos técnicos provinciales de orientación educativa y profesional ponían el énfasis en cuidar estos procedimientos, dado que en muchos casos, los mismos no se respetaban por parte de los profesionales responsables de los referidos documentos: los orientadores/as.

Todo ello nos llevó, inevitablemente, a volver a repasar los contenidos de las referidas instrucciones, pero quisimos ir a más y nos planteamos por qué no salir de lo que eran ya de estos dos procedimientos de IEP y DE, y estudiar la relevancia que las instrucciones dan a las familias en todo su recorrido.

Y como resultado de este planteamiento ha surgido el contenido que a continuación exponemos.

Por Rafael Bermúdez Carrascoso y Esther García Castaño.

Orientadores educativos de EOES Utrera y Marchena en la provincia de Sevilla. Miembros de APOAN.



Para empezar diremos que se hace referencia a las familias en 3 procesos operativos, 7 de soporte y 3 subprocesos. Asimismo en el anexo II y III y asimismo en la detección en el contexto familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Igualmente, se le da su papel en cada una de las situaciones tipificadas como ANEAE en el protocolo, al igual que se deja prevista la estampación de la firma de ésta en cualquiera de las medidas específicas que se determine para el alumno: ACIS, Programa Específico, etc.

Detallemos el encaje en los procesos.

Procesos operativos:

1. En Prevención: Programas de estimulación y desarrollo (Anexo I) y medidas generales de atención a la diversidad.
2. En Identificación del alumnado NEAE: subproceso 1: Información a las familias y orientaciones y subproceso 2. Procedimiento de reclamación.
3. En Dictamen de escolarización: Procedimiento de reclamación.

Procesos de soporte:

1. En evaluación psicopedagógica (información, orientaciones y reclamación).
2. En detección del alumnado con ANEAE y Procedimiento y actuaciones específicas (Agentes).
3. En evaluación psicopedagógica (como agente) y subproceso 1. Y orientaciones familias IEP.
4. En identificación de Alumnado con necesidades educativas de apoyo educativo: información sobre la pertinencia de la E.P.Y reunión tutoría-familia.
5. Entrevista de devolución.
6. Informe de Evaluación Psicopedagógica: subproceso (procedimiento de reclamación).-Información del contenido y procedimiento de reclamación.
7. Proceso de elaboración del dictamen de escolarización (Subproceso 3: procedimiento de reclamación de las familias).

Así mismo, en el cap. 7, referido a organización de la respuesta educativa, justo en el apartado 7.2.3.3. Atención Educativa diferente a la ordinaria para cada alumno/a NEAE, se recoge en el apartado Coordinación expresamente que:

“Los tutores/as del alumno con NEAE (NEE, DIA, AA.CC.II, COM) establecerá cauces para la información y participación de la familia sobre la respuesta educativa que requiere:

- Los padres, madres, tutores legales o guardadores legales recibirán, de forma accesible y comprensible para ellos, el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos/as, y participarán en las decisiones que afecten a su escolarización y a los procesos educativos.
- Reuniones al inicio del curso y de forma periódica durante el mismo con el padre, madre, tutores y/o guardadores legales del alumno/a con NEAE para proporcionar información y realizar el seguimiento de las medidas educativas que conforman la respuesta educativa que se va a desarrollar. En estas reuniones participarán tutor/a, profesorado especialista en educación especial, así como otros profesionales si se estima necesario.”

Y en el caso de Andalucía, deben de estampar su firma en los documentos asociados a medidas educativas: Adaptaciones curriculares y Programas Específicos.

Anexo II. Protocolo de detección del alumnado NEAE. (Aparece el entorno familiar como 1 de los responsables). Junto con la dirección y tutores.

Anexo III. En bloque específico INDICADORES E INSTRUMENTOS PARA LA IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNADO CON INDICIOS NEAE. Indicios sobre la existencia de un contexto familiar poco favorecedor para la estimulación y el desarrollo del alumno/a.

Igualmente, aparece o se hace referencia al contexto familiar en la fase de detección en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Y finalmente, en lo que podría considerarse la situación de más calado de cuantas se consideran en las instrucciones: la que hace referencia al ALUMNADO QUE PRECISA ACCIONES DE CARÁCTER COMPENSATORIO. En concreto, a familias empleadas en trabajos de temporada o que desempeñan profesiones itinerantes. Y en otro plano a lo que se refiere al absentismo escolar en origen o destino, situación a la que se le atribuye a la familia como una de las causas directas del mismo. (y que pretendemos sea contenido de nuestra próxima aportación a la Revista de COPOE).

CONCLUSIONES

- Es de sobra conocido y constatado por numerosos investigadores y estudios al respecto, la importancia que tiene que la escuela y la familia participen y colaboren estrechamente en la consecución de los objetivos que se marquen.
- Parece darse por sentado, por las conclusiones a las que se han llegado después de estos estudios, que la familia que participa más en la institución escolar y mantienen un alto grado de colaboración con el profesorado, reduciendo de modo considerable el índice de fracaso y se favorece la adaptación social del alumnado, haciendo desaparecer notablemente la aparición de conductas antisociales o inadaptadas en el seno de la familia, a escuela o la sociedad.
- Y muy especialmente en aquel alumnado que presenta alguna discapacidad, en la gestión conjunta de programas específicos asociados a Atención temprana, al desarrollo del lenguaje, a situaciones conductuales, etc.
- Sin una estrecha colaboración de la familia no puede entenderse la educación de este alumnado.
- Continuar la labor de la escuela, extender los aprendizajes al ámbito de la vida diaria, lograr el máximo grado de autonomía personal y desenvolvimiento social y lograr la integración social y laboral de este alumnado, solo es posible desde la estrecha colaboración entre los profesionales y la familia.
- Para que esto se dé, debe de haber un conocimiento mutuo. - La familia y la escuela deben de guardar una estrecha relación en su papel de instituciones sociales (una primaria y otra secundaria). Ambas tienen en común una función educadora. Aunque es pertinente en todas las etapas del sistema educativo es especialmente importante en la educación infantil.
- La participación de la familia en el proceso educativo presenta distintas aristas: en objetivos, variables, mecanismos facilitadores, estrategias, etc.
- Otros estudios han revelado la importancia de los estilos parentales en el desarrollo de los niños, revelándose el estilo democrático como el que genera individuos más responsables y maduros.
- En el modelo de escuela inclusiva debemos poner en valor el concepto comunidad educativa y procesos asociados a la misma: por ejemplo, las comunidades de aprendizaje.
- Igualmente, como hemos desarrollado en los anteriores apartados se pone en valor la pertinencia de facilitar a las familias con hijos en situación de ANEAE las herramientas para ejercer su derecho en los procesos de gestión de este alumnado.
- Las administraciones deben de facilitar el conocimiento de los medios y recursos del sistema para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, con lo que la cooperación escuela y familia debe de convertirse en un objetivo de las diferentes administraciones.
- Y si se tiene en consideración lo anteriormente expuesto, es inevitable incluir en los planes de intervención de los profesionales de la orientación actuaciones concretas a tal fin.

FUENTES CONSULTADAS

Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de Detección, Identificación del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y Organización de la Respuesta Educativa.

Reportajes audiovisuales y documentos asociados a diagnóstico e intervención socioeducativa: Documental audiovisual asequible desde internet "UN BARRIO QUE EDUCA". Disponible en: <https://vimeo.com/123341537>

MÚSICA Y UNIVERSIDAD: UN BIONOMIO POR DEFINIR



Los

centros de enseñanzas artísticas superiores de todo el Estado (conservatorios, escuelas de danza y arte dramático, de conservación y restauración, de artes plásticas) son desde hace al menos medio siglo un foco constante de malestar y reivindicación. La causa principal es la de una clamorosa desubicación: tratándose de centros superiores de enseñanza -cuyas titulaciones, equivalentes a las universitarias, pueden dar paso a estudios de máster y doctorado-, sin embargo toda su estructura organizativa y sus fuentes de recursos son los mismos que los de la enseñanza secundaria. La historia de tamaño sinsentido histórico podría resumirse, muy sumariamente, así:

La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación, contemplaba -más bien prescribía- que los estudios de Bellas Artes, Música y Arte Dramático se integraran en la Universidad. En su Disposición Transitoria segunda, la citada Ley dictaba lo siguiente: "Las Escuelas Superiores de Bellas Artes, los Conservatorios de Música y las Escuelas de Arte Dramático se incorporarán a la Educación Universitaria en sus tres ciclos, en la forma y los requisitos que reglamentariamente se establezcan." (BOE nº 187 (de seis de agosto de 1970), pp. 12525-12546).



Por Francisco Martínez González.
Conservatorio Superior de Música de Málaga.

A aquel súbito tren de la llamada “Ley Villar Palasí” solo se vieron los colegas de Bellas Artes, mientras que los conservatorios de música, por razones que mucho tenían que ver con un miedo sabiamente instilado en un cuerpo docente afecto de un alto grado inestabilidad laboral, no quisieron dar el paso. Habría que esperar casi cuarenta años de constante frustración y reclamaciones para que un nuevo documento legal, el Real Decreto 1614/2009, viniera a establecer la ordenación de las enseñanzas artísticas de rango superior. Este texto determinaba que la culminación de esas enseñanzas (llamadas también “de Grado”, como las universitarias) daría lugar a la obtención del título de Graduado o Graduada (en Música, en Danza, en Arte Dramático, etc.), e incluso preveía las enseñanzas de Máster y los estudios de doctorado en el ámbito de las disciplinas que nos son propias. Sin embargo, poco después cuatro universidades españolas interpusieron recursos contencioso-administrativos contra esa ordenación legal de las enseñanzas artísticas y el Supremo les dio la razón (la primera sentencia es de 13 de enero de 2012), anulando, por no ser conformes a derecho, los artículos básicos de la ecuación que nos situaba de un plumazo en ese espacio que para muchos de nosotros constituye la única posibilidad de salir de una indigencia no solo material: el universitario.

Los decanos de aquellas cuatro universidades tenían, sin duda, sus razones. Señalaban que los centros artísticos no están sometidos a la acreditación de una agencia externa que verifique la calidad de sus títulos, que las condiciones académicas, organizativas y laborales no son iguales; que la sacrosanta autonomía universitaria no podía ser conculcada en ningún caso, etc. Sin entrar a discutir la indudable solidez de la argumentación, las implicaciones del dictamen eran terroríficas: situaba a las Administraciones ante la necesidad de dar una respuesta urgente, rigurosa y clara a un conflicto que las enseñanzas artísticas vienen padeciendo desde hace demasiadas décadas, y a los profesores y alumnos ante la angustia de la indefinición. Para mayor inri, planeaba el riesgo de vernos desterrados del Espacio Europeo de Educación Superior.

Las querencias universitarias de los conservatorios superiores de música (hablaré del caso andaluz, que es el que más conozco) se han expresado desde entonces inequívocamente en muchas ocasiones, proclamando que debería ser la esfera propiamente universitaria, y no cualquier otro posible sucedáneo de la misma, la meta de sus aspiraciones. Así, el *Manifiesto por unas enseñanzas artísticas superiores de calidad en Andalucía*, un documento que empezó a ser sometido a la consideración de los órganos de gobierno en los conservatorios superiores de música andaluces a partir del mes de enero de 2011, señalaba ya “El escepticismo que genera en la comunidad educativa de nuestros centros la futura creación de un Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas Andalúz ajeno al marco de gestión en el

que se ubican las enseñanzas universitarias”, pues un Instituto “alejado de las estructuras universitarias no podrá ser más que un remedo de las mismas, [...] que no asegurará al alumnado la paridad de medios materiales y académicos con aquellos que disfrutaban sus compañeros universitarios.”¹

Inspirada en el texto del *Manifiesto por unas enseñanzas artísticas superiores de calidad en Andalucía*, en junio de 2011 se constituyó en nuestra comunidad autónoma la Asociación para la Defensa de las Enseñanzas Musicales y Artísticas (ADEMAS), que declaradamente buscaba “la integración de los mencionados estudios en el sistema universitario actual.”² Apenas nueve meses más tarde surgirá en Madrid una instancia paralela de alcance nacional, la Plataforma por la Integración de las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Sistema Universitario, la cual se definía en su momento fundacional así:

*Un espacio abierto a todas las personas, colectivos, entidades y organismos que consideran que la integración plena de las enseñanzas artísticas superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior implica necesariamente la incorporación de estas enseñanzas al sistema universitario español, mediante un proceso que habrá de consensuarse entre la Administración estatal y las Administraciones educativas autonómicas, las universidades y los agentes sociales, siempre con la participación de los centros de enseñanzas artísticas superiores y de sus comunidades educativas.*³

En el *Manifiesto* con el que la Plataforma hacía su presentación pública, aprobado para la constitución de la misma en la asamblea celebrada en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid el día 10 de marzo de 2012, se declaraba:

*Creemos que ha llegado el momento de defender nuestro derecho a una igualdad de trato en materia educativa y, teniendo en cuenta el contenido y consecuencias jurídicas de estas sentencias anulatorias [las del Tribunal Supremo en relación con aquellos artículos del Real Decreto 1614/2009], reivindicamos nuestra incorporación al sistema universitario, y el acceso a las ventajas y desafíos que de ello se derivan.*⁴

Y finalmente se concluía:

*En consecuencia, apostamos por la integración plena y definitiva de las enseñanzas artísticas superiores en el sistema universitario español, y por el reconocimiento de los títulos de las enseñanzas artísticas superiores como Grados Universitarios. Defendemos que este proceso debe hacerse atendiendo a las particularidades propias de estas enseñanzas y de sus necesidades específicas, pero siempre en vista a su normalización dentro del sistema educativo general, sin regímenes especiales.*⁵

La proyección de la Plataforma no solo ha sido muy diáfana en cuanto a la clara demarcación del que considera espacio cabal de destino para las EEAASS, sino que ha ido más allá, señalando incluso la debilidad de las coordenadas en las que actualmente se sostiene el carácter superior de estos estudios. En el mismo documento que acabamos de citar, y a propósito del reconocimiento social de las enseñanzas artísticas, afirma que este debe ser alcanzado por los centros educativos y el profesorado, pero que también la Administración debe crear las condiciones mínimas para que el mismo pueda generarse. En la actualidad esas condiciones no se dan, y esto por cinco razones fundamentales que el texto desgrana con mucha claridad:

- Porque existe una relativa confusión social sobre la ubicación académica de las EEAASS, poco comprensible, ¿enseñanza superior no universitaria? [...]
- Porque la sustracción del muy simbólico título de “grado”, sustituido por un indeseado “equivalente a”, no viene sino a consolidar esa percepción de unas enseñanzas de rango inferior.
- Porque la realidad de los centros, con dotaciones limitadas, regulación insuficiente y personal no reconocido, carecen de las condiciones para ofrecer una educación superior de calidad.
- Porque el profesorado encargado de ese logro detenta unas condiciones laborales inferiores al nivel docente que imparte, carece de posibilidad de promoción y con frecuencia de mera estabilidad laboral.
- Porque al alumnado, aparte de la titulación, se le restringen injustamente las posibilidades de promoción académica y de disfrute de numerosos servicios.⁶

El cataclismo desatado por las sentencias del Tribunal Supremo de 2012 tuvo al menos un efecto positivo: el de la movilización de una colectividad a la que el individualismo propio de la profesión no siempre predispone a la reclamación conjunta de una deuda histórica. Los claustros se decantan, el alumnado se manifiesta, el clamor comunitario perfila sus argumentos ante las mayores instancias de decisión política.

Algunas convergencias hablan a las claras de una deseada y deseante armonización de voluntades. Así, por ejemplo, el pasado 23 de mayo de 2018 el gran barítono malagueño Carlos Álvarez fue investido doctor honoris causa por la Universidad de Málaga. Tanto en su sustancioso discurso, como especialmente en la *laudatio* de la madrina, se aludió a la presencia secular de la música en la Universidad y a los deseos de restaurar esa matrimonio tan fértil como ausente: allí se mencionó la inclusión de la música en el *Quadrivium*, o la dotación por parte de Alfonso X a la Universidad de Salamanca de una de las primeras cátedras de música de toda Europa.

Pero ante todo fue el discurso del rector el que nos reportó la sorpresa que dio el tono de gozosa posibilidad a la velada, muy por encima incluso de las expectativas asociadas a la esperada componente festiva del momento. Con unas palabras que se quedaron grabadas en las mientes de todo el auditorio, José Ángel Narváez dijo: “Es necesario que la música esté en la formación universitaria. La formación musical en la universidad es una necesidad que no se puede, ni se debe, demorar.”⁷

La enseñanza de la música como fenómeno histórico y como hecho inextricablemente unido a la cultura es ya materia universitaria. Existe con el nombre de Grado en Historia y Ciencias de la Música en varias universidades, aunque al sur de Despeñaperros solo se profese en una: la de Granada. No obstante, esta carrera, que es homóloga a la de Musicología, supone un estudio mayoritariamente teórico de la música (Historia de la música, Estética, Sociología, Etnomusicología, etc.), quedando fuera de su ámbito, y por tanto del de la Universidad, todo ese universo puramente musical y “práctico” de la interpretación y la creación, actualmente cubierto únicamente por los conservatorios superiores de música.

Esa situación parece la continuación de una querrela entre “música teórica” (asumida por la Universidad) y “música práctica” (ausente de la Universidad), pero la expresión “música práctica” no es más que una tautología. Supone la acumulación reiterativa de un significado ya aportado desde el primer término del enunciado: la palabra “música” implica necesariamente la acción efectiva de su realización. En la partitura, la música no es más que una entelequia, no hay música sin una encarnadura fónica, sin el gesto de su recreación instantánea a través del acto mediador del intérprete. Y sin la actividad de compositores e intérpretes, por supuesto, no tendría ni causa ni sentido la labor de los teóricos (esa inmensa tradición de la teoría musical, que sobrepaja con creces a cualquier otra referida a las artes).

Los estudios superiores de música vienen reclamando desde hace décadas su incorporación a la Universidad, sin medias tintas, sin artificios nominales ni jurídicos. Hace casi cuarenta años hablaba José María Cagigal, el artífice de la conversión de los INEF en facultades universitarias, de “las siempre equívocas equivalencias”: esas ecuaciones forzadas que terminan hundiéndose en su contrario, es decir, en la asunción implícita de una diferencia en cuanto al valor de lo comparado. Por cierto, el INEF de Granada fue pionero en Andalucía en ese proceso que estamos reclamando aquí para los conservatorios superiores: su integración definitiva en aquella universidad la propició el Decreto de 20 de diciembre de 1988, aunque ya estaba adscrito a la misma desde 1982. Antes aún, en 1978, se habían transformado en facultades universitarias las escuelas superiores de Bellas Artes.

¹ “Manifiesto por unas enseñanzas artísticas de calidad en Andalucía”, http://www.ademas.info/Manifiesto_Andalucia_2011.pdf [Consultado el 20-01-2019].

² <http://www.ademas.info/> [Consultado el 20-01-2019].

³ “Nota de prensa” (publicada conjuntamente con el “Manifiesto de la Plataforma por la Integración de las EEAASS en el Sistema Universitario”), https://docs.google.com/document/d/1MVP7FuLBkn8ot0AyZG8_6nL2JwMvz2BRctBQth2stg/edit [Consultado el 20-01-2019].

⁴ “Manifiesto de la Plataforma por la Integración de las EEAASS en el Sistema Universitario”, <https://docs.google.com/file/d/0Byhtrd1KzqBMHBNW5ueDBSbHFwRkqMks2b1YzZw/edit> [Consultado el 19-12-2018].

⁵ “Manifiesto de la Plataforma por la Integración de las EEAASS en el Sistema Universitario”, documento citado.

⁶ *Ibidem*.

⁷ Los discursos del nuevo doctor, así como los de la madrina (Dra. María José de la Torre) y el Rector de la UMA pueden leerse en <http://www.uma.es/sala-de-prensa/noticias/carlos-alvarez-nuevo-doctor-honoris-causa-de-la-universidad-de-malaga/>

La incorporación de las enseñanzas superiores de música de la Universidad no es, pues, un tema de ratios, ni de legitimidades, ni de concepto: es un asunto exclusivo de voluntad política. Y no nos engañamos si decimos que tal incorporación contribuiría extraordinariamente a su definitiva dignificación intelectual, a su consolidación institucional y a su reconocimiento social. Y en ese triple proceso Europa es un espejo en el que deberíamos mirarnos.

Un reciente informe del Consell Nacional de la Cultura i les Arts (CoNCA) pone de manifiesto la necesidad de converger con el espacio europeo también en este terreno. A pesar de que afirme que “el panorama de l’educació superior artística és molt divers”, las enseñanzas artísticas superiores que se sitúan en el nivel de un BA (Bachelor of Arts) son en Europa mayoritariamente universitarias, porque están, ya adscritas a, ya integradas en, la Universidad. Puede haber diversidad en la tipología de universidades, en función de la tradición educativa de cada país y de otros factores, pero en todo caso se trata de instituciones plenamente universitarias.⁸

Incluso en Francia, donde algunas especialidades de estudios dependen del Ministerio de Cultura, las instituciones educativas artísticas de más fuste se vinculan a la universidad. Así, el Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de París (CNSMDP), una prestigiosísima referencia en la enseñanza superior de la música en el plano mundial, se ha incorporado recientemente como centro asociado a la Université Paris Sciences et Lettres (PSL). En la página web de la PSL se puede leer lo siguiente:

La Université Paris Sciences et Lettres dispone de un espectro único de disciplinas... un núcleo de ciencias puras del mejor nivel mundial (Collège de France, ENS, Observatoire de Paris, Institut Curie), de escuelas de ingeniería de primera línea (MINES ParisTech, ESPCI Paris, Chimie ParisTech), el principal núcleo francés en ciencias humanas y sociales (Ecole des chartes, EHESS, EPHE, EFEO), una institución donde la enseñanza y la investigación en las [llamadas] ciencias de la decisión se sitúa al más alto nivel (Paris Dauphine), pero también lo que ninguna otra institución francesa posee: cinco escuelas de arte entre las más reputadas del mundo (el Conservatoire national d’art dramatique, el Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris, l’Ecole nationale supérieure des Arts Décoratifs, les Beaux-Arts et La Fémis).⁹

Por otro lado, acecha el terrible peligro de la desigualdad y el agravio por razones meramente económicas, pues las universidades privadas están ya ofreciendo grados en Interpretación Musical y otras modalidades afines (Universidad Alfonso X el Sabio, Universidad Internacional de La Rioja, por ejemplo), con lo que se está creando una duplicidad preocupante: el alumnado con capacidad adquisitiva puede estudiar piano o composición, pongamos por caso, en una universidad privada y obtener un título de Grado, en tanto que los estudiantes con menos recursos están abocados a estudiar música en centros, los conservatorios superiores, sin la misma autonomía, ni los mismos recursos, ni el mismo reconocimiento, esforzándose más si cabe, pero para conseguir una titulación que, aunque equivalente, no exhibirá a la postre la denominación que en nuestro sistema educativo se asocia inevitablemente a la enseñanza superior: la de Grado.

Los casos recientes de adscripción e integración en la Universidad no han hecho sino estimular más aún los deseos y las aspiraciones de la gran masa social, profesorado y alumnado, de las enseñanzas artísticas. Por otro lado, la equivalencia de las titulaciones no contenta ya a nadie. Más allá del perezoso ejercicio de la más roma etimología (según la cual, como nos recuerdan recalcitrantemente algunos, *equivalencia* significa “mismo valor”), se cae por fin en la cuenta de que tales ecuaciones son más bien lo contrario, es decir, el reconocimiento explícito de una no-identidad de partida, de una diferencia en cuanto al signo axiológico.

La voluntad de la mayoría ha encontrado un cauce de expresión legítimo (y legal). El cambio cualitativo operado en los claustros de los conservatorios a partir de la titulación de un continuamente creciente número de doctores allana el camino hacia la integración universitaria. Alcanzan el rango de masa crítica los que piensan (y dicen y escriben) que la Universidad es la caja de resonancia natural de las enseñanzas artísticas superiores, nuestro único aval posible de propiedad para el futuro. La ubicación de las enseñanzas musicales en el espacio universitario generaría además, de suyo, un enfoque diferente de la enseñanza de la música en educación primaria y secundaria, promoviendo una imprescindible dignificación de la misma en estos niveles decisivos de la educación donde los últimos vientos normativos no han sido precisamente favorecedores.

LAS TENDENCIAS HISTÓRICAS EN EL DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL

Estos profesores ofrecen un breve análisis de la evolución histórica de la orientación profesional, así como de los estudios realizados al respecto. Aquí se destacan las informaciones alcanzadas por investigadores extranjeros y cubanos, se particulariza en el papel de los actores sociales en el proceso de la orientación profesional y se tiene en cuenta la tendencia integrativa de las influencias educativas para contextualizar el proceso, como lo novedoso en el aporte de los autores.

En este trabajo los autores presentan la evolución histórica de la orientación profesional, así como las definiciones dada por diferentes autores desde que comenzó a tratarse científicamente el proceso de orientación profesional a los inicios del siglo xx, en actualidad se agudiza aún más la necesidad de la consulta y referente para una investigación sobre la temática.

En este trabajo se presentan algunas ideas sobre la necesidad de tener en cuenta algunos criterios evaluativos para el proceso de orientación profesional planteado por los autores de esta investigación, que permiten contextualizar cualquier definición de la orientación profesional, así como la necesidad de tener en cuenta las influencias de los actores sociales en esta actividad.

La orientación profesional tiene sus orígenes en 1908 con la creación en Boston, Estados Unidos, del primer buró de orientación a cargo de Parsons, F., quien acuñó el término de “Vocational Guidance”. Este centro tenía la misión de brindar asistencia a jóvenes que solicitaran ayuda para la elección de la profesión que les garantizara una inserción rápida y eficiente en sus estudios profesionales.

De manera general, en países como España, Rusia, Australia y Francia, entre 1925 y 1933, se crean institutos, laboratorios, cátedras para brindar un servicio de orientación profesional a la población, con el objetivo de informar sobre distintas profesiones u oficios para su inserción en la sociedad.

En Cuba, en 1934 se crea la Cátedra de Orientación Profesional en la Universidad de La Habana, como expresión de la influencia de esta posición teórica en el mundo, bajo la dirección de Gutiérrez, J.M. En ella se hicieron estudios de diversas profesiones, al mismo tiempo que se realizó una intensa campaña de divulgación, a fin de implantar los servicios de orientación profesional tan necesarios, pero limitados, por ser una institución generadora de conocimientos al servicio de la clase dominante, con modelos tradicionales y elitistas.

M.Sc. Osmany Hernández Basulto. Profesor Auxiliar, Universidad de Holguín (Cuba).

Dra. C. Isel Ramírez Berdud. Profesora Titular, Universidad de Holguín (Cuba).

Est. Leandrus Lázaro Hernández Ramírez. Carrera de Psicología, Universidad de Holguín (Cuba).

⁸ El informe está disponible íntegro en conca.gencat.cat/...superior.../IC15_Educacio-Superior_CAT.pdf <http://www.ademas.info/> [Consultado el 20-01-2019].

⁹ “PSL dispose d’un spectre disciplinaire unique... un pôle en sciences dures du meilleur niveau mondial (Collège de France, ENS, Observatoire de Paris, Institut Curie), des écoles d’ingénieur de premier plan (MINES ParisTech, ESPCI Paris, Chimie ParisTech), le principal pôle français en sciences humaines et sociales (Ecole des chartes, EHESS, EPHE, EFEO), une institution où l’enseignement et la recherche sur les sciences de la décision sont poussés au plus haut niveau (Paris Dauphine), mais aussi, ce qu’aucun autre établissement français ne possède : cinq écoles d’art parmi les plus réputées au monde (le Conservatoire national d’art dramatique, le Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris, l’Ecole nationale supérieure des Arts Décoratifs, les Beaux-Arts et La Fémis).” <https://www.psl.eu/ecoles-et-instituts> [Consultado el 20-02-2019]. Traducción propia.



En 1935, Fitch, J. define a la vocación profesional como: “el proceso de asistencia individual para la selección de una ocupación, preparación para la misma, inicio y desarrollo de ella”.¹

Otros estudios, de las décadas del 40 y del 50, Calcagno, A. (1947) y Nachman, S. (1956), reflejan los diferentes enfoques sobre la vocación y orientación profesional, sus concepciones y las de otros autores acerca de la motivación y de la expresión en la actividad profesional.

Entre los principales factores que influyeron en la elección profesional en esta etapa, se destaca el análisis e interpretación de cómo y por qué elegir una profesión, en dependencia de la posición teórica respecto a la definición de la vocación y de la orientación profesional.

Los autores de esta investigación considera pertinente tener en cuenta una serie de criterios evaluativos en el desarrollo y evolución del proceso de orientación profesional:

- **Teorías científicas:** estas permiten determinar el grado de influencias y describir la situación histórica y actual del desarrollo de las diferentes teorías en el proceso de orientación profesional.
- **Escenarios de desarrollo:** estos permiten describir los contextos y las vías empleadas para efectuar el trabajo de orientación profesional.
- **Esferas del desarrollo de la personalidad:** formaciones psicológicas en que se sustenta el desarrollo del proceso de orientación profesional.
- **Influencias educativas:** participación de los actores sociales formales e informales en las actividades, las acciones y su papel en el proceso de orientación profesional.
- **Rol de la orientación profesional en el proceso formativo:** el grado de efectividad del desarrollo del proceso de orientación profesional en la elección consciente y responsable de las futuras profesiones por los sujetos.
- **Compromiso social:** las perspectivas de desarrollo personal y el aporte social que espera brindar a través de su ejercicio profesional.

Entre los enfoques teóricos más difundidos se encuentran, las teorías factorialistas (Parsons, F, Fitch, J.).² Estas teorías consideran la elección de la profesión como un acto no determinado por el sujeto, sino como resultado de la correspondencia entre las actitudes naturales del hombre y las exigencias de la profesión, la cual es determinada por tests psicológicos.

En América Latina, en la década de los 60, se destacan, por los estudios realizados, Jeangros, E. (1963) y Fingerhann, G. (1968); los cuales tratan la orientación profesional en el plano

médico, sociológico, ergonómico y económico; estas teorías se limitan al “descubrimiento” a partir de tests, de aquellos rasgos que posee el sujeto y que pueden facilitar u obstaculizar su futuro desempeño profesional y se fundamentan en una concepción factorialista de la personalidad.

En Cuba, desde el triunfo revolucionario, se producen profundas transformaciones en los diferentes niveles de enseñanza, acompañadas en 1961 por la Campaña de Alfabetización y en 1962 por la Reforma Universitaria, donde participaron las tres Universidades existentes. Lo anterior tuvo una especial significación en estas transformaciones, pues sentó las bases para una nueva universidad, vinculada estrechamente al desarrollo económico y social del país.

En esta década, se realizaron algunas investigaciones sobre la orientación profesional y, entre las más significativas, se encuentra la de Falcón, E. y Salido, L. (1965). Las referidas investigaciones estuvieron motivadas, entre otras razones, por el cambio frecuente de carrera por parte de los jóvenes y se basaban, fundamentalmente, en el impulso del organismo a la acción, la dirección de la conducta hacia determinados fines y los estímulos que hacen disminuir y reforzar determinado comportamiento.

En la década de los 70 se realizaron varias investigaciones sobre el tema en el ámbito internacional, entre las que se encuentran la de Decci, M. (1972), Yaroshevski, A. (1974), Cueli, J. (1975), Bozhovich, L.I. (1976), Dugarov, S. (1978) y Rubinstein, J.L. (1978). Estos trabajos son superiores a los de la década del 60, pues desarrollan las teorías psicodinámicas siguiendo un enfoque psicoanalista, al considerar la motivación profesional como la expresión de fuerzas instintivas que se analizan a través del contenido de determinadas profesiones. Según estas concepciones, la vocación es la expresión de la sublimación de intentos reprimidos que tuvieron su manifestación en la infancia del sujeto y que encuentran su expresión socializada en la edad juvenil, a través de la inclinación hacia determinadas profesiones.

Sin embargo, Cueli, J. (1975) es uno de los primeros en asumir el término de orientación profesional, el que define como “el hecho de escoger una ocupación como medio de vida implica una repetición. La preferencia se basaría inconscientemente en la conducta que el sujeto vivió en las primeras relaciones con los objetos de su infancia”.³

Coexisten diferentes posiciones teóricas en torno a la orientación profesional; las teorías factorialistas y psicodinámicas tuvieron su mayor auge en la primera mitad del siglo, mientras que las teorías evolucionistas se manifestaron con más fuerza a partir de los años 70.

Las teorías evolucionistas de Super, D. y Hall, D. (1976) conciben la vocación como una expresión del desarrollo de la personalidad. Para Super, D. “la vocación es el resultado de la madurez personal expresada en el proceso de elección profesional, la cual se manifiesta en los siguientes indicadores: conocimiento del sujeto sobre el contenido de las profesiones preferidas, fundamentación de su preferencia y autovaloración de sus posibilidades para ejercerla”.⁴

A partir de 1976, se produce el desarrollo en la Educación Superior, con la concepción tradicional de universidad, nuevos incrementos en el número total de instituciones, con presencia en todas las provincias del país y surge el Ministerio de Educación Superior, lo que favorece, en gran medida, el proceso de orientación profesional, con investigaciones realizadas a tal efecto.

En esta década, en Cuba se destaca González, D. (1976), quien comienza a tratar la orientación profesional vinculada a la esfera motivacional de la personalidad, desde una perspectiva psicológica y de esta forma, se comienza un proceso orientado al cambio y al desarrollo, relacionado con los intereses profesionales particularmente.

Dugarov, S. (1978) considera que “la base de la orientación pedagógica es el control de las particularidades individuales de los educandos, estudiando sus intereses profesionales pedagógicos, encaminándose a mejorar la preparación del aspirante a estudiar una carrera pedagógica y la calificación de los cuadros pedagógicos”.⁵

En la década de los 80 aparecen, tanto en el mundo como en Cuba, varias investigaciones y entre las más significativas se encuentran las de Asieev, V. (1980), Tijomirov, O. (1983), Markova, A. (1984), Skinner, B. (1986), González, F. (1983-1987), Mitjás, A. (1987-1989), Brito, H. (1989), González, V. (1989), entre otros.

Estos investigadores, al tratar el problema de la motivación profesional abordan, desde diferentes enfoques, la categoría motivo, debido, fundamentalmente, al significado que cobra dentro de la temática. Así, por ejemplo, se encuentran denominaciones como: Motivaciones sociales generales, motivación de logros, motivación hacia el estudio, motivación profesional, motivación de intenciones profesionales, entre otras.

En Cuba, González, F. (1983), plantea que estas formaciones psicológicas conducen a que aparezca otro significativo sistema de regulación, denominado Tendencia orientadora de la personalidad, definida como “el nivel superior de jerarquía

motivacional de la personalidad hacia sus objetivos esenciales en la vida, lo que presupone una estrecha relación de la fuerza dinámica de los motivos con la elaboración consciente, por el sujeto, de sus contenidos”.⁶ Nuevamente en 1987, enriquece esta tendencia al plantear “(...) los motivos, es la forma en que la personalidad asume distintas necesidades, las que elaboradas por ella, encierran su expresión en las distintas manifestaciones concretas, de tipo conductual, reflexivo, los cuales le dan sentido, fuerza y dirección a la personalidad (...)”.⁶

González, V. (1989) es consecuente con esta categoría, al dejar claro que los intereses deben convertirse en tendencia orientadora de la personalidad. Esta investigadora encontró, en los sujetos tomados como muestra en un serio estudio empírico realizado, la existencia de una “formación motivacional específica, que también se expresa como tendencia orientadora de la personalidad en la esfera profesional, que denominó intereses profesionales, que se expresan como inclinación cognitivo-afectiva hacia el contenido de la profesión en sus formas primarias de manifestación funcional, traducido como intereses cognoscitivos hacia el estudio de la profesión”.⁷

En esta década las investigaciones realizadas sobre la orientación profesional abordan con más énfasis cómo se desarrolla la esfera motivacional de la personalidad y la caracterización de sus niveles de desarrollo, efectividad e integración, desde una perspectiva psicológica.

El tema de la orientación profesional en la educación, a partir de la década de los 90, es abordado en los contextos científicos internacional y nacional. Entre las investigaciones más significativas se encuentran las de Brito, H. (1990), Boltger, R. (1991), Tapia, A. (1992), Chivas, F. (1993), González, F. (1995), González, D. (1995-1997), González, V. (1993-1995-1997-1999) Domínguez, L y Zabala, M. C. (1995), Domínguez, L. (1996), Matos, Z. (1998), Gómez, M. (1994-1995-1997-1999), desde la Psicología y la Pedagogía.

En Cuba, González, V. (1993) plantea que “la educación de la personalidad, implica la necesidad de dirigir el trabajo de orientación profesional al desarrollo de la esfera motivacional y cognitiva de la personalidad del sujeto, es decir, de conocimientos, habilidades, capacidades, motivos e intereses profesionales y con ello ir desarrollando la autorregulación del sujeto, que permitan realizar su selección profesional a partir de su autovaloración”.⁸

Gómez, M. (1994), define la orientación profesional “por sus objetivos instructivos y educativos y su contribución a la formación de los educandos, como la actividad estructurada para

⁴ Super, D y Hall, D (1978) “career development exploration and planning”, ann. Rev. of Pshycology 1978, p.9.

⁵ Dugarov, S. (1978) La orientación profesional y las vías para su realización, p. 27, editorial Impresora Gráfica del MINED, La Habana, 97 p.

⁶ González, F. (1987) “La motivación hacia la profesión”, Revista Varona, núm. 6, La Habana, p.4.

⁷ González, V. (1989) “Motivación profesional y personalidad”, Bolivia, Talleres Gráficos de la Imprenta Universitaria. [soporte digital], p.13.

⁸ González, V. (1993) El maestro y la orientación profesional, reflexiones desde un enfoque humanista de la educación, Centro de Estudios de la Formación Pedagógica, Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, Universidad de la Habana, p.32.

¹ Fitch, J (1935) Vocational guidance in action, p.3, Columbia University Press New York, EUA, 86 p.

² Parsons F, Fitch, J. (1935) Teorías Factorialistas, p.13, editorial Columbia University New York, EUA p. 99.

³ Cueli, J. (1975) Vocación y afectos, p.7, editorial Walley Limusa. S.A., EUA, 66 p.



la práctica pedagógica con el fin de lograr que el educando lleve a conformar conscientemente, todos los valores y juicios para la determinación profesional”.⁹

González, D. (1995), considera que la orientación profesional, “(...) es el conjunto de procesos psíquicos que regulan la dirección e intensidad de la actividad hacia el cumplimiento de la necesidad y la exigencia social y para que el individuo se prepare (adquiera los conocimientos, habilidades, capacidades necesarias) y posteriormente pueda trabajar, ser útil a la sociedad y convivir con ella (.....)”.¹⁰

En esta última definición se evidencia que la motivación abarca diferentes móviles, los cuales son analizados dentro de la Psicología tales como la actividad, las necesidades, las metas, los fines, los valores, los motivos, las aspiraciones, los objetivos, las inclinaciones, las disposiciones, los intereses y los ideales, entre otros.

Los autores analizados (González, V., Gómez, M., y González, D.,) centran sus estudios de la orientación profesional en: el sistema de regulaciones psicológicas, la motivación profesional, denominada tendencia orientadora de la personalidad, la determinación profesional a través de los intereses profesionales como formación específica, la labor del maestro y las actividades que se desarrollan en el escenario escolar, pero no abordan la integración de los actores sociales en el proceso de orientación profesional.

En el V Congreso del Partido Comunista de Cuba (1997), se le otorga gran importancia al trabajo de orientación profesional con los niños, adolescentes y jóvenes, lo que se refleja en las Tesis y Resoluciones, donde se plantea que “(...) la escuela debe jugar el papel rector en esta actividad, pero se debe armonizar con el apoyo de las instituciones y organizaciones políticas y de masas para lograr la combinación entre los intereses profesionales de los alumnos y la satisfacción de las necesidades sociales en correspondencia con la planificación estatal (...)”.¹¹

En este sentido, los organismos internacionales, en sus diversos foros¹², han proclamado a la educación como uno de los derechos transcendentales del hombre y la mujer, por tanto, no sólo constituye un factor que propicia el acceso al empleo como principal fuente de sustento económico y de movilidad social de las personas, sino que además, contribuye al pleno desarrollo individual, pero para lograr concretar esta aspiración, es necesaria la orientación efectiva de los jóvenes hacia su futuro profesional.

En esta década del 90, aunque se producen varias investigaciones sobre el proceso de orientación profesional, su aplicación estuvo afectada por el llamado Período Especial. En esta etapa en las universidades hubo un descenso de la matrícula, en particular en las universidades pedagógicas, que deprimió la fuerza profesional en los territorios, lo cual, unido al éxodo de profesionales hacia otros sectores con mayor remuneración económica provocó que se deprimiera la cobertura docente en las diferentes educaciones. Los trabajos sirven de sustento teórico y metodológico para cualquier investigación que se realice sobre el proceso de orientación profesional.

En el Foro Mundial sobre Educación (Dakar, 2000,7), se proclamó “...la necesidad de la formación de los profesores para todo el sistema educativo y asegurar un significativo crecimiento de la cobertura educacional requerida para las próximas décadas...” y “...la necesidad de la orientación profesional pedagógica para que se contribuya al desarrollo organizacional, territorial y al marco social desde el punto de vista económico, cultural, político-ideológico”.¹²

A partir del siglo XXI, en Cuba se realizan cambios a las Resoluciones Ministeriales que establecen el proceso de orientación profesional en todos los niveles de educación, por no ajustarse a las condiciones reales del país y a las demandas de los territorios, en cuanto a sus necesidades profesionales y se aprueba la Resolución Ministerial # 170/2000, para el buen funcionamiento de estas actividades en los centros docentes y demás instituciones, a partir de la cobertura y demandas existentes en cada territorio.

En consonancia, se realizaron nuevas investigaciones y entre las más significativas, se encuentran las de González, V. (2000-2002-2004), Cuesta, L. (2000), Domínguez, L. (2003), Hernández, O. (2004-2007-2009), Medina, R. (2007), Díaz, L. (2008), Fernández, M. (2009), Albertery, R. (2009), Manzano, R. (2007-2010), González, M. C. (2005-2007-2010), Del Pino, J.L. (2004-2006-2010), entre muchos otros.

Estas investigaciones, se sustentan en la influencia de la Psicología Humanista en el proceso de orientación profesional, que se expresa en las concepciones que destacan el papel protagónico del sujeto en la elección de la profesión, reflejado en el autoconocimiento y en las posibilidades de asumir responsablemente su decisión profesional.

González, V. (2002) propone una estrategia educativa para los estudiantes universitarios que garantice la elección y desarrollo profesionales, define la orientación profesional y

plantea que la misma “es concebida como parte del proceso de la educación de la personalidad que prepara al estudiante para la elección, formación y actuación profesional responsable, donde intervienen psicólogos y pedagogos”.¹³

González, M. C. (2007) plantea que “la orientación profesional, puede incluir la formación vocacional, pero apunta también a la formación de un sujeto para seleccionar una carrera, enfrentar el proceso de profesionalización e identificarse con ella”.¹⁴

Manzano, R. (2008), al considerar la orientación profesional asume que es el “sistema de influencias políticas, psicológicas y pedagógicas que tiene como objetivo preparar a los estudiantes con los conocimientos, valores, sentimientos y actitudes necesarios acerca del magisterio”.¹⁵

Del Pino, J.L. (2009) concibe la orientación profesional como “la actividad científica de definir (e implementar) cómo ayudar con efectividad a alguien en un momento y un espacio dado, para facilitarle el mayor nivel de crecimiento personal posible, según la etapa específica de desarrollo en que se encuentre y su situación social y personal concreta en la orientación educacional desde un enfoque personalógico, ese alguien es el estudiante y el espacio es el ámbito escolar”.¹⁶

Desde el 2009, Del Pino, J.L, dirige el proyecto, la tendencia integrativa: propuesta cubana para la orientación educacional en función del desarrollo personal de los estudiantes y de la formación superior pedagógica, que contribuye a sustentar el carácter personalógico de la orientación profesional. No obstante, es insuficiente el tratamiento de este elemento desde la integración de las influencias educativas de los actores sociales al proceso de orientación profesional.

Estos trabajos sobre la orientación profesional de los investigadores González, V., González, M. C., Manzano, R. y Del Pino, J.L, se centran en el escenario escolar, al elaborar estrategias educativas, indicaciones metodológicas y utilizar, por ejemplo, la clase, el trabajo con los monitores, la educación política de los estudiantes, el buró de orientación profesional, la tendencia integrativa para la dirección del proceso formativo, aspectos que se consideran válidos para el trabajo del maestro. No obstante, estas propuestas no profundizan en el desarrollo de la orientación profesional en el proceso formativo de los preuniversitarios, de modo que se correspondan con su estructura y exigencias para potenciar la autodeterminación profesional pedagógica.

Los autores de esta investigación consideran que estos trabajos sobre la orientación profesional, no enfatizan el papel de la integración de las influencias educativas de la familia, la escuela y la comunidad, como actores sociales que favorecen la educación de la personalidad y su elección profesional futura.

Al atender a los postulados de los organismos internacionales, la política educacional cubana y las definiciones ofrecidas por los autores más sobresalientes en la temática que se analiza en esta investigación, los autores de este trabajo la definen: la orientación profesional pedagógica como el proceso de relación de ayuda, sobre la base de un sistema de influencias educativas, psicológicas, pedagógicas y políticas donde se integran la escuela, la familia y la comunidad, para lograr la autodeterminación profesional pedagógica de los estudiantes.¹⁷

CONCLUSIONES

A través de la historia, se ha visto la necesidad de la evolución de la definición de la orientación profesional para desarrollarla con los niños, adolescentes y jóvenes, tiene una importancia capital, ya que su estrecho vínculos con los criterios evaluativos y la contextualización, permiten a la vez que se obtengan resultados superiores en el proceso, que tendrán como consecuencia el mejoramiento humano, el desarrollo de esa cultura general integral a la que se aspira.

Estas definiciones permitirán actuar coherentemente en el trabajo educativo que se inicia en la escuela, se concreta en la familia y se materializa en la comunidad, por lo que la influencia de los actores sociales, debe dirigirse a que todo adolescente y joven se plantee a sí mismo esta interrogante: ¿Qué es lo más útil para la sociedad en que vivo?. Por eso resulta importante que cualquier investigación sobre la orientación profesional, responda a esta interrogante de manera que tenga presente las influencias que en tal sentido puede ejercer los actores sociales en el proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hernández, O. (2014) La escuela, la familia y la comunidad en la orientación profesional, Revista Luz, Universidad Pedagógica de Holguín [en línea], disponible en: <http://www.revistaluz.isph.hlg.edu.cu>.
- Hernández, O. (2015) La orientación profesional: una necesidad en la formación laboral [en línea], disponible en: <http://www.eduhol.rimed/cenfolaindx.htm>
- Hernández, O. (2015) La orientación profesional en el contexto de los preuniversitarios, Revista Ciencias Holguín, vol. 15 núm.2, septiembre, [en línea], disponible en: <http://www.ciencias.holguin.cu>.
- Hernandez, O. (2016) La orientación educativa. En el contexto de la Universidades, REDVET: 2016, Vol. 17 No. 11, disponible en <http://veterinaria.org/revistas/redvet/n1111116/111629.htm>
- Hernandez.O. (2016) Una necesidad histórica. La orientación educativa, REDVET: Vol. 17 No. 7, disponible en <http://veterinaria.org/revistas/redvet/n071610/071611.htm>
- Hernández, O. (2018) “La reafirmación profesional de la carrera de veterinaria. Garantía del progreso humano” En revista de Veterinaria, N.3, Marzo 2018, Vol. 19, disponible en <http://www.veterinaria.org/revistas/redvet>, España.

⁹ Gómez, M. (1994) Metodología para la Orientación Profesional de los Estudiantes de Preuniversitario en carreras afines a las Ciencias Químicas, tesis de Doctor en Ciencia Pedagógica, Cuba, Instituto Superior Pedagógico de Holguín “José de la Luz y Caballero”.

¹⁰ González, D. (1995) Teoría de la motivación y práctica profesional, p.31, editorial Pueblo y Educación, La Habana, 112 p.

¹¹ Lineamientos de la Proyecto Educacional y Social de la Educación Lineamiento VI Política Social # 150 p 23. 2011 VI Congreso del Partido Comunista de Cuba.

¹² La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), La Convención contra discriminación en la enseñanza (1960).La Conferencia Mundial Educación para Todos (Jomtien, 1990).El Documento Cambio y Desarrollo en la Educación Superior (UNESCO, 1995). La Conferencias Regionales sobre Educación Superior (UNESCO, 1996-1998).La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, París, 1998). y el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, Senegal, 2000), [en línea] disponible en: <http://www.unesco.org> [Consultado el 4 de enero del 2010]. UNESCO (2009) Conferencia Mundial de Educación Superior. “La Nueva Dinámica de la Educación Superior y la búsqueda del cambio social y el Desarrollo”, Francia, [en línea] disponible en: <http://www.unesco.org>. [Consultado el 15 de Junio del 2010].

¹³ Gonzalez, V. (2002) “Estrategia educativa para la elección y desarrollo profesional”, Revista Pedagogía Universitaria, vol. 6, núm. 4, La Habana, pp.7-25.

¹⁴ Gonzalez, M.C. (2008) “La orientación profesional”, p.12, en Tabloide del VIII Seminario Nacional para Educadores, editorial Pueblo y Educación, noviembre, La Habana, 18 p.

¹⁵ Manzano, R. (2010) “La orientación profesional pedagógica”, p.11, en Tabloide del X Seminario Nacional para Educadores, editorial Pueblo y Educación, noviembre, La Habana, 20 p.

¹⁶ Del Pino, J. (2004) La motivación de la orientación profesional, p. 9-13 Material de consulta Maestría ISPLAC, editorial Pueblo y Educación, La Habana, 68 p.

¹⁷ Hernandez, O. (2014) “La escuela, la familia y la comunidad en la orientación profesional”, Revista Luz, Universidad Pedagógica de Holguín [en línea], disponible en:<http://www.revistaluz.isph.hlg.edu.cu>

IGUALDAD Y EDUCACIÓN

De igualdad y Educación se habló en las *X Jornada de Propuestas a los Retos de la escuela de hoy*, que tuvo lugar el pasado 21 de febrero en Zaragoza, organizada por la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía, Fundación Piquer, FEUSO y Fundación Ibercaja y a la que asistieron más de 200 personas.

Tras la inauguración de la Jornada por representantes de las entidades colaboradoras y del Gobierno de Aragón, se dio paso a la mesa de Conversaciones "Igualdad en la escuela, cuestión de todas y todos", en la que intervinieron el Servicio de Igualdad del Ayuntamiento de Zaragoza; Dña. Toñi Morcillo, maestra de Primaria en la escuela pública y miembro de la Junta Directiva de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía; Dña. Pilar Bernardó, presidenta de Fundación CEPAIM; alumnado de la asamblea "Pilares feministas" del I.E.S. Virgen del Pilar moderando D. Miguel Ángel Heredia García, presidente de Fundación Piquer. La ponencia marco corrió a cargo de D^a María Villarroja que bajo el título "Un reto de la educación del siglo XXI: fomento de vocaciones STEAM en igualdad", habló de la necesidad de educar en igualdad desde educación infantil y resaltó la importancia de la familia en la educación de sus hijos en este tema.

Poner fin a todas las formas de discriminación contra las mujeres y niñas no es solo un derecho humano básico, sino que además es crucial para acelerar el desarrollo sostenible. Ha sido demostrado una y otra vez que empoderar a las mujeres y niñas tiene un efecto multiplicador y ayuda a promover el crecimiento económico y el desarrollo a nivel mundial. Así lo indica el número cinco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

La Real Academia Española (RAE) define al machismo como la actitud de prepotencia de los hombres respecto de las mujeres. Se trata de un conjunto de prácticas, comportamientos y dichos que resultan ofensivos contra el género femenino.

El machismo también violenta a la homosexualidad, la transexualidad y cualquier tendencia sexual individual o colectiva que se aleje de los viejos estereotipos de los dos géneros. A lo largo de la historia, el machismo se ha reflejado en diversos aspectos de la vida social, a veces de forma directa y, en otras ocasiones, de manera sutil. Durante muchos años se negó el derecho a voto de la mujer, por ejemplo. En algunos países, por otra parte, todavía se castiga el adulterio de la mujer con la pena de muerte, cuando a los hombres no les corresponde la misma pena.

El feminismo, sin embargo, es la doctrina social favorable a la mujer. Se trata de un movimiento que exige que hombres y mujeres tengan los mismos derechos: por lo tanto, concede al género femenino capacidades antes reservadas sólo a los hombres.

El feminismo cuestiona las relaciones entre la sexualidad (como género) y el poder social, económico y político. Al revisar la historia, las feministas consideran que el patriarcado ha sido negativo para la sociedad y que las mujeres han sido sometidas a la voluntad del hombre.

Vemos como machismo y feminismo no son dos conceptos opuestos sino diferentes. El feminismo no es ir en contra de los hombres sino defender la igualdad. El machismo es más una actitud (considera a las mujeres inferiores y sin derechos) y el feminismo es una lucha social (pretende una sociedad igualitaria entre hombres y mujeres).

Actualmente, se pueden distinguir dos tipos de causas de la desigualdad de género: las inconscientes y las conscientes. Las inconscientes son aquellas que se han heredado culturalmente: la inercia, el considerar las situación de machismo como lo normal, ya que ha ocurrido "toda la vida"; por otro lado, no se tiene conciencia de ser machista, se actúa como siempre se ha hecho, no se reconoce el hecho de no saber de género; otra causa es el miedo a los cambios, siempre da miedo cambiar y emprender nuevos caminos. En los centros educativos existe el currículo oculto, ese que no se ve pero que está presente en el día a día en las aulas. Entre las causas conscientes podríamos citar el machismo, sea hostil o sutil, que se está apreciando en los jóvenes a pesar de la educación recibida; se puede apreciar una vuelta al machismo más rancio alentado por la aparición de movimientos ideológicos neomachistas. No podemos negar que hay una parte de la sociedad que defiende el machismo y se opone radicalmente a la igualdad de género. Y, por último, en el ámbito educativo, el currículo explícito está presente en el día a día en los materiales curriculares.

Nuestra cultura es machista y, a veces, inconscientemente reproducimos conductas machistas que van empapando la mirada de nuestros jóvenes.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es la brutal influencia de los medios de comunicación entre los adolescentes y jóvenes. Los programas de TV, los videos de la red y las redes sociales siguen ofreciendo la imagen de mujer objeto y la idea de que la mujer está para gustar a otros, lo importante es ser famosa a costa de lo que sea, si eres guapa y te prestas a determinados juegos entrarás en el grupo si no lo haces, te quedas fuera. Hay que ser fuerte emocionalmente para saber enfrentarse a estas situaciones, saber decir NO y seguir hacia delante y nuestros adolescentes si adolecen de algo es precisamente de educación emocional. No hay nada más machista que las redes sociales.

En el ámbito educativo, los contextos de desigualdad de género son numerosos: En los patios de recreo es evidente la diferente distribución del tiempo de ocio: los chicos siguen jugando más al fútbol y no dejan jugar a las chicas y estas prefieren oír música, hablar de sus juegos, raramente se ven grupos mixtos. Poco a poco va ganando terreno la práctica de los recreos coeducativos y activos que permiten otro tipo de interacción entre los chicos y las chicas. También se observan diferencias en cuanto al tipo de lecturas que realizan, las chicas eligen lecturas más de amistades, historias románticas...mientras que los chicos son más de historias de aventuras, donde triunfa la fuerza del protagonista, por ejemplo. La distribución por sexos de las actividades extraescolares es más que evidente, los padres no llevan a sus hijos a patinaje ni llevan a sus hijas a fútbol por lo general. Y los chicos reproducen estas conductas de desigualdad de género de una manera inconsciente a veces. Si miramos al currículo los ejemplos son abundantes. La Historia de la Humanidad está protagonizada por hombres; la Literatura está escrita por hombres; la pintura ha sido creada por hombres...cualquier disciplina que se estudie está llena

de ejemplos masculinos, silenciando las figuras femeninas que permanecen en silencio desde siempre. Sin olvidar el lenguaje sexista que utilizan los libros y que se reproduce en las relaciones interpersonales.

En la Universidad prevalecen las mujeres en los ámbitos sociales y sanitarios y solo 4 de cada 10 son mujeres en arquitectura e ingeniería produciéndose un abandono en todas las carreras conforme se avanza en los cursos... (embarazos, cuidado de padres o menores...) cuanto mayor es el grado de especialización, menor es la presencia femenina.

Es de destacar el hecho de que las profesoras sean mayoría en todas las etapas educativas en nuestro país, pero que los cargos directivos siguen copados por un porcentaje desproporcional de hombres.

En el ámbito laboral, el acceso a determinados puestos de trabajo sigue siendo casi imposible para las mujeres. La brecha salarial entre hombres y mujeres es más que evidente y las condiciones de trabajo siguen siendo, en ocasiones, diferentes para unos y otras. La desigualdad de género puede llevar a otras desigualdades y se entra en un círculo cerrado del que, a veces, es difícil salir.

La Comunidad educativa puede evitar la transmisión de los estereotipos que en un futuro pueden desembocar en una violencia de género. Para ello, debe:

- Utilizar materiales didácticos, cuentos y canciones que promuevan la igualdad.
- Permitir la libre expresión de sentimientos tanto a niños como a niñas.
- Analizar con el alumnado los diferentes tipos de discriminación que se pueden observar en los medios de comunicación.
- Dedicar tiempo para la reflexión en el aula sobre la desigualdad de género.
- Favorecer el uso no sexista del lenguaje.
- Llevar a cabo programas de educación emocional integrados en el Proyecto Educativo de Centro, de tal manera que transversalicen todo el currículum.
- Realizar formaciones sobre género tanto a alumnado, como profesorado y familias. La formación del profesorado es imprescindible.

No podemos olvidar que la desigualdad de género es la más brutal de las desigualdades, ya que ella aboca a las niñas y mujeres a otro tipo de desigualdades como la social y la económica, siendo la puerta de entrada de la violencia de género. De todos es labor combatirla para conseguir una sociedad igualitaria más justa, donde a las personas se las valore por lo que son, personal y profesionalmente, sin tener que cargar con la mochila de los estereotipos de género.

Por Toñi Morcillo Barrilero.

Maestra de Primaria y Psicóloga educativa. Miembro de la Junta Directiva de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.



COMPROBACIÓN DE LA CAPACIDAD PREDICTORA DEL “TEST PARA LA DETECCIÓN TEMPRANA DE LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA”

La enseñanza de la lectura ocupa dos años o más de la vida escolar, e incluso familiar, de un niño. De los resultados de ese aprendizaje, además, dependen aprendizajes posteriores, cuyos resultados, a su vez, especialmente si son negativos, influyen en otros ámbitos del desarrollo psicossociológico (construcción de un autoconcepto ajustado, motivación, ajuste entre expectativas y logros, adecuación de las respuestas a la frustración, etc.) y, en no pocos casos, en el bienestar psicológico. Esta influencia no suele ser impactante, repentina, sino más bien insidiosa, lenta, lo que puede provocar que el malestar y la desmotivación resultantes se estabilicen y, por tanto, resulte difícil que las personas que los experimentan logren zafarse de ellos.

Además, la lectura es la herramienta más eficaz para acceder a la cultura que está almacenada casi toda ella precisamente en formato lingüístico escrito. Sin esta herramienta una persona está condenada, en las sociedades letradas, al ostracismo cultural y a una dependencia continua de otras personas.

Entonces, el éxito en su aprendizaje es un objetivo nuclear en el desarrollo de un niño. Sin embargo, hay un porcentaje de niños, constante en distintas culturas y que puede estimarse en un 10%, que no consigue este aprendizaje de forma adecuada o suficiente. Por otro lado, las dificultades que plantean estos niños se pueden rastrear desde antes del inicio de dicho aprendizaje. Estas dificultades se relacionan sobre todo con la conciencia fonológica (Lyon, Shaywitz y Shaywitz, 2003; National Early Literacy Panel, NELP, 2008), y este conjunto de habilidades se desarrollan en los años de Educación Infantil.

Por tanto, ya que puede explorarse la conciencia fonológica (en un sentido extenso, incluyendo la conciencia silábica e incluso la léxica) y los conocimientos que de las letras frente a otras grafías tienen los niños de 4 y 5 años, se puede predecir y en consecuencia prevenir en alguna medida las dificultades en ese aprendizaje.

A esta predicción se han dedicado esfuerzos notables desde hace décadas (Sellés, Martínez, Vidal-Abarca y Gilabert, 2008), basándose en distintos modelos explicativos de la lectura, incluidos los que no tenían en cuenta la conciencia fonológica ni el léxico.

Sin embargo, no hay estudios en los que se ponga a prueba la capacidad predictora de estas baterías. En las propuestas recientes sí que se han hecho exploraciones sobre la consistencia interna, la intercorrelaciones, validez y fiabilidad de las pruebas que constituyen estas baterías. Pero no existen datos acerca de su objetivo, y, si existen, son poco determinantes, reduciéndose a coeficientes de correlación entre los resultados en esas baterías y las puntuaciones obtenidas en tests de lectura.

Así pues, el objetivo de este trabajo es dar cuenta de la capacidad predictora de una batería reciente (Cuetos, Suárez-Coalla, Molina y Llenderozas, 2015), bien fundamentada en las investigaciones sobre las bases de la lectura. Y la hipótesis es que este test es una herramienta útil para identificar, ya en 2º de EI, a los niños en riesgo de experimentar dificultades de aprendizaje de la lectura.

MÉTODO

Participantes

La muestra es incidental y estuvo constituida de 107 niños (55 varones y 52 mujeres) de 2º de EI en el curso 2015/2016, de los que 103 realizaron las pruebas de lectura en el curso 2017/2018 cuando estaban en 1º de EP. Pertenecían al colegio concertado Maristas de Sarriguren (Navarra). La media de edad en 2º de EI era de 4;7 (desviación 0;3,18) y en 1º de EP la media era de 6;7 (desviación 0;3,18). Ninguno de los niños presentaba discapacidad intelectual, limitaciones perceptivas, alteraciones neurológicas o dificultades sociales asociadas al espectro autista.

Material

En 2º de EI se aplicó el *Test para la detección temprana de dificultades en la lectoescritura* (en adelante Test Predictivo) de Cuetos et al. (2015). El test está constituido de 6 pruebas que evalúan diferentes aspectos relacionados con los requisitos para una adecuada adquisición de la lectura. Tres evalúan la conciencia fonológica (*pares mínimos*, *segmentación de sílabas e identificación de fonemas*), una evalúa memoria de corto plazo (*repetición de dígitos*), otra evalúa la memoria fonológica (*repetición de pseudopalabras*) y otra prueba evalúa la *fluidez léxica*. El rango de puntuaciones de cada prueba es 0-5; por tanto, la puntuación total máxima es 30 puntos. También se pidió a las profesoras que valoraran de 0 a 10 el *aprendizaje general* de cada niño.

En 1º de EP se utilizaron tres pruebas de lectura: la lectura de *Palabras y Pseudopalabras* del Prolec-R y el *Texto 1B* del TALE. Se siguieron las normas de aplicación y corrección descritas en los tests. Sin embargo, en el caso del Texto 1B, se adoptó la forma de obtener los índices principales del Prolec-R, para tener en cuenta en una misma puntuación la precisión y la fluidez. Así, la puntuación total del Texto 1B era el resultado de dividir el número de palabras correctamente leídas entre el tiempo invertido (en segundos).

Procedimiento

Una vez conseguidos los permisos del director del colegio e informados los padres, se aplicaron las pruebas descritas al principio del segundo trimestre, en las dos fases del estudio, enero de 2016 y de 2018.

Los cálculos se hicieron con ayuda del SPSS v22.

RESULTADOS

En relación con el Test Predictivo, los datos más relevantes fueron:

- Ausencia de correlación entre las 3 pruebas de conciencia fonológica (*pares mínimos*, *identificación de fonemas* y *segmentación de sílabas*).
- Sin embargo, la suma de las tres pruebas mostraba una correlación significativa con cada una de ellas (r entre .428 y .755), y con las demás pruebas del test y la valoración de las profesoras (r entre .213 y .376).
- La prueba de repetición de pseudopalabras se muestra poco útil porque casi todos los niños la hacen bien. De hecho, la media fue de 4,28, siendo el 5 la máxima puntuación.
- En general, el test parece demasiado fácil. Sólo 2 de los 107 niños de 2º de EI estaban dentro del grupo de dificultades severas (puntuación total inferior a 16) y 4 en el grupo de dificultades leves (puntuación total entre 16 y 18).

En lo que se refiere a los tests de lectura aplicados a los niños en 1º de EP, la correlación entre ellos era muy alta (r entre .771 y .836), por tanto para cuantificar la potencia predictora del Test Predictivo se va a considerar el Texto 1B como variable dependiente, ya que, además, cuando en el ámbito escolar se habla de leer se hace referencia a la lectura de textos, más que a la lectura de listas de palabras.



Valvanera Pascual.
Universidad de Navarra.

Cristina Mufarech.
Universidad de Navarra.

Gerardo Aguado Alonso.
Universidad de Navarra.

Capacidad predictora del Test Predictivo

Se ha cuantificado el valor predictivo del Test Predictivo por medio de regresiones lineales. Como variables independientes se han tomado las 4 pruebas del Test Predictivo (identificación de fonemas, segmentación de sílabas, fluidez léxica y total del test) cuyos resultados contrastaban significativamente en función del grupo al que se había asignado a los niños a partir de las puntuaciones obtenidas en la lectura del texto 1B dos años más tarde. Así, el grupo bajo lo constituían los niños cuyos resultados en la lectura estaban por debajo de la media menos 1 desviación ($n=19$), y el grupo medio lo constituían los que estaban por encima de esa puntuación ($n=81$). A estas 4 pruebas del Test Predictivo se añadió la puntuación de las profesoras que también contrastaba significativamente en función del rendimiento lector. Los resultados de estas regresiones fueron:

- Las 5 variables explican sólo un 15,7% de la varianza de la variable dependiente (puntuación total del texto). El coeficiente de determinación R^2 es significativo solo en identificación de fonemas ($p = .020$) y fluidez verbal ($p = .037$).
- La varianza explicada sólo por la identificación de fonemas es de un 3%, que no es significativa; y la varianza explicada por la fluidez verbal controlando las demás variables, es de un 4.1%, que es significativa ($p = .037$). La varianza compartida de estas dos pruebas, que representan la conciencia fonológica, por una parte, y el componente léxico, por otra, es de un 2.3%.
- Si se tiene en cuenta el total del test predictivo, este explica el 11.9% de la varianza de la puntuación total del texto ($p = .001$).

Sensibilidad y especificidad del Test Predictivo.

Para conocer la potencia del Test Predictivo para identificar a los niños con dificultades en el aprendizaje del lenguaje

escrito se contrastaron las medias de los tres tests de lectura: texto, palabras y pseudopalabras, en función de las predicciones contenidas en el test. Es decir, se dividieron a los niños de 1º de EP en dos grupos según el pronóstico que habían obtenido en 2º de EI y se llevó a cabo un ANOVA. Los resultados fueron:

Texto: $F_{(1,99)} = 2.247, p = .137$
 Palabras: $F_{(1,99)} = 1.415, p = .237$
 Pseudopalabras: $F_{(1,99)} = .411, p = .523$

Como puede comprobarse los niños clasificados en función de la predicción del test no muestran ninguna diferencia. Es decir, no leen peor los niños sobre los que el test predecía que iban a tener dificultades.

Entonces, se empleó otra forma de clasificar a los niños de 1º de EP en función de la media menos 1 desviación estándar de la puntuación total del test predictivo de los 4 años: un grupo formado por los niños que habían obtenido una puntuación inferior a ese criterio, y otro grupo formado por los niños que habían obtenido una puntuación superior a dicho criterio. Los resultados han sido:

Texto: $F_{(1,99)} = 6.090, p = .015$
 Palabras: $F_{(1,99)} = 3.038, p = .084$
 Pseudopalabras: $F_{(1,99)} = 1.657, p = .201$

En este caso, las puntuaciones del Test Predictivo sí que parecen identificar bien a los niños con dificultades y sin dificultades, al menos en la lectura del texto.

Por tanto, se ha tenido en cuenta el criterio de la media menos 1 desviación en el Test Predictivo para llevar a cabo el análisis discriminante y la curva ROC (Receiver Operating Characteristic) para calcular la sensibilidad y especificidad del test, y los resultados se muestran en la tabla 1.

TABLA 1. SENSIBILIDAD Y ESPECIFICIDAD DEL TEST PREDICTIVO

Variabes	Sensibilidad	Especificidad	RP +	RP-	ABC	% de casos bien agrupados
Texto	.25	.87	1.92	.86	.653	58.4
Palabras	.25	.90	2.50	.83	.633	55.4
Pseudopalabras	.23	.85	1.53	.90	.583	55.4

RP + (razón de probabilidad positiva): probabilidad de que una puntuación baja en el test predictivo corresponda a un niño con dificultades actuales de lectura. RP + alta ≥ 10 , RP + moderada $5 - 10$, RP + baja < 5 .

RP - (razón de probabilidad negativa): probabilidad de que una puntuación alta en el test predictivo corresponda a un niño con buena lectura. Valores aceptables de RP- $\leq .1$

ABC (área bajo la curva): índice para medir la bondad del test predictivo para discriminar niños con y sin dificultades de lectura a lo largo de todo el rango de puntos de corte posible. Los valores se sitúan entre 1 (discriminación perfecta) y .50 (línea de no discriminación).

% de casos bien agrupados: se conoce a través del análisis discriminante y representa el porcentaje de niños en los que coinciden su pertenencia al grupo bajo o medio con los resultados bajos o medios en el Test Predictivo.

Los valores aceptables para la sensibilidad y especificidad deben estar en todos los casos por encima de .90. Como puede observarse, entonces, la sensibilidad del test predictivo es prácticamente irrelevante.

Es evidente que el test predictivo no identifica bien a los niños que dos años después van a tener un problema de aprendizaje de la lectura (sensibilidad). Sin embargo, identifica aceptablemente a los niños que no van a tener dificultades en el aprendizaje de la lectura (especificidad). Pero esta capacidad del test realmente es muy poco útil porque significa que la mayor parte de los niños obtuvieron unas puntuaciones buenas en el test predictivo, y lógicamente, entre todos esos niños estaban los que no tienen dificultades actualmente de lectura.

DISCUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos en este trabajo, la hipótesis planteada no se comprueba. El hecho de que la especificidad sea aceptable no aporta ninguna capacidad predictiva al test. En un caso hipotético, si un test predictivo no identifica a ningún niño que vaya a tener dificultades, tendría una especificidad máxima, y esto, evidentemente, resulta poco útil. Y esto es lo que se ha constatado al tratar de comprobar si el Test Predictivo de Cuetos et al. (2015) que se administró a estos niños en 2º de EI tiene la capacidad para identificar a los niños con dificultades en 1º de EP: identifica aceptablemente a los verdaderos negativos, a los que de hecho no tienen dificultades en 1º de EP, pero no identifica a los verdaderos positivos, a los que de hecho sí tienen dificultades actualmente. Este resultados contrasta, sólo aparentemente, con los obtenidos por los propios autores del Test Predictivo en un estudio de validación del test (Cuetos, Molina, Suárez-Coalla y Llenderozas, 2017). Los autores encontraron una correlación significativa entre la puntuación total del Test Predictivo y la precisión y fluidez en la lectura de palabras y pseudopalabras; también encontraron que la mitad de los niños (4) que habían obtenido una puntuación muy baja (menos de 16) en el Test Predictivo mostraban dificultades significativas en el aprendizaje de la lectura. Sin embargo, dichas correlaciones (rango entre .18 y .26), por un lado, y el porcentaje de niños con dificultades (50%) identificados por el test, por otro, no confirman suficientemente la potencia predictora del test.

Probablemente, como Mufarech (2016) apuntaba en su trabajo, algunas pruebas del test predictivo deberían ser modificadas, especialmente la de repetición de pseudopalabras, porque su grado de dificultad era muy bajo y su poder discriminativo, por tanto, era inexistente; y, sin embargo, la actividad de repetir pseudopalabras ha demostrado ser un

buen marcador de algunos trastornos del lenguaje relacionados con la lectura, especialmente el trastorno específico del lenguaje (Conti-Ramsden, 2003; Aguado, Cuetos, Domezáin, y Pascual, 2006).

Sin embargo, vistos los resultados de este trabajo, probablemente sea necesario modificar todas las pruebas que constituyen el Test Predictivo. E, incluso, es conveniente plantearse si las variables predictivas seleccionadas son las adecuadas. De hecho, Mufarech (2016) comprobó que las tres pruebas que constituirían lo que se ha dado en llamar la conciencia fonológica (identificación de fonemas, segmentación de sílabas y pares mínimos) no correlacionaban entre ellas.

Otro resultado muy importante es que el componente léxico del Test Predictivo parece tener una influencia significativamente mayor que el componente fonológico. Leal y Suro (2012) llevaron a cabo una revisión de las pruebas aplicadas en niños hispanohablantes para medir la conciencia fonológica y encontraron una falta de uniformidad y errores en esas pruebas. «Un análisis basado en criterios estrictamente lingüísticos (es decir fonológicos) muestra que las tareas al uso necesitan ciertas correcciones específicas, deben enriquecerse para incluir fenómenos fonológicos que hasta ahora se han descuidado, y podrían hacerse más homogéneas. De esa manera podríamos llegar a aprehender y cuantificar el verdadero peso que tiene la conciencia fonológica como precursor de la lectura en español» (Leal y Suro, 2012, p.729).

Lo señalado más arriba en relación con la conciencia fonológica podría explicar quizás la menor influencia de este componente fonológico en la lectura, considerando que la variable dependiente en este trabajo no ha sido la comprensión del texto, sino solo los componentes de la descodificación, precisión y fluidez.

CONCLUSIÓN

Tras comparar los resultados de la primera fase de este trabajo, en la que se aplicó el Test Predictivo de Cuetos et al. (2015) a niños que cursaban 2º de EI en el curso 2015/2016, con los resultados de las pruebas de lectura, aplicadas a los mismos niños dos años después, cuando están en 1º de EP, podemos confirmar que no se comprueba la hipótesis planteada en este estudio.

La sensibilidad mostrada por el Test Predictivo es muy baja (.25 o menos, cuando la sensibilidad empieza a ser aceptable a partir .90). Con esta sensibilidad, una especificidad aceptable no tiene ningún valor predictivo.

Por tanto, no es conveniente aplicar este test porque no identifica bien a los niños que van a presentar problemas de aprendizaje de la lectura, aunque sí identifique a los niños que no van a tener dificultades.

Actualmente los test predictivos que tenemos no son concluyentes en la identificación de los niños que presentarán dificultades de lectoescritura, antes de iniciar el proceso de este aprendizaje. Algunos tests como el de A. Inizan (1979) y L. Filho (1960) quedan invalidados por responder a las explicaciones de la lectura como consecuencia de habilidades psicomotrices y habilidades de percepción (Jiménez y Artiles, 1990). El PSL de Jiménez y Ortiz (1998) no se pudo aplicar debido a su complejidad, los alumnos no entendían qué debían hacer. Por último, el BIL 3-6 de Sellés et al. (2008) necesita de un estudio longitudinal que valide los resultados obtenidos de una primera aplicación.

Como consecuencia, para identificar a los niños que pueden presentar problemas de lectoescritura, toda la prevención se tiene que basar, por ahora, en la observación sistemática y en la toma de datos, por parte de educadores, de los niños en 3º de EI, cuando inician el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, G., Cuetos, F., Domezán, M. y Pascual, B. (2006). Repetición de pseudopalabras en niños españoles con trastorno específico del lenguaje: marcador psicolingüístico. *Revista de Neurología*, 43, 201-208.
- Conti-Ramsden G. (2003). Processing and linguistic markers in Young children with specific language impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 1029-1037.
- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, I. y Llenderozas, M.C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Pediátrica de Atención Primaria*, 17, 99-107.
- Cuetos, F., Molina, I., Suárez-Coalla, P. y Llenderozas, M.C. (2017). Validación del test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Revista Pediátrica de Atención Primaria*, 19, 241-246.
- Filho, L. (1960). *Tests ABC*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Inizan, A. (1976). *Cuándo enseñar a leer*. Madrid: Pablo del Río.
- Leal, F., y Suro, J. (2012). Las tareas de conciencia fonológica en preescolar: una revisión de las pruebas empleadas en población hispanohablante. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17, 729-757.
- Jiménez, J. y Artiles, C. (1990). Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 21-36.
- Jiménez, J. y Ortiz, M. (1998). *Prueba de segmentación lingüística (PSL, Forma A)*. Madrid: Síntesis.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E y Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Mufarech, C. (2016). *Valoración de habilidades previas a la lectura en niños de 4 años*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Navarra, Pamplona.
- National Early Literacy Panel (2008). *Developing early literacy. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. Jessup (MD): National Institute for Literacy.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington DC: Author.
- Sellés, P., Martínez, T., Vidal-Abarca, E. y Gilabert, R. (2008). *Batería de Inicio a la Lectura para niños de 3 a 6 años BIL 3-6*. Madrid: Publicaciones ICCE.

LA ESCUELA TERAPÉUTICA ESTADOUNIDENSE PARA EL ALUMNADO CON PATOLOGÍA PSIQUIÁTRICA, UN EXCELENTE MODELO DIGNO DE IMPLEMENTARSE EN ESPAÑA



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.



Orientación Educativa y Atención Temprana



Neuroorientación y maltrato infantil



Herramientas TIC en el aula

EL ALUMNADO CON PATOLOGÍA PSIQUIÁTRICA

La Organización Mundial de la Salud advierte que entre el 10% y el 20% de la población infantojuvenil padece trastornos emocionales (OMS, 2013). En España, no existen datos poblacionales representativos de salud mental por lo que el Ministerio de Sanidad, Consumo, y Bienestar Social estima como comparables y válidas para la península las estadísticas de EE. UU donde hasta un 20% de los niños y adolescentes sufren problemas de salud mental (MSCBS, 2002). De acuerdo a datos publicados por el Ministerio, los problemas de salud mental incluyen la ansiedad, la depresión, el déficit de atención/hiperactividad, problemas de conducta, los desórdenes alimentarios, la esquizofrenia y la enfermedad bipolar. Mas preocupante aún, el 10% de la totalidad de estos jóvenes experimenta dificultades de tal magnitud que, de no recibir atención, suelen desencadenarse consecuencias graves incluyendo el *fracaso escolar*, el abuso de sustancias, los problemas familiares, la violencia, o incluso el suicidio. Todas estas enfermedades son pasibles de diagnóstico y tratamiento farmacológico (Urra y Kaplan, 2018). Desafortunadamente, la mayoría de los alumnos no recibe ayuda adecuada (OMS, 2013).



Por Dr. Gabriel Kaplan.

Especialista en psiquiatría infantojuvenil titulado por el American Board of Psychiatry and Neurology, Inc. Profesor Clínico Asociado de Psiquiatría, Rutgers New Jersey Medical School, Newark, NJ, USA..

Con respecto al fracaso escolar, España es el segundo país de la unión europea con más alto índice (INE, 2018) y su tasa es más del doble que la de EE. UU. (NCES, 2016). Los factores que contribuyen al fracaso son múltiples, pero los componentes emocionales juegan un papel muy importante. Por ejemplo, en los EE. UU., la mitad de los alumnos con abandono escolar padecen de una enfermedad psiquiátrica (Vander Stoep, Weis, Kuo, et al, 2003). A pesar de esta fuerte correlación demostrada en EE.UU., la literatura profesional española hace escasa mención del tema (Alegre y Benito, 2010; Enguita, Martínez, y Gómez, 2010; INJUVE, 2007). La discrepancia en enfoque sugiere que España no ha valorado similarmente la relación entre enfermedad emocional y fracaso escolar. Otra diferencia es la especificidad con que cada país define qué alumnos pueden acogerse a recursos especiales de educación. En EE.UU., cuando un estudiante con enfermedad psiquiátrica manifiesta problemas educativos- confirmados por una evaluación multidisciplinar- se lo clasifica bajo la nomenclatura “trastorno emocional” o ED (siglas en inglés), válida en todo el país (IDEA, 2004). Esto lo habilita a recibir recursos adicionales, ya sea en su propia escuela o en una escuela especializada. En España, no existe una nomenclatura de clasificación nacional, sino que cada comunidad autónoma establece cuáles son las condiciones que deben cumplirse para recibir apoyo especial. Dichas condiciones no suelen mencionar específicamente a los problemas emocionales, sino que generalmente se los agrupa bajo la categoría “problemas de conducta”. Una revisión minuciosa (Barbero, 2013) establece que la cantidad de alumnos con patología emocional que merecería recibir ayuda académica adicional en España es de 19.810 jóvenes. Esta cifra es extremadamente conservadora ya que sólo incluye aquellos con problemas graves y prolongados. Posiblemente el número sea mucho mayor porque la cantidad total de alumnos que padece de patología psiquiátrica en el país sobrepasa el millón.

LA SITUACIÓN EN ESPAÑA

Las leyes españolas reconocen el derecho a la educación de todos, independientemente de su situación física o emocional. Explayarse sobre el dilema de inclusión vs exclusión educativa excede las posibilidades de espacio de este ensayo. Por otro lado, existe una robusta red de escuelas especializadas para jóvenes con discapacidad física y/o cognitiva como los Centros de Educación Especial (CEE) públicos e instituciones privadas. Sin embargo, las jóvenes con discapacidad puramente psiquiátrica disponen de escasas opciones educacionales. Los profesionales de la salud mental concuerdan enteramente en que el tratamiento de las enfermedades emocionales infantjuveniles debe realizarse dentro de un amplio marco multidisciplinar.

Dicho marco debe incluir al paciente, su familia, el *psiquiatra*, el psicoterapeuta, el pediatra, otros profesionales de la salud cuando fueran necesarios, y sin duda alguna, el personal docente, todos trabajando de manera coordinada para obtener los mejores resultados. El entorno *educativo* ideal para jóvenes con patología psiquiátrica necesariamente debe incluir todos los elementos antes mencionados.

OPCIONES EDUCATIVAS DISPONIBLES EN ESPAÑA PARA EL ALUMNADO CON PATOLOGÍA PSIQUIÁTRICA

El sistema español cuenta con excelentes recursos para garantizar la educación de jóvenes con problemas psiquiátricos en los extremos de severidad leves o muy graves. Sin embargo, las opciones son escasas para el alumnado en proceso de rehabilitación/mejoría que aún necesita tratamiento psiquiátrico, y que desea continuar su educación en un entorno acorde con su condición clínica.

Los gabinetes de orientación escolar están capacitados para apoyar estudiantes que presentan dificultades académicas debido a síntomas leves como ansiedad o problemas de concentración por estrés personal o familiar. Si los síntomas son más complejos, la familia recurre a ayuda extra escolar combinada con tratamiento psiquiátrico o psicológico, continuando con la escuela habitual sin grandes interrupciones. En situaciones psiquiátricas graves, como psicosis aguda o peligro de suicidio, el adolescente suele ser hospitalizado, en cuyo caso, la educación continua por medio del aula hospitalaria. Finalizado el tratamiento hospitalario, si los síntomas son todavía prominentes, el alumno regresa a su casa, pero asiste al hospital de día (HdD) hasta lograr una mayor recuperación. Allí se provee cierto apoyo educativo, generalmente mínimo, ya que la meta es la rehabilitación psiquiátrica y no el progreso académico.

Una vez superado el periodo agudo, el alumno regresa a su escuela habitual y el tratamiento prosigue por consultorio externo. El regreso a un entorno escolar normal puede presentar desafíos para un joven con patología psiquiátrica en convalecencia. En principio, ha faltado a clases por semanas o meses debido a la enfermedad, por lo que la reconexión con el resto del alumnado es difícil. A esto se agrega que, en la mayoría de los casos- a pesar de la mejoría- la recuperación del alumno no ha sido total, sufriendo de síntomas residuales como así también de efectos adversos medicamentosos. La falta de concentración, lentitud psicomotora, baja autoestima, y dificultad para “pertener al grupo” interfieren con la capacidad académica. En muchos casos, la probabilidad de fracaso escolar es considerable.

¿Qué opciones existen para un alumno con patología psiquiátrica que no progresa en su entorno normal? Los CEE educan principalmente sólo a jóvenes con discapacidad *intelectual y física*. Para alumnos con trastornos mentales graves, la Comunidad de Madrid ofrece Centros Educativos Terapéuticos o CET. Estos son HdD que dependen de la Consejería de Sanidad, pero se diferencian de otros HdD en que poseen un *componente educativo* que depende de la Consejería de Educación, aunque sólo se brindan 10 horas de clases por semana (Buiza, Urria, Serrano, Ahijado et al, 2014). Los CET solucionan las necesidades de un colectivo psiquiátrico en estado grave previniendo frecuentemente el ingreso hospitalario, por lo que se privilegia la atención médica sobre el progreso académico. Cuando la sintomatología es aún más severa, desencadenando violencia filio parental u otras conductas antisociales, se deriva el alumno a centros residenciales especializados, pero que implican internamiento por muchos meses. Al otro extremo del espectro, para aquellos estudiantes con problemas más leves, estables, controlados, de menor gravedad, y que no requieren de seguimiento psiquiátrico frecuente, existe cierta oferta educativa especializada en privado que no posee un psiquiatra en su equipo. Por otro lado, en las siguientes situaciones clínicas, las opciones para continuar la escolarización son muy restringidas:

- Alumno de 15 años con enfermedad bipolar, intentos previos de suicidio, dos ingresos hospitalarios, bajo tratamiento con fármacos antipsicóticos y antimaníacos, capacidad cognitiva intacta, estable, buen progreso en camino a recuperación, pero con problemas de concentración y exabruptos de conducta infrecuentes y leves.
- Alumna de 14 años con depresión, episodios de automutilación en disminución, sin peligro de suicidio, uso

de marihuana, promiscuidad sexual, sin problemas cognitivos, mala relación con su familia, pobre motivación para el estudio. Responde con entusiasmo a la terapia.

- Alumno de 16 años, primer brote esquizofrénico, con buena respuesta al tratamiento farmacológico, pero con síntomas residuales como alucinaciones infrecuentes, retraído, dificultad en relacionarse con otros alumnos, y víctima de bullying. Desea obtener su título de ESO.

Estos estudiantes no requieren de ingreso hospitalario u HdD, pero sus síntomas residuales impiden el progreso académico y generalmente están al borde del fracaso. Típicamente, permanecen en sus colegios habituales presentando grandes desafíos a los gabinetes de orientación. El retraso en el progreso escolar causa gran frustración en sus familias y docentes. Los padres recurren a profesionales de la salud mental y educación. Se visitan psicoterapeutas, psiquiatras, y tutores varias veces por mes. Desafortunadamente, a pesar de grandes esfuerzos la interrupción en los estudios es frecuente, ya sea por abandono o porque los problemas de conducta ocasionan la expulsión. Las estadísticas americanas demuestran una alta correlación entre fracaso escolar y patología psiquiátrica. Aunque no demostrada en España, es altamente probable que ella exista y contribuya al alto índice de abandono escolar observado.

La figura 1 muestra opciones educativas para el alumnado con patología psiquiátrica, de acuerdo al nivel de severidad sintomática. En España, la oferta para alumnos con discapacidad psiquiátrica de gravedad media y en vías de mejoría es escasa. Esta opción sí es frecuente en EE. UU, donde se ha desarrollado el modelo de *Escuela Terapéutica de Día* (Kaplan, 2016), que se sitúa en una posición intermedia en el esquema.

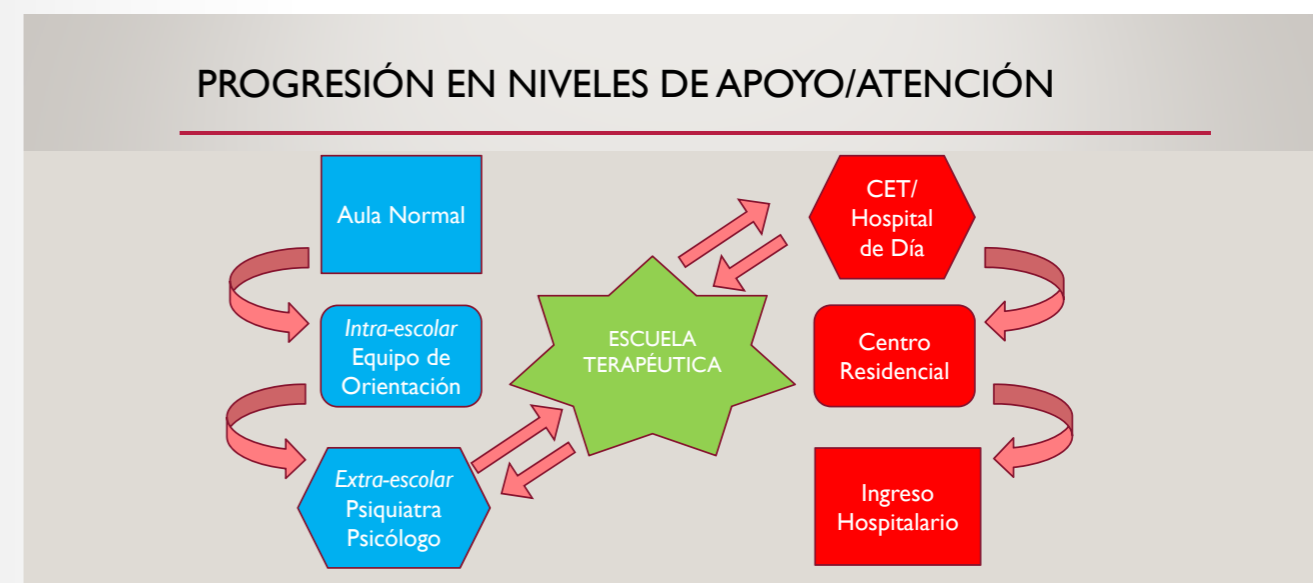


Figura 1.

LA "ESCUELA TERAPÉUTICA DE DÍA" ESTADOUNIDENSE

La Escuela Terapéutica de Día (ET), en inglés "Therapeutic Day School" no es centro médico ni HdD sino, como su nombre lo indica, es una escuela. Se diferencia de los entornos usuales en que forma parte del sistema de educación especial y ofrece un enfoque terapéutico de alto nivel dedicado a aliviar síntomas que interfieren con el progreso académico. Aunque tiene características en común con un HdD, en éste se privilegia la atención psiquiátrica, mientras que en la ET el objetivo principal es la educación. Hay varios modelos posibles de ET de acuerdo al grado de dificultad emocional que experimentan los alumnos. Se presenta aquí el modelo de ET ofrecido por la *New Alliance Academy* (NAA) de la cual el autor es co-fundador. Abrió sus puertas en Nueva Jersey en 2009 y su propósito fundamental es educar alumnos con enfermedades psiquiátricas de alto componente neurobiológico que responden a tratamiento farmacológico. Estas son la depresión, el déficit de atención e hiperactividad severo, la enfermedad bipolar, la esquizofrenia, el desorden de la personalidad, la ansiedad grave, y el espectro autista con capacidad cognoscitiva intacta. Las ET son de tamaño reducido para garantizar la personalización en la educación y actividad terapéutica. Los criterios de exclusión son peligro de suicidio o violencia inminentes, síntomas debidos únicamente al uso de sustancias, psicosis aguda, y dificultades cognoscitivas graves. Típicamente, los jóvenes han evolucionado favorablemente, pero sin haber alcanzado la recuperación suficiente para poder regresar a un entorno académico no especializado. La experiencia en EE.UU indica que este colectivo empeora en los entornos educativos normales y sin apoyo adecuado muchas veces requieren el reintegro hospitalario.

A diferencia de los CET españoles, el proceso de derivación a la ET es educativo, no sanitario. Cuando el problema psiquiátrico interfiere con la educación, la escuela inicia la evaluación para que el alumno obtenga la clasificación "E.D.", que lo habilita a recibir ayuda especializada. Se confecciona un Programa Educativo Individualizado (siglas inglesas I.E.P.) donde se especifican las necesidades educativas y terapéuticas que deben suplirse. Si los recursos no están disponibles en la escuela de origen, se deriva a una ET. El equipo profesional de NAA está integrado por una directora clínica, una jefa de estudios, profesoras con formación en educación especial, ayudantes de profesor, psicoterapeutas, y un psiquiatra. El currículum académico es el oficial requerido por Nueva Jersey y el mismo que se dicta en todas las otras escuelas en el estado. Además, NAA ofrece una serie de clases optativas que van desde idiomas hasta ayuda con la preparación del examen de ingreso a la universidad. El título de ESO que NAA otorga tiene la misma validez que cualquier otro título de ESO conferido en el estado de

Nueva Jersey. El horario escolar es de 7:45 a 15:45 y el curso es de doce meses, aunque con ciertas semanas de receso para fomentar la vida familiar y un apropiado ocio personal. Las clases son reducidas, generalmente de un máximo de 10 jóvenes, lideradas por una profesora y un ayudante. El entorno es enteramente digital, cada alumno recibe una laptop y las pizarras son electrónicas. Se espera que el alumnado dedique el tiempo y esfuerzo necesarios para triunfar académicamente. Para apoyar esta meta, y como punto máximo de diferenciación con una escuela normal, la ET ofrece un componente terapéutico minucioso, dedicado a identificar y mitigar los síntomas que interfieren con la educación. Por ejemplo, se ofrece terapia grupal diaria, sesiones de terapia individual y familiar semanales, y seguimiento psiquiátrico frecuente. Este régimen se torna más intensivo en casos que lo requieran, ya que el tratamiento es personalizado y depende de la situación específica de cada alumno. La escuela también ofrece la posibilidad de contacto telefónico las 24 horas para problemas que no pueden esperar hasta el regreso a clases.

La ET es ideal para el alumnado con patología psiquiátrica por el trabajo en unísono y en tiempo real que efectúa el equipo profesional. Los desafíos más complejos que enfrentan las familias en un entorno normal son la fragmentación y difícil comunicación entre los profesionales a los que han recurrido. El siguiente ejemplo lo pone de manifiesto.

Lupe, de 15 años, luego de un ingreso hospitalario por enfermedad bipolar, se ha recuperado un 60% regresando a su escuela donde se le conceden modificaciones en el régimen de estudios. El tratamiento continúa con un psiquiatra privado y una psicóloga en un centro público. Lupe necesita de ayuda extra escolar por la tarde para recuperar el tiempo perdido. Por ello, tiene citas en diversas partes de la ciudad todas las tardes con un profesional distinto. La familia está dedicada a apoyar el progreso de su hija, coordina las citas con esmero y sigue las recomendaciones de los profesionales. El psiquiatra receta un antipsicótico y un antimaníaco que controlan la enfermedad, pero producen disminución de la concentración. En terapia, Lupe habla de su frustración al no poder conectarse con sus amigos "como antes", su miedo al fracaso escolar, su depresión y explica que "siempre puede suicidarse si todo falla" aunque no tiene riesgo inminente. En la terapia de familia se comentan las dificultades de adaptación y el tiempo invertido en atender a todas las citas. Lupe le cuenta a su tutor, quien nota la falta de concentración, que le da vergüenza preguntarle mucho a su profesor en la escuela cuando no entiende un tema porque cree que todos sus compañeros se mofan de su "lentitud". Un día, Lupe decide que todo esto es mucho para ella y

deja de ir al colegio. Los padres se ponen en contacto con los profesionales. La típica consulta externa no está estructurada para responder eficientemente a esta problemática. Es importante destacar que esto no implica falla profesional alguna, sino que estos casos requieren de citas no programadas y comunicaciones multidisciplinares activas, no acordes con la práctica usual. Se agenda una cita en 72 horas. Psicólogo y psiquiatra intentan comunicarse en este tiempo. Luego de varios días sin ir a la escuela y antes de su siguiente cita profesional, Lupe se automutila y es reingresada al hospital.

Si bien este caso es hipotético, la mayoría de los profesionales que atienden adolescentes han enfrentado una situación similar. El equipo multidisciplinar de la ET -"bajo un mismo techo"- soslaya estos desafíos al estar en comunicación permanente, eliminando la fragmentación y demora en los ajustes en el tratamiento. Luego del alta hospitalaria, Lupe continúa sus estudios en la ET. La capacitación especializada del profesorado, en psicofármacos, le permite identificar efectos adversos que son notificados al psiquiatra prontamente. El psiquiatra optimiza el régimen farmacológico ese mismo día, cambiando el antipsicótico por otro con menor posibilidad de efectos adversos. En la terapia grupal diaria, Lupe habla de sus miedos sintiéndose apoyada por el resto de sus compañeros, lo que aumenta su autoestima y reduce los impulsos automutilantes. El apoyo académico especializado de la ET elimina la necesidad de una tutoría extra. Al concentrar todos los servicios durante el horario escolar, la familia recupera las horas invertidas en viajes y coordinación, normalizando su funcionamiento y disminuyendo el estrés. Al cabo de varios meses, Lupe se recupera un 90% sin sufrir recaídas y su condición se ha estabilizado suficientemente como para poder regresar a su escuela de origen. El trabajo conjunto académico-terapéutico-psiquiátrico en la ET ha evitado el abandono escolar.

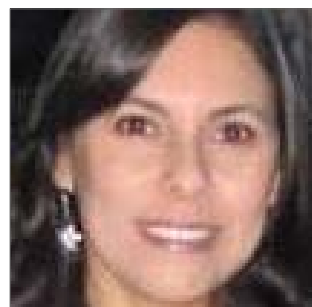
NAA permite que sus alumnos se incorporen en *cualquier momento del año*. No se puede prever cuando comenzará una enfermedad, y restablecer la escolarización cuanto antes mejora los resultados. No hay que esperar hasta el año siguiente para poder enrolar en NAA. Hay muchos parámetros que pueden medirse para evaluar los resultados de una escuela. Uno de los más aceptados es el porcentaje de alumnos que continúa con estudios terciarios. Datos suministrados por NAA muestran que dos tercios del alumnado es aceptado para continuar en la universidad. Este es un resultado sumamente sólido si se tiene en cuenta la estadística mencionada anteriormente que el 50% del alumnado que abandona la ESO en EE.UU. sufre de patología psiquiátrica.

CONCLUSIÓN

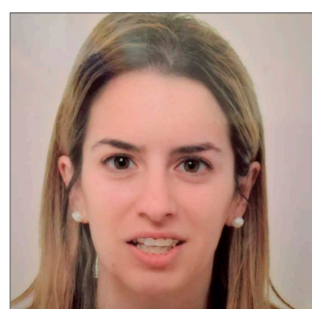
España posee una robusta red de escuelas especiales para alumnos con discapacidad física y/o cognitiva. Por el contrario, las opciones educativas para jóvenes con patología psiquiátrica son escasas, particularmente para aquellos en vías de recuperación de un episodio grave, que necesitan tratamiento farmacológico, y que no prosperan en un entorno usual. EE. UU ha desarrollado un modelo ideal para este colectivo denominado Escuela Terapéutica de Día con apoyo psiquiátrico, que no es parte de la red sanitaria sino de la educativa. Este ensayo ha explicado las ventajas del modelo y propone considerar su implementación en España.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

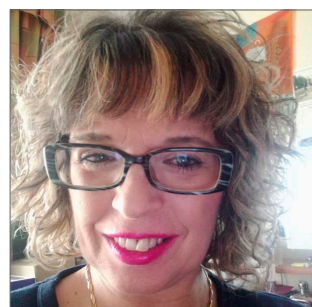
- Alegre Canosa, M. Á., & Benito Pérez, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación, número extraordinario*, pp. 65-92. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010_03.pdf
- Barbero, F. L. (2013). Alumnado con enfermedad mental. La asignatura pendiente. *Educar*, 49(2), 245-266.
- Buiza Aguado, C., Uría Rivera, T., Serrano Coello de Portugal, A., Ahijado Guzmán, Z., Delfa Álvarez, A., Frigolet Mayo, P., ... & Rubio Plana, A. (2014). El Hospital de Día-Centro Educativo Terapéutico Pradera de San Isidro: Un dispositivo para el tratamiento intensivo de trastornos mentales graves en niños y adolescentes. *Pediatría Atención Primaria*, 16(61), e19-e32.
- Enguita, M. F., Martínez, L. M., & Gómez, J. R. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Obra Social Fundación "la Caixa". Disponible en: https://multimedia.caixabank.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/pdf/estudiossociales/vol29_completo_es.pdf
- IDEA (2004) *Individuals with Disabilities Education Act*. Disponible en: <https://sites.ed.gov/idea/regs/ba/300.8/c/4>
- INE Instituto Nacional de Estadística (2018) *Abandono temprano de la educación-formación*. Disponible en: https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888
- INJUVE Instituto de la Juventud (2007). *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Disponible en: <http://www.injuve.es/sites/default/files/estudio-jovenesyfracasoescolar-completo.pdf>
- Kaplan, G. (2016) "The American Therapeutic Day School. Special Education and Psychiatric Treatment Under the Same Roof" *Rev Psiquiatr Infanto-Juv.* 33(2):154-155
- MSCBS (2002) Ministerio de Sanidad, Consumo, y Bienestar Social. Análisis de la situación de la Juventud. Disponible en: <http://www.msbs.gob.es/ciudadanos/proteccionSalud/adolescencia/ganarSalud/analisis.htm>
- NCES (2016) *National Center for Education Statistics*. Disponible en: https://nces.ed.gov/programs/dropout/ind_02.asp
- NAA (2019) *New Alliance Academy*. Disponible en: <https://newallianceacademy.com/>
- OMS (2013) Organización Mundial de la Salud. Disponible en: https://www.who.int/mental_health/maternal-child/child_adolescent/en/
- Perez Portillo (2017) La situación actual de la atención a la diversidad: Cambios Necesarios. *Educar y Orientar 2017* (6) pp 18-21
- Vander Stoep, A., Weiss, N. S., Kuo, E. S., Cheney, D., & Cohen, P. (2003). What proportion of failure to complete secondary school in the US population is attributable to adolescent psychiatric disorder? *The journal of behavioral health services & research*, 30(1), 119-124.
- Urra, J y Kaplan, G. (2018) *Psicofarmacología. Guía para profesionales de la salud, la educación y la justicia*. EOS, Madrid, España



Claudia Aliaga.
Universidad de Navarra.



Laura Ayúcar.
Centro Huarte de San Juan.



Nuria Buttini.
Centro Huarte de San Juan.



Gerardo Aguado.
Centro Huarte de San Juan.

COMPARACIÓN DE DOS MÉTODOS PARA LA MEJORA DE LA FLUIDEZ LECTORA: LECTURAS REPETIDAS Y KATALEKTO

La cultura, los conocimientos de casi todos los ámbitos de la actividad humana tienen un formato lingüístico desde hace ya algunos siglos para su almacenamiento, pero también para hacer posible su disseminación y su trasmisión. Este formato lingüístico adopta la forma escrita para garantizar precisamente ese almacenamiento y esa trasmisión. Por tanto, la lectura es la herramienta imprescindible para acceder a esa cultura, a esos conocimientos y su enseñanza es el objetivo nuclear de cualquier sistema educativo durante, al menos, dos años.

Esta enseñanza se ve desafiada cuando se trata de enseñar a leer a niños con dislexia evolutiva, en los que los métodos utilizados en la escuela, tan eficaces y eficientes, no funcionan. Es esencial, entonces, tomar decisiones correctas cuando se elige un método para enseñar a leer a estos niños. Y con decisiones correctas se hace referencia a estrategias que hayan demostrado científicamente su eficacia.

En esta época de “postverdad”, del pensamiento menguado y reducido a 140 caracteres, una noticia, una opinión, un insulto, o, incluso, un método para enseñar a leer, puestos en la red, llegan a convertirse en verdad (recuerdo tenebroso del ministro nazi de la propaganda), y en estas condiciones se debe tener un cuidado exquisito en esa toma de decisiones, ya que son precisamente los métodos con nulo fundamento (Tomatis, Bérard, optometría, reflejos primitivos, brain gym, etc.) los que más y mejor utilizan la red para su propagación y venta. Otros métodos, para poner a prueba su respaldo científico, deben someterse al escrutinio de expertos y estudiosos, y ser publicados finalmente en revistas científicas que parecen tener su final en las bibliotecas de las universidades y a las que no suelen tener acceso los profesores y orientadores encargados de esa enseñanza. Así que la batalla del marketing y de la popularización parece perdida para los métodos de eficacia comprobada.

Por tanto, una obligación ineludible, con doble vertiente, de los que nos dedicamos a orientar y a planificar estrategias para ayudar a estos niños con dificultades para aprender a leer es, por un lado, conocer los métodos y estrategias que han demostrado su eficacia en investigaciones bien realizadas (con grupo control, con medida del tamaño del efecto, etc.) (Ver en Ripoll y Aguado, 2015a, 2015b, una relación de métodos y estrategias con su valoración científica.) Y, por otro, y ya que no todo lo que hacemos en la escuela está investigado, comprobar nosotros mismos la eficacia de nuestras prácticas.

Este trabajo trata de cumplir este segundo objetivo. Ante la evidencia de la eficacia del método Lecturas repetidas y la irrupción de métodos en soportes informáticos, se han comparado dos métodos para mejorar la lectura en niños con dislexia: el mencionado Lecturas repetidas y el método Katalektó.



Lecturas repetidas

El alumno prepara la lectura de un texto, leyéndolo varias veces. A partir de esta idea se han desarrollado variaciones tales como la lectura en parejas, la lectura modelada y el teatro de lectores.

Las lecturas repetidas y guiadas fueron elegidas por el Comité de expertos del National Reading Panel (NRP, 2000) como una estrategia que mejora la fluidez lectora de forma moderada, tanto en lectores con dificultades como en lectores sin problemas. Asimismo, en diversos estudios (Chard, Vaughn y Tyler, 2002; Therrien, 2004) se ha documentado que la estrategia de lectura repetida influye positivamente en la fluidez lectora.

No obstante, Chard, Ketterlin-Geller y Baker (2009) señalan que esta estrategia no cumple los criterios para ser considerada como una intervención basada en evidencias, pues, aunque existen muchos estudios que muestran su eficacia, casi ninguno de ellos se puede considerar como de alto rigor. Sin embargo, también señalan que este método tiene un buen fundamento teórico y las síntesis que se han mencionado muestran resultados positivos.

En la lectura repetida «las intervenciones producen mejores resultados cuando los lectores tienen un modelo de lectura. Este modelo puede ser un adulto, compañero o una grabación. Al parecer el modelado proporcionado por los profesores parece ser el más eficaz» (Ripoll y Aguado, 2015b).

En lo que respecta a su eficacia en lectores españoles, existe un estudio realizado con alumnos con dificultades de aprendizaje, en el que se utilizó la lectura repetida combinada con actividades de conciencia fonológica y descodificación. El programa produjo una mejora en la descodificación y fluidez lectora, pero ningún impacto en la comprensión (Soriano, Miranda, Soriano, Nieves y Félix, 2011).

Finalmente, de acuerdo a las últimas investigaciones sobre lectura repetida, publicadas en What Works Clearinghouse (2014), este método es eficaz en la comprensión lectora en alumnos con dificultades de aprendizaje. En lo que respecta al aumento de la fluidez, se encontró que este método no produce efectos positivos. Estos resultados son inversos a los de Soriano et al. (2011).

Método Katalekto

Es un programa de intervención con soporte informático (descargable de: <http://www.katamotz.net/Katalekto>), cuyo objetivo principal es la mejora de las habilidades lectoras en niños con dificultades de lectura, específicamente en los niños que tienen dislexia. Su creador es Gontzal Uriarte, maestro de educación especial y primaria.

Es un método que parte de los estudios previos acerca de la fluidez lectora. Así pues, combina el procedimiento clásico de lecturas repetidas con la lectura automatizada. Se adapta al ritmo de cada niño, es estructurado y secuencial. Parte de la lectura de sílabas, para seguir con palabras y finalmente textos. Además, incluye actividades de conciencia fonológica como complemento del entrenamiento en la fluidez lectora, así como de reglas de correspondencia grafema-fonema y de los patrones ortográficos.

Está basado en la idea de que la automatización de la lectura de las sílabas facilitará el reconocimiento efectivo y rápido de las palabras que contienen dichas sílabas, lo que a su vez repercutirá positivamente en una lectura más fluida del texto en que aparezcan dichas palabras.

Tiene un formato de juego interactivo, diseñado para registrar la ejecución del individuo en cada tarea. El software está desarrollado específicamente para registrar los aciertos y errores de las actividades de cada una de las sesiones, así como los tiempos de ejecución.

Asimismo, genera una tabla de registro de puntuaciones para cada niño, que se guarda para analizar sus avances (Gómez, Defior y Serrano, 2011).

El entrenamiento se realiza a través de la presentación repetida de sílabas, palabras y textos seleccionados. La idea es que el niño adquiera representaciones ortográficas estables y enriquezca su léxico mental. Así será más fácil el acceso al léxico a "simple vista", es decir, realizar una lectura visual sin tener que descodificarla, lo que implica mejorar la fluidez lectora y por lo tanto la comprensión.

MÉTODO**Participantes**

La muestra de alumnos fue extraída de forma incidental y está conformada por alumnos con dislexia que son tratados en el centro Huarte de San Juan de Pamplona. Las características de los participantes se muestran en la Tabla 1.

La asignación al grupo experimental y control fue intencional: participaron dos psicopedagogas, una de las cuales utilizaba el programa Katalekto y la otra empleaba el método tradicional de lectura repetida; los niños a los que intervenía la primera son los que constituyen el grupo experimental, y los niños atendidos por la otra pedagoga forman el grupo control.

TABLA 1. CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DE LA MUESTRA

Ss	Grupo	Edad	Curso	CL	CO	Dificultades de escritura	CI verbal	CI no verbal
A	E	9	4°	baja	normal	sí	89	120
B	E	9	4°	baja	normal	sí	132	124
C	E	11	6°	baja	normal	sí	99	116
D	E	10	4°	baja	baja	sí	103	109
E	E	10	4°	baja	normal	sí	120	123
F	C	7	3°	baja	baja	sí	78	81
G	C	9	5°	baja	baja	sí	113	116
H	C	12	6°	normal	baja	sí	99	109
I	C	11	6°	normal	baja	sí	93	114
J	C	10	5°	baja	normal	sí	91	107

Ss: Participantes. Grupo E: Experimental (Katalekto). Grupo C: Control (Lecturas Repetidas). CL: Comprensión lectora. CO: Comprensión oral.

Material

Para la obtención de datos, la primera autora diseñó dos textos, uno narrativo y el otro expositivo, ambos dirigidos a niños de 6° de EP, por ser este el nivel más alto de los niños participantes en el estudio. Si los textos hubieran sido más fáciles, se corría el riesgo de que los niños de 6° no cometieran errores, lo que invalidaría en buena medida sus resultados para el tratamiento estadístico. Por eso, los textos tenían que ser suficientemente difíciles para que también los niños con mejor lectura tuvieran errores de descodificación, en concreto de fluidez (ver los textos en Aliaga, 2018).

En un estudio piloto, los textos fueron leídos por niños de 4° y 6° de EP, con un CI normal y sin dificultades en la lectura. El criterio de validación fue el número de errores que cometieron los niños al leer los textos. Estos tenían que ser al menos cuatro errores de fluidez (vacilaciones, repeticiones y rectificaciones).

El texto narrativo consta de 164 palabras y el texto expositivo de 214 palabras. Las lecturas de cada niño fueron grabadas luego de obtener el permiso de palabra de sus padres.

En cuanto al material de intervención utilizado por los alumnos del grupo experimental, este fue el método Katalekto, basado en la repetición de lecturas cortas, elegidas por las pedagogas de acuerdo al nivel e intereses de los alumnos, y en la aceleración de la lectura.

Y en lo que se refiere al material utilizado para intervenir con los alumnos del grupo control, este fue el método tradicional, basado en la aplicación de la estrategia de la lectura repetida. Los textos fueron elegidos por la pedagoga

encargada de este grupo de acuerdo al interés y nivel de los niños.

Procedimiento

En diciembre del 2018 cada alumno del grupo control y del grupo experimental fue evaluado con los textos narrativo y expositivo. Se registraron los errores de precisión (sustituciones, omisiones y rotaciones) y fluidez (repeticiones, rectificaciones), así como la velocidad de lectura.

Los meses siguientes los alumnos continuaron con su intervención, ya fuera a través del método Katalekto o del método tradicional.

Finalmente, en abril del 2017 se evaluó nuevamente tanto al grupo control como al grupo experimental con los mismos textos que se utilizaron en la evaluación inicial. Se registraron nuevamente los errores en la precisión y fluidez lectora y se registró el tiempo invertido en la lectura de cada texto. Para los contrastes de los resultados se utilizaron pruebas no paramétricas, dado el tamaño de la muestra: la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas cuando se contrastaron los resultados antes y después de la intervención, y la U de Mann-Whitney para la comparación entre los grupos experimental y control.

RESULTADOS

Los datos estadísticos descriptivos se muestran en la Tabla 2. En referencia a esta tabla faltan algunos datos relativos a los errores de fluidez que no pudieron ser tomados en su día.

TABLA 2. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Nombre	Grupo	Tiempo total 1	Errores precisión 1	Errores fluidez 1	Tiempo total 2	Errores precisión 2	Errores fluidez 2	Diferencia tiempo	Diferencia precisión
A	E	1298	35	25	1325	15	25	-27	20
B	E	504	19	15	443	5	12	61	14
C	E	691	37	25	424	22	17	267	15
D	E	581	3	7	529	3	8	52	0
E	E	540	17	24	410	13	12	130	4
F	C	627	44	32	466	25	8	161	19
G	C	407	30	18	360	13	17	47	17
H	C	269	9		288	7		-19	2
I	C	392	10	4	287	4		105	6
J	C	647	16	8	519	12	9	128	4

El tiempo está en segundos

Resultados relativos al antes y después de la intervención

TABLA 3. CONTRASTES DE LOS DOS GRUPOS TOMADOS CONJUNTAMENTE (PRUEBA DE WILCOXON)

Variables	Dirección de las diferencias ^a	z	p ^b	d ^c
Tiempo total	post < pre 8 post > pre 2 post = pre 0	-1.682	.093	.11
Tiempo narrativo	post < pre 10 post > pre 0 post = pre 0	-2.803	.005	.40
Tiempo expositivo	post < pre 8 post > pre 2 post = pre 0	-1.376	.169	.15
Errores precisión	post < pre 9 post > pre 0 post = pre 1	-2.666	.008	.91
Errores fluidez	post < pre 5 post > pre 2 post = pre 1	-1.703	.089	.50

- a. En esta columna se indica la cantidad de niños que han obtenido en la evaluación tras la intervención (post) una puntuación menor, mayor o igual que en la evaluación antes de la intervención (pre) en cada una de las variables evaluadas.
- b. La diferencia es significativa cuando $p < .05$
- c. Medida del tamaño del efecto (d de Cohen).

Aplicando el contraste no paramétrico de Wilcoxon para muestras relacionadas, dicha mejoría es significativa en el tiempo invertido en la lectura del texto narrativo y en la cantidad de errores de precisión. La mejoría está cercana a la significación en los errores de fluidez y en el tiempo total invertido en la lectura de los dos textos (ver Tabla 3).

No obstante, los tamaños del efecto (d de Cohen), que ratificarían la seguridad de que el método empleado ha sido eficaz no son totalmente coincidentes con la significación del contraste. Así, tenemos que el tamaño del efecto es entre ligero y moderado (d = .40) en el tiempo invertido en la lectura del texto narrativo, y es moderado (d = .50) en los errores de fluidez, cuando sin embargo sus probabilidades de error asociadas son de .005 y .089, respectivamente. Esta falta de correspondencia es debida sin duda a una desviación estándar muy grande.

En cualquier caso, la eficacia de los métodos empleados queda patente, de manera muy evidente en la lectura del texto narrativo y en la disminución de los errores de precisión (con un tamaño del efecto grande), considerando que el tiempo en que se han estado aplicando ha sido muy escaso, aproximadamente tres meses y medio que supondrían un total de 14 horas.

Contrastes entre los grupos experimental y control

TABLA 4. CONTRASTE (U DE MANN-WHITNEY) ENTRE GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL

	Pre		Post	
	U	p	U	p
Tiempo total	6	.175	6	.175
Tiempo narrativo	4	.076	7	.251
Tiempo expositivo	12	.917	6	.175
Errores precisión	11	.754	12	.916
Errores fluidez	8	.623	5	.448

Como se muestra en la Tabla 4, ninguno de los dos métodos se ha mostrado más eficaz que el otro en ninguna de las variables valoradas.

En el tiempo invertido en la lectura del texto narrativo el contraste pre-intervención se aproxima a la significación ($p = .076$). Sin embargo, esa ligera diferencia se diluye en la valoración tras la intervención, lo que podría entenderse como que el método de lectura repetida ha sido ligera, pero no significativamente, superior a Katalekto.

DISCUSIÓN

La hipótesis inicial era que el nuevo método Katalekto, asistido por ordenador, iba a ser superior al tradicional lecturas repetidas para mejorar la fluidez lectora en niños con dislexia. No se han encontrado investigaciones que pusieran a prueba la eficacia de Katalekto, al contrario de lo que ocurre con el método de lectura repetida cuya eficacia ha sido comprobada en muchas ocasiones (Chard, Vaughn y Tyler, 2002; Ripoll y Aguado, 2015b; Therrien, 2004), aunque en algún trabajo esta eficacia no es tan evidente (WWC, 2014).

A partir de los datos de este trabajo se pone de manifiesto que ambos métodos son eficaces, más en unas variables que en otras. Concretamente es interesante hacer notar que la menor eficacia de ambos métodos se da en el tiempo invertido en la lectura del texto expositivo. Se podría aventurar que el contenido semántico de los textos tiene una influencia significativa también en la descodificación, no sólo en la comprensión.

Un resultado no buscado, pero también interesante, es la mejora de la precisión con estos métodos diseñados específicamente para la fluidez. Además, esta mejora es la que muestra un tamaño del efecto más grande (d = .91).

En relación con la comparación de los grupos control y experimental, los datos obtenidos no confirman la hipótesis planteada. Es evidente que los dos métodos son igualmente eficaces en todas las variables.

Limitaciones

Hay dos limitaciones en este trabajo. Por un lado, el tamaño de la muestra. Es evidente que estos resultados tienen un carácter provisional debido al escaso tamaño de la muestra. Por otro lado, el tiempo empleado en la intervención ha sido también muy corto. Se ha comprobado que los adultos con historia de dislexia, incluso los que tienen una lectura eficaz, muestran déficits de fluidez, junto a otras características como la dificultad de lectura de pseudopalabras y el excesivo número de faltas de ortografía (Pellicer-

Magraner, 2017). Por tanto, es lógico pensar que tan escaso tiempo empleado en la intervención en este trabajo produciría unos efectos poco relevantes. A pesar de ello, todos los niños han mejorado significativamente su fluidez en la lectura de textos narrativos, y 8 de los 10 también en los textos expositivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aliaga, C. (2018). *Un estudio sobre la eficacia del método Katalekto en la mejora de la fluidez lectora*. Tesis de máster no publicada, Pamplona: Universidad de Navarra.

Chard, D. J., Ketterlin-Geller, L. R. y Baker, S. K. (2009). Repeated reading interventions for students with learning disabilities: status of the evidence. *Exceptional Children*, 75(3), 263-281.

Chard, D. J., Vaughn, S. y Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386-406.

Gómez, E., Defior, S. y Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología*, 4 (2), 65-73.

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington DC: Author.

Pellicer-Magraner, A. (2017). *Procesamiento lingüístico y cognitivo en adultos con dislexia compensada* (Tesis inédita de Doctorado), Valencia: Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

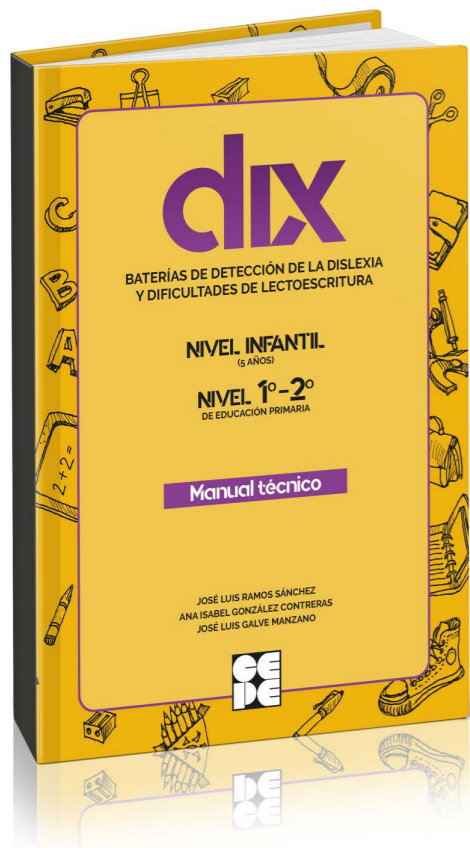
Ripoll, J.C. y Aguado, G. (2015a). *Eficacia de las intervenciones para el tratamiento de la dislexia: una revisión*. Extraído en enero de 2019 de la página del Colegio de Logopedas del País Vasco: <https://app.box.com/s/k2c9vv7xrvft3f0oj0jyxtut4abtk00/file/32122394251>.

Ripoll, J.C. y Aguado, G. (2015b). *Enseñar a leer. Cómo hacer lectores competentes*. Madrid: EOS.

Soriano, M., Miranda, A., Soriano, E., Nievas, F. y Félix, V. (2011). Examining the efficacy of an intervention to improve fluency and reading comprehension in Spanish children with Reading Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(1), 47-59.

Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading. A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261.

What Works Clearinghouse (2014). *Repeated reading*. Washington: U.S. Department of Education.



DIX: UNA PRUEBA PARA LA DETECCIÓN DE LAS DIFICULTADES DE LECTOESCRITURA Y DISLEXIA DE 5 A 8 AÑOS

La dislexia es una dificultad específica de aprendizaje de origen neurobiológico que se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras y por problemas en la ortografía y decodificación que afecta aproximadamente al 4% de la población española. Es causa de gran parte del fracaso escolar y de algunos problemas en el desarrollo laboral y personal.

En España y en el entorno hispanohablante es todavía una gran desconocida y está insuficientemente tratada en el ámbito escolar y de la salud.

José Luis Ramos Sánchez. Profesor de la Facultad de Educación de la UEX. Licenciado y Dr. en C. Educación. Orientador.

Ana Isabel González Contreras. Profesora de la Facultad de Educación de la UEX. Licenciada y Dra. en Psicología.

José Luis Galve Manzano. Doctor en Psicología. Catedrático de Orientación. Orientador. CIDEAS.

Uno de los grandes problemas de la dislexia es la detección tardía, una vez que el alumno, sin causa aparente y de manera sorpresiva, no consigue aprender a leer y a escribir o tiene muchas dificultades para hacerlo. Y este hecho, además de provocar fracaso escolar, genera problemas emocionales y sufrimiento en los propios alumnos que las padecen, y de las familias por el desconocimiento de lo que ocurre. El esfuerzo necesario para ir superando los cursos y las exigencias académicas del sistema educativo es mucho mayor que el resto del alumnado. En este contexto personal y familiar, no es extraño el abandono escolar, situaciones de rechazo a lo escolar y en casos más graves, depresión.

Disponer de una prueba de “screening” o cribado permitirá detectar las dificultades de lectura y escritura, y en su caso proceder a una evaluación psicopedagógica más amplia que determine si la causa de las dificultades de lectura y escritura es de origen disléxico, disgráfico o de otro tipo. Por este motivo, es importante que las dificultades del aprendizaje de la lectura y la escritura se detecten lo antes posible, bien al finalizar la educación infantil (5 años) o bien en 1º o 2º de educación primaria.

La detección precoz de las dificultades de la lectura y la escritura, sean o no de origen disléxico o disgráfico, podrá ser realizada tanto por maestros, orientadores educativos u otros profesionales del diagnóstico de las dificultades de aprendizaje (pedagogos, psicólogos, psicopedagogos) adecuadamente formados.

DIX (Ramos, González y Galve, 2019) es una batería, que integra pruebas sencillas en su aplicación, puntuación e interpretación, y que solo requiere seguir rigurosamente las instrucciones de este manual, tanto en la aplicación como en la puntuación e interpretación. Va dirigida al alumnado de Educación Infantil (5 años), 1º y 2º de Educación Primaria.

La *Asociación Internacional de Dislexia* define la dislexia como una dificultad específica de aprendizaje de origen neurobiológico que se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras y por problemas en la ortografía y decodificación”, o dicho de otra forma, “es un trastorno de aprendizaje que dificulta el reconocimiento preciso y/o fluido de las palabras escritas, y que se traduce en una merma relevante de la capacidad de decodificación y deletreo de las mismas.

Además, esta Asociación reconoce que se trata de una discapacidad específica del aprendizaje, de tipo neurológico. Se caracteriza por la dificultad para reconocer palabras en forma precisa y fluida, y por deficiencias en la habilidad para deletrear y descifrar. Por lo general, estas dificultades

provienen de una deficiencia en el componente fonológico del lenguaje que usualmente no se conectan con otras destrezas de tipo cognitivo y con una instrucción académica efectiva. Consecuencias colaterales pueden incluir problemas con la comprensión de la lectura y con una carencia de experiencia literaria, lo que podría impedir el incremento de vocabulario o el conocimiento conceptual previamente adquirido.

Pero no todos los alumnos que tienen dificultades de lectura son disléxicos. Podríamos considerar dos formas diferentes de dificultad de lectura. Aquellos alumnos que leen correctamente las palabras e incluso con adecuada velocidad lectora, pero no comprenden lo que leen. Y aquellos otros alumnos que comprenden lo que leen pero que tienen errores frecuentes en leer las palabras y lo hacen con poca velocidad lectora. Habitualmente, el primer caso corresponde a los alumnos con retraso lector, mientras que el segundo caso podría corresponder con un alumno con alteraciones disléxicas.

CAUSA DE LA DISLEXIA

El hecho de que la dislexia sea considerada una dificultad específica de aprendizaje de origen neurobiológico, significa admitir que ciertas anomalías genéticas están en la base del alumnado con alteraciones disléxicas (Lyon, Shaywitz y Shaywitz, 2003). Tenemos conocimiento de ello desde hace más de tres décadas. El equipo de trabajo de la Universidad de Harvard (Galaburda, Sherman, Rosen, Aboitz y Geschwind, 1985), mediante el estudio del cerebro post-mortem de personas con alteraciones disléxicas, advirtieron anomalías neuronales en la zona perisilviana derivadas del periodo del desarrollo embrionario.

Concretamente, infieren que una migración inusual de neuronas en zonas que no corresponden es la causa de las dificultades específicas de lectura, y como consecuencia de ello, el cerebro de las personas con alteraciones disléxicas no muestra la asimetría cerebral típica en las personas no disléxicas, que tienen más desarrollada el hemisferio izquierdo. A partir de esta investigación de Galaburda, y gracias a los avances en las técnicas de neuroimagen, se viene confirmando, aunque con ciertas discrepancias, el origen neurobiológico de la dislexia. La principal consecuencia de estas anomalías estructurales en el cerebro es que también provoca anomalías funcionales relacionadas con la menor activación del área temporo-parietal del hemisferio izquierdo, junto con una activación mayor del derecho como efecto compensatorio.

Pues bien, a partir de las primeras investigaciones se llevaron a cabo diferentes estudios que avalan su origen hereditario y neurobiológico, y se constata una mayor incidencia en ámbitos familiares concretos, habiéndose realizado estudios genéticos que avalan esta postura (Pennington, 1990; Rack y Olson, 1993; Fisher y col., 1999; Paracchini y col. 2006; De Fries, Alarcón y Olson, 1997; Galaburda, Rosen y Sherman (1990); Eckert (2004), pero lo que no se ha logrado aún es un modelo explicativo que integre los síntomas con las alteraciones neurológicas (Ellis, 2009).

De las teorías que intentan explicar la causa de la dislexia, la teoría del déficit fonológico es la que tiene más apoyo entre los investigadores. Esta teoría explica la enorme dificultad del alumnado a la hora de automatizar las reglas de conversión grafema-fonema, teniendo especial relevancia el efecto de longitud o extensión de la palabra, junto a una velocidad lectora muy baja. Dicho de otra forma, su origen radica en las dificultades que manifiestan estos alumnos para procesar los fonemas. O sea, para su codificación, almacenamiento y recuperación de los sonidos del habla (Ramus, 2001; Ramus, 2003; Alegría y Mousty, 2004; Alegría, 2006). Se manifiesta sobre todo en las tareas de segmentación fonológica, con pseudopalabras y en el establecimiento de la correspondencia grafema-fonema.

La evaluación psicopedagógica nos permitirá determinar la causa de las dificultades de lectura. En numerosas ocasiones, las dificultades de atención enmascaran la causa de las dificultades, también las de lectura y escritura. El alumnado con déficit de atención obtendrá puntuaciones bajas en tareas típicas que evalúan atención y memoria visual y auditiva, así como en la función ejecutiva. Además, a través de la observación directa del comportamiento del alumnado se detectan muchas de las características propias del alumnado con déficit de atención.

Desde el punto de vista teórico, para ampliar el contenido teórico que se desarrolla en este apartado y que fundamenta la prueba DIX, recomendamos consultar los trabajos de Ramos y Galve (2017) y Galve y Ramos (2017).

CARACTERÍSTICAS DE LA BATERÍA DIX

La **estructura** de estas baterías serán diferentes para el nivel de Educación Infantil (5 años) que para el nivel de 1º y 2º de Educación Primaria, y conformadas para cada caso con pruebas principales y pruebas complementarias (Figura 1).

Las pruebas principales son aquellas que se utilizan para obtener el Índice General de Detección (IGD) en cada uno de los niveles. Este índice permite situar a un alumno en una zona de riesgo para tener dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura en estos primeros momentos. Por su parte, las pruebas complementarias, informan al evaluador sobre aspectos que contribuyen a la eficacia lectoescritora, aunque menos relevantes en los momentos iniciales del aprendizaje.

Una característica interesante de DIX, es que permite una evaluación colectiva de algunos aspectos, y esto es especialmente importante por la operatividad y rapidez para obtener información que permita identificar al alumnado con dificultades y continuar el proceso de evaluación completo. Así, en Educación Infantil (5 años) las dos pruebas colectivas son la *escritura de sílabas* y la *identificación de fonemas*; mientras que en 1º y 2º de Educación Primaria, las dos pruebas colectivas son la *escritura de palabras* y la *escritura de pseudopalabras*.

La aplicación y corrección *on-line* de la prueba utilizando cualquier plataforma, permite fácilmente obtener un perfil del estudiante, y de grupo en su caso.

Figura 1

	EDUCACIÓN INFANTIL (5 AÑOS)	1º Y 2º DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Pruebas principales	Lectura y escritura de sílabas	Lectura de palabras y pseudopalabras
	Conciencia Fonémica (identificación de fonemas, omisión de fonemas, deletreo de palabras y fluidez verbal fonológica).	Escritura de palabras y pseudopalabras
	Velocidad de denominación de letras y números	Velocidad lectora de palabras
Pruebas complementarias	Repetición de Pseudopalabras	
	Comprensión oral (vocabulario, comprensión narrativa y fluidez verbal semántica)	
	Comprensión lectora de texto	
	Velocidad lectora de texto	
	Disminución de la 1º a la 2ª lectura texto	
	Velocidad de denominación de letras	
	Conciencia fonémica (omisión de fonemas, deletreo de palabras y fluidez verbal fonológica)	

La muestra total estuvo formada por más de 800 alumnos de los tres niveles evaluados, equilibrados en cuanto al género (51,7% masculino y 48,3% femenino) y nivel (Infantil, 31%; Primero, 38% y Segundo, 31%). También se obtuvieron porcentajes aproximados al de la población general en el nivel de estudio de los padres y madres. Para el análisis de los ítems, se utilizaron tres índices clásicos (índice de homogeneidad, de validez y de homogeneidad) y, en general, se obtuvieron índices adecuados para ser seleccionados. Se obtuvieron valores descriptivos para cada uno de los niveles en todos los aspectos evaluados, y se comprobó a partir del IGD que, en general, la prueba es sencilla para la mayoría de los alumnos, especialmente en 1º y 2º de Educación Primaria, lo que facilita la identificación del alumnado en situación de riesgo.

En cuanto a la **fiabilidad**, se demostró el nivel de precisión en la medida, tanto en relación con la consistencia interna al utilizar el coeficiente *Alfa de Cronbach*, cuyos valores en los tres niveles se situaron entre .93 y .97 en IGD. A resultados similares, se llegó a partir de utilizar evidencia de fiabilidad como estabilidad de las puntuaciones, utilizando en este caso el *coeficiente de dos mitades de Spearman-Brown*, siendo los valores de IGD entre .91 y .97.

Por otro lado, se obtuvieron **evidencias de validez** de DIX a partir de varios estudios correlacionales. Los estudios de intercorrelación entre las variables que componen DIX demostró el IGD tiene una correlación muy elevada con cada una de las pruebas principales (entre .62 y .91), aunque ésta es menor en las pruebas complementarias. También se llevaron a cabo estudios comparativos que demostraron la validez del instrumento.

En cuanto a los **baremos**, en DIX se transforman las puntuaciones directas en percentiles que permiten la clasificación del alumnado en dos grandes grupos: con riesgo de tener dificultades y sin riesgo. Más concretamente, la distribución e identificación del riesgo se obtiene a partir de la plataforma *on-line* que permite obtener un perfil de resultados. La interpretación se realiza en base a los siguientes criterios cuantitativos:

Percentil	1-10	11-24	25-75	76-89	90-99
Nivel de desarrollo	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Nivel de riesgo	Riesgo grave	Riesgo leve	Sin riesgo		

Por último, y como complemento a la prueba, se aportan orientaciones para la intervención. No obstante, una norma básica de los profesionales dedicados a la evaluación y

al tratamiento (u orientación) de las dificultades del aprendizaje escolar debiera ser que la base de la intervención psicopedagógica o terapéutica es la identificación de las dificultades específicamente detectadas y de los procesos lectoescritores alterados. No consideramos que la "dislexia" sea una entidad homogénea, y que todo el alumnado disléxico tiene las mismas características en sus dificultades. Cada alumno con dificultades en la lecto-escritura (sean de origen disléxico o no) es diferente, aunque tengan aspectos comunes. Sus peculiaridades dependerán de los procesos en los que demuestre las dificultades, de la forma en que los afronte, de su estilo de aprendizaje y de otros rasgos de personalidad. Por este motivo, la evaluación de los procesos y subprocesos implicados en el aprendizaje inicial de la lecto-escritura es tan importante, pues la intervención deberá fundamentarse tanto en los procesos alterados y de la intensidad o gravedad de la alteración, como en las posibilidades personales y escolares para su afrontamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades, 20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 93-111.

Alegría, J., y Mousty, P. (2004). Les troubles phonologiques et métaphonologiques chez l'enfant dyslexique. *Enfance*, 3, 259-271.

De Fries, J. C., Alarcón, M., y Olson, R.K. (1997). Genetic etiologies of Reading and spelling deficits: developmental differences. En C. Hulme y M. Snowling (eds.), *Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention*. Londres: Whurr.

Eckert, P. (2004). Elephants in the room. *Journal of Sociolinguistics* 7: 392-397

Ellis, A.W. (2009). Communication between the cerebral hemispheres in dyslexic and skilled adult readers. *Philosophical Transactions Of The Royal Society Of London Series B - Biological Sciences*.

Fisher, S.E., Marlow, A.J., Lamb, J., Maestrini, E., y col. (1999). A quantitative trait locus on chromosome 6p22 influences different aspects of developmental dyslexia. *American Journal of Human Genetics*, 64, 146-156.

Galaburda, A., Sherman, G.F., Rose, G. D., Aboitiz, F., y Geschwind, N. (1985). Developmental dyslexia: four consecutive patients with cortical anomalies. *Annals of Neurology*, 18, 222-233.

Galaburda, A.M., Rosen, G.D., y Sherman, G.F. (1990). Individual variability in cortical organizations: Its relationship to brain laterality and implications to function. *Neuropsychologia*, 28, 529-546.

Galve, J.L. y Ramos, J.L. (2017). *Dificultades específicas de lecto-escritura. Vol. 2. Modelo teórico, evaluación e intervención en la escritura y en las disgrafías*. Madrid: CEPE.

Lyon, G.R., Shaywitz, S. E., y Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14.

Paracchini, S., Thomas, A., Castro, S., Lai, C., y otros (2006). The chromosome 6p22 haplotype associated with dyslexia reduces the expression of KIAA0319, a novel gene involved in neuronal migration. *Human Molecular Genetics*, 15, 1659-1666. Recuperado de DOI: <https://doi.org/10.1093/hmg/ddl089>

Pennington, B.F. (1990). Annotation. The genetics of dyslexia. *Journal of Child Psychology, and Psychiatry*, 31, 193-201.

Rack, J. y Olson, R.K. (1993). Phonological deficits, IQ and individual differences in reading disability: Genetic and environmental influences. *Developmental Review*, 13, 269-278.

Ramos, J.L. y Galve, J.L. (2017). *Dificultades específicas de lecto-escritura. Vol. 1. Modelo teórico, evaluación e intervención en la lectura y en las dislexias*. Madrid: CEPE.

Ramos, J.L., González, A.I. y Galve, J.L. (2019). *Baterías de detección de la dislexia y dificultades de lectoescritura*. Madrid: CEPE.

Ramus, F. (2001). *Dyslexia. Talk of two theories*. *Nature*, 412: 39

Ramus, F. (2003). Developmental dyslexia: specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction? *Current Opinion in Neurobiology*, 13(2), 212-218.

BECOLE-R RENOVADO Y REVISADO: NUEVAS APORTACIONES A LA EVALUACIÓN DE LAS DIFICULTADES DE LA LECTURA Y ESCRITURA

José Luis Galve Manzano. Orientador. Doctor en Psicología. Catedrático de Orientación. Experto en Psicología Educativa. Especialista en Lenguaje. Coautor de las pruebas de evaluación: BADIYG E3-M-S, INVE E3-M-S, ELA, CONCEBAS, BECOLE, ECLE 1-2-3, CESPRO 1-2-3-4-5-6-7-, PAIB-R 1-2-3, PRO 1-2-3, BECOLE-R, DIX.

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. Dicho de otra forma, el objetivo es comprobar qué procesos implicados en cada ámbito de evaluación funcionan adecuadamente y cuáles no, y no quedarnos sólo en “un problema X”.

La Batería BECOLE-R renovada y revisada está basada en la experiencia adquirida con BECOLE a lo largo de más de una década desde su publicación original, basadas en las aportaciones de sus usuarios, y a tenor de ello se han introducido cambios para hacerla más operativa y funcional. Aporta suficiente consistencia para la evaluación de los niveles de procesamiento cognitivo en el ámbito de lectura y de escritura.

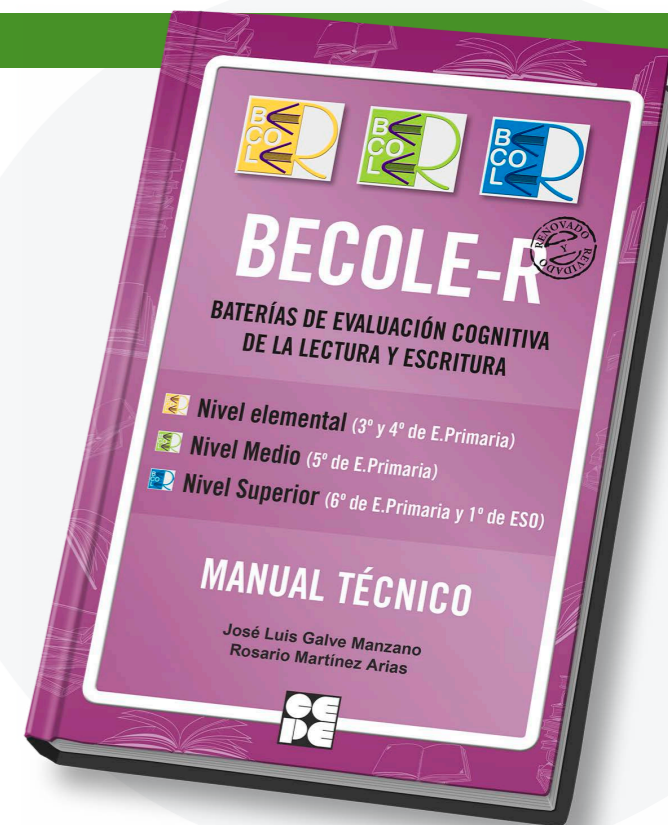
Se sustituyeron pruebas que figuraban en BECOLE (2005), en la Lectura son Asociación de una palabra con su definición (ADP), Asociación de una palabra con su definición de homófonos (ADH), Comprensión de Órdenes (COR), siendo reemplazadas por Ajuste y Juicios de Gramaticalidad (AJG). Mientras en la Escritura se eliminó Comprensión de Órdenes (COR) siendo sustituida por Signos de Puntuación en Frases (SPF), que era una prueba testada en nuestra Baterías PRO (Pruebas de Rendimiento Ortográfico). Así mismo en algunas pruebas se eliminaron algunos ítems poco significativos y se aumentaron ítems en otras para que tuviesen un número equivalente de reactivos.

INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura 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.

Después de más de una década de la edición de BECOLE, se ha tenido la necesidad de actualizar la obra 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.

La Batería BECOLE-R renovada y revisada está basada en la experiencia adquirida con BECOLE y las aportaciones de sus usuarios habiendo introducido cambios para hacerla más operativa y funcional. Aporta suficiente consistencia para la evaluación de los niveles de procesamiento cognitivo en el ámbito de lectura y de escritura. Es un instrumento completo ya que abarca de forma integrada e independiente la lectura y la escritura. Se mantiene la progresión evolutiva entre sujetos a través de los diferentes niveles académicos.



A modo de síntesis podemos indicar que: desde el punto de vista de la revisión teórica realizada llegamos a la conclusión de que la literatura existente es muy amplia, pero que en la mayoría de los casos se ha trabajado con un aspecto específico y de forma aislada, no investigando de forma simultánea la relación entre todos los procesos implicados, sino más bien variables concretas relacionadas con la lectura o con la escritura de forma independiente.

Desde el punto de vista de los instrumentos de evaluación utilizados en las investigaciones, lo más que suelen hacer es describir el tipo de tarea utilizada en su investigación sin ejemplificaciones y menos aún la creación de instrumentos.

Compartimos la apreciación de Benedet en su obra “Los cajones desastre”. Ed. CEPE. (págs.: 93-99). Dice sobre “... BECOLE. Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y la Escritura (Galve). EOS. 2005, dice: “... el instrumento que me parece más apropiado para evaluar si un código del lenguaje intacto logra ser correctamente procesado por el Sistema de Procesamiento, es BECOLE”.

Dicho esto, procede hacer la siguiente pregunta: **la lectura y la escritura: ¿tienen mecanismos separados o comunes?**

Pues bien, coexisten dos tendencias: a) Los que sostiene que la lectura y la escritura no tienen mecanismos separados, y b) Los que sostienen la lectura y la escritura tienen mecanismos separados.

Los estudios de Jiménez et col. (2009), y Jiménez y Tabraue (2012), indican que en una lengua con ortografía transparente como el castellano/español se llevan a cabo por mecanismos cognitivos diferentes. Al analizar los resultados obtenidos en ortografía arbitraria y natural se obtiene como conclusión que el léxico ortográfico que se adquiere con la lectura es diferente del que se adquiere con la escritura. En base a esto, se podría decir que tanto la dislexia como la disgrafía podrían estar presentes tanto de forma independiente como de forma comórbida.

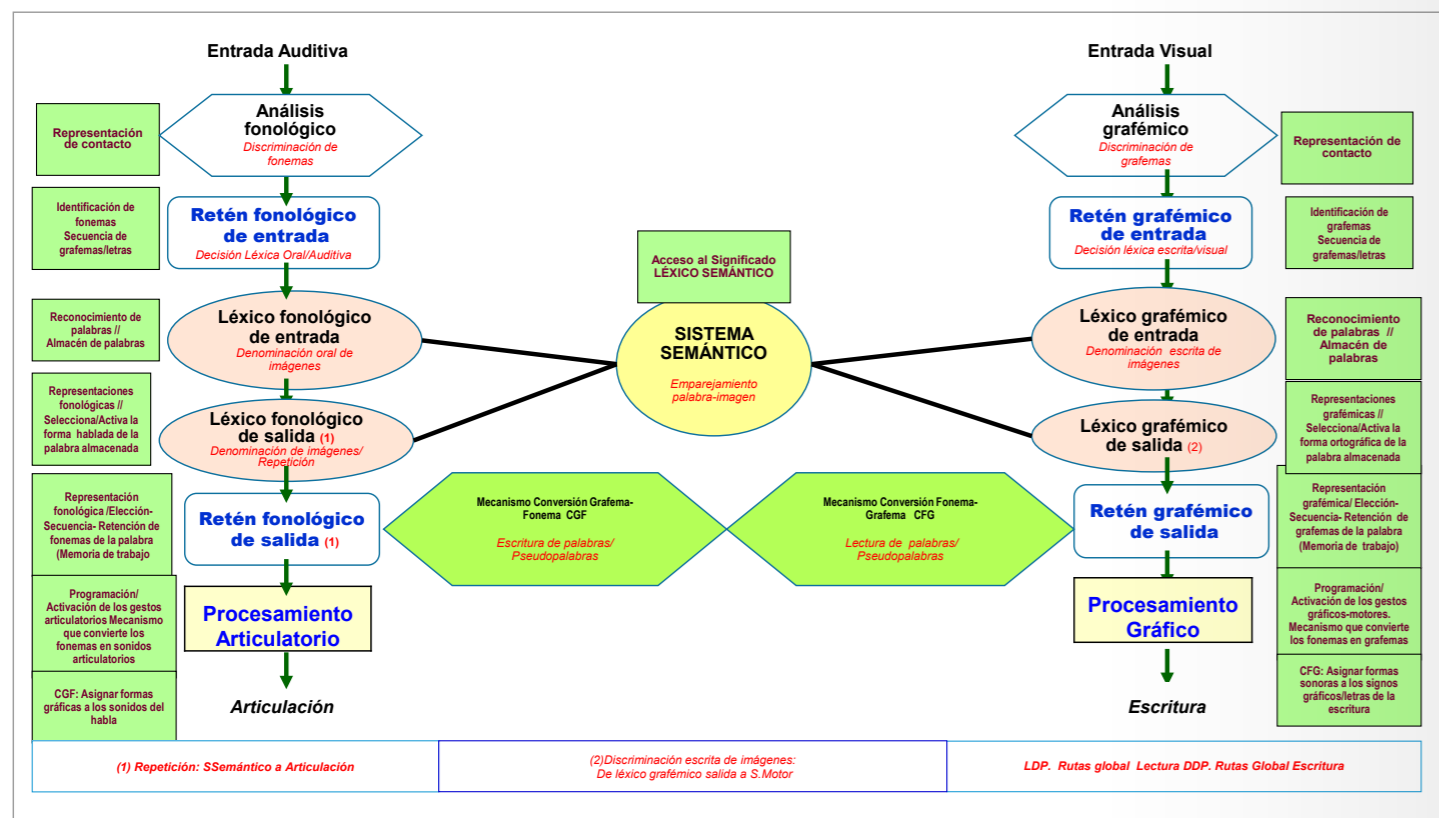
JUSTIFICACIÓN DEL MODELO TEÓRICO

Para ser más operativos, elaboramos estudios sobre los trastornos o alteraciones en la lectura –dislexias- por un lado y sobre los trastornos o alteraciones de la escritura –disgrafías-, pero sin perder de vista que hemos realizado unas baterías de evaluación (BECOLE y BECOLE-r. Baterías de Evaluación Cognitiva de la Lectura y la Escritura, DIX, ECLE) que estudian tanto la lectura como la escritura a través de los procesos de comprensión y producción a nivel de procesamiento léxico, y sintáctico-semántico oracional y textual, posteriormente pusimos en marcha programas de intervención como BECOLEANDO, ORTOLECO y DISLEXIAS Y DISGRAFÍAS1. No obstante, somos conscientes de la dificultad y de la complejidad de la evaluación de los procesos lecto-escritores, por ello hemos venido trabajando en el diseño de materiales de evaluación computerizada que creemos que facilitarían la evaluación y la intervención. Uno de los aspectos más difíciles en la evaluación de las dislexias reside en la posible confusión con el retraso lector.

Desde el punto de vista teórico y de forma sintética podemos decir que el sistema cognitivo dispone de un subsistema especializado en el procesamiento del lenguaje verbal, o Sistema de Procesamiento Lingüístico (SPL). En este SPL, se convierten rápidamente las palabras que se oyen o que se ven en sus correspondientes representaciones mentales (fonemas o grafemas), tras lo cual, accede a su significado, y todo ello de manera automática (Benedet, 2013). El conjunto de componentes del SPL constituye lo que se denomina una arquitectura funcional y se suele representar mediante diagramas de flujo tal y como se muestra por esta autora.

Los procesadores son unidades de tratamiento de la información. Un proceso consiste en la operación de transformar una representación mental en otra representación análoga, pero diferente. Existen almacenes de información que forman parte de la memoria permanente. Los retenes son los almacenes de memoria temporal o retenes, en los que se mantiene temporalmente la información que sale del procesador tras haber sido tratada por éste.

Figura 1. Arquitectura básica del Sistema de Procesamiento Lingüístico (Basado en Benedet, 2013)



Nota: En rojo las pruebas sugeridas para la evaluación de cada uno de los componentes.

Desde el punto de vista de la evaluación del posible alumnado con alteraciones de la lectura o las dislexias, y/o de la escritura o las disgrafías, e incluso la disortografía, implica considerar los procesos alterados a partir de un modelo teórico explicativo que muestre los procesos que funcionan adecuadamente o inadecuadamente. Dicho de otra forma, el objetivo es comprobar qué procesos implicados en la lectura y/o escritura funcionan de manera adecuada y cuáles no.

DESCRIPCIÓN DE LAS BATERÍAS BECOLE-RENOVADA Y REVISADA

BECOLE-r. Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y la Escritura que estudia tanto la lectura como la escritura a través de los procesos de comprensión y producción a nivel de procesamiento léxico, y sintáctico-semántico oracional y textual de forma que se pueda evaluar tanto la lectura como la escritura como cualquiera de los diferentes niveles de procesamiento. BECOLE renovado y revisado surge como una demanda de hacer más operativo y funcional la versión original, y al mismo tiempo facilitar una evaluación online de la mayoría de sus componentes.

Existen tres posibilidades de aplicación:

- Baterías versión cribado o screening: Se aplica solo una parte de las pruebas de la batería para la evaluación de aspectos básicos. Su objetivo es detectar casos de riesgo en lecto-escritura.
- Baterías completas: Requiere la aplicación de todas las pruebas, siendo opcional las complementarias. Su objetivo o finalidad es valorar el funcionamiento de los diferentes niveles de procesamiento (léxico, sintáctico y semántico) de la lectura y/o la escritura.
- También permite la evaluación de aspectos complementarios, cuya finalidad es valorar el funcionamiento de los componentes de los diferentes niveles de procesamiento.

Cuadro 1. Ficha técnica de BECOLE-R

Nombre	BECOLE-R. Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y la Escritura. Renovado y Revisado
Autores	José Luis Galve Manzano y Rosario Martínez Arias
Editorial	CEPE
Aplicación	Individual y/o colectiva (excepto la prueba de lectura de palabras y fluidez que requiere aplicación individual).
Modalidades de aplicación	a) Papel y corrección manual; b) Papel y corrección informatizada; y c) Aplicación online informatizada (con autocorrección y sin necesidad de papel).
Ámbito de aplicación	Desde 3º curso de Educación Primaria a 1º de Educación Secundaria.
Finalidad	Evaluación del funcionamiento de los principales procesos implicados en la lectura y/o la escritura (a nivel léxico, y sintáctico-semántico oracional y textual), así como la detección de errores.
Baremación	Por cursos con puntos de corte para cada nivel en cada prueba. Considerando a sujetos con dificultades muy significativas en cada una de las pruebas o subpruebas a los que se sitúan por debajo del percentil 20, y con significativas los situados entre los percentiles 21-40: Así mismo se consideran dentro de la normalidad los sujetos que se sitúan por encima del percentil 40, con diferentes niveles de rendimiento.
Tipificación	Alumnado español de diferentes comunidades autónomas, de centros públicos y concertados, del ámbito rural y urbano.
Materiales	Cuadernillo de tareas para cada nivel (no fungible) y cuadernillo de respuestas y valoración (el mismo para los tres niveles). Perfil de resultados individual para cada nivel.
Ámbito de aplicación	Preferentemente el ámbito educativo, aunque válido para evaluación en general.
Tiempos de aplicación	Sugerencias de tiempos de aplicación y sesiones para su aplicación total, parcial, screening o prueba individual o independiente (entre 60 y 120 minutos).
Condiciones del examinador	Cualquier evaluador del lenguaje (orientadores, psicólogos, pedagogos, profesores de audición y lenguaje, y de pedagogía terapéutica familiarizados con el enfoque cognitivo)
Consideraciones sobre el evaluador	Hay que considerar que si podría utilizarlo cualquier evaluador capacitado (orientadores, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, profesores de audición y lenguaje, y de pedagogía terapéutica) familiarizados con el enfoque teórico propuesto.

INTRODUCCIÓN A SU ESTRUCTURA

En la literatura sobre este tema existen pruebas que se presentan como adecuadas para evaluar los procesos sintácticos, y algo similar ocurre con los procesos semánticos. La gran dificultad para elaborar reactivos de evaluación que puedan ser puros nos ha llevado a hacer una propuesta en la que confluyen ambos, de aquí que se hayan formulado como pruebas para la evaluación de los procesos sintáctico-semánticos a nivel oracional y textual. Dando un carácter preponderante como sintáctico cuando se evalúa mediante frases u oraciones y semántico cuando se hace mediante textos.

En la edición original de BECOLE (2005) se eliminó la prueba de Lectura y Escritura de Sílabas ya que se comprobó que los alumnos de 3º curso de E. Primaria y cursos superiores tienen superado este tipo de pruebas no siendo discriminativo para determinar la existencia de alteración o dificultad. Si tenía razón de aplicarse hasta 2º curso de E. Primaria pero ese nivel

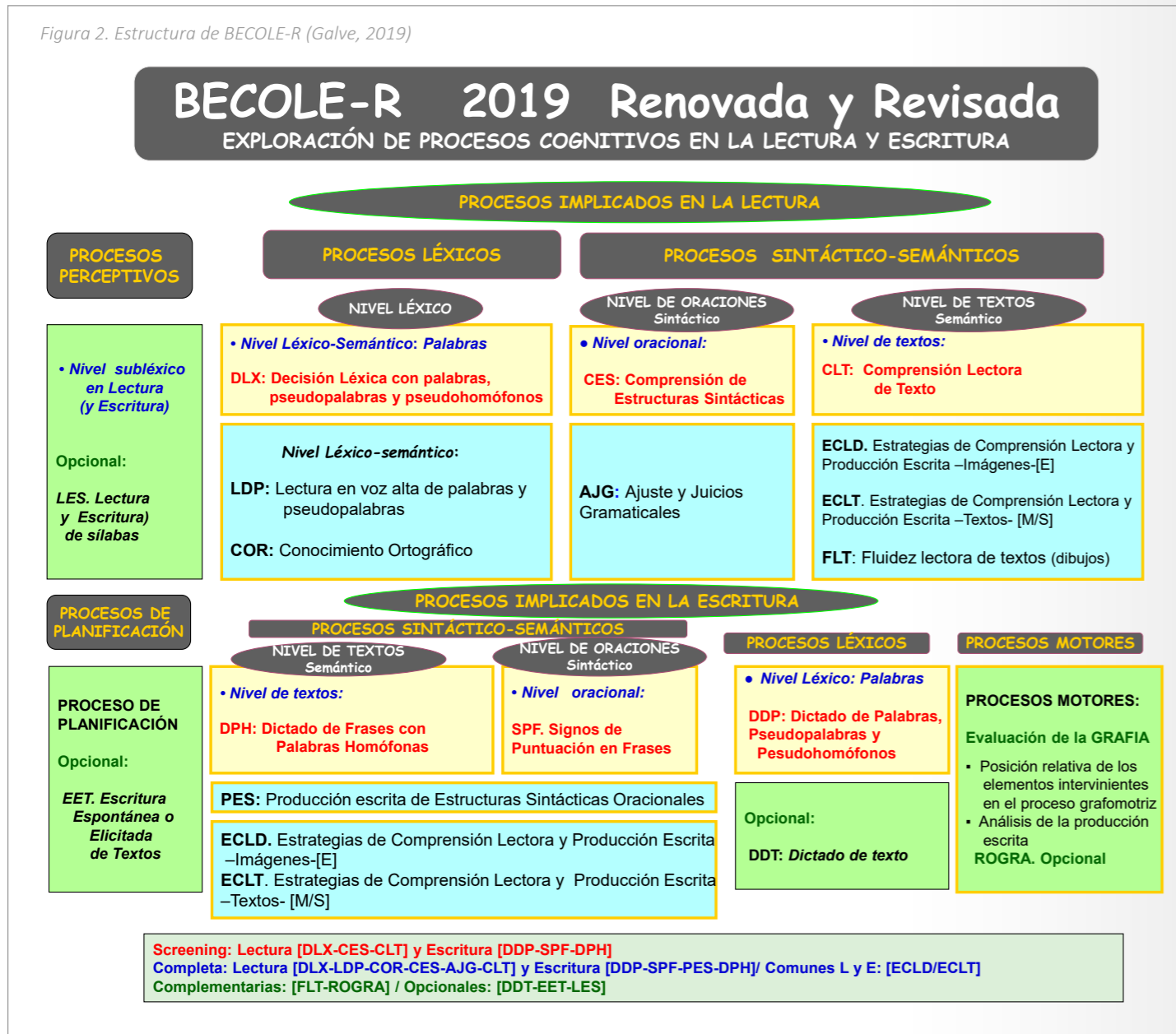
no era el objetivo de nuestras baterías. Así mismo se llegó a la conclusión de que no era preciso continuar con baremos de cursos superiores ya que a partir de 2º curso de E. Secundaria, no se daba diferencias significativas entre alumnado normalizado, en especial cuando se trata de reactivos con palabras aisladas, como por ejemplo, lectura de palabras, dictados de palabras y decisión léxica.

Su estructura queda organizada de la siguiente forma:

BATERÍAS BECOLE-R	PRUEBAS	LECTURA					ESCRITURA			
CRIBADO/ SCREENING	1ª FASE CUADERNO I	DLX	CES	CLT	DDP	SPF	DHP	Opcionales		
EVALUACIÓN INTEGRAL	2ª FASE CUADERNO II	LDP	COR	AJG	FLT*	ECLD ECLT	ROGRA*	PES	ECLD ECLT	DDT** EET** LES**

Notas: La Fase I corresponde al Cribado, y a fase II a la Evaluación Integral. Ambas fases constituyen la Batería completa. Las pruebas (*) no contribuyen a los índices generales. Son pruebas complementarias. Las pruebas (**) son opcionales al resto de la batería. No incluidas para los baremos. La Batería completa (2ª fase) incluye las pruebas de cribado aplicadas previamente (1ª fase).

Figura 2. Estructura de BECOLE-R (Galve, 2019)



JUSTIFICACIÓN EMPÍRICA

En cuanto a su validación empírica se obtuvieron datos como la fiabilidad total de las pruebas que integran la batería es: la fiabilidad total del nivel elemental es de ,950; la del nivel medio es de ,944 y la del nivel superior es de ,943.

En cuanto a las Evidencias de validez cabe expresar que incluye Correlaciones con criterios externos, incluyendo estudios de validez referida a criterio, Evidencias de validez como correlaciones con variables psicológicas, Evidencias de Validez de Contenido, Evidencias de Validez Estructural

LIMITACIONES

Los ítems que BECOLE-R presenta han sido seleccionados a partir de un cuidadoso pilotaje y tests/pruebas por niveles realizados en varias fases, con metodología de Teoría Clásica de los tests y con Teoría de Respuesta al Ítems, así como mediante reducción de ítems para obtener aquellos reactivos que eran representativos de los errores más significativos que en la literatura sobre el tema se han venido publicando. Estamos seguros de que el número de ítems incluidos es el adecuado y suficiente para cubrir el espectro de tipos de problemas a evaluar.

Creemos que la estructura evolutiva que se ha aportado en el proyecto es suficientemente significativa y novedosa para identificar en que estadio de aprendizaje se encuentra cada alumno, valorando los funcionamientos de los diferentes niveles de procesamiento, de los tipos de problemas o alteraciones representativos, y sobre todo el poder generar un programa de intervención educativa en base a las lagunas detectadas.

CONCLUSIONES

La Batería BECOLE-R renovada y revisada está basada en la experiencia adquirida con BECOLE y las aportaciones de sus usuarios habiendo introducido cambios para hacerla más operativa y funcional. Aporta suficiente consistencia para la evaluación de los niveles de procesamiento cognitivo en el ámbito de lectura y de escritura. Es un instrumento completo ya que abarca de forma integrada e independiente la lectura y la escritura. Se mantiene la progresión evolutiva entre sujetos a través de los diferentes niveles académicos. Abarca desde una vez adquiridos los mecanismos básicos de la lectoescritura que suele ser en el inicio de 3º curso de E. Primaria (8 años) hasta 1º curso de E. Secundaria (12 años), ya que a partir de aquí se ha constatado que apenas existen diferencias significativas en el rendimiento en los diferentes procesos evaluados en alumnado escolarizado normalizado.

BECOLE-R. Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y la Escritura que estudia tanto la lectura como la escritura a través de los procesos de comprensión y producción a nivel de procesamiento léxico, y sintáctico-semántico oracional y textual de forma que se pueda evaluar tanto la lectura como la escritura como cualquiera de los diferentes niveles de procesamiento. BECOLE renovado y revisado surge como una demanda de hacer más operativo y funcional la versión original, y al mismo tiempo facilitar una evaluación online de la mayoría de sus componentes.

REFLEXIONEMOS SOBRE EL FONDO DE LA CUESTIÓN

Aquí procede hacerse una pregunta reflexiva: ¿Se está aplicando algún modelo concreto que permita una intervención realista? ¿Es operativa y funcional la evaluación psicopedagógica que se viene haciendo en el ámbito educativo, y más concretamente de la lectoescritura?

MORALEJA

Elija "su modelo" pero sea congruente, alguien se lo agradecerá, y así podrá dar respuesta a "su" necesidad. Lo demás es burocracia legal y papeleo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benedet, M.J. (2011). *Los cajones desastre de la neurología, la neuropsicología, la pediatría, la psicología y la psiquiatría. Un acercamiento al tema desde la neuropsicología cognitiva*. Madrid: CEPE.

Benedet, M.J. (2013). *Cuando la Dislexia no es Dislexia*. Madrid: CEPE.

Galve, J.L. (2007). *Evaluación e intervención en los procesos de la lectura y la escritura*. Madrid: EOS.

Galve, J.L.; Trallero, M.; y Dioses, A.S. (2008). *Fundamentos para la intervención en el aprendizaje de la ortografía*. Madrid: CEPE.

Galve, J.L., Ramos, J.L., y Martínez Arias, R. (2009-2017). *PAIB-R-2-3. Pruebas de Aspectos Instrumentales Básicos de Lenguaje y Matemáticas (de 3º EP a 1º ESO)*. Madrid: CEPE.

Galve, J.L. y Ramos, J.L. (2017). *Dificultades específicas de la lecto-escritura: Modelo teórico, evaluación e intervención en la escritura y en las disgrafías*. Madrid: EOS.

Galve Manzano, J.L. (2014). *Evaluación psicopedagógica de las Dificultades de Aprendizaje. Conceptualización, procedimientos, instrumentos de evaluación y elaboración de informes. Vol. 1 y 2*. Madrid: CEPE.

Jiménez, J.E., Guzmán, R., Rodríguez, C., y Artiles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: La dislexia en español. *Anales de psicología*, 25, 78-85

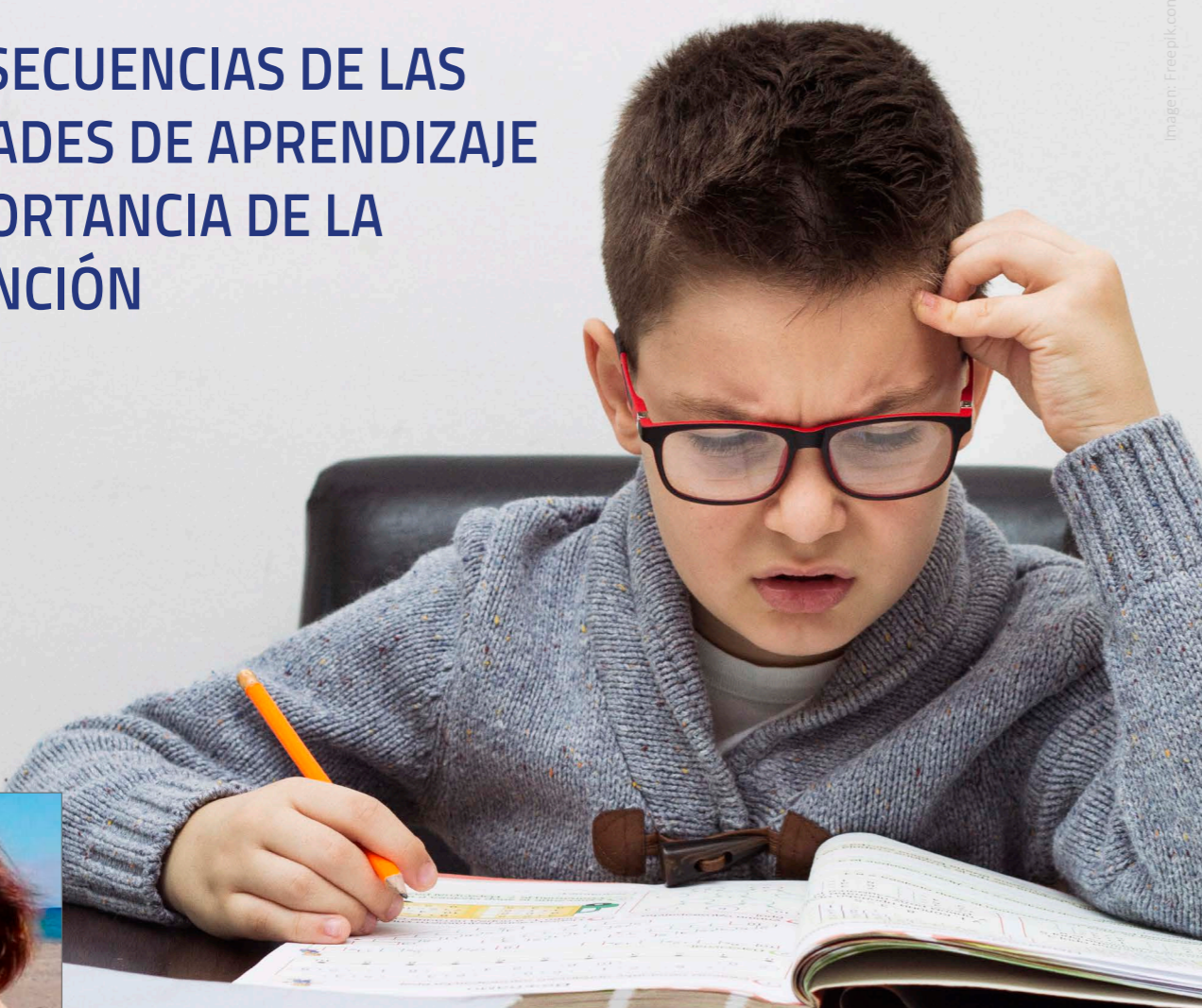
Jiménez, J.E., y Tabraue, M.L. (2012). Comorbilidad con otros trastornos del aprendizaje: dislexia y disgrafía. En Jiménez, J.E. (Coord.). *Dislexia en español. Prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos*, cap. 6, pp. 1º18-136. Madrid: Pirámide.

Ramos, J.L., y Galve, J.L. (2017). *Dificultades específicas de la lecto-escritura: Modelo teórico, evaluación e intervención en la lectura y en las dislexias*. Madrid: CEPE.

LAS CONSECUENCIAS DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y LA IMPORTANCIA DE LA INTERVENCIÓN



Por Carmen Alemany Panadero



Existen alumnos que, sin presentar discapacidad física, psíquica ni sensorial, experimentan obstáculos en su proceso de aprendizaje académico, presentando un desfase con el resto del grupo-clase. Los alumnos afectados por el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), dislexia, discalculia, disgrafía, disortografía, trastorno específico de lenguaje (TEL) o trastorno de aprendizaje no verbal (TANV) precisan de una intervención adecuada a sus necesidades, a nivel educativo, psicopedagógico y logopédico para poder finalizar con éxito las etapas educativas obligatorias. Sin embargo, este alumnado encuentra dificultades para el acceso a los servicios de orientación educativa y de apoyo escolar existentes, quedando en muchos casos fuera del acceso a los mismos, como veremos a continuación.

Algunos autores señalan entre el 40% y el 56% la tasa de estudiantes de la ESO con Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) que abandonan los estudios, frente a un 25% de abandono escolar en estudiantes sin dificultades. Estos datos hacen necesaria la investigación sobre este tema, por las importantes consecuencias que el abandono escolar supone en toda la trayectoria vital de estos jóvenes, tanto a nivel laboral, como económico, psicológico, emocional y social.

La literatura científica publicada hasta el momento, se refiere especialmente a consecuencias muy concretas de trastornos específicos, como el TDAH o la dislexia. Pero apenas se han publicado investigaciones comprensivas de las consecuencias sociales de estos trastornos, que abarquen sus repercusiones económicas, laborales y sociales a largo plazo, así como las situaciones de desigualdad e inequidad a las que se enfrentan a lo largo de toda su trayectoria vital.

Por esta razón, he realizado un estudio de investigación titulado *Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes*, que ha sido publicado en *Ehquidad: Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, núm.11, de enero de 2019.

En el citado estudio se realiza, en primer lugar, un análisis de la literatura científica publicada hasta el momento sobre las Dificultades Específicas de Aprendizaje y sus consecuencias, tanto en lengua española como en lengua inglesa. Pero esta investigación busca ir un paso más allá, analizando la repercusión de las dificultades de aprendizaje en la vida de los afectados, especialmente cuando no logran acceder a la intervención psicopedagógica y logopédica, apoyos y adaptaciones metodológicas que necesitan. Este trabajo también realiza un análisis de las carencias de los sistemas educativo y sanitario en la evaluación de estos alumnos, la identificación del trastorno, y la intervención con los afectados, las consecuencias a corto, medio y largo plazo (que, en ocasiones, pueden ser serias y duraderas, desarrollándose a lo largo de toda su vida), y los factores protectores que pueden resultar de utilidad para prevenir los efectos negativos de estos trastornos.

Esta investigación, por tanto, pretende demostrar las consecuencias negativas para los niños/as y adolescentes de la ausencia de intervención, y fundamentar la necesidad de proporcionar los recursos, adaptaciones y apoyos necesarios. Es especialmente importante que los profesionales a cargo de la Orientación Educativa que desempeñan su labor profesional en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP y órganos similares existentes en diversas comunidades autónomas) así como en los Departamentos de Orientación de centros educativos, tengan presente esta problemática y sus repercusiones de larga duración, por la relevancia que tiene para el objeto de su intervención profesional.

LA METODOLOGÍA EMPLEADA

El estudio cuenta con una muestra distribuida en tres segmentos, 130 personas adultas con Dificultades Específicas de Aprendizaje, 404 familias de adolescentes con DEA, y 90 profesionales especializados en la intervención con este tipo de trastornos. Para la obtención de la muestra se ha contactado con asociaciones de afectados todas las Comunidades Autónomas, seleccionándose entidades de características muy diversas (asociaciones, federaciones y fundaciones), de entornos tanto rurales como urbanos, e integradas por personas con todo tipo de DEA. La selección de los participantes se ha llevado a cabo a través de dichas entidades, habiendo participado en el estudio aquellos usuarios que

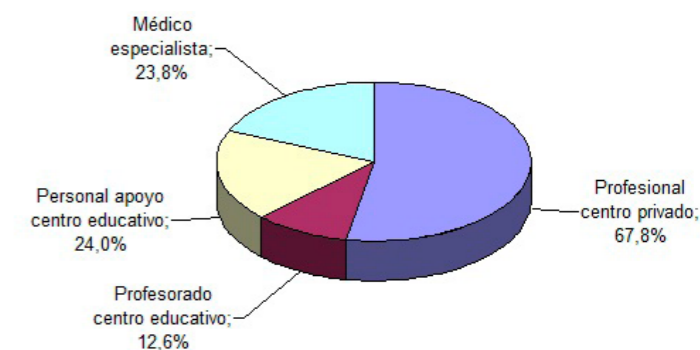
han accedido a colaborar de forma voluntaria. También se ha contactado con profesionales de todas las comunidades autónomas, de centros públicos y privados, para obtener el punto de vista de los especialistas en intervención con DEA.

A continuación, se desarrolla una exposición de los resultados obtenidos en este estudio, desglosados por segmentos. No obstante, para una información más pormenorizada, se recomienda la consulta del **estudio original**.

1. Resultados en adolescentes con DEA

Prevalencia: sobre una muestra de 404 familias de adolescentes con DEA, hallamos en estos jóvenes una prevalencia superior de la dislexia (82,4%), seguida del TDAH (26,5%) y de la discalculia (12,9%). Un 10,6% de la muestra padece disgrafía, un 10,1% disortografía, un 6,9% Trastorno Específico de Lenguaje (TEL), un 2,2% Trastorno de Aprendizaje No Verbal (TANV) y un 1,5% dispraxia. Asimismo, los resultados muestran la frecuente presencia de comorbilidades entre diferentes DEA, siendo frecuente la concurrencia de dos o más trastornos en el mismo sujeto.

Identificación de la/s DEA: los resultados muestran una tendencia a recurrir a especialistas privados para la evaluación (67,8%), lo que parece indicar cierta dificultad para el acceso a los servicios de orientación de los centros educativos, que serían los responsables de realizar la correspondiente evaluación psicopedagógica y emitir el oportuno informe. La opción privada es claramente mayoritaria, a pesar de su coste económico para las familias.



Intervención especializada: los datos muestran que la mayoría de estos jóvenes han recibido intervención por parte de profesionales del sector privado (54,2%). Un 24,8% no ha recibido ningún tipo de terapia, y un 35,6% ha recibido apoyo de los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (A.L.) de su centro educativo. Sólo un 6,2% ha tenido acceso a atención terapéutica en la sanidad pública. Estos datos nos proporcionan una señal de alarma

sobre las dificultades de acceso a los recursos públicos de apoyo especializado, obligando a muchas familias a dirigirse a instituciones privadas de elevado coste económico.

Consecuencias de las DEA: las familias consultadas refieren consecuencias en el autoconcepto y autoestima de sus hijos/as, desmotivación para el estudio, dificultades relacionales, problemas de conducta, repetición de curso o fracaso escolar. En lo referido a las consecuencias sobre su salud, las familias refieren problemas de ansiedad, depresión, manifestaciones psicósomáticas (bruxismo, cefaleas, insomnio, problemas digestivos, trastornos de alimentación y adicciones sin sustancias: videojuegos o móvil), y otros trastornos. En menor medida refieren consumo de sustancias. El consumo de sustancias ha mostrado una prevalencia aumentada en los menores afectados por TDAH, a diferencia de los datos referidos a otros trastornos. Estos datos con coherentes con la investigación anterior, que también señalaban una tasa de consumo de sustancias aumentada en las personas con TDAH.

Sólo un 4,5% de los padres manifiesta que su hijo/a no ha sufrido ninguna consecuencia debido a su trastorno.

2. Resultados en personas adultas con DEA

Prevalencia: los resultados muestran una prevalencia superior de la dislexia (85,4%) seguida por el TDAH (20%), disortografía (15,4%), discalculia (14,6%) y disgrafía (11,5%). La dispraxia la padece un 3,8% de la muestra, el TEL un 3,1%, y el TANV un 2,3%. Los resultados muestran asimismo la presencia de comorbilidades, siendo frecuente la concurrencia de dos o más trastornos.

Nivel de estudios alcanzado: la tasa de individuos con DEA que únicamente cuentan con estudios primarios supera en más de cuatro puntos los datos de la población general. Sin embargo, la tasa de personas con el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria se halla muy por debajo de la recogida por el INE (2017). Esto parece indicar que estos estudiantes tienden a quedar "atascados" en la ESO, según se avanza en dificultad y exigencia, no logrando titular en algunos casos. Sin embargo, también se ha observado una elevada tasa de alumnos que han alcanzado estudios superiores, lo que podría indicar que una vez que logran superar las etapas obligatorias, muchos de estos estudiantes sí logran alcanzar niveles superiores de educación (Tabla 1).

NIVEL DE ESTUDIOS	PORCENTAJE DE LA MUESTRA TITULADO	POBLACIÓN GENERAL (INE Y MECD 2017)
Educación Primaria	17,7%	13,5%
Ed. Secundaria Obligatoria	16,9%	28,8%
FP Básica	5,4%	8,2%
FP Grado Medio	8,5%	27,5%
FP Grado Superior	16,2%	22,0%
Ed. Secundaria Postobligatoria	10%	13,7%
Estudios Superiores	36,2%	28,8%

Tabla 1. Fuente: elaboración propia.

Situación laboral: el estudio muestra importantes consecuencias en este sentido. La tasa de desempleo de estos adultos casi dobla la de la población general (33,1% frente a 16,55%, INE 2017). También se observan diferencias reseñables en la temporalidad y precariedad de los contratos laborales, siendo mucho más elevada la precariedad laboral en las personas adultas con DEA. El acceso a la función pública también es inferior en este colectivo.

Nivel de ingresos: en este aspecto también las diferencias son significativas. Las respuestas de los participantes, muestran que un 65,4 % se hallan por debajo de los 18.000€ anuales o sin ingresos, frente al 44,9 % de la población general.

Un 30 % de la muestra ingresa entre 18.000€ y 30.000€ anuales, frente al 39,99 % de la población general, y sólo un 5,4 % de la muestra dispone de unos ingresos superiores a 30.000€ anuales frente al 15,06% de la población general.

La mayoría de los afectados en edad adulta se encuentran en el rango inferior de ingresos o sin ingresos. Estos resultados muestran la situación de desigualdad e inequidad en las oportunidades de las personas afectadas por Dificultades Específicas de Aprendizaje, que tienden a tener un bajo nivel educativo y una inferior cualificación laboral, por lo que sufren consecuencias durante toda su vida a nivel económico y laboral.

Acceso a la vivienda: el estudio muestra la tendencia aumentada a residir en viviendas de alquiler (cuatro puntos porcentuales por encima de la población general) y una reducida tasa de acceso a la vivienda en propiedad (20 puntos inferior a las cifras de vivienda en propiedad en España), lo cual resulta compatible con los datos anteriormente citados. Un 23% de los consultados aún reside con sus padres. El acceso a la vivienda es un tema complejo para la mayoría de los jóvenes, pero la desventaja aumenta según se van sumando circunstancias condicionantes.

Consecuencias autopercebidas: los adultos consultados refieren elevadas tasas de ansiedad y depresión, trastornos de conducta, baja autoestima, dificultades de relación y baja cualificación educativa y laboral. En el caso de los adultos con TDAH, el consumo de sustancias también se encuentra aumentado (un 36% de los adultos con TDAH consultados consume sustancias), no siendo así en el caso del resto de trastornos.

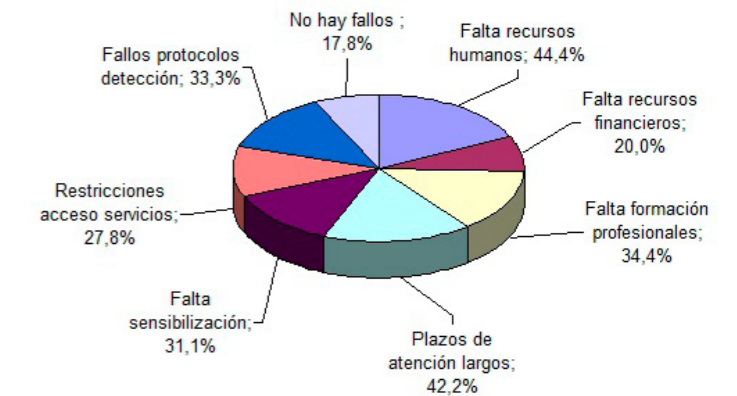
3. La visión de los profesionales

Los profesionales consultados pertenecen al ámbito de la orientación educativa, psicopedagogía, magisterio especialista en A.L. o P.T., logopedia o psicología, todos ellos con experiencia en intervención con personas afectadas por DEA. Pertenecen a entidades muy diversas, públicas y privadas, ubicadas en diferentes Comunidades Autónomas.

Un 68,9% de los profesionales consultados señalan que la identificación de estos trastornos en el sistema educativo está fallando, un 9,4 refieren que falla únicamente en algunas ocasiones, y un 18,9% opina que no está fallando. Entre los principales problemas que refieren los profesionales estaría la falta de recursos humanos, la falta de formación específica de los profesionales, los fallos en los protocolos de detección y la falta de recursos financieros para los servicios de orientación y de apoyo escolar.



Consultados sobre la problemática de la evaluación e identificación de las DEA en el sistema sanitario público, un 74,4% de los profesionales consideran que la detección de estos trastornos está fallando. Las razones que aducen son: la falta de recursos humanos, los largos plazos de atención y listas de espera, la falta de formación específica de los profesionales y la falta de protocolos específicos para la detección de estos trastornos.



El 68,9% de los profesionales consideran que suele ser necesario acudir a centros y profesionales privados para la detección e intervención con estos trastornos. Un 63% opina que es frecuente que las familias abandonen el tratamiento privado por motivos económicos. No existen becas y ayudas realmente accesibles a este alumnado, ya que para acceder de forma efectiva a las becas del Ministerio de Educación para Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), los requisitos son estrictos, y en muchos casos se solicita una evaluación psicopedagógica oficial del sistema educativo, no siendo suficiente con el informe facultativo del neuropediatra. Numerosas familias han referido situaciones similares, por las cuales quedaban excluidas de dichas becas. Los alumnos con NEAE se encuentran en un laberinto de difícil salida: no experimentan tantas dificultades como los alumnos con NEE, por lo que en muchas Comunidades Autónomas no tienen acceso a servicios como la orientación educativa o la intervención con su trastorno (la falta de recursos obliga a priorizar al alumnado con NEE). En muchos casos no son evaluados por los equipos de orientación, debido a la saturación de los servicios, por lo que no disponen del informe psicopedagógico que les proporcionaría acceso a las becas del MECD y derecho a solicitar adaptaciones metodológicas en los tiempos de examen, formatos de examen y otras. La falta de evaluación en los Equipos de Orientación supone, en la práctica, la incapacidad para el ejercicio efectivo de sus derechos.

Para paliar esta situación, las familias se ven obligadas a realizar un importante esfuerzo económico, contratando servicios privados para la detección e intervención con las

DEA, con la presión añadida de que resulta absolutamente imprescindible para sus hijos. No todas las familias tienen capacidad económica suficiente para afrontar estos gastos y muchos alumnos con dificultades de aprendizaje no disponen de la intervención psicopedagógica o logopédica necesaria.

Asimismo, también se consultó a los profesionales sobre la creación de centros especializados en la educación de personas con DEA. Se trata de centros educativos de carácter privado (con o sin concierto educativo), que siendo escuelas ordinarias y admitiendo todo tipo de alumnado, tienen un programa de integración preferente para alumnos con DEA, y han desarrollado metodologías inclusivas. Escuelas como el Brot Barcelona, Brot Madrid, Areteia o Nuevo Velázquez estarían en este caso. Los profesionales declaran en su inmensa mayoría no conocer este tipo de centros (71%), por su parte un 13% se muestra a favor de estas iniciativas y un 12% se manifiesta en contra, por tratarse de centros segregados, siendo más partidarios de destinar los recursos a la escuela pública ordinaria.

Entre los factores protectores para este alumnado, los especialistas subrayan el aumento del personal especializado para atender a estos alumnos, el aumento de la formación del profesorado, la utilización de metodologías inclusivas, el desarrollo de la escuela inclusiva, y el aumento de recursos financieros para los servicios de apoyo.

Es importante resaltar la respuesta de los profesionales ante este estudio. Muchos han mostrado un gran interés en apoyar a este alumnado, señalando sin embargo la falta de recursos para realizar adecuadamente su función.

CONCLUSIONES

Este estudio muestra la acumulación de efectos negativos de las DEA a todos los niveles: sanitario, educativo, laboral, psicológico, emocional, económico y social, y cómo estos factores se entrelazan y refuerzan mutuamente, condicionando el futuro social y laboral de los afectados. El abandono escolar, la falta de titulación en etapas obligatorias, la baja cualificación laboral, el desempleo de larga duración, el acceso a trabajos de baja remuneración, la precariedad laboral, las dificultades para acceder a una vivienda, todo ello va sumando obstáculos y desventajas para estos jóvenes.

Los resultados indican que existen dificultades para el acceso a los servicios especializados de los sistemas públicos educativo y sanitario, resultando especialmente difícil el acceso a la valoración psicopedagógica, a la intervención educativa, psicopedagógica o logopédica necesaria, dificultades

para obtener el apoyo educativo y las adaptaciones metodológicas que este alumnado precisa y problemas para el acceso a becas y ayudas que van vinculadas a la valoración e identificación del trastorno desde el sistema educativo.

Como consecuencia, muchas familias se ven abocadas a acudir a servicios de carácter privado, que por su elevado coste no se hallan al alcance de todos. Los alumnos cuyas familias no pueden cubrir ese coste, se encuentran desamparados ante un sistema educativo que tiende a tratar de manera uniforme a todo el alumnado, y que no cuenta con recursos para una adecuada atención a la diversidad. Aunque en este ámbito pueden existir diferencias entre las Comunidades Autónomas, como así han señalado algunas entidades, la mayoría de las familias y profesionales han referido dificultades en este sentido a lo largo de todo el territorio nacional.

Pese al conocimiento que existe hoy en día sobre las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), y a pesar del desarrollo de modernas metodologías y modelos de intervención, y existiendo profesionales formados y preparados, estos alumnos continúan sufriendo las consecuencias de un sistema que no alcanza a cubrir la diversidad existente y que no dispone de recursos para garantizar la igualdad de oportunidades real y efectiva.

Por todo ello, es esencial desarrollar procesos de intervención integral con estos niños y niñas, con el fin de prevenir las numerosas consecuencias negativas para su trayectoria vital futura. El sistema educativo precisa de recursos humanos, financieros, materiales y técnicos suficientes para su adecuado funcionamiento. De no destinarse los recursos a los programas de orientación educativa, los principios y valores de inclusión, equidad e igualdad de oportunidades recogidos en la legislación, quedarán únicamente en palabras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelman, P. & Vogel, S. (1993). Issues in the employment of adults with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*. Vol: 16 (3), pp.219-232.
- Alemaný Panadero, C. (2019). Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 11, 91-122. doi: 10.15257/ehquidad.2019.0004
- Álvarez, D., Menéndez, S., González, P., & Rodríguez, C. (2012). Hiperactividad-impulsividad y déficit de atención como predictores de participación en situaciones de violencia escolar. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12 (2), pp.185-202.
- Artigas-Pallarés, J. (2000) Disfunción cognitiva en la dislexia. *Revista de Neurología Clínica*; 1(1), pp.115-124.
- Artigas-Pallarés, J. (2002). Problemas asociados a la dislexia. *Revista de Neurología Clínica*, 34(1), pp.7-13.
- Artigas-Pallarés, J. (2003). Comorbilidad en el trastorno por déficit de atención/ hiperactividad. *Revista de Neurología Clínica*, 36(1): pp.68-78.
- Artigas-Pallarés, J. (2006). El trastorno de déficit de atención/hiperactividad en la consulta del pediatra. Algunas sugerencias. *Revista Pediatría en Atención Primaria*; 8 (4), pp.15-33.
- Artigas-Pallarés, J. (2009). Dislexia. Enfermedad, trastorno o algo distinto. *Revista de Neurología Clínica*. 48(2), pp.63-69.
- Artigas-Pallarés, J. (2009). El tratamiento farmacológico de la dislexia. *Revista de Neurología Clínica*, 48(11), pp.85-91.
- Aznar, J. & Azorín, E. (2010) Características del mercado de trabajo español actual y sus consecuencias sobre el riesgo de exclusión social. *Revista Documentación Social*, 158, pp.63-80.
- Bolívar, A. & López, L. (2009) Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Revista Curriculum y Formación de Profesorado*, vol. 13(3), pp.51-78.
- Calero, J., Choi, A. & Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel. *Revista de Educación*, núm extr. 2010, pp.225-256.
- Eckert, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, 341, pp.35-55. (Trad. Ana C.Romero).
- Fernández, M., Mena, L. & Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. *Colección Estudios Sociales*, 29, Barcelona, Obra Social la Caixa.
- Fernández, M., Mena, L. & Riviere, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, núm extr. 2010, pp.119-145.
- Fernández Guerrero, A.B. (2011). El fracaso escolar. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, 40(1). Recuperado de: <https://www.csif.es/contenido/andalucia/educacion/88978>
- Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista Investigación Educativa*, 16(1), pp.47-70.
- García, R., Sánchez, Á. & Rodríguez, A. (2013). Las competencias socio-personales en la integración socio-laboral de los jóvenes que cursan programas de cualificación profesional inicial. *Rev. Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), pp.58-78.
- Geary, D. (2011). Consequences, Characteristics, and Causes of Mathematical Learning Disabilities and Persistent Low Achievement in Mathematics. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 32(3), pp.250-263.
- Gillberg, C. & Rasmussen, P. (2000). Natural outcome of ADHD with developmental coordination disorder at age 22 years. A controlled, longitudinal community-based study. *Journal of The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(11): pp.1424-1431
- Gillberg, C., Lundervold, A., Stickert, M., Hysing, M., Sorensen, L. & Posserud, M.B. (2016). Attention Deficits in Children With Combined Autism and ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 20 (7), pp.599-609.
- González, D., Jiménez, J. E., García, E., Díaz, A., Rodríguez, C., Crespo, P. & Artiles, C. (2010). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), pp.317-327.

- González, J., Núñez, J.C., González, S., Álvarez, L., Rocas, C., García, M., González, P., Cabanach, R. & Valle, A. (2000) Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), pp.548-556.
- González, M.T. & San Fabián, J.L. (2018). Buenas Prácticas en Medidas y Programas para Jóvenes Desenganchados de lo Escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), pp.41-60.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1999). *Establishing trustworthiness*. En A.Bryman y R.G. Burgess (Eds.). *Qualitative Research*. London: Sage Publications, pp.397-344.
- Hernández, M.A. & Alcaraz, M. (2017). Aproximación conceptual del abandono escolar. *II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa s.XXI*. Ponencia llevada a cabo en el Congreso sobre Desigualdad Social, Económica, y Educativa s.XXI. Organizador: Univ. Autónoma de Tamaulipas.
- Hernández Pallarés, L.A. (2012) Aportaciones para la confección de un modelo de escuela inclusiva para los alumnos con dificultades del aprendizaje. En: Navarro, J; Fernández, M.T; Soto, F.J. y Tortosa F. (Coords.) *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Recuperado de: <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/ensayos.html>. Murcia. Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Jiménez, J.E., Guzmán, R., Rodríguez, C. & Artiles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: La dislexia en español. *Anales de Psicología*, 25(1), pp.78-85.
- López, M., Reverte, G.M. & Palacios, M. (2016). El fracaso escolar en España y sus regiones. Disparidades territoriales. *Revista Estudios Regionales*, 107, pp.121-155.
- Martínez, M., Henao, G.C., & Gómez, L.A. (2009) Comorbilidad del trastorno por déficit de atención e hiperactividad con los trastornos específicos del aprendizaje. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38(1), pp.178-194.
- National Joint Committee on Learning Disabilities- NJCLD. (1990). *Learning Disabilities: Issues on Definition*. Recuperado de: <http://www.ldonline.org/about/partners/njclid/archives>
- Nieto, C. (2011). Fracaso escolar y conflicto con la ley. *Revista Asociación de Sociología de la Educación*, 4(2), pp.186-203.
- Ohlmeier, M., Peters, K., Wildt, B., Zedler, M., Ziegenbein, M., Wiese, B., Emrich, H. & Schneider, U. (2009). Comorbilidad de la Dependencia a Alcohol y Drogas y el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). *Revista de Toxicomanías y Salud Mental*, 58 (1), pp.12-18.
- Reverón, D. (2016). *Relación TDAH y Drogas*. Universidad La Laguna, Tenerife.
- Rigau-Ratera, E., García-Nonell, C., Artigas-Pallarés, J. (2004). Características del Trastorno de Aprendizaje No Verbal. *Revista de Neurología Clínica*, 38 (1), pp. 33-38
- Riddick, B. (2009). *Living with Dyslexia, the social and emotional consequences of specific learning difficulties/disabilities*. London/New York. Routledge.
- Scrich, A.J., Cruz, L.A., Bembibre, D. & Torres, I. (2017). La dislexia, la disgrafía y la discalculia: sus consecuencias en la educación ecuatoriana. *Revista Archivo Médico Camagüey*, 21(1), pp. 766-772
- Shessel, I. & Reiff, H. (1999). Experiences of Adults with Learning Disabilities: Positive and Negative Impacts and Outcomes. *Learning Disability Quarterly*, 22(4), pp.305-316.
- Torrico, E., Linares, A., Vélez, E., Villalba, F., Fernández, A., Hernández, J. & Ramírez, L. (2012). TDAH en pacientes con adicción a sustancias: análisis de la prevalencia y de los problemas relacionados con el consumo en una muestra atendida en un servicio de tratamiento ambulatorio. *Revista Trastornos Adictivos*, 14(3), pp.89-95
- Vacas, C. (2002). Agresividad escolar y dificultades de aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(3), pp.363-372

DINAMIZANDO LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA AL SERVICIO DE LA INNOVACIÓN PROGRAMA EXPERIMENTAL ACTÍVATE



Corren tiempos en la mejor profesión posible en los que no dejan de surgir conceptos e ideas a modo de **imaginario colectivo** docente tales como “innovación de la acción docente”, “metodologías activas no competitivas”, “neuroeducación con sus inteligencias ejecutiva y emocional frente al neuromito”, “currículum flexible estandarizado y competencial”, “gamificación y uso de las TICs”, “diversidad funcional frente a discapacidad”, “acción tutorial pero también orientadora”, “educación inclusiva en la atención a la diversidad” o “acompañamiento a lo largo de la vida de nuestro alumnado”.

Tiempos igualmente donde la denominada **Generación Z** o generación sustituta de los millenials, como empiezan a ser conocidos nuestros y nuestras jóvenes, destacan por usar internet, ser cada vez más irreverentes, buscar sin descanso la inmediatez, además de tener una capacidad de resiliencia distinta, no menor. Alumnado este que además se ha de enfrentar a nuevas estructuras de empleo en nuestro país que demandan cada vez más formación técnica (se prevé un 50% en el 2025) frente a la universitaria (30%) y otras ocupaciones sin especialización (20%).

Por David Reyes Pastor.

Diplomado en Magisterio en la especialidad Maestro de Educación Especial. Licenciado en Psicopedagogía. Orientador educativo de Ed. Secundaria. En la actualidad trabaja como Asesor Técnico Docente de la Secretaría General de Educación de la CEyE de la Junta de Extremadura.



En este contexto donde además las familias están presentes... **¿dónde se sitúa la orientación educativa?** Claramente en una posición que ha de apoyarse en grandes dosis de versatilidad y acomodación en la respuesta a las necesidades que se presentan, que no cesa de buscar soluciones conjuntas desde relaciones de igualdad, implicación y corresponsabilidad en el desarrollo de las distintas tareas. Por tanto, contribuyendo en gran medida a hacer posible el liderazgo educativo.

Enmarcando lo anterior en Extremadura, el Programa experimental ACTÍVATE queda incardinado como una más de las actuaciones preventivas que configuran la línea de trabajo *TRANSITA*, dentro del Protocolo de Orientación Educativa y Profesional (<https://www.educarex.es/atencion-diversidad/orientacion-educativa-profesional.html>) puesto en marcha por la administración autonómica desde su apuesta por ser una única Consejería de Educación y Empleo en el año 2015.

Aparece como una **propuesta innovadora y motivadora de trabajo desde la orientación educativa y profesional para el profesorado de ESO con alumnado que se prevé puede estar en riesgo de abandono escolar temprano, de cara a estimular y favorecer su continuidad futura en el sistema educativo, mediante metodologías activas y trabajo competencial (habilidades cognitivas y emocionales)**. Se responde así en el ámbito competencial de la educación extremeña a lo que LOE/LOMCE recoge cuando establece lo ya conocido referente a que “corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental”. Por tanto, esta medida contribuye a hacer efectiva, en parte, una de las ansiadas aspiraciones de mejora profesional que el colectivo de la orientación educativa en la etapa de secundaria venía reclamando en cuanto a la ratio adecuada de los profesionales necesarios que los diversos organismos internacionales aconsejan.

Arranca con el comienzo del año 2019, a modo de pilotaje, continuando en principio hasta la finalización del curso escolar 2019-2020, en 50 centros educativos públicos que imparten enseñanzas de educación secundaria obligatoria. Los resultados que se extraigan sobre su viabilidad garantizarán la extensión al resto de los centros existentes con estas características en Extremadura.

A grandes rasgos, consiste en la asignación de un/a segundo profesor/a de orientación educativa a jornada completa, que se dedica exclusivamente a diseñar inicialmente y desarrollar este programa en aquellos cincuenta centros (disponibilidad presupuestaria) con grupos de alumnos y alumnas de 1º, 2º y 3º de ESO, en los que se pudiera identificar uno o varios casos con perfil de riesgo de abandonar el sistema educativo, debido a cualquier causa, a juicio del profesorado de orientación educativa con destino en el centro.

Lo anterior se traduce en alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- Impulsar el asesoramiento sobre **metodologías activas** de enseñanza/aprendizaje con este alumnado, dentro de las medidas ordinarias de cada centro educativo.
- Favorecer el **trabajo competencial** con este alumnado dentro de la Orientación Académica y Profesional, como pilar que garantice el proceso de acompañamiento a lo largo de la vida.
- Mejorar las **habilidades cognitivas y emocionales** de los grupos ordinarios de referencia, dentro de la Acción Tutorial.

El desarrollo de este programa en cada centro educativo seleccionado viene determinado por las características del contexto educativo y por la tipología de los grupos de alumnos y alumnas existente en el mismo. Por tanto, ha supuesto adaptar las actividades en duración y formato a sus características diferenciales.

Se ha partido de las necesidades identificadas respecto a los ámbitos de la orientación educativa y profesional presentes en el **Plan de actuación del Departamento de Orientación** (apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, acción tutorial y orientación académica y profesional). Para hacerlo efectivo, se pensó en desarrollar en cada curso escolar de forma obligatoria un bloque temático sobre *Metodologías activas*, existiendo un compromiso por parte del centro educativo y el profesorado interesado en implementar estas en, al menos, dos materias de los cursos escolares comprendidos entre 1º y 3º de ESO. El Orientador/a educativo/a ACTÍVATE se ha centrado en el trabajo directo y colaborativo con estos profesores/as.

Por otra parte, dado que el sistema educativo no debe ni puede mantenerse al margen del conocimiento neurocientífico, si queremos mejorarlo habrá que hacer cosas de manera distinta a cómo hemos venido haciéndolas hasta ahora, aunque siempre desde la reflexión y el análisis de la perspectiva psicopedagógica y la práctica docente. Para ello, este programa experimental ACTÍVATE contempló que cada centro seleccionado optará, al menos, por otro bloque de contenidos ligado al *Trabajo competencial a lo largo de la vida*. Para ello, había de optar entre *Habilidades cognitivas* o *Habilidades emocionales*, sin menoscabo de poder llevar a cabo los dos, insistiéndose que en ambos casos, la participación del Educador/a Social y/o el Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) del centro se consideraba importante en las actividades desarrolladas por el Orientador/a asignado al programa, tanto en su planificación en las reuniones de tutores/as como en su desarrollo en las horas lectivas de tutoría.

La persona de la especialidad de orientación educativa asignada a este programa en cada centro educativo era el responsable de elaborar un **Proyecto Psicopedagógico ACTÍVATE** cuya temporalización abarcara los cursos escolares 2018-2019 y 2019-2020. Dicho proyecto debía ser coordinado y supervisado por el orientador/a educativo/a del centro y por la jefatura de estudios, así como evaluado en la **Memoria Psicopedagógica ACTÍVATE**, cuya responsabilidad recae también en este/a nuevo/a profesional.

En este sentido, para un eficaz desarrollo del mismo, la dirección del centro desarrolla funciones de difusión y supervisión específicas.

La **coordinación entre Orientador/a Educativo/a del centro y el Orientador/a asignado al programa** se establece mediante su asistencia a la reunión semanal del Departamento de Orientación, así como a través de la asistencia de ambos a las reuniones semanales con las tutorías de 1º, 2º y 3º de ESO. Igualmente, dentro de su horario complementario semanal, tiene consignada una hora de coordinación con el Departamento de FOL para el desarrollo de actuaciones vinculadas al Protocolo de Orientación Educativa y Profesional al igual que el Orientador/a Educativo/a del centro.

Este nuevo recurso se adscribe al Departamento de Orientación, pero en ningún caso asume la jefatura de dicho departamento. También asiste a la reunión de la Comisión de Coordinación Pedagógica en calidad de oyente, con voz pero sin voto.

Es importante concretar que este nuevo/a profesional no lleva a cabo horas lectivas de docencia directa sobre materias del centro, ya que se centra en el desarrollo de las líneas de intervención del propio programa ACTÍVATE.

El Orientador/a Educativo/a del centro sigue asumiendo el desarrollo de los ámbitos de Acción Tutorial y Convivencia, de Orientación Académica y Profesional y de Apoyo al Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, contando con la labor de este nuevo/a profesional para impulsar la implementación de las actuaciones innovadoras ya mencionadas. Igualmente, la Evaluación Psicopedagógica y la docencia de materias afines a su especialidad es responsabilidad directa suya.

Previamente al inicio del programa, este nuevo/a Orientador/a educativo/a, junto al Orientador/a Educativo/a del centro, recibieron una **formación específica obligatoria** (<https://www.educarex.es/atencion-diversidad/jornada-formativa-febrero.html>) en horario laboral de mañana. Una vez consolidado este programa, se organizará una Jornada de buenas prácticas intercentros en 2020, con la finalidad de exponer los proyectos realizados.

En definitiva, en palabras de Roberto Aguado y su **modelo de Vinculación Emocional Consciente** (<https://youtu.be/CQmS1ezkgzE>) "la emoción decide y la razón justifica" por lo que, toda la labor educativa que desde los centros desarrolle metodologías basadas en la participación activa de nuestro alumnado debe enriquecer su potencial cognitivo y emocional, siendo esto garantía de prevención de muchas de las dificultades de aprendizaje que puedan presentarse como antesala de un futuro abandono escolar temprano, reflejo del fracaso del propio sistema más que del alumno o alumna en cuestión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado Romo, R. (2014). *Es emocionante saber emocionarse*. Madrid. EOS.
 Guillén, J.C. (2015). *Neuroeducación en el aula: De la teoría a la práctica*. España: Amazon.
 Martín-Lobo, P. (2016). *Procesos y programas de neuropsicología educativa*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
 Manzanares, A. y Sanz, C. (2017). *Orientación profesional. Fundamentos y estrategias*. UCLM. Wolters Kluwer

LÍNEA DE TRABAJO TRANSITA		
 Consejería de Educación y Empleo		
1º ESO	2º y 3º ESO	4º ESO
PROGRAMA IMPULSA	P.M.A.R.	P.R.A.G.E
PROGRAMAS R.E.M.A. y QUÉDATE		
PROGRAMA EXPERIMENTAL ACTÍVATE: METODOLOGÍAS ACTIVAS y TRABAJO COMPETENCIAL (HABILIDADES COGNITIVAS Y EMOCIONALES).		1º FPB

PROYECTO "VIDAS CRUZADAS CONTRA EL ACOSO ESCOLAR"



El proyecto VIDAS CRUZADAS fue realizado conjuntamente con la **Fundación Educacuentos**, formado por Fernando Sánchez (Director de la Fundación) y José Manuel Serrano (Director de Ilustración).

La Fundación Educacuentos ha realizado anteriormente grandes proyectos en Talavera de la Reina, como "Randy Rass en el Hospital", "Érase una vez Las Mondas" y "Alfi, en busca del carro perdido". Visita www.educacuentos.org

El Proyecto VIDAS CRUZADAS nace de una inquietud, frenar el acoso escolar.

A pesar de que todo niño se merece acudir a su centro escolar sin miedo, los problemas de convivencia y el acoso entre menores constituyen una de las principales preocupaciones dentro del contexto escolar en España. Nuestro país ocupa el cuarto lugar en el ranking por incidencia de acoso escolar (por detrás de Reino Unido, Rusia e Irlanda).

El maltrato entre iguales se encuentra en todos los centros escolares con mayor o menor intensidad. No hay diferencias entre centros públicos y privados. No hay diferencias entre centros escolares grandes y pequeños. ¿Por qué no hay diferencias? La respuesta la encontramos a través de las palabras de María José Díaz Aguado, catedrática de Psicología de la UCM y directora del Observatorio para la Convivencia Escolar: "No existen diferencias entre centros porque la violencia es algo ancestral, porque el modelo individualista-competitivo está instaurado de manera generalizada".



Por Cristina Márquez Sánchez.

Orientadora escolar en CC Adalid Menezes. Asesora de Orientación en Centro de FP Kapital Inteligente y Psicóloga Sanitaria en el Hospital Quirón Salud de Talavera de la Reina.

Las diferencias encontradas entre los distintos centros escolares, tiene que ver más con los programas de Convivencia y prevención del acoso escolar que cada centro instaure, por lo que se hace un llamamiento a la importancia de la prevención y detección precoz de la violencia en cada centro.

Los datos más recientes de la fundación ANAR publicados el 18/09/2018 nos revelan que bajan los casos de acoso escolar aunque aumenta su violencia y frecuencia. (III Estudio sobre el acoso escolar y cyberbullying según los afectados). La Fundación ANAR también da una noticia esperanzadora: Aumenta la valoración positiva de la actitud de los profesores por parte de los alumnos afectados. Se observa una actitud más decidida y contundente de los colegios en activar los protocolos de actuación, una mayor sensibilidad social y una mayor diversidad de los agentes involucrados.

El acoso muestra un patrón de comportamiento estable que ya conocemos. Sabemos que el acoso escolar es *cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada, tanto en el ámbito escolar, como a través de las redes sociales*. Aunque no existe total unanimidad al respecto, estos son los 3 factores que suelen estar presentes en una situación de acoso:

- Existe una **intencionalidad** en el daño producido a la víctima.
- Es una **situación de desigualdad** entre el acosador/a y el alumno/a acosado/a. Se observa una relación desequilibrada y regulada por un esquema de dominio-sumisión.
- Es una **situación de daño reiterada** que se mantiene en el tiempo hasta que sale a la luz, hasta que alguien levanta la voz.

DATOS PARA LA REFLEXIÓN

- Uno de cada cuatro escolares sufre acoso escolar (Informe Cisneros, 2009). El 25% casos de acoso escolar se produce en forma de cyberbullying, siendo los insultos y las amenazas su forma más común. Los datos obtenidos revelan que el envío de WhatsApp a través del teléfono móvil es la forma más habitual de acoso.
- Alrededor del 90% de los menores que sufren acoso escolar tienen problemas psicológicos posteriores (ansiedad, depresión y miedo permanente). Más del 10% de los menores que lo sufren tienen algún tipo de discapacidad.
- El suicidio es la tercera causa de muerte en el grupo de edad de entre los 15 a los 29 años, según el Instituto Nacional de Estadística. Entre las causas que pueden

desembocar en este tipo de actos, se encuentran el bullying y cyberbullying.

- La edad media de las VÍCTIMAS de acoso escolar se sitúa en los 10,9 años. Hay más víctimas varones que mujeres
- La edad media de las VÍCTIMAS que padecen cyberbullying se sitúa en los 13,5 años. Hay más víctimas mujeres que varones.
- Las víctimas tardan entre 13 y 15 meses de media en pedir ayuda, en contárselo a sus padres o a algún adulto. Este es un aspecto preocupante que invita a la reflexión, ¿Qué está pasando en la comunicación entre padres e hijos?
- Cualquier alumno/a, independientemente de su edad, nivel socio-económico, cultural, religioso o étnico puede convertirse en víctima o en acosador. No existe un perfil único.

Entre los factores personales y sociales **DE QUIEN AGREDE** encontramos:

- **Déficit de inteligencia emocional.** Falta de Empatía. (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra, 2012; Pérez-Fuentes et al., 2011; Polo, León, Fajardo, Felipe y Palacios, 2014)
- **Búsqueda de reconocimiento.** El agresor líder, a pesar de su impopularidad, consigue con sus actos ser el centro. Manifiesta fuerza a través del miedo y la prepotencia, sobretodo, con los que no pertenecen a su grupo.
- **Micro sistemas sociales tóxicos** en el ámbito escolar que favorecen la aparición y permanencia de conductas de rechazo entre iguales provocando entre ellos una relación interpersonal no equitativa (Cerezo y Ato, 2010; Martorell, González, Rasal, Estelles, 2009; Pérez-Fuentes, Álvarez-Bermejo, Molero, Gázquez y López Vicente, 2011) 2).

Es difícil determinar el perfil del agresor, más todavía, el de la víctima sin estigmatizarla. Entre los factores personales, familiares y sociales de **QUIEN SUFRE LA AGRESIÓN** encontramos:

- **Sobrepotección:** impide el desarrollo social del chico/a, se les fragiliza sin dejar que desarrollen sus capacidades y habilidades. Algunas víctimas representan un doble papel: víctima y agresor.
- **Falta de competencia social.** Carencia de asertividad.
- **Aislamiento social.** Los agresores buscan chicos/as que no cuentan con el amparo de los compañeros (el 1,2% de los adolescentes no tienen amigos en el centro).

En este contexto de referencia nace el proyecto VIDAS CRUZADAS, dirigido a escolares de 10 a 18 años.

El **objetivo general** del proyecto educativo es:

Ofrecer un recurso para la prevención, detección temprana e intervención en el acoso escolar que responda a las necesidades de asesoramiento y formación de los agentes implicados: profesores, alumnado y familias.

A través de cuatro historias conoceremos a **Laura** (11 años, 6º de E.P), **Mario** (12 años, 1º ESO), **Jacinto** (14 años, 3º de ESO) y **Cristina** (16 años, 1º de Bachillerato), cuatro estudiantes cotidianos que se convertirán en víctimas a través de métodos de extorsión distintos: ciberacoso, maltrato físico y maltrato emocional. Conocer sus historias es profundizar en el acoso escolar con el fin de prevenir que estas historias sigan siendo actualidad y causa de un gran malestar físico y emocional en los jóvenes y adolescentes de hoy en día.

ACCIONES DEL PROYECTO VIDAS CRUZADAS

CÓMIC DIGITAL ANIMADO. Se ha contado con la colaboración de actores y actrices de doblaje de gran prestigio nacional. Hay un gran equipo humano y técnico detrás del proyecto VIDAS CRUZADAS, entre los que se encuentran Carlos Moreno Palomeque como director de sonorización y actores de doblaje tan reconocidos como Laura Pastor (voz de Hermione en *Harry Potter*, Anne en *Frozen* o *LadyBug*), Eva Lorenzo (ha trabajado, entre otras, en la serie *Los elegidos* y la película *Lilo&Stitch*), Eduardo Gutiérrez (voz de Stewie en *Padre de familia* y de Burbujas en la película *Buscando a Nemo*), Alex Saudinós (voz de Bob Esponja y Jimbo de *Los Simpsons*) y Patricia Rada (voz de Rocky en *La Patrulla Canina*).



José Manuel Serrano, Cristina Márquez y Fernando Sánchez

PROYECTO PEDAGÓGICO de 16 dinámicas para trabajar y reforzar los contenidos del cómic con los agentes que intervienen en el acoso escolar: Acosador, víctima y observadores. A través de las actividades se pretende sensibilizar sobre el impacto de nuestras acciones, aprender a decir NO cuando recibimos un trato que no merecemos, a detectar situaciones de acoso en los demás, a unir fuerzas para que el grupo-clase rompa con el silencio del bullying, para que juntos levanten la voz.

SESIÓN DE **FORMACIÓN A PROFESORES** para informar, asesorar, reforzar acciones y actitudes que están realizando adecuadamente, para resolver dudas y para dotar de estrategias.

SESIÓN DE **FORMACIÓN A PADRES**, porque son los primeros educadores, para ayudarles a detectar e intervenir ante cualquier señal de peligro que detecten en sus hijos, ya sea como acosador o como víctima u observador. Para reforzar la colaboración familia-escuela.

VIDAS CRUZADAS es un proyecto con **TEMA MUSICAL PROPIO**. De la mano de Joaquín Paz, compositor musical y graduado por la Royal School of Music, creó un tema musical para el proyecto "Vidas cruzadas, contra el acoso escolar". Como intérpretes de la canción se sumaron al proyecto **Keunam&Hermoti**, youtubers, cómicos, cantantes y actores de doblaje.

CONCURSO DE CORTOMETRAJES, CARTELES Y VIDEOCLIPS entre todos los centros escolares de Talavera de la Reina.

GALA FINAL para la entrega de premios y obtención del distintivo "CENTRO ESCOLAR COMPROMETIDO CONTRA EL ACOSO ESCOLAR" a todos los centros escolares de Talavera de la Reina que realizaron todas las acciones del proyecto



VIDAS CRUZADAS.

DATOS DE PARTICIPACIÓN

Han participado 23 de los 37 centros educativos de la ciudad, finalizando 20 todas las actividades propuestas necesarias para conseguir la placa conmemorativa del proyecto.

Finalistas y ganadores de los concursos:

CONCURSO DE CORTOMETRAJES:

- Colegio Clemente Palencia (Ganador).
- Fundación "Madre de la Esperanza".
- Colegio Rafael Morales.

CONCURSO DE VIDEOCLIPS:

- Colegio Cristóbal Colón (Ganador).
- Colegio Adalid Meneses.
- Colegio Bartolomé Nicolau.

CONCURSO DE CARTELES:

- Colegio Juan Ramón Jiménez. "No dejes que continúe, dilo" (Ganador).
- CEE Bios Talavera de la Reina. "Vidas Cruzadas".
- IES Ribera del Tajo. "No al bullying".

Gracias a Fundación La Caixa, Ayto. de Talavera de la Reina y entidades colaboradoras que ayudaron a que el proyecto fuera totalmente gratuito en todos los colegios de la ciudad. El prólogo del proyecto fue realizado por el Catedrático de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid, D. Antonio Cano Vindel, respaldando esta iniciativa y las múltiples acciones que contenía. Así mismo, personalidades relevantes del mundo del deporte, del periodismo, de la sanidad... etc, dan su apoyo a VIDAS CRUZADAS en las redes sociales.

El 6 de febrero de este mismo año, se recogía el premio Zapping en la categoría "Internet Segura para Menores" al programa VIDAS CRUZADAS en la XXIV edición de estos premios que tienen carácter nacional y reúnen los mejores estrenos de la televisión, industria de los videojuegos y el mundo de la red durante el año anterior.

El Proyecto VIDAS CRUZADAS es un proyecto nuevo, dinámico, atractivo para los jóvenes, que trabaja la prevención de un problema real, urgente y necesario en el que estamos implicados todos los ciudadanos. La oposición a la violencia se consigue con la EDUCACIÓN, tanto en la familia como en el colegio y como en la sociedad. Este es el propósito de este proyecto.



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

AEPAE. Asociación Española para la Prevención del Acoso Escolar.
 Diaz-Aguado, M.J. (Dir. (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Cuatro volúmenes y dos vídeos. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
 Diaz-Aguado, M.J.; Martínez Arias, R.; Martínez Fernandez, B.; Andres Martin, T. (2000) *El origen de la integración y la tolerancia en niños de 2 a 6 años*. Madrid: Consejo Económico y social de la Comunidad de Madrid.

Díaz-Aguado, M.J (2002) *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Página Web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa.
 Fundación ANAR. *III Estudio sobre acoso escolar y cyberbullying según los afectados* (2018)
 Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Mobbing escolar: Violencia y acoso psicológico contra los niños*. Madrid: CEAC.
 Piñuel, I. y Oñate, A. (2007) *Acoso y Violencia Escolar en España: Informe Cisneros X*, Madrid, 2007, IIEDDI, ISBN 978-84-611-4842-4
 Urra, Javier (2018). *La Huella del Silencio. Estrategias de prevención y afrontamiento del acoso escolar*. Editorial Morata.

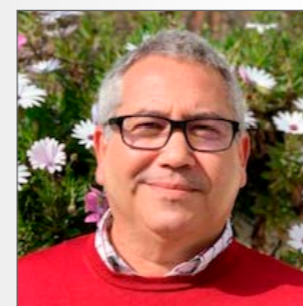
MINDFULNESS: ATENCIÓN PLENA EN EL UNIVERSO EMOCIONAL

Hay una grieta en todo; solo así entra la luz. Leonard Cohen.



En el Colegio de La Asunción de Málaga desde el curso 2017-2018 se imparte la asignatura de diseño propio, "Mindfulness: atención plena en el universo emocional", obligatoria y evaluable, aprobada por el Servicio de Inspección Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

La pregunta de un alumno, "¿por qué en la escuela no nos enseñan a afrontar las situaciones de pérdida, dolor y sufrimiento?", está en el origen de este proyecto que me llevó a replantearme la educación no desde un ego docente, sino desde un nuevo paradigma; el de la escucha, el de la apertura hacia el otro, el de la visión de los niños, adolescentes y jóvenes que cada vez más demandan guías emocionales que estén pendientes y atentos plenamente a lo que sucede en ese universo emocional que acontece y emerge en cada uno de ellos. ¿Por qué no crear nuevos espacios y propiciar encuentros?



Por Eduardo Antonio Blesa Marcano.
 Profesor de filosofía y mindfulness en el Colegio "La Asunción" de Málaga.

Hoy parece que está despertando cierto interés en la comunidad educativa por el mindfulness o atención plena. Una de las razones fundamentales es que los profesores estamos observando la facilidad con la que se distraen nuestros alumnos, las pocas veces que tienen espacios para ellos mismos y la cantidad diaria de distracciones a las que están sometidos, unas veces elegidas y otras no.

Actualmente solemos vivir bastante distraídos, entretenidos con una gran cantidad de actividades, muchas veces sin sentido alguno. Los jóvenes, nativos digitales, necesitan la multipantalla siempre de forma inmediata y sin detenerse apenas en nada, siempre entretenidos. Por todo esto la comunidad educativa muestra interés por mindfulness, sobre todo si es una herramienta que ayuda a mejorar la atención, la introspección, la empatía y las habilidades sociales en el momento presente. Mindfulness nos pone delante de nosotros mismos y de los demás, estas técnicas bien aprovechadas pueden crear mucha riqueza en un entorno educativo.

Los profesores observamos cada día que los conocimientos para que puedan ser realmente integrados en el desarrollo de la personalidad, necesitan de espacios para la apertura hacia nuestro interior, la introspección es muy necesaria en cualquier proceso de aprendizaje, la base del aprendizaje es la concentración” (Goleman, 2018), mindfulness puede ser muy útil para desarrollar este objetivo.

Me vienen a la mente palabras y expresiones como distracción, entretenimiento, superficialidad, «siempre ocupados en algo», falta de tiempo, inmediatez, rapidez, «no me puedo parar a esto», falta de respeto, ruido mental, escasez de silencio, «sociedad del ruido» y la distorsión.

Parece que cada vez estamos más convencidos de lo que no queremos para la educación. En un mundo sometido al cambio permanente, donde la tecnología nos facilita un nuevo modo de acceder a la información, el sistema educativo necesita cambiar el paradigma, ahora el centro de interés tiene que ser el alumno, auténtico protagonista de su educación. En la medida que aprendamos a relacionarnos con las nuevas tecnologías de la información, seremos capaces de transformar este exceso de información en auténtico conocimiento, para ello necesitaremos personas que desarrollen capacidades como la introspección, la atención, la escucha, la observación, el silencio, la inteligencia emocional, auténticos recursos humanos imprescindibles para afrontar los nuevos retos que la sociedad nos demandará en un futuro inmediato. “Resulta paradójico que crecer hasta ser realmente quienes somos sea para cada uno de nosotros el reto más difícil al que debamos enfrentarnos” (Kabat-Zinn, 2013, p 57).

Este proceso de crecimiento debería ser uno de los focos fundamentales de todo el proceso educativo de cualquier alumno, sea de la edad que sea.

Para mí la calidad educativa tiene que ver con el equilibrio emocional (Cullen y Brito, 2017) y con el acompañamiento personal por parte del docente, el guía emocional que necesita la comunidad educativa para abrir nuevas posibilidades creativas en las relaciones personales, sociales y humanas. (Santed, Miguel A. y Santiago Segovia. 2018).

OBJETIVOS

Esta asignatura que combina inteligencia emocional y mindfulness se diseña con el objetivo general de que los alumnos aprendan a gestionar sus propias emociones con el foco de atención que supone mindfulness. La enseñanza de “Mindfulness: atención plena en el universo emocional” en 2º de Bachillerato tiene como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades en relación a los contenidos.

Mindfulness (atención plena)

1. Aprender a observar y regular la propia respiración.
2. Aprender a observar mis propios pensamientos con ecuanimidad, sin juicios y con aceptación.
3. Aprender técnicas de atención plena para manejar emociones intensas.
4. Desarrollar habilidades que nos permitan prevenir los efectos perjudiciales de situaciones negativas, estresantes o del sentimiento de estar perdidos
5. Aprender a sentirnos más optimistas, aumenta la empatía, mejora la capacidad cognitiva (memoria, atención, concentración, rendimiento académico).
6. Desarrollar la capacidad de silencio y escucha como puerta a la creatividad.
7. Aprender a mejorar el autocontrol y la autoestima, reducir el estrés, aumentar la salud física, reducir la ansiedad, la depresión y el dolor en general.
8. Aprender a sentirnos más positivos y tolerantes con los demás, más relajados, pero con la mente más despierta. En definitiva, una mayor serenidad y bienestar.
9. Aprender a tener una mayor capacidad para manejar los problemas, las dificultades y los retos de la vida desde una visión más realista y optimista.
10. Desarrollar la capacidad para controlar el estrés, la ansiedad y los estados depresivos.

Inteligencia emocional

11. Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
12. Identificar las emociones de los demás.
13. Desarrollar la habilidad de gestionar y controlar las propias emociones.
14. Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas
15. Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas
16. Desarrollar una mayor competencia emocional
17. Desarrollar la habilidad de automotivarse.
18. Potenciar la capacidad para ser feliz.

Compasión y autocompasión

- Desarrollar la bondad hacia uno mismo frente a la autocrítica
- Desarrollar la Humanidad compartida frente al aislamiento
- Practicar Mindfulness frente a la confusión emocional

CONTENIDOS

El proyecto de esta materia de diseño propio se vertebra en relación a tres bloques de contenidos: mindfulness, inteligencia emocional y autocompasión- compasión.

Mindfulness (atención plena)

- Tema 1. Definición de mindfulness (atención plena).
- Tema 2. La respiración.
- Tema 3. La práctica y los beneficios de la atención plena.
- Tema 4 Neurociencia y atención plena.
- Tema 5. El universo emocional.
- Tema 6. Percibir y comprender las emociones a través de la atención plena.
- Tema 7. Regulación de las emociones.
- Tema 8. La inteligencia emocional plena, aplicaciones prácticas.

Inteligencia Emocional desde la atención plena

- Tema 9. Aproximaciones al concepto inteligencia emocional.
- Tema 10. Habilidades emocionales: autoestima, comunicación emocional y empatía.

Tema 11. Automotivación y motivación de los demás.

Tema 12. Mejorar las relaciones interpersonales y el manejo de conflictos. Tema 13. Mindfulness para incrementar las habilidades emocionales.

Mindfulness y autocompasión

- Tema 14. Definición de auto-compasión.
- Tema 15. Compasión para uno mismo y compasión para los demás.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

La metodología de este proyecto es fundamentalmente interactiva. Destacamos las siguientes Prácticas de atención plena.

- *Vipassana*: está basada en la auto-observación de la respiración, e nuestro cuerpo, de nuestros pensamientos y de nuestras emociones, tal y como vienen a la mente. Capacita para afrontar los problemas de la vida de forma tranquila y equilibrada.
- *Tonglen*: es una técnica para conectarse con el sufrimiento, asumimos nuestro dolor y buscamos como aliviarlo en nosotros y los demás.
- *Metta*: práctica de meditación para cultivar una respuesta emocional creativa y positiva
- *Body scan*: práctica de atención sostenida observando nuestro propio cuerpo.

LÍNEAS METODOLÓGICAS

El esquema de trabajo en el aula.

- **Introducción teórica.** El profesor de forma breve presenta el tema, los conceptos y las prácticas que se van a realizar durante la clase.
- **Desarrollo de la práctica meditativa.** Pueden ser dos o tres prácticas distintas. El profesor guía las prácticas de atención plena y observa el comportamiento de los alumnos.
- **Compartir la experiencia en grupo.** Una vez finalizadas cada una de las prácticas se abre un espacio para compartir las experiencias, este momento es muy importante para el desarrollo de la clase, los alumnos comparten dificultades a la hora de realizar la práctica, comparten sus progresos y todo aquello que han descubierto, novedades, repeticiones, este espacio es potencialmente positivo para la interacción.

- **Recogida de información según la hoja de registro.** Para finalizar la sesión los alumnos deben cumplimentar una hoja de registro facilitada por el profesor para que expresen por escrito el desarrollo de la experiencia, a su vez esta hoja sirve para confeccionar el diario emocional y de meditación.

EVALUACIÓN

La evaluación se utiliza como herramienta de observación y es parte del proceso de desarrollo personal y de aprendizaje. La evaluación tiene un marcado carácter de diagnóstico evolutivo y de progreso en el desarrollo de las capacidades y competencias.

Criterios de evaluación

- Aprender a observar los pensamientos sin juzgarlos
- Aprender a ser creativo.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a regular la respiración.
- Aprender a ser más optimista y mejora la capacidad cognitiva.
- Aprender a mejorar el autocontrol y la autoestima.
- Practicar y dominar las técnicas de mindfulness.
- Aprender a sentirse más positivo y tolerante con los demás.
- Aprender a tener una mayor capacidad para manejar los problemas y los retos de la vida.
- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar una mayor competencia emocional.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Desarrollar la capacidad para controlar el estrés, la ansiedad y los estados depresivos.
- Tomar conciencia de los factores que inducen al bienestar subjetivo.
- Potenciar la capacidad para ser feliz.
- Desarrollar la capacidad de silencio y escucha.

Procedimiento de evaluación y calificación

- 20% Actitud, participación en clase, ejercicios y actividades.
- 30% Registro de cada una de las sesiones atendiendo de manera especial a la progresión personal.
- 30% Cuaderno/Diario de clase/Portfolio. Lecturas y recensiones.
- 20% Presentación de trabajos personales, creativos y de investigación.

CONCLUSIONES

El profesor debe ser un “guía emocional”, un facilitador, que pone las condiciones oportunas para que el alumno aprenda de su propio interior y dé sentido a sus experiencias internas, aquello que sucede en el aquí y ahora” la meditación se denomina a menudo “el gran maestro” que mejora nuestra comprensión y da sentido a la vida. (Gunaratana, 2012, p. 24).

“Mindfulness: atención plena en el universo emocional” nos facilita herramientas para aprender a afrontar el dolor, el sufrimiento, el fracaso y el miedo, algunos de los grandes tabúes que nuestra sociedad quiere evitar, hoy nos llegan desde muchos ámbitos sociales, la evitación y el “bypass emocional”, sobre todo a la hora de afrontar situaciones difíciles (Germer, 2011, p.37). Parece que nuestra sociedad educa para evitar toda clase de conflicto, educamos en la huida de nosotros mismos buscando entretenimientos de todo tipo.

Las técnicas de atención plena (Ramos, Recondo y Enríquez, 2012,) tienen el propósito de mejorar la concentración, al estar aquí y ahora, me hacen consciente de lo que está sucediendo en el momento presente, una vez pregunté en clase de mindfulness, que significa la palabra «atención», «atender», una alumna me respondió «darse cuenta»,(-Schoeberlein, 2017, p.23) pues esto, ese «darse cuenta» de lo que está sucediendo convierte a mindfulness en un foco que ilumina, que hace presente cualquier «objeto» sobre el que pretendamos educar. Este «darse cuenta» pone en marcha también una atención a la observación sin juicios, aprender a mirar de una manera enfocada y sobre todo, hacernos amigos del silencio, la auténtica puerta que nos abre hacia nuestro propio interior.

La gestión de las emociones es uno de los grandes retos de la educación para el siglo XXI, este es el nuevo paradigma educativo propuesto, que el alumno aprenda a desarrollarse como persona, atendiendo sobre todo al autoconocimiento, aprender a aprender de sí mismo, aprender a aprender a mirar hacia su interior. (Germer, 2011, p.136).

El alumno se convierte en el gestor de su vida, en un entorno familiar y escolar, convirtiéndose en el auténtico protagonista de su educación, el profesor será fundamentalmente la persona que acompaña, observa, escucha y tiende su mano para guiar este proceso de desarrollo personal.

Mindfulness es una técnica y una herramienta muy potente para la gestión emocional (Santed, et al., 2018) porque proporciona atención plena al momento presente para que el alumno pueda observar en silencio sus propias emociones sin ruidos y sin distorsiones para poder así caer en la cuenta de lo que está sucediendo en su interior. Los adolescentes y jóvenes tienen la capacidad de sentir emociones como un adulto, más intensamente claro, pero lo que no saben muchas veces es como gestionar esas emociones, este proyecto da respuesta y mejora la gestión de las emociones. (Cullen y Brito, 2018, p 41)

Este proyecto innovador y pionero en el plano internacional, desarrollado dentro del sistema educativo español, reconocido por el servicio de inspección educativa, pretende ser una punta de lanza para que en un futuro próximo pueda ser implementado el mindfulness y la inteligencia emocional como materia curricular en todos los sistemas educativos del mundo, a este respecto Inglaterra, Canadá y Australia se lo están planteando para el año 2020. La educación del siglo XXI tiene entre otras muchas tareas, una fundamental, reinventar el humanismo, esta nueva etapa de la historia

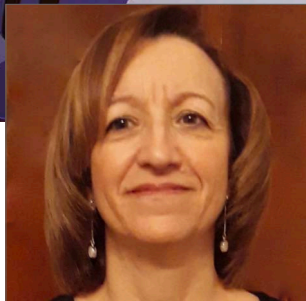
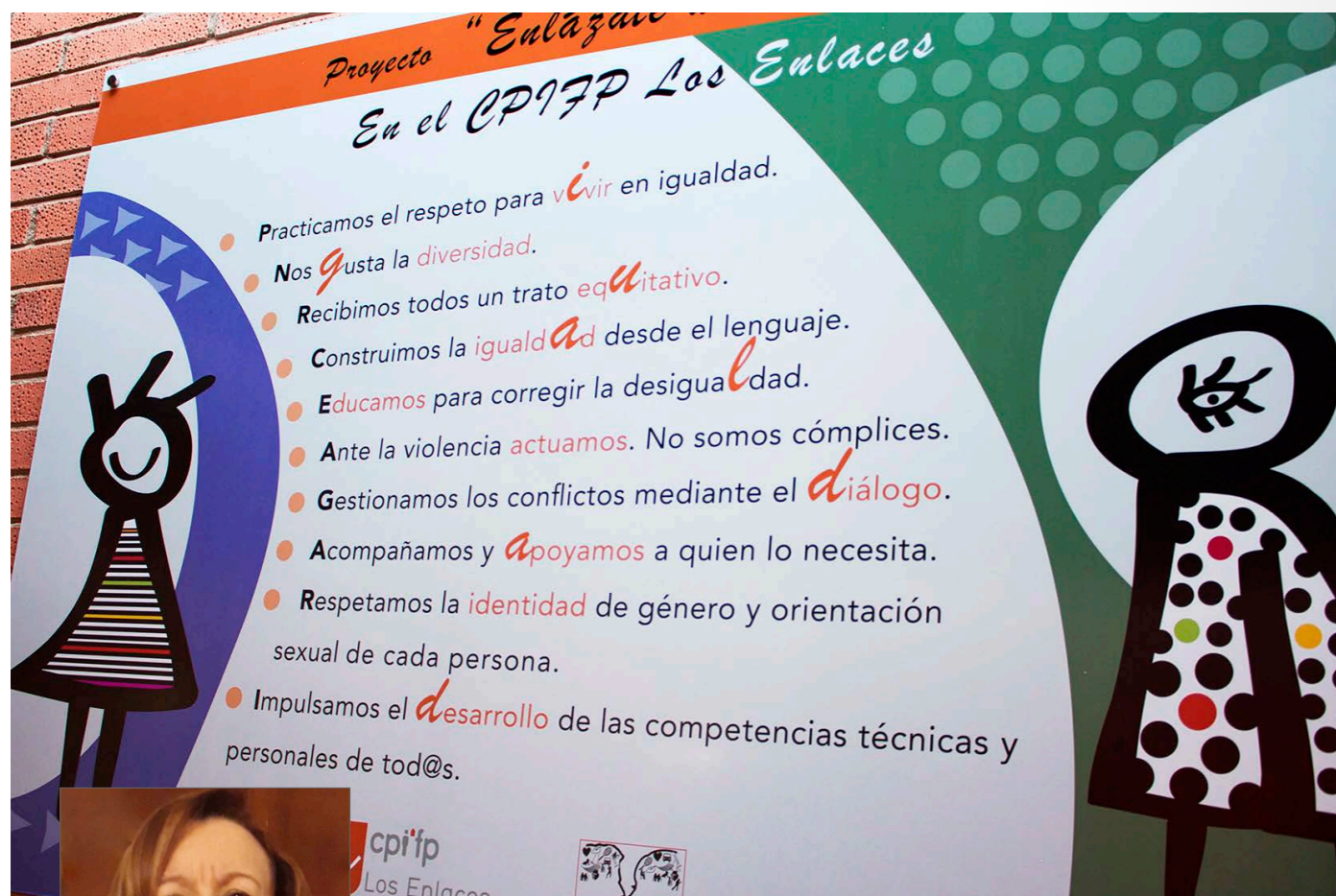
no puede perder al ser humano, hay que recuperarlo haciéndolo consciente de su potencial intelectual y emocional. En un futuro próximo la única forma de competir con la inteligencia artificial será desarrollando capacidades y competencias como las desarrolladas por este proyecto, la inteligencia emocional y las prácticas meditativas deben estar al frente de todos los proyectos educativos para que no se extinga el Homo Sapiens. Las prácticas meditativas se convertirán en el indicador evolutivo de la Especie Humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alvear Morón, D. (2018). *Mindfulness psicología positiva e inteligencia emocional*. En Santed, M. A. y Segovia, S. (coods), *Mindfulness. Fundamentos y aplicaciones* (pp.200-202). Madrid: Paraninfo Universidad.
- Mañas Mañas, I. y Franco Justo, C. (2018). *Mindfulness en ámbitos educativos*. En Santed, M. A. y Segovia S. (coods), *Mindfulness. Fundamentos y aplicaciones* (pp.207-239). Madrid: Paraninfo Universidad.
- Cullen, M. y Brito Pons, G. (2016). *Mindfulness y equilibrio emocional*. Málaga: Sirio.
- Germer, Christopher K. (2011). *El poder del mindfulness*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (2018). Los beneficios de la inteligencia emocional para nuestros hijos. Aprendemos juntos. Recuperado de <http://aprendemosjuntos.elpais.com>
- Gunaratana, B.H. (2012). *El libro del mindfulness*. Barcelona: Kairós.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Mindfulness para principiantes*. Barcelona: Kairós.
- Ramos Díaz, N. Redondo Pérez, O. y Enríquez Anchondo, H. (2012). *Practica la inteligencia emocional plena*. Barcelona: Kairós.
- Schoeberlein, D. (2017). *Mindfulness para enseñar y aprender*. Madrid: Gaia.



PROYECTO ENLÁZATE A LA IGUALDAD



Por Carmen Sánchez Floría.

Coordinadora del Proyecto "Enlázate a la Igualdad", Jefa del Departamento de Información, Orientación Profesional y Empleo en el CPIFP "Los Enlaces" de Zaragoza.

Hoy, en los centros educativos nace la necesidad de educar en igualdad al alumnado. Desde los equipos directivos y el profesorado se desea romper con la educación en desigualdad originada tanto por la socialización tradicional como por la actual. La socialización tradicional relegaba a la mujer al ámbito privado, impidiendo su propio desarrollo personal y profesional. El reproche social caía sobre ella si dejaba de cumplir sus obligaciones familiares. En la actualidad, la desigualdad se difunde desde algunos medios con gran influencia social presentando a la mujer, únicamente, como objeto sexual.

A pesar de lo que parece por la gran difusión que se realiza en la lucha contra la violencia de género, hay múltiples riesgos para la salud física y psíquica de los adolescentes. Un porcentaje elevado de menores consumen pornografía, sin educación previa y sin tener la madurez para distinguir entre una relación sexual saludable y las situaciones que observan en esas imágenes. Los videos pornográficos salen a su encuentro en internet. La violencia y las agresiones sexuales se fomentan en los mensajes de determinadas composiciones musicales que escuchan. A diferencia de otras décadas anteriores, también sorprende que en ésta no existan campañas de prevención de las malas prácticas sexuales que conducen a diferentes enfermedades.

Es urgente conducir al alumnado a una reflexión crítica sobre el entorno que le ayude a protegerse de los daños que la adaptación al medio tradicional y actual pueda causarle. En la raíz de las relaciones de violencia de género hay una gran falta de autoestima, tanto por parte de la víctima como del agresor, por ello consideramos que para evitar que los jóvenes agredan o permitan ser agredidos es, incluso más importante que la adquisición de conocimientos, su educación emocional.

Los medios de comunicación, las familias, los grupos de pares, los centros educativos producimos seres con determinados pensamientos. Por ello es necesario, dado el entorno en el que nos situamos, que la escuela proteja al sujeto configurándole un cerebro que le lleve a aceptarse y a buscar su desarrollo personal evitando relaciones afectivas no saludables.

OBJETIVOS

El proyecto "Enlázate a la igualdad" se asienta en dos objetivos generales que son:

- Educar personas fomentando su desarrollo personal y profesional más allá de su condición de género y con las mismas obligaciones familiares y sociales.
- Trabajar la auto-aceptación y la autoestima en el alumnado como factor de prevención de la violencia de género.

En los centros educamos personas incentivando su desarrollo personal y profesional sin entrar en diferencias por su identidad sexual; otro pilar fundamental es que el alumnado conozca sus fortalezas, debilidades, las acepte, y valorándose inicie su desarrollo, sin sentirse discriminado en su punto de partida por su identidad sexual.

A partir de esa base se plantean otros objetivos complementarios:

- Concienciar a los miembros de la comunidad educativa de la necesidad de romper con la educación sexista analizando en sus actuaciones como se reproducen los patrones de la sociedad actual y tradicional.
- Despertar la conciencia crítica del entorno actual (Redes, internet, publicidad, letras de las composiciones musicales...)
- Romper con la división binaria de los géneros. Distinguir condición sexual y género. Sensibilizar hacia la existencia y respeto de otras identidades sexuales que no encajan en la clasificación de hombres y mujeres.
- Dar visibilidad a la mujer en diferentes ámbitos (científico, político, artístico...).
- Fomentar la elección de estudios profesionales analizando aptitudes y actitudes liberándose de los estereotipos que asocian determinadas profesiones con uno u otro género.

METODOLOGÍA

La educación en igualdad desea concienciar a la sociedad en todas sus franjas de edad, adultos, adolescentes y niños. Para ello se han seguido diferentes líneas de trabajo.

Acciones dirigidas, en general a la comunidad educativa (personal docente, no docente, alumnado y familias) para concienciarla de la necesidad de actuar en igualdad, de usar un lenguaje no sexista y transmitirle el deseo del centro de identificarse con la igualdad de género.

Con el personal docente se conforman seminarios para: aprender a deconstruir sus patrones sexistas con el visionado de obras pictóricas de pintores famosos, de cine comercial; entender la vida de los jóvenes en la actualidad, los riesgos derivados de las redes sociales y de internet; ofrecerle recursos educativos sobre la realidad LGTB.

Para sensibilizar a la comunidad educativa se realizan diferentes exposiciones.

Se ha dado visibilidad a diferentes mujeres que han tenido que superar múltiples obstáculos para triunfar profesionalmente:

- Se realiza una primera extrayendo los textos del libro de "Mujeres" de Galeano.

- En los cursos siguientes se diseñaron tres exposiciones representativas de las familias profesionales que se imparten en el centro. (Informática, Imagen y Sonido, Comercio) Se muestra su obra y especialmente, las construcciones intelectuales en beneficio de la libertad de la mujer (Ada Byron, Pilar Miró y Cócó Chanel). La de Ada Byron se aprovecha para publicitar, entre otros, los datos sobre el bajo número de científicas que han recibido premios a nivel internacional.
- Se rescatan algunas de las denominadas mujeres subterráneas. Aquellas autoras de literatura que ocultaron su verdadera identidad utilizando siglas, pseudónimos, nombres de hombre. Salen a la luz siluetas de mujeres a diferentes alturas, en el vestíbulo de nuestro centro, con motivo del día del libro.
- Para sensibilizar sobre la realidad LGTB se exponen dibujos a plumilla de personas famosas que pertenecen a ese colectivo (García Lorca, Freddie Mercury, Alan Turing...) o que han reivindicado los derechos de los mismos desde la política o arriesgando su vida para ello.
- Con motivo del fallecimiento de Antonio Fraguas "Forges" se exponen sus viñetas en defensa de la igualdad en el mundo.
- Se prepara una presentación en tela de imágenes de la vida cotidiana de la mujer actual en lo profesional y en el ocio y citas en defensa de la incorporación de la mujer al ámbito público.
- Con las familias se trabaja con el grupo de lectura de "leer juntos". Se comentan novelas como "La ridícula idea de no volver a verte" de Rosa Montero o muy específicamente para socializar en igualdad en todas las vertientes "La Mañana Descalza" de Irene Vallejo e Inés Ramón.

Acciones dirigidas a grupos de clase.

Se realizan las sesiones en el aula concreta del grupo al que se dirige la actividad. Estas actividades en nuestro centro se dirigen siempre al alumnado de los Ciclos de Grado Medio por considerarlo el más vulnerable a los riesgos inherentes a nuestra sociedad. Uno de los métodos que se utiliza para impartir estas sesiones es buscar a grupos de iguales, hablan su mismo lenguaje y se sienten más identificados con ellos.

Los estudiantes reciben talleres impartidos por las Técnicas Superiores del Ciclo de Promoción de Igualdad. El contenido de los mismos se puede resumir en: conocimiento del vocabulario relacionado con igualdad, despertar del alumnado a la realidad sexista existente en determinados contenidos de los medios de comunicación, redes sociales, lenguaje, música, demostrando como ese caldo de cultivo, base de la pirámide, conduce a la punta del iceberg, la violencia de género.

Se imparten por la Federación de Estudiantes de Aragón tres sesiones de educación emocional para fomentar la autoestima individual y romper con los bloqueos a la hora de creer en uno mismo.

El Grado Medio participa también en representaciones de Teatro Forum desarrolladas por Psiare (Asociación de Psicólogos y Pedagogos) sobre prevención de violencia de género.

Se celebra un encuentro con Esther Briz Zamorano, medalla de oro en los mundiales de remo junior en Trakai (Lituania) para dar relevancia al deporte femenino, con una joven de la misma edad que el alumnado, con el objetivo de demostrar como disciplina y autoestima se traducen en buenos resultados personales y de reconocimiento social.

Acciones en la línea de Aprendizaje y Servicio.

Con el alumnado de Grado Superior se busca obtener los resultados de aprendizaje programados en los módulos de su ciclo, usando como contenido adicional actividades con fines sociales, en este proyecto, educar en igualdad.

El alumnado de primer curso del Ciclo de Producción de Audiovisuales y Espectáculos edita tres cortometrajes relacionados con la campaña "No Es No" en un laboratorio audiovisual realizado en el módulo de "Planificación de Proyectos Audiovisuales".

El Ciclo de Iluminación, Tratamiento y Captación de la Imagen realiza fotografías sobre la realidad cotidiana de la mujer actual, estampadas en tela en el módulo de "Proyectos fotográficos".

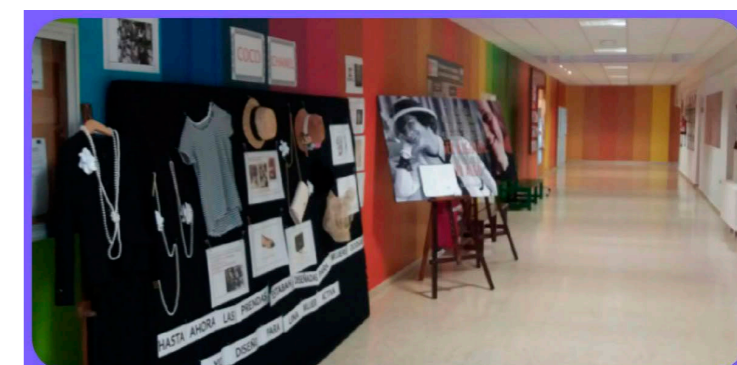
Los estudiantes de Desarrollo de Aplicaciones multiplataforma investigan sobre las mujeres informáticas que se encuentran en la base de las tecnologías de la información actuales.



Arriba: corto No es no

Derecha arriba: Coco y Miró en Huesca

Derecha abajo: actividad Casa de la Mujer



Interacción entre centros y otros organismos.

Se desarrollan actividades de promoción de igualdad con otros colegios y ayuntamientos.

Por un lado, el CPIFP Enlaces se une para desarrollar las actividades planificadas con institutos de Formación Profesional para educar en igualdad (CPIFP Montearagón, CPIFP Pirámide; IES Benjamín Jarnés, IES Avempace, IES Martínez Vargas).

El material de todas las exposiciones viaja a centros educativos, facultades universitarias y ayuntamientos de pequeñas localidades con el fin de educar en igualdad en todo el territorio y de optimizar los recursos.

Nos enlazamos con primaria convocando un concurso de carteles a los colegios sobre ruptura de estereotipos sexistas en la elección de profesiones, dirigido a 6º. Obtienen Premios los CEIP San Juan de la Peña de Jaca (Huesca), Castillo Qadrit de Cadrete y el colegio privado Sansueña. Se publicitan los carteles enviados en el vestíbulo del centro.

RESULTADOS OBTENIDOS Y EVALUACIÓN

El primer resultado es hacer consciente a la comunidad educativa de la socialización sexista inculcada desde diferentes ámbitos (familia, medios de comunicación, redes sociales...). Los criterios de evaluación para lograrlo han sido: Comprobar que se ha analizado el concepto de educación sexista y su importancia en la creación de pensamiento; Verificar que se ha reflexionado como se fomenta el sexismo en la familia, en los grupos de amigos o desde la publicidad, redes sociales e internet.

El profesorado se forma para: deconstruir patrones tradicionales de pensamiento, adquirir recursos educativos para implementar en el aula, y aprender a usar el lenguaje inclusivo.

Con el alumnado, además de en los talleres de igualdad, se trabaja la socialización sexista en la publicidad y en las redes sociales por los profesores de Formación y Orientación Laboral y en el ciclo de Comercio y Marketing.

Se publica el Decálogo para que el Centro se identifique con la educación no sexista, consensado en el curso 2016/17 por profesorado y alumnado.

Se hace crítica del sexismo y de los patrones generados por el entorno en la grabación de cortos relacionados con la campaña "No es No".

El segundo resultado es propiciar una respuesta crítica hacia todo sexismo procedente del entorno. El criterio de evaluación que se sigue es descubrir que otra educación sin estereotipos es posible. Docentes analizan los materiales didácticos utilizados en las diferentes disciplinas. Se da visibilidad a las mujeres en los diferentes ámbitos a través de sus obras. Se denuncia su falta en ámbitos científicos y tecnológicos.

Un tercer resultado es que el alumnado comprenda la necesidad de conocerse y aceptarse. Se ha incidido en la importancia de que cada estudiante se conozca y valore independientemente de sus capacidades, para que pueda desarrollarse y conseguir el respeto de los demás. Esta reflexión se ha introducido: en los talleres de educación emocional, en las sesiones de teatro forum de la Asociación Psiare y en el módulo de Formación y Orientación Laboral en la primera fase de la realización del proyecto profesional.

El último resultado es enfocar la orientación profesional del alumnado siempre en función de las aptitudes y actitudes y no del género al que pertenecen. El criterio de evaluación se ha logrado con la confección de un proyecto de orientación profesional por los alumnos y alumnas de 1º de los ciclos, diferenciando sus aptitudes y actitudes, haciendo hincapié en la necesidad de que diseñen su itinerario profesional, independientemente de su condición sexual. Este resultado se ha conseguido por los docentes del departamento de FOL en todos los grupos de 1º de todos los ciclos, en el bloque de Orientación Profesional. Se ha conseguido también con las exposiciones realizadas en el centro. La ruptura de estereotipos sexistas en la elección de profesiones ha sido el tema del concurso de carteles convocado para el alumnado de primaria.

En este curso al profesorado de Formación Profesional de Aragón se está formando sobre recursos educativos en el aula para promover relaciones afectivas saludables, empezando por conocer los contenidos que consumen los jóvenes (redes sociales, televisión, pornografía) y que les crean una imagen errónea de la sexualidad, haciendo a la mujer más objeto sexual que nunca.

CONCLUSIONES

El objetivo final es educar en igualdad frente a la socialización sexista tradicional y actual. Se debe implicar a toda la comunidad educativa. Para ello hay que formar al personal docente, familias y alumnado. Es fundamental conducir al individuo a una reflexión interior que le despierte a la crítica del entorno. Es urgente tejer una red interna de diferentes líneas con los recursos del centro y otra externa para enlazarnos con otros institutos o colegios de diferentes etapas educativas trabajando unidos por la misma meta, una sociedad igualitaria.

Cooperando unos con otros, en la misma dirección, conseguiremos un mundo más justo, de respeto y tolerancia.

ORIENTACIÓN PARA TODOS Y LA FORMACIÓN DUAL



Por Noel Torres Anaya. Orientador de Esment Escola Professional.

Las personas jóvenes son el capital humano más valioso que debe poseer la sociedad actualmente, son el motor de cambio. Los jóvenes son los principales afectados por los cambios que provocan los ciclos económicos, en los que los modelos laborales no se ajustan a sus necesidades. El mercado de trabajo de los jóvenes presenta múltiples contratos que no consolidan su carrera profesional y no les permite afianzar su autonomía y crecimiento personal y profesional. Especialmente las dificultades que se presentan en la Inserción de jóvenes de 16 a 19 años, nos indican la importancia de cambios necesarios para conseguir integrarlos cuando no son admitidos en el mercado laboral debido a su falta de experiencia, sin tampoco tener opciones para poder adquirir conocimientos y competencias para la incorporación de calidad.

Estos factores de vulnerabilidad se acentúan en el caso de las personas con discapacidad por las especiales dificultades que presenta el colectivo a la hora de asumir los objetivos pedagógicos de la educación obligatoria y dar una continuidad a su cualificación tras la finalización de dicha etapa, principalmente por una falta de oferta formativa profesional adaptada y carente de figuras de apoyo.

Es por todo ello fundamental encontrar medidas para combatir el abandono escolar temprano y desarrollar actuaciones en el ámbito laboral para cualificar a estos jóvenes que carecen de las competencias profesionales que requiere el mercado de trabajo, garantizando el desarrollo con dignidad e igualdad de oportunidades construyendo así una sociedad más justa e inclusiva.

VARIABLES DE OCUPABILIDAD DE LA POBLACIÓN JOVEN EN LAS ISLAS BALEARES

La población activa de las Islas Baleares suma 613.900 personas el 2017, experimentando un descenso respecto al 2016 (-0,4 %).

El total de jóvenes entre 16 y 24 años representa un 7% de dicha población (55,3% hombres frente al 44,7% de mujeres). Con 42.700 personas en 2017, al contrario de lo que ocurre para la población general, incrementa en población activa un 1,4% respecto al año 2016. Este dato es significativo, ya que en esta franja de edad, uno de los principales motivos de inactividad son los estudios, el hecho de que se incremente la población activa mientras hay una reducción en términos generales, puede ser un indicador de abandono prematuro de los estudios. Respecto a las personas en **situación de paro**, el 2017 cerró con 51.491 de las inscritas en SOIB, un 11,7% menos que en el 2016. En el caso de los jóvenes (entre 16 y 29 años) supone el 11, 3% del total de parados de Baleares, siendo un 43% hombres frente al 57% de mujeres. Respecto al año anterior también registra un descenso aunque menor al resto de la población con un 8,7%. De nuevo, las mujeres jóvenes registran una reducción menor (7,9%). Finalmente, en referencia a la **estrategia Europa 2020**, el objetivo en educación es reducir el abandono escolar hasta el 15% e incrementar el número de personas con estudios superiores hasta el 44%. Actualmente estas tasas en Baleares son del 26,5% y del 39,2% respectivamente.

CONTEXTO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL

Si miramos a Europa, dentro de la formación profesional se apuesta por un modelo dual. En España apenas se está iniciando la apuesta por la integración de este modelo. Apostar firmemente por este modelo no solo contribuye a aumentar las cifras de empleo, sino que también es una herramienta eficaz para combatir el abandono escolar. Este sistema ya funciona con éxito en países como Austria, Dinamarca o Alemania. De hecho, en este último, la modalidad "dual" ronda el 70% de la oferta de FP. Los países que apuestan por la formación dual presentan directamente menos tasa de paro juvenil.



LA FORMACIÓN DUAL EN ESMENT ESCOLA PROFESIONAL

Esment Escola Profesional, nuestra Escuela, es una idea de Amadip Esmert fundació. Una entidad que atiende a personas con discapacidad intelectual, en las que detecta sus necesidades, ofrece apoyos para cubrirlas y está comprometida con la sociedad y el bien común. Presentamos un modelo formativo laboral de atención al joven y a la persona con discapacidad intelectual que combina orientación, formación y empleo en el sector de la hostelería (cocina, restauración y pastelería) principalmente, pero también en profesiones como: imprenta, limpieza, administración y jardinería. Este modelo atiende al individuo y a su entorno. El tronco principal en el que se basa es la Formación Dual.

El programa de **formación profesional dual** tiene como principal objetivo ofrecer una alternativa de cualificación para jóvenes con o sin discapacidad intelectual que repercute directamente en una mejora de su perfil profesional incrementando sus posibilidades de inserción en el mercado laboral. El modelo consiste en un programa de formación a 3 años a través de contratos de formación y aprendizaje, basado en la combinación de una formación acreditable (certificados profesional de nivel 1 y nivel 2) más otras especialidades formativas pensadas para el desarrollo de competencias tanto técnicas como personales y sociales. Con un enfoque eminentemente práctico, basado en la metodología "aprender haciendo", consistente en la práctica en el contexto laboral real.

La implantación de dicho modelo, la iniciamos en diciembre de 2015 y, por la respuesta que está ofreciendo a las necesidades de formación y cualificación de las personas con discapacidad, está consolidándose en nuestra comunidad autónoma y convirtiéndose en referente a nivel nacional. En toda esta implantación la **figura y el papel que tiene el equipo de orientación** de la Escuela es clave como apoyo continuo a la persona.



OBJETIVOS DEL EQUIPO DE ORIENTACIÓN DE ESMENT ESCOLA

1. Mejorar las posibilidades de inserción laboral de jóvenes y personas con discapacidad a través de la orientación y acompañamiento a lo largo de su proceso de cualificación profesional.
2. Asegurar la transición entre la escolarización y el ámbito profesional
3. Ofrecer orientación y tutorización en el perfil profesional.
4. Definir el itinerario formativo en función de las necesidades detectadas en la persona.
5. Facilitar el acceso y la adaptación al proceso formativo.
6. Acompañar a la persona tras la finalización del proceso para facilitar el acceso a inserción laboral.

METODOLOGÍA

Nuestra orientación está centrada en la atención personal del joven y persona con discapacidad intelectual, en la que no ofrecemos una manera única sino un método flexible que se adapta a cada una de las necesidades de la persona, las metodologías utilizadas que consideramos más relevantes son:

- **Escuchar, orientar y acompañamiento continuado a las personas.** Como base para personalizar el proceso formativo atendiendo a las necesidades individuales que presenta el aprendiz a lo largo del proceso y estableciendo objetivos de mejora, junto al orientador.
- **Orientación como apoyo a programas formativos adaptados:** en aula ante dificultades que se presentan, en materiales necesarios a través de la lectura fácil y usando más soporte visual para el aprendizaje.
- **Orientación desde la práctica:** cuando el aprendizaje parte de la propia experiencia se asimila y se interioriza mucho más y mejor. Los jóvenes que forman parte del programa tienen que experimentar y probar para poder ser conscientes de que todo lo que están aprendiendo les va a ayudar a progresar y a mejorar para su futuro.
- **Orientación basado en proyectos, en la Comunidad y en las Empresas:** la flexibilidad, el trabajar en equipo, las relaciones sociales, la autonomía, la organización, la disposición hacia el aprendizaje o la gestión de las emociones, entre otras, son algunas de las competencias que se trabajan de manera transversal para cada uno de los proyectos y actividades que se realizan. El trabajar por proyectos amplía los conocimientos de las personas y desarrolla sus habilidades para hacer de ellos/as personas más competentes. También proyectos conjuntos con las empresas colaboradoras ya que son el fin de la inserción: las empresas nos visitan y nosotros visitamos las empresas.

- **Orientación con reflexión y aprendizaje:** es difícil entender que las personas APRENDEN HACIENDO si no reflexionan sobre lo que hacen, sobre cómo lo hacen y sobre la posibilidad de contemplar alternativas en relación a los resultados obtenidos, en cuanto a las emociones sentidas o en tanto a con qué otras personas se han apoyado, durante los procesos de aprendizaje. Incluir en los programas momentos para hacer pensar y reflexionar permite potenciar el desarrollo de las personas y a anclar más y mejor los aprendizajes de cada una de ellas.

CONCLUSIONES

En nuestra Escuela todas las personas en el proceso de formación dual tienen un contrato de aprendizaje y formación, los cuales son ampliamente utilizados en toda Europa. Según un informe de la Comisión Europea (Comisión Europea, 2012), 24 Estados miembros cuentan con planes de aprendizaje dual que se basan principalmente en formación en la empresa. No obstante, existe escasa evidencia sobre el impacto causal de los contratos de aprendizaje sobre las empresas y los trabajadores participantes, y la mayor parte de estos estudios se centran en el análisis de los sistemas de formación profesional dual que forman parte del sistema educativo, tal como nos indica Marcel Jansen es su estudio sobre "los impactos de los contratos de formación y aprendizaje en la inserción laboral de los jóvenes", 2018.

No se entiende nuestra actividad orientadora sin explicar en qué situación y contexto se produce, tal como hemos querido presentar en este artículo, a través de la formación dual donde se lleva a cabo dicha actividad y por la que fuimos premiados la pasada edición XI de los Premios Educaweb. Aunque nuestros datos en acreditación e inserción en nuestra Escuela son satisfactorios, tenemos varios retos por delante. Por ejemplo, un contrato que aborde la realidad de la formación dual permitiendo asegurar nuestros programas formativos en el cual el marco legal no se adecúa actualmente, y garantizado un modelo de éxito en la formación e inserción del joven y la personas con discapacidad intelectual. También la apuesta segura por parte de la administración de los/las orientadores/as que son los que trabajan con la persona para conseguir sus objetivos, mejorando las posibilidades de inserción laboral, a través de la orientación y acompañamiento a lo largo de su proceso de cualificación profesional de manera que aseguran la transición entre la escolarización y el ámbito profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Servicio Público de Empleo Estatal (2017). Plan de choque por el empleo joven 2019-2021.
- Jansen, Marcel (2018). El impacto de los contratos para la formación y el aprendizaje en la inserción laboral de los jóvenes.

MALETÍN OrientTIC: HERRAMIENTAS DIGITALES BÁSICAS PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Como en todos los sectores y ámbitos profesionales, el ejercicio profesional de Orientación Educativa no puede entenderse actualmente sin el uso cotidiano de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con lo que ello supone de formación, reciclaje profesional y puesta al día de los profesionales de la orientación, en muchas ocasiones mediante procesos autodidactas o de ensayo-error. Es de agradecer y admirar el esfuerzo que han hecho muchos compañeros y muchas compañeras de esta orientadora profesión por "socializar" sus conocimientos digitales de forma desinteresada, recomendando aplicaciones y herramientas de utilidad, creando tutoriales para facilitar el uso de las TIC y ofreciendo su experiencia a través de las redes sociales. Sin ellos, sin ellas, muchos de nosotros seguiríamos en la edad de piedra digital.

Una buena idea es tomar "apuntes del natural": echar un ojo al trabajo de otros orientadores y orientadoras. Por eso, te recomendamos la lista de espacios que ha recibido más votos en la sexta edición de los Enlaces #OrientTIC de "Buenas prácticas en orientación educativa con TIC y en red" en 2018, que dan continuidad a las 5 ediciones de Premios OrientTapas (2013-2017). En todos estos espacios, disponibles en esta entrada del blog Orientadores en red (<http://orientadoresenred.blogspot.com/2018/12/enlaces-orientic-mas-destacados-en-2018.html>) podemos encontrar ejemplos recientes de uso de herramientas TIC – medios digitales y audiovisuales en orientación y educación.

Seguro que tú también utilizas herramientas TIC para realizar o complementar algunas de tus tareas como orientador, como orientadora.



Imagen 1.
Fuente: Blog Orientadores en red, 19-12-2018 (<https://orientadoresenred.blogspot.com/2018/12/enlaces-orientic-mas-destacados-en-2018.html>).
También recomendamos el vídeo de la entrega de reconocimientos: <https://youtu.be/1gEzJqQ4osA>

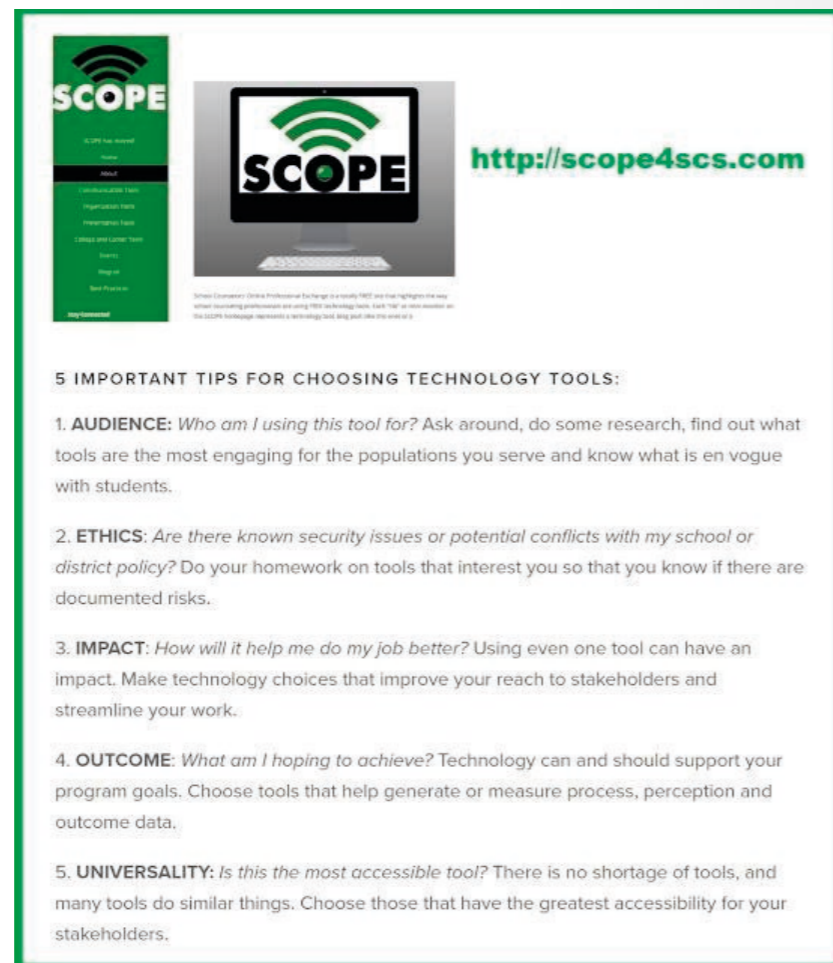


Imagen 2. Fuente: SCOPE (<http://scope4scs.com/about/>)

Recomendamos aplicar una traducción libre del esquema que propone la página School Counselors' Online Exchange (imagen 2), SCOPE (<http://scope4scs.com/>), de la orientadora educativa estadounidense Erin Mason, iniciativa activa desde agosto 2011, para valorar si nos hacemos las preguntas necesarias antes de elegir una herramienta TIC. Los cinco criterios propuestos por SCOPE podemos reformularlos y ordenarlos a través de las siguientes preguntas:

1. ¿A quién iba dirigida la herramienta? (Audience)
2. ¿Tiene en cuenta la herramienta las cuestiones básicas de seguridad digital? (Ethics)
3. ¿Es una herramienta accesible para todos los destinatarios? ¿Pueden surgir algunos problemas? (Universality)
4. ¿Cómo ayuda esta herramienta a hacer mejor tu trabajo en orientación? (Impact)
5. ¿Qué querrías conseguir usando esta herramienta? ¿Lo puedes conseguir? Si ya la has utilizado, ¿volverías a utilizar esta herramienta con la misma finalidad? ¿Utilizarías otra? (Outcome)

Estos criterios pueden sernos especialmente útiles porque no nos queda otro remedio que adaptarnos a un mundo digital muy cambiante y dinámico, en el que las aplicaciones aparecen, desaparecen, cambian de nombre...

Quizás una de las mayores dificultades que tenemos los orientadores y las orientadoras es el sentirnos muchas veces apabullados por una cantidad increíble de recursos digitales, herramientas web, aplicaciones informáticas...etc. cada una de las cuales requiere un cierto conocimiento y experiencia para alcanzar un mínimo de dominio que posibilite su uso en nuestro quehacer profesional. Cuando ya empezamos a dominar alguno de estos recursos casi empieza a quedarse desactualizado u obsoleto. En muchas ocasiones aparece una nueva versión más potente y completa del programa o recurso que requiere comenzar a aprender de nuevo o simplemente surgen nuevas aplicaciones mucho mejores.

¿Sería posible aclarar un poco de árboles este bosque tan espeso? Entre los listados de decenas de aplicaciones y herramientas ¿podríamos ir haciendo una selección de aquellas que usamos con mayor frecuencia en nuestro día a día profesional, indicando las ventajas que encontramos en las mismas y que nos llevan a usarlas de forma preferente frente a otras? ¿Podríamos ir construyendo un Entorno Comunitario de Aprendizaje para la Orientación Educativa que nos ayude a optimizar nuestro trabajo y nuestro tiempo libre? ¿Cómo podemos seguir convirtiendo nuestra propia formación en Orientación con TIC en un servicio de ayuda a la formación de otros compañeros y compañeras?

(Juan Carlos de Soroa, orientador, 11-1-2018)

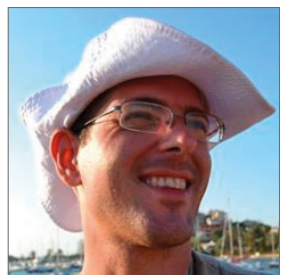
<https://jcsoroa.blogspot.com/2018/01/orientacion-educativa-con-tic.html>



Juan Carlos de Soroa González-Cavada.
Orientador educativo.



Alberto del Mazo Fuente.
Orientador educativo.



Santiago Capó Sánchez.
Orientador educativo.



Lourdes Otero Rodríguez.
Orientadora educativa.



Jesús Zapatero Herranz.
Orientador educativo.

En esta línea, han surgido diferentes iniciativas en los últimos años, como la Guía práctica para la orientación educativa con TIC y en red. Artefactos digitales, atajos y buenas prácticas. (Del Mazo, 2017; actualizada en septiembre de 2018 y disponible en: <https://orientapas.blogspot.com/p/orientic.html>).

Más recientemente, desde la cuenta @Tutorientador en Twitter, iniciamos en octubre de 2018 el proyecto #maletínORIENTIC para recopilar ejemplos de buenas prácticas con herramientas TIC concretas. Han participado con sus sugerencias orientadoras y orientadores de toda España, como C. Patricia Díaz Pérez, Claudio Castilla, Yolanda Navarro, Ester López Marí, Lourdes Otero y Alberto del Mazo.

¿Cómo podemos agrupar las herramientas de este maletín OrientTIC? El proyecto SCOPE (Chen-Hayes, Ockerman y Mason, 2014, p. 228), citado más arriba, diferencia 6 tipos de artefactos digitales en orientación teniendo en cuenta su función: Comunicación, Implicación, Evaluación, Inspiración, Organización y Presentación. Hemos tenido en cuenta esas categorías de SCOPE, pero las hemos adaptado a nuestro día a día en orientación para establecer 7 categorías de herramientas, partiendo también de algunos criterios de clasificación que ya mostramos en artículos previamente publicados (Del Mazo, 2015, p. 26-28; Del Mazo, 2017, p. 28-31). Esta tipología toma como criterio la actividad para la que nos pueden servir cada uno de estos grupos de herramientas en orientación.

¿Qué herramientas TIC incluir y cuáles dejar fuera de nuestro maletín OrientTIC? En la selección de herramientas, nos hemos fijado sobre todo en aquellas disponibles como recurso educativo abierto, en las que requieren de un tiempo menor de aprendizaje para su manejo, así como en “aquellos recursos que mejor se adapten a los tipos de intervención previstos (en orientación) y a las actividades a realizar, en las que cobran un lugar destacado los momentos, agentes de intervención y los lugares.” (Pantoja Vallejo, 2016, p. 32).

A - Herramientas para planificar y gestionar nuestras tareas de orientación.

- Correo electrónico, por ejemplo con Gmail (<https://mail.google.com/>): el correo sigue siendo una herramienta básica de nuestro trabajo. Una buena opción también es la utilización del correo electrónico corporativo de educación en caso de disponer de él en tu comunidad autónoma o en tu centro (por ejemplo, correos de Séneca, EducaMadrid, Educa.jcyl, Educamos...). Necesitamos dar al correo un uso ajustado a nuestras funciones y día a día. Muy recomendables los tutoriales de Principippia, como este Curso completo de Gmail 2017 (<https://www.youtube.com/playlist?list=PLclJ8nSI2c7KUpAJ0nrzGrNcutf1HYyUu>).
- Bases de datos digitales, como las que podemos crear con herramientas como Access o Access Services (dentro de Sharepoint de Microsoft Office365), con suites educativas de pago como Educamos o Alexia, o utilizando CRM (Customer Relationship Management), tema sobre el que reflexionamos más abajo.
- Calendario digital, por ejemplo con Google Calendar (<https://calendar.google.com/calendar/>): imprescindible para organizar nuestras tareas.
- Trello (<https://trello.com/>) es un gestor de tareas, a través de un panel muy útil para diferenciar entre tareas pendientes, en proceso, finalizadas...
- Wunderlist (<https://www.wunderlist.com/es/>): otro gestor de tareas multiplataforma (Windows, Android, iOS, macOS).

B - Herramientas para buscar, filtrar, organizar y "curar" contenidos relacionados con orientación.

- Feedly (<https://feedly.com/>): es un lector de contenidos RSS y nos permite estar al día de las últimas publicaciones en blogs y algunas páginas.
- Pocket (<https://getpocket.com/>) guarda los artículos digitales que vas leyendo y guarda los enlaces.
- OneNote (<https://www.onenote.com/>) nos permite tomar notas en línea, conservarlas, compartirlas, editarlas...
- Padlet (<https://es.padlet.com/>) es un tablón para incluir y ordenar post-its digitales.
- Symbaloo (<https://www.symbaloo.com/>) reordena los enlaces favoritos en un único tablero.
- List.ly (<https://list.ly/>) permite hacer listas temáticas de contenidos, comentarlas, etiquetarlas, ordenarlas...
- Pinterest (<https://www.pinterest.es/>) recoge galerías de recursos localizables a través de imágenes compartidas socialmente.
- Scoop.it (<https://www.scoop.it/>) es la herramienta más completa para realizar todo el proceso de curación de contenidos (gestión crítica de la información).

C - Herramientas para publicar contenidos propios relacionados con orientación.

- Blogger (<https://www.blogger.com/>) y Wordpress.com son las principales herramientas para publicar entradas en formato blog.
- Google Sites (<https://sites.google.com/>) es útil para realizar páginas web.
- Webnode (<https://www.webnode.es/>) o Wix (<https://es.wix.com/>) también son herramientas para crear tu propia página web.

D - Herramientas para la presentación audiovisual de contenidos en orientación educativa

- Genial.ly (<https://genial.ly/>) es una de las herramientas más potentes para crear y compartir contenidos visuales digitales, desde infografías hasta presentaciones.
- Canva (<https://www.canva.com/>) permite diseñar y publicar contenidos de manera personalizada y, a la vez, ágil.
- WordArt.com (antes conocida como Tagul): Una aplicación muy sencilla para presentar nubes de palabras.
- Popplet (<http://popplet.com/>): sirve para realizar mapas mentales.
- Sway (<https://sway.office.com/>) es un programa de presentación de diapositivas o vídeos en línea.
- Emaze (<https://www.emaze.com/>) es otra alternativa para hacer presentaciones con efectos visuales.
- Adobe Spark (<https://spark.adobe.com/>) permite publicar historias visuales de manera ágil.
- Piktochart (<https://piktochart.com/>), una de las herramientas más veteranas para realizar infografías.
- Pixton (<https://www.pixton.com/es/>): ideal para crear cómics digitales.
- YouTube (<https://www.youtube.com/>) es la red social del vídeo, con la posibilidad de subir y editar videos, crear canales y listas de reproducción y hasta realizar emisiones en directo.
- Ivoox (<https://www.ivoox.com/>) es un kiosco para subir, reproducir, escuchar y descargar radios y podcasts.
- PlayPosit (<https://www.playposit.com/>), inicialmente conocido como Educanon, permite compartir vídeoclases interactivas.

E - Herramientas para la digitalización y el trabajo en la nube.

- Google Drive (https://www.google.com/intl/es_ALL/drive/), OneDrive (<https://onedrive.live.com/>) y Dropbox (<https://www.dropbox.com/>) son tres de las nubes más utilizadas para guardar y compartir contenidos en la nube.
- Slideshare (<https://es.slideshare.net/>) es una herramienta para compartir archivos, documentos y presentaciones.
- Formularios de Google (<https://www.google.es/intl/es/forms/about/>) y Microsoft Forms (<https://forms.office.com/>) son dos alternativas para realizar encuestas y guardar los resultados.

F - Herramientas para trabajar mediante el uso de distintos dispositivos móviles en orientación educativa : Plataformas y OrientApps

- Kahoot (<https://kahoot.com/>), Quizizz (<https://quizizz.com/>), Socrative (<https://www.socrative.com/>) o Plickers (<https://get.plickers.com/>) son algunas de las alternativas para evaluar y hacer preguntas con un componente de ludificación.
- Desde 2014 (<https://orientapas.blogspot.com/p/orientapps.html>) denominamos OrientApps a las aplicaciones para dispositivos móviles diseñadas específicamente para ser utilizadas en orientación educativa. No son muchas, pero van apareciendo aplicaciones relacionadas con diferentes áreas de nuestro trabajo: por ejemplo una app de vídeos de titulaciones Wikigrado (<https://wikigrado.com/>)
- Plataformas digitales específicas para temas relacionados con la Orientación Educativa
 - El Orienta (<https://www.elorienta.com/or/>) está disponible desde hace bastantes años y sigue siéndonos útil en la orientación académica y profesional.
 - MyWayPass (<https://www.mywaypass.com/>). Otra plataforma para la orientación profesional de reciente aparición.

- Convivencia: Sociescuela (<https://sociescuela.es/>) para el trabajo en convivencia y la prevención del bullying escolar.
- DQ World (<https://us.dqworld.net/lang:es#!/landing>), aplicación diseñada para el desarrollo de lo que han denominado “inteligencia digital” del alumnado.
- También podemos recomendar plataformas de formación en línea que ofrecen cursos MOOC (Massive Online Open Courses) de interés en orientación educativa. Entre ellas, las más utilizadas en castellano son MiriadaX, ScholarTIC, cursos del INTEF...
- Programa Orienta-t de la Fundación Junior Achievement materiales en formato video en la que profesionales del mundo laboral hacen hincapié en las diferentes habilidades y competencias que son necesarias para la empleabilidad.

G - Herramientas para participar en redes profesionales de orientación educativa.

- Docente.me (<https://www.docente.me/>) es un lugar para reunir todos los enlaces a nuestro trabajo en red e identidad digital.
- Facebook (<https://www.facebook.com/>) es la red social más utilizada, también en orientación. Permite también la mensajería privada, a través de Messenger, y la creación de comunidades, como "Orientadores en red": <https://www.facebook.com/groups/orientadoresenred/>
- Twitter (<https://twitter.com/>) es una herramienta para el intercambio ágil de información, enlaces e imágenes, con la posibilidad de establecer también contacto por mensajes privados. Puedes echar un vistazo a cuentas como @Tutororientador, hashtags sobre orientación como #orientachat o listas de orientadoras y orientadores de toda España como https://twitter.com/alb_del_mazo/lists/orientadores-educativos.
- Los canales y grupos de Telegram (<https://telegram.org/>) pueden ofrecer una comunicación rápida y directa.

EL RETO DE LA GESTIÓN DIGITAL DE LA INFORMACIÓN EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA

En los Servicios de Orientación se gestiona un volumen de información muy importante. Dicha información puede adquirir múltiples y variadas formas en las diferentes fases del proceso. Podemos decir, por tanto, que los Servicios de Orientación son enormes “procesadores de información”. Esta información debería transformarse en conocimiento para poder contribuir a mejorar los fundamentos científicos y, en última instancia, la práctica de la Orientación. Pues bien, una buena parte de esa información es susceptible de ser gestionada a través de Bases de Datos que hayan sido diseñadas adecuadamente.

Cualquier profesional de la orientación (y de la educación) sabe que para realizar muchas de las tareas propias de sus funciones depende de los sistemas de información y las bases de datos que tienen los centros educativos. En estos sistemas tenemos acceso a información tan necesaria para nuestro trabajo como el historial académico de un alumno o información relacionada con la matrícula (curso, grupo, horarios, optativas, repeticiones, etc.). Estos sistemas también incorporan funcionalidades que facilitan la tarea de tutoría y jefatura de estudios (comunicación directa con las familias, control de absentismo, etc.) así como la coordinación de equipos docentes (comunicación entre profesores del equipo). Sin embargo, cualquier orientador/a sabe que estos sistemas no han incorporado funciones o módulos adecuados para facilitar las tareas de orientación (salvo alguna función muy limitada a la realización de consejos orientadores y poco más...).

Sería muy recomendable que quienes tienen competencias en materia de educación destinaran una pequeña parte de los presupuestos para mejorar estas herramientas de gestión y se acordaran de las funciones y tareas de los Servicios de Orientación a la hora de diseñarlas. En otros ámbitos, dentro del Sector Servicios, existen aplicaciones que permiten una gestión integral de la información. Por ejemplo, CRM (en inglés Customer Relationship Management, o Gestión de las relaciones con clientes) es una aplicación que permite centralizar en una única Base de Datos todas las interacciones entre una organización/centro y sus clientes/alumnos.

El lugar estratégico que ocupan los Servicios de Orientación en el sistema educativo lo es, en buena medida, gracias a la información que se maneja desde dichos servicios. Si dicha información se gestiona de manera adecuada y eficiente se

conseguirá una mayor satisfacción de la Comunidad Educativa, respecto a los Servicios de Orientación y estos redundarán en una mayor calidad de la Educación. Lo que no puede ser es que en la sociedad de la información, los Servicios de Orientación sigamos teniendo como herramienta principal (de gestión), el paquete básico de Office o, dicho de otra manera, el “Word” (la máquina de escribir digital).

PROYECTO atneirO: ORIENTA DEL REVÉS

El punto de partida de este planteamiento es la definición de clase del revés o flipped classroom, un modelo pedagógico que plantea transferir parte del proceso de enseñanza y aprendizaje fuera del aula para trabajar luego en ella procesos cognitivos más complejos y significativos. El orientador Claudio Castilla hablaba sobre “flippear la orientación académica y profesional” en su blog ya en 2014:

"Si potenciamos este tipo de usos más activo por parte de alumnos y padres, la orientación no acabará en el tiempo y espacio de la tutoría, traspasará las paredes del aula. El alumno puede buscar la información que necesita, avanzar en conocimientos, profundizar en intereses, conocer y explorar nuevos campos,... Estoy convencido de que, sin perder ni sacrificar la relación directa con los alumnos y padres, “flippear” la orientación posibilita actuaciones más motivadoras, continuas, amplias, flexibles, personalizadas, activas y participativas."

(Claudio Castilla, 7-5-2014. <https://orientaguia.wordpress.com/2014/05/07/flippeando-la-orientacion/>).

Desde el blog OrienTapas, el Grupo de Trabajo OrienTIC (formado, por orden alfabético, por Santiago Capó, María José Cornejo, Rebeca Llamedo, Carlos Lorda, Alberto del Mazo, Rosa Ortega, Lourdes Otero, Lena Pla, Elena Rodríguez Paz, Juan Carlos de Soroa y Jesús Zapatero) publicó en enero de 2018 un análisis en el que definimos la **"orientación académico-profesional del revés"** (flipped guidance) sería un modelo que plantea la necesidad de transferir parte del proceso de orientación vocacional fuera del Departamento de Orientación con el fin de utilizar el tiempo de consulta para el desarrollo de procesos de toma de decisiones de mayor complejidad que favorezcan la madurez vocacional y la elección de un proyecto de vida.

En “orientación del revés” podemos utilizar recursos en papel, medios digitales y audiovisuales: listas de lectura, vídeos, apps... Todo ello sin olvidar que lo importante es que orientadoras y orientadores sigamos manteniendo un papel de guías en todo el proceso: no se trata de que sea “internet quien oriente al alumno”, sino usar todos los medios digitales y audiovisuales como complemento y apoyo en el proceso de toma de decisiones.

En medio de tanta información cada vez es más necesario el papel de seleccionar con criterio profesional dicha información (y, en ocasiones, traducirla o interpretarla)... y en esa tarea se hace necesaria la mano y la mirada de los/as profesionales de la orientación. Ya sea del revés, del derecho, o dorsolateral, cada vez es más necesaria la creatividad aplicada a la comunicación de los contenidos relacionados con la orientación académico y profesional... De la misma manera que ahora se habla de "transmedia" quizás tengamos que empezar a hablar de "trans-Orientación"... En fin, será por "palabrejas."

Los fundamentos teóricos del aprendizaje invertido se centran básicamente en dedicar el tiempo de clase a actividades en las que el alumnado sea el protagonista del aprendizaje (realizar ejercicios, trabajar de forma colaborativa, etc.) y no a la realización de explicaciones teóricas que pueden realizarse en casa a través de diferentes medios tecnológicos, permitiendo así la adaptación a los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado.

Aunque está muy extendida la idea de que el aprendizaje invertido usa el vídeo como recurso fundamental es necesario indicar que en esta metodología no se utilizan solamente recursos audiovisuales, aunque éstos pueden tener un importante impacto en el aprendizaje. Dependiendo del contenido que se va a tratar, se ha de elegir el tipo de recursos a utilizar de forma que se optimice el proceso de “instrucción” además de atender a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Aplicando estos fundamentos a la Orientación Académica y Profesional la instrucción o presentación de contenidos suele consistir en la manera tradicional en las charlas del orientador y/o del tutor, previas a la realización de una serie de tareas y actividades para conocerse a sí mismo, conocer el mercado de trabajo, tomar decisiones responsables y elaborar un plan personal. Si invertimos estas “charlas” podemos elaborar dos tipos de recursos:



- **Vídeo-charlas orientativas**, sobre ideas clave de la orientación académica y profesional y sus procesos. Ejemplo: principales competencias profesionales demandadas por el mercado de trabajo.
- **Vídeo tutoriales de aplicaciones o herramientas digitales** que expliquen cómo usarlas correctamente y sacar el mejor partido de las mismas. Ejemplo: cómo usar MyWypass.

Respecto al aprendizaje activo por parte de los estudiantes habría que diferenciar entre el aprendizaje en clase en el ámbito de la tutoría y el e-learning. En el primer caso en el aula se pueden plantear actividades relacionadas con los vídeos mediante recursos diseñados específicamente: documentos, instrumentos o realización cooperativa de algunas actividades de orientación académica y profesional. En el caso del aprendizaje en línea, los estudiantes pueden trabajar con determinadas app, herramientas web o páginas web previamente seleccionadas para tal fin. En este caso sería bueno la disposición de algún foro para comentar dudas, compartir experiencias, etc.

Podemos clasificar los medios digitales para la orientación académico-profesional del revés propuestos en algunas categorías básicas:

- **Recursos para el conocimiento de uno mismo, competencias, intereses, preferencias, e- portfolio vocacional:**
 - Rebeca Llamedo tiene este estupendo tablero o webmix de Symbaloo con test vocacionales en línea: <https://www.symbaloo.com/mix/testoap>
 - Selección de cuestionarios vocacionales online: <http://orientapas.blogspot.com.es/2016/02/cuestionarios-vocacionales-online.html>
- **Recursos para conocer el mercado de trabajo y la oferta académica tanto tradicional como actual y futura:**
 - Observatorio de las Ocupaciones del Servicio Público de Empleo Estatal: https://www.sepe.es/contenidos/que_es_el_sepe/observatorio/observatorio.html
 - Listas de reproducción en YouTube sobre "Orientación Profesional". Recomendamos visitar esta entrada: Orientubers: 20 experiencias en el uso de YouTube en orientación educativa (19-11-2017) disponible en <http://orientapas.blogspot.com/2017/11/orientubers-20-experiencias-destacadas.html>
 - Tablero de PADLET con vídeos de "Orientación Vocacional": <http://orientateenperillo.blogspot.com/2017/11/que-vas-ser-o-dia-de-manan-esta-e.html>
- **Recursos para el cruce de información de las anteriores que puedan apoyar la toma de decisiones académicas y profesionales:**
 - Sección Orienta-T del blog Busca Tu Camino de Víctor Cuevas: http://buscatucamino.com/blog/?page_id=326
- **Recursos para planificar un proyecto personal respecto la carrera profesional:**
 - Mi proyecto vocacional, por Claudio Castilla: <https://orientaguia.wordpress.com/proyecto-vocacional/>
 - MyWayPass, un videojuego para orientarse: <https://www.mywaypass.com>
 - Recomendamos también la entrada: "Orientando a través de escenarios digitales y entornos de simulación en internet", por Alberto del Mazo (29-10-2018) disponible en <https://colectivorienta.wordpress.com/2018/10/29/orientando-a-traves-de-escenarios-digitales-y-entornos-de-simulacion-en-internet/>.

"PERO LA CLAVE NO SON LAS TIC, ¡ESTÚPIDO!"

No pretendemos ni mucho menos insultarte, lector... sino hacer una adaptación libre de la frase "La economía, estúpido" (The economy, stupid), utilizada en 1992 durante la campaña electoral de Bill Clinton contra George H. W. Bush. La competencia digital se conceptualiza como un "saber hacer", un saber que se concreta en actuaciones y se aplica, adaptándolo a una diversidad de contextos.

La curva del ciclo de la sobreexpectación de Gartner (Fenn & Raskino, 2008) explica cómo nuevas metodologías basadas en las tecnologías pasan por una cresta de expectativas exageradas, seguida por una decepción tras las sobreexpectación y, finalmente, por una estabilización en el rendimiento que ofrecen.

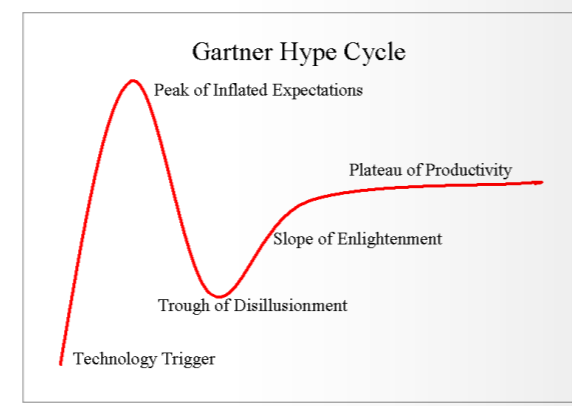


Imagen 3: Ciclo de la sobreexpectación de Gartner. Fuente: http://blog.genesis-mining.com/files/2015/09/GM_Gartner_Hype_Cycle.png



Imagen 4: Artefactos digitales. Fuente: <https://conecta13.com/artefactos/>

Lo importante no es el uso de una herramienta en sí misma. Utilizando el sencillo esquema de Trujillo (2014), no debemos partir de la herramienta TIC sino de la actividad, siguiendo esta secuencia lógica:

- 1º. ACTIVIDAD: Decide lo que quieres hacer en orientación. Por ejemplo, presentar información a tus alumnos sobre las opciones en 4º de ESO.
- 2º. ARTEFACTO DIGITAL: ¿Qué tipo de herramienta necesitas? Puedes utilizar una presentación, un vídeo, ...
- 3º. HERRAMIENTA TIC: Elige qué herramienta se amolda mejor a tus intereses y es eficiente y eficaz para tu objetivo. Por ejemplo, una presentación en Google Drive, Genial.ly, Canva, YouTube.

Lo que tenemos pendiente aún es establecer una especie de documento, guía o decálogo sobre orientación educativa y TIC, como propusieron los orientadores Javier Agustí, Mábel Villaescusa y Pilar Pérez Esteve (Orientapas, 9-1-2018, disponible en <http://orientapas.blogspot.com/2018/01/hacia-un-documento-guia-o-decalogo.html>), en torno a tres cuestiones:

1. Las TIC para desarrollar las tareas del orientador/a: Seguimos muy lejos del uso de las TIC como herramienta totalmente incorporada y asociada a las prácticas en orientación educativa, como elemento básico de trabajo y organización de nuestra actividad profesional.
2. Cómo asesorar en los procesos de enseñanza-aprendizaje cuando se incorporan las TIC en el aula: nuevas metodologías para enseñar con TIC y nuevas maneras de aprender de nuestros alumnos cuando las TIC son el vehículo de aprendizaje.
3. Cómo han cambiado los contextos en los que se mueven nuestros alumnos y alumnas cuando utilizan masivamente las TIC, especialmente con dispositivos móviles: creación de nuevos contextos de desarrollo personal, nuevos contextos de interacción social (ciberconvivencia).

Desde nuestro punto de vista no se puede entender la orientación sin una utilización eficiente de todas las tecnologías (medios digitales y audiovisuales) que permitan transmitir, compartir y abordar los contenidos propios de este ámbito educativo.

En la inmensa mayoría de las tareas propias de la orientación se deben utilizar, de manera directa o indirecta, las tecnologías de la información, la comunicación y el aprendizaje. Hoy no se pueden entender la sociedad, la educación, la formación y el empleo sin estas tecnologías. El profesional de la orientación, como cualquier otro profesional, que quiera formar parte (activa) en la sociedad del siglo XXI no tiene otro remedio que utilizar, de la manera más eficiente posible, dichas tecnologías. Si, además, quiere colaborar para crear conocimiento e inteligencia colectiva entonces las tecnologías se convierten, más que en una necesidad, en una actitud y en una manera de entender el trabajo de la Orientación: lo que hemos venido a llamar orientación en red (Del Mazo, 2017; p. 34). No obstante, también es preciso reconocer, con alivio y satisfacción, que la tecnología, por sí sola, no es capaz de orientar, en el amplio sentido de la palabra. Es una ayuda fundamental pero debe estar, siempre, al servicio de unos objetivos e intenciones o, por decirlo de otra manera, no es un fin en sí misma sino un medio para unos fines... y estos fines siempre están más cerca de la parte humana, emocional, personal... de los gestos, de las palabras, de las miradas... El objetivo es que una adecuada utilización de la tecnología en orientación educativa nos permita dedicar más tiempo a esa parte más humana, a ese objetivo último de la educación que no es otro que el pleno desarrollo de la personalidad humana en el tiempo que nos ha tocado vivir.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Castilla, C. (2014). *Flippeando la orientación*. Recuperado de: <https://orientaguia.wordpress.com/2014/05/07/flippeando-la-orientacion>

Chen-Hayes, S.F., Ockerman, M.S. y Mason, E.C.M. (2014). *101 Solutions for School Counselors and Leaders in Challenging Times*. Thousand Oaks, US: Corwin.

De Soroa, J.C. (2018). *Orientación educativa con TIC*. Recuperado de: <https://jcsoroa.blogspot.com/2018/01/orientacion-educativa-con-tic.html>

Del Mazo, A. (2015). El largo camino hacia la orientación educativa 2.0. *APOEX Revista para la orientación y educación*, 3, 26-30.

Del Mazo, A. (2017). *Guía práctica para la orientación educativa con TIC y en red. Artefactos digitales, atajos y buenas prácticas*. Recuperado de: <https://orientapas.blogspot.com/p/orientic.html>

Del Mazo, A. (2017). Orientación educativa con TIC y en red: de los artefactos digitales a los proyectos colectivos. *Revista AOSMA*, 23, 28-34.

Fenn, J. & Raskino, M (2008). *Mastering the Hype Cycle: How to Choose the Right Innovation at the Right Time*. Brighton, US: Harvard Business Press.

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).

Trujillo, F. (Coord.) (2014). *Artefactos digitales. Una escuela digital para la educación de hoy*. Barcelona: Graó.

DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN RED A LA ORIENTACIÓN PARA EL CAMBIO



Jesús Zapatero Herranz.

Orientador educativo.



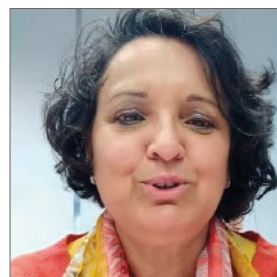
M^a Isabel Villaescusa Alejo.

Orientadora educativa.



Alberto del Mazo Fuente.

Orientador educativo.



M^a José Gómez Corell.

Orientadora educativa.

¿Qué competencias digitales debemos desarrollar quienes nos dedicamos a la orientación educativa? El concepto ha ido variando a lo largo de los años. En 2003, cuando la incorporación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) a nuestro trabajo comenzaba a extenderse, la Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional (AIOEP-IAEVEG), hablaba de la competencia de "conocer los materiales disponibles" y "sistemas informáticos de información, Internet y otros recursos de la red" (competencia 3.8.), así como de la competencia para "usar las TIC para proporcionar información educativa y ocupacional" (competencia 5.4.). Esta visión de las TIC como objeto o recurso más, y no como un medio de aprendizaje y participación, aunque siga extendida entre algunos de nuestros compañeros y compañeras de profesión, ha sido superada en los últimos años.

Por ejemplo, la rúbrica para autoevaluar competencias digitales del grupo Conecta13 (2013), incluye, entre otras, la capacidad para utilizar herramientas de trabajo colaborativo, la capacidad para compartir en la red y la capacidad para participar en comunidades virtuales. Del mismo modo, el Área 2 del Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017) está dedicada a la "Comunicación y colaboración", con competencias como la interacción mediante tecnologías digitales, compartir información y contenidos, participación ciudadana en línea y colaboración mediante canales digitales.

Este artículo es una nueva oportunidad para reivindicar que la orientación educativa en red, ese concepto que hemos desarrollado en los últimos años, apoyados principalmente en redes sociales o blogs, tiene más que ver con una actitud colaborativa que con un uso de herramientas o artefactos digitales concretos (Del Mazo, 2017, p. 27; Del Mazo, 2018, p. 81)

Somos cada vez más orientadoras y orientadores los que pensamos que la Orientación Educativa, en este momento y desde hace unos cuantos años, es en Red o ya no es Orientación. (Zapatero, 2018) La red forma parte de la cultura y de la vida de las personas, tanto o más, que muchos otros factores. Eso no quiere decir que no siga siendo importante en muchas facetas de nuestro trabajo la presencia y el contacto persona, cara a cara (y mano a mano). Lo virtual y lo tangible son dos caras de la misma moneda. Desde el punto de vista más global y estructural, la red es "el camino" o "el puente" que nos permite conectarnos entre personas, y lo que es también muy importante..., entre personas e instituciones, sean estas del tipo que sean.

La colaboración ha alcanzado otra dimensión con las TIC, colaboramos en proyectos de centro con herramientas colaborativas, pero también con otros profesionales no ya de nuestra zona o provincia, sino con profesionales de otras Comunidades Autónomas y de otros países. El horizonte de la colaboración es más amplio que nunca.

(Agustí, Pérez y Villaescusa, 2017; p. 50)

Por tanto, es un momento perfecto para no poner el foco solo en la competencia digital, sino unirla a la competencia social, a la capacidad para trabajar juntos. Es hora de mostrar que la clave de la innovación no es usar TIC, sino "enredarnos" y colaborar. La interconexión, que desde el punto de vista tecnológico es un hecho, debe traducirse en cambios más allá de lo digital: cambios en los procesos, en las actitudes, en la mirada... Profesionales, usuarios, asociaciones, grupos de trabajo, Administraciones y centros educativos..., todos convivimos juntos en la Red... ¿No deberíamos ir pensando fórmulas que hagan más flexibles y funcionales algunas estructuras y algunos procedimientos para que la orientación en red sea también orientación para el cambio?

CONDICIONES BÁSICAS DE LA ORIENTACIÓN PARA EL CAMBIO

En el último encuentro de orientadores que tuvo lugar en 2018 en Zaragoza, organizado por la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía y COPOE, el orientador Jesús Zapatero planteó la necesidad de que las personas que participamos en la orientación en red, miembros de diferentes grupos, centros educativos, asociaciones, equipos... busquemos, con flexibilidad, sinergias entre las diferentes maneras de participar y colaborar para responder a los problemas y retos de la sociedad actual.

La orientación para el cambio solo será posible bajo una serie de condiciones básicas como las siguientes:

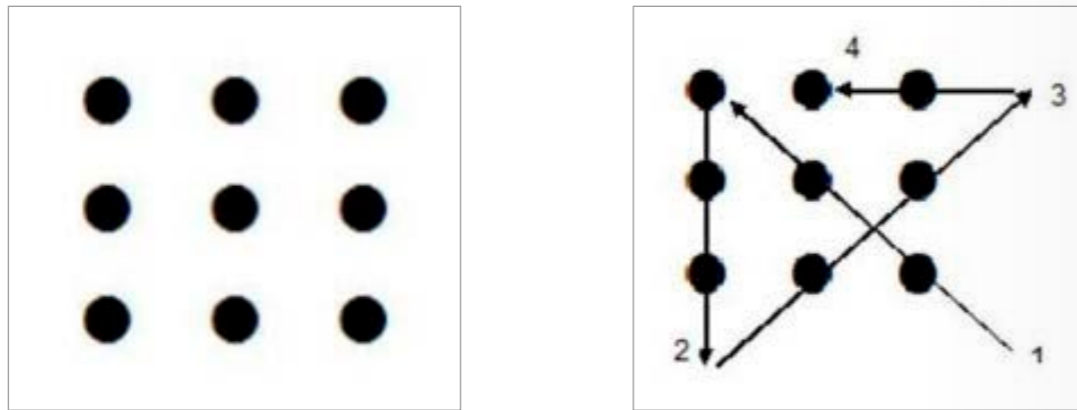
1. Trabajar en redes de colaboración y de orientación más amplias, compartiendo experiencias, recursos y conocimientos, aportando una visión más comunitaria y de zona, que de centro.
2. Integrar nuestras propuestas o actividades en marcos más globales, tanto a nivel curricular como organizativo.
3. Compartir una actitud proactiva hacia procesos de participación de toda la comunidad educativa y de mejora continua de los propios Servicios de Orientación.
4. Priorizar la relación directa con los miembros de la Comunidad Educativa en el marco de proyectos o programas integrados en el centro y en el entorno. Debemos salir de los despachos para interactuar y acompañar.
5. Abrir el modelo de Orientación a nuevos enfoques y perspectivas que se centren más en los procesos, en las organizaciones, en las redes, en las fortalezas y en las oportunidades, teniendo como eje a las personas.
6. Utilizar las herramientas más adecuadas para una buena gestión de la información y el conocimiento así como metodologías activas de aprendizaje-servicio, de investigación-acción, de orientación por proyectos, por competencias y por valores..., entre otras.

CAMBIO Y RESISTENCIA AL CAMBIO EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Hablemos del tema del cambio y sobre las resistencias al mismo. Según Watzlawick et al. (2012), existen **dos tipos diferentes de cambio**: uno que tiene lugar dentro de un determinado sistema que, en sí permanece inmodificado, y otro, cuya aparición cambia el sistema mismo. Por ejemplo: una persona que tenga una pesadilla puede hacer muchas cosas dentro de su sueño: correr, esconderse, luchar, gritar, trepar por un acantilado, etc. Pero ningún cambio verificado de uno de estos comportamientos a otro podrá finalizar la pesadilla (cambio tipo 1). El único modo de salir de un sueño supone un cambio del soñar, al despertar. El despertar, desde luego, no constituye parte del sueño, sino que es un cambio a un estado completamente distinto (cambio tipo 2).

Es decir, el cambio tipo 1 es el que se produce dentro de un determinado sistema, un cambio que no cuestiona el sistema ni los modelos mentales desde donde vemos aquello que queremos cambiar. El segundo tipo, cambio tipo 2 es el que supone cambiar el propio sistema, la forma en que enfocamos la situación. Este segundo cambio implica adoptar una mirada diferente, cambiar “el observador”.

Watzlawick pone como ejemplo el problema de los nueve puntos que deben ser conectados entre sí mediante cuatro líneas rectas sin levantar el lápiz del papel.



Casi todos los que intentan por primera vez resolver este problema introducen como parte de la solución un supuesto que hace esta última imposible. El supuesto consiste en que los puntos constituyen un cuadrado y que la solución debe hallarse dentro de este último, condición autoimpuesta que no está contenida en las instrucciones. Así pues, el fallo no reside en la imposibilidad de la tarea sino en la propia solución intentada. La solución consiste en un cambio tipo dos, en abandonar el campo en el que se intenta la solución y al que no puede estar contenida.

Aunque no lo parezca, este problema de los puntos está relacionado con el cambio que muchas personas pretendemos en las prácticas de la Orientación Educativa, por ejemplo, con las propuestas de la orientadora María José Gómez Corell cuando indica que "necesitamos transformar una de las funciones que nos ha sido encomendada: la evaluación psicopedagógica" (Gómez Corell, 2018). Deberíamos plantearnos si estamos cometiendo un error de enfoque al pretender generar un cambio dentro de los paradigmas que han generado la dificultad (cambio de tipo 1), cuando lo que se necesita es un cambio de perspectiva (cambio de tipo 2). Además, tal vez estemos intentando una solución cuando una gran parte del sistema sigue negando que el problema lo sea en realidad, lo que lleva precisamente a no hacer nada para solventarlo, incluso oponerse al mismo mostrando mayor resistencia, lo que María José denomina “enroque del sistema.” (Gómez Corell, 2017).

Ante este enroque, es importante la desobediencia, cuestionar críticamente. Y cómo nos han inculcado todo lo contrario (sobre todo en la infancia, pero no solamente): que ser buena “niña” (chica, ¿mujer?, persona) es ser obediente, hacer caso... Y seguimos educando en la obediencia en el “portarse bien”. Ser desobediente es mucho más complejo y doloroso, a la vez que necesario y decisivo ¿Hasta qué punto me atrevo a desobedecer? Desobedecer hasta a uno mismo, porque si no salgo de mí mismo, si no salgo de lo que sé, si no salgo de lo que tengo establecido, si no salgo de “lo que toca”, del “esto es así”, no cambia nada. Tenemos mucho que desaprender y desobedecer, pero cada vez somos más las personas que pensamos que otra escuela es posible. Diego, un alumno de María José G. Corell de 6º de Primaria, tras una sesión de trabajo en el aula hizo este maravilloso resumen, que puede resumir también el trabajo que los servicios de orientación estamos llamados a hacer: “Si una semilla está en un terreno que no es adecuado, no hay que cambiar la semilla sino el terreno.”

En el caso de la Orientación Educativa y con más preguntas que respuestas, necesitamos un cambio tipo 2 en muchos aspectos. Por tanto, podemos preguntarnos: ¿Qué consideramos como no deseado? ¿Para quién? ¿Qué se necesita, pues, para cambiar?, y ¿Para que el cambio a realizar sea un cambio tipo 2? ¿Cómo enfocar el problema y cómo enfocar la solución? ¿Cómo tirar de nuestra propia coleta, como el barón Münchhausen, para salir del “cenagal”? Necesitamos muchas propuestas, más preguntas y respuestas, en orientación educativa. Y también algunos ejemplos de que el cambio es posible, como los que veremos a continuación.

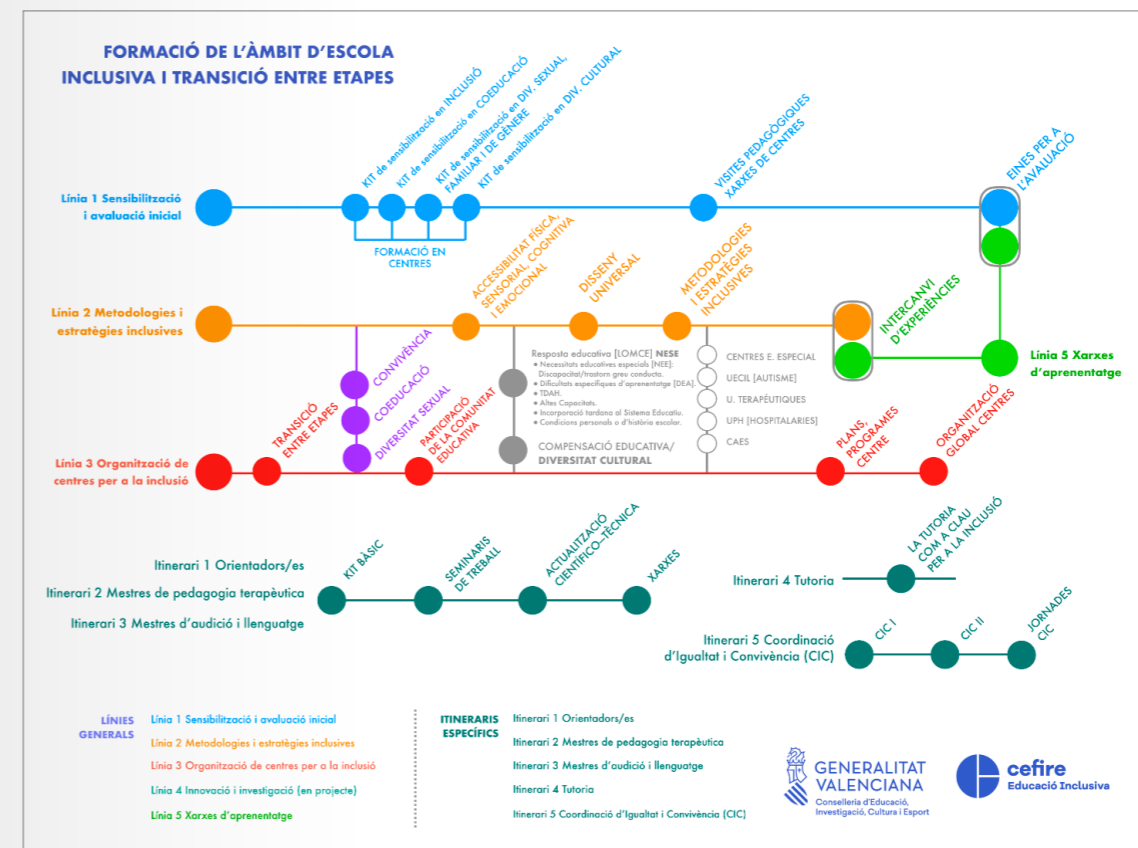
EL CAMBIO EN ORIENTACIÓN A TRAVÉS REDES FORMATIVAS

Las redes formativas, apoyadas en la formación presencial y/o a distancia, ejemplifican la viabilidad de introducir cambios a través del trabajo colaborativo. Veamos tres experiencias en esta línea: en Asturias, en Granada y en Comunitat Valenciana.

La Estrategia de Orientación se inició en el curso 2012 en el Principado de Asturias con el objetivo de analizar la orientación educativa. Tal y como nos comenta Begoña Cañete, “se elaboró un programa marco por medio de un documento fundacional y de acciones, cuyos principios fundamentales destacan a la orientación como un proceso transversal y en red que permite una orientación educativa al alumnado desde el inicio de la escolaridad y a lo largo de las diferentes etapas de su vida.” Desde el Servicio de Orientación Educativa y Formación del profesorado de la Consejería de Educación se apostó por la necesidad de fomentar encuentros y jornadas de trabajo (estrategia en red) entre los servicios especializados de orientación en aras a mejorar las prácticas desde el marco de la educación inclusiva. Durante el curso 18-19, con 360 participantes, la hoja de ruta establecida por el Servicio de Orientación y Formación del Profesorado está de la mano de M^{ra} Luisa Suárez, Irene Carranza, Mariano Morán, Fernando Álvarez, Paloma Fernández, Covadonga Menéndez y Begoña Cañete. Durante este curso la temática que se está abordando es El Diseño Universal del Aprendizaje como vía para la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje y garante de la equidad en los centros educativos.” El blog de Orientación Educativa Asturias (<http://blog.educastur.es/estrategiaorientacion/>) y la cuenta de Twitter (@OrientacionA) canalizan la información y dan visibilidad a las diferentes sesiones de trabajo que se están desarrollando.

A principio de curso 2016-17 contando con la colaboración de ASOSGRA y el apoyo del ETPOEP de la Delegación de GRANADA, desde C.E.P. de Granada, detectaron la la necesidad de crear una red formativa para los profesionales de la orientación de la provincia de Granada, “un espacio de encuentro donde intercambiar no solo materiales, sino un espacio donde los orientadores aprendamos de los iguales mediante la puesta en práctica de experiencias que ponemos en común y en marcha en los diferentes centros educativos.” (Lupián, 2017). Gracias a la ilusión, el esfuerzo y la motivación de los orientadores y orientadoras que conforman esta red, la iniciativa ya lleva tres cursos de actividad.

En esta línea de redes formativas para el cambio, que fomentan la participación, también queremos destacar el trabajo desde CEFIRE Específic d'Educació Inclusiva (<http://mestreacasa.gva.es/web/cefireinclusiva/>), dirigido por la orientadora Mabel Villaescusa en Comunitat Valenciana, con un planteamiento que introduce el cambio hacia la inclusión educativa con líneas e itinerarios formativos que aprovechan también el potencial de la red.



Líneas e itinerarios formativos del CEFIRE Específic d'Educació Inclusiva. Fuente: <http://mestreacasa.gva.es/web/cefireinclusiva/formacio>

LOS GRUPOS DE TRABAJO EN RED: APROVECHANDO LO VIRTUAL PARA CAMBIAR Y DIFUNDIR LAS PRÁCTICAS EN ORIENTACIÓN

En los últimos años, los artefactos digitales nos han permitido organizar proyectos colaborativos a través de grupos de trabajo temáticos privados. Para coordinarnos, utilizamos las siguientes herramientas:

- Grupo privados de mensajería en Twitter, Telegram, Facebook o WhatsApp, con los miembros participantes.
- Sesiones de trabajo periódicas con videollamadas de Hangouts privados de Google o Skype.
- Documentos de trabajo compartidos en la nube (en Google Drive o Dropbox)
- Posibilidad de publicar el resultado del trabajo colaborativo en un blog común.
- Temporalización, coordinación y atribución de funciones a través de aplicaciones como el calendario de Google o con la aplicación Trello.

En esta línea, se han desarrollado grupos en torno a la iniciativa *GrupOrienta* (<http://orientapas.blogspot.com/p/gruporienta-grupos-de-trabajo.html>), que se inició en 2014 y que tuvo su máximo volumen de actividad en el curso 2017-18. En la imagen, logo de iniciativa GrupOrienta, con pictos de Sergio Palao, ARASAAC



Los principales grupos de trabajo han sido:

- Grupo OriNCLUSIVA - Compartimos ideas, buenas prácticas y recursos sobre orientación educativa inclusiva
- Grupo OrientaGUALES: Iniciativas de "aprendizaje entre iguales" para alumnos y alumnas (tutoría entre iguales, mediación y ayuda entre iguales, ayudantes TIC).
- Grupo DiverCuradores: Grupo de Curadores de Recursos Educativos Abiertos para la Atención a la Diversidad.
- Grupo Observatorio OrientTIC: Revisamos los artefactos digitales más útiles en orientación educativa, buscando y compartiendo buenas prácticas.
- Grupo OrientAudiovisual: Grupo sobre el uso de materiales audiovisuales en orientación.

Aunque en junio de 2018 cerró sus puertas el bar virtual de la Comunidad Orientapas (<http://orientapas.blogspot.com>), abierto desde septiembre de 2013, tras cumplir su objetivo de poner a profesionales de la orientación y educación en contacto y generar oportunidades para trabajar en red, muchas de las iniciativas de los grupos de trabajo GrupOrienta han tenido continuidad principalmente en los blogs Colectivo Orienta (<https://colectivorienta.wordpress.com/>) y Orientadores en red (<http://orientadoresenred.blogspot.com/>), en los que han surgido también nuevas propuestas de colaboración. Lo importante de estos grupos de trabajo es su "efecto contagio": en la mayoría de los casos, quienes participan en ellos trasladan a sus centros – a sus colegios, institutos...- lo compartido e inician así procesos de cambio desde dentro.



Fuente: https://moodle2017-18.ua.es/moodle/pluginfile.php/80621/mod_resource/content/7/redes/page_20.htm

ORIENTANDO LA REFORMA EDUCATIVA DESDE LA RED

Las propuestas de cambio tipo 2, como las que mencionábamos más arriba, también pueden partir del trabajo en red. En esa línea podemos citar la iniciativa "Orientando la Reforma". En noviembre de 2018, a través de una iniciativa de la orientadora Lourdes Otero, a la que nos sumamos otros compañeros como Mariola Rodríguez (editora del documento final), María José Guardiola, José Marcos Resola, Antonio Márquez, Rosa Santos, Ester López..., todos ellos miembros del grupo de mensajería **OrientandoTW** en Twitter, elaboramos un documento colaborativo que remitimos al Ministerio de Educación y Formación Profesional, dentro del breve plazo propuesto mediante convocatoria en Gobierno Abierto, para revisar, una vez más, el Sistema Educativo español. El resultado es la suma de muchas aportaciones individuales, con ánimo constructivo, que intentan recoger el sentir y la opinión de compañeros y compañeras, desde el trabajo directo en los centros, mano a mano con el profesorado y con el alumnado, siguiendo los apartados propuestos por la convocatoria. El texto completo está disponible en el blog Colectivo Orienta (7-1-2019: <https://colectivorienta.wordpress.com/2019/01/07/por-una-reforma-educativa-orientada-a-la-inclusion-y-la-mejora/>) y de él extraemos algunas propuestas destacadas:

- **Función de la Orientación educativa.** "La renovación de la norma debería incluir propuestas para un desarrollo normativo que regule los principios y funciones de la orientación educativa (más específica) de forma universal, para todo el estado español".
- **La Evaluación Psicopedagógica:** "La renovación de la norma debería incluir propuestas para un desarrollo normativo que regule la Evaluación psicopedagógica como una evaluación contextual y social, centrada en la eliminación de barreras y en las propuestas para el re-ajuste docente, olvidándonos del re-ajuste del alumno y del modelo clínico". Para este cambio, podemos tomar como referencia el trabajo de Echeita y Calderón (2014).
- **Currículo y docencia:** "Igualdad de trato de las materias, porque todas son necesarias". "Otra pregunta que debe hacerse para simplificar el diseño curricular, es si es útil para que el profesorado pueda diseñar su enseñanza y evaluar al alumnado, porque si no se convierte en burocracia simplemente." "Es necesario potenciar y apoyar con recursos y modelos de gestión la docencia compartida y el profesorado que trabaja en equipo, colaborando en un proyecto de centro y abandonar el modelo del profesor aislado en su clase. Para ello se requiere que el horario lectivo disminuya e incluya horas de coordinación, de formación, de preparación de materiales, de programación de proyectos compartidos y actividades".
- **Barreras para la inclusión:** "Es necesario eliminar las barreras en los centros, sobran tabiques. Apliquemos el diseño universal de aprendizaje como se aplica en arquitectura, que la norma lo concrete." "El concepto de Adaptación Curricular Significativa debe revisarse para eliminar el carácter segregador que ha adquirido. Se debería potenciar el Diseño Universal del Aprendizaje y la enseñanza Multinivel, para poder hablar de individualización y personalización de la enseñanza." "Debemos cambiar toda la terminología que tenga connotaciones diferenciadoras, despectivas, negativas o paralizantes de la normativa: obligatoria, adaptación significativa, educación especial, pedagogía terapéutica, etc." Podemos partir de la Convención de los derechos de las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 2006) y del informe del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2018)
- **Ratios y desigualdad:** "Es indispensable, bajar las ratios a todos los niveles (tutor-alumnado / orientador – alumnado)". "Para avanzar hacia una orientación inclusiva y contribuir a la innovación y a la mejora, necesitamos ratios razonables para garantizar el derecho a la orientación (más especializada) del alumnado, a un seguimiento de todo el alumnado, y a que ningún alumno/a de un centro, sea invisible para un orientador/a".
- **Buenas prácticas docentes y en orientación:** "Tienen que ser visibilizadas estas prácticas por la Administración, para que se difundan, se copien y se apliquen a la vez que empoderan a muchos docentes y profesionales que "se dejan la piel" en su trabajo todos los días, para que no se cansen de proponer, crear, difundir y mejorar".

CAMBIANDO EL PROPIO CONCEPTO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DESDE LA RED: HACIA UNA INTERVENCIÓN SOCIOPSICOPEDAGÓGICA

El trabajo en red, virtual o presencial, también está haciendo que nos replanteemos las funciones de la orientación educativa. Es lo que hemos hecho en la publicación “¿A qué nos dedicamos en orientación educativa?” (Colectivo Orienta, 21-1-2019, <https://colectivorienta.wordpress.com/2019/01/21/a-que-nos-dedicamos-en-orientacion-educativa/>), en la que han participado los orientadores, inicialmente, Ana Torres Jack, Mabel Villaescusa, Juan de Vicente Abad, José Marcos Resola, Ernesto Gutiérrez-Crespo, Claudio Castilla y Héctor Palazón, y, tras la publicación de la entrada, otros muchos que han aportado comentarios en el blog y en redes sociales.

La orientación educativa tiene como objetivo contribuir a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de todo el alumnado. No es un trabajo que pueda hacerse en solitario, necesitamos la participación de toda la comunidad educativa y contar también con los recursos del entorno.

Las personas que nos dedicamos a la orientación trabajamos desde una perspectiva fundamentalmente preventiva, colaborando con los centros educativos a crear un buen clima de convivencia y oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado, prestando especial atención a los momentos de mayor vulnerabilidad, como son las transiciones entre etapas, y, por supuesto, al alumnado que por distintas circunstancias pueda encontrar barreras que impidan o dificulten su progreso académico. Y lo hacemos trabajando para hacer más accesibles los aprendizajes y contando con los aspectos emocionales, de forma que todos puedan alcanzar el máximo logro teniendo en cuenta sus capacidades e intereses.

La **intervención sociopsicopedagógica**, que es como se suele denominar al conjunto de tareas técnicas a las que nos dedicamos orientadoras y orientadores en los centros educativos, abarca distintos ámbitos. Generalmente, planificamos nuestro trabajo en tres áreas: la acción tutorial, la orientación académica y profesional y el apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Aunque las áreas de trabajo sigan siendo las mismas, nuestra forma de abordarlas ha ido cambiando a lo largo del tiempo para adaptarse a los cambios que se están produciendo en el entorno de nuestro alumnado, en nuestros sistemas educativos y en nuestros centros:

- Nuestra mirada ya no está centrada únicamente en el alumnado, sino que observamos su entorno escolar y social para buscar facilitadores para su participación y aprendizaje,
- Consideramos la evaluación no como el final de un proceso, sino como el principio de la intervención,
- Ya no imaginamos nuestro trabajo sin la colaboración del equipo docente, ni de las familias, nuestro departamento se ha expandido más allá del despacho y de los límites físicos a otros espacios virtuales,
- Entendemos que nuestra aportación es necesaria para construir entre todos centros acogedores que valoren la diversidad,
- Consideramos nuestro trabajo de una forma más global e integrada en los centros promoviendo la participación de toda la comunidad educativa,
- Pensamos que nuestro papel no es dar soluciones, como si fueran recetas, sino colaborar en la búsqueda de soluciones y acompañar en la resolución de los problemas...

Si el contexto social y educativo de nuestro alumnado cambia, debemos adaptar la manera de orientar, porque, en definitiva, la orientación está al servicio de la escuela para responder lo más ampliamente posible al desarrollo de todo el alumnado y abrir posibilidades para su futuro.

LA POLINIZACIÓN PARA EL CAMBIO EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Lograr que la orientación en red sea orientación para el cambio es un reto que debemos afrontar con convicción y, a la vez, con paciencia. Sergio Carretero, también orientador y actualmente presidente de APOCLAM, utiliza una metáfora bastante esperanzadora con la que queremos cerrar este artículo:

La polinización es un proceso maravilloso, pero lento. Seguro que hemos escuchado el “vamos despacio porque vamos lejos”; pues esta es también una máxima en el cambio metodológico global. Los orientadores y orientadoras somos como las abejas, ayudamos a que este proceso fluya, y hay que empezar pronto con algo, y a partir de ahí, tener paciencia porque las generalizaciones llevan tiempo, pero la clave es no rendirse y volver a la carga todas las temporadas, como el programa de televisión “Saber y ganar”. ¿Queréis saber por qué Jordi Hurtado, su presentador, no envejece? Porque conserva la ilusión; y es que la ilusión y la innovación hacen mucho mejor nuestro trabajo y contagian a nuestro alrededor, como el polen, pero requieren tiempo y aire, y si una vez no sopla mucho o llueve poco, seguro que el curso siguiente llueve más o sopla más el viento.

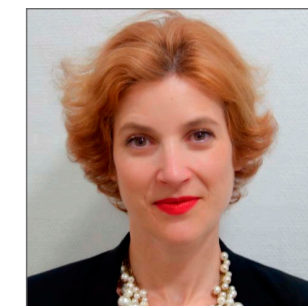
(Sergio Carretero; en Carretero y Resola, 2017)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustí, J., Pérez, P. y Villaescusa, M.I. (2017). Formación en competencias digitales y redes de orientación. ¿Cómo avanzar hacia una orientación sostenible? *Revista AOSMA*, 23, 48-61.
- Carretero, S. y Resola, J.M. (2017). *¿Qué hacemos los orientadores y orientadoras por el cambio metodológico-didáctico?* Colectivo Orienta, 27-3-2017. Recuperado de: <https://colectivorienta.wordpress.com/2017/03/27/que-hacemos-los-orientadores-y-orientadoras-por-el-cambio-metodologico-didactico/>
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2018). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*. Recuperado de: <https://asociacionsolcom.org/wp-content/uploads/2018/06/informe-SOLCOM-CRPD-2018.pdf><https://asociacionsolcom.org/wp-content/uploads/2018/06/informe-SOLCOM-CRPD-2018.pdf>
- Conecta13 (2013). *Rúbrica de evaluación de competencias digitales*. En: <http://es.slideshare.net/balhisay/rubrica-competencias-digitales>
- Del Mazo, A. (Coord.) (2017). La orientación educativa en red. Monográfico. *Revista AOSMA*, 23, 26-77.
- Del Mazo, A. (2018). Orientación educativa en red. Situación actual y retos de futuro para las comunidades profesionales virtuales de orientadoras y orientadores. *Educar y Orientar, la Revista de COPOE*, 8, 80-83.
- Echeita, G. and Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*. [online] [Ambitsdepsicopedagogiaorientacio.cat](http://ambitsdepsicopedagogiaorientacio.cat). Recuperado de: <http://ambitsdepsicopedagogiaorientacio.cat/downloads/obstaculos-a-la-inclusion-cuestionando-concepciones-y-practicas-sobre-la-evaluacion-psicopedagogica/>
- Gómez Corell, M.J. (2017). *¿Cómo propiciar el cambio en orientación educativa?* Colectivo Orienta, 26-6-2017. Recuperado de: <https://colectivorienta.wordpress.com/2017/06/26/como-propiciar-el-cambio-en-orientacion-educativa/>
- Gómez Corell, M.J. (2018). Repensar la evaluación psicopedagógica para transformarla. *Diario de la Educación*, 21-12-2018. Recuperado de: <http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2018/12/21/repensar-la-evaluacion-psicopedagogica-para-transformarla/>
- IAEVG (2003). *International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners*. Recuperado de: <http://iaevg.net/wp-content/uploads/Competencies-English1.pdf>
- INTEF (2017). *Marco común de competencia digital docente*. Octubre de 2017. Madrid: INTEF.
- Lupión, E. (2017). *Enredando a orientadores: Red formativa de los profesionales de la orientación de Granada*. Colectivo Orienta, 5-6-2017. Recuperado de: <https://colectivorienta.wordpress.com/2017/06/05/enredando-a-orientadores-red-formativa-de-los-profesionales-de-la-orientacion-de-granada/>
- Naciones Unidas (2006). *Convención de los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Otero, L., Rodríguez, M. et al. (2019). *Orientando la Reforma*. Colectivo Orienta, 7-1-2019. Recuperado de: <https://colectivorienta.wordpress.com/2019/01/07/por-una-reforma-educativa-orientada-a-la-inclusion-y-la-mejora/>
- Torres Jack, A., Villaescusa, M., De Vicente Abad, J., Gutiérrez-Crespo, E., Resola, J.M., Castilla, C. y Palazón, H. (2019). *¿A qué nos dedicamos en orientación educativa?* Recuperado de: <https://colectivorienta.wordpress.com/2019/01/21/a-que-nos-dedicamos-en-orientacion-educativa/>
- Watzlawick, P., Weakland, J.H. y Fisch, R. (2012) *Cambio: Formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona: Herder.
- Zapatero, J. (2018). *Cambiando la Orientación para una Orientación para el cambio. Experiencias de Orientación e Innovación desde una perspectiva de Investigación-Acción*. *OrienTapas*, 24-5-2018. Recuperado de: <http://orientapas.blogspot.com/2018/05/experiencias-de-orientacion-e.html>



ANIVERSARIO DE LA ASOCIACIÓN ARAGONESA DE PSICOPEDAGOGÍA



Por Silvia Oria Roy.
Vocal AAP. Miembro de COPOE.

La emoción de cumplir un año más. Un año más de dedicación y pasión por la Educación y la Orientación. Un año más prestando atención a la emoción, a la inteligencia emocional.

En este 2019, la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía (AAP) celebra su cuarto de siglo. El vigésimo quinto aniversario de una asociación cuya Junta Directiva está compuesta por un presidente, Juan Antonio Planas, veinticuatro profesionales de la orientación educativa y tres profesionales de la administración y secretaría técnica. Además, una asociación que es por sus socios. Una Junta Directiva que camina de la mano de cerca de 2000 socios que han formado parte de la AAP desde sus inicios y que confían en el trabajo realizado de forma altruista y en pro de la Educación y de la Orientación. Una unión de profesionales pertenecientes a los ámbitos público, concertado y privado de la psicopedagogía, pedagogía, psicología y educación social.

Veinticinco años de una asociación que ha colaborado desde sus inicios con más de 191 fundaciones, asociaciones, instituciones y organizaciones de contexto público y privado de territorio autonómico y nacional e incluso internacional.

Un crecimiento como asociación que se ha visto respaldado desde el 12 de marzo de 2005 por su pertenencia a la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE), año en el que se constituyó a nivel nacional. El asociacionismo creado, el vínculo establecido con las 22 asociaciones que conforman la COPOE, respalda y avala un trabajo bien hecho, unas buenas prácticas y unas reivindicaciones en pro de la consideración de la Orientación en España y del ejercicio de unos orientadores que dedican, que dedicamos nuestra ilusión y esfuerzo por nuestros alumnos, compañeros docentes y familias de forma diaria en nuestros centros educativos.

Un equipo humano que apuesta por la formación y cooperación, ofreciendo su ayuda y buen hacer a través de escuelas de padres, formación a la carta, preparación de oposiciones al cuerpo de maestros de primaria y secundaria en todas sus especialidades, cursos varios de modalidad tanto presencial como on line, cursos de verano y una media anual de veinticinco actividades realizadas.

La AAP cuenta con la edición de una revista propia de tirada anual, **revista ENLACE**, y que ya está recogiendo artículos para su próximo ejemplar, el número 29, que será presentado al inicio del curso escolar 2019-20. Todo aquel que desee compartir sus experiencias prácticas o investigaciones, pueden informarse en ella web oficial www.p psicoaragon.es o consultar a aaps@psicoaragon.es.

En su haber también suman los dos **Encuentros Nacionales de Orientación de COPOE** celebrados en Zaragoza, en 2007 con el hilo conductor de "Por una Orientación a lo largo de la vida" y en 2018 "Por una Orientación para el cambio".

Muy presente se encuentra el binomio razón y emoción en el desempeño de la labor orientadora. La AAP remarca la unión que existe en cada uno de los miembros que conforman la comunidad educativa y no es otro que el aspecto más objetivo y racional con el más emocional y subjetivo. El tener muy presente que cada alumno, cada orientador, cada familia, cada docente tiene una inteligencia emocional (IE) a desarrollar y fomentar es primordial en el ejercicio de los profesionales de la AAP. Cada persona somos corazón y razón, cada persona somos emoción, cada persona tenemos que aprender a ser emocionalmente inteligentes. Por este motivo, la AAP se embarcó en un ambicioso proyecto: realizar un congreso internacional cuyo eje central fuese la Inteligencia Emocional en los ámbitos educativo, social, salud-deporte y empresa-empleabilidad. Un reto que surgió entre apasionados de la IE en 2011 y que dio sus frutos con el **I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar (CIIEB)** en mayo del 2013. Dado su éxito, la necesidad de una mayor profundización y la demanda de congresistas, la AAP volvió a liderar un segundo congreso internacional (mayo de 2015), un tercero (mayo de 2017) y está gestando el cuarto congreso internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar que se celebrará los días 22 a 24 de mayo de 2020. Para más información, se puede visitar su web particular en www.congresointeligenciaemocional.com

La AAP no sólo adquirió un lugar destacado como fiel defensora y reforzadora de la Inteligencia Emocional, sino que, al escoger el mes de mayo para la realización de sus CIIEB, propuso que el día 21 de mayo se recordase como el *Día Internacional del Halago* y Zaragoza se convirtiese en la ciudad internacional de la Inteligencia Emocional.

Una línea o enfoque de trabajo, un espíritu de equipo, un compañerismo, una convivencia profesional, una reflexión, un objetivo, una visión, una misión y unos valores que confluyen en un mismo punto: la Educación y la Orientación. Una participación activa de unos profesionales que durante veinticinco años han apostado por la existencia de una asociación, la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.

¡Feliz 25 aniversario! ¡Feliz punto de encuentro, el viernes 24 de mayo, con profesionales que han formado parte de la AAP y han ayudado a que sea lo que hoy es! Gracias.

IV CIIEB 

IV Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar
Zaragoza, 22-24 de mayo de 2020

ASOCIACIÓN ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN DE MADRID

III ENCUENTRO DE ORIENTADORES



El pasado 21 de febrero, la Asociación Orientación y Educación de Madrid realizó su III Encuentro de Orientadores, bajo el título "Nuevos retos a la atención del alumnado".

El encuentro, celebrado en el campus de Madrid-Puerta de Toledo, de la Universidad Carlos III, contó con las ponencias de:

- Montserrat García i Ortiz, quien nos presentó el método Glifing para la mejora de la habilidad lectora, atendiendo a la dislexia de forma lúdica.
- Carmen Sanz Chacón, con aportaciones sobre superdotados y las altas capacidades.
- Antonio Ortuño Terriza, que nos expuso su método del semáforo en las relaciones familiares.
- M^{ra} Socorro Alonso Álvarez, que nos explicó la coordinación entre los centros de menores y los centros educativos.
- M^{ra} Luisa Sánchez Almagro, con el MuseTeam, donde se preparan personas emocionalmente inteligentes para que formen un equipo que construya máquina, app o recursos que puedan verse en un museo físico o virtual.
- Rubén León Martínez, del grupo Pearson, quien nos habló sobre el CELF-5, una prueba de evaluación clínica de los fundamentos del lenguaje.

Para una información más ampliada, visita la web de la Asociación www.asociacionorientacioneducacionmadrid.com



Miembros de la Junta Directiva de la Asociación con algunos de los ponentes



CURSOS DE FORMACIÓN ONLINE ORGANIZADOS POR COPOE "NEUORIENTACIÓN Y MALTRATO INFANTIL"

Nuestra Confederación, en la línea de completar la oferta formativa, pone en marcha un nuevo curso a distancia, homologado por el MECD, en concreto por el INTEF (Instituto Nacional de Tecnología Educativas y Formación del Profesorado) que comenzará el 15 de septiembre y se prolongará hasta el 31 de octubre de 2019. El curso se impartirá en el Aula Virtual de COPOE (www.formacion.copoe.org)

El curso a distancia "**Neuroorientación y maltrato infantil**", aporta los conocimientos actuales de las neurociencias sobre las alteraciones de la estructura funcional del cerebro en situaciones de abandono-maltrato y está estructurado en tres módulos:

- **Módulo 1. La construcción del cerebro y las oportunidades de su plasticidad:** documento con imágenes, videos del cerebro en 3D sobre la estructura funcional del cerebro.
- **Módulo 2. El maltrato en la infancia afecta al autocontrol y a la afectividad:** documento con imágenes, videos del cerebro en 3D que muestran los efectos del estrés tóxico que supone el maltrato.
- **Módulo 3. Entrenar la Resiliencia:** documento con imágenes, videos del cerebro en 3D que muestran Estrategias para el desbloqueo de la memoria emocional, reducir la irritabilidad emocional y entrenar la Resiliencia en el aula.

Este curso está destinado a maestros y maestras de Educación Primaria, Profesorado de secundaria, Bachillerato y Formación Profesional y trabajadores de los Servicios de orientación, no sólo de España sino también de los países de idioma castellano.

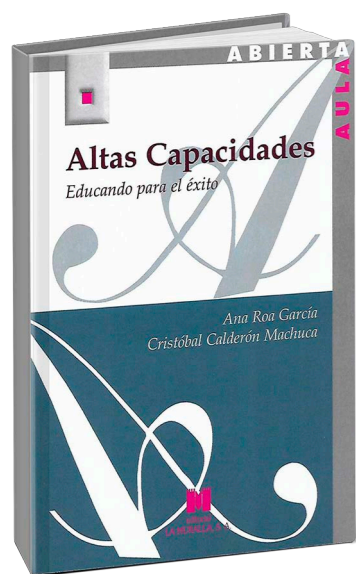
El objetivo principal del curso es conocer las conexiones neuronales que constituyen los circuitos y redes del autocontrol, la regulación de las emociones, y del sistema de recompensa y castigo, y sus alteraciones. Se trata de reflexionar en las medidas de entrenamiento para un aumento de la Resiliencia de forma especial en los que han sufrido maltrato en la infancia.

La metodología a utilizar será eminentemente Interactiva con los tutores del curso, a través de consultas del foro en la plataforma virtual. Cada uno de los 9 temas contará con cuestionarios de autoevaluación de los contenidos teóricos del cada tema, así como actividades de desarrollo práctico que muestren el grado de adquisición de los objetivos del curso.

De los recursos materiales destacamos: los materiales estarán presentados en formato web, PDF y vídeos que pueden ser consultados en todo momento.

El importe de la inscripción es de 80 euros para socios de COPOE y personas vinculadas a las organizaciones convocantes y 100 euros para el resto de profesionales.

Natalia López Moratalla. Licenciada en Químicas. Doctora en Biológicas. Catedrática de Bioquímica. Investigadora científica. Directora y divulgadora Neurocientífica de la fundación FASE. Ha desempeñado diversos cargos de gobierno académico que le sitúa en un contacto directo con la educación.



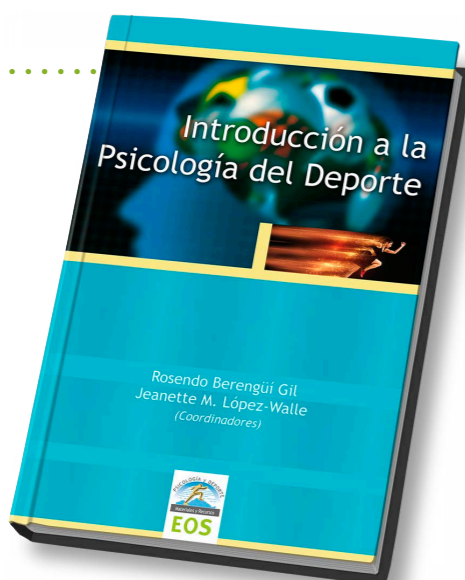
ALTAS CAPACIDADES EDUCANDO PARA EL ÉXITO

Ana Roa García y
Cristóbal Calderón Machuca
2019. Madrid: EOS. 133 páginas

Los autores, aclaran los conceptos básicos relacionados con las personas de "altas capacidades", al igual que sus características más señaladas, formas de diagnóstico, intervención y respuestas que precisan en cada momento.

Se presentan testimonios de protagonistas involucrados en procesos educativos que les conciernen y múltiples ejemplos y actividades que ayudarán a resolver circunstancias problemáticas que a cada familia o a cada persona les parecen únicas, pero que, en realidad, son comunes y están bien trabajadas en otros contextos.

Dadas las especialidades de los autores, se incorporan a la obra modos de trabajo actuales, nuevos y poco o nada tratados en otros textos, como son el coaching, la neuropsicología o la educación emocional, que, junto con las tecnologías actuales, constituyen medios idóneos para abordar la atención educativa y personal a estos ciudadanos que tanto pueden aportarnos y que, en múltiples ocasiones, dejamos perder absurdamente por falta de reconocimiento y, por desgracia, con nefastas consecuencias para su vida.

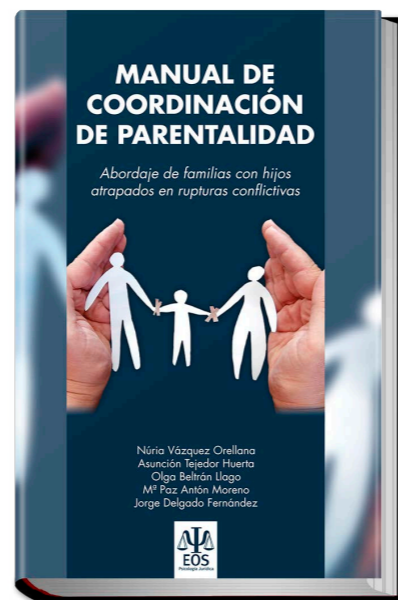


INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGÍA DEL DEPORTE

Rosendo Berengüí Gil y
Jeanette M. López Valle

2018. Madrid: EOS.
550 páginas.

Presentado de una forma clara, precisa y práctica, en Introducción a la Psicología del Deporte diferentes especialistas iberoamericanos ofrecen al estudiante, a los entrenadores, y a cualquiera que desee aproximarse a las bases de este interesante campo, un análisis y descripción de sus principales áreas, como son los procesos psicológicos básicos en el deporte, la evaluación y las técnicas de intervención, los factores sociales influyentes en el ámbito deportivo, o los diferentes beneficios y consecuencias negativas que la práctica puede reportar al deportista.



MANUAL DE COORDINACIÓN DE PARENTALIDAD

ABORDAJE DE LAS FAMILIAS CON HIJOS ATRAPADOS EN RUPTURAS CONFLICTIVAS

Núria Vázquez Orellana, Asunción Tejedor Huerta,
Olga Beltrán Llago, M^a Paz Antón Moreno
y Jorge Delgado Fernández

2018. Madrid: EOS. 208 páginas

¿Pueden las familias atrapadas en separaciones altamente conflictivas romper esas dinámicas y salir de esa situación?, ¿pueden las personas que han estado cegadas por el dolor o la rabia volver a ser buenos padres y madres?, ¿cómo ayudar a los hijos e hijas a superar esa situación?

La Coordinación de Parentalidad es la respuesta en estas situaciones. Este nuevo rol profesional ha entrado con fuerza en España. Nació en los años 90 en Estados Unidos y empezó a introducirse en nuestro país a través de Cataluña que, con las sentencias de la Audiencia Provincial (2013) y del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña (2015), vino a dar respaldo legal a un tipo de intervención psico-social sobre las familias que, con rupturas altamente conflictivas, atrapan a sus hijos en medio del conflicto.

En este manual, pionero en España, encontrarán una completa guía para conocer los aspectos prácticos y aplicados de esta figura que ha entrado para quedarse.

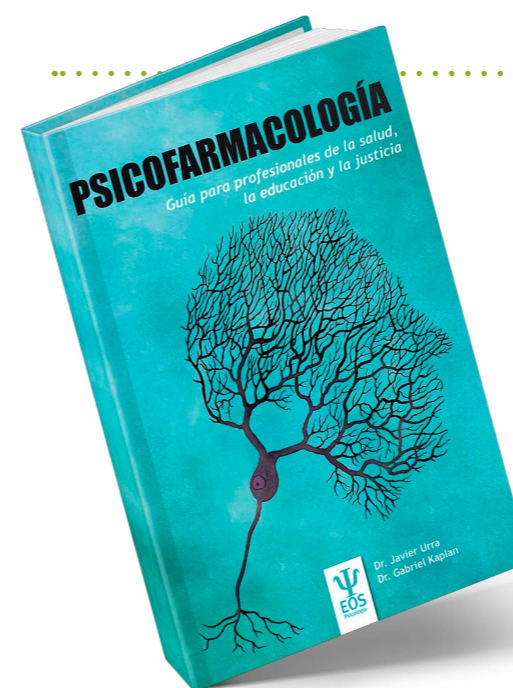
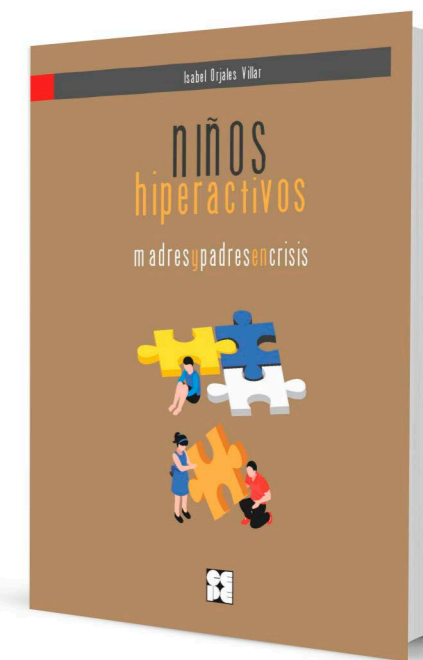
NIÑOS HIPERACTIVOS: MADRES Y PADRES EN CRISIS GUÍA DE AUTOAYUDA PARA EL TDAH

Isabel Orjales Villar. 2018. Madrid: CEPE. 212 páginas.

Este es un libro de choque. Un pequeño guion para ayudar a las madres y padres que se sienten desbordados por los problemas de comportamiento de sus hijos en casa.

Aunque se ha escrito en base a cientos de experiencias con familias de hijos y adolescentes diagnosticados de TDAH, sus orientaciones son indicadas también para otros chicos y chicas sin este diagnóstico.

En este libro no ofrece respuesta a todos los problemas del niño/a con TDAH, pero quizá puede ser para un comienzo, un hilo del que tirar para iniciar el camino del cambio, para saber cómo entender lo que está pasando y descubrir algunos motivos que ayuden a recuperar el ánimo perdido y a dar un primer paso para volver a ponerte en marcha.



PSICOFARMACOLOGÍA. GUÍA PARA PROFESIONALES DE LA SALUD, LA EDUCACIÓN Y LA JUSTICIA

Javier Urra Portillo y Gabriel Kaplan. 2018.

Madrid: EOS. 180 páginas

Conocer más profundamente sobre psicofármacos permitirá, entre otras ventajas, una comunicación más ágil entre el psicoterapeuta o enfermero y el médico que atienden un paciente con depresión, un entendimiento más completo por parte del maestro sobre los desafíos que confronta un alumno con TDAH, o una comprensión más empática por parte del abogado de un individuo psicótico cuyos comportamientos fuera de control lo han llevado a necesitar de asesoramiento legal.

Finalmente, este libro, proporciona datos sobre indicaciones, mecanismos de acción, efectos adversos, y estrategias de tratamiento para cada condición psiquiátrica, y propone modelos de colaboración para optimizar el trabajo multidisciplinar. La principal meta de este texto, el único hasta hoy de este tipo en idioma original español, es proveer conocimientos sobre psicofarmacología a todas las profesiones que corrientemente interactúan con pacientes bajo tratamiento médico para facilitar un trabajo multidisciplinar, eliminar barreras entre abordajes, y enriquecer la labor terapéutica.

“Este libro es una obra fundamental para poder entender los trastornos psicológicos y psiquiátricos que afectan a nuestra sociedad, cómo establecer relaciones fructíferas entre pacientes y psicólogos, comprender mejor los efectos que producen los psicofármacos.

Urra y Kaplan nos documentan, informan, abren los ojos sobre uno de los temas más transversales –afecta a todas las edades, condiciones sociales, niveles de formación– de la sociedad. Un libro muy útil para educadores (profesores, madres y padres) que podrán encontrar en este libro respuestas a muchas preguntas que seguro les ayudarán a entender mejor a sus alumnos e hijos. Una excelente oportunidad que nos brindan los autores de saber más para educar mejor”.

Leo Farache