

ORIENTADORES  
EN EL EQUIPO  
DIRECTIVO DE  
UN IES

AGENDA DE  
EVENTOS  
2017

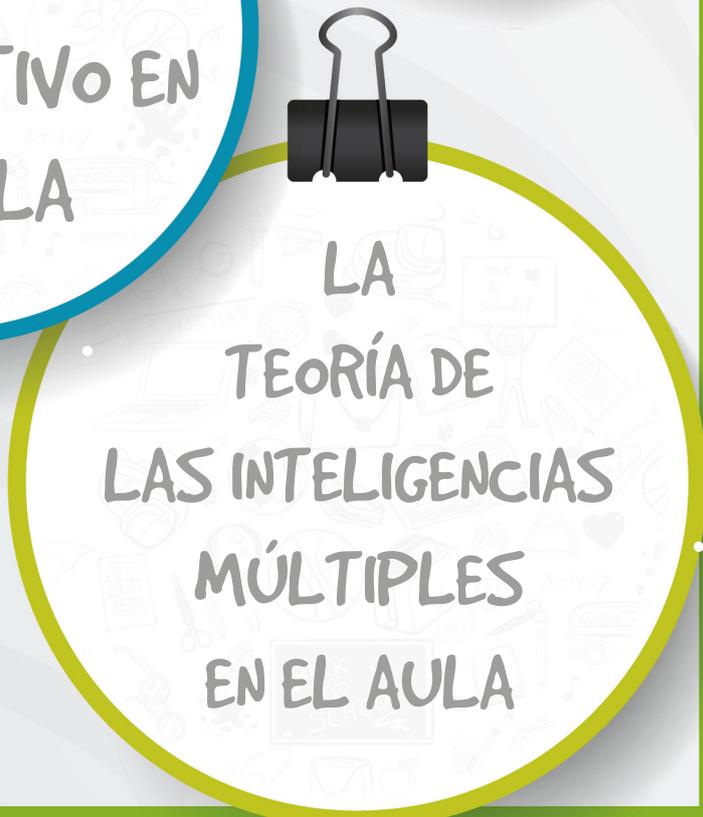
UNA RED DE  
CIBERAYUDANTES

CONGRESO

**CIIE**  17



EL  
APRENDIZAJE  
COOPERATIVO EN  
EL AULA



LA  
TEORÍA DE  
LAS INTELIGENCIAS  
MÚLTIPLES  
EN EL AULA



LOS  
DEBERES A  
DEBATE



## STAFF

Director: José Luis Galve Manzano

Consejo de redacción:

- Ana Cobos Cedillo
- Juan Antonio Planas Domingo
- José Ginés Hernández
- Jaume Francesch i Subirana
- Ernesto Gutiérrez-Crespo Ortiz

Consejo asesor y consultivo: Presidentes de las Asociaciones Confederadas en COPOE.

Administración y publicidad: Antonio Cantero Caja | publicidad@copoe.org

Coordinador de colaboraciones: Eloy Gelo Morán

Maquetación y diseño: Rebeca Vega Sánchez

Envío de artículos: revista@copoe.org

Edita: COPOE (Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España)

CIF: G99061285

Dirección: Pza. Roma F-1, planta 1ª, oficina 5. 50010 - Zaragoza

www.copoe.org | copoe@copoe.org

ISSN: 2386-8155

Nº socios de COPOE: 5000 lectores

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).

# CUESTIONES PARA EL DEBATE REMITIDAS A LOS PARTIDOS POLÍTICOS, SINDICATOS Y ASOCIACIONES DE PADRES

## PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN



# Ana Cobos Cedillo.  
Orientadora del IES "Ben Gabirol"  
de Málaga. Profesora de la U. de  
Málaga. Presidenta de la COPOE.



# J. Luis Galve Manzano.  
Dr. en Psicología. Catedrático de  
Psicología y Pedagogía de E.S.  
Director de "Educar y Orientar".

El comienzo de este curso está siendo un tanto convulsivo y dubitativo tanto para el alumnado y sus familias, como para los profesionales de la educación. En este trimestre en que se está vertebrando un nuevo gobierno para España, y en este momento **surge la necesidad de tomar postura y aportar aclaraciones.**

Desde esta perspectiva, en COPOE **elaboramos un cuestionario con una serie de preguntas que pensamos podría aclarar algunas cosas.** Nuestra intención era que tanto los partidos políticos, como los sindicatos de educación, como las asociaciones de padres y madres, aportasen su punto de vista o propuesta para tales preguntas.

La respuesta, un tanto esperada, ha sido *mutis por el foro* pues no hemos recibido respuesta de ninguna de las entidades contactadas. Sin embargo **desde COPOE** y a través de nuestra Revista *Orientar y Educar*, **queremos presentar nuestras reflexiones ante tales preguntas.**

Una vez analizadas las propuestas de los programas electorales de las últimas elecciones, consideramos que existe mucho de ambigüedad e imprecisión en muchos puntos, y es así que creemos que los diez puntos que vamos a tratar son representativos de las necesidades priorizadas y así lo vamos a desarrollar.

## PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN

**1.** *Teniendo en cuenta la falta de confluencia e intereses dispares de las diferentes fuerzas políticas en el momento actual: ¿Consideran que debe seguir la LOMCE en vigor -total o parcialmente-, hasta que se consensúe otra ley por la mayoría de los partidos políticos y cuyo plazo sería la próxima legislatura?*

Consideramos que debe “frenarse la implantación”, valorando que una derogación tiene su problemática, pero igualmente no procede algunas decisiones que pueden afectar significativamente al alumnado y al profesorado, como por ejemplo, las pruebas externas o reválidas, máxime cuando a estas alturas no se sabe qué va a pasar, creando un desasosiego enorme en toda la comunidad educativa.

Si bien es verdad, que no vale con un simple decreto, pues se necesita un tiempo, también es verdad que una ley implantada en contra de buena parte de la comunidad educativa no tiene futuro, consideramos que se hace necesario ese tan demandado pacto educativo nacional que proporcione estabilidad al sistema al menos durante una generación, o sea, unos 20-25 años, y que no dependa de los estrictos intereses del partido gobernante en cada momento.

Los PMAR, la FP Básica son medidas que pueden ayudar a la diversidad del alumnado y especialmente a quienes tienen peor situación de partida, en cambio no contribuyen a que éste pueda alcanzar el graduado, lo que puede abrir más la brecha de la desigualdad pues será más perjudicado el alumnado con más dificultades.

**PROPUESTA:** *Debe frenarse el desarrollo programado, y lograr un PACTO EDUCATIVO, que sea asumible por la Comunidad educativa, estable en el tiempo -al menos una generación-, y que no dependa del interés de cada gobierno o partido gobernante. De lo contrario los centros cada vez serán más un caos debido a la incertidumbre existente.*

**2.** *Teniendo en cuenta que la escuela concertada surge en un momento en que la infraestructura y la economía del estado no podía dar respuesta a una enseñanza gratuita, y que dicha situación persiste en la actualidad: ¿Consideran que la escuela pública debe garantizar el derecho a la educación, pero que este derecho se puede asumir tanto a través de la escuela pública como la concertada no siendo viable en la actualidad un solo modelo de escuela pública y gratuita? En otras palabras, teniendo en cuenta la organización de la sociedad, la economía y los intereses de los diferentes ciudadanos ¿sólo es viable el modelo actual a corto plazo, pero asumiendo el mismo tipo de alumnado?*

Es muy fácil decir que no a la escuela concertada y defender que debe desaparecer, pero si se valora la realidad hay que asumir dos premisas: a) que dicha escuela atiende en la enseñanza obligatoria a un tercio de la población española b) que el Estado no estaría en condiciones de asumir esa matrícula si los centros concertados desapareciesen. Lo que si hay que lograr es que asuman el mismo tipo de alumnado (de necesidades educativas, población emigrante y desfavorecida, etc.) ya que llegados a este punto el 90% aproximadamente se escolariza en los centros públicos.

**PROPUESTA:** *En la actualidad debe seguir el modelo vigente -pública y concertada- ya que facilita la escolarización gratuita de todos los ciudadanos, pero debería ser en igualdad de condiciones.*

**3.** *Teniendo en cuenta que existen varios estudios que acreditan que existe un número significativo de alumnas y alumnos que no quieren proseguir en el sistema educativo más allá de los 16 años: ¿Consideran que se debe ampliar la enseñanza obligatoria hasta los 18 años?*

Toda sociedad que se precie debe de dar las máximas posibilidades formativas a sus ciudadanos. Pero también es verdad, que existe un número significativo de alumnos y alumnas que no se sienten motivados, interesados, o con intención de proseguir sus estudios a lo largo de la adolescencia. Desde que se amplió la educación obligatoria de los 14 años (EGB) a los 16 años (ESO), venimos detectando que existe un alumnado que quiere incorporarse al trabajo (aunque a esas edades no sean conscientes del tipo de trabajo al que pueden acceder), y otros a una Formación Profesional, que responda a sus intereses. Aquí cobra una gran razón de ser el Consejo Orientador donde tutores y orientadores deben encauzar las preferencias y potencialidades de este alumnado. Pues bien, esto no está debidamente considerado en la legislación actual, donde la acción tutorial ha decrecido, donde el trabajo de orientación está sobre dimensionado, teniendo escasos recursos económicos y de horario para poder hacer esta labor que consideramos vital para encauzar debidamente esta situación.

La Formación Profesional debe ser una vía de formación más y no una vía de escapar para muchos que no desean “estudiar”. Y decimos esto porque aún sigue subyaciendo socialmente que se puede aprender una “profesión” sin estudiar.

En definitiva, nuestra propuesta es que cuantos más años de formación mejor, pero una formación diversificada que responda a los intereses de la población, con una rica oferta formativa no solo por su variedad, sino también por su número de plazas.

**PROPUESTA:** *La escolarización obligatoria no va a facilitar un mayor nivel cultural de los ciudadanos a través del sistema educativo. Debe ser una escolarización opcional a partir de determinadas edades y niveles de escolarización. Esta probado que en el segundo ciclo de ESO existen alumnos que por el hecho de estar escolarizados de forma obligatoria deterioran el clima social de los centros y la dinámica de las clases, sobre todo cuando han acumulado un fracaso crónico.*

**4.** *Teniendo en cuenta la disparidad de intereses de los diferentes partidos políticos que gobiernan en las diferentes comunidades autónomas: ¿Consideran que debería existir un currículo general común con aspectos socio-lingüísticos-históricos-geográficos y culturales para todas las comunidades, donde se recogiesen los conocimientos de geografía, historia y lenguaje común para todo el Estado, siendo cumplimentado con un porcentaje de contenidos específicos que pudiese añadir cada comunidad pero sin eliminar los contenidos propios del currículo de ámbito estatal?*

Aunque ésta era la intención de las leyes desarrolladas desde la democracia (LOGSE, LOCE, LOE y LOMCE) la realidad es que cada vez se comparten menos los currículos, ya que los Gobiernos de las Comunidades Autónomas, en vez de cohesionar lo común e incorporar lo específico, lo que han desarrollado es legislación tan específica que lo que puede valer para una comunidad puede no valer para la limítrofe. Máxime si nos referimos al ámbito de las necesidades educativas, de la orientación, del tipo de apoyos, de la tipología de alumnado a recibir atención específica, de la dotación presupuestaria, de la organización o adscripción de los profesionales,...

**PROPUESTA:** *Sistema legislativo común con leyes compartidas en todo el Estado, junto con currículos comunes compartidos en un porcentaje alto, complementados con aportaciones autonómicas.*

**5.** *Teniendo en cuenta la variedad de los currículos que existen en la actualidad en las diferentes comunidades autónomas, la disparidad de intereses de los diferentes partidos políticos que gobiernan en cada una de ellas: ¿Consideran que el nuevo plan educativo debería ser diseñado por el parlamento español con la colaboración de expertos, fijando los elementos comunes para todas las comunidades y que las comunidades se ocupasen de su gestión y desarrollo?*

Sin duda alguna no debe ser una decisión exclusivamente política, debe estar asesorado y guiado por expertos en educación, que empaticen con los deseos y necesidades de la comunidad educativa, o sea, deben tener en cuenta las demandas de la comunidad educativa, y no legislar sin contar con quienes tienen que implementar los programas y vertebrar el sistema educativo. Es deseable que la parte común sea desarrollada en igualdad para todos los ciudadanos de España, independientemente de su lugar de residencia. Aunque sin olvidar que se puedan incorporar elementos propios de la comunidad, pero nunca en contraposición a las leyes estatales.

**PROPUESTA:** *Un plan educativo que no sea asumido por el profesorado está condenado al fracaso, y debe limitarse el contenido ideológico.*

**6.** *Teniendo en cuenta la disparidad de intereses de los partidos políticos que gobiernan en las diferentes comunidades autónomas, en cuanto al modelo lingüístico: ¿Consideran que debe seguir el actual o bien debería existir un modelo bilingüe en las comunidades cuya lengua vehicular es el castellano -junto con el inglés-, y un modelo trilingüe -castellano, inglés y el idioma propio de la comunidad que posea lengua propia (gallego, euskera, catalán, valenciano,..)-?*

Sin duda alguna se tiene que vertebrar un modelo que permita el aprendizaje en la lengua común, que en este caso sería el castellano, sumando el inglés, con lo que sería un modelo bilingüe, junto a la lengua propia de las comunidades que tiene lengua propia-como sería el gallego, euskera, catalán, valenciano,...). Se debería mantener un equilibrio entre los idiomas

sin primar a ninguno sobre los otros. Además hay que tener en cuenta que a nivel internacional con castellano o español, como se le conoce a nivel mundial, e inglés se domina prácticamente el funcionamiento cultural, comercial y científico mundial. Aunque habría que tener en cuenta que lenguas como el chino están teniendo una importancia mayor cada día.

**PROPUESTA:** Un modelo bilingüe o trilingüe claramente definido y delimitado, potenciando todos los idiomas en igualdad, y pensando en las salidas profesionales y laborales del alumnado.

**7.** *Teniendo en cuenta que el modelo actual de acceso a los equipos directivos presenta muchas deficiencias o limitaciones desde hace décadas, y que muchas veces se asume por obligación los cargos directivos, incluso llegando a nombrar directivos de personal ajeno a la plantilla del centro: ¿Consideran que debería existir unos equipos directivos profesionalizados con formación de funcionamiento de equipos humanos y de recursos, con formación pedagógica y organizativa de personal y recursos, y de administración y gestión, y no que los actuales equipos tengan que inferir estos conocimientos?*

Debería profesionalizarse a los equipos directivos, o al menos aportarles una formación específica para el desarrollo de su rol en el equipo directivo, ya que la experiencia nos indica que muchos llegan a esos cargos sin formación adecuada, empezando a funcionar más de forma intuitiva que de manejar técnicas de manejo de grupos humanos. Así los directores deberían ser más conocedores de la legislación, de su implementación y de la organización dinámica de las plantillas; los jefes de estudios deberían tener una mayor formación psicopedagógica y de dinámica de grupos de trabajo y gestión de recursos humanos, no siendo un mero jefe de personal como ocurre con relativa frecuencia, y por último, los secretarios deberían tener una mejor formación gerencial y de administración.

Por otro lado, la experiencia en España con directores profesionalizados tuvo sus puntos positivos pero también negativos, tanto como cuando el director puede ser cualquier profesor que le “nombre” la administración educativa de esa comunidad.

La organización de las plantillas en los centros, las más de las veces, se hace en función de los intereses del profesorado, y suele ser por antigüedad en el centro; cuando lo que habría que hacer es optimizar los recursos (especialización del profesorado y su experiencia) implementando ese potencial en beneficio del centro educativo, y por lo tanto, del alumnado.

El equipo directivo debería tener capacidad “real” –la legal la tiene pero rara vez la ejerce para adscribir a cada profesional al puesto que considere más idóneo (aunque esto también puede tener sus limitaciones, pues se puede caer en el favoritismo personal llegando al amiguismo). El no depender del nombramiento por parte de la plantilla podría favorecer este rol.

**PROPUESTA:** Equipos directivos profesionalizados, valorados y evaluados por la comunidad educativa y por la Administración Educativa (Inspección), que respondan a resultados.

**8.** *Teniendo en cuenta el funcionamiento de los servicios de apoyo en los centros (limitaciones de plantilla, limitaciones de dotación económica y material, exceso de ratio, etc.): ¿Consideran que el alumnado con necesidades educativas de apoyo específico está recibiendo la respuesta adecuada y suficiente con la actual organización, recursos y funcionamiento de los centros educativos?*

Sin duda es una de las grandes lagunas, fundamentalmente por la falta de recursos tanto de personal como de dotación material adecuada (por ejemplo, programas educativos, medios informáticos adecuados y actualizados). A modo de ejemplo, en general, en la última década los departamentos de orientación y los equipos de sector han tenido una dotación económica mínima, sin apenas haber podido renovar o actualizar sus medios de trabajo, decreciendo la formación cada vez más específica que deberían tener los profesores de apoyo y los orientadores. Esto hace que si bien están atendidos la totalidad del alumnado con necesidades educativas específicas casi nunca lo están los alumnos con dificultades de aprendizaje (con dislexias, disgrafías, discalculias,...).

**PROPUESTA:** Mayor dotación de recursos, tanto económicos-acceso a materiales- como formativos-para el profesorado en general-, y específico para el profesorado de apoyo- PT: Pedagogía Terapéutica; AL: Audición y Lenguaje; Orientación,...).

**9.** *Teniendo en cuenta el funcionamiento de los servicios de apoyo en los centros (limitaciones de plantilla, limitaciones de dotación económica y material, exceso de ratio, etc.; escasa formación específica de los profesores generalista): ¿Consideran que el alumnado con dificultades de aprendizaje (dislexias, disgrafías, discalculias, dificultades de comprensión lectora, etc.) está recibiendo la respuesta adecuada y suficiente con la actual organización y funcionamiento del sistema educativo?*

Tal como indicábamos en el punto anterior consideramos que estos perfiles de alumnado no están recibiendo la respuesta educativa necesaria y suficiente. Es una cuestión de recursos materiales, y de una especialización en dificultades específicas. El profesorado generalista –PT/AL- no puede abordar todas las dificultades que se le presentan entre el alumnado de su centro, máxime cuando se prioriza el alumnado con necesidades educativas especiales, quedando este tipo de alumnado fuera de ratio, y rara vez atendido de forma específica.

**PROPUESTA:** Potenciar la especialización y formación para el profesorado en general, y específica para el profesorado de apoyo- PT: Pedagogía Terapéutica; AL: Audición y Lenguaje; Orientación,...).

**10.** *Teniendo en cuenta la diversidad de modelos de organización de la orientación educativa en las diferentes comunidades autónomas llegando en muchos casos a crear verdaderos problemas de interacción entre comunidades y los alumnos que se trasladan de unas a otras: ¿Consideran que debería existir un SISTEMA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA COMÚN (previamente consensuado) PARA TODO EL ESTADO estableciéndose una normativa básica común sobre la Orientación Educativa por parte del Estado, que evite diferentes modelos de orientación según las Comunidades Educativas?*

Sin duda alguna contribuiría a dar una misma respuesta a todo el alumnado, ya que el procedimiento de atención, hace que en muchos casos al cambiar de una Comunidad Autónoma a otra, valga como símil es casi como cambiar de un país a otro.

**PROPUESTA:** Deberían hacerse evaluaciones del funcionamiento por evaluadores externos, no adscritos a las administraciones educativas, para que los resultados no puedan ser sesgados según interese en cada momento.

*A modo de síntesis o conclusión. Teniendo en cuenta la coyuntura política actual y las posibilidades de formar Gobierno y el funcionamiento del Parlamento: ¿Podría enumerar al menos cinco ejes o puntos-clave que debe tener un futuro pacto educativo desde su perspectiva?*

- Desarrollar un sistema legislativo común con leyes compartidas en todo el Estado, con estabilidad y duración = PACTO EDUCATIVO.
- Currículos comunes compartidos en un porcentaje alto, que redunden en el éxito social.
- Carrera profesional docente, con formación continua del profesorado, que ponga en valor el esfuerzo profesional y que garantice una evolución profesional.
- Potenciar los modelos bilingüe o trilingüe, claramente definidos y delimitados, potenciando todos los idiomas en igualdad, y pensando en las salidas profesionales y laborales del alumnado, más que en intereses identitarios.
- Crear Equipos directivos profesionalizados, valorados y evaluados por la comunidad educativa y por la Administración Educativa (Inspección), que respondan a resultados. Dotando a los centros de presupuestos realistas para su desarrollo.

En definitiva, necesitamos que quienes tienen responsabilidad política valoren la educación realmente como una inversión, la mejor de todas porque es la inversión en el futuro de toda una sociedad y que se legisle pensando en el bienestar de la mayoría de las personas, con especial sensibilidad por quienes tienen más dificultades de partida. Toda una revolución que precisa de la colaboración de expertos en el aula y de la mirada a la experiencia y la investigación, es urgente, no nos hagan esperar más.

## EDITORIAL

**3 / CUESTIONES PARA EL DEBATE REMITIDAS A LOS PARTIDOS POLÍTICOS, SINDICATOS Y ASOCIACIONES DE PADRES** Por Ana Cobos y José Luis Galve

## OPINIÓN Y DEBATE

**11 / CENTROS BILINGÜES. PREGUNTAS PARA REFLEXIONAR** Por José Luis Galve

**17 / DEBERES ESCOLARES: UN DEBATE INACABADO** Por Juan Antonio Planas

**20 / DEBERES SÍ, DEBERES NO... PROS Y CONTRAS** Por Jesús Torres y José Luis Galve

**26 / ORIENTADORES/AS EN EQUIPOS DIRECTIVOS DE IES** Por José Ginés

**31 / ORIENTACIÓN AL PROFESORADO UNIVERSITARIO PARA EL USO DE LA MEDIATECA COMO RECURSO TECNOLÓGICO EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN**  
Por Dania Cervantes, C. Roberto Pérez y M<sup>a</sup> Teresa Serrano

**36 / ALUMNADO UNIVERSITARIO CON DISCAPACIDAD** Por Diego J. Luque y María J. Luque

**40 / INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR** Por Juan Antonio Planas

**45 / PREOCUPACIONES SOBRE LA TRANSICIÓN HACIA LA ESCUELA SECUNDARIA DE LA UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO** Por María Rosa Bruno

**49 / UNA NECESIDAD HISTÓRICA. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA** Por Osmany Hernández e Isel Ramírez

**54 / ABRIENDO VENTANAS AL VACÍO** Por Soledad Romero-Rodríguez

## APUNTES TEÓRICOS

**60 / LA COLABORACIÓN ENTRE ORIENTADORES Y EQUIPOS DIRECTIVOS** Por Juan José Ruiz

**64 / EL DESARROLLO DEL AUTODIDACTISMO, EL HÁBITO DE ESTUDIO Y LA CAPACIDAD DE CONCENTRACIÓN A TRAVÉS DEL MÉTODO KUMON** Por Rafael M. Hernández

**67 / TRASTORNO DE APRENDIZAJE NO VERBAL (TANV)** Por David González

**73 / LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN EL AULA** Por Alan Tonatiuh López



## EXPERIENCIAS

**80 / UNA RED DE CIBERAYUDANTES** Por Jesús Prieto

**84 / ACOMPAÑAMIENTO EN CENTROS EDUCATIVOS. APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA**  
Por Alicia Benet, Aurora Ardit, Aida Sanahuja, Lucía Sánchez-Tarazaga, Marta Terrén y Susana Monraval

**87 / HABILIDADES PARA LA VIDA** Por María del Pozo

**90 / LA ECOLOGÍA DEL AULA** Por María Jesús Tallón

**92 / METÁFORAS Y NARRATIVAS ACERCA DEL ORIENTADOR EDUCATIVO** Por Begoña Asín

**95 / ¿NOS HEMOS CONFORMADO CON UN MAL MENOR? SOBRE LA OBLIGATORIEDAD DEL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**  
Por Ana Caballero, José J. Díaz, Tamara Martínez y Tamara Torres

## LA VENTANA DE COPOE

**99 / III CONGRESO INTERNACIONAL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE ZARAGOZA** Por J. A. Planas

**100 / CRÓNICA DEL XVI CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA** Por Teresa Bereciartua y Jaume Francesch

**101 / I FORO INTERNACIONAL DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL** Por Ana Cobos

**102 / JORNADA “CAMPUS INCLUSIVOS, CAMPUS SIN LÍMITES”** Por Diego Jesús Luque

**103 / XI ENCUENTRO ENTRE PROFESIONALES DEL SECTOR EDUCATIVO** Por Jaume Francesch

**104 / III CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE DIAGNÓSTICO Y ORIENTACIÓN** Por Antonio Pantoja, Cristóbal Villanueva y Nuria Cantero

**106 / ASAMBLEA GENERAL ORDINARIA DE COPOE EN VALENCIA** Por Junta Directiva de COPOE

## 110 / BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

NOVEDAD

AC  
Matemáticas  
NIVEL 1 ESO



# Adaptaciones Curriculares

Contenidos renovados

1  
ESO

AC  
Geografía e Historia  
NIVEL 1 ESO



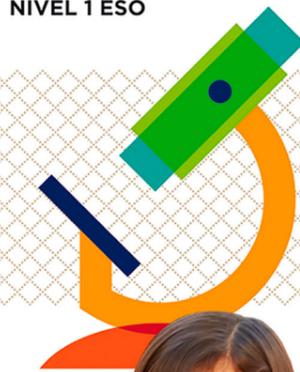
- Estructura clara que facilita el trabajo autónomo
- Actividades variadas y de enfoque competencial
- Imágenes motivadoras para centrar la atención
- Autoevaluación / Portfolio

AC  
Lengua y Literatura  
NIVEL 1 ESO



... Y mucho más para un aprendizaje a su ritmo

AC  
Biología y Geología  
NIVEL 1 ESO



Solucionarios y programaciones disponibles gratuitamente en:  
[edicionesaljibe.com/sala-profesores](http://edicionesaljibe.com/sala-profesores)

EA  
EDICIONES  
ALJIBE

EA  
ALJIBE



# CENTROS BILINGÜES

¿ESTÁ CUESTIONADO LOS APRENDIZAJES Y EL RENDIMIENTO EN LOS CENTROS BILINGÜES?

¿ES TODO POSITIVO EN LOS COLEGIOS BILINGÜES?

ANÁLISIS Y COMENTARIOS DE LAS INFORMACIONES

Con relativa frecuencia, a los profesionales que nos movemos en el ámbito educativo nos surgen ciertas dudas sobre el funcionamiento de los centros educativos en cuanto a su aspecto bilingüe y consideramos que “no es oro todo lo que reluce”.

Si bien es verdad que tanto el mundo empresarial como científico a nivel mundial se mueve en torno al idioma inglés, no es menos cierto que se ha disparado el intento del “inglés para todos”. En este contexto, las competencias lingüísticas en idiomas extranjeros-entre los que toma prioridad el inglés- han sido vistas como un recurso cultural, junto a una mayor posibilidad laboral e incluso como un requisito para una mejora económica laboral. De aquí que los gobiernos de España y los autonómicos hayan propuesto políticas educativas conducentes a la implementación de las máximas competencias lingüísticas de sus educandos, preferentemente en inglés.

Los planes y programas de inmersión lingüística en las escuelas e institutos se han disparado, pero caben una serie de preguntas como son: *¿se han hecho de forma adecuada?, ¿es beneficioso o perjudicial para nuestro alumnado?, ¿qué contradicciones existen y qué hay que mejorar?*



# Por José Luis Galve Manzano. Dr. en Psicología. Catedrático de Psicología y Pedagogía de E.S. Coordinador de CIDEAS. Colectivo para la Investigación y Desarrollos Educativos Aplicados.

En diferentes sectores existe su cuestionamiento, y si nos ceñimos al ámbito educativo, nos podríamos preguntar: ¿qué hay detrás de sus detractores o defensores?, ¿realmente sus argumentos se basan en algo objetivo o subjetivo?, ¿cuál es el nivel real de nuestro profesorado para enseñar cualquier materia o asignatura en inglés?

No se puede dudar de las ventajas que proporciona conocer otros idiomas, tanto a nivel laboral como cultural, y sobre todo a la hora de viajar. Pero, ¿qué ocurre cuando las administraciones dedican más horas al inglés y las reducen de otras asignaturas? Se puede dar la paradoja que determinados conceptos los “aprendan” en inglés y aún no lo sepan en castellano o español, como por ejemplo, los nombres de los huesos o los órganos del cuerpo humano.

Una opinión personal, es que existe un grave riesgo para la evolución escolar, si no se tiene consolidada la lengua vehicular y se superpone la lengua extranjera, no teniendo las competencias básicas en ninguna. Cabe preguntarse: ¿Contribuye este bilingüismo a ralentizar el aprendizaje de otras asignaturas? La Fundación de Estudios de Economía Aplicada (FEDEA) indica que sí, que en primaria en Conocimiento del Medio (compuesta por Geografía, Historia y Ciencias naturales) su sus aprendizajes se ven mermados, y correlaciona con el nivel de estudios de los padres (a menos estudios de los padres implica peor rendimiento). Por ejemplo, el programa de bilingüismo de la comunidad de Madrid ha restado horas de otras asignaturas para “dárselas” al inglés, lo cual reduce sus horarios de enseñanza-aprendizaje (por ejemplo, mientras la asignatura de Conocimiento del Medio dedica 2,5 horas semanales otros centros y otras comunidades dedican cuatro horas semanales. Y no digamos, cuál es su incidencia negativa es alumnado con necesidades educativas o con dificultades de aprendizaje (dislexias, disgrafías, discalculias,...), o en alumnado inmigrante que sin dominar básicamente el castellano tiene que incorporar el inglés de la forma que se hace en los centros bilingües.

Si bien es verdad que toda innovación tiene un coste, y que requiere un coste humano, personal y económico, también es verdad que se necesita un tiempo para disponer de los medios adecuados, que normalmente suele ser no inferior a dos décadas, donde una generación “es sacrificada” pero se espera que se beneficie la siguiente. Como se diría en lenguaje popular “nada es gratis”.

Pero ya sabemos, como dice el dicho, “que nada es verdad ni mentira, todo depende del color del cristal con que se mira”. Y que los datos presentados por las administraciones y sobre todo, por los políticos que los hacen públicos suelen tener un sesgo en función de sus intereses políticos, y que solo aflorarán los resultados de los estudios que les interesen y les sean “beneficiosos”.

En la Comunidad de Madrid existen quejas de la existencia de dos tipos de redes de centros: los bilingües (que escolarizan

población con mejor rendimiento -esto se produce espontáneamente- y los que escolarizan a alumnado con “problemas de rendimiento”, cuyos padres llevan a sus hijos a esos centros “porque se pide menos, y el niño se siente mejor”. Consecuencia, esto conlleva discriminación social y cultural. Téngase en cuenta que muchos colegios se subieron al bus de bilingüismo “para no sufrir recortes y resultar más atractivos para las familias”. También cabe preguntarse: ¿de estas medidas obtuvo u obtiene el profesorado alguna plusvalía o prebenda?

Este cartel “viste mucho” en la puerta de un centro educativo.



Algo similar ocurrió con el francés, cuando a principios de este siglo se incorporaban los alumnos al primer ciclo de ESO, condicionando la elección de optativa entre francés y otra asignatura. Pero paradoja de la vida, aproximadamente el 80% del alumnado “elegía” francés como asignatura optativa, y sólo se dejaba elegir otras al alumnado con rendimiento más bajo en general. Sin embargo, no más del 5% lo elegía en el segundo ciclo de la ESO, y menos en el Bachillerato. Valga como ejemplo, que trabajando en un centro que tenía Escuela de Hostelería, había que hacer un sobreesfuerzo para indicar al alumnado del centro y de la zona, que la mayoría de los ciclos formativos requerían dos idiomas, siendo esto una de las grandes limitaciones que encontraba el alumnado al matricularse.

Cabe preguntarse: ¿Era en beneficio del alumnado o del propio centro o de la administración educativa?, ¿verdaderamente “podían” los alumnos con tres o cuatro idiomas -si añadimos las comunidades con lengua propia-?, ¿están estudiados los pros y contras de esta medida?

Sin duda, pero no interesaba este análisis y menos los resultados, pero políticamente viste mucho. Por todos es conocido, ejemplos de políticos con significatividad que no llevaban a sus hijos a estos centros, lo llevaban a colegios internacionales o privados.

Hay profesores que opinan que una buena enseñanza del inglés no va necesariamente ligada al método bilingüe, ya que en España en la vida real no existe una inmersión real en lenguas extranjeras. Esto requiere invertir en el profesorado y esto no se hace en una década y menos con los planes actuales de formación del profesorado, donde los intereses y planes de formación van más encaminados a los intereses del político de turno que a las necesidades reales de alumnado y profesorado.

Otro elemento de consideración es que en fechas recientes están apareciendo informaciones y noticias en los medios de comunicación que indican que el alumnado de centros bilingües está obteniendo peores resultados que los de centros no bilingües.



**NUEVO** CORRECCIÓN ON-LINE DE LAS BATERÍAS EVALÚA

- FÁCIL MANEJO
- SIN INSTALACIÓN
- DOCUMENTOS EN PDF

**NUEVO** APLICACIÓN ON-LINE DE IGF-r

IGf renovado

- APLICA Y GENERA INFORMES
- SIN PAPEL
- CORRECCIÓN ON-LINE

**CESPRO** **NUEVO**

**Baterías para la evaluación de la comprensión de las estructuras sintáctico-semánticas que componen los enunciados de los problemas matemáticos y de la utilización de estrategias algorítmicas para su resolución.**

Trallero, M.; Galve, J.L.; Martínez, R.; Trallero, C.; Dioses, A.S.; Abregú, L.F.; Inca, C.I.

**Baterías de pruebas basadas en los principios de la Psicología Cognitiva. Validada mediante estudios de TRI (Teoría de Respuesta al Ítem) y TCT (Teoría Clásica de los Test).**

7 baterías que abarcan desde 1º de Primaria hasta 1º de la E.S.O.

**EVAMAT**

**EVALEC**

**PIBELEC** Programa Informatizado de las Baterías EVALEC

**PIBEMAT** Programa Informatizado de las Baterías EVAMAT

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LECTORA Y DE LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE (DEA). PERMITE ESTABLECER PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PERSONALIZADOS.

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA MATEMÁTICA Y DE LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE (DEA). PERMITE ESTABLECER PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PERSONALIZADOS.



Indicando que el inglés les supone un sobreesfuerzo que restan de las otras asignaturas. Como son los estudios realizados por Jesús Carro, del departamento de Economía de la Universidad Carlos III (UC3M) que indica que se ha detectado un efecto negativo sobre el nivel de competencias y conocimientos de los alumnos en aquellas materias que se han enseñado en inglés.

Otro elemento que merece su análisis es la "habilitación se la costean los profesores", y podría ser que la formación de estos profesores repercuta en la bajada de los resultados de este alumnado. Si bien es verdad que muchos profesores están haciendo un sobreesfuerzo por reciclarse, actualizarse y formarse, también es verdad que esto no se hace en unos simples cursos de verano.

Para ser profesor de un centro bilingüe se necesita acreditar un B2, no siendo garantía de estar capacitados para impartir clases de una materia curricular en inglés. Lo mínimo debería ser un C1, con el que ya se podría dar clase aunque con limitaciones. Sería ideal un nivel C2 pero esto no se logra en poco tiempo. Habría que analizar cuáles son las motivaciones por las que muchos profesores se han subido rápidamente al tren del bilingüismo, desde luego que muchos están calificándose y formándose a marchas forzadas, pero las respuestas serían muy variopintas aunque aceptables y válidas. Lo que es muy difícil en el momento actual es pretender que el alumnado español aprenda inglés, geografía, historia y ciencias naturales al mismo tiempo que avanza en inglés.

Pero también se podría analizar y cuestionar la calidad de los aprendizajes en las comunidades autónomas bilingües, o sea, con lengua propia, existentes en el estado español. No existen evaluaciones independientes, y las existentes tienen un sesgo enorme ya que están realizadas por las mismas entidades que son evaluadas. Como dicen por mi tierra "es como poner al zorro a guardar las gallinas". Existen datos en análisis hechos por las administraciones educativas de las comunidades autónomas, y por el propio Ministerio de Educación, pero eso sí con datos aportados por las comunidades, que debidamente "cocinados" pueden dar los resultados que se quieran ofrecer a la opinión pública. Para que estos datos sean fiables tienen que ser hechos por evaluadores externos e independientes. Pero ojo, no valdría con otorgar la evaluación a un departamento universitario al cual se puede estar subvencionando o a una empresa "controlable", se requiere un buen diseño empírico y una ética a la hora de hacer estos análisis. Y lo digo, así porque soy conocedor de estudios que se han hecho introduciendo variables para que se cumplan las hipótesis previas. Para colmo, se ha dado la paradoja que en alguna comunidad autónoma el Conocimiento del Medio (la LOMCE, lo ha desdoblado en Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales).

Otra pregunta que cabe hacerse es: *¿se ha realizado un seguimiento del alumnado de centros bilingües y no bilingües a lo largo de la secundaria, o sea, desde su incorporación a secundaria?* Pues creo que no, quizás no interesa mucho debatir esto.

Los programas de enseñanza bilingüe implantados desde hace unos años en colegios e institutos no parecen haber demostrado ser especialmente efectivos en el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés, y más bien se han convertido en un lastre para los objetivos de otras materias y en un elemento de segregación social en las aulas. Han traído además recursos a otras actuaciones que hasta ahora habían funcionado aceptablemente.

### EL PAPEL DE LOS PADRES

*¿Y qué papel juegan los padres y madres en la ayuda a sus hijos escolarizados en centros bilingües?*

Según el informe FEDEA el nivel socio-cultural y formativo de los padres afecta de forma negativa a los aprendizajes de sus hijos.

Es cuando menos ridículo informaciones que aparecen en la prensa, en la que se dicen cosas como la siguiente: "Los programas de educación bilingüe, en los que una parte sustancial de la enseñanza se realiza en un idioma diferente a la lengua materna y del entorno de los alumnos, se encuentran plenamente implantados desde hace años en países como India, España o Estados Unidos". Esto no deja de ser inconsistente y casi falaz, por ejemplo, si tenemos en cuenta que la estructura educativa de los tres países tomados como referencia no se parecen en nada. Cabría preguntarse: *¿están todos sus alumnos escolarizados?, ¿existe red pública y privada-concertada gratuita?, ¿se siguen programas paralelos o equivalente?* Simplemente NO. Luego difícilmente se pueden comparar. Y algo similar ocurre con el tan traído ejemplo referencial de Finlandia.

Es de sobra conocida que su implantación se hizo por una decisión política, más que educativa. Pero también es verdad que algo que no se inicia no avanza, aunque en el camino no todos salgan beneficiados.

Por último, los modelos que pretenden una lengua vehicular exclusiva llevan a la segregación, donde prima lo político sobre lo formativo, y que conlleva bastante poca proyección en el ámbito laboral y de proyección internacional, por lo que nuestra propuesta sería la lengua vehicular de esa comunidad (catalán, euskera, gallego, valenciano...) más castellano, más una lengua extranjera que sería de forma predominante el inglés.

Es una realidad que con español e inglés se domina el mundo, aunque sin olvidar la evolución que está teniendo en este campo el chino. Desde luego lo que no se sostiene es la eliminación del español que es la segunda lengua de comunicación internacional del mundo. Igualmente los estudios para justificar que no existe influencias negativas están sesgados por las administraciones educativas que los realizan por lo anteriormente ya expuesto.

No basta con afirmaciones que aparecen en los medios de comunicación, al estilo de "los catalanes que conozco hablan un castellano muy correcto". Un idioma no basta con hablarlo hay que comprenderlo, conocer su literatura, su cultura, etc. Otras como: "son las comunidades con experiencia en bilingüismo las que deberían marcar la pauta", es notorio el sesgo político que se implementa en estas decisiones.

Para concluir, diremos:

- Que no estamos en contra del bilingüismo, sino más bien de cómo se está haciendo.

- Que la formación del profesorado no debe recaer casi exclusivamente sobre su persona, aportando las administraciones educativas más de lo que están haciendo en el momento actual.
- Que la enseñanza/educación bilingüe es una necesidad y debe de ser una realidad.
- Que la universidad española debería esforzarse por publicar en español, propiciando foros en los que el español tenga el puesto que le corresponde en el mundo. Y que el propio gobierno debería potenciar esto no solo en el estado español, sino también en Hispanoamérica y en las instituciones que tiene ubicadas a nivel internacional.

## Kumon, la única actividad de refuerzo educativo que forma alumnos autodidactas

### Conoce un modelo educativo que:

- ✓ Desarrolla al máximo el potencial de aprendizaje por medio de los programas de **Matemáticas** y **Lectura**.
- ✓ Respeta las capacidades individuales.
- ✓ Desarrolla autonomía, hábitos y capacidades.
- ✓ Despierta la pasión por aprender.
- ✓ Implica a familias, alumnos y profesores.
- ✓ Orienta hacia un aprendizaje autodidacta.

Si deseas obtener más información, llámanos o visita nuestra página web

**KUMON**

**25 ANIVERSARIO**  
KUMON ESPAÑA

902 190 275  
www.kumon.es



¡NOVEDAD!

QPAD

# Cuestionario para la Evaluación de Problemas en Adolescentes

De 12 a 18 años

Autor: C. Sica, L. Rocco Chiri, R. Favilli e I. Marchetti  
 Adaptador: P. Santamaría (Dpto. I+D+i de TEA Ediciones)

Ansiedad, Depresión, Insatisfacción corporal, Problemas en las relaciones con los demás, Problemas familiares, Incertidumbre sobre su futuro, Riesgo psicosocial, Abuso de sustancias, Autoestima y bienestar.



## ÚTIL EN CONTEXTOS:

Ámbito escolar-educativo

Ámbito clínico

Ámbito forense

Investigación

Su perfil de resultados permite una **fácil y rápida interpretación** de las posibles áreas clave de **malestar y bienestar** del adolescente evaluado.



## DEBERES ESCOLARES: UN DEBATE INACABADO

**A**nte el debate suscitado en los medios de comunicación en relación con los deberes escolares, los Servicios de Orientación estimamos que es necesario ofrecer una postura sensata. España, según un reciente estudio, es uno de los países de la OCDE en donde más tiempo pasan los alumnos haciendo deberes escolares. Sin embargo el abandono y el fracaso escolar siguen siendo de los más altos.



# Por Juan Antonio Planas Domingo

Presidente de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía. Miembro de la Junta Directiva de COPOE. Jefe del Dpto. de Orientación del IES "Tiempos Modernos" (Zaragoza).

En Educación las posturas maximalistas no deberían existir. Corremos el riesgo de tomar decisiones pendulares. Es decir, al igual que ha ocurrido con la autoridad del profesorado y de las familias que era excesiva no hace demasiados años, se ha pasado a una relajación también excesiva que ha propiciado hijos convertidos en “pequeños dictadores”.

Lo mismo ocurre con los deberes. Las dos posturas extremas son igualmente erróneas. No es pedagógico que niños de etapa infantil o primaria estén en la escuela desde las 8 de la mañana hasta las 17h. y que después de dos o tres horas de actividades extraescolares deban todavía realizar tareas escolares y aprender algunos temas. Hay casos en que niños de 8 o 9 años hacen jornadas más exigentes que las de sus propios padres.

Si a esto añadimos que en muchas ocasiones son tareas repetitivas, poco innovadoras, que no favorecen la creatividad, la curiosidad y el afán de aprender; los deberes, en este caso, no son educativos. Además, limitan el tiempo que el niño necesita para interactuar físicamente con otros niños. Es tan o más importante que los niños jueguen y desarrollen su imaginación junto a sus iguales y con sus padres. En las ciudades cada vez los niños salen menos de casa y el poco tiempo del que disponen lo emplean jugando con los distintos dispositivos digitales. No es de extrañar que cada vez los alumnos son más inmaduros emocionalmente hablando (aunque por otra parte están hiperestimulados)

Por otro lado, la postura contraria de permitir que los alumnos ya no tengan ninguna responsabilidad educativa al terminar las clases es también incorrecta. Está demostrado que el hábito de la lectura se adquiere en los primeros años de vida y la actitud de los padres es fundamental para el éxito escolar. Es necesario fijar los conocimientos adquiridos en el centro educativo repasando y memorizando. Y también es imprescindible realizar actividades de investigación, de creatividad, etc. que no se pueden realizar en el periodo escolar y dentro de ese espacio, tal como observaciones del medio ambiente, actividades lúdico-deportivas etc.

Los padres deben implicarse conjuntamente con los centros escolares en la educación de los hijos. Precisamente, el Consejo Escolar del Estado en el estudio “La participación de las familias en la educación escolar”, presentado en noviembre de 2014 revela que las altas expectativas académicas de los padres sobre sus hijos, la supervisión de las tareas y deberes relacionados con la escuela, y la adquisición de hábitos lectores dentro de la familia, son factores que influyen muy positivamente sobre el rendimiento escolar de los alumnos, independientemente de la etapa educativa. Igualmente, el sentimiento de pertenencia al centro, la accesibilidad del profesorado y la participación de los padres en las

actividades que lleva a cabo la escuela son variables que se asocian de forma positiva con los resultados académicos.

En este estudio se destaca la importancia de realizar actividades en familia, en particular dedicar todos los días un tiempo a conversar y realizar juntos una comida principal. Estos hábitos no dependen del nivel socioeconómico o cultural y sin embargo resultan efectivos en el rendimiento escolar. También anima a los padres a situar las aspiraciones académicas de sus hijos entre sus principales valores, y a supervisar las tareas escolares de los mismos.

Eso sí es necesario apoyar especialmente a los centros situados en entornos desfavorecidos y que escolarizan a alumnos inmigrantes en proporciones elevadas. Y es necesario, establecer programas de compensación educativa para los alumnos cuyas familias no pueden prestarles apoyo académico en las tareas escolares por carecer del nivel de preparación necesario.

Sintetizando, en la etapa infantil y primaria el alumnado debe tener tiempo para jugar con otros niños, descansar y relacionarse con la familia. Por tanto, habría que limitar muchísimo el tiempo dedicado a los deberes y actividades extraescolares.

En Educación Secundaria y Bachillerato, obviamente, la exigencia escolar es mucho mayor. Pero igualmente hay que racionalizar las actividades extraescolares, deberes y estudio que deben realizar. Es imprescindible mayor coordinación entre el profesorado y que la familia colabore con el centro educativo para racionalizar el poco tiempo del que disponen para el ocio.

Aunque parezca paradójico las nuevas tecnologías están contribuyendo a aumentar el nivel de ansiedad y la sensación de disponer de poco tiempo para jugar, practicar deporte y otras actividades lúdicas.

# NOVEDAD

## PROYECTO ANTIBULLYING

Prevención del bullying y el cyberbullying en la comunidad educativa

55€

560 páginas

José María Avilés Martínez



**PROYECTO ANTIBULLYING** es un recorrido a través de las diversas etapas por las que la comunidad educativa debe transitar para llegar a reunir las herramientas necesarias que le ayuden a evitar con garantías de éxito los problemas de acoso o ciberacoso.

También facilita las pautas e instrumentos que permiten a los agentes educativos dar una respuesta ajustada cuando esos problemas se presentan.

Esta propuesta quiere brindar pauta y ayuda a quienes quieran luchar contra el bullying y el cyberbullying en la comunidad educativa de una manera intencional, planificada y permanente, como si de una carrera de fondo se tratara en la que, conforme avancemos, veamos más cerca el fin del maltrato como forma de relación entre las personas.

# DEBERES SÍ, DEBERES NO... PROS Y CONTRAS



Imagen: Freepik

Los sindicatos de la enseñanza también tienen su postura y no pasan por la radicalidad mostrada por el Presidente de CE-APA. Entre otras cosas porque esta cuestión no está ligada a la legislación educativa, ya que el debate lleva varias décadas en el ámbito de la educación. La encuesta realizada por esta organización no es significativa desde el punto de vista metodológico y tiene cierto sesgo.

La Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA), defiende que se pongan deberes de forma proporcional a las edades y cursos, opinando que los deberes son necesarios porque generan un hábito y afianzan lo aprendido en clase.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), los alumnos españoles realizan en torno a 6 horas de ejercicios a la semana, frente al 5 que se dedica, de media, en otros países. También indica que en la escuela privada-concertada se hacen más deberes que en la pública.

Para los que llevamos un tiempo en esto de la enseñanza/educación no es nada nuevo, y se puede ver revisando la prensa desde los años ochenta. Es un debate complejo, en el que se pueden y suelen mostrar posturas antagónicas. Pero la realidad es que mientras más se reduzca el esfuerzo y los tiempos de aprendizaje menos aprendizajes realizará nuestro alumnado. Lo que hay que hacer es racionalizarlos, quedando tiempo para el ocio, el deporte y las actividades lúdicas. **Está comprobado que aquellos alumnos que invierten tiempo en realizar deberes obtienen mejores rendimientos que los que no dedican un tiempo a realizar deberes.**

Independientemente del tema en sí, creemos que procedería hacerse una serie de preguntas como son:

- ¿Son buenos o malos para el rendimiento del alumnado en general?, ¿Y para su "salud mental" o equilibrio emocional?
- ¿Deberían "ponerse" o excluirse en toda la enseñanza obligatoria?
- ¿Las quejas de padres y madres son debidas a la "incomodidad" que genera en sus hijos o en ellos mismos?, ¿han analizado que implica para los padres?
- ¿Lo ven de la misma manera los padres de todas las asociaciones, o existen otras motivaciones e intereses detrás de esa postura?
- ¿Están planteados los deberes de forma eficaz y lógica, en general?
- ¿Qué porcentaje de padres y de madres realizan labores de "apoyo" a sus hijos para la realización de los deberes o tareas escolares?
- En caso de considerarlos adecuados, ¿cuál sería el tipo de tareas y los tiempos de dedicación según la edad y nivel de escolarización?

- *Detrás de las quejas o rechazos, en muchos casos: ¿no existe una falta de preparación para poder ayudarles?*

Como diría nuestro refranero: "nada es verdad ni mentira, todo depende del cristal con que se mire".

Si revisamos la bibliografía sobre esta temática hay gusto para todos, pero las más de las veces son opiniones subjetivas sin apenas apoyo científico o investigación empírica (no vale con una mera encuesta de opinión). La prensa es muy dada a suscitar titulares llamativos que no siempre tienen la base suficiente.

Partiremos de la consideración la definición de los deberes escolares y de la consideración de que todo el alumnado puede realizar una serie de trabajos escolares asignado por sus profesores en base a una planificación o programa, en los que se recogerán unos objetivos, unos contenidos y unos criterios y estándares de evaluación, adaptados a cada edad y nivel académico.

Entendemos como **tareas** los trabajos que se hacen en el aula o centro vinculados a la programación desarrollada en las aulas, mientras que los **deberes** serían las tareas realizadas fuera del centro educativo, en el entorno familiar, con o sin ayuda de la familia.

Pasando por el análisis de algunas definiciones circulantes sobre todo por las webs, se considera como **actividad extraescolar**, la actividad que se realiza en contextos educativos siendo realizada fuera del entorno escolar pero tiene que ver con la educación, y por otro a las **actividades extraescolares programadas por la propia institución educativa** (por ejemplo excursiones, visitas a museos, asistencia o representación de obras teatrales, etc.), que es lo que se realiza fuera del horario o lugar académico, pero que sirve para la enseñanza-aprendizaje, de una forma más creativa y práctica, y diferente a lo rutinario.

Otro análisis que habría que hacer en paralelo serían las actividades que planifican o improvisan las familias para sus hijos fuera de este contexto. Estas actividades no dependientes de la institución educativa también son realizadas fuera de la jornada escolar (refuerzo educativo en clases particulares o en academias, actividades deportivas, música, aprendizaje de idiomas, etc.), no queremos compararlas con los deberes pero si analizaremos sus influencias no siempre positivas, sobre todo cuando saturan la actividad de los niños.

Dicho esto, también tendrían que analizar las asociaciones de padres, y la prensa, las investigaciones y aportaciones sobre el desarrollo del cerebro humano durante la edad escolar (infantil, primaria y secundaria, y su incidencia en este ámbito. Así deberían valorarse las aportaciones de Piaget (estados de desarrollo cognitivo), de Vygotsky (Andamiaje, Aprendizaje

**E**l inicio de este curso se ha despertado con un debate sobre los deberes, junto con las quejas y amenazas de algunos colectivos de padres y madres. No es nada nuevo, ya que por ejemplo, en la revista Escuela Española de 1986 ya se debatía el mismo tema, y el ministro Maraval emitió una circular llegando a prohibirlos.

En la actualidad hay alguna Asociación de Padres y Madres que propugna la insumisión o "huelga de deberes" a la realización de deberes o tareas escolares, aunque otras no. Pero detrás de estas posturas hay que preguntarnos: *¿hay un soporte técnico-científico o están teñidas de ideología, posturo político o deseo de hacerse notar?*



# Por **Jesús Torres Alcaide**. Orientador del CRA "Elena Fortún" de Villar de Olalla (Cuenca).

**José Luis Galve Manzano**. Dr. en Psicología. Catedrático de Psicología y Pedagogía de E.S. Coordinador de CIDEAS. Colectivo para la Investigación y Desarrollos Educativos Aplicados.

Social, Lenguaje y Pensamiento), de Bruner (Constructivismo) y de Gardner ( Inteligencias Múltiples), desde donde se vería si son adecuados o no el planteamiento de estas tareas.

Se podría decir que las tareas escolares son trabajos complementarios que el profesorado asigna al alumnado para realizarlos fuera del horario lectivo del centro educativo, en un plazo determinado de tiempo y con objetivos académicos y formativos predeterminados.

En el contexto actual de nuestros centros educativos tanto a nivel estructural (distribución de espacios y grupos de alumnos, organización de las aulas, ratios, metodologías de trabajo,...) necesariamente requiere de unos espacios temporales para el trabajo personal y de asimilación que no se dan en los centros educativos (pero eso sí, siempre dependiendo del nivel escolar del que estemos hablando).

Los deberes deberían ser entendidos como una parte del aprendizaje destinados a que el alumnado aprenda de forma independiente y autónoma—dependiendo de la edad- poniendo en práctica lo que le enseñaron en el centro educativo, asimilando en la memoria a corto y largo plazo los conocimientos y habilidades que le harán ser competente e ir creciendo en sus aprendizajes.

Sin duda los deberes crean incomodidad al alumnado y a los padres, pues muy probablemente no estén dentro de los intereses de los hijos, ni de las “posibilidades” de muchos padres y madres, ni que tengan muy claro cuál es su finalidad y utilidad. El tiempo de los deberes es, sin duda, uno de los momentos más difíciles para la familia de alumnado de primaria. En secundaria, deberían ser autónomos los alumnos a la hora de enfrentarse a ellos, requiriendo ayudas puntuales de los padres si fuese preciso y posible.

También habría que analizar o considerar **cómo es la participación de los padres en la realización de estas tareas**, si lo importante es el tiempo que le dedican o la calidad de ese tiempo de atención. Si produce efectos positivos o negativos. Si los padres están preparados o no. Incluso si se implican en exceso, pudiendo llegar a anular la autonomía del los niños. Desde luego lo que no deben es “hacerles” los deberes a los niños, ya que si ven que no puede hacerlos solos, lo que deben hacer es hablar con sus profesores y exponerles la situación, y que sean estos los que busquen alternativas. Tampoco deben denigrar ni rechazar estas tareas en presencia del niño ya que está constatado y estudiado que conlleva bajadas en su rendimiento cuando percibe que sus padres no aprueban tal procedimiento de trabajo y aprendizaje. Por último, un exceso de ayuda sin duda generará dependencia del adulto, mermando su autonomía personal (capacidad de esfuerzo, déficits en la adquisición de determinadas habilidades y competencias, baja en el nivel de atención y concentración, baja resistencia a la frustración, estrés,...).

## ¿SON IMPORTANTES LOS DEBERES PARA EL ALUMNADO?

Los **docentes** son los encargados y deben ser los expertos a la hora de proponer estas tareas que el alumnado debe hacer como deberes, cuya finalidad como ya se ha dicho debe ser ayudarles a conseguir determinados objetivos de sus aprendizajes. Muchas veces son complementarios a los propuestos en los libros de texto, siendo generados por ellos mismos con el objetivo de consolidar algo que en su opinión no estaba suficientemente trabajado en el aula, debiendo valorar o tener en cuenta los objetivos, los formatos, su corrección y evaluación. Por ello, los deberes tienen que tener un objetivo claro, un formato trabajado previamente y una evaluación, y no deben ser un mero tiempo adicional de trabajo. Nunca deben usarse como un “arma” de castigo.

Unas propuestas asumibles podrían ser:

- En Educación Infantil, no deberían tener más tareas o deberes que dialogar sobre lo hecho ese día en el aula, sobre la consolidación del vocabulario desarrollado, y como mucho ayudar a complementar alguna ausencia que se ha producido algún día, por ejemplo, por estar enfermo.
- En el primer ciclo de Primaria, es necesario que los padres y madres “ayuden” de forma complementaria a leer con sus hijos lo que se ha hecho en el aula (téngase en cuenta que un profesorado con 25 alumnos por aula no puede leer todos los días con todos), leer 5-10 minutos con ellos y de forma extraordinaria repasar lo que han hecho ese día en el centro. Nunca adelantarse a lo “enseñado” en su aula.
- A partir de 3º de Primaria, teniendo en cuenta la organización de la mayoría de los centros, se hace necesario que el alumnado sea consciente de que debe dedicar diariamente un tiempo para hacer los deberes (consideramos que máximo una hora diaria, o seis a la semana). Los padres deben facilitar a los niños el espacio de trabajo y su organización, pero nunca hacerle los deberes, ni que dicha actividad acabe en una bronca. Pero nuestra experiencia nos muestra que la mayoría de los padres necesitan de un “entrenamiento-asesoramiento” y esta debería ser una labor del centro educativo, facilitando tutorías o reuniones grupales programadas con los padres para facilitarles los procesos).
- En secundaria, deberían dedicar de 8 a 10 horas semanales y de forma autónoma, con ayuda puntual.

Ya desde los últimos niveles de Primaria, se les debe educar y desarrollar en tareas que consistan en la búsqueda y análisis de información, en confección de trabajos sobre temas monográficos... Estas tareas suponen una implicación y un entrenamiento especializado del alumnado que requiere el uso de estrategias de aprendizaje y resolución de problemas,

de estrategias y técnicas para la comprensión y expresión oral y escrita, de selección, análisis y organización de información, de... Aunque habría que considerar si todos los alumnos disponen de suficientes fuentes de consulta.

## OBJETIVOS O FINALIDAD

El primer objetivo que parecen cumplir los deberes escolares es *el asegurar el aprendizaje de los contenidos que se impartieron ese día en el aula, pero sobre todo, el desarrollo y consolidación de habilidades y estrategias de aprendizaje personalizados*.

Una objeción que hacemos es la cantidad de tareas y la frecuente falta de coordinación entre los diferentes profesores de cada alumno, donde muchas veces creen que lo aprendible en su asignatura es lo básico o vital, como si el resto no fuesen significativas. Otra objeción es que a los alumnos con bajo rendimiento o con problemas de aprendizaje no les suele resultar de utilidad el desarrollo de estas tareas ya que esas “dificultades” conllevan que no puedan aprender de forma autónoma requiriendo de “ayudas” que las más de las veces no disponen. Su “problema” no suele estar en los contenidos de ese nivel, sino en niveles anteriores.

Pero vayamos por partes: *¿qué es asegurar el aprendizaje de qué alumnos?* Los que tienen un bajo rendimiento justamente necesitan ayuda pedagógica para poder entender y realizar las tareas, por lo tanto les es difícil poder hacerlas sin la ayuda del profesor o profesora. Y los de alto rendimiento: *¿necesitan insistir tanto en los contenidos que ya tienen asimilados?*

Los deberes y el tiempo dedicado al trabajo personal deben tener como objetivo *el aprender a administrar su tiempo, a organizarse, creando hábitos* -que muy pocos consiguen de forma autónoma e independiente, requiriendo de su inclusión en el aula de estrategias de aprendizaje, de técnicas de estudio y hábitos de trabajo personal, en las que las más de las veces por parte de los profesores no se les ha educado y trabajado con ellos en el aula-. En resumen, a través de los deberes se debería promover el desarrollo de habilidades y competencias de organización, planificación, creación de hábitos, que les hagan de forma progresiva resistentes a la frustración, como prolongación de lo desarrollado en el grupo-aula.

Otro objetivo es *fijar lo aprendido o trabajado en clase*, que debería facilitar el profesorado mediante técnicas de modelado, moldeamiento y atenuación de ayudas, que irán minimizando de forma progresiva, tratando de potenciar la autonomía de su alumnado. Los aprendizajes escolares que requieren la aprehensión de conocimientos necesitan a la vez de esfuerzo y trabajo personal autónomo.

## OTROS DATOS A CONSIDERAR

Según los estudios PISA (2000; 2006; 2009) los países que prescriben más tareas o deberes para casa son aquellos que presentan mejores niveles de rendimiento escolar. Desde el Proyecto Sócrates se indica que hay que revisar los contenidos que se incluyen en este tipo de “deberes” de forma que se asegure que se produce un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje de todos ellos. Su realización debería suponer la potenciación de espacios de reflexión, formación y crecimiento personal como continuidad del aula. ¿Pero es eso así? Respóndanselo.

Los resultados de todos estos estudios hay que analizarlos sin sesgo ni tendencia ya que se pueden y suelen manipular las conclusiones según interesen, sobre todo desde el ámbito político, e incluso de los medios de comunicación, que construyen titulares llamativos, pero que no siempre se soportan desde el análisis de los resultados de estos estudios.

Hay supuestos especialistas que argumentan que la eficacia de las tareas escolares es nula o muy escasa, porque en la mayoría de los casos se realizan con ayuda externa, bien sea de familiares o de compañeros o compañeras, o incluso en academias. Pero no entran en el fondo de la cuestión que es: cómo se realizan, qué procedimientos se usan, en qué condiciones se hacen,... pasando por alto el fondo de la cuestión, ya que si se hacen de una forma mecánica, forzada, sin interés ni motivación, desde luego que su eficacia es muy baja. Además en buena parte de España la jornada lectiva suele ser de horario intensivo, solo por las mañanas, con lo que la tarde da para hacer deberes y otras actividades más lúdicas (deportes, música, manualidades,...). También hay quienes consideran que las tareas escolares permiten inculcar hábitos y actitudes relacionados con la capacidad de trabajar de forma autónoma, de potenciar un sentido de responsabilidad por el aprendizaje, autodisciplina, de creación de hábitos, de planificación y manejo de los tiempos, de motivación pudiendo llegar a desarrollar la iniciativa, la motivación y el gusto por los aprendizajes.

Es cierto que la estructura socio-familiar y cultural es un serio condicionante para disponer de las condiciones anteriormente indicadas, y que existe un gran sustrato que debido a las desigualdades entre las familias-alumnos no pueden beneficiarse de la ayuda adecuada de su familia. Aunque en algunos de estos estudios se indica que el alumnado que recibe apoyo en su casa tienen mejores resultados, pero la causa no es por hacer más deberes, sino porque tienen un ambiente cultural más rico y preparado, siendo mucho más enriquecedor que un ambiente deprimido o bajo socio-culturalmente.

A pesar de la valoración de los pros y los contras de que el alumnado deba realizar o no las tareas escolares fuera del centro educativo, hay que tener en cuenta que es una

práctica consolidada en nuestro sistema al menos en los últimos sesenta años y muy común en nuestros centros educativos, y que lo más significativo sería en cómo se planifican y con qué finalidad. Y que esta práctica suele conllevar un trabajo complementario o adicional para el profesorado, y que si se suprimiese a muchos no les importaría, pero que sin duda si se resentirían los aprendizajes de muchos alumnos (sobre todo, de los que tienen un rendimiento óptimo).

### ALGUNAS PROPUESTAS A CONSIDERAR

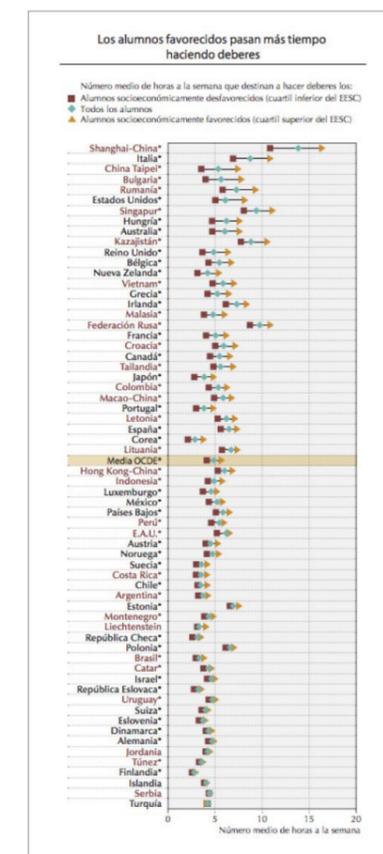
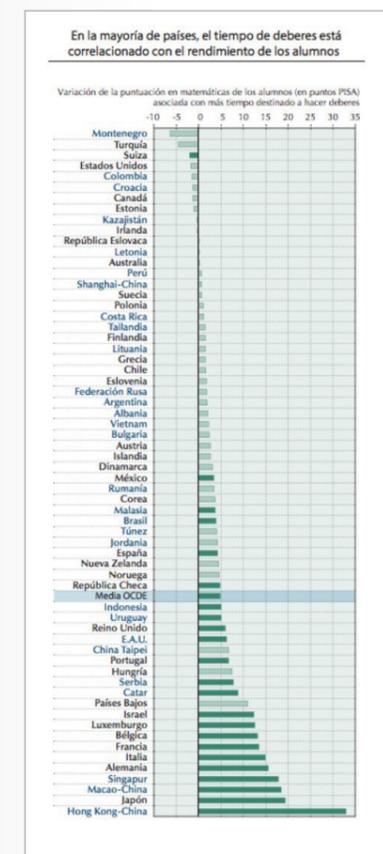
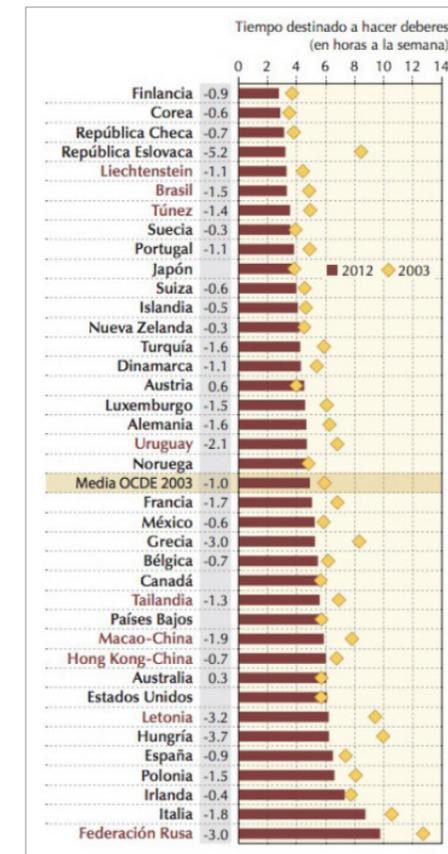
- No tener deberes para casa en la escuela primaria y secundaria debería suponer de organización distinta del horario escolar, dedicando un tiempo dentro del horario lectivo del centro educativo al estudio y trabajo personal y a finalizar las tareas empezadas en clase, -quizás en horario específico o dentro de sesiones de tutoría asistida, que ha desaparecido -incluso diría de forma irónica que por su "falta de uso"- . Pero también hay que considerar que no todo alumno puede aprender lo mismo en el mismo tiempo, y que está constatado que lo que el alumno medio o alumno tipo, aproximadamente el 70% del alumnado, le cuesta una unidad de tiempo -léase hora o curso- hay alumnos que necesitan 1,5 unidades de trabajo -léase horas o cursos- y que son aproximadamente el 20% del alumnado, ya que el ritmo de trabajo no es el mismo para todos los niños y niñas. Existen alumnos que trabajan de forma ágil y eficiente y otros que necesitan más tiempo y práctica para alcanzar determinados objetivos.
- En los dos primeros cursos de la educación primaria los trabajos escolares deberían realizarse en el centro educativo y los deberes deberían limitarse a la práctica diaria de la lectura durante 10 minutos en primero y 20 minutos en segundo curso.
- A lo largo del resto de los cursos de E. Primaria se debería aumentar de forma progresiva y controlada la cantidad de tiempo que los alumnos tendrían que dedicar al estudio individual, a la búsqueda de información, a la lectura, a la escritura, etc. Este horario no debería sobrepasar las 6-8 horas semanales en casa. Pero estas tareas deberían planificarse y programarse a lo largo de la semana en el centro educativo -no de forma improvisada y aleatoria- para que el alumnado vaya aprendiendo a planificar y a gestionar los tiempos. Pero la "escuela" no dispone de ese espacio temporal para el trabajo individual, salvo que la "hora de exclusiva" que tiene el profesorado la dedique a esta actividad (con lo cual serían 25 horas de atención de horario de materias, más 5 de trabajo personal), disponiendo el profesorado del resto de la jornada para trabajo personal hasta la totalidad del horario semanal.

- El tiempo y la duración de los mismos debe ser limitado -no más de una hora en primaria, no más de dos horas diarias en secundaria- y, en ningún caso, el hogar no debería convertirse en una prolongación del centro educativo, con horarios inasumibles, ni tampoco que los padres y madres se tengan que convertir en profesores particulares de sus hijos.
- Creemos que no es discutible que *la sabiduría se adquiere a través del aprendizaje y el trabajo personal y que requiere hacer un esfuerzo personal.*
- Hay que hacer compatible el horario de tareas escolares con el horario de actividades extraescolares -no se puede hacer un alumno un horario estresante, como por ejemplo ir a música, idiomas, deportes, natación todo al mismo tiempo saturando el horario-. Conocemos casos, que priman esto sobre los deberes, y es muy difícil de encajar todo esto. En las familias también se tiene que tomar conciencia de los tiempos, y racionalizarlos, no siendo "estresadores de niños", cuestión que vemos con cierta frecuencia en tutorías y los que trabajamos en orientación.
- A través de la acción tutorial (tutoría con alumnos y con padres, casi desaparecidas en el momento actual) el profesorado debe conocer la dinámica del alumnado y sus familias, asesorando y guiando estas actividades, y coordinando con el resto de los profesores la carga de trabajo personal diario.
- En suma, es necesario encontrar un equilibrio entre el número de horas para los deberes en casa y el tiempo de ocio.

Creemos que detrás de este asunto lo que aflora es el cuestionamiento político e ideológico del modelo educativo existente en España. Abogamos por un debate más amplio y profundo de los educadores más que de los políticos, venimos implorando un gran pacto educativo nacional sobre la educación que de estabilidad, continuidad, equilibrio y que se pueda implementar a corto, medio y largo plazo, no menos de 25 años, que no vaya siendo cambiado por cada partido gobernante. La ausencia de ese gran pacto es el principal "virus" de los centros educativos.

*¿Existe la posibilidad de otro modelo de escuela? Sí, pero el modelo dominante pasa por lo descrito.*

En definitiva si alguien se beneficiase con los deberes serían los alumnos, y nunca el profesorado. Si se los "ponen" es porque consideran que beneficiará a sus alumnos. Nuestra objeción es que deberían ser organizados, planificados, controlados y que no saturen, sino que complementen los aprendizajes de los escolares.



# ORIENTADORES/AS EN EQUIPOS DIRECTIVOS DE IES



**H**ace casi 25 años, en 1992, se crearon los Departamentos de Orientación en los IES y la especialidad de Psicología y Pedagogía, entre las especialidades del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria creadas en desarrollo de la LOGSE, por el Real Decreto 1701/1991, de 29 de noviembre (BOE del 2 de diciembre).

Posteriormente fue transformada en la especialidad de “Orientación Educativa” a través del Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, dictado en desarrollo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Desde entonces surgieron las dudas sobre la conveniencia o no de asumir tareas directivas los orientadores en los IES.

Legalmente, como miembros de los Claustros de Profesores y perteneciendo al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, se tenían con la LOGSE, y se siguen teniendo con la LOMCE, los mismos derechos que el resto de profesores y profesoras de cualquier especialidad.



# Por José Ginés Hernández

Licenciado en Psicología y en Derecho. Orientador Educativo. Secretario de ASOSGRA (Asociación de Orientadores de Andalucía Oriental).

La LOGSE exigía como requisitos para presentarse a Director/a en un IES: 1) Ser profesor/a funcionario de carrera en situación de servicio activo. 2) Tener destino definitivo en el IES. 3) Contar con un año, al menos, de experiencia en el Centro. 4) Y una experiencia docente de al menos tres años. Pudiéndose nombrar director/a accidental en determinados centros (como los de nueva creación), por un año, a un profesor o a una profesora con antigüedad suficiente que preste servicios en el Centro.

Con el paso del tiempo y los cambios de leyes educativas, que en nuestro país han sido muchos (demasiados) en estos años, las condiciones de acceso a los cargos directivos han ido evolucionando.

La LOE establecía como requisitos para ser candidato a Director/a: “Tener una antigüedad de al menos 5 años en la función pública docente, haber impartido docencia durante un periodo de igual duración en alguna de las enseñanzas que ofrece el centro, estar prestando servicios en un centro público (que no tiene por qué ser aquél al que se opta) con una antigüedad de .al menos, un curso completo y presentar un “proyecto de dirección” que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo. Los aspirantes seleccionados han de superar un proceso de formación inicial. En ausencia de candidatos o cuando ningún aspirante haya sido seleccionado la Administración educativa nombrará director/a a un profesor/a funcionario por un periodo máximo de cuatros años”.

La LOMCE añade a los requisitos anteriores “Estar en posesión de la certificación acreditativa de haber superado un curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva, impartido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte o por las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas. Las características del curso de formación serán desarrolladas reglamentariamente por el Gobierno. Las certificaciones tendrán validez en todo el territorio nacional”.

El resto del equipo directivo (jefes de estudios, secretario/a, vicedirector/a) es propuesto a la Administración educativa por el director de entre los profesores con destino en el centro (artículo 131 de la LOE).

En estos veinticinco años algunos compañeros y compañeras orientadores se han lanzado a la experiencia de asumir tareas directivas.

Queriendo con este artículo aportar datos sobre este tema hemos consultado a directores y directoras orientadores, a orientadores/as miembros de equipos directivos, a una inspectora y a un director de CEP (Centro de Formación de Profesorado) sobre las ventajas, los inconvenientes o dificultades y conclusiones obtenidas en su experiencia. Estas han sido sus respuestas.

**Joan Miquel Sala Sivera, Director y Orientador del IES “Federico García Bernalt” de Salamanca: “Director y orientador,... o ninguna de ambas cosas”**

Precisamente el próximo año se cumplen 25 años de la presencia de los primeros orientadores, tal como los conocemos todavía hoy, en los institutos. Salvo determinadas administraciones educativas con modelos organizativos de orientación propios, se puede asegurar que la mayoría conservan las mismas fórmulas y estructura del servicio de orientación en IES caracterizada por la presencia de un solo orientador/a, sea cual sea la cantidad de cometidos necesarios.

Las funciones que el orientador/a ejerce, más allá de las prescritas con carácter muy general en la normativa reguladora según cada caso, se definen en torno a cuatro pilares comunes; la organización de los planes de apoyo y atención a la diversidad, el desarrollo y soporte a la acción tutorial de los centros, la prestación del servicio de orientación académica y profesional, y el asesoramiento psicopedagógico.

Es en esta última área en la que, entre las múltiples intervenciones que implica, cabe destacar aquellas relacionadas con la organización pedagógica y el funcionamiento de un centro educativo de secundaria. El asesoramiento que presta el orientador/a al equipo directivo, en especial a la jefatura de estudios, y la estrecha conexión con aquel, resulta muy habitual, pues permite que el orientador/a aporte, además de las referencias normativas sobre el currículum, sobre planes de estudio, sobre convivencia, sobre organización pedagógica, etc.; el conocimiento de herramientas organizativas, didácticas, de planificación eficiente, de innovación educativa, de gestión de la convivencia, de manejo de equipos docentes para su coordinación, formación o mantenimiento de climas de trabajo colaborativo y de relación personal.

De modo que cuando surgen necesidades de relevo o de designación de equipos directivos, el perfil profesional del orientador/a puede ser un recurso idóneo o adecuado para ejercer funciones directivas. Veamos por qué.

Algunas razones han de buscarse en su vinculación prescriptiva al equipo directivo, que le dota de cierta experiencia en las tareas de gestión y planificación escolar.

Otra razón habría que buscarla en el anterior catálogo de funciones inherentes al papel del orientador/a y a la formación que acredita tener, bien por su acceso por oposición a la especialidad, bien por la titulación exigible para el desempeño en centros privados.

Desde un departamento de orientación se impulsan proyectos de diversa índole para el centro (de innovación,

experimentación, de inclusividad, de acción tutorial, de convivencia, de metodologías, de valores, de participación,...). Pero las decisiones no dependen de él. Sólo asesora, que no es poco. La implantación de dichas iniciativas puede encontrarse con barreras, dificultades o impedimentos, y en muchas ocasiones las vinculaciones con el equipo directivo no son suficientes para desarrollar las iniciativas propuestas. En cambio, cuando el orientador/a decide implicarse en las tareas directivas, ejecutivas, u organizativas correspondiéndose de las decisiones, por lo general, la dirección del centro adquiere un sesgo más pedagógico que académico o administrativo. El orientador/a pasa del decir qué y cómo hacer las cosas, a hacerlas; pasa de las palabras a los hechos. Razón por la cual mejora su coherencia profesional y compromete más el ejercicio de su profesión.

Con todo y eso, no faltan las objeciones al doble papel que desempeña un director/orientador. Al tratar de compatibilizar ambas tareas, siempre surgen dificultades en la identificación de ambos roles. En ocasiones, la incertidumbre de no saber a quién de los dos reclamar el asesoramiento por parte del profesor, familia o alumno, les impide plantear con franqueza los problemas. Y para el director/orientador, hace que el desdoblamiento de funciones para según qué situaciones o contextos, sea complejo y no siempre acertado.

Por otra parte, al ver incrementada la ayuda de otro orientador/a que completa el horario no cubierto debido a las funciones directivas del titular, y pese a distribuirse los cometidos entre ambos, las parcelas de intervención de uno y otro no siempre son fácilmente definibles y corren el riesgo de solaparse, duplicarse o incluso contrariarse.

En definitiva, si por regla general, a las dificultades personales que siempre se plantean en la designación de miembros de los equipos directivos, -debido a la excesiva carga de trabajo y de responsabilidades que le atribuye la normativa, al escaso reconocimiento, ya sea retributivo, corporativo o social-, se suma la complejidad técnica que supone el manejo de la legislación, la gestión de los recursos humanos, las relaciones con las autoridades educativas y el trato personal con los diferentes agentes que componen toda comunidad educativa; la resistencia a asumir la dirección de los centros está servida, como lo demuestra el alto porcentaje de nombramientos "de oficio" que se producen.

Pero es en este contexto de resistencias personales y de dificultades técnicas donde aparece para el centro la oportunidad de echar mano de la experiencia y cualificación profesional del orientador/a; toda vez que representa para éste la ocasión de enriquecer dicha experiencia y de mejorar todo aquello por lo que se siente comprometido. De él/ella depende dar el paso definitivo.

### **M<sup>a</sup> Carmen Marco Ríos, siete años Jefa de Estudios y una Directora, además de Orientadora, en el IES "Alfaguara" de Loja (Granada)**

En primer lugar, destacar que es fundamental que la plaza que deja un orientador/a en el centro al pasar a formar parte de un equipo directivo sea solicitada para que la Delegación Provincial de Educación mande un segundo orientador/a a ocuparla. La reducción horaria por ser cargo directivo no deja tiempo para cubrir al 100% las necesidades de la orientación en un centro. De manera que hace falta un segundo orientador/a que tenga un horario completo para ello. Así ambos orientadores/as formarán una pareja con una conexión y colaborativa sacando conjuntamente las tareas.

**PROS:** El que un orientador/a forme parte de un equipo directivo facilita mucho su preparación teórica en materia de pedagogía y psicología, ya que es una ventaja a la hora de gestionar las relaciones interpersonales entre el profesorado. Ahí es donde entra en juego el liderazgo pedagógico, así como la capacidad de impregnar al claustro con la filosofía de trabajo elegida por el equipo directivo. Permite desde la raíz, gestionar el marco pedagógico del centro, así como impregnar al centro de aspectos facilitadores de la convivencia escolar (entre alumnos/as, alumnos/as-profesorado, familias...). También es más fácil la relación para con las instituciones del entorno (servicios sociales comunitarios, equipos de tratamiento familiar, ayuntamiento....) dado que la naturaleza misma de la especialidad de orientación requiere un contacto continuo con ellos.

**CONTRAS:** El principal hándicap existente, es saber establecer un equilibrio entre el terreno de la orientación y la gestión directiva; en numerosas ocasiones el terreno de ambas se solapa y hay que saber estar cada uno en su sitio. Trabajando colaborativamente, pero sin pisar el campo al orientador/a que haya en el centro.

Para terminar, decir que la clave de que un orientador/a forme parte de un equipo directivo, siendo ello un aspecto positivo para el centro, es el trabajo en equipo, y para ello un orientador/a tiene que utilizar su preparación pedagógica para sacarle partido a su capacidad de liderazgo. Cada miembro del Claustro se debe sentir escuchado y miembro útil del proyecto de gestión del centro.

### **Juan Carlos Alonso Martín, cuatro cursos Director y Orientador del IES "El Carmen" de Murcia, de los cuales dos era Jefe de Estudios el compañero que lo sustituía como Orientador**

Yo fui orientador y director de mi instituto, durante cuatro años. Para mí fue positivo en general. Desde el equipo directivo era más fácil hacer llegar las opiniones, sobre orientación a todos los sectores, incluida la administración. Se nos hace más visibles. Otra ventaja que encuentro eran las decisiones del centro sobre temas que seguían siendo un problema en muchos otros centros. Me refiero a cuestiones como el horario del orientador, las horas y materias de docencia, la jefatura del departamento,... Ahora parece que vuelve a ser un problema importante, según dicen las compañeras en activo.

El único inconveniente relativo que encuentro es que la tarea de orientación era un poco más dispersa al haber dos o tres orientadores; durante dos años el orientador que me sustituía fue también Jefe de Estudios. Y compartíamos horario de orientación con el sustituto. Lo resolvimos repartiéndonos algunas de las tareas y creo que funcionó. En el mismo sentido era más difícil para mí colaborar en tareas de investigación y desarrollo de programas, pero más fácil ponerlos en marcha.

### **M<sup>a</sup> José Álvarez Guardia, Orientadora y Vicedirectora en el IES Jiménez de Quesada de Santa Fe (Granada)**

¿Cómo atribuir a los equipos directivos el liderazgo organizativo, de gestión e incluso el pedagógico, si no se cuenta para esto con los profesionales mejor preparados para ello, las orientadoras y orientadores educativos?

En mi trayectoria como orientadora, siempre he intentado participar en los aspectos referidos a organización y funcionamiento junto a los equipos directivos, proponiendo medidas que dieran la mejor respuesta al alumnado, potenciando sus expectativas y las de sus familias, adecuando el proyecto educativo al contexto socioeconómico y cultural, etc. ¿Pero realmente los Centros se dejan asesorar por los profesionales de la orientación?

En los últimos años en que he aceptado la responsabilidad del cargo de vicedirectora, no solo he podido participar, sino diseñar, crear e implementar un modelo de Centro, respetando unos principios pedagógicos basados en la organización de las enseñanzas flexible, en valores y actitudes que respeten la justicia y equidad, motivando metodologías activas e innovadoras, utilizando las tecnologías de la

información y la comunicación, reforzando la orientación académica y profesional y promoviendo el trabajo colaborativo no solo entre docentes sino también con las familias y todo el entorno educativo.

Por tanto, pienso que los equipos directivos deberían estar mejor formados en organización escolar y, en su caso, dejarse asesorar por los expertos pedagógicos con los que cuentan en sus Centros. Para mí, estos pueden aportar claves fundamentales en la ordenación de la actividad pedagógica como:

- Planificar y gestionar pedagógicamente los recursos: humanos y materiales
- Promover un buen clima laboral: Creación de equipo
- Motivar y formar al profesorado y las familias
- Promover la participación de toda la Comunidad Educativa en un proyecto común que respete las necesidades de todos.

### **Encarnación Moreno Fernández, Inspectora de Educación en Granada, con experiencia previa como Orientadora**

Las competencias que atribuye la LOE, modificada por la LOMCE, así como los Decretos de Organización y Funcionamiento de los Centros a las direcciones escolares, en cuanto a control, organización y funcionamiento, gestión de recursos, dinamización y liderazgo, requiere de una formación inicial de conocimiento del sistema educativo, de organización escolar, metodologías para el éxito escolar, sistemas eficaces de enseñanza-aprendizaje, sistemas de evaluación, habilidades sociales, etc... por lo que es necesario contar con una formación amplia en dichas disciplinas.

Si analizamos dichas funciones, por campos de intervención, y las comparamos con las funciones que la normativa en materia educativa atribuye a los orientadores en los centros educativos, hay bastantes confluencias, lo que puede ayudar a los orientadores que desempeñen funciones de la dirección, al contar con una alta formación en las mismas, lo que les va a permitir ejercer las direcciones escolares con una serie de ventajas respecto al resto de docentes que proceden de otra formación inicial.

Las ventajas de un orientador en la dirección son:

- Mayor competencia profesional en la mayoría de las funciones.
- Un alto conocimiento del sistema educativo y una mayor familiaridad con la amplia normativa, especialmente en todo lo relacionado con la atención a la diversidad,

la convivencia y lo que implica una organización escolar para una educación inclusiva y basada en el éxito educativo.

- Capacidad formativa para ejercer la dirección con autoridad democrática para la mejora continua de la institución, en colaboración con todos los sectores de la comunidad educativa, implicándolos en una participación activa.
- Facilitar las innovaciones y cambios en aspectos generales de organización y funcionamiento (distribución del tiempo escolar, horarios,) y específicos (emocionales, sociales, metodológicos, técnicos) para el máximo nivel de excelencia y éxito educativo, ajustando la respuesta educativa a las necesidades individuales y colectivas.
- Dinamizar la atención a la diversidad a través de acciones centradas en una educación personalizada para el éxito educativo.
- Redistribuir los recursos desde la equidad para la eficacia y eficiencia.
- Mayor receptividad para comprender las necesidades de los distintos sectores de la comunidad educativa.

No obstante, también puede llevar consigo desventajas, tales como:

- Quitar tiempo a las funciones de la orientación o la dirección si tiene que desarrollar las dos funciones.
- No separar o confundir el desarrollo de las mismas.
- No ejercer el desarrollo de las funciones con la suficiente imparcialidad en la toma de decisiones.

Aunque son mayores las ventajas que los inconvenientes que pueden tener los orientadores en las direcciones de los centros, no solo con la formación teórica va a ser suficiente, también dependerá de su desarrollo profesional para ejercer las funciones de la dirección desde un liderazgo y una autoridad democrática.

**Juan Bautista García Lázaro, Orientador y Director del Centro de Profesorado de Granada**

El tema de los orientadores en equipos directivos siempre es interesante. Cuando están, se nota mucho.

Hay que hablar, primero de todo, del liderazgo pedagógico. Un director escolar no es una figura cuya tarea principal sea mantener el orden institucional y hacer que el centro funcione. Su principal tarea, es hacer que se proporcionen buenas, y cada vez mejores, enseñanzas en el centro. Es decir, que los aprendizajes del alumnado, y por ende los resultados escolares, sean profundos, significativos y crecientes. Además, el liderazgo pedagógico ha de ir especialmente orientado hacia el éxito escolar de todos los estudiantes, no de los llamados "hábiles". Por tanto, la dirección ha de tener voz, y de hecho la normativa se la otorga, en lo que ocurre dentro de las clases, en los enfoques pedagógicos que se siguen, y en el planteamiento educativo general del equipo docente. Para ello, un orientador, parte de una posición de privilegio.

Los orientadores, por tipología de trabajo, se relacionan con todo el claustro. Otros tipos de docentes no tienen esa obligación. Eso les da la oportunidad de ser una especie de "pegamento" entre las diferentes personas que forman el claustro.

Dado que la norma emocional de los grupos es crucial para su funcionamiento como profesionales, que un líder escolar actúe activamente como pegamento emocional, es imprescindible.

La única pega que le veo a un orientador en la dirección está relacionada con la que le veo a los orientadores en general. Hay algunos, quizá demasiados, centrados en las dificultades de aprendizaje de los estudiantes y en cómo solventarlas, en vez de estar centrados en las potencialidades de los estudiantes y en cómo conseguirlas. Extender esa visión desde la dirección me parece una cortapisa mayúscula para las oportunidades de aquellos alumnos etiquetados como dificultosos.



## ORIENTACIÓN AL PROFESORADO UNIVERSITARIO PARA EL USO DE LA MEDIATECA COMO RECURSO TECNOLÓGICO EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

**L**a presente investigación parte de la determinación a través de un estudio de diagnóstico, de las insuficiencias que presentan los profesores en el empleo de la *Mediateca* como recurso tecnológico.

Como vía de solución al problema se propone la elaboración de acciones estratégicas para la orientación educativa al profesorado universitario para el empleo de la *Mediateca* como recurso tecnológico en la formación inicial del profesional de la educación. Se sustenta en las concepciones teóricas en torno a la orientación educativa, la cual debe mediar entre la enseñanza y el aprendizaje desde una concepción que instruya, desarrolle y oriente, por lo que la orientación educativa cobra una gran importancia en el contexto universitario actual; el estudiantado y el profesorado necesitan orientación.

# Por Dania Cervantes Mora, C. Roberto Pérez Almaguer y M<sup>a</sup> Teresa Serrano Rodríguez.  
Universidad de Holguín, Cuba.

La universidad del siglo XXI debe asumir estrategias educativas distintas frente a los desafíos de la globalización, con la introducción de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), y las crecientes y diversas necesidades de formación en la educación superior se vienen adoptando alternativas a las tradicionales.

Las modalidades que cuentan con estructuras más flexibles y un fuerte componente tecnológico, han adquirido un mayor grado de demanda, especialmente de profesionales, que requieren una actualización y una orientación de su formación. Hoy constituye un reto para las instituciones educativas, adecuar la formación de los ciudadanos al contexto, incorporando de manera inteligente las TIC en el proceso de formación inicial del profesional para contribuir al aprendizaje de las distintas asignaturas del currículo.

Concebir la orientación dentro del proceso de orientación educativa con el uso de las TIC, es de vital importancia para la formación de profesionales de la educación, por lo que se hace necesario que los profesores reciban una orientación adecuada para el empleo de estos recursos en función de conducir al estudiante a la construcción de su proyecto de vida, el profesor debe poner al alcance de sus estudiantes los elementos y herramientas necesarias para que ellos mismos vayan construyendo su conocimiento.

Los profesores que han tenido la oportunidad de utilizar didácticamente la Mediateca como recurso tecnológico consideran que esta representa un salto cualitativo y que su utilización favorece la elevación de la calidad del proceso de formación inicial del profesional, pero no dejan de señalar que se presentan insuficiencias para su utilización lo que condujo a la autora a determinar las siguientes insuficiencias:

- En la utilización asistemática de la Mediateca como recurso tecnológico en el proceso de formación inicial del profesional.
- En la preparación teórica y metodológica de los profesores para dar respuesta a los retos que la transformación actual de la educación demanda respecto al uso de la Mediateca como recurso tecnológico en el proceso de formación inicial del profesional.
- En la carencia de fundamentos para la orientación desde el departamento de Medios de Enseñanza al profesorado para el uso de la Mediateca como recurso tecnológico.

De todo lo anteriormente señalado se deriva que existe la necesidad de orientar a los profesores en el uso de los recursos tecnológicos (Mediateca).

Por lo que se declara como **Problema científico** ¿Cómo favorecer la orientación del profesorado universitario para el uso de la Mediateca como recurso tecnológico en el proceso de formación inicial del profesional de la educación?

Definiendo como **Objetivo de la Investigación:** Elaboración de acciones estratégicas para la orientación al profesorado universitario para el uso de la Mediateca como recurso tecnológico en la formación inicial del profesional de la educación.

## DESARROLLO

La educación universitaria en su modelo más tradicional y pragmático sustenta la idea de la formación profesional despersonalizada, centrada en conocimientos, habilidades u otras formaciones vinculadas directamente al ejercicio de la profesión, pero sin una concepción del desarrollo profesional como contenido de una formación integral de la personalidad.

Bajo ese modelo se extendió la idea de que el estudiante al llegar a la universidad no tiene que ser atendido educativamente, sino sencillamente instruido en los contenidos relativos a su desempeño profesional. Se crea la falsa ilusión de que el estudiante ya está preparado para recibir su formación superior y tiene trazado un camino de desarrollo futuro.

Como reacción a esa propuesta se erigió la alternativa humanista, que parte de la concepción de que la profesionalidad no puede lograrse sólo con la acumulación de conocimientos académicos, mucho menos si los estudiantes ingresan al centro de formación superior con actitudes y motivaciones poco favorables, como las investigaciones demuestran que ocurre en infinidad de oportunidades. Esto explica todo el movimiento pedagógico de trabajo educativo en las universidades que se desarrolló sobre todo en la segunda mitad del siglo XX, devenido desde diferentes referentes teóricos, pero con el objetivo común de contribuir a la formación de la profesionalidad en los estudiantes a partir de la superación de todos los obstáculos que en el plano personal se presenten.

Desde la óptica del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje (PEA) y sus concepciones teóricas, se ha criticado el desempeño profesional del profesor universitario tradicionalista, que se caracteriza por una serie de rasgos que le impiden una incidencia significativa en el desarrollo integral del estudiante. Este tipo de profesional, todavía lo encontramos en universidades, centra su labor en los conocimientos y/o habilidades desde su asignatura, cuyos resultados se miden por calificaciones finales y/o desempeños muy concretos.

La acción de orientar es un hecho natural que ha estado siempre presente en todas las culturas y ha sido necesario a lo largo de la historia para informar a las personas o ayudarlas a desarrollarse e integrarse social y profesionalmente.

Desde el punto de vista conceptual, la orientación debe encaminarse a establecer relaciones de ayuda que permitan a los sujetos autodeterminarse en su vida personal y profesional.

Muchos investigadores han abordado el estudio de la orientación y se han formulado muchas definiciones de orientación. Un análisis de las mismas muestra que existe un elemento común y es que el trabajo de orientación o asistencia contribuye al desarrollo personal del estudiante. La sistematización de prestigiosos autores nacionales e internacionales Repetto, (1987); Collazo, (1992); Calviño, (1998); González, (2000); García, (2001); del Pino y Recarey, (1998, 2006); y Bisquerra, (2005), ha revelado que, a pesar de la variedad de criterios, dichas definiciones presentan puntos coincidentes que Pérez Almaguer (2007)<sup>1</sup> los sintetiza en:

- Histórico cultural, como una relación profesional intersubjetiva.
- Contribuye al logro de los fines de la educación: la formación integral de la personalidad.
- Constituye una orientación psicológica con fines educativos, lo cual la ubica en el límite entre la Psicología educativa y la Pedagogía.
- Se considera un proceso de ayuda, en consecuencia con la teoría del desarrollo
- Constituye una condición o medio básico para el desarrollo psíquico, con la distinción de que para algunos no se entiende la formación de la personalidad como parte y fin del desarrollo del psiquismo humano.
- Se reconoce como un proceso que se desarrolla mediante el empleo de métodos y técnicas, para algunos y para otros, mediante instrumentos de orientación. En algunos casos se mezclan con las llamadas técnicas participativas, otros extrapolan la aplicación de técnicas de producción psicodramática, con técnicas de trabajo grupal y de intervención psicológica individual; desde el psicoanálisis.

Las principales diferencias que se establecen en estas definiciones están dadas en la corriente de orientación desde la cual se concibe el proceso y por el tipo de orientación a la cual se refieren los autores.

Como tendencias de la orientación educativa del Pino (2000) citado por Recarey (2011)<sup>2</sup>, plantea: la psicométrica, la clínico-médica y la humanista; y ellos particularmente, desarrollan la tendencia integrativa de la orientación educativa.

En la corriente integrativa, el sustento está en el pensamiento marxista y busca que el proceso de orientación se integre a la escuela alcanzando una comprensión más social de los problemas de los estudiantes y sus posibles soluciones, valorando la función orientadora del docente. Esta tendencia integrativa de la orientación es seguida por investigadores cubanos como García (2001, 2009), del Pino (1996, 2010), Recarey (1998, 2006), Pérez (2007) y Cuenca (2010), quienes la fundamentan y defienden que debe ser desarrollada en el contexto escolar cubano. En la presente investigación se asumió esta tendencia en correspondencia con las exigencias actuales de la escuela cubana. Desde esta óptica, se considera la orientación como proceso que debe ser desarrollado por docentes, conscientes de su papel como agentes de cambio mediante su labor educativa, desde una comprensión más social de los problemas de los escolares y sus posibles soluciones. Por lo que asumo como orientación educativa la dada por Pérez Almaguer(2007) que la caracteriza como “un proceso de mediación a través de niveles de ayuda en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje con la utilización de métodos, técnicas e instrumentos para generar unidades subjetivas desde la situación social del desarrollo de cada educando, que estimulen el despliegue de sus potencialidades en el aprendizaje para la satisfacción de las necesidades educativas que garantizan su crecimiento personal”<sup>3</sup>.

Desde el enfoque histórico- cultural la autora asume como orientación la relación de ayuda que establece el orientador con otra u otras personas, con el objetivo de facilitarles la toma de decisiones en situaciones problemáticas o conflictivas que no han podido resolver, porque carecen de posibilidades reales para hacerlo.

## ALGUNOS REFERENTES TEÓRICOS EN EL ACERCAMIENTO A LA ORIENTACIÓN EN EL USO DE LAS TIC

Las TIC en los procesos formativos profesionales ha ocasionado cambios sustanciales en las formas de organización, la interacción entre los sujetos y de manera especial en el modo en que se aprende y se construye el conocimiento, con énfasis en la búsqueda, la indagación constante, el trabajo colaborativo y cooperativo.

1. Pérez Almaguer, R (2007). *Concepción de orientación educativa para favorecer el aprendizaje de la convivencia comunitaria en estudiantes de secundaria básica*, p.19.

2. Recarey Fernández, S (2011). *La orientación educativa. Su devenir histórico*. En *Orientación educativa parte I*, pp. 30 - 31.

3. Lobaño (2007). *El software educativo en el contexto de la escuela cubana*.



Las tecnologías de la información y las comunicaciones han propiciado nuevas formas de aprender por parte de los estudiantes, es por eso que el óptimo uso de las mismas así como la utilización de estrategias de aprendizaje adecuadas tiene gran importancia para todo estudiante universitario, a fin de potenciar su capacidad de aprender de manera individual y colaborativa.

Según Labañino (2007) "las TIC representan el uso pedagógico de todos los instrumentos y equipos generados por la tecnología como medio de comunicación, los cuales pueden ser utilizados en procesos pedagógicos a fin de facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje". Esto implica considerar una serie de aspectos tales como el desarrollo de estrategias innovadoras, decisiones ligadas al diseño de las actividades de enseñanza aprendizaje, el conocimiento de los avances tecnológicos, el acceso a la información, la interacción entre los sujetos, la gestión de los recursos, el registro y control de los usuarios, etc.

La comprensión de toda la Tecnología Educativa como un enfoque integral del proceso de enseñanza-aprendizaje considera no sólo los medios de enseñanza de forma aislada sino su lugar y función en el sistema, junto con el resto de los componentes del proceso. La tecnología educativa permite conjugar todos los elementos del proceso docente de forma racional. Su objetivo es el de garantizar la práctica educativa favoreciendo la dinámica del aprendizaje.

Sobre la base del análisis que se realizó a los planes de estudio, revisión a documentos conjuntamente con la información obtenida en aplicación de encuestas a profesores se pudo evidenciar la limitada concreción de la orientación educativa en el empleo de la Mediateca como recurso tecnológico para lo cual se hace las siguiente propuesta de acciones.

**PROPUESTA DE ACCIONES ESTRATÉGICAS PARA LA ORIENTACIÓN AL PROFESORADO UNIVERSITARIO PARA EL USO DE LA MEDIATECA**

La propuesta para su organización, ajustado a la dinámica de la Universidad de Holguín, se concibe mediante el tránsito por etapas de manera que favorezca guiar el trabajo de los especialistas del departamento de Medios de Enseñanza para la orientación educativa al profesorado.

A continuación se precisan las acciones a desarrollar en cada una de las etapas.

**ETAPA 1. ACERCAMIENTO A LA REALIDAD EDUCATIVA**

**1er momento:** Determinación de las potencialidades de la Mediateca, donde se realizó un estudio existiendo más de 2000 videos divididos por diferentes categorías y áreas del conocimiento.

**2º momento:** Preparación para el uso de la Mediateca.

Se prepara teniendo en cuenta indicadores por el criterio de la preparación de los docentes en el uso de la Mediateca.

- Dominio tecnológico para acceder a la Mediateca.
- Respaldo tecnológico para acceder.
- Tratamiento metodológico que se realizó al recurso.

**ETAPA 2: PROYECCIÓN DE LA ASESORÍA AL PROFESORADO**

**1er momento:** Sensibilización del colectivo de profesores del departamento de Medios de Enseñanza.

**2º momento:** Preparación para la asesoría:

- Determinar los contenidos.
- Tipo de asesoría.
- La asesoría como parte de la orientación profesional al profesorado.
- Métodos y técnicas para asesorar al profesorado.

**ETAPA 3: CONCRECIÓN DE LAS ACCIONES**

La concreción se concibe a través de 2 modalidades:

- Individual.
- Grupal a través del trabajo en los colectivos de disciplina, carrera y año.

Las acciones se han implementado como parte del trabajo del departamento de Medios de Enseñanza desde la creación de la Mediateca. La sistematización de las acciones durante la implementación han favorecido la modificación en estudiantes y trabajadores, las que se pueden sintetizar en:

- Se ha elevado considerablemente el acceso de los docentes al departamento de Medios de Enseñanza para solicitar orientación para el uso de los recursos de la Mediateca.
- En las visitas a clases se ha comprobado el uso de los recursos por los docentes en las diferentes formas de organización de proceso y en las actividades metodológicas desarrolladas.

4. Labañino (2007). El software educativo en el contexto de la escuela cubana. En Memorias del Evento Internacional de Pedagogía 2007. Ciudad de La Habana. En CD del evento.

- Se ha contribuido a elevar la motivación de los estudiantes por los contenidos de las disciplinas en especial en el área de ciencias, lo cual responde al uso de los recursos de la Mediateca como medios de enseñanza empleados como recursos de ayuda por los docentes en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Los estudiantes han accedido al departamento de Medios de Enseñanza en busca de información para acceder a los recursos de la Mediateca lo que demuestra la influencia de los docentes a raíz de la orientación que estos reciben para el uso de los recursos disponibles en la Mediateca.
- Se ha elevado la imagen en la Universidad del departamento, cuestión que se ha tenido en consideración para incidir en el uso de las potencialidades de las TIC en el proceso de formación del profesional.

**CONCLUSIONES**

El análisis de los referentes sobre orientación educativa demuestra su valor pedagógico para incidir en la asesoría al profesorado en función de elevar la calidad en la formación de profesionales. La profundización en el tema reafirma la necesidad de sustentar, desde tales referentes su empleo para aprovechar las potencialidades de los recursos tecnológicos en función de la preparación del profesorado con sustento en la orientación.

El diseño de acciones estratégicas para la orientación al profesorado para el uso de los recursos de la Mediateca y su instrumentación en la universidad de Holguín ha demostrado el valor de estas para la transformación de la situación existente y un recurso que favorece las intenciones de transversalización de las TIC en el proceso de formación del profesional.

**BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN**

Áreas (2005). Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. En: *RELIEVE*, v. 11, n. 1.

Bisquerria Alzina, R. (2005). Marco Conceptual de la Orientación Psicopedagógica. En *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. N° 6, Julio- Octubre. México.

Cabero, J. (1992). *Diseño de Software informático*. Universidad de Sevilla. En soporte digital. Bordón.

Calviño, M. (2002). *Orientación Psicológica: Esquema referencial de alternativa múltiple*. Editorial Científico Técnica.

Coloma Rodríguez, O. (2008). *Concepción didáctica para la utilización del software educativo en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín.

Collazo Delgado, B. (1992). *La orientación en la actividad pedagógica: ¿El maestro, un orientador?* Ciudad de La Habana. Ed. Pueblo y Educación.

Cuenca Arbella, Y. (2010). *Orientación educativa a estudiantes de carreras pedagógicas para el desarrollo de proyectos de vida*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín.

Del Pino, J. L. (1998). *La orientación profesional en los inicios de la formación superior pedagógica, una perspectiva desde el enfoque problematizador*.

Fernández, B. y García, J. (2004). *Tecnología Educativa, ¿solo recursos técnicos? En Didáctica: teoría y práctica*. Compilado por F. Addine. Ciudad de La Habana. Ed. Pueblo y Educación.

García Gutiérrez, A. (2001). *Programa de orientación familiar para la educación de la sexualidad de adolescentes*. Tesis presentada en opción al grado de doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín.

González, J.C. *Algunos retos de la orientación Psicopedagógica lo largo de toda la vida y en diferentes contextos*. Disponible en <http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiasMostrar.asp> [Consulta: enero 2011].

González Rey, F. y Mitjans M. A. (1999). *La personalidad. Su educación y desarrollo*. La Habana. Ed. Pueblo y Educación, Tercera edición.

González, V. (1979). *Medios de enseñanza*. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.

Mariño Blanco, D. (2013). *Concepción pedagógica del desarrollo de software educativo para la web*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín.

Marqués (1999). *El software educativo*. Disponible en [http://www.karisma.org.co/documentos/softwareredp/clasif\\_software\\_educativo\\_de\\_pere.doc](http://www.karisma.org.co/documentos/softwareredp/clasif_software_educativo_de_pere.doc).

Molina Contreras, D. *Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación*. Disponible en <http://www.riori.org/oehtm>. [Consulta: mayo 2012].

Labañino (2007). El software educativo en el contexto de la escuela cubana. En *Memorias del Evento Internacional de Pedagogía 2007*. Ciudad de La Habana.

Lima, S. y otros. (2005). Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en la Institución Educativa. En Material de la Maestría de amplio acceso en CD. IPLAC. Ciudad de La Habana.

Pérez Almaguer, R. (2007). *Concepción de la Orientación Educativa para el aprendizaje de convivencia comunitaria en Secundaria Básica*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín.

Portilla Rodríguez, Y. (2012). *La ejercitación del aprendizaje mediante software educativo*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín, Cuba.

Reacarey Fernández, S. (1997). *La función orientadora del maestro*. Tesis de Maestría. ISP Enrique José Varona. La Habana.

Reacarey Fernández, S (2011). La orientación educativa. Su devenir histórico. En *Orientación educativa parte I*.

Serrano Rodríguez, M.T. (2014). La orientación educativa para el uso del aula virtual como medio de enseñanza a través de la asignatura Química Inorgánica I.



# ALUMNADO UNIVERSITARIO CON DISCAPACIDAD: ACCESIBILIDAD Y ADAPTACIÓN DEL CURRÍCULUM

**L**a Universidad persigue una formación de calidad, con fines y objetivos de desarrollo personal y social de su alumnado, teniendo en cuenta las necesidades particulares de ellos y favoreciéndose procesos de formación ajustados a los alumnos y alumnas, lo cual no es más que poner en realidad el principio de igualdad de oportunidades.

En consecuencia, la excelencia de la Universidad, debe apreciarse desde otros parámetros que incorporen la adecuación a diversas situaciones sociales, dando respuestas, tanto desde la accesibilidad y la adaptación, como desde la comprensión y el apoyo a cualquier persona que lo precise en sus diversas circunstancias. Respuestas que no son (no deben ser) ajenas a la realidad que tienen los alumnos y alumnas con discapacidad. Para ellos, la Enseñanza Superior supone, quizá con matices diferenciadores al resto de compañeros sin discapacidad, la continuidad de una Educación Secundaria post-obligatoria, en una formación integral y no exclusivamente académica o profesional.

En ese marco de estudio sobre la Universidad y el alumnado con discapacidad, en este artículo se consideran la accesibilidad y la adaptación, como tópicos en la acción docente que cualquier profesor debe hacer con todos sus alumnos y, con especial atención, en los que presentan alguna limitación. Aspectos con cuyo análisis se querría favorecer la reflexión y la actitud docentes en la línea de ajuste a su alumnado.



# Por Diego Jesús Luque Parra. Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Málaga.

María Jesús Luque Rojas. Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Málaga.

## DISCAPACIDAD Y ACCESIBILIDAD EN EL ESTUDIO

Como se ha señalado (Luque, Rodríguez y Luque-Rojas, 2014), dentro de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIFDS, OMS, 2001), la discapacidad es valorada como circunstancia de aspectos negativos en la interacción del individuo y sus factores contextuales, limitaciones de la actividad y restricciones de la participación. Se distancia así de una concepción médica o anclada en la deficiencia, para aceptarse como un estado o situación, en el que se tiene menor grado de habilidad o ejecución en el desarrollo de capacidades, debido a una interacción de factores individuales y de contexto. En consecuencia, en un ámbito educativo y en el contexto universitario en particular, la discapacidad se ha de tratar desde la adecuación a las necesidades y características de la persona, a fin de compensar con medidas y recursos las limitaciones, anulando o reduciendo así la discapacidad. Atención que está recogida en la normativa, según la cual, las universidades promoverán acciones para favorecer que todos los miembros de la comunidad universitaria que presenten necesidades especiales o particulares, asociadas a la discapacidad, dispongan de los medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad real y efectiva de oportunidades, en relación con los demás componentes de la comunidad universitaria (disposición adicional vigésima cuarta, de la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades. Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades).

Un marco de inclusión implica adoptar una concepción abierta e integradora, respecto a la enseñanza y al diseño de métodos, servicios o dispositivos, dentro de un diseño para todos (diseño universal), lo que conlleva, a su vez, una perspectiva de aceptación de la diversidad social y, consiguientemente, de incrementar la participación de las personas con discapacidad en nuestra sociedad, comunidad o ámbito educativo. En efecto, la propuesta de diseño de productos, servicios y entornos de fácil uso para todos (desde su inicio y sin necesidad de readaptación o nuevo diseño de forma especial), persigue objetivos de simplificación en la realización de las actividades cotidianas, haciendo uso de entornos, servicios o productos sencillos y de menor esfuerzo, con el beneficio para todas las personas, edades y habilidades.

En este marco de un diseño para todos, las TIC (entendidas como cualquier medio, recurso, herramienta, técnica o dispositivo, que favorece y desarrolla la información, la comunicación y el conocimiento) proporcionan en los ámbitos educativos, un enfoque de enseñanza-aprendizaje, resultante de la investigación y los avances tecnológicos sobre el aprendizaje, respondiendo adecuadamente a las diferencias individuales (Rose y Meyer, 2000; Rose, Meyer e Hitchcock, 2005, Rivero-Hernández, 2014). Con ello puede desarrollarse un currículum y metodologías que se adaptan a las características

del alumnado, a la vez que reduce la necesidad en el profesorado de hacer adaptaciones curriculares a posteriori, proporcionando alternativas en recursos, contenidos, contextos o tecnologías, que benefician a todos los alumnos y no sólo a los que presentan discapacidad.

Ciertamente, los aspectos del diseño universal son conocidos y asumidos por la comunidad universitaria, sobre todo en su vertiente arquitectónica y en algunos servicios, no así en lo que respecta a diseño curricular, información y comunicación, de acuerdo al propio núcleo del diseño universal. Con todo, debe considerarse la consecución de dos grandes objetivos de desarrollo en el alumnado:

- *Potenciar y desarrollar las capacidades, generando autonomía, independencia y acceso a los servicios.*
- *Compensar limitaciones y mejorar los aspectos de participación e interacción sociales.*

De acuerdo a esos objetivos, debe expresarse la conveniencia de estudiar las características de la tecnología, a la vez que las características de la persona y su discapacidad, para evitar el riesgo de la aparición, o no control, de barreras de acceso de esa tecnología a su vida particular y cotidiana. Esto es, la tecnología, y sus tecnologías específicas, deben desarrollarse en términos de respuesta a las necesidades especiales que plantean los alumnos y alumnas, a través de los recursos y servicios, adaptándoles los elementos no accesibles o de menor uso, y tratando de conseguir fines de desarrollo de vida autónoma, en lo académico, personal y social. En este sentido, como se ha citado por algunos autores (Sánchez-Montoya, 2002, 2007; Luque y Rodríguez, 2006), las TIC deben poner su acento en las destrezas y habilidades que puede desarrollar el alumno, y no en sus limitaciones, generando un marco en el que el alumnado, pueda aprender a manejar sus dificultades.

## ACCESIBILIDAD Y ADAPTACIÓN DEL CURRÍCULUM AL ALUMNADO UNIVERSITARIO CON DISCAPACIDAD

Cuando el Profesorado universitario atiende a las necesidades de su alumnado en general, y a las del que presenta discapacidad en particular, lo hace aportando los elementos de formación y de trabajo de sus asignaturas, considerando aspectos de accesibilidad y de recursos y ejercitándose en una práctica docente justa y adecuada, en consideración a las características del alumnado, dentro de valores de igualdad, cooperación y apoyo entre personas. En un entorno social universitario de este tipo, el alumno con discapacidad, de acuerdo con el principio de igualdad de oportunidades, no debe recibir un trato diferenciador respecto a los demás alumnos, sino el de una respuesta compensadora, en su acceso a la enseñanza y formación, favoreciendo así su nivel de autorrealización.

Desde este punto de vista, el sistema universitario, es entendido como estructura y organización de provisión de servicios al alumnado, que considera todos los aspectos posibles que incidan en la persona del estudiante y desde una concepción de accesibilidad, destinada a la atención y respuesta a las necesidades (previamente valoradas) (Alonso y Díaz, 2008; Luque y Rodríguez, 2005; Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2014). Concepción con la que se busca un equilibrio entre el saber hacer docente y la tenencia y uso de los recursos, aportándose la base para una evolución y rendimiento académico apropiados, en el alumnado en general y en el de discapacidad, en particular.

Es obvio que el proceso de enseñanza - aprendizaje precisa de un currículum al efecto que, en la Universidad, podría definirse como proyecto formativo integrado (Zabalza, 2003), esto es, un conjunto estructurado de elementos (actividades, metodología, contenidos, objetivos, recursos, etc.), organizado y formalizado, que busca la mejor preparación y formación del alumnado que participa. Pero un currículum que, en cualquier caso, respecto al alumnado con discapacidad, busca contemplar y compensar sus necesidades, proveyéndola de los recursos y servicios oportunos, en la línea de accesibilidad y adaptación de los estudios anteriores. Se hace evidente que el currículum universitario es altamente específico por sus contenidos, objetivos y los fines de alta cualificación en lo formativo, cultural y en la preparación y capacitación profesional de sus enseñanzas. De acuerdo con ello, debe apreciarse que la formación universitaria, en el caso del alumnado con discapacidad, no va a diferir con significación respecto al resto de alumnos que no la tienen, aunque deban hacerse algunas consideraciones en su docencia:

- Reflexión oportuna en el profesorado, sobre el equilibrio entre las condiciones de accesibilidad general (arquitectónica y de servicios) con las propias de la tecnología aplicada a la educación y las consiguientes adecuaciones del currículum.
- Currículum complejo, con diversidad de áreas de conocimiento, diversidad de asignaturas, especificidad de contenidos, objetivos particulares... Currículum heterogéneo y con una estructura y organización descentralizada, coherente con unas áreas de conocimiento, de carácter terminal (diferente al sistema educativo no universitario, de carácter propedéutico).
- Un diseño curricular (como instrumento orientador de la acción formativa que el docente ha de desarrollar) que, aunque con las características de troncalidad, optatividad y singularidad de los Centros Universitarios, debe observarse con carácter individual para cada área y asignatura (currícula más que currículum).
- La conveniencia de llevar a cabo alguna adaptación curricular, como cualquier acción docente que facilite el ajuste

de asignaturas al alumno que la precise, de forma que, la adecuación en los elementos metodológicos, de actividades, evaluación, o incluso algunos contenidos, podría considerarse un mecanismo de accesibilidad y de nivelación. Es, en consecuencia, una medida que demuestra la existencia de un diseño curricular para todos, incluida la persona con discapacidad.

Desde estas consideraciones, el profesorado se acerca a la realidad del alumnado, siendo la adaptación un mecanismo de respuesta a sus necesidades de formación, a través de las modificaciones precisas en el currículum que, en el ámbito universitario, se concretan en elementos de accesibilidad y en los de metodología, evaluación y contenidos no nucleares. Al igual que en la Educación Secundaria se ha considerado la atención a dificultades o limitaciones del alumno, en la Universidad puede asumirse ese principio de ajuste, con algunos matices, ya que las instituciones universitarias tienen la responsabilidad social de formar profesionales, con competencias acordes a su perfil profesional, con planes de estudio hacia la formación y adquisición de conocimientos y destrezas apropiados a ese perfil (Escudero, 2008; Perrenoud, 2008; Herradón, Blanco y Pérez-Juste, 2009; Nava-Caballero, 2012).

Esta adaptación no afecta a los objetivos, dado que éstos, en el currículum universitario, se formulan en determinación a unos contenidos a aprender y competencias a desarrollar, en consecuencia la significatividad no será entendida por la reducción o eliminación de objetivos, ya que alteraría la calidad de la nuclearidad de los planes de estudio, que, a su vez, han de garantizar la competencia profesional (Rodríguez y Luque, 2006; Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2014). Estaríamos en una visión de adaptación curricular, en términos de accesibilidad y modificación de determinados aspectos curriculares, no implicando la eliminación de objetivos, sino un cambio de dirección en los mismos. En consecuencia, la adaptación curricular universitaria, siendo el mecanismo de ajuste a las necesidades del alumnado, lo es como una respuesta formativa a través de la accesibilidad y recursos, así como en lo curricular de procedimientos, metodología, evaluación y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

### A MODO DE CONCLUSIÓN

De acuerdo a los párrafos anteriores, y dado que la discapacidad no determina la formación del estudiante, sino que implica una atención adecuada a sus necesidades, podría concluirse en que una integración tecnológica – educativa, tiene su pleno sentido en la universidad, contribuyendo a una normalización e integración, como auténticas vías de desarrollo personal, cultural y formativo, proporcionando herramientas que desarrollen habilidades y destrezas, y favoreciendo, además, la cooperación y ayuda entre los compañeros de aula.

Desde esta perspectiva, las TIC hacen que la discapacidad no se aprecie tanto como problema, sino como objeto de soluciones y, más aún, de satisfacción de necesidades, sin basarse en la deficiencia, ni en el acento en la dificultad o limitaciones por causa de trastornos o alteración (Luque, Rodríguez y Luque-Rojas, 2014).

Aceptando que accesibilidad y discapacidad conforman dos adjetivos que deben ir unidos (aplicación efectiva a la realidad sustantiva persona- contexto), en la enseñanza se manifiesta desde un diseño y desarrollo curricular para todos, apreciándose la adaptación curricular en la Universidad, como un medio que proporciona al Profesorado una vía de acercamiento, comprensión, apoyo y formación al alumnado con discapacidad y, para éste, un vehículo de accesibilidad del currículum y una contribución más a la comprensión de sus circunstancias. En suma, un instrumento con el que hacer más real el derecho al estudio del alumnado, en un medio respetuoso y justo a sus necesidades. Más en concreto, y de una forma operativa, la adaptación supone, de un lado, estrategias de acercamiento y respuesta a la realidad del alumnado, como proceso o resultado de la modificación de uno o más elementos de ese currículum o de los de acceso. Por otro, sería una estrategia de planificación y actuación docentes, haciendo operativa la respuesta a las necesidades educativas (formativas) que puedan presentar los alumnos con discapacidad (Luque y Romero, 2002).

En una Universidad que incrementa sus recursos para favorecer la inclusión, la atención al estudiante con discapacidad, no puede reducirse a lo físico o arquitectónico, o a la accesibilidad de servicios. El profesorado debe impartir sus clases desde una perspectiva integradora, con una metodología adecuada a las necesidades de su alumnado (con o sin discapacidad), favoreciendo su participación y compensando sus circunstancias, siempre en la frontera del cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades. Ciertamente, las barreras disminuyen, a la vez que crece el número de alumnos y alumnas con discapacidad en la Universidad (Nava-Caballero, 2012), pero también, sigue apreciándose la necesidad de compensar las variadas situaciones del alumnado, a través de la gestión de ayudas técnicas, becas, programas de formación y sensibilización, voluntariado,... a lo que ha contribuido de forma relevante los Servicios de Apoyo al Alumnado Universitario con Discapacidad. Todo ello, con ser importante y necesario, no es suficiente.

Lo que a nuestro juicio debe plantearse la Comunidad Universitaria, es la actitud hacia las personas, los alumnos, con discapacidad. En la medida que esta actitud no avance hacia una verdadera comprensión y apoyo social, seguirán existiendo dificultades de acceso a la Universidad, dificultades en su formación y participación y dificultades en el desarrollo personal y social de los estudiantes. En su evitación, potenciando y compensando esos desarrollos, deberá procurarse una integración de docencia (con su formación continua), con

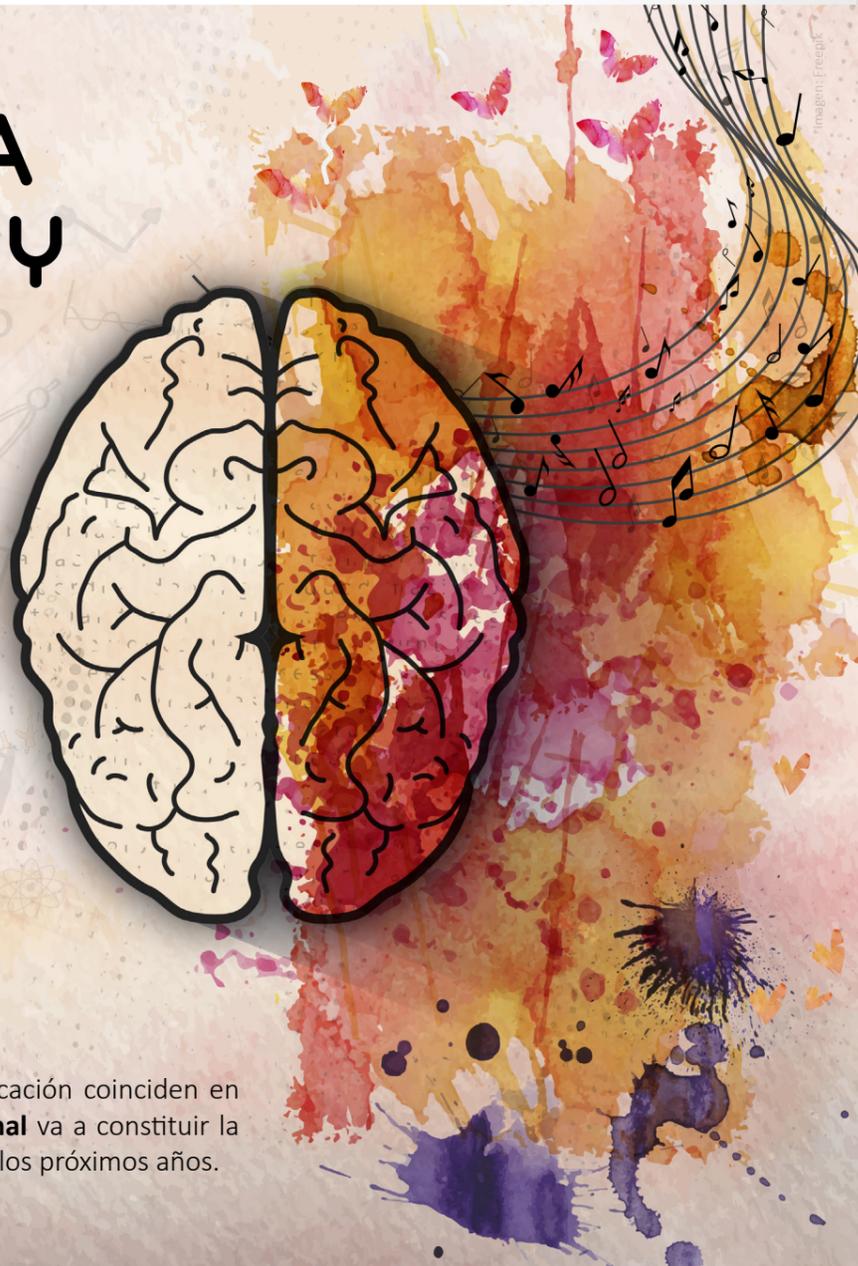
actitudes (sobre valores de ciudadanía democrática), uso de recursos y metodologías, en una búsqueda constante sobre la adecuación y ajuste a las personas y, en particular, a las que más lo precisan, como son los estudiantes con discapacidad. Esto no es una situación de privilegio, ni siquiera ya, de discriminación positiva, es de aceptación de una realidad social y de la atención debida a su diversidad.

### BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

- Alonso, A., & Díez, E. (2008). Universidad y discapacidad: indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios. *Siglo Cero*, 39(2), 82-98.
- Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: Posibilidades y riesgos. *Boletín de la RED-U. Revista de Docencia Universitaria* núm. monográf. 2 [http://www.redu.um.es/Red\\_U/m2/](http://www.redu.um.es/Red_U/m2/). 1-20.
- Herradón, R.; Blanco, J., y Pérez-Juste, A. (2009). Experiencias y metodologías en asignaturas B-Learning para la formación y evaluación en competencias generales en ingeniería. *La cuestión Universitaria*, 5. *Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid*.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE nº 89 de 13/04/07. (89-109).
- Luque, D. J., y Romero, J. F. (2002). *Trastornos del desarrollo y adaptación curricular*. Málaga. Aljibe.
- Luque, D. J., Rodríguez, G., y Romero, J. F. (2005). "Accesibilidad y Universidad. Un estudio descriptivo". *Intervención Psicosocial*, Vol. 14. 2.
- Luque, D. J.; Rodríguez, G., Luque-Rojas, M. J. (2014). Adecuación del currículum al Alumnado universitario con discapacidad: Un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Vol 5. Num. 13.
- Molina, C. y González Badía, J. (2006). *Universidad y Discapacidad. Guía de Recursos*. Madrid. Ediciones Cermi.
- Nava-Caballero, E. M. (2012). El acceso y la integración de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de León. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 23. 2. 293-316.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Boletín de la RED-U. Extra. 2. Revista de Docencia Universitaria* núm. monográf. 2 [http://www.redu.um.es/Red\\_U/m2/](http://www.redu.um.es/Red_U/m2/). 1-8.
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. (BOE de 3/12/2013).
- Rivero Hernández, D. (2014). *Las TIC como instrumento de inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad española. Cuadernos de Investigación*. Cátedra Telefónica- UNED de Responsabilidad Corporativa y Sostenibilidad.
- Rodríguez G. y Luque, D. J. (2006): Adaptación Curricular en el alumnado universitario con discapacidad. En J. Uriarte y P. Martín: *Necesidades Educativas Especiales, Contextos desfavorecidos y Apoyo social*. Bilbao. Psicoex.
- Rodríguez-Martín, A., y Álvarez-Arregui, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 25. 2. 457 - 479.
- Rose, D. y Meyer, A. (2000). Universal Design for Learning. *Journal of Special Education Technology*, 15, 67-70.
- Rose, D., Meyer, A. e Hitchcock, C. (2005). *The Universally designed classroom: Accessible Curriculum and digital technologies*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Sánchez-Montoya, R. (2002). El papel de las nuevas tecnologías en la estimulación de las inteligencias de las personas con necesidades educativas especiales. Congreso Nacional de Tecnología Educativa y Atención a la Diversidad (Tecnonet). Murcia.
- Sánchez-Montoya, R. (2007). Capacidades visibles, tecnologías invisibles: Perspectivas y estudio de casos. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*. 220. 32-38.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.

# INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR

Reflexiones,  
experiencias  
profesionales e  
investigaciones



**B**uena parte de los expertos en educación coinciden en destacar que **la educación emocional** va a constituir la **verdadera revolución educativa** en los próximos años.

# Por Juan Antonio Planas Domingo

Presidente de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.  
Jefe del Dpto. de Orientación del IES "Tiempos Modernos" (Zaragoza).



## LA EDUCACIÓN EMOCIONAL, AUTÉNTICA REVOLUCIÓN EDUCATIVA

En este año 2016 se cumplen 26 años desde la publicación del primer trabajo de Salovey y Mayer definiendo la inteligencia emocional. Aun cuando es un tiempo relativamente breve en la ciencia, estos años han sido tiempo suficiente para consolidar este campo de investigación y para desarrollar un campo aplicado de éxito. Sin embargo, esta transformación emocional no se está produciendo ni a la misma velocidad ni con el mismo grado de implantación en todos los campos profesionales en los que actualmente se encuentran aplicaciones de la inteligencia emocional. Por ello, para seguir avanzando en esta línea son necesarias e imprescindibles las actividades de divulgación que se puedan realizar a través de encuentros entre profesionales e investigadores de distintos campos, pero también a través de la difusión de logros y experiencias como las que aparecen en este texto.

Aunque sigue siendo necesario que haya trabajos orientados en un marco teórico que garanticen el desarrollo teórico e investigador del campo, también es preciso que existan otros trabajos integradores que den soporte a nuevas prácticas profesionales, no desde una perspectiva excluyente o de oposición sino de integración. Así, sería posible definir propuestas globales sobre el del bienestar o el desarrollo óptimo, integrando avances de campos como la inteligencia emocional, la psicología positiva o el desarrollo positivo adolescente. Propuestas integradoras que no renuncien a los principios psicológicos, educativos o clínicos ya asentados científicamente que ayuden a no construir una ciencia y una práctica de contraposición sino de explicación global del ser humano.

## NECESIDAD DE UN PACTO POR LA EDUCACIÓN

Estamos asistiendo atónitos a continuos cambios en las etapas educativas, en los programas, en algunas materias. Cambios que casi nadie ha pedido. Y sin embargo, apenas se habla de lo que realmente es importante y de lo que va a significar el verdadero cambio que permita homologarnos con el éxito escolar de la mayoría de los países de la **OCDE**. Por tanto, es urgente poner en marcha un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado no solo en lo cognitivo y curricular, sino también en lo emocional y social. El sistema educativo actual debería responder a las necesidades de la comunidad educativa del presente y de las que se prevén en el futuro. Desde luego, con estas medidas no sólo no se están abordando sino que van en dirección contraria.

Cuando recordamos a los profesores que nos han dejado más huella ¿son los que poseían más cualidades científicas o eran aquellos que mostraban más afabilidad, más simpatía o aquellos que nos animaban en los momentos oportunos? El profesorado, en general, no está preparado de en las

competencias emocionales. Hasta que no se incorpore en la formación inicial y continua de forma sistemática, con la calidad y duración suficiente, por el momento queda en manos del voluntarismo de unos pocos que se animan a ponerla en práctica. Pero es que además todavía no hay especialistas universitarios formados, ni siquiera existe una sensibilización sobre la importancia de lo que estamos hablando.

Proponemos a los agentes sociales, administraciones educativas, profesionales de la educación y partidos políticos un **Pacto por la Educación, que contemple la Educación Emocional** como uno de los pilares fundamentales.

## EL PAPEL DEL PROFESOR EN LA ESCUELA DEL FUTURO

El nuevo rol del profesorado no debe ser el de mero transmisor de conocimientos sino el de conductor de un grupo, una persona que sabe sacar lo mejor de cada alumno, que resuelve asertivamente los conflictos en el aula, que no permite que haya alumnos desmotivados o descolgados, que utiliza metodologías adaptadas a las características de sus alumnos, que logra un grupo clase respetuoso y donde tiene mucho más protagonismo la totalidad de los alumnos. Los conocimientos se pueden encontrar en numerosos lugares pero favorecer determinadas actitudes sólo lo pueden hacer este tipo de personas.

Los profesionales de la educación encontramos con frecuencia que el origen de los problemas de aprendizaje hay que buscarlos en situaciones emocionales no resueltas. Por ejemplo, ¿cómo puede un muchacho estar atento a las explicaciones de un profesor cuando sus padres están en un proceso de separación y durante la noche anterior han tenido una fuerte discusión?

Los profesores deberían tener una sólida formación en inteligencia emocional y, lo que es más importante, deberían poseer habilidades sociales y competencias emocionales. El **perfil del profesor que se necesita en estos momentos es más el de conductor de la clase, el de la persona que sabe extraer lo mejor de cada alumno, que sabe motivar, que favorece una buena interrelación entre todos los alumnos**. Los conocimientos se pueden encontrar en numerosos lugares, pero favorecer determinadas actitudes sólo lo pueden hacer este tipo de personas. En ese sentido habría que destacar la trayectoria del profesor zaragozano, **César Bona, el único candidato español a los "Global Teacher Prize"**. Defiende una educación basada en el respeto, la empatía y la sensibilidad. Comenta que puede haber profesores muy inteligentes y con un gran bagaje cultural, pero que no sepa comunicar bien. Recalca que lo importante es la actitud.



Según Bona, ser maestro no es sólo abrir el libro, mandar deberes y cobrar. Tiene que ser alguien que inspire porque los alumnos van a estar varias horas al día y para bien o para mal nos van a recordar.

De igual manera, ese profesor emocional debe tener competencias para dirigir las reuniones de trabajo con el resto de profesorado y en las intervenciones con las familias. Es fundamental mantener frecuentes reuniones con las familias a título individual y colectivamente. En ese sentido las estrategias para llevar a cabo una entrevista asertiva son fundamentales.

Hay que mejorar el actual sistema de oposiciones donde exclusivamente se valora la capacidad memorística del opositor. Tal como se señala en el *informe Mckinsey o el Teach for America* y en los distintos *informes PIRLS o TIMMS*, los sistemas educativos de más éxito tal como el de **Finlandia** son los que se han dotado de profesionales bien motivados y con excelentes expedientes académicos. Proponemos que haya un buen periodo de prácticas donde se tengan en cuenta las competencias necesarias para un buen profesor: gestionar el clima de aula, saber motivar al alumnado, gestionar correctamente los conflictos, llevar adecuadamente las entrevistas con las familias, en fin mostrar unas buenas habilidades sociales y emocionales.

### ÉXITO ESCOLAR A TRAVÉS DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Si queremos reducir el actual fracaso y abandono escolar habrá que implementar otro tipo de medidas que no sean los continuos cambios de currículums. La nueva corriente psicopedagógica plantea que el profesorado se preocupe de que sus alumnos tengan buen rendimiento en las áreas instrumentales, y además posean habilidades sociales: empatía, expresión y comprensión de los sentimientos, independencia, capacidad de adaptación, cordialidad, amabilidad y respeto. Posiblemente, el modelo actual de escuela, centrada en los contenidos, puede estar fracasando. En la web de COPOE ([www.copoe.org](http://www.copoe.org)) hay varios documentos interesantes que pueden servir para este fin.

Por lo general la escuela ha sido un ámbito muy rígido centrado más en el profesorado y en los contenidos que en los ritmos de aprendizaje del alumnado. Sin embargo, los objetivos de la enseñanza tal y como la conocemos hasta ahora quizás no hayan dado respuesta a todas las posibilidades y talentos que pueden desarrollar los escolares. En otras palabras, más de uno cree que no se han hecho del todo los deberes y no se prepara a los chicos y chicas lo suficiente para desenvolverse por el mundo con éxito y equilibrio personal.

Hay alumnos con una capacidad intelectual normal que manifiestan bajo rendimiento académico y problemas de conducta. En ocasiones, el origen de estos problemas se encuentra en un conflicto afectivo con sus compañeros de clase o en la propia familia. Por desgracia, hay demasiadas situaciones de escolares, sometidos a presión por parte de sus compañeros o bien alumnos provenientes de ambientes familiares donde alguna emoción natural está censurada, lo que impide al menor su vivencia, expresión y el aprendizaje de su manejo. Sería necesario la implantación de programas didácticos debidamente diseñados, evaluables y bien fundamentados teóricamente, supervisados por profesionales con formación pedagógica. Estos programas deberían ser parte del currículum del centro. En la web de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía, [www.psicoaragon.es](http://www.psicoaragon.es), se encuentran archivos libres muy interesantes.

### ¿EL POR QUÉ DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL?

Cada vez hay más profesores que ven la Educación Emocional como uno de los principales factores para intervenir ante el fracaso, favorecer la motivación, facilitar las relaciones humanas, gestionar conflictos y prevenir la violencia. Hasta ahora la tendencia arraigada ha sido la de manejar y controlar el comportamiento del alumnado sin atender a sus emociones. El catedrático **Rafael Bisquerra**, uno de los mayores especialistas en este ámbito de la Universidad de Barcelona, propone estrategias para poner en práctica en el aula conceptos de inteligencia emocional. Unas en torno a la tutoría, otras a través de su integración en ciertas áreas académicas y, si es posible, por medio de la transversalidad: en todas las áreas y a lo largo de todo el currículum. (2015)

**Carlos Hué**, Doctor en Psicología y Pedagogía y anterior asesor del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón, cree que, para bien y para mal, las emociones condicionan nuestro aprendizaje, y éste tiene que ver tanto con las zonas responsables de la inteligencia emocional como de la inteligencia racional. Su apuesta es que los colegios e institutos sean cada vez más centros de educación que de enseñanza. "Enseñar supone transmitir conocimientos, mientras que educar significa ayudar al alumno a hacerse una persona, culta, capaz y solidaria. Se hace imprescindible que la educación ayude a nuestros alumnos a encontrar e interpretar con espíritu crítico la información que les circunda y a aprender a relacionarse consigo mismos y con los demás de un modo positivo". (2008)

Es preciso incorporar en el aula, **experiencias e investigaciones en relación con la neurociencia**. El funcionamiento de nuestro cerebro nos da pautas del estilo de aprendizaje del alumnado así como de su procesamiento de la información. Todos tenemos una gran plasticidad cerebral.

Por eso es tan importante una adecuada estimulación temprana (sin embargo una sobreestimulación podría ser contraproducente). Nuestro cerebro posee esa gran plasticidad durante toda la vida. Por ese motivo es tan importante conocer su funcionamiento y las posibilidades de desarrollo. En ese sentido el profesor **Mora Teruel** insiste en la necesaria estimulación a tiempo. "La neurociencia cognitiva nos demuestra que que solo puede ser verdaderamente aprendido aquello que llama la atención y genera emoción. Aquello que es diferentes y sobresale de la monotonía. Y la neuroeducación, basándose en los datos que aporta la investigación científica, analiza cómo interactúa el cerebro con el medio que le rodea en su vertiente específica de la enseñanza y el aprendizaje" (2013)

De igual manera ocurre con las familias, es preciso transmitirles la necesidad de que haya una correcta interrelación personal entre todos los miembros. Que se favorezca un correcto conocimiento de las propias emociones y que se sepan canalizar las frustraciones. Los límites educativos, el favorecimiento de la autoestima, la curiosidad tienen que ver con la inteligencia emocional. También existen otras cualidades no menos importantes que se deben trabajar desde la propia familia: la empatía (ponerse en la piel del otro) y la **resiliencia** (capacidad para sobreponerse en las adversidades).

El profesor de Psicología en la Universidad Loyola de Chicago, **Joseph Durlak**, afirma que atender el crecimiento socioemocional de los adolescentes mejora su rendimiento académico. Según Durlak promocionar capacidades personales, sociales y emocionales debe ser una prioridad en la formación de niños y jóvenes. Para este experto los componentes del aprendizaje socioemocional, como el desarrollo de la autoestima, al empatía, el autocontrol, la responsabilidad mejoran la capacidad para enfrentarse a los retos, la adecuada gestión de las emociones, el interés hacia los demás, el trabajo en equipo, el establecimiento de relaciones positivas con otros y el rendimiento académico.

Apuesta por incorporar el aprendizaje socioemocional en los currículos escolares y cree necesario que la Administración educativa promueva el uso y evaluación de estos programas y por formar al profesorado en su aplicación.

Es preciso que la escuela dé respuesta a las necesidades reales de los alumnos, debe preparar para una sociedad en continuo cambio que ni siquiera somos capaces de prever. Por eso, no tiene sentido seguir con los paradigmas actuales de potenciar la memoria, podando cualquier atisbo de originalidad y de disincronía. Por ejemplo **Albert Einstein** no aprendió a leer hasta los 8 años y despreciaba la memorización que cercenaba la creatividad. El que en todas las etapas educativas y en todos los países el fracaso de los alumnos varones sea significativamente mucho mayor que el de las alumnas algo querrá decir. Tal vez la metodología, planes de estudio, instalaciones escolares, etc. no satisfacen esas necesidades.

Por lo general la escuela ha sido un ámbito muy rígido centrado más en el profesorado y en los contenidos que en los ritmos de aprendizaje del alumnado. Sin embargo, los objetivos de la enseñanza tal y como la conocemos hasta ahora quizás no hayan dado respuesta a todas las posibilidades y talentos que pueden desarrollar los escolares. En otras palabras, más de uno cree que no se han hecho del todo los deberes y no se prepara a los chicos y chicas lo suficiente para desenvolverse por el mundo con éxito y equilibrio personal.

Hay muchos alumnos con una capacidad intelectual normal o alta que manifiestan bajo rendimiento académico y problemas de conducta. En muchas ocasiones, el origen de estos problemas se encuentra en un conflicto afectivo que puede estar originado entre sus compañeros o en la propia familia. En estos momentos hay demasiadas situaciones de escolares con padres en crisis o en proceso de separación, sometidos a presión por parte de sus compañeros por diferentes razones, o bien alumnos provenientes de ambientes familiares donde alguna emoción natural está censurada, lo



que impide al menor su vivencia, expresión y el aprendizaje de su manejo. Sería necesario la implantación de programas didácticos, evaluables y bien fundamentados teóricamente, supervisados por profesionales con formación pedagógica. Estos programas deben ser incorporados al centro por el equipo directivo como parte de su compromiso con la formación integral del niño.

### CONCLUSIONES DEL 2º CONGRESO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

- Apostamos porque Zaragoza sea la ciudad referente de la Inteligencia Emocional. Este 2.º Congreso se verá completado por investigaciones, publicaciones, cursos formativos y proyectos de innovación educativos.
- La E. Emocional y la Psicología positiva van a constituir la verdadera revolución educativa en los próximos años.
- Proponemos a las diferentes Administraciones educativas y agentes sociales que se incluyan las referencias a la Inteligencia Emocional en la normativa educativa.
- Es imprescindible la formación en la educación de la Inteligencia Emocional en los currículum de la formación inicial y permanente del profesorado.
- La Inteligencia Emocional es importante para el ámbito educativo, pero también lo es en el ámbito social, del deporte, de la salud, en el de la empleabilidad y, en definitiva, en todas las áreas relacionadas con el bienestar.
- Las habilidades emocionales deberían ser previas a cualesquiera otras de tipo científico, investigador, etc.
- En la sociedad del presente, y aún más en la del futuro, cada vez va a ser más necesario poseer habilidades emocionales para cualquier profesión. Por tanto, habrá que preparar a la ciudadanía para esas nuevas exigencias.
- Las familias se convierten en un entorno propicio y necesario para trabajar la educación socioemocional desde una perspectiva preventiva en cada uno de sus miembros.
- Es preciso seguir potenciando la colaboración de las familias y los centros educativos, servicios sociales, etc. para facilitar que la participación siga mejorando la comunicación y el propio desarrollo de las competencias socioemocionales entra dichas familias y los profesionales.
- Se insta a valorar la importancia del protagonismo de los niños y niñas para crearles espacios y ámbitos propicios para el desarrollo de la educación socioemocional y tengan un mayor equilibrio en su desarrollo emocional, cognitivo y social.

- El emprendimiento es una competencia, no solo relevante en momentos de crisis, transversal en el desarrollo personal, académico y transversal. Es como una forma de vida.
- La articulación con la empresa desde la Inteligencia Emocional es clave para el avance del tejido profesional y laboral.
- Se insta a relacionar la empresa y el emprendimiento con los campos de educación formal, no formal e informal, porque unos con otros se nutren de una forma bidireccional y sistémica en la inteligencia emocional.
- Hemos de ser críticos también con el hecho de que la Inteligencia Emocional no hace al profesional, aunque sí es una competencia clave en su evolución, crecimiento y expansión.
- Es importante impulsar el desarrollo de trabajos científicos que contribuyan a integrar la inteligencia emocional en los distintos ámbitos de la vida de un modo adecuado.
- Proponemos a los agentes sociales, administraciones educativas, profesionales de la educación y partidos políticos un **Pacto por la Educación**, que contemple la Educación Emocional como uno de los pilares fundamentales.

#### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA SOBRE INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL

- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Inteligencia socioemocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, R., (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Madrid: Síntesis
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en la educación*. Madrid: Síntesis.
- Bou, J.F. (2013). *Coaching educativo*. Valencia: LID.
- Cabello, R., Castillo, R., Rueda, P. y Fernández Berrocal, P. (2016) *Mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Carpena Casajuana, A. (2015) *La empatía es posible. Educación Emocional para una sociedad empática*. Madrid: Eumo Editorial.
- Cebolla, A, García-Campayo, J. y Demarzo, M. (2014). *Mindfulness y Ciencia. De la tradición a la modernidad*. Madrid: Alianza
- Conangla, M. y Soler, J. (2014). *Ecología emocional para el nuevo milenio*. Barcelona: Amat.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- Hué García, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Praxis.
- L'Ecuyer, C. (2013). *Educación en el asombro*. Barcelona: Plataforma editorial
- Mora Teruel, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial
- Planas Domingo, J.A. (coord.) Cobos Cedillo, A. y Gutiérrez-Crespo Ortiz, E. (2012). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Síntesis.
- Teruel Melero, P. (2000). *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros*. Zaragoza.

## PREOCUPACIONES SOBRE LA TRANSICIÓN HACIA LA ESCUELA SECUNDARIA DE LA UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO



# Por María Rosa Bruno. Ed.D Escuela Secundaria de la Universidad de Puerto Rico.

La presente investigación, de enfoque cuantitativo, tuvo como objetivo recopilar información sobre las preocupaciones que tienen los estudiantes de la Clase 2020 admitidos en séptimo grado de la Escuela Secundaria de la Universidad de Puerto Rico y de sus padres. Dichos resultados se utilizaron para desarrollar actividades de transición y se preparó un cuestionario para que los estudiantes y padres seleccionaran tres preocupaciones.

## INTRODUCCIÓN

La Escuela Secundaria de la Universidad de Puerto Rico trabaja con el periodo de transición. Se realiza una actividad con todos los estudiantes admitidos al séptimo grado y se ofrece una orientación a los padres en la cual se les entrega el documento *Transición a la UHS*. Nuestro objetivo es darle una idea de los cambios que ocurren en la transición de la escuela elemental al séptimo grado de la Escuela Secundaria, UPR. Se trabaja con dicho periodo no solo cuando son admitidos los estudiantes sino los primeros dos años ofreciendo actividades que los ayudan en el desarrollo de la parte social, académica y emocional.

Varios estudios señalan que en la transición se observa una etapa la necesidad de más independencia. A la misma vez no debemos olvidar que es una etapa en que los padres juegan un papel muy importante. En ocasiones los niños no se atreven a pedir ayuda y los padres no la ofrecen porque creen que ya no es necesario.

Comenzar la escuela intermedia es un cambio importante para los adolescentes, los temores sociales y emocionales afectan la ejecución académica. Muchas de las etapas del desarrollo comienzan en la escuela intermedia y finalizan en la escuela superior. En estos años son notables los cambios físicos. Durante los años de escuela superior los estudiantes comienzan a ser independientes y autosuficientes (Cauley & Jovanovich, 2006).

Indican Smith, Akos, Lim y Wiley (2008) que cuando los estudiantes entran en la escuela superior experimentarán sentimientos de ansiedad que van acompañados de grandes cambios en su vida. En estos años las amistades son sumamente importantes, se preocupan en tener amistades y mantenerlas. Esta es la etapa donde converge lo biológico, personal, social, familiar y desarrollo cultural (Elias, 2001).

La teoría de Erik Erikson es un modelo psicosocial. Formado en las ideas de Freud, acepta las etapas psicosexuales de éste y destaca los determinantes sociales de la maduración de la personalidad en dichas etapas. En cada etapa de la vida la persona enfrenta la tarea de establecer un equilibrio entre ella y el mundo social. Erikson considera dos factores principales en sus teorías: uno es que el desarrollo del individuo se relaciona con la formación de uno mismo en el contexto social, el otro es que la formación de la personalidad es un proceso continuo que va desde la niñez y la adolescencia hasta la madurez y la vejez (Vernon, 1993). En cada etapa, el individuo enfrenta una crisis de crecimiento. De acuerdo con Erikson, una crisis es equivalente a un punto decisivo en la vida que tiene el potencial de moverse hacia delante o retroceder.

La quinta etapa es “la adolescencia”, que cubre desde los 12 a los 18 años. Durante esta etapa el adolescente busca su identidad. La visión de mundo es importante, el adolescente entra al espacio entre la seguridad de la niñez y la autonomía de la adultez (Santrock, 1997). El adolescente se pregunta, ¿Quién soy?, ¿A dónde voy? El joven que no posee un sentido firme de identidad tiene problemas con las relaciones humanas, no puede establecer amistades satisfactorias con los demás y por lo tanto podría adoptar una actitud de aislamiento, asumirá un papel hostil y agresivo o permitirá que lo dominen. De acuerdo con Erikson (1963) los mayores conflictos de los adolescentes están relacionados con el desarrollo de una identidad personal. Para poder formar esta identidad, el yo organiza las habilidades, las necesidades y los deseos de la persona y ayuda a adaptarlos a las demandas de la sociedad. Si fallan en el proceso de lograrlo, el resultado es la confusión. La virtud fundamental que surge de esta crisis de identidad es la virtud de la fidelidad la cual implica un sentido de pertenencia a un ser amado, amigos y compañeros. Para Erikson, el amor es una vía hacia la identidad.

En la Escuela Secundaria de la Universidad de Puerto Rico encontramos que el proceso de transición es de sexto grado (escuela elemental) a séptimo grado. El conocer las situaciones que estos estudiantes enfrentan y cómo las manejan pueden ofrecernos una idea de cómo ayudarles a sobrellevarlas y así apoyar su gestión académica, su bienestar psicológico y su desarrollo personal general.

La Escuela Secundaria de la UPR realiza una actividad de transición para los estudiantes del séptimo grado. En la misma se le ofrecen recorridos por la escuela para que conozcan dónde están ubicados los salones, el comedor escolar y las oficinas importantes para ellos. Se les ofrecen talleres en los cuales interactúan con sus maestros y van conociendo cómo es el cambio de clases. Se les han dado talleres de matemáticas, inglés, teatro, español, educación física, música con el himno de la escuela y un taller que ofrece el área de consejería en el cual se discuten las recomendaciones que dan estudiantes como los de la Clase 2006, la Clase 2011 y la Clase 2014. El taller del área de consejería es ofrecido por las estudiantes del Club de Estudiantes Orientadores. Tal como indica Mizelle (2005) nuestro propósito es que los estudiantes se sientan cómodos al entrar en nuestra escuela.

Luego de leer sobre la investigación de Smith, Akos, Lim y Wiley (2008) decidimos hacer un cuestionario para los estudiantes y padres antes de que se realizaran las actividades de transición para conocer cuáles eran sus preocupaciones. Se realizó un cuestionario utilizando de guía el que crearon Smith, Akos, Luim y Wiley pero añadiendo todas las situaciones que a través de los años hemos encontrado pueden ser preocupantes para los estudiantes y padres, así como aquellas que los estudiantes nos indican que les crearon conflicto o dificultad. Las situaciones las consultamos con el Director de la escuela.

## MÉTODO

**Diseño:** Mediante un enfoque cuantitativo, se creó y utilizó un cuestionario con 19 ítems para que los estudiantes y padres seleccionaran los tres temas que más le preocupaban al comenzar en la Escuela Secundaria de la UPR.

**Población:** Participaron los estudiantes de séptimo grado de la Escuela Secundaria, UPR (Clase 2020) y sus padres. El cuestionario se repartió cuando los estudiantes firmaban la hoja de asistencia el día de la orientación y la participación fue de forma voluntaria. Los estudiantes estaban receptivos y deseosos de participar. Los padres recibieron el inventario cuando vinieron a la orientación con los maestros y la participación fue de forma voluntaria. Como escuela laboratorio nuestros estudiantes pueden participar de investigaciones que son parte de los programas que ofrece la escuela, en este caso del Programa de Consejería. El Programa de Consejería realiza este tipo de investigación para desarrollar actividades de transición y evaluar la efectividad de las mismas. Parte de la filosofía del Programa de Consejería incluye el desarrollar actividades sugeridas por los estudiantes.

## RECOPILACIÓN DE LOS DATOS

En esta investigación, de enfoque cuantitativo, se utilizó un cuestionario para que los estudiantes y padres marcaran los tres temas que le preocupaban al comenzar en la escuela. A los estudiantes se les entregó el cuestionario cuando se registraron el día de la actividad de transición a la Escuela Secundaria de la UPR. El cuestionario fue contestado en aproximadamente 10 minutos. A los padres se les entregó el día que asistieron a la orientación de padres.

## ANÁLISIS DE DATOS

Se tabularon las situaciones que seleccionaron los estudiantes (fémias y varones) y padres. Se escogieron los tres temas seleccionados por los estudiantes y los padres.

## PARTICIPANTES

La población de esta investigación estuvo compuesta por 76 estudiantes de la Clase 2020 de la Escuela Secundaria. La composición fue de 41 fémias y 36 varones. La Clase la componen 90 estudiantes por lo tanto participó el 84% de la clase. Devolvieron el inventario 38 padres por lo tanto participaron el 42%.

## RESULTADOS

Tanto los varones como las fémias indicaron que les preocupaba la cantidad de tareas que tendrán y llegar a las clases a tiempo. Para ambos grupos fueron las dos preocupaciones que más seleccionaron. Para la tercera opción las fémias indicaron que les preocupaba hacer nuevas amistades. Los varones tuvieron el mismo número de votos para la tercera preocupación. Sus dos selecciones fueron la de perderse en la escuela

y que le ofrezcan drogas. Los padres coincidieron en sus hijos con la preocupación de la cantidad de tareas. Las otras dos opciones fueron, la presión por salir bien y el manejo del tiempo.

## DISCUSIÓN

La Escuela Secundaria de la Universidad de Puerto Rico es una escuela reconocida por su excelencia académica. Esta es una de las razones principales por la cual solicitan anualmente un promedio de 500 estudiantes de casi todo Puerto Rico para un promedio de 60 espacios disponible. Tanto para los padres como para los estudiantes es motivo de orgullo el ser admitido a la Escuela Secundaria de la Universidad de Puerto Rico y mucho más lo es graduarse de la misma.

Encontramos que la selección de las situaciones de los estudiantes va de acuerdo a lo encontrado en el informe del National High School Center (2006) y en el artículo de Mizelle (2005). En ambos artículos se discute y se presentan los temores que tienen los estudiantes al entrar a la escuela intermedia o a la escuela superior. Aunque son momentos de gran emoción y alegría, el cambio hace que los estudiantes sientan temor y estrés. Las contestaciones de los estudiantes van de acuerdo a lo encontrado en la literatura. En la investigación de Akos y Galassi (2004) indica que los estudiantes tienen temor a perderse y ese temor se observó en las contestaciones de los estudiantes.

Las estudiantes expresaron que sus tres preocupaciones eran: la cantidad de tareas, llegar a clases a tiempo y hacer nuevas amistades. El desarrollar amistades es para muchos estudiantes más importante que el ajuste académico. Los estudiantes indicaron que sus tres preocupaciones eran: la cantidad de tareas, llegar a clases a tiempo junto con perderse y que le ofrezcan drogas. Las preocupaciones principales para los padres fueron: la cantidad de tareas, la presión para que los estudiantes salgan bien y el manejo del tiempo. Las contestaciones de los padres son similares a los resultados de otras investigaciones. En la investigación de Akos y Galassi (2004) encontraron que los padres se preocupan por la cantidad de tareas, la dificultad de las clases y la presión para salir bien en las clases.

## RECOMENDACIONES Y CONCLUSIONES

Es importante para el Programa de Consejería tener conocimiento sobre las dificultades y preocupaciones que tienen nuestros estudiantes al momento de entrar al séptimo grado. Con esa información generamos actividades y recomendaciones para facilitar la transición a la Escuela Secundaria de la Universidad de Puerto Rico.

La Escuela Secundaria organiza una actividad de transición antes de que los estudiantes comiencen su séptimo grado y los estudiantes la consideran excelente. Los estudiantes de clases anteriores a la Clase 2020 reconocieron la importancia de continuar ofreciendo talleres de hábitos de estudio, manejo

del tiempo y adaptación a la escuela. Participar en las actividades antes de que comiencen las clases les da la oportunidad de conocer las facilidades y sobre todo conocer dónde están ubicados los salones, ya que muchos comentaron el temor que tenían de perderse en la escuela. Ésta es también una de las recomendaciones del Council of the Great City Schools (2007) en su informe de Supporting Successful Transition to High School, Mizzelle (2005) recomienda varias cosas que ya el Programa de Consejería realiza y los hallazgos apoyan el que continuemos ofreciendo las actividades de transición. En los talleres se incluyen orientaciones sobre la escuela tanto sobre la parte académica como social, conocen dónde están ubicados los salones y se trabaja mucho con los hábitos de estudio. Los estudiantes de séptimo grado tienen una clase hermana y está compuesta por los estudiantes del décimo grado, quienes participan de la orientación a principio del semestre para que puedan conocerse antes de comenzar las clases.

Debemos continuar evaluando las actividades de transición y recopilar la información necesaria para evidenciar si las mismas cumplen con su propósito. Se deben recoger los datos sobre los promedios académicos, los cursos que presentan mayor dificultad, los resultados de pruebas estandarizadas y continuar con el seguimiento a cada grupo.

La información que ofrezcamos a nuestros estudiantes debe ser correcta y debe ayudar a que los estudiantes sientan que conocen la escuela y no sirva para atemorizarlos.

La escuela y el programa de Consejería deben apoyar la integración social y realizar actividades junto con el Consejo de Estudiantes para que esa integración social pueda ocurrir. La parte académica es de mucha importancia y las actividades y talleres deben ir dirigidos hacia esa meta. Los padres y madres son parte importante y deben estar inmersos en esta etapa de transición trayendo preocupaciones al equipo de trabajo de consejería y observar a sus hijos e informar de las dificultades si es que surgen.

A la luz de los hallazgos y la discusión de éstos, podemos llegar a las siguientes conclusiones generales. Debemos continuar:

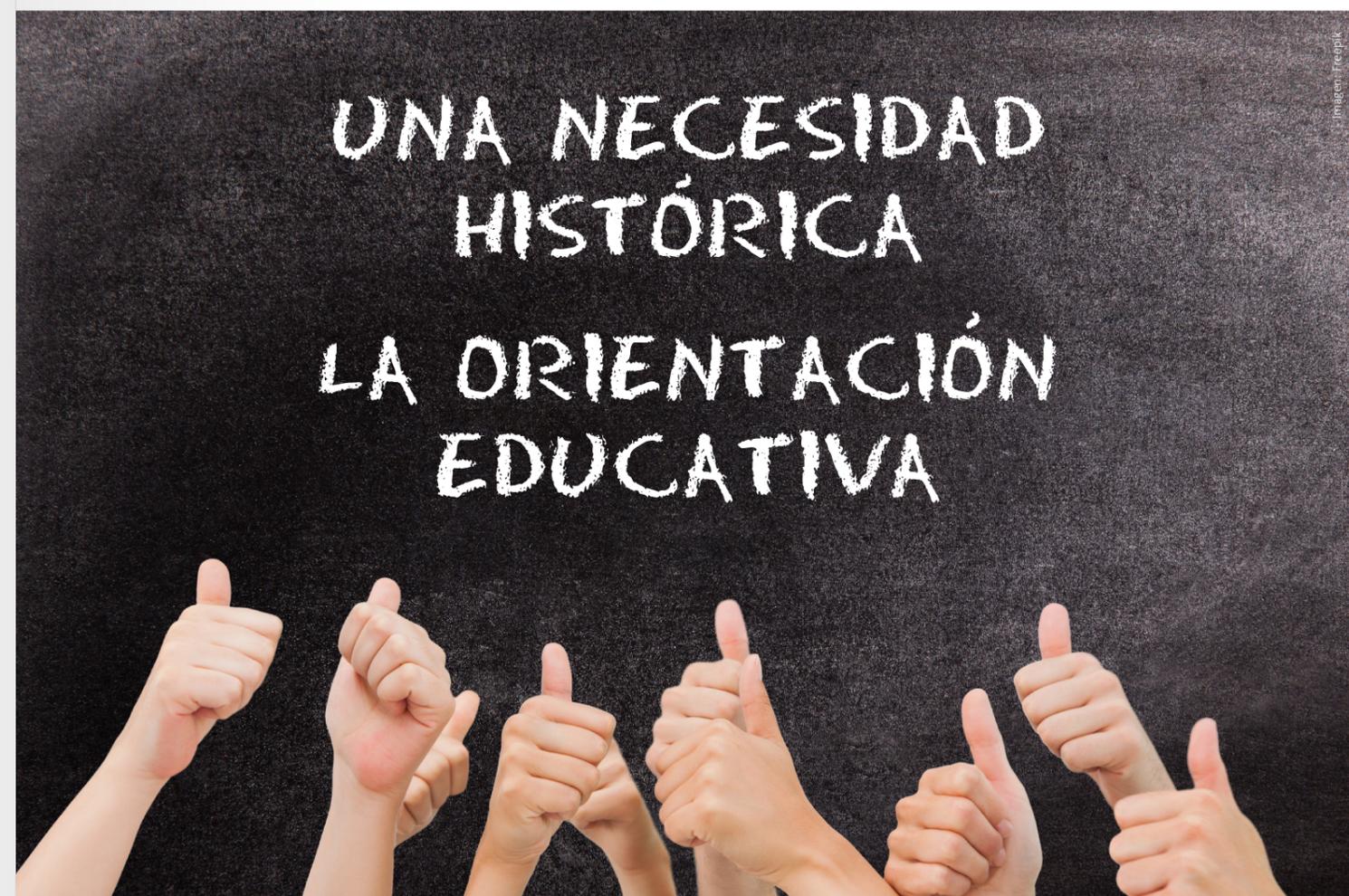
1. Haciendo las actividades de transición para los estudiantes de nuevo ingreso en séptimo grado.
2. Realizar entrevistas periódicamente a los estudiantes sobre las dificultades que confrontan en el séptimo grado
3. Y mantener la comunicación que tenemos con los padres sobre el proceso de transición de sus hijos.

#### LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Como limitación podemos mencionar la poca participación de los padres y que el cuestionario se les entregó a los estudiantes al momento de firmar la asistencia a los talleres de transición.

#### BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

- Akos, P., & Galassi, J. P. (2004). Middle and High School transitions as viewed by students, parents, and teachers. *ASCA/Professional School Counseling*, 212-221.
- Cauley, K. M., & Jovanovich, D. (2006). *Developing an effective transition program for students entering Middle School or High School*. (p. 15-25). Copyright Heldref Publications Sep/Oct 2006. Clearing House, The. Provided by ProQuest Information and Learning.
- Council of the Great City School (2008, Spring). *Supporting successful transitions to high school*. USA: Washington, DC
- Dillon, N. (2008, January). The transition years. *American School Board Journal*, 74 (1), 29-36.
- Dorman, B. (2012, May/June). The supported teen: Transition to high school. *Leadership*, 22-25.
- Elias, M. (March 2001). Easing transition with social-emotional learning. *Principal Leadership*, 1 (7), 20-25.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. New York: W.W. Norton & Company.
- Gysberg, N. H., Heppner, M. J., & Johnston, J. A. (2014). *Career Counseling: Holism, diversity and strengths* (4<sup>th</sup> ed.). Alexandria: American Counseling Association.
- Holland, H., & Mazzoli, K. (2001, December). Where everybody knows your name. *Phi Delta Kappan*, 294-303.
- Jovanovich, K. M. (2006, September/October). Retrieved May 5, 2014, from <http://www.redorbit.com/news/education/840363/#VCGT8itk1kVFFdh.99>
- Kennelly, L., & Monrad, M. (2006). *National High School Center: Easing the transition to High School: Research and best practices designed to support High School learning*. Betterhighschools.org
- Mizelle, N. B. (2005, April). Moving out of Middle School. *Educational Leadership*, 56-60.
- Morgan, P., & Hertzog, C.J. Designing comprehensive transitions. *Principal Leadership*, 10-16.
- Rosa, M. (2007). *Tengo bebé y voy a la universidad*. San Juan, Puerto Rico: Ediciones Gaviota.
- Santrock, J. (1997). *Life-span development* (6<sup>th</sup> ed.). Chicago: Brown & Benchmark Publishers.
- Smith, J.S., Akos, P., Lim, S. & Wiley, S. (2008, Feb/March). Student and stakeholder perceptions of the transition to high school. *High School Journal*, 32-42.
- Vernon, A. (1993). *Counseling children and adolescents*. Denver, Colorado: Love Publishing Company.



**E**n este trabajo el autor presenta parte de los conocimientos obtenidos en la investigación desarrollada sobre la orientación educativa, con el objetivo de obtener el título académico de Máster en Investigación Educativa.

Este profesor ofrece un breve análisis de la evolución histórica de la orientación educativa, así como de los estudios realizados al respecto. Aquí se destacan las informaciones alcanzadas por investigadores cubanos y se particulariza en el papel de la escuela, la familia y la comunidad en la orientación educativa, como lo novedoso en el aporte de este autor.

# Por Osmany Hernández Basulto. M.Sc. Profesor Auxiliar en la Universidad de Holguín.

Por Isel Ramírez Berdut. Dr.C. Profesora Titular en la Universidad de Holguín.

## INTRODUCCIÓN

La orientación educativa aparece en la comunidad primitiva. Desde la tierna infancia los niños se preparaban para cumplir las funciones exigidas por la comunidad a los adultos. Este aprendizaje se realizaba por imitación, acompañado de los adultos, según se lo permitían sus posibilidades físicas.

En la antigüedad el aprendizaje se realizaba de forma práctica, las personas trabajaban de auxiliares de las obras y los talleres y poco a poco se iban apropiando del oficio. Este aprendizaje estuvo limitado, porque la mayoría de los trabajadores eran esclavos, y no estaban interesados en los resultados de la producción. Esta fue la causa fundamental del sistema esclavista, que se manifiesta, con fuerza a partir del siglo III a.n.e y origina el colapso del Mundo Antiguo.

En la Sociedad Medieval, la forma clásica del aprendizaje, está contenida en el concepto aprendiz. Los niños y adolescentes trabajaban durante varios años gratis, junto a un maestro operario, hasta que aprendían el oficio.

Con el advenimiento del capitalismo y en especial con la Revolución Industrial, aparecen las grandes fábricas, la especialización de la producción y la necesidad de conocimientos teóricos.

A partir de 1906, aparecen las primeras ideas por lograr una adecuada orientación profesional, donde se destacan algunos países como Estados Unidos, España, Rusia, Australia, Francia. Todos estos países se interesan por brindar un servicio de orientación profesional a la población para la inserción de los mismos en la sociedad, donde se destacan por sus estudios realizados, Jeangros, E. (1959) y Fingermann, G. (1975).

En la actualidad se agudiza aún más la necesidad de orientarse y prepararse para una profesión u oficio, debido al desarrollo científico-técnico, a la informatización de la sociedad, al surgimiento de los avances tecnológicos.

Los grandes próceres cubanos del siglo XIX abordan aspectos relacionados con la orientación profesional, en particular José Martí desarrolla la genial idea de la unión del estudio y el trabajo llevado a la práctica por la Revolución cubana.

Como puede apreciarse, la orientación profesional no es algo nuevo, siempre ha sido una necesidad para garantizar que el hombre se inserte en la sociedad, seleccionando una determinada profesión u oficio conscientemente para su realización personal y para que contribuya al progreso social.

Es por estas razones en este material se presenta una síntesis de algunos resultados de investigaciones realizadas en el campo de la orientación profesional.

## DESARROLLO

El autor de esta investigación es del criterio de que no se puede asumir una profesión u oficio, si por lo menos, no se tiene el conocimiento de los elementos necesarios y de las características generales de dicha profesión, dado que el hombre si no conscientiza la labor que va a realizar, no obtendrá resultados a la altura de lo deseado.

A partir de la década del 70 del pasado siglo, las investigaciones realizadas sobre la orientación profesional abordan con más énfasis cómo se desarrolla la esfera motivacional de la personalidad desde una perspectiva psicológica y de esta forma se comienza a tratar como un proceso orientado al cambio y al desarrollo, relacionado con los intereses profesionales particularmente. Entre estos investigadores se encuentran Decci, M. (1972), Yaroshevski, A. (1974), Bozhovich, L.I. (1976) y Rubinstein, J.L. (1978).

En las décadas del 80 y del 90 surgen numerosos autores que realizaron valiosos aportes científicos a las concepciones teóricas de la orientación profesional, los cuales fueron puestos al servicio de la Pedagogía, la Psicología y la Didáctica, por ser el sustento teórico para que se produzcan los cambios que necesita el proceso docente-educativo, entre estos se encuentran Asieev, V. (1980), y González, F. (1983, 1989), Matusek, A. (1984), Skinner, B., (1986), Mitjàns, A. (1987, 1989), Bustamente, S. (1989), Baumier, F. (1989), Brito, H. (1990), Boltger, R. (1991), Tapia, A. (1992), Gómez, M. (1993), González, D.(1995), González, F. (1995) Domínguez, L y Zabala, M.C. (1995).

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 encontramos denominaciones tales como: Motivaciones sociales generales, Motivación de logros, Motivación hacia el estudio, Motivación profesional, Motivación laboral, Motivación extrínseca e intrínseca, Motivación en búsqueda de estatus, Motivación moral, Motivación en búsqueda de prestigio, Motivación de intenciones profesionales, entre otras.

El autor de este trabajo considera de manera significativa la forma en que González, F. (1989) trata la problemática, al plantear que "(...) los motivos es la forma en que la personalidad asume distintas necesidades, las que elaboradas por ella, encuentran su expresión en las distintas manifestaciones concretas, de tipo conductual, reflexivo, los cuales le dan sentido, fuerza y dirección a la personalidad (...)" (1).

Esta investigación se sustenta en los criterios teóricos y metodológicos que abordan los pedagogos y psicólogos cubanos de finales de la década del 90 y principio de siglo tales como González, F. (1982), González, V. (1993) y Gómez, M. (1994).

El Dr. Mauro Gómez, (1994), la define "por sus objetivos instructivos-educativos y contribución a la formación de los educandos, como la actividad estructurada para la práctica pedagógica con el fin de lograr que el educando llegue a conformar conscientemente, todos los valores y juicios para la autodeterminación profesional." (2).

V. González (1993) 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 expresa 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". (3).

Este autor es del criterio que por la situación que presenta la selección de las carreras universitarias, la estructuración de la propuesta metodológica debe seguir este espiral, es decir, comenzar fomentando motivos hacia la profesión y la carrera en cuestión, para ir estabilizando las aspiraciones profesionales de los educandos para incidir en la formación de intereses profesionales, con el objetivo de desarrollar y consolidar posteriormente las intenciones profesionales, pero en otra etapa superior de la orientación profesional.

Todas estas concepciones permiten valorar, que los intereses y las intenciones profesionales constituyen la presentación de un sentido personal de la profesión, y que para su desarrollo y consolidación es necesario planificar metodologías, estrategias pedagógicas donde la escuela y los profesores, así como la familia, aprendan a respetar la personalidad del educando y la independencia para la elección consciente de la profesión.

González, F.(1989), afirma que la educación profesional de la personalidad es un complejo y continuo proceso que comienza a desarrollarse en edades tempranas, transcurriendo bajo la acción de múltiples determinantes y establece etapas en este proceso correspondiente a momentos cualitativos, distintos en su desarrollo:

1. Desarrollo de capacidades básicas.
2. Desarrollo de motivos profesionales y proceso de elección de la profesión.
3. Reafirmación profesional.

La escuela, la familia y la comunidad juegan un papel importante, ya que los estudiantes desarrollan sus motivos profesionales para la elección de su futura profesión, según lo aseveran, González, F. y Mitjàns, A. (1989), en su obra "La personalidad, su educación y desarrollo".

En las investigaciones realizadas en la zona oriental sobre la orientación profesional pedagógica, se destacan las del Dr. Mauro Gómez, a partir de 1993.

Además Matos, Z. (1998), elaboró una estrategia para la orientación profesional en la educación primaria; Fidalgo, M.J (1998), presentó también una estrategia para los institutos preuniversitarios vocacionales de ciencias pedagógicas; Cuesta, L. (2000), investigó sobre el desarrollo de los motivos a través de la utilización de textos literarios.

La escuela como institución social asume la responsabilidad, dentro de la sociedad, de la formación integral de los niños, adolescentes y jóvenes.

El estudiante llega a esta institución lleno de expectativas, intereses y aspiraciones que en gran medida son cubiertas, por parte del colectivo pedagógico que trata de jugar su rol social al contribuir a la adquisición de conocimientos, hábitos y habilidades durante todo el proceso pedagógico y combinar lo instructivo con lo educativo para el desarrollo pleno de la personalidad del educando.

En Cuba, con el fin de garantizar la plenitud del desarrollo de los niños, adolescentes y jóvenes, el Estado invierte gran parte del presupuesto nacional a la educación, en la preparación de los futuros profesionales, materiales de estudios y otros aspectos que puedan contribuir a perfeccionar el proceso docente-educativo en cada institución.

Los maestros y profesores que en cada escuela conforman el colectivo pedagógico, tienen como encargo social, desarrollar un trabajo educativo eficiente que permita transmitir valores, a través de la forma de actuación y el ejemplo personal, logrando convertirse en un paradigma de sus discípulos. Dentro de las múltiples tareas que esto implica, la orientación profesional en su contexto general y la específica sobre la orientación profesional hacia carreras pedagógicas está en su centro de actuación.

El personal docente, para lograr lo anterior, parte de dos elementos fundamentales: las características psicológicas de los educandos y los resultados de los diagnósticos inicial y periódicos que se les aplican para poder caracterizarlos lo más acertadamente y lograr los objetivos en cada nivel de enseñanza.

La educación es y será un proceso que tiene en cuenta siempre estos elementos: Fin y objetivo de la escuela, Fin y objetivo del grado, Fin y objetivo de las asignaturas.

En Cuba están diseñadas todas las instituciones sobre los mismos principios y valores del proceso revolucionario, dándole la igualdad de derecho a todos los ciudadanos a recibir una educación que los prepare para el futuro con la posibilidad plena del desarrollo de cada personalidad, desarrollo dentro del cual se encuentra la orientación profesional.

A la escuela le corresponde, también, como una vía para cumplir el encargo social la orientación profesional de los estudiantes, centrada en el trabajo del profesor, ya que participa activamente en la formación de valores, ideales, normas de conducta e influye en el desarrollo de aspiraciones y proyecciones futuras de los educandos para su desarrollo pleno.

El profesor debe garantizar la calidad de la enseñanza, orientarlos hacia dónde se inclinan sus intereses. Las actividades que se desarrollen deben estar encaminadas a la interrelación alumno-profesor y viceversa para que fluya el clima de confianza y el trabajo de la labor educativa sea más objetiva.

En la literatura pedagógica mundial, la relación que debe existir entre educadores y educandos en relación a la comunicación, ha sido una temática ampliamente abordada por diferentes pedagogos, entre ellos se encuentran Kuzmina, N, (1987), Ortiz, E, (1996), Gómez, M, (1999), entre otros.

Estos autores abordan la importancia de la comunicación en la formación y desarrollo de la personalidad. En particular se estima que la comunicación, es esencial en las siguientes actividades que los profesores deben realizar para una adecuada orientación:

1. Clases con la calidad requerida y evidente realización pedagógica.
2. La orientación del trabajo independiente que permita a los estudiantes ampliar su horizonte de conocimientos en tareas de carácter pedagógico.
3. El trabajo con los monitores en función de crear habilidades pedagógicas.
4. La creación de círculos de interés con actividades que los motiven hacia la profesión.
5. El intercambio de conocimientos entre los educandos con actividades desarrolladoras de formas de actuación profesional.
6. La integración de objetivos para el conocimiento sólido de los educandos que les permita crear sus propias estrategias de aprendizaje para su futura profesión.
7. El desarrollo de actividades de comunicación oral constante con los estudiantes para su preparación para dirigir y organizar actividades profesionales.
8. La estimulación de la creatividad, la inteligencia y el pensamiento lógico de los educandos en función de su cultura general integral.

Se trata de que el maestro motive al estudiante desde su posición de educador, para que el educando se transforme a sí mismo en correspondencia con su actuación.

La **familia** es la célula fundamental de la sociedad, en ella crece y se desarrolla el individuo con patrones de conducta y formas de actuación, que se van transmitiendo de generación en generación.

Según Reza, I. y otros, (1996) "Una de las funciones de la familia es referirse a la problemática de la interrelación e interacción de la familia y la sociedad, por una parte y, por otra, de la familia y sus miembros, en tanto la familia constituye una unidad--una instancia medidora entre el individuo y la sociedad." (4).

La familia ejerce gran influencia en las decisiones de sus miembros para la elección de una profesión u oficio, formando parte de su función educativa, por determinación de tradición familiar y adquiere un carácter rector en la influencia de los padres en la preparación de los hijos para el futuro, sin embargo muchas veces no se tienen en cuenta los motivos e intereses del adolescente, lo que puede traer como consecuencia algunas frustraciones personales que comúnmente repercuten en la vida familiar futura. El grado de interrelación de los padres con sus hijos facilita una mayor influencia positiva en estos últimos a partir de una relación estrecha, de conocer sus motivos, intereses y aspiraciones para el futuro; si esto funciona coherentemente, el interés del hijo puede ser, realista, alcanzable y sus expectativas pueden ser satisfechas.

Los padres deben evaluar las cualidades de los hijos, las capacidades específicas, los intereses que pueden servir de base para la inclinación profesional; estimular y orientar al hijo en su profesión, con el apoyo de los demás miembros de la familia que se fusionan armónicamente, lográndose, finalmente, una buena orientación al adolescente sobre su profesión.

La **comunidad**, como forma de organización de la vida cotidiana, debe proporcionar a sus miembros determinadas condiciones para el desarrollo de su nivel de vida, calidad de vida, educación, salud, entre otros, de todo ello depende la influencia de la comunidad en la formación y desarrollo de sus miembros. En el libro "La comunidad y su estudio", del autor Arias, H. (1995), se define el siguiente concepto de comunidad: "La comunidad es un organismo social que ocupa determinado espacio geográfico. Está influenciada por la sociedad de la cual forma parte, y a su vez funciona como un sistema, más o menos organizado, integrado por otros sistemas de orden inferior (las familias, los individuos, los grupos, las organizaciones e instituciones)(...) que definen el carácter subjetivo, psicológico, de la comunidad(...)" (5).

En la literatura internacional se identifican dos tendencias: una que analiza el vínculo escuela-comunidad,

fundamentalmente orientado a la familia, destacando la necesidad de reforzar el trabajo de la escuela en este sentido y la otra, se encamina a incorporar la escuela a su medio.

Con el apoyo de la comunidad se hace más eficiente el trabajo educativo hacia la orientación profesional, ya que la escuela y el maestro desarrollan y dirigen diversas actividades, pero su concreción está en el apoyo de divulgación por los medios de difusión masiva, con el activismo de los consejos populares, con la familia y con el entorno social, este último tiene la mayor influencia ya que el individuo se conscientiza de la necesidad de que su aporte e incorporación y ayuda al desarrollo de su comunidad.

### CONCLUSIONES

A través de la historia, se ha podido comprobar que el papel de la escuela, la familia y la comunidad en la orientación profesional de los niños, adolescentes y jóvenes, tiene una importancia capital ya que su estrecho vínculo hace más eficiente el trabajo educativo y se obtienen resultados superiores que tendrán como consecuencia el mejoramiento humano, el desarrollo de esa cultura general integral a la que se aspira.

La escuela nunca dejará de asumir su papel rector en el trabajo educativo, pero se hace necesario ese accionar consciente y sistemático de la familia y la comunidad, en función de apoyar el trabajo de la escuela, de las necesidades sociales y los programas priorizados; la incorporación de los

jóvenes al estudio y su aporte incondicional al progreso social. Esta trilogía escuela-familia-comunidad debe 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 la escuela junto a la familia y a la comunidad 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 la escuela, la familia y la comunidad.

### BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

Arias, H., La Comunidad y su estudio, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1995, p 47.

González, Rey, F., La motivación hacia la profesión en el ISPEJV, En Revista, Varona, No. 6, La Habana, 1989, p 54.

Gómez, M., Metodología para la orientación profesional de los estudiantes de preuniversitario en la carreras afines a las Ciencias Químicas. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, ISP, Holguín, 1994, p 23.

González, V., El maestro y la orientación profesional. Reflexiones desde un enfoque humanista de la educación, Ponencia, Centro de estudios de la formación pedagógica, ISPEJV, La Habana, 1993, p 92.

Hernández B., O., Propuesta metodológica para la orientación profesional de los estudiantes de los preuniversitarios de la Provincia Holguín hacia la Carrera de Profesores Generales Integrales, Tesis en opción al título académico de Máster en Investigación Educativa, Holguín, 2003.

Reza, I, C., y otros, La familia en el ejercicio de sus funciones, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1996, p 62.

## CONECTADOS CONTIGO



# ABRIENDO VENTANAS AL VACÍO SALTAR A LO DESCONOCIDO EN ORIENTACIÓN



**A**nte el vacío del papel en blanco me brotaban multitud de preguntas sobre qué quería comunicar, qué quería compartir, a la vez que la incertidumbre me embargaba: ¿tiene sentido que me sienta a escribir sobre orientación en un contexto de noticias que informan de cambios acelerados, movimientos inesperados, estructuras que sea caen, nuevas formas que surgen...?

Y precisamente el mirar de frente a ese *no sé qué decir, no sé qué compartir* es lo que me ha llevado a plantearme las cuestiones que van surgiendo desde mi teclado, dibujando símbolos consensuados sobre el espacio en blanco que aparece frente a mí en la pantalla del ordenador.

**# Por Soledad Romero-Rodríguez.**  
Profesora de la Facultad de CC. de la Educación Universidad de Sevilla.  
Miembro de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación (RIPO).



No es necesario insistir, por evidente que sea, que vivimos en una sociedad líquida (Bauman, 2000) sometida a cambios cada vez más acelerados y en la que las estructuras, las formas de organización, de gestión, de hacer política están siendo sometidas a un profundo cuestionamiento o, al menos, a una intensa desestabilización. En este contexto, las personas vivimos y compartimos una gran incertidumbre, que cobra formas diversas y variopintas según nuestras diferentes experiencias vitales. Si nos paramos en la palabra “incertidumbre” probablemente se nos ericen los vellos, palpita nuestro corazón y nos recorra un gran escalofrío. Nos da miedo la incertidumbre. Tememos “no saber” cómo responder a lo que pueda ir surgiendo en el futuro, cada vez más inmediato y acelerado. ¿Y...si en lugar de bloquearnos ante ese “no sé” y sentirlo como un peligro, lo tomáramos como una oportunidad para abrir ventanas, ventilar la casa, y dejar espacio para que, desde ese vacío del “no sé” pudiéramos observar las respuestas que ya existen a nuestros interrogantes, que ya están en nuestro inconsciente global y que los “programas” que tenemos insertados, incorporados no nos permiten ver?

Y aquí vemos una orientación como una gran paradoja. Y digo “una” porque hay muchas formas de hacer orientación, yo diría que tantas como orientadores y orientadoras. Sin embargo, tendemos a una representación de lo que significa orientar. Y ahí surgen paradojas que nos pueden turbar como orientadores y como orientadoras. Porque no es posible orientar sin riesgo al error; porque queremos generar respuestas cuando cada persona ya es la respuesta y lo que corresponde es buscar las preguntas a las que responden nuestras circunstancias; porque se nos atribuye ser “agentes de cambio” y la imagen que nos viene es la de cambiar lo externo cuando el cambio genuino está en uno/a mismo/a; porque nos esforzamos en buscar cómo hacer bien nuestro trabajo (referencia externa), cuando todo es más ligero simplemente permitiéndonos estar conectados con nuestra esencia (autorreferencia); porque nos peleamos y nos enfadamos con nuestras circunstancias y las de nuestro contexto ya que son lo que son y no lo que nos gustaría que fueran; porque ponemos más energías en la queja por lo que debería cambiar el sistema (de nuevo, la referencia externa), que en cuestionarnos qué es lo que yo puedo hacer por él<sup>1</sup> (autorreferencia), no necesariamente para validarlo.

Tal vez las personas que estéis leyendo estas líneas os podáis estar sintiendo identificadas con lo que contienen o tal vez no. Ésta es mi experiencia y es la que comparto, éstas son las paradojas que forman la encrucijada en la que yo misma me encuentro, a la vez, como persona que necesita de la orientación, como madre que quisiera orientar a sus

hijas, como orientadora que ama la orientación, como docente que pretende ayudar a descubrir la orientación, como investigadora que se adentra con asombro en los procesos de orientación. Y en la conjugación de estos roles surgen aún más preguntas a las que sé que sólo me puedo acercar con un enorme margen de error de un ser con muchos límites. Y eso nos cuesta aceptarlo y abrazarlo. Y si no podemos abrazar nuestro propio error, nuestras fronteras, nuestra “culpa” ¿por qué exigir que lo que nos rodea sea diferente a lo que somos nosotras y nosotros mismas/os? ¿Acaso no somos parte de ello? ¿Y si probamos a abrir las ventanas con el picaporte del error, de los límites como oportunidad para crecer como personas y como globalidad?

¿Qué haríamos si llegamos un día a nuestro espacio de trabajo y nos dicen que la normativa se ha esfumado? ¿Cómo actuaríamos si se nos ha quedado en casa el programa “rol de orientador/a”? ¿Qué pasaría si nos dijeran que ninguna de las actuaciones que hemos llevado hasta el momento sirven para las nuevas situaciones en las que debemos actuar? ¿Cómo promoveríamos procesos de orientación si no hiciéramos invisibles?

Las sensaciones que me producen estas cuestiones se acercan al vértigo, al miedo que genera el estar frente a la “nada”, porque nada de lo anterior está, al miedo a errar en la elección entre “todas las posibilidades” que abre precisamente esa nada. Es el miedo al error en la libertad de elegir cómo queremos vivir nuestras circunstancias (Fernández Campillo, 2014). Es el miedo a apagar el “piloto automático” que creemos-sólo creemos- que nos permite saber cómo actuar con el mínimo error. Este vértigo del vacío es la “antesala del aprendizaje”, y lo presenta de forma muy clara Acaso (2015)<sup>2</sup> al referirse a la Pedagogía del vacío. El miedo se acrecienta ante el vértigo porque la atracción a lo que desconocemos es muy intensa. La sentimos tan fuerte que nos da miedo que nos atrape. Nos da miedo sentir nuestro gran potencial. Hablamos de empoderamiento como “dar poder”, cuando ya tenemos todo el poder para ser.

Nuestra actuación como orientadoras y orientadores, como docentes, como educadores y educadoras, en general, pasa necesariamente por encontrar-nos, y conectar con nuestra propia esencia. Ahí es donde está la semilla de todo nuestro potencial para, primero ser o estar siendo y, después actuar (no sin margen de error).

¿Cómo podemos tomar ese poder del ser?

1. Vilaseca, 2013.  
2. <http://www.mariaacaso.es/matar-a-un-profesor-la-sinautoria-y-su-implicacion-en-la-educacion-contemporanea/>



Sería incoherente lanzar aquí una serie de recomendaciones cuando yo misma me enfrento al “no saber” y considero esencial (en el más amplio sentido de la palabra) el descubrimiento en autorreferencia. Lo que comparto es el producto (a día de hoy) de un descubrir personal que, si bien no son ideas nuevas (hay mucho dicho y escrito en diferentes tiempos y espacios), se resignifican cuando son filtradas por la esencia de cada ser.

**Tomar la libertad de elegir cómo vivir nuestras circunstancias, abrazando el miedo al error**

¿Y si apagamos el piloto automático al que nos referíamos antes y desactivamos el programa del miedo? Abrazar el miedo, la incertidumbre, la inseguridad como parte de la vida, aceptar su “lado generoso” -freno preventivo- (Vilaseca, 2011), los hace menos poderosos. Luchar contra ellos les da más poder. Necesitamos permitirnos vivir nuestras emociones sin juzgarlas-no hay emociones buenas o malas-, porque, como bien expresa Fernández Campillo (2014), “¿acaso eres culpable de sentirlas?; todo pierde fuerza en nuestra mente si pierde credibilidad.

Cada experiencia que vivimos no es positiva o negativa en sí misma, cada circunstancia es, a la vez, un peligro de “engancharnos” a un bucle que nos ciegue y que aniquile nuestra posibilidad de crecer o una oportunidad, una herramienta para dudar de lo que teníamos por establecido, para cuestionarnos nuestras creencias, nuestros mitos, nuestras leyendas, nuestros “programas”; para plantearnos en qué dirección estamos yendo. La vida, la existencia concreta no puede ser perfecta porque entonces dejaría de tener sentido. La belleza, la hermosura de la vida está precisamente en la imperfección de la existencia concreta y en nuestros errores de percepción, cuya observación y reconocimiento no son más que un camino hacia la Vida, propósito abstracto e inconsciente que va más allá de nosotros/as mismos/as.

Y esto nos sirve también para cuestionarnos el propio proceso de orientación (¿qué hacemos?) así como para profundizar en el sentido de lo que hacemos y para comprender la materia con la que trabajamos. La finalidad del proceso sería orientar para la libertad en la construcción de proyectos de vida con-sentido.

**La realidad es respuesta. Más que buscar, nos corresponde encontrar lo que Ya ES**

Y si vemos nuestra existencia concreta como esa oportunidad, nos vamos a una segunda reflexión: La realidad es respuesta. Andamos buscando y buscando (muchas/os orientadoras/es nos llamamos “buscadoras/es”, como en el cuento de Bucay<sup>3</sup>) y seguimos buscando “fuera” (a través de cursos, talleres, lecturas...)<sup>4</sup>. Y, tal vez, nos toca encontrar. Tenemos muy cerca lo que necesitamos hallar: la respuesta está dentro de ti y en tu experiencia de la realidad. Y si la respuesta ya está, si la realidad que vivimos es una invitación para observar-nos, lo que nos faltan son las preguntas. Y no es que no nos sirvan esos cursos, talleres, lecturas (y, personalmente, hago uso de ellos)...pero el “cómo” o el “para qué” no puede ser para llenar y llenar nuestra sensación de vacío del “no saber” que nos inquieta. Debe ser funcional, actuar como combustible que avive la llama que lleve a ebullición lo que nuestro ser esencial ya “trae de fábrica”. Ahí surge el asombro<sup>5</sup>, el “ah sí!!!”, que nos impulsa a seguir aprendiendo a través del reconocimiento de lo que acontece en nuestra realidad como una invitación a conectar con nuestra esencia. Y ésta no es otra que la esencia global-y por tanto, no exclusiva-, que adopta diferentes formas en cada persona concreta, enriqueciendo la experiencia de la vida. Robinson (2012) describe el encuentro de ese “elemento”, aceptando la posibilidad de error, como un factor de crecimiento “infinito” personal y global.

Para encontrar ese “elemento” es necesario dejar de interpretar con los ojos del pasado (de nuestras creencias, mitos, patrones asumidos) la vida de una manera lineal, concreta, como una mera sucesión de hechos y acontecimiento. Nos aferramos a las que consideramos verdades, construidas por percepciones erróneas que se han gestado por nuestra experiencia del pasado y por los clichés heredados y grabados en nuestros genes a través de generaciones y generaciones. Miramos la realidad a través de filtros que la distorsionan por lo que nos creemos que necesitamos para sobrevivir, para estar protegidos/as, para ser mejor, para responder a lo que “debe ser”...Y necesitamos llenar un vacío (el vacío existencial) que nos inquieta, del que tratamos de huir infructuosamente pues forma parte de la propia vida. Mientras, tratamos de llenarlo buscando “fuera” lo que nunca lo va a poder llenar, con la insatisfacción y el dolor que conlleva, no conectamos con esa esencia en la que está todo el potencial -individual y, a la vez global-.

El cambio que buscamos fuera está en el contacto con la nuestra esencia (dentro). Conectamos con la esencia observando nuestra forma de percibir, sin enjuiciarnos, simplemente, mirando de frente nuestros montajes mentales. Estos, a veces, funcionan de manera proactiva (“es que necesito esto o aquello para...”, “es que entonces me quedo sola/a...”, “es que entonces me van a mirar mal...”, “es que...”) y otras como reacción (“me salto la norma porque es lo que debo hacer” o “porque es lo correcto y lo coherente con mis principios”), de una manera aparentemente consciente pero, en realidad, ciega a los hilos que lo manejan desde programas que tenemos instalados, de los que no tenemos consciencia y están alejados de nuestro Ser.

Permitir encontrarnos es el primer paso necesario para proponer experiencias que pongan también a las personas destinatarias de la acción orientadora y a las instituciones en las que trabajamos en situación de búsqueda de su propio ser. Mirar la realidad de cada persona y sus circunstancias como respuesta, como una oportunidad, nos pone en situación de poder acompañarlas con menos carga. Desde esta mirada podemos observar las situaciones con una perspectiva más amplia, menos distorsionada de la realidad (suelto mis distorsiones-miro con menos distorsión-acompañó a soltar y a decidir cómo vivir la situación). Si en el proceso se percibe error, sin evadir la responsabilidad, no se observa desde la culpa, sino desde una perspectiva de aprendizaje (qué me muestra de mí mismo/a el error). Lo que comparto, como orientador/a, en el proceso no es mi interpretación de las cosas, sólo acompañó para que la otra persona pueda elegir la forma en la que quiere vivir sus circunstancias, la que mejor conecte con su ser más auténtico. En nuestro rol, ofreceremos oportunidades y experiencias precisamente para que se establezca esta conexión -respetando la disponibilidad que cada quien tenga para ello-. Los procesos grupales de orientación cobran un sentido especial como espacios para compartir preguntas, intercambiar perspectivas, observarse en la devolución que me dan “los otros” (por lo que expresan o simplemente por lo que mueve en mí misma/o su presencia) y, sobre todo, para vivirmos como parte de una globalidad. Desde ahí se pueden generar proyectos vitales personales a la vez y en consonancia con proyectos colectivos, en un marco de sostenibilidad.

**Vivir el presente, conectando con nuestra esencia, conectando con lo global**

La relación pasado-presente-futuro cobra un sentido diferente en el proceso de orientación. Ya no es tanto leer el presente en claves del pasado para hacer un plan de futuro, como observar en el presente cómo percibo y leo cada circunstancia movida por los patrones y programas instalados en el pasado y decidir, en el instante presente, cómo quiero vivir esas circunstancias y dar mi siguiente paso (ya futuro). Cada nueva circunstancia crítica es una oportunidad para cuestionar y observar nuestras creencias, limitaciones, para permitirnos mirarla en conexión con nuestra esencia, liberándonos de los patrones aprendidos (son los que nos hacen caer una y otra vez en los mismo!!). Las circunstancias del futuro no las podemos controlar pero sí podemos dirigir desde dónde las miramos y las tomamos (con más o menos acierto, porque ya hemos dicho que el error forma parte del proceso de perfeccionamiento de la vida).

Estar en el presente, en el instante, es disfrutar de cada gota de vida, es poderla saborear descubriendo los misterios que encierra.

Conectar con la esencia es sintonizar con la conciencia global y posee una gran potencia subversiva y crítica. Desde el abrazo al “no sé”, desde la relativización del miedo al error, desde la “desprogramación”, tomamos conciencia de que cada persona es una parte del propósito de la vida en el que cada quien tiene un rol. Nuestro compromiso con el descubrimiento de nuestra esencia y con la construcción de nuestro propio camino en la vida<sup>6</sup>; la toma de conciencia de que lo que buscamos no está fuera-no hay nada que llenar-, sino que está en nuestro propio Ser; el comprender que nuestra imperfección es parte del proyecto de la vida, nos permite sintonizarnos con lo que realmente importa, modificar nuestras aspiraciones, renovar de manera continua nuestras expectativas (como si las escribiéramos en la orilla del mar donde las olas vienen y van)...Todo ello a la vez nos lleva a comportarnos y proyectarnos de una manera diferente con todo y con todos/as los/as que nos rodean. Cuando tomamos conciencia de que formamos parte de un sistema donde todos los elementos están interconectados, donde todas las relaciones tienen un sentido, donde nuestros diferentes roles vitales responden a un mismo propósito global, entonces es cuando nuestras actuaciones pueden encajar en una perspectiva ecológica, sostenible de nuestro proyecto vital.

3. Bucay, J. (1997). Cuentos para pensar. Madrid: RBA.

4. Cada vez es mayor la cantidad de profesionales de la educación que participan en talleres y cursos de autoayuda, crecimiento personal...

5. Permittiéndonos ese aprender como un viaje que nace desde dentro, con ese sentido del misterio y sed de belleza con el que aprendemos cuando somos niños/as, como describe L’Ecuyer (2012).

6. Debemos hacer referencia al movimiento life designing que se está desarrollando en el ámbito de la orientación y en el que destacan trabajos como los coordinados por Savickas (2009; 2012).

Y esto se hace sin esfuerzo, sin tener que preocuparnos por responder a valores establecidos. Conectar con la esencia nos lleva a ser personas más auténticas y también más críticas, transformadoras<sup>7</sup> (no sin error, no perfectas) y, como consecuencia, más en coherencia con proyectos más sostenibles (a nivel ambiental, económico, social, holístico).

### Silencio... se suelta!

La conexión con nuestra esencia requiere alejar los “ruidos” que nos separan de ella (y nuestra identidad ya se encarga de hacer ese ruido porque, como decíamos se resiste y se rebela cuando intentamos desprogramarnos). Es por ello por lo que el silencio es una herramienta clave a la hora de ponernos en situación de encontrar nuestro ser. Toro (2015) lo expresa de forma muy clara cuando señala que “meditar es un ir y permanecer en ese lugar que no es sino un ‘estado de conciencia’. Toda meditación es un ‘des-cubrir’ ese espacio, un soltar, un despojar y despojarse” (p. 70).

Al pararnos en silencio y permitirnos estar con nosotros/as mismos/as, estamos en disposición de ver nuestra forma errónea de percibir y actuar. Observarlo no es para enredarnos en la culpa, sino para que nuestro plano mental deje de imponer las creencias, ideas, comportamientos aprendidos y se ponga al servicio de nuestra esencia, de nuestro auténtico ser interior.

El cuerpo juega un papel importante en nuestra presencia. Observar lo que nos dice el cuerpo, en silencio, nos muestra nuestros bloqueos, la aceleración de nuestra mente, la tranquilidad vs. Inquietud de nuestra respiración. Nos informa sobre dónde estamos-aquí y ahora, con nosotros en el presente o en otro lugar y momento-. ¿Estoy viviendo *mi* vida o un montaje de ella?

### Y con todo esto, ¿qué hacemos en orientación?

Decía antes que nada de lo que estoy expresando aquí es nuevo-otra cuestión es que se nos olvide con frecuencia-. Y podría apelar a numerosas corrientes y enfoques pedagógicos que, con matices, han planteado la necesidad de desarrollar una educación (por ende, orientación) no directa, centrada en el ser, que fomente que se abran preguntas-más que dar respuestas-, que fomente la creatividad y el

pensamiento divergente, que se comprometa con el cambio...Podríamos citar -por nombrar sólo a algunos de ellos y ellas y en diferentes tiempos- a Carl Rogers, Paulo Freire, Postman y Weintgartner, Giner de los Ríos, María Montessori, Francesco Tonucci, Finkel<sup>8</sup>...

Parece que a nuestro sistema educativo le corresponde el rol de mostrar de manera burda y exagerada todo nuestro error. Tal vez sea porque, como se nos suele olvidar lo verdaderamente importante, necesitamos un fuerte zarandeo para que podamos decir: “*¡aquí estoy con todo mi ser!*”. Y esta frase significa estar en disposición (con todos los límites) de abrazar el error, de asumir la incertidumbre, de desprogramarse, de cuidar al ser que llevamos dentro, de asumirnos parte de un propósito global. No, no lo veas como un trabajo o un esfuerzo, te aseguro que no lo es. Es sólo ponerse en estado “disponible”. Todo se aligera, porque vamos soltando todos esos patrones que aprendimos o que heredamos. Como señala Rovira (2009), no se puede innovar si primero no nos reímos de nosotros/as mismo/as y cambiamos nuestra alma individual y colectiva a la vez.

Nuestra principal herramienta de trabajo, por tanto, sería nuestro propio ser. Y, tal vez nos toque orientar con la boca cerrada<sup>9</sup> permitiendo que surjan preguntas generadoras y esenciales, ideas divergentes, desde el ser de cada una de las personas a las que orientamos o con las que trabajamos, dejando un espacio para el silencio<sup>10</sup>, para facilitar el contacto con la esencia y favorecer la asunción de los propios potenciales. Y ya sabemos que esto será una decisión personal, en libertad, tomada por cada una de esas personas en el momento en que pueda hacerlo, a su ritmo, con sus límites (como también así lo haremos nosotros/as).

Ya expresamos en otro momento (Romero-Rodríguez, Seco-Fernández y Lugo-Muñoz, 2015) que los centros educativos tienen que convertirse en espacios en los que el alumnado tenga la oportunidad conectar con su ser interior, para que pueda elaborar el sentido (meaning-making) de su propia formación y de su propio desarrollo personal y profesional (career development), como forma de empoderamiento en y fuera del propio centro y estar preparados para una sociedad en constante cambio. Igual ocurre si nos referimos a otros contextos y ámbitos en los que se desarrolla la orientación (laboral, empresa...).

En un trabajo realizamos recientemente (Romero-Rodríguez, Figuera Gazo y Freixa Niella, 2016) observamos, a través del análisis de narrativas de estudiantado universitario cómo el desarrollo de sus trayectorias está supeditado a un patrón supervivencia sin una autorreferencia a su ser interior. Este resultado nos invita a considerar que el patrón que construye la persona como parte de su identidad, es el que impone para interpretar sus realidades cotidianas y guiarlas, de acuerdo con ese mismo patrón, en los diferentes contextos sociales en los que se desenvuelve (Savickas, 2011 en Brown y Bimrose, 2015). Necesitan crear redes de contacto con los compañeros para apoyarse y sentirse “protegidos” ante la incertidumbre y el caos que perciben en el contexto y en sus propias trayectorias. El patrón de supervivencia les dificulta o hace que sea más vaga la elección del grado y las decisiones sucesivas, que se basan más en referencias externas (salidas, prestigio, reconocimiento, responder a expectativas familiares, responder a sus esquemas de “buen estudiante”...) que en la conexión con su propia esencia interior (su “elemento”). Observamos que el “éxito académico” no está necesariamente ligado al “éxito” como satisfacción con la propia vida. Éste es sólo un ejemplo de lo que me lleva a preguntarme ¿no habrá que abrir puertas a una orientación más centrada en el Ser auténtico?<sup>11</sup>

En estos momentos las palabras “crisis”, “incertidumbre”, “inestabilidad”, “cruce de fronteras”...están muy presentes en nuestras conversaciones, en los medios de comunicación...Y puede ser una buena oportunidad para atrevernos a “desaprender lo aprendido”, vaciar nuestra mochila de todo lo que hemos y nos la han llenado como orientadores/as, soltar todos nuestros “programas”, escucharnos, mirar cara a cara y abrazar a nuestros errores de percepción-que han podido ser “éxitos”-.

Cuando se está a punto de saltar al vacío<sup>12</sup> el vértigo nos atrapa. Saltar a lo desconocido en orientación es dar el salto hacia la esencia del Ser...nos da vértigo esa libertad de Ser y, a la vez, conforme nos soltamos, nos aligeramos y también se reblandece todo lo que está a nuestro alrededor. En el salto nos encontramos y tomamos conciencia de unidad, de globalidad...

¿Te atreves a saltar?

### BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

- Brown, A., & Bimrose, J. (2015). Identity Development. In P.J. Hartung; M. Savickas & W.B. Walsh (Eds.): *APA Handbook of career intervention, Vol. 2: Applications. APA Handbooks in Psychology*. Washington D.C. US: APA. 242-254.
- Fernández Campillo, L. (2014). *El espíritu económico. La crisis está en uno mismo*. Ávila: Unkido.
- Feyerabend, P.K. (1989). *Diálogo sobre el método*. Madrid: Cátedra.
- Figuera-Gazo, P. y Romero-Rodríguez, R. (2016). La orientación en la Universidad. En A. Manzanares Moya y C. Sanz López (Dir.) *Orientación Profesional. Fundamentos y Estrategias*. Madrid: Wolters Kluwer Educación (en prensa).
- Finkel, D. (2008). *Dar clase de boca cerrada*. Valencia: Publicaciones de la Universitat València.
- L’Ecuyer, C. (2012). *Educación en el asombro*. Barcelona: Plataforma actual.
- Robinson, K. (2011). *El Elemento*. Madrid: De Bolsillo.
- Romero Rodríguez, S. (2003). La construcción de proyectos profesionales y vitales: aplicación de la orientación a personas en centros de formación y en busca de su primer empleo. *Bordón*, 55, (3), 425-432.
- Romero Rodríguez, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15, (2), 337-354.
- Romero Rodríguez, S. (2009). El proyecto vital y profesional. En L. Sobrado; A. Cortés. *Orientación Profesional*. Barcelona: Estel.
- Romero Rodríguez, S. (2013). Hacia una orientación profesional sistémico-narrativa. En P. Figuera (Coord.), *Orientación profesional y transiciones en el mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y en gestión personal de la carrera* (pp. 125-160). Barcelona: Laertes.
- Romero-Rodríguez, S., Seco-Fernández, M. & Lugo-Muñoz, M. (2015). Orientar desde el Ser: algunas aportaciones del programa Orient@cual para la elaboración del proyecto profesional y vital de alumnado de PCPI y CFGM. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), p. 75-89.
- Romero-Rodríguez, S.; Figuera-Gazo, P. y Freixa-Niella, M. (2016). Narrating Emerging Adulthood at University. En B. Merrill, J. González-Monteagudo, A. Nizinska, A. Galimberti, M.A. Ballesteros-Moscio (Eds.) *Continuity and Discontinuity in Learning Careers: Potentials for a Learning Space in a Changing World*. Seville: University of Seville (en prensa)
- Rovira, A. (2009). *La buena crisis. Una oportunidad para reinventarse*. Madrid: Santillana.
- Savickas, M.L. et al. (2009). Life designing: a paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, (3) 239-250.
- Savickas, M.L. (2012). Life Design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling and Development*. 90, 13-19.
- Toro, J.M. (2015). *Mi alegría sobre el puente. Mirando la vida con los ojos del corazón*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Torres, S. (2014). *Saltar al vacío*. Barcelona: Presencia.
- Vilaseca, B. (2011). *El sinsentido común*. Madrid: Planeta.
- Vilaseca, B. (2013). *Qué harías si no tuvieras miedo*. Barcelona: Penguin.

7. Y si se me apura, “subversivas”, ¿o no es subversivo “desprogramarse”?

8. Y añadiría a algunas pedagogas quizás no tan conocidas pero no por ello menos esenciales, como mi maestra Pilar Vázquez Labourdette o mis compañeras Casilda Peñalbert o Isabel López Górriz quienes ya no están en esta existencia concreta. Y también añadiría a compañeros y compañeras que compartimos en nuestro equipo de investigación GIEPAD nuestras experiencias en la búsqueda de unos procesos educativos y orientadores que se centren en la esencia del ser como pilar en la construcción de una sociedad más sostenible a partir de la participación real de personas auténticas.

9. Adaptamos el título de Finkel (“Enseñar con la boca cerrada”).

10. Nos pueden ayudar técnicas de Mindfulness, aunque lo importante es simplemente, pararse, respirar y observar los programas que nos acechan cuando intentamos conectar con nuestro interior.

11. En otros trabajos anteriores (Romero-Rodríguez, 2003, 2004, 2009, 2013), incluso en propuestas de programas de orientación sobre las que trabajé en otros momentos ([www.orientacual.es](http://www.orientacual.es)), siempre tuve presente la necesidad de que la persona fuera el centro de todo el proceso y que los agentes de orientación deberían realizar primero y a la vez el cuestionamiento de su propio proyecto vital. Lo que me cuestiono ahora es si, además de esto, no es preciso desarrollar un proceso que desmantele de forma más clara los patrones inconscientes que dirigen nuestras elecciones. Casi sería hacer un proceso a la inversa: no es “desde mi patrón de identidad (personal y social) actúo”, sino, “desde lo que decido hacer con mis circunstancias o situación (desde la conexión con el ser más esencial) tomo lo que necesito de mi identidad para desarrollarlo (aceptando el margen de error que, como ser imperfecto, puedo cometer)”.

12. Expresión de Sergi Torres en su libro llamado de esta forma y en el que realiza interesantes planteamientos en torno al ser.



Imagen: Freepik

## LA COLABORACIÓN ENTRE ORIENTADORES Y EQUIPOS DIRECTIVOS

# Por Juan José Ruiz Salmerón. Licenciado en Psicología y Psicopedagogía. Doctor por la Universidad de Granada Orientador. Inspector de Educación en Almería.

**E**l contexto multicultural, global y cambiante de la sociedad actual, demanda como contrapartida una transformación en la acción educativa más allá de prácticas tradicionales de transmisión de la cultura.

En este sentido, la estructura organizativa de los centros se ha visto obligada a incorporar nuevos y múltiples elementos que le permitan dar una respuesta más ajustada y adecuada a las nuevas exigencias de la sociedad del siglo XXI.

Una comunicación bidireccional constituye el soporte indispensable para construir dinámicas de coordinación y proyectos educativos que favorecen el desarrollo de prácticas educativas de calidad. Sin embargo, lo que se observa, todavía, en muchos centros es una estructura caracterizada por encuentros puntuales, no programados y superficiales, que impiden una comunicación horizontal, natural e interdisciplinar, donde las acciones personales inhiben una comunicación fluida, real y constructiva entre profesionales.

En este nuevo organigrama, el papel del orientador/a es esencial como correa de transmisión. El orientador del centro tiene que ser considerado un profesional más del mismo que debe implicarse en todos sus procesos y programas para cooperar en la mejora de la calidad educativa que oferta. Sus intervenciones serán fundamentales en los procesos de planificación del centro, en el asesoramiento colaborativo al equipo directivo, los equipos docentes y al profesorado y en la aplicación de los programas que se desarrollen durante el curso escolar.

Para hacer posible sus funciones y optimizar la tarea colaborativa del orientador/a, es fundamental la coordinación con el Equipo Directivo a la hora de elaborar su Plan Anual de Trabajo en el centro y la organización dinámica de las reuniones con los diferentes órganos de coordinación docente. El equipo directivo juega un papel primordial a la hora de ejercer y dar a conocer a todos los colectivos las funciones del orientador/a.

Aunque el papel del orientador u orientadora ha sido en el pasado y continúa siendo, con demasiada frecuencia, denostado; si bien, para muchos equipos directivos se trata de una figura más que necesaria, vital para el buen funcionamiento de los centros docentes; un eje vertebrador que organiza, distribuye, acompaña y contribuye al buen desempeño tanto de la labor docente como de la función directiva.

Desde las reuniones de tránsito hasta la evaluación del alumnado para atender a sus necesidades específicas o no, pasando por las solicitudes de becas y ayudas, la atención de los adolescentes, en edades complicadas, con problemas difíciles, que, en la mayoría de las ocasiones, sólo desean ser escuchados, atención a padres y profesorado,... son acciones que se observan en los despachos de los orientadores y orientadoras. Se trata, por tanto, de una figura, habitualmente solitaria, sobre la que recae una función de extrema importancia: dar al alumnado la oportunidad de crecer, en el amplio y noble sentido de la palabra.

Por ello, tanto la persona de la orientación como los miembros del equipo directivo tienen que tomar conciencia de que sus trabajos han de ir necesariamente de la mano; en trabajo cooperativo y no solo en colaboración. Se busca crear un equilibrio interactivo que agilice cualquier gestión que se realice en el centro, puesto que su óptima organización dependerá en buena medida de esta interacción mutua. No obstante, somos las personas, con nuestras propias peculiaridades y habilidades, las que ejecutamos las funciones asignadas por la norma.

Sin embargo, en otras ocasiones, como afirma Santos Guerra (1994) "la existencia de responsabilidades pedagógicas compartidas por el Equipo Directivo y los responsables del departamento puede ocasionar conflictos de competencias o celos profesionales no confesados que directivos autoritarios y controladores pueden resolver arrinconando la labor del orientador o asignándole funciones ajenas a sus atribuciones que obstaculizan su labor". Algunas de las situaciones que conocemos pueden suponer un uso inadecuado, por parte de los equipos directivos, de un recurso que les ha sido otorgado para la tarea esencial de colaborar con el profesorado en la orientación educativa del alumnado y realizar las labores de asesoramiento psicopedagógico al conjunto de la comunidad escolar. Sencillamente no facilitar/permitir el desarrollo adecuado de la orientación educativa.

Por otra parte, aunque en el organigrama jerárquico, el orientador es un profesor más que desempeña funciones, en buena parte, diferentes e igual de importantes que las de los demás, el modo de organizar el horario de su trabajo es más parecido al que tienen los miembros del equipo directivo que al resto del profesorado. Esta circunstancia, en algunas ocasiones, puede propiciar que aparezcan recelos por parte de quienes los consideran "privilegiados" por estar alejados de las aulas: "impartir clase".

En definitiva, e independientemente de la existencia o no de situaciones poco favorables para la integración del orientador en el centro, el equipo directivo debe mediar y proyectar una visión proactiva de la diversas actuaciones del orientador.

### SEGUNDA PARTE

A la hora de *plantear la posible ampliación e implicación del papel del orientador y orientadora en torno a las funciones directivas*, la presente reflexión gira en torno a tres posibilidades que vertebran dicha perspectiva: *las vías de colaboración, de participación y de integración*. Pero antes de plantear los posibles argumentos se requieren una serie de reflexiones previas.

El análisis retrospectivo de mi experiencia docente e inspectora durante los últimos años ha asentado cada vez más mi convencimiento de la necesidad de buscar puntos de encuentro y colaboración entre el departamento de orientación y el equipo directivo. La complejidad de los centros educativos actual exige que el liderazgo pedagógico, responsable y distribuido que han situado al director más allá de un mero gestor le obligan a una delegación de responsabilidades entre los miembros del claustro y no sólo de su equipo directivo. No se trata pues de recurrir a la labor que



han ido ampliando las funciones normativas de unos y otros contempladas en las diferentes leyes, decretos, órdenes e instrucciones sobre las que nos encontramos con un amplio abanico de referencias sino de liderar una organización compleja.

La complejidad de las diferentes tareas docentes y de gestión que una directiva se ve obligada a asumir hace imprescindible la colaboración recíproca con dichos profesionales. La educación no puede ser reducida al ejercicio pedagógico del aula, el horizonte donde se ancla hoy en día sus posibilidades de logro se ve ampliado por el papel que juegan igualmente el conjunto de la comunidad educativa y el contexto socio-comunitario de cada uno de los centros. Aula, Centro y Contexto socio-comunitario vertebran dichas realidades. Las aportaciones consumadas a lo largo de la práctica de orientación sobre la acción tutorial, la atención a la diversidad-verdadera preocupación y talón de Aquiles de la educación actual-, el asesoramiento psicopedagógico del alumnado, la colaboración con las familias, su integración en los órganos colegiados, especialmente el ETCP, el desarrollo del Plan de Centro y del Proyecto de Dirección (PdD) requieren el acercamiento al equipo directivo que debe liderar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los horizontes de logro y posibilidad no pueden reducir su papel al de mero orientador, sino que deben afianzar su figura como **parte integrante de las decisiones colegidas**. Mi experiencia a lo largo de estos años me ha demostrado que los diversos responsables del departamento de orientación han ejercido también una consumada labor de mediación entre los distintos miembros de la comunidad educativa y el propio equipo directivo.

En general, en el ejercicio de la labor profesional del orientador se aglutinan funciones y responsabilidades propias del profesorado, pero también específicas de su labor de orientación, mediación y asesoramiento que se convierten en el núcleo de la sugerida ampliación de horizontes dentro de la vida activa del Centro y la Comunidad Educativa.

En relación con las funciones propias de la **vía colaboración entre el equipo directivo y el orientador u orientadora** dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, el papel del orientador se ejerce de forma transversal y constituye la base de la vía de colaboración. Su condición de profesor y de orientador le atribuye el ejercicio de dichas funciones, por tanto, puede contribuir junto al profesorado tutor y al equipo docente a orientar el aprendizaje y el apoyo al proceso de formación y educación del alumnado y establecer cauces de intervención y colaboración con las familias. En este sentido, la presencia como mediador entre profesorado, familias, alumnado y el equipo directivo,

como último responsable, encuentra aquí una vía de cooperación de gran alcance. Su papel resulta imprescindible para favorecer las vías de relación y de atención al desarrollo psico-emocional, afectivo, emocional y de la consecución de los objetivos pedagógicos y competenciales, especialmente, los referidos a la autoestima, la actitud emprendedora y el desarrollo moral, así como la integración socio-comunitaria del alumnado.

Se trataría de aproximar a las familias y al alumnado al resto de los integrantes institucionales, colegiados o profesionales del Centro. Su labor mediadora, especialmente **con relación al equipo directivo y la acción tutorial** pueden aumentar el clima de confianza en la orientación profesional, académica y personal del alumnado, pero sobre todo -y a raíz de mi experiencia- **evitar la distancia** que en ocasiones parece representar el rol de Jefatura o Dirección, especialmente, en el campo de **la aplicación de medidas preventivas y/o correctoras** que se ejerce desde los miembros del equipo directivo. En la mayoría de las ocasiones, la **representación simbólica** en forma de creencia por parte de las familias hace que se vea al equipo directivo como meramente **represivo o punitivo** a la hora de tomar medidas. La presencia del orientador permite reducir esta visión, especialmente, en el caso del **incumplimiento de las normas de convivencia o las situaciones más graves como el acoso o el absentismo**. Su rol es contemplado con menor desconfianza por parte de las familias y **disminuye la resistencia** hacia la labor directiva dentro de este contexto funcional. La cooperación con las familias, el alumnado y el profesorado debe asentarse sobre el aumento de la confianza recíproca y encontraría aquí uno de los puntos fuertes del papel del orientador dentro del Centro.

Además, desde su formación profesional el asesoramiento es el otro cauce de colaboración institucional dentro del centro. La realidad-querámosla o no- es que se ha producido un exceso de regulación y desarrollo normativo, si se me permite la ironía y como dijo algún pensador: **el código perfecto no hace a la gente perfecta**. Situación que se ha visto adolecida por las reformas y contrarreformas, cuando no, agrabada por la dispersión normativa que a veces convierte en un laberinto interminable la búsqueda de soluciones para la aplicación de dichas leyes generales a los casos concretos. **El horizonte de apoyo y colaboración** entre el equipo directivo y el departamento de orientación es aquí una vía de trabajo conjunto, respetando cada uno su ámbito de toma de decisiones, pero remando en el mismo sentido en favor del conjunto de la Comunidad Educativa.

Desde este planteamiento, **las vías de colaboración entre orientación y el equipo directivo** parecen apuntar en la dirección de mantener una cierta distancia entre las funciones

directivas y el papel profesional que pudiera ejercer la persona responsable. Sin embargo, el papel mediador-asesor podría verse perjudicado por su integración dentro del equipo directivo, a menos que otro profesional **ejerciera de forma íntegra o parcial su labor**.

Hasta aquí, se ha planteado sucintamente la vía de colaboración, se requiere por tanto, asentar ahora la **vía de participación**. En realidad, esta vía se superpone sobre la anterior, y suele estar determinada por las funciones propias y específicas que le otorgan la normativa y su papel institucional, especialmente, en relación con el plan de acción tutorial que se incluye dentro de las líneas generales del Plan de Centro. Aunque no se pretende agotar y describir dichas funciones, parece claro que el eje fundamental gira en torno a la participación dentro de los diferentes órganos colegiados del Centro. De vital relevancia resulta su intervención en los equipos docentes y el asesoramiento a los tutores. Para que esta tarea se ejerza coordinadamente con la dirección y se adecúe al PdD y PC, se hace imprescindible la mejora que ha supuesto la reducción del ETCP, tanto transversal como verticalmente, lo que puede contribuir a establecer puntos de encuentro con los miembros del equipo directivo. Aquí, hay un salto cualitativo respecto a la vía de colaboración, en la medida en que esta vía, aumenta la **corresponsabilidad e implicación institucional** del orientador. Es más, si no hay una contrastada afinidad entre la toma de decisiones de estos órganos colegiados, la realización del PdD y su concreción en las propuestas de mejora del PC haría imposible la consecución de cualquier plan de actuación. El nivel de compromiso y complicidad supone un grado mayor de implicación. A mi juicio, esta vía de participación **no puede reducirse a la estructura orgánica e institucional**, se requiere alguna **otra forma de participación** que, sin llegar a lo que hemos denominado **vía de integración**, permita una mayor fluidez en la toma de decisiones y el seguimiento del PC y el PdD: me refiero a aumentar su presencia dentro del equipo directivo a través de alguna **propuesta de mejora**, por ejemplo, su **incorporación periódica a las reuniones del equipo directivo** según la frecuencia que se viera oportuna.

De esta forma su participación no se reduce a términos institucionales, pero partiendo de las posibilidades que la **autogestión y dirección** del centro permite a través de sus proyectos, **incorporar la figura del orientador a la toma de decisiones** en relación con la consecución de los objetivos y las líneas de actuación que marque el director o directora, tanto en el sentido al que me he referido antes, como del ejercicio del liderazgo distribuido y pedagógico.

Finalmente, y dentro del **horizonte de fusiones** que he planteado estas tres vías, se me ocurre una tercera forma que, englobando las otras dos, presupone un salto cualitativo: me refiero a su **integración dentro del equipo directivo**. De antemano, dejar claro que en este caso, no se plantea aquí una **vía normativa institucional** que cierre el cerco convirtiendo al orientador o la orientadora, **de jure**, en parte integrante del equipo directivo, en cualquiera de sus formas, o por analogía con otros integrantes de órganos colegiados, me refiero, por ejemplo, a la función que cumple en el Consejo Escolar el secretario, con voz pero sin voto. **El liderazgo, el compromiso y la responsabilidad del Director** y la delegación de funciones dentro de su equipo requieren de **una complicidad voluntaria** no mediatizada por posiciones obligadas dentro del organigrama de cualquier centro; otra cuestión es la forma de ejercer el ejercicio de dicho liderazgo más allá de los mecanismos de poder y autoridad que le son propios. La solución más plausible pasaría por una mayor implicación de los orientadores dentro de los equipos directivos, o por la asunción por ellos o ellas mismas del papel de directores o directoras. Hemos planteado a través de las otras vías, la de colaboración y participación parte de la relevancia profesional con la que pueden contribuir a las funciones directivas, el salto cualitativo vendría dado por su compromiso, la **realización de algún PdD** que aproveche las cualidades inherentes a su **ejercicio vocacional, su formación, su experiencia docente y la formación para el ejercicio profesional de la dirección**. Ahora bien, esto vuelve al planteamiento inicial del problema, **resulta imprescindible que su labor sea ocupada por otro profesional que estuviera dispuesto a mantener las vías de colaboración y participación previamente sugeridas**.



**DESCARGA LOS MATERIALES DE COPOE PARA ORIENTAR DESDE NUESTRA WEB**  
[www.copoe.org](http://www.copoe.org)

# EL DESARROLLO DEL AUTODIDACTISMO, EL HÁBITO DE ESTUDIO Y LA CAPACIDAD DE CONCENTRACIÓN A TRAVÉS DEL MÉTODO KUMON: LA PERSPECTIVA PARENTAL



Este artículo recoge una investigación cualitativa realizada a través de entrevistas narrativas con padres y madres de niños y niñas que han experimentado el desarrollo del autodidactismo, la capacidad de concentración y el hábito de estudio gracias al trabajo continuado con el método Kumon.

Este método japonés de aprendizaje tiene como finalidad desarrollar al máximo el potencial de aprendizaje de cada uno de los alumnos, meta que se alcanza con dos programas: uno de lectura y otro de matemáticas.

Tras el análisis de las entrevistas, se concluyó que la realización de los programas de Kumon ha resultado una ayuda crucial en la adquisición de hábitos relativos al aprendizaje del alumnado en cuestión. También les ha supuesto asentar una sólida base en matemáticas y lectura, que les ha permitido avanzar posteriormente, de modo autodidacta, hacia competencias superiores mediante la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes muy necesarias para progresar tanto en el ámbito académico como en el personal.

Por último, el trabajo con Kumon les ha permitido desarrollar una seguridad y confianza que han resultado de gran relevancia en su éxito educativo.

# Por Rafael M. Hernández Carrera.

Doctor en Ciencias de la Educación, profesor de la Universidad Pablo de Olavide y coordinador de Comunicación de Kumon Instituto de Educación de España.



## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A continuación, se resumen brevemente algunos de los términos que utilizamos en la investigación.

En primer lugar, el *autodidactismo* es la «capacidad que tiene un sujeto de conformarse a sí mismo, siendo él mismo el que educa y es educado» (Barrón et al., 2010: 14). Pero además el autodidactismo es importante porque investigar por cuenta propia, lograr entender algo por uno mismo, permite experimentar un sentimiento de logro, de satisfacción personal, de autoestima, y alimentar la confianza en uno mismo (Arcudia, 1991). Según Aebli (1973), cuando un niño/a está en un proceso de enseñanza-aprendizaje, el interés que presta es directamente proporcional al grado de actividad que se le permite llevar a cabo. En este sentido su interés aumenta también si puede resolver por su cuenta y sin ayuda un problema dado mediante su propia investigación personal.

Por otra parte, el *hábito de estudio* es un conjunto de métodos y estrategias dirigidos a asimilar unidades de aprendizaje, aptitudes para evitar distracciones, atención al material específico y esfuerzos realizados a lo largo de todo el proceso (Cartagena, 2008). Por tanto, el hábito de estudio precisa del esfuerzo, la dedicación y la disciplina, pero como indican algunos autores, «también se alimenta de impulsos que pueden estar generados por expectativas y motivaciones de la persona que desea aprender» (Hernández, Rodríguez y Vargas, 2012).

## EL MÉTODO KUMON

El método Kumon surgió en el año 1954 en Osaka, Japón, de manos de un profesor de matemáticas de bachillerato, Toru Kumon, quien decidió tomar parte activa en la educación de su hijo, Takeshi. Estudiando menos de 30 minutos diarios con el método ideado por su padre, logró dominar las integrales en sexto de primaria. Pero las mejoras experimentadas por Takeshi no solo se limitaron al área matemática, sino que se hicieron extensivas al resto de las materias.

Tras la creación del programa de matemáticas, se elaboró el programa de lectura, pues Toru Kumon había llegado a la conclusión de que la mayoría de los estudiantes brillantes compartían dos cualidades: leían con frecuencia y tenían la capacidad de comprender el contenido de los textos.

La misión de Kumon es «formar personas responsables y competentes mediante la búsqueda del potencial de cada individuo y el desarrollo máximo de sus capacidades, y contribuir así a la sociedad». Por tanto, el objetivo principal del método Kumon es desarrollar al máximo el potencial de

aprendizaje de cada niño y cada niña. Para ello, trabaja con dos programas, uno de matemáticas y otro de lectura, con los cuales se adquiere una serie de hábitos y capacidades que acompañarán al individuo durante su vida escolar y adulta.

Pero ¿cuáles son esos hábitos y capacidades en los que se apoya Kumon para conseguir su objetivo?

- **Autodidactismo**, es decir, aprender a aprender por uno mismo, sin la necesidad de depender de alguien continuamente.
- **Hábito de estudio**, que permita realizar tareas de aprendizaje sin dificultad.
- **Concentración**, ya que, si una persona no es capaz de centrarse en una tarea concreta, difícilmente podrá aprender con eficacia.
- **Confianza en uno mismo**, para afrontar cualquier reto educativo.
- **Motivación para aprender**, es decir, percibir el aprendizaje como algo ameno que ayuda a crecer como persona.

## OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos fundamentales de este estudio se centran en conocer la percepción subjetiva de padres y madres de alumnos y alumnas de Kumon en relación con la adquisición de hábito de estudio, capacidad de concentración y autodidactismo, así como sobre los cambios experimentados a nivel de motivación y autoestima académica.

## MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Se trata de una investigación de corte cualitativo, fuertemente influida por el paradigma interpretativo-constructivista, centrada en la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967).

La recogida de material empírico se realizó por medio de entrevistas narrativas a diez a padres y madres del alumnado de Kumon. El proceso de selección de las personas entrevistadas se basó en el muestreo teórico y en el concepto de saturación teórica, propios de esta metodología de investigación. Supone que se incorporan elementos a la muestra hasta que llega un momento en el que ya no emana nada nuevo de las entrevistas, es entonces cuando se alcanza el punto de saturación de la muestra y no se incorporan nuevas personas para ser entrevistadas.

## RESULTADOS

Los resultados de esta investigación emanan a lo largo del estudio de las entrevistas y su ulterior análisis mediante el proceso de codificación propio de la teoría fundamentada, la codificación teórica (codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva), donde se explica la adquisición de la capacidad de aprender por uno mismo que, según sus progenitores, experimenta el alumnado del método Kumon.

- **Codificación abierta:** según Flick (2012), se trata de realizar una primera clasificación de las expresiones contenidas en el texto según sus unidades de significado, para asignarles anotaciones y conceptos (códigos). Fue la primera codificación realizada sobre las transcripciones de las entrevistas, que nos permitió ver por qué derroteros correría la investigación.
- **Codificación axial:** supone filtrar las categorías que han surgido en el paso anterior. Según Flick (2012) en esta fase de codificación se seleccionan las categorías más relevantes para la pregunta de investigación. En la Fig. 3, se muestran las categorías principales en torno a las cuales se aglutina la mayor parte de los datos de nuestro trabajo.
- **Codificación selectiva:** esta última fase de codificación consiste en seleccionar una categoría central en torno a la que se organiza, se integra y se agrupa el resto de las categorías. Es una explicación en la que el investigador enjuicia el fenómeno central (Hernández, 2014). En nuestro estudio, el fenómeno central en torno al que gira todo lo demás es el autodidactismo, es decir, la capacidad de aprender por uno mismo que se adquiere con el método Kumon, lo cual va a proporcionar otras capacidades que van a influir positivamente en el aprendizaje, como son la confianza en uno mismo, la concentración y el hábito de estudio.

## CONCLUSIONES

A lo largo de la investigación, se ha analizado la percepción de los padres y las madres sobre la adquisición de hábito de estudio, capacidad de concentración y motivación por aprender que van adquiriendo sus hijos e hijas.

De este análisis se deduce que, según la perspectiva parental, el método Kumon ha resultado de gran ayuda en la adquisición de hábitos relativos al aprendizaje de los niños y las niñas que han participado en el trabajo este método.

También les ha supuesto asentar una sólida base en matemáticas y lectura, que les ha permitido avanzar posteriormente, de modo autodidacta, hacia competencias superiores mediante la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes muy necesarias para progresar tanto en el ámbito académico como en el personal. El trabajo con el método Kumon les ha permitido adquirir una seguridad y confianza que han resultado de gran relevancia en su éxito educativo.

Por último, el autodidactismo experimentado les ha dado la oportunidad de realizar descubrimientos propios en cuanto a sus capacidades, como la concentración, el hábito de estudio y la confianza, aspectos íntimamente relacionados entre sí en torno al aprendizaje autodidacta.

### BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

- Aebli, H. (1973). *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Arcudia García, Isabel. 1991. La impartición del Conocimiento: ¿Formación o Información?, México. *Avances ITCJ, Boletín Académico*, vol. 1, No 4.
- Barrón, J.V.; Flores, S.; Ruiz, O. & Terrazas, S.M. (2010). Autodidactismo: ¿Una alternativa para una educación de calidad? *CULCYT. Revista Cultura Científica y Tecnológica*. Nº 40-41. Pp. 14-22. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia, el rendimiento escolar y los hábitos de estudio de secundaria, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, vol. 6 (3).
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Glaser B. G. & Strauss, A. L. (1967): *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York. Aldine.
- Hernández, C.A.; Rodríguez, N. & Vargas, A.E. (2012). Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de ingeniería. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XLI (3), Nº163, pp. 67-87.
- Hernández, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la Teoría Fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*. Nº 23. Pp. 187-210. Sevilla: Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla.

## TRASTORNO DE APRENDIZAJE NO VERBAL (TANV): MÁS QUE UN TRASTORNO DE APRENDIZAJE

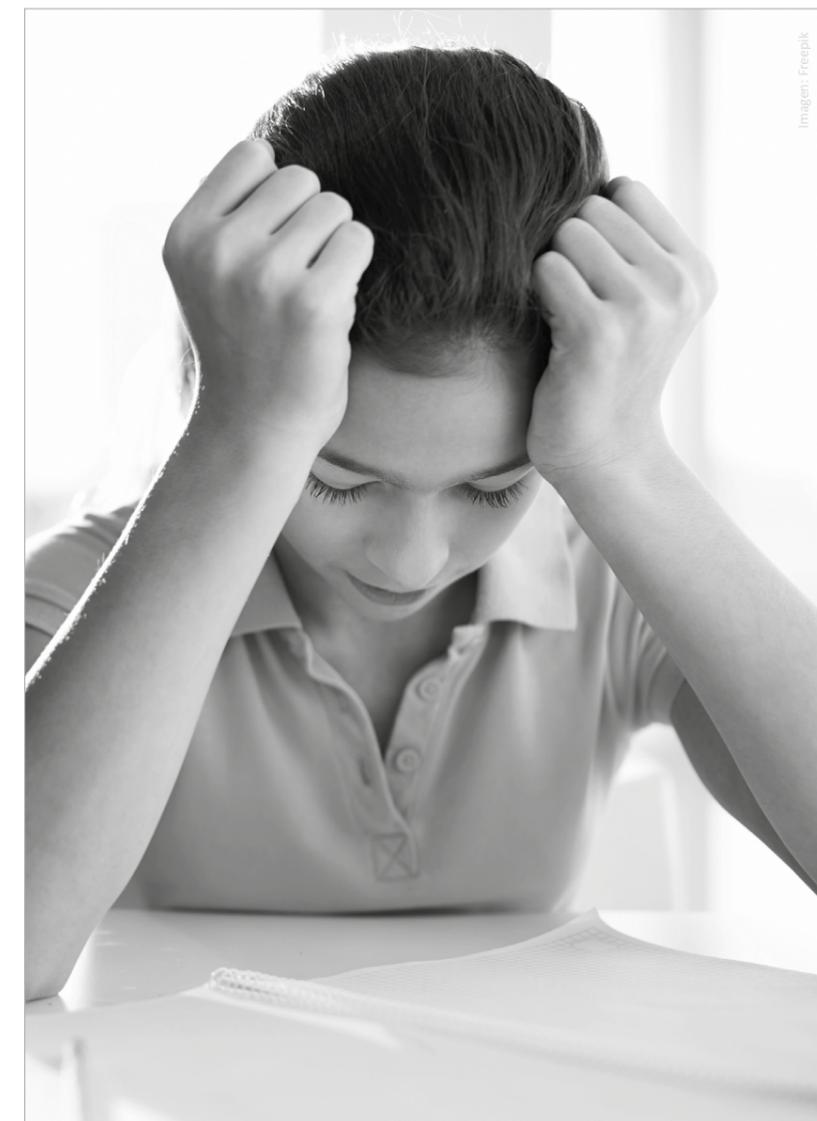
La evaluación y atención educativa de los niños con trastornos del desarrollo y del aprendizaje son un desafío para los orientadores y otros profesionales de la educación.

Con relativa frecuencia, debemos evaluar y dar una respuesta a niños cuyas habilidades y dificultades son desconcertantes y no “encajan” en ninguna de las categorías y trastornos reconocidos. Los niños con Trastorno de Aprendizaje no Verbal (TANV) son un buen ejemplo de ello.

Desde la década de los setenta, la literatura neuropsicológica ha utilizado diversas categorías para describir las dificultades de los niños con disfunción del hemisferio derecho. Además del TANV, algunas de las categorías propuestas por diferentes autores han sido: hemi síndrome izquierdo, síndrome de desarrollo del hemisferio derecho, trastornos de la cognición espacial, dificultades de aprendizaje socioemocional, etc. Los niños con estas dificultades tienen una buena competencia lingüística y lectora, pero sus dificultades afectan, entre otros, al rendimiento motor, procesamiento espacial, funcionamiento académico y percepción social.

El libro de Byron P. Rourke “Nonverbal Learning Disabilities: the syndrome and the model” (1989) constituye el hito principal en la historia del Trastorno de Aprendizaje no Verbal (TANV). Esta publicación y las realizadas posteriormente por otros autores nos permiten conocer el conjunto heterogéneo de dificultades que caracteriza a estos niños. En el libro “Trastorno de Aprendizaje No Verbal”, (González, 2016) publicado por EOS, se recogen las aportaciones principales realizadas hasta la fecha en la descripción del TANV, casos prácticos reales que faciliten la comprensión y evaluación de estas dificultades y recomendaciones para la intervención especializada y la respuesta educativa.

# Por David González Muñoz. EOEP Ciudad Lineal - San Blas - Vicálvaro.



**1. CARACTERÍSTICAS DEL TANV**

Rourke (1989) afirmó que el TANV se relaciona con una alteración de la sustancia blanca que compromete el funcionamiento del hemisferio derecho. En los primeros estudios realizados con niños con dificultades de aprendizaje observaron que aquellos que obtenían un perfil de resultados en la escala WISC (Verbal > Manipulativo) presentaban unas características similares a las exhibidas por adultos con lesión del hemisferio derecho.

El estudio de algunas diferencias anatómicas y funcionales entre ambos hemisferios (Tabla 1) nos ayuda a comprender las manifestaciones y dificultades de estos niños.

HEMISFERIO IZQUIERDO	HEMISFERIO DERECHO
Mayor número de áreas de procesamiento sensorial unimodal	Mayor número de áreas de procesamiento sensorial multimodal
Procesamiento secuencial	Procesamiento simultáneo
Manejo de información codificada	Manejo de información novedosa
Análisis de la información	Síntesis e integración de la información

Tabla 1: Diferencias funcionales entre hemisferio izquierdo y derecho

La descripción de las habilidades y dificultades de los niños con TANV se ha realizado a partir de observaciones clínicas, estudios grupales y análisis de casos descritos por diferentes autores: Rourke (1989), Thompson (1997), Tanguay (2002) y Palombo (2006), entre otros. La heterogeneidad es una característica fundamental de los niños con TANV. La mayoría de presenta unas dificultades principales (habilidad motora y visoespacial, funciones ejecutivas, competencia social, matemáticas), pero se debe también considerar la severidad del trastorno, la frecuente comorbilidad y la incidencia de factores emocionales que se “mezclan” con los déficits neuropsicológicos (Palombo, 2006).

**1.1. Dificultades motoras**

La pasividad motriz y escasa actividad exploratoria del entorno es una característica observable desde los primeros meses de vida. Más adelante es frecuente el retraso en alcanzar la marcha autónoma y la torpeza en las actividades motoras propias de la infancia (juegos con pelota, manejo del triciclo y bicicleta, vestido y uso de cubiertos, etc.). Con la incorporación al colegio se observan además dificultades en tareas de colorear, ensartar, recortar y, obviamente, en la escritura.

Alcanzar una caligrafía “aceptable” es un proceso arduo y costoso para estos niños. La falta de coordinación motora, por lo general más evidente en el hemicuerpo izquierdo, y la tendencia a actividades sedentarias son una constante con el paso de los años.

**1.2. Dificultades visoespaciales**

La lateralización cerebral de las habilidades espaciales en el hemisferio derecho es temprana y evidente en la infancia (Teeter y Senrud- Clikeman, 2007). Desde los primeros años, los niños con TANV exhiben dificultad (y evitación) en la realización de puzzles, rompecabezas, juegos de construcciones y encajables. En los desplazamientos presentan dificultades de orientación y seguimiento de itinerarios porque les cuesta memorizar claves y referencias espaciales. Las tareas en papel (colocación en la hoja, gráficos, mapas, cuadrículas, etc.) son un desafío para ellos por su dificultad en analizar, sintetizar y organizar la información visoespacial. Del mismo modo, por su relación con la percepción del espacio, los niños con TANV tienen problemas en la percepción, organización y conciencia del tiempo.

**1.3. Baja competencia social**

La asociación del hemisferio derecho con el procesamiento socioemocional ha sido demostrada desde los primeros estudios sobre especialización hemisférica (Torro et al., 2008). El hemisferio derecho está especializado en el procesamiento de información proveniente de más de una modalidad sensorial. La percepción social requiere considerar tanto información auditiva (tono de voz, prosodia) como visual (posturas, gestos corporales y expresiones faciales).

El niño con TANV tiene motivación e interés por las relaciones sociales, pero presenta dificultades en el procesamiento de los elementos no verbales de la comunicación. Como afirma Thompson (1997), estos elementos no verbales son como “señales de tráfico” que regulan las interacciones entre las personas. Como consecuencia, los niños con TANV hacen interpretaciones sesgadas, erróneas o literales del enunciado verbal y, en definitiva, no comprenden con acierto lo que está ocurriendo o el sentido de lo que se dice, más aún cuando están en situaciones poco estructuradas (patio, parque). En la vertiente expresiva, pueden ser catalogados de “pesados” por el exceso de aportaciones verbales, frecuentemente inapropiadas con el “tono” de la situación. También es habitual que su expresividad facial y corporal sea limitada e inapropiada.

En definitiva, estos niños carecen de amigos, prefieren estar con niños mayores o más pequeños, son dependientes de los adultos y tienen un riesgo alto de sufrir episodios de aislamiento social, burlas y acoso.

**1.4. Déficit en el procesamiento simultáneo**

El procesamiento secuencial (relacionado con el hemisferio izquierdo) juega un papel fundamental en el procesamiento de información que se ajusta a un orden serial (lenguaje,

secuencias de gestos). El procesamiento simultáneo está relacionado con el hemisferio derecho y es deficitario en los niños con TANV. Este procesamiento se relaciona con la integración de las partes en el todo por lo que tiene un papel relevante en la percepción espacial, pero también en tareas lingüísticas como la comprensión global de exposiciones orales y textos escritos.

**1.5. Dificultades en el funcionamiento ejecutivo**

Las funciones ejecutivas son un conjunto de capacidades relacionadas con la autorregulación del pensamiento, el comportamiento y las emociones. Esta regulación es posible a partir de las conexiones neurales de las regiones prefrontales con el resto de regiones corticales y subcorticales del cerebro.

Las capacidades de organización y planificación tienen una relación directa con la orientación espacial y temporal, respectivamente, por lo que suelen ser capacidades ejecutivas deficitarias en los niños con TANV. También se destacan problemas de flexibilidad cognitiva (“cabezotas”, “testarudos”) y limitaciones en la autorregulación emocional.

**1.6. Baja capacidad de memoria episódica y visual**

Los niños con TANV tienen un excelente desarrollo de la memoria semántica (información codificada verbalmente) mientras que presentan una baja capacidad de memoria de las experiencias personales vividas (memoria episódica). Les cuesta “grabar” (codificar) y acceder al contenido de la “película” de las situaciones vividas con anterioridad.

En lo referente a la memoria visual, diversos estudios han demostrado un pobre desarrollo de la memoria de trabajo visual, implicada en el recuerdo y manipulación de la información durante la realización de una tarea (Cornoldi et al., 1999).

**1.7. Dificultades en la pragmática y contenido del lenguaje**

Una de las discrepancias características del TANV es el excelente desarrollo del lenguaje (fonología, sintaxis, léxico) y las dificultades en la pragmática y contenido. Se han relacionado la disfunción del hemisferio derecho y las dificultades pragmáticas en la interpretación de las intenciones del interlocutor, contextualización del mensaje, comprensión de bromas e ironías, etc. (Kandel, 2000).

Los niños con TANV pueden tener dificultad en la comprensión de enunciados verbales complejos por su dificultad en captar las ideas esenciales. En el plano expresivo, padres y profesores suelen describir tendencia a “irse por las ramas”

y dificultad para concretar o “ir al grano” en sus enunciados verbales.

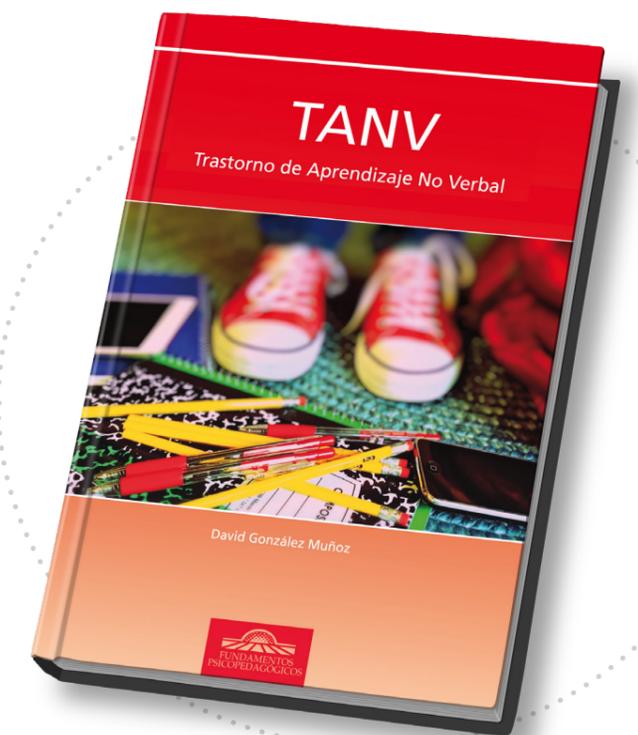
**1.8. Problemas emocionales**

Todas las publicaciones coinciden en señalar que el riesgo de problemas emocionales de los niños con TANV es alto. Las limitaciones descritas con anterioridad, especialmente las relacionadas con la percepción social, y la dificultad inherente en el procesamiento de las propias emociones coloca a estos niños en una clara situación de vulnerabilidad.

Desde una perspectiva evolutiva, los niños pequeños con TANV pueden experimentar fuertes episodios de rabietas y problemas de conducta. Con el paso de los años la tendencia deriva a problemas emocionales de tipo internalizante: ansiedad, depresión, somatizaciones, etc.

**1.9. Conciencia de las propias dificultades**

La anosognosia o negación de la enfermedad es una característica frecuentemente descrita en adultos con lesión del hemisferio derecho. Aunque no se puede hacer una generalización directa a la población infantil, las publicaciones sobre el TANV hacen referencia a una escasa conciencia de las propias dificultades. Esta característica puede suponer que el niño con TANV sobrevalore su competencia y situación social o no tenga una percepción clara de sus dificultades escolares. Esta falta de conciencia puede ser un obstáculo de cara a la implementación de ayudas.



## 2. APRENDIZAJES ESCOLARES DE LOS NIÑOS CON TANV

Las dificultades descritas anteriormente tienen una repercusión directa en el potencial de aprendizaje del niño con TANV.

Las dificultades motoras inciden en las actividades de psicomotricidad, educación física y, de manera general, en los procesos motores de escritura. Las dificultades visoespaciales interfieren directamente en un amplio conjunto de tareas; desde tareas simples, como copiar de una pizarra o dibujar, a otras más complejas como la interpretación de gráficos, diagramas, etc. De manera indirecta comprometen el rendimiento en matemáticas, física y química o tecnología. El déficit en el procesamiento simultáneo afecta a la comprensión lectora, redacción y matemáticas, como se expone más adelante. Las limitaciones de planificación y organización tienen una incidencia importante en las actividades propias de la etapa de Secundaria.

No obstante, la repercusión en el rendimiento escolar puede no ser evidente hasta los últimos cursos de Primaria. En otras palabras, los niños con TANV pueden alcanzar unas calificaciones aceptables en los primeros cursos de Primaria. Ello obedece a dos factores. Por una parte, la propia dinámica de evolución del trastorno explica que sus manifestaciones sean más evidentes con el paso de los años. Por otra parte, el buen desarrollo del lenguaje permite dar respuesta a las exigencias escolares y compensar las dificultades.

A continuación, detallamos las dificultades en los aprendizajes instrumentales.

### 2.1. TANV y lectura

La mecánica lectora es uno de los puntos fuertes del TANV. Sin embargo, a pesar de disponer de una buena mecánica de lectura, buen razonamiento y memoria verbal, la comprensión lectora suele ser uno de los puntos débiles.

Los niños con TANV pueden alcanzar un rendimiento aceptable en actividades de comprensión lectora basadas en la formulación de preguntas tras la lectura del texto. Pero sus dificultades son evidentes en tareas más complejas (ej. resumen, esquema) en las que deben identificar, construir y relacionar las proposiciones principales del texto. Estas dificultades son evidentes en la etapa de Secundaria.

### 2.2. TANV y escritura

Dos de los déficits básicos del TANV (motor y visoespacial) tienen una repercusión negativa en los procesos motores de escritura. Además de estas dificultades en la mecánica

escritora, los niños con TANV también tienen dificultad en la composición escrita. Esta dificultad es debida a limitaciones en los procesos de planificación y organización, previos al propio acto de escritura. Los alumnos con TANV parecen seguir una estrategia consistente en “contar todo lo que sabe”. Como consecuencia, los textos resultantes suelen ser una sucesión de ideas, carentes de progresión temática y coherencia textual.

### 2.3. TANV y matemáticas

Las dificultades matemáticas son un elemento importante a considerar en la evaluación de los niños con TANV. Se derivan de los problemas en el procesamiento simultáneo y procesamiento visoespacial y afectan tanto a aspectos conceptuales como procedimentales. El propio Rourke afirmó que la competencia matemática de estos niños rara vez supera la esperable en niños de 11- 12 años.

Los niños con TANV pueden experimentar dificultades en los primeros aprendizajes matemáticos (adquisición de esquemas protocuantitativos, principios del recuento). Posteriormente sus dificultades se generalizan a todas las habilidades matemáticas: comprensión del valor posicional de las cifras, seriación, lectura y escritura de números arábigos, estrategias de cálculo mental, operaciones escritas y resolución de problemas.

## 3. EVALUACIÓN DEL TANV

La evaluación del TANV es un tema complejo. Es un trastorno desconocido para muchos profesionales y tiene una dinámica de evolución que puede demorar su identificación hasta los 10 ó más años. Es muy probable que durante la etapa de Primaria los niños con TANV hayan pasado por un peregrinaje de especialistas y hayan recibido diagnósticos e intervenciones parciales de sus dificultades. Por lo tanto, una cuestión importante es “poner todas las piezas juntas” y comprender que las diferentes manifestaciones se derivan de un único trastorno.

Los motivos por los que se solicita valoración pueden ser diversos: bajo rendimiento escolar, problemas sociales, etc. En el caso del TANV, ese motivo inicial no es más que la punta de un iceberg que esconde un problema de mayores dimensiones.

La valoración de un trastorno del desarrollo debe contemplar diferentes niveles de análisis (historia clínica y de desarrollo, funcionamiento cognitivo, funciones básicas, aprendizajes escolares, funcionamiento socioemocional) y servirse de diferentes fuentes (padres, profesores, niño) y métodos (observación, entrevistas, cuestionarios y test) con

el fin de asegurar que la información y resultados son una descripción válida del funcionamiento del niño en contextos reales.

Algunas informaciones obtenidas durante el proceso de evaluación pueden contribuir a la identificación del alumno con TANV.

- El desarrollo en la etapa de infantil se caracteriza por la discrepancia entre el funcionamiento motor y visoespacial (puntos débiles) y la precocidad en el desarrollo del lenguaje (punto fuerte).
- Las dificultades de relación social son constantes durante el desarrollo. Un error frecuente en la evaluación de los niños con tanv es atribuir estas dificultades a factores educativos, olvidando la base neuropsicológica de sus dificultades.
- El perfil de funcionamiento cognitivo es un dato fundamental. La diferencia entre las puntuaciones en lenguaje y razonamiento verbal son muy superiores a las obtenidas en pruebas visoespaciales.
- Una discrepancia entre el dominio de la mecánica de lectura (punto fuerte) y la habilidad grafomotora y matemática (puntos débiles).
- El uso de técnicas proyectivas gráficas (dibujos) en la evaluación del ámbito afectivo- emocional no es recomendable porque se basa en habilidades (motora y visoespacial) deficitarias.

Debe tenerse en cuenta que algunos niños presentan dificultades motoras y visoespaciales (dispraxia o trastorno del desarrollo de la coordinación), pero no dificultades sociales. También ocurre a la inversa. En el caso del TANV, se deben dar conjuntamente las dificultades motoras, visoespaciales, académicas y sociales.

La falta de reconocimiento del TANV en las clasificaciones diagnósticas internacionales y el desconocimiento del trastorno entre los profesionales son obstáculos para el diagnóstico de estos niños y para su consideración como alumnos con necesidades educativas especiales. Esta es una situación a la que muchos orientadores deben enfrentarse.

En definitiva, más allá de categorías diagnósticas, el TANV es un marco explicativo que permite comprender y ayudar a estos niños. Las dificultades que manifiestan pueden tener un impacto muy negativo en el desarrollo personal, social y académico, tanto o más que otros trastornos del desarrollo.

## 4. INTERVENCIÓN EN EL TANV

Las dificultades y necesidades de los niños con TANV son muy diversas por lo que la intervención requiere la participación coordinada de diferentes profesionales, colegio y familia.

El riesgo de problemas internalizantes de estos niños es alto. Por lo tanto, el primer objetivo de la intervención es garantizar la estabilidad emocional del niño a través de los tratamientos psicológicos y farmacológicos oportunos. Las publicaciones coinciden en señalar que el tratamiento cognitivo- conductual es el enfoque de intervención recomendado.

El desarrollo de la competencia social debe ser un objetivo central en cualquier programa de intervención con los niños con TANV. Se deben incluir, entre otras, actividades encaminadas a la mejora del procesamiento de elementos no verbales de la comunicación (reconocimiento de expresiones faciales y emociones, uso de gestos, etc.), enseñanza explícita y sistemática de habilidades sociales, establecimiento de objetivos sociales y actividades para el desarrollo del razonamiento social. El entrenamiento y profesionalización de los padres debe garantizarse para favorecer la generalización de los aprendizajes a los contextos reales.

El desarrollo de las funciones básicas (motricidad, habilidad visoespacial y funciones ejecutivas) debe contemplar tanto la estimulación de habilidades deficitarias como la compensación mediante habilidades preservadas (lenguaje). Para el desarrollo de habilidades motoras son recomendables los enfoques orientados a la tarea que se basan en la adquisición de destrezas motoras funcionales, modificaciones y ajustes en el entorno, guía verbal externa y descomposición de la tarea. El entrenamiento visoespacial debe incluir el desarrollo de habilidades básicas (rastreo y análisis visual, adquisición de un vocabulario espacial básico, etc.), actividades visoconstructivas con distintos materiales (dibujos, construcciones, figuras de madera, etc.), desarrollo de la memoria visual y espacial, entrenamiento en visualización y desarrollo de la orientación temporal. Para el desarrollo de las capacidades ejecutivas de planificación y organización son recomendables el entrenamiento en autoinstrucciones y el uso de guiones verbales.

En el contexto escolar, se debería garantizar que todos los profesores comprendan las dificultades y necesidades de estos niños. Esto les ayudaría a conocer las estrategias de comunicación, control de comportamiento y metodología más eficaces.



Entre otros muchos, los alumnos con TANV deberían beneficiarse de los siguientes ajustes y adaptaciones metodológicas:

- Continuidad con los compañeros más cercanos cuando se redistribuyen los alumnos en nuevos grupos.
- Dar explicaciones adaptadas a los compañeros sobre las dificultades de estos niños, especialmente en el ámbito social.
- Señalización explícita de espacios con flechas y carteles.
- Relojes en pasillos, patio y clase.
- Las explicaciones del profesor deben comenzar con una anticipación del esquema general, seguir posteriormente con una estrategia inductiva (de las partes al todo) y concluir de nuevo con el esquema global. En todo momento, las explicaciones verbales deben ser explícitas.
- Limitar o adaptar las actividades motoras y de escritura.
- Supervisar juegos y actividades de ocio y contar con la participación de "alumnos guía" que acompañen y ayuden al niño durante los periodos de recreo.
- Ajustar la cantidad de deberes a la participación del niño en otras actividades o tratamientos extraescolares necesarios.

Además de la estimulación de capacidades básicas, el apoyo de maestros especialistas y las adaptaciones curriculares son fundamentales en los siguientes aprendizajes:

- Estrategias de comprensión lectora.
- Procesos motores de escritura.
- Estrategias de composición escrita.
- Matemáticas.

Las nuevas metodologías didácticas basadas en la experimentación, proyectos, trabajo cooperativo, nuevas tecnologías, etc., beneficiosas para la gran mayoría de los alumnos, no son las más adecuadas para estos niños, que se sienten más cómodos con una metodología altamente estructurada y basada en la explicación verbal y la memorización.

**BIBLIOGRAFÍA**

Cornoldi, C., Rigoni, F., Tressoldi, P.E. y Vio, C. (1999). Imagery deficits in nonverbal learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. Jan- Feb; 32 (1): 48-57.

González, D. (2016). *Trastorno de Aprendizaje No Verbal*. Madrid: EOS.

Kandel, E.R., Schwartz, J.H. y Jessel, T.M. (2000). *Principios de neurociencia*. Madrid: McGraw-Hill.

Palombo, J. (2006). *Nonverbal Learning Disabilities. A clinical perspective*. New York: Norton.

Rourke, B.P. (1989). *Nonverbal learning disabilities: the syndrome and the model*. New York: The Guildford Press.

Tanguay, P.B. (2002). *Nonverbal learning disabilities at school*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Teeter PA, Semrud- Clikeman, M. (2007). *Child Neuropsychology. Assesment and interventions for neurodevelopmental disorders*. New York: Springer.

Thompson, S. (1997). *The source for nonverbal learning disabilities*. LinguiSystems.

Torro, N, Fukusima, S.S. y Aznar-Casanova, J.A. (2008). Models of brain asymmetry in emotional processing. *Psychology & Neuroscience* 1, 1, 63-66.

# LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN EL AULA



**N**uestro sistema educativo persigue como uno de sus principios fundamentales la atención a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades de nuestros estudiantes, que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una adecuada educación.

Esta atención se centra fundamentalmente en los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades intelectuales (medidas en forma de cociente intelectual), materias optativas, desdoblamientos de grupos, o programas de diversificación. Poca atención se centra en la manera en que el alumnado resuelve intelectualmente una tarea con base a sus diferentes inteligencias. De ahí la importancia que para el aprendizaje presenta la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Howard Gardner.

Se trata de este enfoque basado en las inteligencias múltiples como medida de atención a la diversidad en el aula de clases sobre el que se busca profundizar a través de éste estudio.

# Por Alan Tonatiuh López Niño. Diplomado en competencias docentes para la Educación Media Superior. Diplomado en Innovación para la tutoría académica.

## Agenda 2017 de Eventos

**Aula 2017. Salón Internacional del Estudiante**  
Del 1 al 5 de marzo en Madrid

Con la participación de la asociación *Orientación y Educación Madrid*.

Más información: [www.ifema.es/aula\\_01](http://www.ifema.es/aula_01)

**I Jornades d'Orientació Educativa de Balears**  
**V Jornades Estatales de Orientación Educativa**  
31 de marzo, 1 y 2 de abril en Palma

Organizadas por la *Associació d'Orientadors-es de les Illes Balears (AOIB)*.

[www.primerasjornadasorientacionbalears.es](http://www.primerasjornadasorientacionbalears.es)

Mayo 2017. Publicamos el nº 6 de *Educación y Orientación*  
Puedes enviarnos tu artículo hasta el 1 de marzo.

**CIEE2017. Congreso de Inteligencia Emocional**  
Del 18 al 21 de mayo en Zaragoza

Organizado por la *Asociación Aragonesa de Psicopedagogía*.  
Abierto el plazo de inscripción, con importantes descuentos para los asociados de las entidades miembros de COPOE.

Más información: [www.congresointeligenciaemocional.com](http://www.congresointeligenciaemocional.com)

**VIII Encuentro Nacional de Orientadores: "II Congreso Internacional de Orientación para la inclusión: para una sociedad inclusiva"**

Del 17 al 19 de noviembre en Barcelona

Organizado por la *Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional (ACO)* y la *Associació Catalana de Psicopedagogia i Orientació (ACPO)*.



Imagen: Freepik



**INTRODUCCIÓN**

El fracaso educativo y el abandono escolar temprano en nuestro país nos presentan en la actualidad un panorama bastante desolador. Los programas de éxito educativo centrados en un refuerzo adicional en el área lingüístico-matemático y las medidas de atención a la diversidad de los estudiantes parecen no ser suficientes. El profesorado se encuentra con grandes dificultades para enfrentarse a la diversidad de estudiantes que hay en el aula, ya sea por la alta variación de estudiantes por clase, escasez de recursos, aspectos disciplinarios, tiempo, o falta de orientaciones pedagógicas. Existe en la actualidad un esquema de enseñanza fijado en una visión cerrada del currículo escolar, un predominio de la educación de conceptos frente a la educación afectiva, una fuerte presión por los resultados, carencia de atención personal y humana al alumnado, desmotivación, pérdida de creatividad, énfasis sobredimensionado en el área lingüístico-matemático que etiqueta y estresa al estudiante y al docente, y que nos llevan a obtener pobres resultados a mediano y largo plazo, y a una gran desigualdad para aquellos estudiantes que no siguen los ritmos.

La pedagogía socrática centrada en un único discurso del profesor o una única serie de actividades iguales para todo el alumnado parece no tener cabida en un sistema de enseñanza que pretende atender a la variedad de estudiantes que componen el aula. La teoría de las inteligencias múltiples creada por Howard Gardner (Frames of mind: the theory of multiple intelligences, 1983) aporta algo de luz sobre la diversidad mental humana y establece siete inteligencias en contraposición a la tradicional visión de la inteligencia como un elemento único. Sostiene Howard Gardner (1987) que todos somos tan diferentes en parte porque todos poseemos combinaciones distintas de inteligencias, y que si reconocemos éste hecho, al menos tendremos posibilidades de enfrentarnos adecuadamente a los problemas que se nos plantean en ésta vida. Gardner define inteligencia como “la capacidad de resolver problemas o de crear productos valiosos en uno o más ambientes culturales” (Gardner, 1983) y establece siete inteligencias que posee el ser humano (inteligencias múltiples): inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia cinético-corporal, inteligencia musical, inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal, a las cuales añadió posteriormente una octava inteligencia denominada inteligencia naturalista. Además, Gardner afirma que todos poseemos todas estas inteligencias, en mayor o menor medida, y que todas ellas pueden ser desarrolladas.

La **inteligencia lingüística** se refiere a la capacidad de expresarse oralmente o por escrito a través del lenguaje, de aprender idiomas y de usar el lenguaje para conseguir

ciertos objetivos. Abogados, escritores, políticos están entre las personas con una alta inteligencia lingüística. Actualmente, se otorga una gran importancia a esta inteligencia en el aula, en detrimento de otras posibilidades del conocimiento o inteligencias. La enseñanza de la competencia lingüística centra la mayor parte de la clase, y se realiza mayoritariamente a través de la puesta en marcha de la inteligencia lingüística (escribe, completa por escrito, une, lee, etcetera.) sin tener en cuenta la aportación que el resto de inteligencias podría ofrecer a aquellos estudiantes que tengan más desarrolladas otras inteligencias (visual, cinético-corporal, intra o interpersonal). En el marco de la atención a la diversidad estudiantil es importante preguntarse si basarse en una sola inteligencia es adecuado para afrontar el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

La **inteligencia lógico-matemática** implica la capacidad de analizar problemas usando la lógica, realizar operaciones matemáticas, establecer categorías e investigar asuntos científicamente. Matemáticos, científicos explotan ésta inteligencia lógico-matemática.

La **inteligencia espacial** se refiere a la capacidad de percibir el mundo visio-espacial de forma precisa. Implica sensibilidad hacia el color, las líneas, la forma, el espacio y las relaciones entre éstos elementos. Incluye la capacidad de visualizar, de representar gráficamente ideas visuales o espaciales, y de orientarse correctamente en un matriz espacial. Arquitectos o pilotos son un buen ejemplo de alta inteligencia espacial.

La **inteligencia cinético-corporal** se refiere al uso del propio cuerpo para expresar ideas o sentimientos y facilidad para manipular objetos o realizar trabajos manuales, como mecánicos o bailarines.

La **inteligencia musical** se refiere a la capacidad de percibir, discernir, transformar o expresar formas musicales. Esta inteligencia incluye sensibilidad al ritmo, tono, melodía, y al timbre de una pieza musical.

La **inteligencia interpersonal** denota la capacidad de una persona para comprender la intención, motivación y deseos de otras personas y en consecuencia, trabajar de manera efectiva con los demás. Se trata de una inteligencia social, donde se aprenden comportamientos mediante su interacción con los demás, que se puede encontrar muy profusa en profesiones como líderes políticos o religiosos, profesores, o comerciales. La cooperación e interacción en el aula, especialmente en el aula de nivel medio superior, es requisito indispensable para un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje. Ya señalaba Vygotsky como gran exponente de la teoría sociocultural la importancia de la interacción

social para el aprendizaje. Vivimos en un mundo cada vez más multicultural y plurilingüe donde la comunicación y el entendimiento entre los individuos parece clave para avanzar en armonía en la sociedad.

La **inteligencia intrapersonal** tiene que ver con la capacidad de conocerse y entenderse a uno mismo, y la capacidad de actuar según ese conocimiento. Esta inteligencia incluye una imagen precisa y profunda de uno mismo, la conciencia de los estados de ánimo, intenciones, motivaciones, temperamentos, y deseos, así como la capacidad de autodisciplina, autocomprensión y autoestima. Filósofos o psicólogos muestran una marcada inteligencia intrapersonal.

La **inteligencia naturalista**, por último, se refiere a la facultad de reconocer y clasificar la vida del entorno. Implica sensibilidad hacia fenómenos naturales. El aula de nivel medio superior, por su idoneidad para desarrollar la transversalidad curricular y el aprendizaje integrado de contenidos ofrece a estudiantes y profesores una rica fuente de posibilidades de atención a la diversidad y multiplicidad de inteligencias o “formas de hacer” de los estudiantes.

No debemos confundir inteligencias múltiples y asignaturas pues aunque en algunos casos podemos encontrar equivalencias, las inteligencias múltiples no se refieren a contenidos sino a la manera que tenemos de aprender y procesar la información por diferentes canales. Las inteligencias personales (intrapersonales e interpersonales) son un buen ejemplo del carácter cognitivo de las inteligencias múltiples ya que no se relacionan con ninguna asignatura concreta, y quizás sea esa falta de correspondencia la razón de su descuido en el aula. Sin embargo, cabe decir que la defensa por una educación emocional es cada vez más fuerte para que todas las áreas de conocimiento den respuesta a los objetivos y necesidades humanas de la educación. Esto tiene sus raíces en la consideración de lo afectivo en la evolución de las teorías de la inteligencia, y especialmente en el fuerte efecto producido por el libro de Goleman, *Inteligencia Emocional* en 1996, donde se introdujo el cociente emocional (CE).

El aula de nivel medio superior por su carácter interdisciplinar, intercultural y de identidad personal y colectiva requiere una atención específica hacia dichas inteligencias personales. La integración de las diferentes inteligencias en el currículo escolar nos permitirá el uso de materiales, estrategias y actividades que se adapten a la individualidad de estudiante, que permita atender a su diversidad, concederá el protagonismo al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, atenderá al desarrollo humano de éstos, nos ayudará como docentes a identificar los puntos fuertes y el modo de aprender de nuestros estudiantes, y favorecer el desarrollo de las habilidades del pensamiento y la

aplicación de las mismas al curriculum y a sus vidas fuera de las aulas.

En las líneas que siguen abordaré la fundamentación teórica de la teoría de las Inteligencia Múltiples, los proyectos llevados al aula, los enfoques metodológicos de las diferentes áreas de nivel bachillerato y la contribución de la teoría de las Inteligencias Múltiples, la atención a la diversidad en base a las diferentes inteligencias: estrategias, materiales y actividades, y finalmente abordaré la metodología y líneas abiertas de investigación.

**EL CONCEPTO DE ‘INTELIGENCIA’**

Dar una definición de inteligencia es arriesgado, pues diferentes especialistas a lo largo del tiempo han buscado hacerlo pero incluso hoy por hoy existen divergencias al respecto. Sin embargo, los estudios coinciden en apuntar ciertas características recurrentes en las conceptualizaciones del término inteligencia. Los rasgos que suelen estar presentes al referirnos a éste término son la capacidad del individuo de realizar clasificaciones, razonar, utilizar modelos conceptuales, aprender y comprender (Sternberg y Berg, 1992).

Los primeros estudios dedicados al concepto de inteligencia se deben al antropólogo francés Paul Pierre Broca (1824-1880), quien comenzó una exhaustiva investigación sobre la medida del cerebro y las funciones del lenguaje. Por su parte, el célebre estudioso inglés Francis Galton (1822- 1911), primo de Charles Darwin, analizó las características mentales de los niños prodigio en su obra ‘El Genio Hereditario’ (Hereditary Genius, 1869) concluyendo que el éxito en la vida viene determinado por privilegiadas inteligencias heredadas, defendiendo por lo tanto el innatismo o el enfoque evolutivo frente al aprendizaje.

El pedagogo francés Alfred Binet, considerado como el precursor de las primeras mediciones válidas de la inteligencia, desarrolló la escala Binet-Simon en 1905, época del florecimiento de la psicometría, es decir, la medición en psicología en torno a un conjunto de factores como pueden ser la comprensión escrita, la memoria o la lógica.

La adaptación realizada por Terman al contexto americano derivó en el Test Stanford-Binet, que mide la inteligencia en torno al cociente intelectual( término acuñado por el psicólogo alemán William Stern) y que forma la base de los tests de inteligencia usados aún actualmente en muchas instituciones educativas, y que son conocidos coloquialmente como tests de cociente intelectual.

Cattel (1860-1944) difundió estos tests en Estados Unidos considerándolos como pieza clave para determinar el éxito o fracaso escolar.

Siguiendo con el enfoque psicométrico, Spearman (1863-1945) y Thurstone añadieron el análisis factorial al estudio de la inteligencia, pasando a considerar la inteligencia como un conjunto de capacidades específicas en lugar de una única capacidad general. Thurstone, en su publicación 'Capacidades Mentales Primarias' (Primary Mental Abilities, 1938) señaló siete capacidades mentales primarias: fluidez verbal, comprensión verbal, cálculo, rapidez perceptiva, representación espacial, memoria y razonamiento inductivo. Estos siete factores podrían entenderse como un antecedente primitivo de las inteligencias múltiples de Gardner en cuanto a desglose de capacidades se refiere. En 1920 E.L. Thorndike publica un artículo titulado 'La inteligencia y sus usos', donde señala la existencia de tres tipos de inteligencias: la inteligencia abstracta, la inteligencia mecánica y la inteligencia social. Destaca el hecho de que Thorndike introduce, por tanto, el componente social en su definición. Esta inteligencia social puede ser la precursora de las inteligencias inter e intrapersonal de Gardner (1983).

A mediados del siglo XIX surge el modelo estructuralista dentro del emergente enfoque cognitivo, cuyo máximo exponente será Jean Piaget (1896-1980), quien se centra en el desarrollo del conocimiento y la adquisición de capacidades a lo largo de la vida. Piaget defiende la existencia de una única estructura mental que va pasando de un estadio al siguiente: sensoriomotor, preoperacional y operacional. Hacia finales de los años 50 surgen las teorías del procesamiento de la información como segunda propuesta importante dentro del campo de la psicología cognitiva, en buena medida adoptada por la psicología cognitiva contemporánea. Parte de la base de que las personas tenemos diferentes maneras de pensar o procesar la información (Coll y Onrubia, 1990). Se presenta así una conceptualización más dinámica de la inteligencia y una relación bidireccional entre la inteligencia y el aprendizaje.

No sólo la inteligencia te lleva al aprendizaje, sino que el aprendizaje y la enseñanza resultan en la evolución intelectual de los estudiantes. De ahí, la importancia que tiene el proceso de enseñanza/aprendizaje para el desarrollo intelectual del alumnado. En esta línea, Sternberg (1949) propuso una teoría triádica de la inteligencia: la inteligencia componencial, la inteligencia experiencial, y la inteligencia contextual. La primera tiene que ver con el mundo interior del individuo, la ejecución y el análisis o evaluación del aprendizaje; la segunda tiene que ver con su relación con el mundo exterior; la última tiene que ver con la manera en que el individuo se adapta a su entorno de manera exitosa. Sternberg define inteligencia como la habilidad para alcanzar el éxito en la vida en términos de los estándares individuales, dentro de un contexto sociocultural (Sternberg, 2003). Este autor introduce aquí la dimensión afectiva, que no había tenido cabida hasta entonces. Esta teoría fue

además el origen del desarrollo de sus posteriores trabajos sobre la inteligencia exitosa y la creatividad. La dimensión afectiva-emocional sería después considerada y desarrollada por estudiosos como Perkins, Howard Gardner, y por supuesto el ya citado Goleman, entre otros.

Uno de los programas de entrenamiento cognitivo o de las capacidades intelectuales es el Proyecto Spectrum, dirigido por el célebre pedagogo americano Howard Gardner. Este programa parte de los principios de la teoría cognitiva y del procesamiento de la información, pero teniendo en cuenta aspectos contextuales y aspectos afectivos del aprendizaje, algo que los paradigmas anteriores no habían sido capaces de integrar. A lo largo de la década de los 70, Gardner, eminente neuropsicólogo americano, participó en proyectos de investigación para la Universidad de Boston, y más particularmente, en el Proyecto Cero de la Universidad de Harvard, donde trabajó con niños muy variados estudiando las capacidades cognitivas humanas. En 1979 recibió una beca de cinco años por la fundación Bernard Van Leer para estudiar el potencial humano. El resultado de ésta investigación fue la publicación de Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples en 1983. Insatisfecho con la tradicional medición de la inteligencia a través del CI, Gardner presenta en ésta obra una teoría acerca de la inteligencia desde una perspectiva más amplia. Para Gardner, no existe una única facultad limitada al ámbito lingüístico-matemático y que se pueda determinar a través de un test objetivo sino un conjunto de inteligencias o potenciales cognitivos múltiples.

Así, establece siete inteligencias que todos poseemos en mayor o menor medida y que son relativamente independientes y potencialmente desarrollables. Define la inteligencia como la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valgolemaniosos en una o más culturas. Una definición que más adelante ampliaría como el potencial biopsicológico para procesar la información que puede ser activado en un medio cultural para resolver problemas o crear productos valiosos en una cultura (Gardner, 1999). De estas definiciones se deriva, por un lado, que los seres humanos poseemos múltiples inteligencias en potencia o maneras de procesar la información, es decir, pluralidad intelectual, y por otro lado, que el resultado del ejercicio de dichos potenciales ha de ser algo valioso en alguna cultura, es decir, que tiene que producirse en un contexto. Como Gardner sostiene: "that potencial can be realized to greater or lesser extent as a consequence of the experiential, cultural, and motivational factors that affect a person" (Gardner, 1999). Las siete inteligencias, a las que posteriormente añadió una octava, son: inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia cinético-corporal, inteligencia musical, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal y la inteligencia naturalista.



## INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA

El lenguaje es el vestido de los pensamientos, Samuel Johnson se refiere a la capacidad de expresarse oralmente o por escrito a través del lenguaje, de aprender idiomas, y de usar el lenguaje para comunicarse y conseguir ciertos objetivos. Su sistema simbólico es el lenguaje. Las características de esta inteligencia son: comprender y expresar mensajes orales y escritos en uno o más idiomas, facilidad de redacción y expresión oral (entrevistas, conferencias, debates, escritura creativa), uso de estrategias metacognitivas para reflexionar sobre el uso del lenguaje, gusto por los juegos de palabras, la lectura y la narración. Abogados, escritores y políticos están entre las personas con una alta inteligencia lingüística. La inteligencia lingüística se relaciona directamente con la competencia lingüística dentro de las competencias básicas y con la competencia comunicativa que ya mencionaba el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2001).

Actualmente, la enseñanza de la competencia lingüística centra la mayor parte de la clase, y se realiza mayoritariamente a través de la puesta en marcha de la inteligencia lingüística (escribe, completa por escrito, une, lee, etcétera) sin tener en cuenta la aportación que el resto de inteligencias podría ofrecer a aquellos estudiantes que tengan más desarrolladas otras inteligencias (visual, cinético-corporal, intra o interpersonal, etcétera). Si bien el fin es la adquisición de la competencia comunicativa en el idioma extranjero, los medios de adquisición de ése idioma deben ser diversos a fin de atender a la diversidad de estilos cognitivos de los estudiantes. En el marco de la atención a la diversidad es importante preguntarse si basarse en una sola inteligencia es adecuado para afrontar el complejo proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera.



## INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA

La inteligencia lógico-matemática implica la capacidad de analizar problemas usando la lógica, realizar operaciones matemáticas, establecer categorías e investigar asuntos científicamente. Su sistema simbólico son los números. Las características de ésta inteligencia son: preferencia por establecer estructuras y categorías a la hora de aprender, realizar deducciones, resolver problemas, establecer relaciones lógico-causales, o establecer conexiones. Matemáticos o científicos explotan ésta inteligencia lógico-matemática.

Esta inteligencia se relaciona directamente con la competencia matemática, definida como la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral. Tradicionalmente, los currículos escolares centran buena parte de su atención y carga lectiva a las inteligencias lingüística y lógico-matemática centradas en las áreas de Lenguaje y Matemáticas en detrimento del desarrollo del resto de potenciales. De ahí, la tradicional división entre las ramas de ciencias y letras. El equilibrio entre todas las denominadas inteligencias así como el uso de estas capacidades en otras áreas como el que nos ocupa supondría un cambio de enfoque metodológico que favorecería la interdisciplinariedad, y la atención a la diversidad. Un equilibrio que, aunque a falta de ser sistematizado, parece buscar cabida en el nuevo enfoque basado en competencias básicas.



## INTELIGENCIA ESPACIAL

La Inteligencia espacial es la capacidad de apreciar con certeza la imagen visual y espacial, de representarse gráficamente las ideas, y de sensibilizar el color, la línea, la forma, la figura, el espacio y sus interrelaciones. A través de la exploración del mundo que nos rodea, observándolo y manipulándolo, podremos conseguir estimular el desarrollo de la inteligencia espacial. Mediante la realización de este tipo de actividades, se aprende a moverse en el espacio, a realizar construcciones y puzzles, aprender a imaginar, a moldear, a inventar y a diseñar, siendo capaces de pensar para moverse y utilizar el movimiento con un fin concreto.

El hemisferio derecho (en las personas diestras) demuestra ser la sede más importante del cálculo espacial. Las personas que presentan un daño específico en las regiones del hemisferio derecho, intentarán compensar su déficit espacial con estrategias lingüísticas: razonarán en voz alta, para intentar resolver una tarea o bien se inventarán respuestas. Las personas que destacan en este tipo de inteligencia suelen tener capacidades que les permiten idear imágenes mentales, dibujar y detectar detalles, además de un sentido personal por la estética. En esta inteligencia encontramos pintores, fotógrafos, diseñadores, publicistas, arquitectos, pilotos.



**INTELIGENCIA CINÉTICO-CORPORAL**

La inteligencia cinético-corporal se refiere a la expresión a través del movimiento, uso del propio cuerpo para expresar ideas o sentimientos y facilidad para manipular objetos o realizar trabajos manuales, como mecánicos o bailarines. Su sistema simbólico es el lenguaje de signos. Las características de ésta inteligencia son: gusto por el ejercicio físico, la dramatización (teatro, role-plays, LPD, etcetera.), danza, mimo, trabajos manuales, salidas culturales. Existe una escasa atención a ésta forma de procesar la información en las aulas, nulas pautas metodológicas para su aplicación en los libros de texto, a pesar de su aceptación por parte de los estudiantes y su adecuación para tratar aspectos como el déficit de atención o la hiperactividad, y las ventajas que ofrece para un aprendizaje vivo, activo y, en buena parte, contextual del idioma extranjero. Resulta interesante la siguiente aseveración: *La enseñanza que reciben habitualmente los adolescentes reclama una absorción pasiva, en lugar de una implicación activa, ha situado el intelecto y los elementos cognitivos por encima de las emociones y la atención, subordina la vida real y la pertinencia a la transmisión de los contenidos académicos y del libro de texto, y sacrifica la independencia de los estudiantes en favor del control* (Hargreaves, Earl y Ryan. *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*, 1998).



**INTELIGENCIA MUSICAL**

La inteligencia musical se refiere a la capacidad de percibir, discernir, transformar o expresar formas musicales. Esta inteligencia incluye sensibilidad al ritmo, tono, melodía, y al timbre de una pieza musical. Su sistema simbólico son las notas. Las características de ésta inteligencia son: expresarse a través de la música, conocer la música de otras partes del mundo, realizar juegos de ritmo, videos o composición creativa de piezas musicales. Podría relacionarse con la competencia cultural y artística. Los niños y niñas que la evidencian se sienten atraídos por los sonidos de la naturaleza y por todo tipo de melodías, disfrutan siguiendo el compás con el pie, golpeando o sacudiendo algún objeto rítmicamente. Un punto importante en este tipo de inteligencia es que por fuerte que sea, necesita ser estimulada para desarrollar todo su potencial, ya sea para tocar un instrumento o escuchar una melodía con sensibilidad. En esta inteligencia encontramos a músicos, compositores, críticos musicales, etcétera.



**INTELIGENCIA NATURALISTA**

La inteligencia naturalista se refiere a la facultad de reconocer y clasificar la vida del entorno. Implica sensibilidad hacia fenómenos naturales y sus características son: conservar el medio ambiente, identificarse con la naturaleza, realizar actividades al aire libre, conocer los seres vivos, cuidar la salud, investigar y observar. Permite detectar, diferenciar y categorizar aspectos vinculados a la naturaleza, como las especies animales y vegetales o los fenómenos relacionados con el clima, la geografía o los fenómenos de la naturaleza. Los biólogos son quienes más la han desarrollado. Esta clase de inteligencia fue añadida posteriormente; parecía necesario por tratarse de una de las inteligencias esenciales para la supervivencia del ser humano.



**INTELIGENCIA INTERPERSONAL**

La inteligencia interpersonal denota la capacidad de una persona para comprender la intención, motivación y deseos de otras personas y en consecuencia, trabajar de manera efectiva con los demás. Su sistema simbólico son las señales sociales (gestos, lenguaje corporal, etc.). Las características de ésta inteligencia son: saber empatizar con los demás, desenvolverse hábilmente en sociedad, relacionarse con los demás, y en buena medida, tener iniciativa. La inteligencia interpersonal implica disfrutar con juegos y tareas cooperativas (aprendizaje cooperativo), actividades de resolución de problemas en grupo (Group problem solving tasks), situaciones de liderazgo, mediación de conflictos.

Se trata de una inteligencia social, donde se aprenden comportamientos mediante su interacción con los demás, que se puede encontrar muy profusa en profesiones como líderes políticos o religiosos, profesores, o comerciales. La cooperación e interacción en el aula, especialmente en nivel bachillerato, es requisito indispensable para un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje. Ya señalaba Vygotsky como gran exponente de la teoría sociocultural la importancia de la interacción social para el aprendizaje. Vivimos en un mundo cada vez más multicultural y plurilingüe donde la comunicación y el entendimiento entre los individuos parece clave para avanzar en armonía en la sociedad.



**INTELIGENCIA INTRAPERSONAL**

La inteligencia intrapersonal tiene que ver con la capacidad de conocerse y entenderse a uno mismo, y la capacidad de actuar según ese conocimiento. Ésta inteligencia incluye una imagen precisa y profunda de uno mismo, la conciencia de los estados de ánimo, intenciones, motivaciones, temperamentos, y deseos, así como la capacidad de autodisciplina, autocomprensión y autoestima. Su sistema simbólico son los símbolos representativos del yo.

Las características de ésta inteligencia son: gusto por el análisis y la reflexión, la empatía, la autoevaluación, la metacognición, monólogo interior, la autoplanificación, diarios o redacciones personales, espíritu de superación. Filósofos o psicólogos muestran una marcada inteligencia intrapersonal. Se relaciona con la competencia en autonomía e iniciativa personal.

Ambas inteligencias personales tienen que ver con la inteligencia emocional, enfocada hacia uno mismo o hacia los demás. Las inteligencias personales (intra e interpersonales) son un buen ejemplo del carácter cognitivo de las inteligencias múltiples ya que no se relacionan con ninguna asignatura concreta, y quizás sea esa falta de correspondencia la razón de su descuido en el aula. Sin embargo, cabe decir que la defensa por una educación emocional es cada vez más fuerte para que todas las áreas de conocimiento den respuesta a los objetivos y necesidades humanas de la educación. Esto tiene sus raíces en la consideración de lo afectivo en la evolución de las teorías de la inteligencia, y especialmente en el fuerte efecto producido por el libro de Goleman, *Inteligencia Emocional* en 1996, donde se introdujo el cociente emocional (CE). El aula de nivel medio superior por su carácter interdisciplinar, intercultural y de identidad personal y colectiva requiere una atención específica hacia dichas inteligencias personales. Goleman expresaba lo siguiente: *En un sentido muy real, tenemos dos mentes, una que piensa y otra que siente. Estas dos formas, fundamentalmente diferentes de conocimiento, interactúan para construir nuestra vida mental. Una, la mente racional, es la forma de comprensión de la que somos típicamente conscientes: más destacada en cuanto a la conciencia, reflexiva, capaz de analizar y meditar. Pero junto a este, existe otro sistema de conocimiento: impulsivo y poderoso, aunque a veces ilógico: la mente emocional* (Goleman, 1996).

**CONCLUSIÓN**

En nuestra realidad educativa, no todo es válido ni todo es equivocado, en las reformas educativas latinoamericanas se deben conocer las distintas teorías y experiencias educativas en el mundo para poder reformularlas o adaptarlas a las necesidades. Independientemente de la polémica de considerar "inteligencias", "capacidades" o "fortalezas" a esas facultades más o menos desarrolladas en las personas, a los docentes nos resulta de suma utilidad diagnosticarlas en nuestros estudiantes, ya que nos permite comprenderlos más y delinear las actividades más apropiadas para obtener los máximos aprovechamientos. Claro que para eso debemos informarnos, recibir ayuda, disponer de tiempo extra, institucionalizar el trabajo y comprometer a toda la comunidad. Tarea para nada fácil pero no imposible. El docente intuitivamente ya hace adecuaciones y actividades variadas y especiales, falta fundamentarlas, sistematizarlas, incorporarlas a la tarea diaria y, a la hora de evaluar tenerlas en cuenta. No podemos sólo hacerlos cantar y bailar y después evaluarlos por escrito.

Por otra parte, debemos tratar de desarrollar las facultades que no lo están y creo que allí está el mayor desafío. La capacidad de inventiva y creatividad, siempre puesta de manifiesto por los docentes, sólo necesita ser "activada" por un estímulo que bien puede ser éste. Si seguimos encontrando culpables fuera de nosotros mismos y no buscamos las formas de cambiarnos y cambiar a nuestros estudiantes, no hay futuro para la educación de los países latinoamericanos.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Crespo Allende, Nina. *Inteligencias múltiples y Aprendizajes Escolares*. [Documento en Línea] <http://rehue.csociales.uchile.cl/rehuehome/facultad/publicaciones/Talon/talon5/>

Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La Teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1995). *Mentes Creativas*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

Jiménez, A. (2006). *¿Qué es la inteligencia?* (Documento en Línea). Disponible en: <http://www.genciencia.com/otros/que-es-lainteligencia>

Lapalma, F. (2001). *Inteligencias Múltiples*. (Documento en Línea). Disponible en: <http://www.galeon.hispavista.com/aprenderaaprender/intmultiples/lapalma.htm>

Larivé, S. (2010). Las inteligencias múltiples de Gardner. ¿Descubrimiento del siglo o simple rectitud política? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2, 115-126.

Lupiañez, M. (s/f). *Inteligencias Múltiples y desarrollo personal*. (Documento en Línea). Disponible en: <http://www.uch.edu.ar/rrhh/temasVarios/Psicología/InteligenciasMultiples>

# UNA RED DE CIBERAYUDANTES



**N**iños y adolescentes españoles son consumidores habituales de tecnología, y así lo confirman las últimas encuestas, donde el 87,1% manifestaba haber utilizado internet y un 65,8% reconocía disponer de teléfono móvil propio.

Los beneficios derivados de la utilización del teléfono móvil por parte de los menores son conocidos: les facilita el trabajo, les dota de más posibilidad de ocio, diversión o relación. Esto último va a permitir el desarrollo de la identidad del menor en contacto con las redes sociales. Sin embargo no está exento de riesgos. El reto consiste en encontrar el equilibrio entre su utilidad y la prevención ante posibles impactos negativos, tales como: uso excesivo, adicción, amenazas a la privacidad, acceso a contenidos inapropiados, *grooming*, *sexting* y especialmente *ciberbullying*. Además, el uso de redes sociales está generando numerosos conflictos en el centro que se inician en la mayor parte de las ocasiones por comentarios o imágenes subidos a la red o a través de WhatsApp.



# Por Jesús Prieto González.  
Coordinador y orientador de IES "Parque Goya" de Zaragoza.

En este contexto, se hace necesario elaborar un diagnóstico de los usos del smartphone y de los hábitos seguros por parte de los adolescentes y, asimismo, conocer la percepción que de dichos usos tienen sus madres y padres. Es importante, determinar el conocimiento que el alumnado tiene de los riesgos de la utilización de las distintas redes sociales, su reacción ante los mismos, así como tomar medidas de carácter preventivo para hacer de internet un espacio saludable y seguro.

Ante esta situación, el IES *Parque Goya* de Zaragoza decidió tomar cartas en el asunto y echar mano del programa de Alumnos Ayudantes para actuar sobre esta nueva versión de los abusos. Así nació el programa de Ciberayudantes.

El objetivo general de este proyecto llevado a cabo en nuestro centro es promover buenas prácticas que permitan el desarrollo de una buena salud digital, apoyadas en estrategias innovadoras.

Queremos dar protagonismo a los adolescentes, para que sean ellos quienes hagan propuestas concretas, especialmente al grupo de ciberayudantes, y también a las familias.

Además queremos dar respuesta a situaciones que dañan la convivencia como el maltrato, el aislamiento, peleas por diferencias personales, incorporando medidas preventivas que mejoren esta situación.

Por otro lado tratamos de fomentar una cultura de diálogo, la escucha activa, el interés por el compañero basado en valores prosociales de respeto, ayuda y solidaridad.

Nuestro proyecto se sustenta en una metodología participativa basada en la Pedagogía del aprendizaje-servicio, donde los adolescentes se erigen como auténticos protagonistas del aprendizaje, poniendo en práctica un servicio a la comunidad de forma solidaria.

Además utilizamos las herramientas que nos proporcionan las TICs como el blog, Twitter, Instagram o la red social EDMODO y otras plataformas educativas, como instrumentos de trabajo para explorar, analizar e intercambiar información.

En definitiva, el programa Ciberayudantes tiene un carácter preventivo y proactivo, en el sentido de que actúa a priori, se anticipa a los problemas y trata de darles una solución.

Ciberayudantes tiene una doble finalidad. Por un lado, diseñar actividades concretas, dentro de la acción tutorial, que se puedan llevar a cabo con los menores dentro de la sesión de tutoría; y, por otro lado, que un grupo de alumnos reciba formación específica sobre los riesgos del uso de las redes sociales.

## ACTIVIDADES REALIZADAS

### 1. OBSERVAMOS. OBSERVATORIO SOBRE EL USO DE REDES SOCIALES EN LA ESO

Cuestionario On-line elaborado por los alumnos de psicología sobre las conductas que se desarrollan a través de la red. Posteriormente serán los propios alumnos de secundaria quienes completarán el cuestionario en la sesión de tutoría.

El alumnado por grupos revisará los resultados globales del cuestionario y reflexionará sobre los usos de internet por un lado, y los riesgos y problemas que con mayor frecuencia han surgido. En gran grupo se pondrán en común las ideas aportadas por todos y se recogerán las conclusiones a las que han llegado.

Puedes acceder al cuestionario desde este enlace:

[www.alumnosayudantes.wordpress.com/cibervoluntariado/iniciativa-1](http://www.alumnosayudantes.wordpress.com/cibervoluntariado/iniciativa-1)

### 2. VISIONAMOS CORTOS Y REFLEXIONAMOS

Esta iniciativa tiene como finalidad la de visualizar vídeos publicados en internet donde se aprecian diferentes usos de las redes sociales que realizan los adolescentes. Servirán de base para poder analizar y reflexionar sobre las prácticas que se hacen de ellas. Para ello utilizaremos distintas guías didácticas que hemos elaborado en el centro y que se pueden descargar desde nuestro blog.



[www.alumnosayudantes.wordpress.com](http://www.alumnosayudantes.wordpress.com)

**TÍTULOS:**

VIDEO 1. ¿Anonimato? Una reunión con la profesora

VIDEO 2. ¿Tienes privacidad de verdad en las redes sociales?

VÍDEO 3. No lo digas por internet

VÍDEO 4. Cyberbullying.

VÍDEO 5. El cartero. Grooming.

VÍDEO 6. El peligro de las redes sociales.

VÍDEO 7. Seguridad de los niños en las redes sociales.

VÍDEO 8. Piénsalo antes de publicar algo.

VÍDEO 9. Antes de colgar tu imagen en la web.

Guía didáctica 1, disponible en:

[www.alumnosayudantes.files.wordpress.com/2014/05/guia-didactica-uso-redes-sociales.pdf](http://www.alumnosayudantes.files.wordpress.com/2014/05/guia-didactica-uso-redes-sociales.pdf)

Guía didáctica 2, disponible en:

[www.alumnosayudantes.files.wordpress.com/2015/02/guc3ada-del-vc3addeo-peligros-de-las-redes-sociales-eso.pdf](http://www.alumnosayudantes.files.wordpress.com/2015/02/guc3ada-del-vc3addeo-peligros-de-las-redes-sociales-eso.pdf)

**3. LEEMOS PARA REFLEXIONAR**

La lectura de noticias, historias o cuentos relacionados con las redes sociales constituye una propuesta didáctica eficaz para sensibilizar a nuestro alumnado sobre el uso adecuado de las redes sociales. Además favorece la reflexión sobre algunas cuestiones que pueden afectar al uso inadecuado de las mismas.

A través del análisis de distintos tipos de textos se trabaja además la competencia en comunicación lingüística. Para ello se han diseñado dos tipos de actividades:

- **El comic de la Patrulla-K**, disponible en: [www.alumnosayudantes.files.wordpress.com/2015/03/guc3ada-de-cc3b3mic-la-patrulla-k.pdf](http://www.alumnosayudantes.files.wordpress.com/2015/03/guc3ada-de-cc3b3mic-la-patrulla-k.pdf)
- **Noticias de prensa**, disponible en: [www.alumnosayudantes.files.wordpress.com/2015/03/ciberacoso-a-trav3a9s-de-la-prensa.pdf](http://www.alumnosayudantes.files.wordpress.com/2015/03/ciberacoso-a-trav3a9s-de-la-prensa.pdf)

**4. TUITEAMOS**

Con esta iniciativa simulando a la red social Twitter, queremos fomentar que se haga un uso adecuado de internet.

Después de revisar los consejos y decálogos de buenas prácticas en redes sociales de las páginas web recomendadas, los alumnos elaborarán un mural por clase, en el que aportarán mensajes propios en los que se describan normas que hagan de internet un entorno más seguro. Esta actividad podría realizarse paralelamente desde la red social EDMODO para subir los mensajes. Todos ellos serán publicados en nuestro blog.

Además, desde este curso, contamos con una cuenta de Twitter: [@iespgoya](https://twitter.com/iespgoya)

**5. JUGAMOS**

Utilizamos la aplicación KAHOOT!, para participar en el juego “¿Y tú qué sabes sobre el uso de las redes sociales?” Se trata de un juego de preguntas y respuestas por equipos de cuatro, para realizar utilizando un smartphone o tablet. Buena parte de la preguntas han sido elaboradas por los ciberayudantes.

Otro de los juegos que realizamos está basado en la aplicación FLIPQUIZ.

**6. CREAMOS CIBERCORTOS**

Diseño y elaboración de producciones audiovisuales propias. Algunos de los vídeos y animaciones que hemos realizado, están publicados en YouTube y se muestran a continuación.

- **Proyecto Ciberayudantes:** <https://youtu.be/DKWJ2J9ExBo>
- **Spot “Me gusta, no me gusta”:** <https://youtu.be/MgpqatmdUWXQ>
- **Presentación animada “Buenas prácticas de internet”:** <https://youtu.be/Mldhs2unQfI>
- **Presentación animada “Reglas de oro para uso de internet”:** <https://youtu.be/01yConkn3Bg>
- **Spot “Basta ya de machismos en whatsapp”:** <https://youtu.be/Qz89d-jNfvg>

**7. COLABORAMOS CON LA FAMILIAS**

La implicación de las familias es fundamental. Por eso organizamos iniciativas que promuevan el uso adecuado de internet en el hogar. Algunas de ellas son las siguientes:

- **Charla informativa a las familias sobre el uso de las redes sociales a cargo de la Policía Nacional dentro del Plan Director.**
- **Taller formativo sobre el uso de redes sociales para familias realizado por el grupo de convivencia con la participación de los ciberayudantes.**
- **Elaboración conjunta de folletos que recojan buenas prácticas de internet en familia.** <https://alumnosayudantes.files.wordpress.com/2015/03/triptico-uso-redes-sociales-padres2.pdf>
- **Grupo de lectura “Leer juntos” de padres y profesores en el que se propone la lectura de dos obras que tratan sobre el uso de redes sociales y los adolescentes: Pomelo y limón y Croquetas y whatsapp de la escritora zaragozana Begoña Oro.**

**8. CREAMOS “EQUIPO DE CIBERAYUDANTES”**

**Formación de los futuros ciberayudantes a través de la red social educativa Edmodo.**

La elección de los ciberayudantes se nutre del programa Alumnos Ayudantes, ya existente en el centro y para el que han sido formados en cursos anteriores en temas relacionados con la comunicación, el entrenamiento de habilidades sociales, en autocontrol emocional y en mediación y resolución de conflictos. Por tanto se requiere un perfil de carácter prosocial y de ayuda a los demás. Estos alumnos han sido elegidos por sus propios compañeros, pero además deben de aceptar el puesto voluntariamente y han de dar su consentimiento y asumir un compromiso.

Creemos necesaria la participación del alumnado en el desarrollo de este proyecto en colaboración con los tutores. Al menos han dedicado una sesión a modo de charla con el resto de los alumnos de 1º y 2º de ESO, para ofrecer algunos consejos, pautas y normas de utilización de las TIC y más concretamente en el uso de las redes sociales.

La idea es instruir a estos chicos para que luego sean ellos los que informen a sus compañeros y que, en algunos casos, puedan mediar ante un conflicto surgido en el mundo virtual. Los ciberayudantes reciben una formación en todos los temas relacionados con la privacidad, la configuración del perfil en las redes sociales, uso de contraseñas, temas de responsabilidad penal, ciberdelitos, la asignación de contactos y los riesgos asociados, como el sexting, grooming o el cyberbullying.

En este sentido es esencial la labor de asesoramiento, sensibilización y concienciación para prevenir especialmente la aparición de conductas relacionadas con el acoso en la red. Ellos como espectadores toman cartas en el asunto, dejan de mirar para otro lado y ayudan a romper la cadena de acosador y acosado.

Programa Ciberayudantes en los medios de comunicación:

- **Antena 3 “A fondo”,** disponible en: <https://youtu.be/ZkInPlzwQIQ>
- **El País,** disponible en: [http://politica.elpais.com/politica/2015/10/13/actualidad/1444761736\\_340844.html](http://politica.elpais.com/politica/2015/10/13/actualidad/1444761736_340844.html)
- **Entrevista en la COPE,** disponible en: <http://www.cope.es/player/La-Manana-de-Cope-en-Zaragoza-1-Hora-08-12-15&id=2015120813430001&activo=10>
- **Heraldo de Aragón,** disponible en: <https://alumnosayudantes.files.wordpress.com/2015/10/ciberayudantes-heraldoweb.jpg>
- **Periódico Escuela,** disponible en: <http://bit.ly/2gPv8Db>



# ACOMPANIAMIENTO EN CENTROS EDUCATIVOS

## APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA: PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

**E**l MEICRI es un grupo interdisciplinar que confluye en el ámbito de la mejora educativa desde presupuestos y hacia horizontes de ciudadanía crítica.

En este trabajo presentamos el proceso de acompañamiento que realizamos en los centros educativos, nos centramos en los parámetros de la investigación-acción. Primeramente mostramos las 5 sesiones de formación donde trabajamos: *el marco teórico y la detección de necesidades, habilidades cooperativas, estructuras simples y complejas de aprendizaje cooperativo y el cuaderno de aprendizaje en grupo*. Seguidamente explicamos cómo realizamos el acompañamiento en la aplicación del aprendizaje cooperativo en el aula. Terminamos la comunicación reflexionando en torno a todo el proceso de acompañamiento.

# Por Alicia Benet Gil, Aurora Ardit Giménez, Aida Sanahuja Ribés, Lucía Sánchez-Tarazaga, Marta Terrén Díaz y Susana Monraval Torres

Grupo de Investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica). Universitat Jaume I de Castellón.

La trayectoria del grupo de investigación MEICRI está ligada al asesoramiento realizado en diversas escuelas desde principios basados en la inclusión, la interculturalidad y la participación comunitaria y democrática. Desde este enfoque aporta servicios educativos y proyectos de investigación e innovación al conocimiento de las realidades interculturales y las prácticas inclusivas que favorecen la equidad, solidaridad y transformación social.

En este trabajo mostramos el proceso de acompañamiento que realizamos en los centros educativos, el cual se estructura en dos momentos: 1) *Formación* y 2) *Puesta en práctica y valoración de los aspectos trabajados*. La formación la centramos en la aplicación del aprendizaje cooperativo (AC) y la transformación del aula.

### FORMACIÓN

Seguidamente presentamos las 5 sesiones de formación:

#### 1. MARCO TEÓRICO Y DETECCIÓN DE NECESIDADES

Se exponen de forma teórica las bases (igualdad, diferencia y diálogo) y fundamentos del AC desde el punto de vista de la educación en valores, mediante la exposición y reflexión acerca de los beneficios del AC. Nos centramos en una visión de cultura de cooperación basada en la cohesión de grupo, aprender a cooperar y cooperar para aprender. Partimos de presupuestos compartidos (inclusión, participación, interculturalidad...), dando importancia al hecho de que el AC debe convertirse en una filosofía de vida, es decir, dentro y fuera del aula. A través de la dinámica de la línea del tiempo se reflexiona y se buscan las necesidades presentes en el centro educativo y se anotan sus percepciones sobre el pasado, presente y futuro.



#### 2. TALLER DE HABILIDADES COOPERATIVAS

Facilitamos un ambiente de trabajo que promueve la cohesión grupal mediante dinámicas participativas como: *mundo de colores, la mirada, la estatua, papel bonito y el baile cooperativo*.

Así conseguimos que el profesorado se relacione desde el juego y la cooperación, cuidando el ambiente y creando las condiciones necesarias para facilitar este trabajo en equipo. Damos comienzo así a una espiral, de forma que, si se interviene para favorecer la cohesión grupal, se facilita el trabajo cooperativo y al favorecerlo, el grupo se cohesionará, incrementando la conciencia colectiva, que va más allá de la suma de conciencias individuales (Pujolàs, 2008).

#### 3. ESTRUCTURAS SIMPLES DE AC

Partimos de la premisa de que las estructuras simples son polivalentes, ya que pueden tener distintas finalidades. Durante la formación trabajamos técnicas como: *lectura compartida, estructura 1-2-4, folio giratorio, parada de tres minutos y lápices al centro*.

Durante la sesión aprovechamos las necesidades y/o problemáticas surgidas durante la línea del tiempo, permitiendo la búsqueda de soluciones o propuestas de mejora concretas para sus necesidades, dándoles la oportunidad de experimentar en primera persona el funcionamiento de las técnicas.

#### 4. ESTRUCTURAS COMPLEJAS DE AC

Las estructuras complejas no son tan polivalentes como las simples, sino que sirven de forma específica para finalidades concretas. Algunas de ellas se pueden fusionar con las técnicas simples, con la intención de conseguir la ayuda mutua, implicación de los miembros y la resolución de actividades; otras, en cambio, sirven para estudiar los contenidos de un tema.

Se trabaja en concreto con la Técnica *Puzzle de Aronson*, la Técnica *Grupos de Investigación* y la Técnica *Juego-Concurso de DeVries*. La sesión suele dividirse en dos días para profundizar más en la técnica, vivenciarla y preparar una propuesta didáctica para poder llevarla a cabo en el aula. Estas técnicas requieren una mayor planificación e inversión de tiempo que las técnicas simples. Esto supone por parte del docente un mayor esfuerzo en su planificación y en la forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### 5. CUADERNO DE APRENDIZAJE EN GRUPO

Los cuadernos de aprendizaje están compuestos por cinco cuadernos que responden a las preguntas básicas que se haría cualquier grupo o equipo que quiere trabajar cooperativamente: *¿Quiénes somos?, ¿Cómo nos organizamos?, ¿Qué queremos?, ¿Qué hacemos?* y *¿Cómo nos valoramos?* (Traver, Rodríguez y Caño, 2008). De esta forma en el cuaderno queda reflejado aquello que se hace en el grupo de forma individual y grupal, facilitando un seguimiento autorregulado de observación, evaluación y propuestas de mejora.

## ACOMPANAMIENTO: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación-acción (I-A) no es un proceso aislado del resto de sesiones formativas, sino que forma parte de la acción y de la transformación grupal. Nuestra forma de acompañar al grupo de profesores en este proceso es reuniéndonos tres o cuatro veces, en sesiones más dilatadas en el tiempo, para que se vayan empoderando como agentes del cambio, sin que dependan del grupo de expertos (Lozano, Sales, Traver y Moliner, 2014).

En una primera sesión se expone el marco teórico que sustenta el proceso de I-A. Seguidamente los docentes se reúnen en grupos para definir una problemática común, que analizan y reflexionan para establecer un plan de acción con técnicas y dinámicas de AC. Todo esto se comenta en gran grupo y se organizan para observarse durante la puesta en marcha de las técnicas seleccionadas, de forma que pueden registrar información para su posterior análisis.

Cada grupo es conocedor del trabajo de todos, se responsabilizan de compartir las acciones, observaciones, reflexiones y transformaciones que se han dado durante el proceso, empleando las reuniones en las que participamos para resolver dudas concretas. Después, se analizan los resultados y el proceso, para proponer de nuevo otro problema o redefinir el mismo. Por lo tanto, es un proceso continuo, en espiral (Contreras Domingo, 1994).

Así pues, el equipo de formadores, asumimos el papel de “amigo crítico” (Kemmis y McTaggart, 1988). No solo queremos aportar una visión técnica sobre el estado de la cuestión (AC), sino que creemos importante, desde un clima de cercanía, confianza y co-responsabilidad, dinamizar los procesos de reflexión del profesorado sobre sus propias prácticas (Elliott, 1990).

## REFLEXIÓN FINAL

Consideramos que este proceso de formación y transformación tiene sentido cuando el propio centro educativo se convierte en el núcleo de desarrollo profesional, con un mayor grado de autonomía y vinculación con las necesidades concretas que se detecten en el mismo. No hay problemas genéricos (Imbernón, 2007), sino que cada elemento integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje es único (el centro, el equipo docente, el alumnado) y, por tanto, requiere comprender su situación concreta y dar respuesta a ella entendiendo su singularidad.

En este contexto concebimos al profesorado como un agente activo en la formación, puesto que la experiencia nos demuestra que no es posible formar a docentes (en pasiva), sino que se deben desarrollar ellos de manera proactiva (Day, 2005). Por tanto, es importante que se manifieste una voluntad y compromiso por parte del colectivo antes

de comenzar el proceso y consensuar la dinámica a seguir. Además, el hecho de estar en contacto con los docentes, a través de espacios de encuentro y diálogo compartido, permite romper el aislamiento y aprender unos con y de otros. Gracias a que el centro se siente acompañado y apoyado, permite superar la posible incertidumbre cuando acometemos un posible proceso de cambio (Margalef y Pareja, 2007), al tiempo que facilita traspasar discursos teóricos e inmovilistas y llegar a la acción.

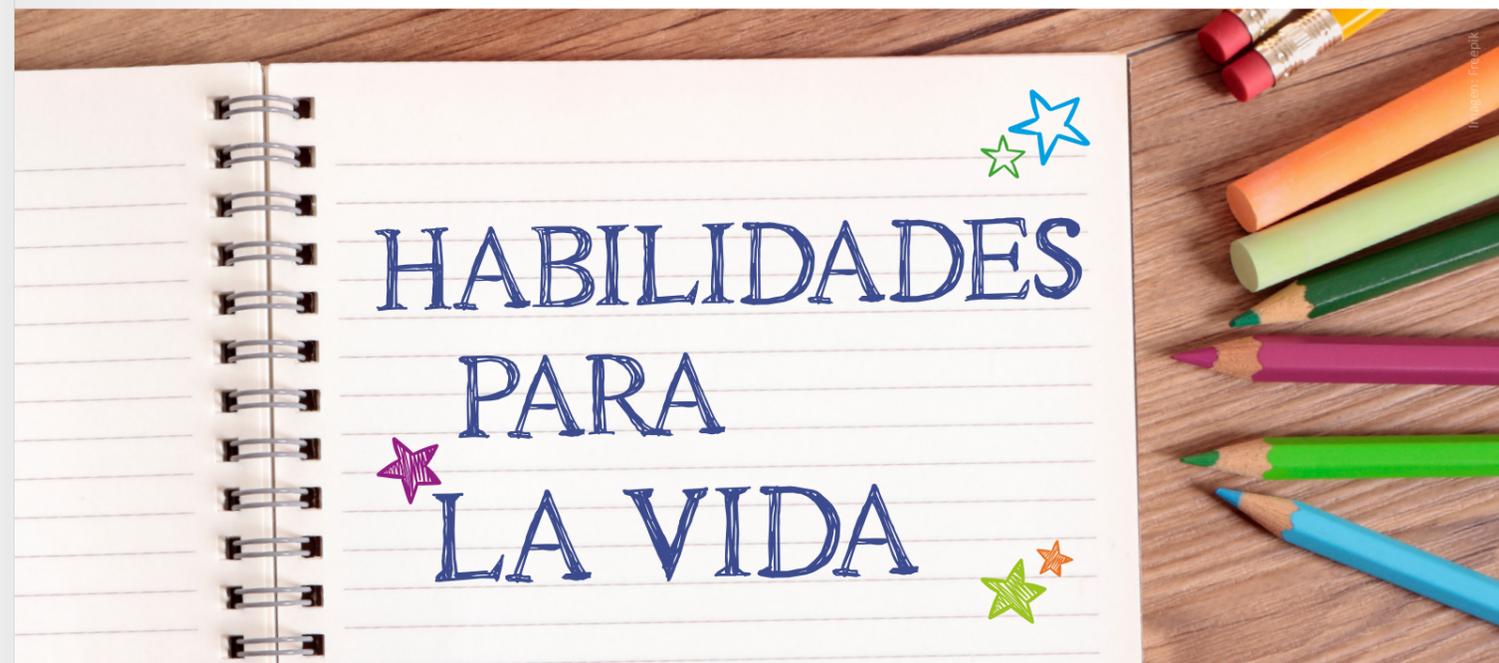
## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Contreras Domingo, J. (1994). La investigación en la acción: ¿Cómo se hace? *Cuadernos de pedagogía*, (224), 14-19.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Madrid: Laertes.
- Lozano, M., Sales, A. Traver, J.A. y Moliner, O. (Noviembre de 2014). La escuela incluida: Del proceso de formación en centros a la formación para procesos de participación sociocomunitaria. *XII Congreso Internacional de Formación del Profesorado*, Santander.
- Margalef, L. y Pareja, N. (Octubre de 2007). Observar, interpretar y reflexionar a través del espejo de la investigación acción. *IV Congreso Internacional sobre la Investigación-Acción Participativa*, Valladolid.
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de Innovación Educativa*, XV (170), 37-41.
- Traver, J.A., Rodríguez, M. y Caño, J.M. (2008). La Carpeta del Equipo: una herramienta para ayudar a trabajar en grupos cooperativos. *Quaderns Digitals*, 51.



**GRUPO DE INVESTIGACIÓN MEICRI**  
(Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica)

- Alicia Benet Gil. Licenciada en Pedagogía. Profesora del Departamento de Educación de la Universidad Jaume I.
- Aurora Ardit Giménez. Maestra de Educación Infantil y Licenciada en Psicopedagogía, especializada en educación emocional y pedagogía sistémica.
- Aida Sanahuja Ribés. Máster en Intervención y Mediación familiar. Licenciada en Psicopedagogía y Maestra de Educación Infantil. Personal Investigador en Formación del Departamento de Educación de la Universidad Jaume I.
- Lucía Sánchez-Tarazaga. Máster en Educación Secundaria. Profesora del Departamento de Educación de la Universidad Jaume I.
- Marta Terrén Díaz. Graduada en Maestra de Educación Infantil y Máster en Psicopedagogía, especialidad en intervención Psicopedagógica desde la Mejora Educativa y la Inclusión.
- Susana Monreal Torres. Graduada en Maestra de Educación Primaria y Máster en Psicopedagogía, especialidad en intervención Psicopedagógica desde la Mejora Educativa y la Inclusión.



Desde hace varios años, escuchamos a los profesores comentar lo poco preparados que están los alumnos para la vida. La toma de decisiones, la inteligencia emocional o la organización del trabajo van quedando en un segundo plano para ser sustituidos por la moda, las redes sociales o las nuevas tecnologías.

Entonces nos preguntamos: ¿En qué momento preparamos a nuestros alumnos para enfrentarse a la vida?

Para dar solución a este interrogante creamos un taller al que llamamos “Habilidades para la vida”. Se realiza un día a la semana con una duración de 30 minutos y está destinado a los alumnos de 5º y 6º de EP, pudiendo adaptarse al resto de cursos.

La experiencia nos dice que, a estas edades, los temas que más les preocupan tienen que ver con su autoconcepto, la aceptación grupal y la efectividad en el estudio.

Al ser un taller que se realiza a lo largo del curso escolar, lo dividimos en tres módulos que se corresponden con los tres trimestres del curso, teniendo en cada uno de ellos una reunión específica con los padres sobre los temas a trabajar durante esos meses, ya que cada módulo se adapta a las necesidades concretas de los alumnos en esa época del año (autoconocimiento, concreción de objetivos y tolerancia a la frustración).



# Por María del Pozo Pérez. Psicóloga y Psicopedagoga.

### ¿Qué necesitamos?

Los alumnos tan solo tienen que llevar un cuaderno, a modo de diario, con el fin de poder expresar por escrito todo lo que sienten en las sesiones y así tener acceso directo a la información que van adquiriendo sobre ellos mismos.

Por nuestra parte necesitaremos música de actualidad y material escolar de diversos colores para poder hacer más atractivas las actividades (post-it, rotuladores, folios, etc.).

### ¿Cuáles son los objetivos?

Nuestro principal objetivo es que los alumnos conciben la interioridad y el conocimiento personal como algo atractivo y que es necesario trabajar para poder alcanzar la felicidad en el día a día.

De igual modo conseguimos que los alumnos sean capaces de:

- Reconocer las características individuales y grupales que les definen.
- Aumentar su tolerancia a la frustración.
- Controlar la ansiedad ante situaciones que les producen estrés.
- Concretar, desarrollar y alcanzar los objetivos que se propongan.
- Mejorar la comunicación y relación entre padres e hijos.

### ¿Cuándo empezamos?

En la reunión de inicio de curso comentamos a los padres las actividades que el Departamento de Orientación va a desarrollar con los alumnos apuntados al mismo. Procuramos hacer una presentación impactante en la que intentamos hacer recordar todas las necesidades de aceptación, inseguridades y miedos que tenían cuando estaban en el colegio. Conseguimos, por tanto, que reconozcan la importancia de que sus hijos tengan determinadas habilidades que les permitan tener una vida lo más plena posible.

El taller lo dividimos en tres módulos repartidos a lo largo del curso.

#### Módulo 1: Conocimiento personal (Primer trimestre)

Con aquellos padres que lo deseen, se hará una segunda reunión más específica donde les entregaremos los objetivos que nos proponemos conseguir y en la que se llevarán a cabo algunas de las actividades que realizaremos con los alumnos durante este primer trimestre.

Una vez informados los padres, informamos a los alumnos. Al poseer todos un cuaderno, a modo de diario, escribirán en la primera hoja un “juramento hipocrático” en el que afirman que todo lo comentado y vivido en el taller se mantendrá de forma confidencial. Hemos comprobado que realizarlo les anima a mostrarse más participativos y sinceros en las intervenciones.

Continuamos con la dinámica “Así soy yo”, donde los alumnos se dibujarán tal y como se ven actualmente. Explicamos previamente los ámbitos que engloban nuestra persona (ya que tienden a centrarse en características físicas) y una vez definido el “yo actual”, pasarán a definir el “yo ideal” en la dinámica “Así seré yo”.

Es importante que los alumnos conozcan sus características individuales partiendo de sus defectos y sus virtudes, para luego conseguir definir todos aquellos cambios que quieren realizar en su personalidad y los pasos para llevarlos a cabo.

A lo largo de este primer trimestre realizamos dinámicas que tengan que ver con el autoconocimiento, trabajando la relajación y la aceptación incondicional tanto del individuo como del grupo-clase que hemos creado con el taller.

#### Módulo 2: Concreción de objetivos (Segundo Trimestre)

Superada la primera evaluación, es momento de revisar aquellos aspectos que no han resultado como esperaban y realizar los cambios necesarios para alcanzarlos. Por ello, se establece este segundo módulo con la finalidad de conseguir que los alumnos sean conscientes de las metas realistas que pueden proponerse y llegar a alcanzar, de cómo organizar el tiempo, los recursos de los que disponen y la estrategia más adecuada a seguir.

Comenzamos realizando la dinámica “Esto no ha ido como esperaba”. En este momento los alumnos toman conciencia de aquellas situaciones que no han salido como esperaban y de si su forma de actuar ha sido la más apropiada.

Será entonces cuando tengamos la tercera reunión conjunta con padres y alumnos. En ella explicamos la definición de objetivo y cómo tiene que plantearse para luego realizar un listado prioritario de objetivos a trabajar. Pedimos, como práctica, que cada familia se plantee un objetivo que implique a toda la unidad familiar para luego llevarlo a cabo en el hogar.

En el taller de esa semana, pedimos a los alumnos que se planteen objetivos personales y realicen un listado, poniendo especial atención en los tres que colocan en primer lugar.

Utilizando la “Técnica del Meta-racimo”, los alumnos ponen en un DIN A-4, el objetivo principal que quieren conseguir para luego con post-it de colores, ir desgranándolo en objetivos secundarios y estrategias a seguir, adquiriendo así herramientas para establecer metas a corto y largo plazo.

Las estrategias planteadas anteriormente pasan a formar parte de una tabla en la que los alumnos irán coloreando aquellos objetivos que se han conseguido, trabajando así la motivación y organización.

Realizaremos la misma actividad con los dos objetivos siguientes que se propusieron al inicio.

#### Módulo 3: Tolerancia a la frustración (Tercer Trimestre)

El último pilar del taller es el trabajo con la frustración que nos podemos encontrar en nuestro día a día. Es habitual encontrar alumnos que se rinden ante las dificultades o que ni siquiera lo intentan, teniendo el pensamiento de “mejor no lo intento por si fracaso”.

Para ello y como actividad inicial, volvemos a tener una reunión conjunta de padres e hijos para motivar este módulo. Realizamos una actividad llamada “Quien lo sigue, lo consigue”. En el patio del colegio, los alumnos tendrán que encestar una canasta en un tiempo concreto.

Tanto padres como hijos pueden actuar como crean conveniente. Pasados los 30 minutos adjudicados a la actividad, nos reunimos en una clase para explicar lo sucedido en el patio.

Es importante que las familias perciban los mensajes que envían a sus hijos cuando la actividad es difícil y cuando tienen una presión externa que en ocasiones les hace sentir inseguros. ¿Hacen trampas? ¿Se rinden? ¿Les motivan? Finalizada la reunión, se entrega a los padres una serie de pautas para ayudar a sus hijos a conseguir los objetivos que se propongan, por muy difíciles que parezcan en un primer momento.

Con los alumnos, a lo largo de este último trimestre del curso, realizamos actividades de difícil solución, con la intención de que tengan que pasar largos periodos de tiempo para resolver un ejercicio.

#### Evaluación

Por último, y a modo de conclusión, empleamos una hora para realizar una evaluación del taller tanto con los padres como con los propios alumnos.

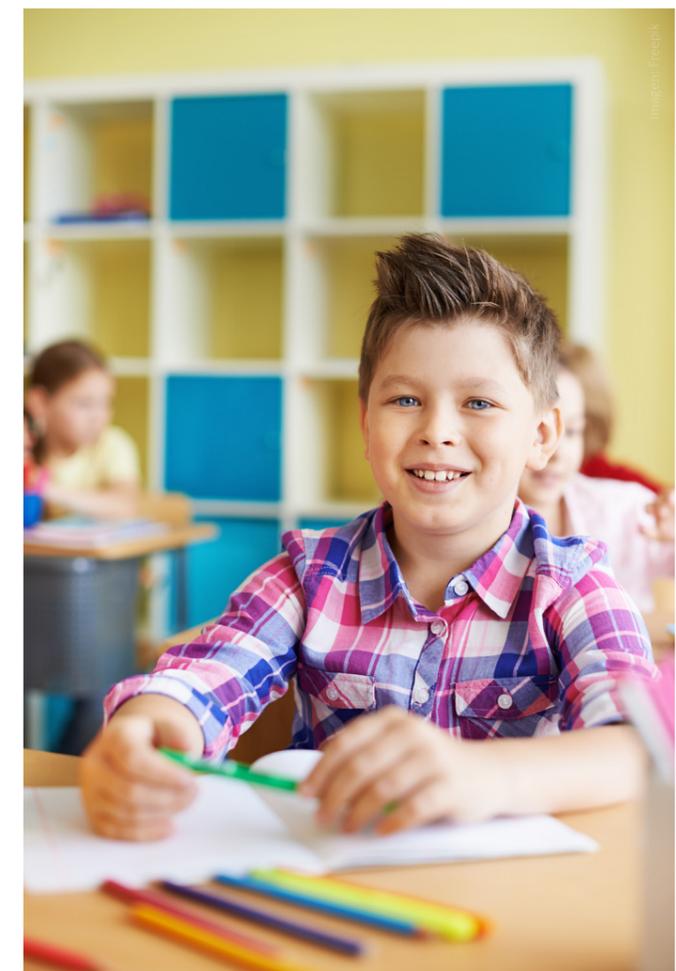
#### Para los padres

Les enviamos un cuestionario on line donde aparecen cada uno de los módulos en los que se divide el taller para que los califiquen. Les pedimos también que valoren los avances de sus hijos en los objetivos que nos planteamos a comienzo de curso y que planteen otros aspectos que deseen que trabajemos con ellos. De igual modo, nos interesa saber si han percibido cambios en el hogar que pudieran estar derivados de la formación que sus hijos han estado recibiendo.

#### Para los alumnos

A lo largo del curso, cuando terminamos una dinámica, se les entrega una pequeña evaluación para así recibir un feedback de los aspectos que más les han gustado, de qué cambiarían de la actividad, etc. De igual modo, en ese mismo documento tienen un espacio destinado a la actividad “Solía pensar- Ahora pienso”, en la que tienen que especificar lo aprendido y señalar qué ha cambiado en su interior.

Por otro lado, al finalizar el taller, los alumnos realizan el mismo cuestionario que los padres con el fin de tener en cuenta las mejoras que propondrían de cara a sucesivos talleres.



# LA ECOLOGÍA DEL AULA

# Por María Jesús Tallón. Psicopedagoga y Profesora de Educación Especial.

## EL BIOTOPO

El biotopo es un término que procede del griego que viene a significar lugar de vida o ambiente de vida. Aplicado al aula, sería el espacio físico donde se desarrolla la experiencia de aprendizaje. Necesitamos describirlo en estrecha relación con la biocenosis u organismos de todas las especies que lo habitan (estudiantes y profesores). Es decir, el biotopo tiene que ofrecer las condiciones ambientales necesarias para que la biocenosis propia del lugar se desarrolle en condiciones favorables.

Y yo me pregunto, ¿cómo son nuestros biotopos en la escuela, en los institutos, en los despachos, en los departamentos? ¿Son ambientes de vida? ¿Ofrecen las condiciones adecuadas para que todos los organismos vivos que los habitan se desarrollen y prosperen hasta alcanzar su máximo potencial?

Algunos de los factores físicos que podemos tener en cuenta son la luz y la temperatura. ¿Son adecuadas? ¿Necesitamos subir o bajar persianas, ventilar el aula, cerrar ventanas, abrir puertas...?

También está la disposición de las mesas. ¿Están ordenadas de acuerdo a algún propósito o campan a sus anchas? Si hay de más, ¿dónde guardamos las que sobran? ¿Cómo podemos configurar el espacio para que todos salgamos beneficiados y nuestro biotopo sea un lugar más acogedor y tranquilo?

Y por último, aunque en los centros de infantil y primaria lo tienen muy claro, en secundaria no es raro ver las paredes de las aulas desnudas, vacías de contenido y de ilusión por lo que allí se vive cada día. Se va a toque de timbre y se olvida cuántas cosas se aprenden a través de exposiciones de trabajos propios o ajenos, fotografías y murales.

Todos estos aspectos influirán en que los procesos que se lleven a cabo en el aula vayan encaminados hacia el máximo bienestar posible, que ojalá fuera lo que todos tenemos en mente cuando pensamos en educación.

## LA BIOCENOSIS Y SUS RELACIONES: EL MUTUALISMO

Una biocenosis (también llamada comunidad biótica, ecológica o simplemente comunidad) es el conjunto de organismos que coexisten en ese espacio definido como biotopo. El biotopo, como he mencionado, debe ofrecer las condiciones ambientales necesarias para el adecuado desarrollo de los organismos que lo habitan.

Los organismos más destacados que habitan el biotopo de las aulas son, lógicamente, alumnos y profesores. Comparten un espacio determinado durante un tiempo y allí se relacionan formando una pequeña comunidad cuyos individuos interactúan de distintas formas.

Lo ideal sería que se establecieran relaciones en las que ambos organismos salieran beneficiados, lo que la biología llama "mutualismo". Individuos de distintas especies interactúan, se benefician y mejoran sus aptitudes. También se le puede llamar cooperación, cuando ocurre entre individuos de la misma especie.

Ésta sería la situación ideal en el aula: que todo el mundo, independientemente de su edad y condición, se relacionara de manera colaborativa y amable teniendo en mente el beneficio mutuo y el desarrollo y mejora todas las partes implicadas.

Es preferible que esta relación de mutualismo sea temporal y sirva a un propósito concreto, de manera que se vaya avanzando hacia formas más complejas de cooperación, en las que los organismos escogen beneficiarse mutuamente pero pueden perfectamente desarrollar sus capacidades sin depender del otro (sea quien sea).

El mutualismo es de gran importancia para la vida en la Tierra. Y nuestras aulas no pueden quedarse aisladas de este hecho. Colaboración, cooperación, interrelación para el beneficio mutuo es el presente y futuro de la educación.

## LA GESTIÓN DE LOS RESIDUOS EMOCIONALES

*Siento, luego existo.*

No podemos seguir ignorando el hecho de que, si no tomamos en consideración las emociones de las personas que conforman la biocenosis del aula (todos los seres vivos), no vamos a llegar muy lejos como educadores. La letra nunca entró con sangre. Lo que entraba con sangre era mucha ira y mucha rabia. Se cercenaban de raíz talentos y posibilidades de futuro.

Todas las experiencias se perciben y asimilan desde un estado emocional y, a su vez, una vez vividas, dejan un residuo emocional en nosotros que unas veces es positivo y otras no.

Dicen los neurocientíficos que el cerebro humano tiene un sesgo negativo, es decir, está configurado por su evolución a prestar más atención a aspectos negativos de la vida que a los positivos (Hanson y Mendius 2011). Además, una vez vividas, si no realizamos un esfuerzo consciente, las experiencias dolorosas tienden a recordarse más que las placenteras. Y para colmo no se recuerdan tal cual sucedieron, sino que les añadimos detalles aquí y allá a partir de nuestras expectativas y creencias sobre lo que sucedió o debería haber sucedido.

Es importante hablar en el aula. Preguntarnos unos a otros cómo estamos, qué tal fue el fin de semana, cómo hemos empezado el día, si hay algo que nos ronda por el alma y no nos deja concentrarnos.

Podemos prestar atención de manera voluntaria a las cosas que nos ayudan, que nos hacen sentir mejor. Si nos sentimos bien, aprendemos más. Todo tiene más sentido para nosotros.

Cuando hay conflictos, aunque parezca que solo hay unas pocas personas implicadas, los desacuerdos y el enfado alcanzan a todos. Lo que para un adulto no reviste mayor importancia, para un joven o un niño o niña puede suponer una gran injusticia. Las peleas dejan un mal sabor de boca en todos.

El buen humor, la alegría y el compañerismo pueden y deben utilizarse para sustituir los malos ratos y gestionar los residuos emocionales negativos que permanecen después de un enfrentamiento. Que no quede nada por hablar, ningún sentimiento enterrado que pueda contaminar el aula más adelante, limitando las posibilidades de crecimiento y desarrollo de todos sus miembros.

Es tarea del adulto. Si conoces la tendencia innata de la mente a fijarse en los problemas y no en las soluciones, te resultará más fácil actuar para dirigir la atención a la infinita red de posibilidades que se extienden ante nosotros cada día en el aula.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Hanson, R y Mendius, R. (2011): *El cerebro de Buda*. Milrazones.  
Soler, J. y Conangla, M.M. (2005): *La ecología emocional*. Amat.





# METÁFORAS Y NARRATIVAS ACERCA DEL ORIENTADOR EDUCATIVO



La vida está hecha de pequeños relatos, donde muchas cosas brillan cuando están rotas. Quizás es precisa una narración atípica, lejos de la densidad del lenguaje, en la que ser realista pareciera alejarse de la realidad. Es entonces cuando uno deja de pensar, se detiene a mirar y muestra algo nuevo.



# Por Begoña Asín Bailo

## EXPECTATIVAS ACERCA DEL ORIENTADOR EDUCATIVO

¿Qué esperan los alumnos<sup>1</sup>, futuros docentes y profesores de un orientador educativo? ¿Es posible un proceso orientador más auténtico y respetuoso? ¿Podemos generar a través de una escucha atenta, un proceso de auto orientación en la persona?

Plantear una aproximación cualitativa a las narrativas de alumnos, futuros docentes y docentes en ejercicio, ha constituido el sentido fundamental del estudio realizado en relación a la figura profesional del orientador educativo. ¿Hasta qué punto unas expectativas concretas pueden estar mediatizando el desempeño profesional de los orientadores educativos? La dificultad inherente al desempeño de la acción orientadora precisa conocerlas. Es necesaria una aproximación a dichas narrativas, en aras de una mejor optimización de sus funciones para la comunidad educativa, así como una mejor calidad educativa y relacional.

Las narrativas de los individuos construyen la realidad del día a día del orientador, por tanto, recogerlas y manejarlas, es un prerrequisito para el desempeño profesional de las funciones orientadoras.

## LA CONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD

La realidad no es un fenómeno estático, es deconstruido y construido en múltiples ocasiones con la atribución de nuestros significados, de ahí la imposibilidad de albergar un espacio estable. Sin embargo se busca un lugar con poder analítico donde hacer frente a las evidencias que se obtienen. El lenguaje y la narrativa que utilicemos dará contenido a esa realidad (Derrida, 1967).

Partiendo de los referentes teóricos de la complejidad en la educación, la perspectiva sistémica de Bert Hellinger, el socioconstructivismo en la educación, la Escuela de Palo Alto y la comunicación humana, se buscaron dos objetivos en la investigación, tanto las narrativas y metáforas acerca del orientador educativo como la utilización de “los muñecos”, siendo a su vez estos una herramienta del mismo proceso de investigación.

## LA BÚSQUEDA DE NUEVOS LENGUAJES

Las narrativas suponen un cambio en el sentido del saber científico, educativo y personal (Arraíz y Sabirón, 2012). En este lugar del trayecto había que encontrar una comunicación alternativa, creativa y donde ambos hemisferios cerebrales buscaran un punto de encuentro. Una comunicación con otro lenguaje: Metáforas y Muñecos.

Como plantea Satir (1967), la búsqueda de nuevas posibilidades en la comunicación y las relaciones humanas, choca con el carácter polisémico del lenguaje, que no facilita el camino, debido a las connotaciones de las palabras, así como las acciones que pueden contener.

Esta autora encuentra “en el significado real de las palabras” uno de los principales problemas de comunicación interpersonal. El lenguaje está impregnado de significaciones particulares que matizan la alocución y recepción, de las cuales emergen supuestos. Siendo estos a su vez las categorizaciones que agrupan a lo que nos rodea.

Se busca alejarse de la *inteligencia ciega* (Morin, 1998), donde las respuestas ya existen, antes incluso de formular las preguntas. Una cosmovisión compleja precisa además de la multirreferencialidad en las tareas que se emprendan, permitiendo bucear en el fenómeno de las relaciones e interacciones desde una perspectiva ampliada.

¿Cómo obtener los datos realizando un recorrido alternativo y sin transitar? Esta pregunta nos llevó a recurrir al juego, a la proyección interna, a lo espacial, a una visión externa de algo interno, a la capacidad de crear un espacio tiempo, a la generación de imágenes y, entre otras, a nuestra capacidad de tomar decisiones y posicionarnos en nuestra realidad más inmediata.

El lenguaje puede ser, a veces, un arma cargada de heridas sin cicatrizar, y también una desincronía entre lo que decimos y hacemos. Se trata de ofrecer un lugar para trazar mapas y no de dar normas. Estos mapas van a ser conformados por unos muñecos y, en este caso, el mapa sí que podría considerarse parte del territorio del individuo. Cada niño, adolescente, adulto o anciano conoce las distancias, los abismos y las fronteras respecto de los representantes que elige durante el proceso. A pesar de la aparente indecisión, los participantes toman la energía necesaria para mostrar las diferentes capas de su realidad e iniciar una posible transformación, si así lo deciden. El participante decide cuándo y cómo hacer la intervención o no hacerla. En este proceso de mirar y de mirarse en relación a los demás, se ve la sombra en cada movimiento, lo que nos obliga a una constante atención.

Como la energía transformadora, indicada por Peavy (2007), cuando las personas entran en diálogos se generan nuevos significados. Los diálogos tienen muchos posibles integrantes desde las palabras a las metáforas, símbolos e imágenes, que pierden su sentido, fuera del contexto en el que surgen. La realidad no está situada en un lugar concreto, sino que es en sí una búsqueda entre las personas cuando entran en una interacción dialógica.

1. En adelante se usa el género masculino en este documento como un medio que pretende hacer el texto más fluido. No tiene un propósito discriminatorio.

Un factor importante en esta búsqueda ha sido la actitud personal durante el proceso, ya que uno de los regalos que se puede realizar como orientador, es la presencia (Peavy, 2007).

### INDAGACIÓN EMPÍRICA

Dentro del campo de la orientación educativa, detectamos la importancia de establecer las ideas previas que poseen alumnado, futuros docentes y profesores en relación con el trabajo que los orientadores educativos desempeñan en los centros de secundaria. Consideramos esencial dar voz a los adolescentes, ya que es necesario que tomen las riendas como protagonistas de sus propias vidas.

Durante los meses de abril y mayo de 2016, con la colaboración de unos participantes pertenecientes a un IES público del medio urbano, seleccionamos a 34 alumnos (de 1º y 4º ESO y 1º y 2º de Bachillerato), además de 7 profesores de distintas especialidades. Por otro lado, participaron 8 alumnos del máster de profesorado de secundaria. Se utiliza un diseño de estudio de caso donde la construcción de datos se elabora por medio de la observación participante.

El proceso de construcción de datos busca acceder por medio de las perspectivas de significado, atendiendo a los hechos que acontecen a diferentes niveles, observando posibles confluencias y disonancias de la cosmovisión de los participantes, tanto por las entrevistas realizadas como por la técnica de “los muñecos”. La imagen espacial representada por medio de los muñecos nos indica los patrones de funcionamiento y de las narrativas del consultado, posibilitando su comprensión.

En la recogida de la información se utilizaron dos estrategias. En la primera o “Metáfora narrativa”, se pide al consultado una metáfora y/o una imagen que le sugiera el trabajo que realiza el orientador educativo, así como una breve explicación sobre el significado que da a esa metáfora y/o imagen. La segunda o “Espacial”, se realiza a través de la elección y colocación de unos muñecos por el consultado, así como de la formulación de unas preguntas que completan y clarifican la posición emocional y física de los muñecos.

Se considera que es posible un acercamiento a lo global a través de lo concreto, tejiendo una malla de intersubjetividad tras cada entrevista. Esta malla permitirá dimensionar y profundizar en el sentir de cada participante, acercándonos al espacio personal y singular que permitirá la atención a lo real y preciso que se pretende con esta perspectiva.

### ¿QUÉ NOS RELATAN LOS MUÑECOS?

Las narraciones de nuestros informantes apuntan hacia un orientador que desempeña preferentemente una función asistencial, desde la dependencia de alumnos y profesores. En muchas ocasiones, alumnos, futuros docentes y profesores expresan no sentirse capaces de afrontar solos las situaciones que se les plantean. Por ello, la figura del orientador, suele aportarles esa solución o aclaración que precisan para seguir adelante. La figura del orientador ejerce la función de apoyo. Si bien se aprecia asimismo cierta confusión y desinformación, manifestada como

una falta de claridad a la hora de matizar qué tipo de ayuda o apoyo puede ofrecer el orientador.

Alumnos y profesores abordan las situaciones de duda o problema, en las que se encuentran desde posiciones dilemáticas, con la creencia de que hay una decisión acertada y otra no acertada. Parece existir un “camino correcto” y otro “incorrecto” que, por otro lado, el orientador educativo conoce y sabe aplicar en cada situación.

En relación al ámbito de la orientación académico-vocacional se constata el desconocimiento generalizado por parte de los participantes. Solo 8 de los 50 participantes aluden expresamente a la función de orientación académica. Parece necesario mejorar los canales de información acerca de las funciones que representa el orientador en el centro.

La representación con muñecos, lejos de generar una sensación de juego o intrascendencia, ha promovido confianza y disponibilidad en el orientado al proporcionarle una sensación relajada y alejada de los instrumentos estandarizados. Se ha observado una actitud de desinhibición y menor vulnerabilidad en los participantes, que podría estar relacionada con la utilización de los muñecos. Por otro lado, delegar la verbalización de las emociones y pensamientos a los representantes, poniendo la voz “fuera de sí mismos”, ha ayudado a generar una implicación aparentemente más cómoda en lo que se plantea.

Además, esta externalización que se realiza por medio de la representación, se ve menos afectada por la deseabilidad social, tan presente en muchas encuestas y cuestionarios. Se olvida a menudo el entramado social del que formamos parte en la búsqueda de nuestra identidad, sin parar a pensar en la interdependencia que provocan nuestras acciones.

Desde la perspectiva relacional, los roles del orientado y orientador generan un marco de comunicación concreto, con unas características que pueden favorecer o no las necesidades que ambos precisan en sus interacciones. De hecho, algunos de los participantes que en un modelo estándar de comunicación se han mostrados incapaces de pedir ayuda, han podido expresar sus conflictos.

“El mundo está repleto de cosas obvias, de las que nadie se da nunca cuenta ni de casualidad”. *Sherlock Holmes*.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Zaragoza: PUZ.
- Derrida, J. (1967). *La voz y el fenómeno: Introducción al problema del signo mental en la fenomenología de Husserl*. París: Presses Universitaires de France.
- Morín, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Peavy, V.R. (2007). *Orientación sociodinámica: un enfoque práctico a la creación de significado*. Recuperado de: <http://www.taosinstitute.net/>

# ¿NOS HEMOS CONFORMADO CON UN MAL MENOR?

## SOBRE LA OBLIGATORIEDAD DEL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS PARA LOS LICENCIADOS EN PEDAGOGÍA

A día de hoy y ocho años después de la publicación del Real Decreto que obligaba a los licenciados en Pedagogía a realizar el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en la especialidad de Orientación Educativa, el descontento general de los Pedagogos y Pedagogas y los estudiantes de Pedagogía y Psicopedagogía de varias universidades de España aún está latente, ya que actualmente, aún no estamos conformes con las medidas que se tomaron y se siguen tomando ante esta situación sin tenernos en cuenta, como viene siendo habitual.

Todo comenzó a partir de lo expuesto en el Artículo 9 *Formación pedagógica y didáctica del Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria*, que en su Disposición adicional cuarta *Especialidad de «Psicología y Pedagogía»* expone que los funcionarios de los cuerpos de profesores de enseñanza secundaria y catedráticos de enseñanza secundaria de la especialidad «Psicología y Pedagogía» quedan adscritos a la especialidad «Orientación educativa» que la sustituye. A partir de esta disposición se entiende que los licenciados en Pedagogía deberán realizar el Master de Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas para poder opositar al cuerpo de profesorado de secundaria.

Ante esta situación se llevaron a cabo diversas movilizaciones a nivel nacional, a través de asambleas, manifestaciones, encierros en facultades, peticiones al gobierno a través de recogida de firmas en diferentes plataformas, así como la creación de varios blogs y páginas en Facebook las cuales ofrecían la oportunidad de informar a la gente acerca de esta situación y de estar en continuo contacto. Gracias al trabajo conjunto se hizo visible el malestar y el atropello que estábamos sufriendo.

A partir de este momento se inicia la organización de tales acciones frente al Ministerio que pasarán por una manifestación en Madrid donde todas las Facultades que habían mantenido contacto virtual, finalmente se reúnen.



# Por Ana Caballero Miras, José Javier Díaz Lázaro, Tamara Martínez González y Tamara Torres Alcántara.

La respuesta que se obtuvo por parte del Ministerio de Educación ante tal protesta fue la Circular informativa de la Dirección General de Formación Profesional y de la Dirección General de Política Universitaria del Ministerio de Educación sobre el Master Universitario que habilita para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, en la cual se informa, en primer lugar, sobre la exención total de la realización del master a quienes tuvieran superados 180 créditos (3 cursos) de la titulación de Licenciatura de Pedagogía y Psicopedagogía antes del 1 de Octubre de 2009. En segundo lugar, se expone que los estudiantes que no hubiesen superado estos 180 créditos, deberán cursar el Master Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Por último el Ministerio de Educación se comprometió a proponer al Consejo de Universidades unas medidas homogéneas de reconocimiento de los créditos cursados en las indicadas titulaciones correspondientes a las competencias propias del citado Máster.

¿Qué implicaba esta circular? Los alumnos que estaban realizando tercero o cursos inferiores durante el curso académico 2009/2010 de la Licenciatura de Pedagogía, los cuales iban a adquirir las mismas competencias y dentro del mismo plan de estudios, que aquellos que habían finalizado tercero, estaban obligados a realizar el Master para pertenecer al cuerpo de docentes de la administración pública. Aún así quedaba esperar a la propuesta del Ministerio de Educación hacia el Consejo de Universidades (tercer punto de la circular del 14 de julio de 2010). Habiendo pasado 15 meses desde la publicación de esta circular y sin tener todavía la propuesta del Ministerio, la Presidenta de la Conferencia de Decanos de Educación (Decana, en su momento, de la Facultad de Educación de Murcia), Concepción Martín, consiguió reanudar el proceso con una rápida contestación, pues a 3 de noviembre de 2011 se publicó la propuesta mencionada en la circular del 14 de Julio de 2010. Se propone textualmente:

«Con arreglo al régimen jurídico resultante del artículo 6 y concordantes del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, y a favor de quienes estén en posesión de los títulos de licenciado en Pedagogía o en Psicopedagogía, con inclusión de quienes los obtuvieron hasta el 30 de septiembre de 2015, las Universidades adoptarán medidas homogéneas para el reconocimiento de los créditos cursados en dichas titulaciones a los efectos de la obtención del Master de Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, sin otras limitaciones que las necesarias con arreglo al antes señalado precepto y con fundamento en la circunstancia de que procede estimar que las competencias propias del indicado máster ya han sido adquiridas en virtud de los planes de estudio correspondientes a las citadas titulaciones oficiales de licenciatura.»

Como se puede observar la propuesta del Ministerio de Educación al Consejo de Universidades consiste en el reconocimiento de los créditos cursados en las Licenciaturas de Pedagogía y Psicopedagogía, ya que las competencias de dicho Master ya han sido adquiridas. No obstante la propuesta alude al artículo 6 del Real Decreto 1393/2007 del 29 de octubre, en el que se especifica que no podrán ser objeto de reconocimiento los créditos correspondientes a los trabajos de fin de grado y master.

Tras este planteamiento, se publicó el Acuerdo de la Conferencia de Decanos de Educación sobre reconocimiento de créditos del Master Universitario que habilita para el ejercicio de las profesiones de profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, para los titulados en las licenciaturas de Pedagogía y Psicopedagogía.

Esta Conferencia recomienda a las Universidades entender que el carácter homogéneo de dicho reconocimiento se concreta en: reconocer todas las competencias ligadas a las materias incluidas en los módulos genérico, específico y prácticum, en la especialidad de Orientación Educativa, sin perjuicio de los requisitos legales referidos al Trabajo Fin de Master y los establecidos respecto al idioma por cada una de las Universidades para la obtención del título, así como, la recomendación a las Universidades para que las tasas económicas ligadas a dicho reconocimiento estén en la franja inferior establecida por las administraciones públicas. La lectura que se hace de tal acuerdo es que, a diferencia de los estudiantes que tenían superados 180 créditos a día 1 de Octubre de 2009, los que no los tuvieran superados, para poder acceder a la oposición de Secundaria, deben matricularse en el Master y realizar el Trabajo Fin de Master así como tener el nivel de idioma requerido por cada universidad para la matriculación en éste y prácticamente la mayoría de las Universidades aceptaron este acuerdo. Por otro lado, en esta conferencia no se estipuló el precio del Master aunque se recomienda a las universidades que la cuantía se sitúe en la franja inferior establecida. Llegados a este punto y haciendo mención al título de este artículo ¿realmente esta ha sido «la solución»? Para nosotros y nosotras no. Aunque agradecemos la labor de todos aquellos que se han implicado en este tema, desde los primeros estudiantes que se reunieron hasta las personas que nos representan ante el Ministerio de Educación, creemos que no es suficiente, pues existen muchas razones evidentes que demuestran la incongruencia de tales decisiones.

En primer lugar y como argumento de peso, consideramos que una persona licenciada o graduada en Pedagogía tiene la formación didáctica y pedagógica suficiente para acceder a la oposición de orientación de Secundaria. No olvidemos la obligatoriedad de los graduados en pedagogía de realizar este

máster al completo, justificada dentro de este Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como la necesidad de la realización de un postgrado para una “completa formación” que en lugar de especializarse, tienen que repetir contenidos y competencias ya obtenidas en el grado. Con la obligación de la realización de este Master queda desvalorizada la titulación de Pedagogía, ya que no se puede entender como una persona con una formación pedagógica de cinco años necesita una formación pedagógica similar y menor para ejercer su profesión de orientador. ¿Acaso un matemático necesita, para ejercer de profesor, doble formación de matemáticas? ¿Se le exige al matemático que aprenda las mismas matemáticas por partida doble? No, entonces ¿por qué a un pedagogo sí? Invitamos a los responsables de estas incongruencias a reflexionar sobre éstas y a emitir una respuesta lógica y argumentada que no desprestigie a la titulación.

En segundo lugar, es un sinsentido que los estudiantes de Pedagogía que tuvieran superados 180 créditos antes del 1 de Octubre del 2009, estén exentos de realizar el Máster para poder opositar, y por el contrario que aquellos con el mismo plan de estudios y licenciados igualmente, tengan que recibir aquella formación pedagógica que se supone que ya se tenía antes del 1 de Octubre. Además, entendemos que al igual que los licenciados que obtuvieron su título antes de la implantación del Master no tenían que realizar el CAP (curso de aptitud pedagógica), nosotros, los licenciados después del 2012, no deberíamos de realizar lo que lo sustituye, el nuevo Master. No queremos pensar que lo que se esconde detrás de este requerimiento es un afán de lucro por parte de la administración, aunque la falta de argumentos convincentes nos lleve a creerlo.

Por último, el «mal menor» propuesto como lo máximo a lo que podemos aspirar los licenciados en Pedagogía, nos parece una burla. Nos referimos a la obligatoriedad de la realización del Trabajo Fin de Master, tras haber sido reconocidas el resto de competencias, por pertenecer a la especialidad de Orientación Educativa. Cabe destacar que en la mayoría de las universidades (Universidad de Murcia, Universidad de Málaga, Universidad de Granada, Universidad de Barcelona, etc.) se le otorga al Trabajo Fin de Master un número tan «elevado» de créditos como lo son seis. Otra necesidad más, ya que este número de créditos es el que el Ministerio de Educación y la Conferencia de Decanos de Educación consideran de vital importancia para que los licenciados en Pedagogía puedan acceder al cuerpo de Profesores de Secundaria.

Es evidente que los argumentos expuestos en esta última parte del artículo son suficientes para hacer reflexionar sobre la incoherencia de las actuaciones que han sido llevadas y siguen llevándose a cabo, puesto que la gran víctima de todo esto es la Pedagogía y quienes formamos parte de ella.

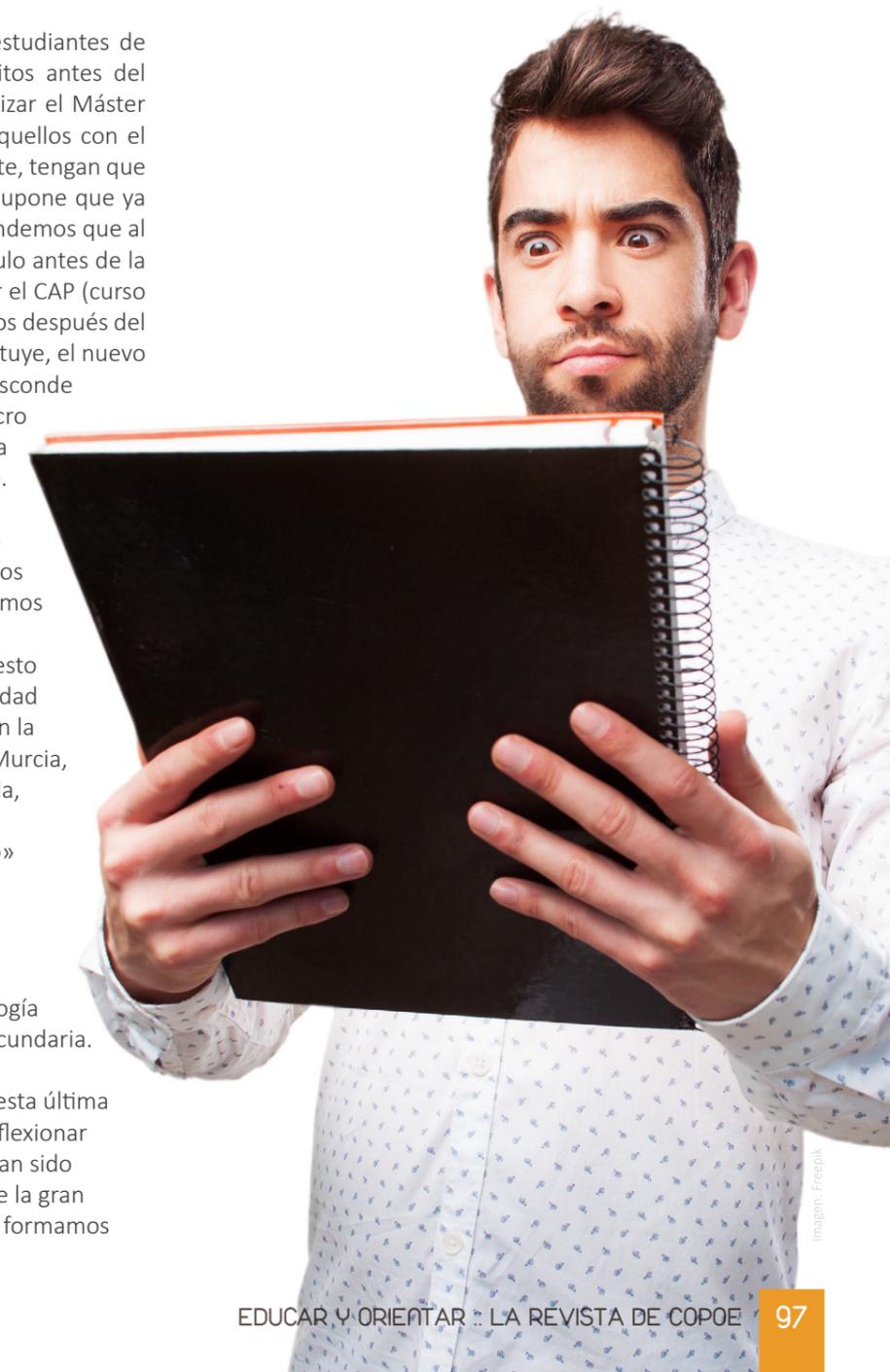
No, no nos conformamos en su momento, ni nos conformaremos ahora con este «mal menor».

#### LEGISLACIÓN UTILIZADA

Circular informativa del 14 de julio de 2010 de la Dirección General de Formación Profesional y de la Dirección General de Política Universitaria del Ministerio de Educación sobre el Master Universitario que habilita para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, ME.

Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria (BOE, 28/XI/2008).

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE, 30/X/2007).



III CONGRESO INTERNACIONAL  
DE INTELIGENCIA EMOCIONAL  
Y BIENESTAR

III EMOTIONAL  
INTELLIGENCE & WELLBEING  
INTERNATIONAL CONGRESS



**ZARAGOZA**  
18-21.MAYO.2017

✉ [aaps@psicoaragon.es](mailto:aaps@psicoaragon.es)  
☎ 976 75 95 51

## INVITACIÓN A LOS MIEMBROS DE COPOE PARA PARTICIPAR EN EL CONGRESO INTERNACIONAL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR DE ZARAGOZA

# Por Juan Antonio Planas Domingo. Presidente del Comité Organizador

Del 18 al 21 de mayo de 2017 se va a celebrar la tercera edición del Congreso de Inteligencia Emocional en Zaragoza. En las dos ediciones anteriores ha habido un gran éxito de participación con más de 600 asistentes, hemos contado con un amplio elenco de expertos y se ha dado la posibilidad de conocer de primera mano las experiencias e investigaciones en este campo.

Invitamos a los asociados de las entidades que componen la COPOE a que participen como asistentes o bien presentando alguna comunicación, experiencia o póster. Dado que COPOE es una de las entidades colaboradoras, hemos logrado unos importantes descuentos para nuestros socios. Os animamos para que individualmente o en equipo podáis participar en este Congreso donde se van a dar cita buena parte de expertos de nuestro país y otros internacionales. Si queréis ampliar la información podéis consultar en la web [www.coongreso inteligencia emocional.com](http://www.coongreso inteligencia emocional.com)

Hay que tener en cuenta que el rol del profesorado en la escuela del futuro no debe ser sólo el de mero transmisor de conocimientos sino el de conductor de un grupo, una persona que sabe sacar lo mejor de cada alumno, que resuelve asertivamente los conflictos en el aula, que no permite que haya alumnos desmotivados o descolgados, que utiliza metodologías adaptadas a las características de sus alumnos, que logra un grupo clase respetuoso y donde tiene mucho más protagonismo la totalidad de los alumnos. Los conocimientos se pueden encontrar en numerosos lugares pero favorecer determinadas actitudes sólo lo pueden hacer este tipo de personas.

Por ejemplo, ¿cómo puede un muchacho estar atento a las explicaciones de un profesor cuando sus padres están en un proceso de separación y durante la noche anterior han tenido una fuerte discusión?

Los profesores deberían tener una sólida formación en inteligencia emocional y, lo que es más importante, deberían poseer habilidades sociales y competencias emocionales. En ese sentido habría que destacar la trayectoria del profesor zaragozano, **César Bona**, el único candidato español a los "Global Teacher Prize". Defiende una educación basada en el respeto, la empatía y la sensibilidad. Comenta que puede haber profesores muy inteligentes y con un gran bagaje cultural, pero que no sepa comunicar bien. Recalca que lo importante es la actitud. Según Bona, *ser maestro no es sólo abrir el libro, mandar deberes y cobrar. Tiene que ser alguien que inspire porque los alumnos van a estar varias horas al día y para bien o para mal nos van a recordar.*

Si queremos reducir el actual fracaso y abandono escolar habrá que implementar otro tipo de medidas que no sean los continuos cambios de currículums. La nueva corriente psicopedagógica plantea que el profesorado se preocupe de que sus alumnos tengan buen rendimiento en las áreas instrumentales, y además posean habilidades sociales: empatía, expresión y comprensión de los sentimientos, independencia, capacidad de adaptación, cordialidad, amabilidad y respeto. Posiblemente, el modelo actual de escuela, centrada en los contenidos, puede estar fracasando. En la web de COPOE ([www.copoe.org](http://www.copoe.org)) hay varios documentos interesantes que pueden servir para este fin.

Los profesionales de la educación encontramos con frecuencia que el origen de los problemas de aprendizaje hay que buscarlos en situaciones emocionales no resueltas.



# CRÓNICA DE UN CONGRESO

# Por Teresa Bereciartua y Jaume Francesch

APSIDE- ACPO- COPOE



**SEP 2016**  
XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía  
Democracia y Educación en el Siglo XXI

La Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España, COPOE, estuvo presente en el XVI Congreso Nacional y VII Iberoamericano de Pedagogía - SEP 2016 en Madrid a finales del mes de junio. Nuestra intención al asistir al mismo era doble. Por un lado participar de los debates que en el mismo se organizaban, reflexionar colectivamente alrededor de las propuestas que surgieron en él. Y especialmente establecer contactos con compañeras y compañeros orientadores en la comunidad iberoamericana presente en el mismo.

Hay que destacar la magnitud del Congreso, más de 100 ponentes, todos de gran experiencia y calidad, más de 75 actividades, entre mesas, debates y ponencias. Todos los espacios posibles de la facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid estaban ocupados por alguna actividad.

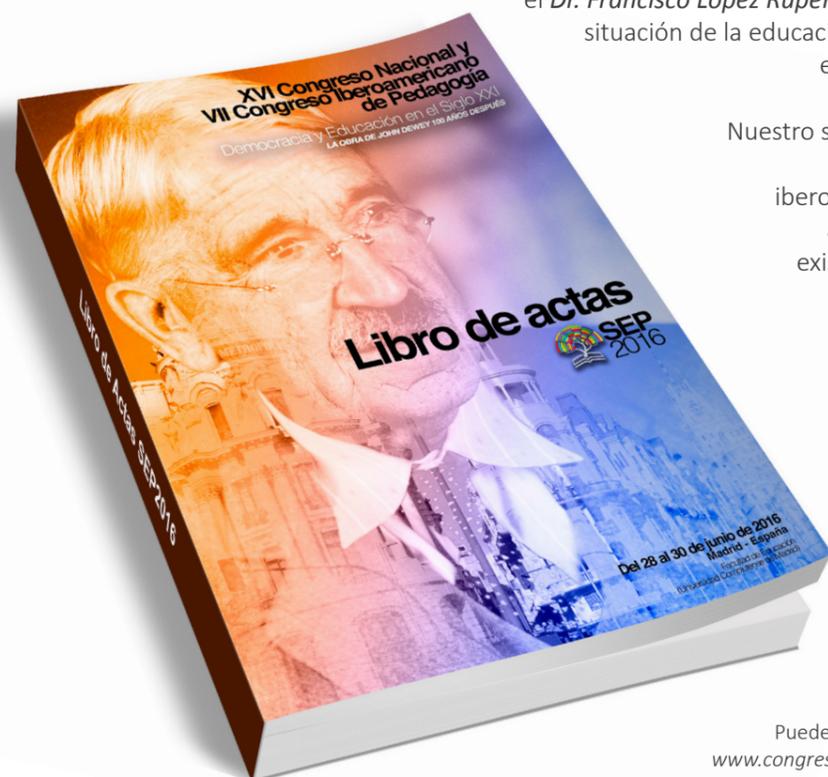
El interés de la temática «Democracia y educación en el siglo XXI», Dewey 100 años después y especialmente los ponentes y debates, nos permitieron cumplir ampliamente el primer objetivo.

El *Dr. Gimeno Sacristán* en su conferencia sobre «Una pedagogía sostenible». *Joaquín Gairin* «desinstitucionalizar la educación», el *Dr. Bisquerra* «navegar por el universo de las emociones», la *Doctora M<sup>a</sup> José Aguado* con su intervención alrededor de la violencia escolar y los distintos debates «Democracia y educación, ayer y hoy», o el Diálogo-Debate entre el *Dr. Francisco López Rupérez* y el *Dr. Mariano Fernández Enguita*, sobre la situación de la educación en el estado español; marcaron los mínimos en el cumplimiento de nuestro primer objetivos.

Nuestro segundo objetivo era el de establecer relaciones y contactos con los orientadores y orientadoras iberoamericanos, en el pusimos un máximo empeño a pesar de la dispersión de espacios y temáticas existentes en el congreso. Ecuador, Brasil, Portugal Argentina, México, Perú, Bolivia, etc... se incorporaron a nuestra lista de objetivos ya conseguidos.

Hoy tenemos mejores y datos y condiciones para seguir en el proceso de creación de la Confederación Iberoamericana de Orientación, encargo de la última asamblea de COPOE en Pontevedra.

Puedes descargar el Libro de Actas del Congreso desde el enlace [www.congresodepedagogia.com/libroactas/LibroDeActas\\_SEP2016.pdf](http://www.congresodepedagogia.com/libroactas/LibroDeActas_SEP2016.pdf)



# I FORO INTERNACIONAL DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL: LA CONQUISTA DEL SER EN LA ERA DIGITAL

# Por Ana Cobos Cedillo. Presidenta de COPOE.



La presidenta de COPOE, Ana Cobos Cedillo, participó el pasado 17 de noviembre en el I Foro Internacional de Orientación Vocacional: *La conquista del ser en la Era Digital*.

Este evento se celebró en Ciudad de México con el objetivo de repasar la orientación vocacional desde una perspectiva novedosa por la que se entroncó la orientación vocacional en el diseño y realización del proyecto de vida. De este modo, en el Foro se vinculó la orientación vocacional con la empleabilidad, la economía, la salud y bienestar, el emprendimiento y las tecnologías, así como con el sistema educativo de los países invitados.

Se trató de una visión novedosa e innovadora pues se superó el concepto clásico de orientación y los tres pilares básicos que tradicionalmente venimos empleando en España: orientación profesional, acción tutorial y atención a la diversidad para introducir una perspectiva holística muy necesaria y completamente pertinente en el siglo XXI, donde se educa desde todos los ámbitos en que vive una persona, más allá del sistema educativo.

En este Foro Internacional de Orientación Vocacional se debatió desde perspectivas internacionales y los países que contaron con representación fueron: México, Chile, Colombia, Estados Unidos, Finlandia y España. La representante española fue la puspuntea de COPOE, Ana Cobos, orientadora en el IES Ben Gabirol de Málaga, que participó en un panel de expertos para describir el modelo de orientación de España, así como la forma en que se aborda la orientación vocacional en nuestro país desde el sistema educativo.

El evento ha recogido un gran éxito por las aportaciones de los asistentes en la evaluación del mismo, así como por su numerosa asistencia, pues dio cita a más de 1.200 profesionales del ámbito educativo del Estado de México.

# “CAMPUS INCLUSIVOS, CAMPUS SIN LÍMITES”

# Por Diego Jesús Luque Parra

El pasado 6 de octubre se celebró en Madrid, en la sede de la Secretaría General de Universidades del Ministerio de Educación, la Jornada de Trabajo del Programa “Campus Inclusivos, Campus sin límites”, con el propósito de reducir el abandono escolar temprano de estudiantes con discapacidad. Es un programa que se inició en el año 2011, por el MECD, junto con la Fundación ONCE y la Fundación REPSOL, dirigido a estudiantes con discapacidad de Educación Secundaria y de Bachillerato, con el objetivo de despertar expectativas de acceso a la Universidad, además de implicar a los Centros Universitarios en su permanencia en el sistema educativo.

La COPOE fue invitada a participar en la Mesa Redonda “Orientación y barreras de acceso a la universidad para los jóvenes con discapacidad”, que estuvo formada por:

- D. Diego Jesús Luque Parra, en representación de la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogos y Orientadores.
- Dña. Consuelo Velaz. Catedrática de Métodos de investigación y didáctica de la educación. UNED.
- Dña. Celeste Asensi. Doctora en psicología. Directora del Servicio de atención a personas con discapacidad. Universidad de Valencia.

En esta Mesa Redonda se sostuvo la importancia que la Orientación Educativa tiene en las actuaciones personales y académicas en este alumnado, a través de propuestas de medidas específicas, como de coordinación e intercambio con la Universidad. En este sentido, se puso de manifiesto la buena relación, con expresión de algunas experiencias habidas en el ámbito provincial de Málaga y de Granada.

Desde la Orientación existe el acuerdo fundamental en que una Universidad inclusiva lo es, en la medida que desarrolla un principio de accesibilidad y de diseño universal, así como en la toma de medidas de compensación y ajuste al alumnado, considerando además las actitudes y formación del profesorado y del alumnado. Con ello se persiguen objetivos de igualdad de oportunidades y eliminar la discriminación, siguiendo así normativas nacionales e internacionales (Recomendaciones de la Resolución del Consejo de la Unión Europea, sobre la igualdad de oportunidades en educación y formación para los alumnos y estudiantes con discapacidad).

En esta discusión se comentó la diferencia entre profesorado y alumnado, respecto a sus percepciones sobre la atención a la discapacidad. Así, para los profesores, adquieren mayor relevancia los aspectos del currículum, la accesibilidad y los recursos, dando por sabida la normativa. En cambio, para el alumnado, la mayor importancia vendría dada por los temas de accesibilidad y recursos, así como un desarrollo personal y social normalizado, y el seguimiento de un currículum como los demás. Tanto en uno como en otro, la voluntad y la actitud son cuestiones para el acuerdo entre ambas instancias. La voluntad y el esfuerzo del alumno o alumna con discapacidad, es algo que debe ser reconocido por el

profesorado, que debe mostrar una actitud hacia el alumnado basada en la aceptación, el respeto y la ayuda. Marco para el que el sistema educativo provee de recursos y elementos de desarrollo del currículum, con los que favorecer la evolución académica del alumno.

Se valoró la importancia de la Acción Tutorial, desde la que el profesorado puede intervenir en los aspectos personales y de relación, de igual forma que si fuera preciso, podría considerar el mecanismo de la Adaptación Curricular. Por otro lado, con el asesoramiento del Departamento de Orientación, deberían llevarse a cabo programas de desarrollo vocacional que, de forma individualizada, concretasen el caso de los alumnos y alumnas con discapacidad, abriendo perspectivas y contribuyendo a expectativas adecuadas a sus intereses, capacidades y también a la realidad y posibilidades.

También se consideró necesario y conveniente favorecer las actitudes hacia el alumnado con discapacidad en el profesorado, partiendo de la base de su preparación docente (profesionalidad) asociada a una continua reflexión educadora, lo que debe llevarse a cabo con el concurso de una formación docente, tanto inicial como permanente, con objetivos de docencia desde el conocimiento del alumnado y en su aprendizaje y no en la enseñanza o en la exclusiva transmisión de contenidos. Formación que tendrá un componente de didáctica general como específica, de aplicación a un caso de alumno o alumna en concreto.

En el caso del Profesorado universitario se discutió su atención a las necesidades de su alumnado, aportando los elementos de formación y de trabajo de su asignatura, que, sin entrar en las adaptaciones internas al currículum, y dirigiéndose hacia la accesibilidad y los recursos, se ejercita en una práctica docente justa, adecuada y en consideración a las características del alumno, dentro de valores de igualdad, cooperación y apoyo entre personas. Esto implica aceptar que los alumnos con necesidades especiales, acceden y desarrollan sus estudios en la Universidad, siendo claros ejemplos vitales de las relaciones entre desarrollo evolutivo, cognitivo y académico, así como de los sucesivos “filtros” en el sistema educativo, previos a su ingreso en la Universidad, habiendo superado las pruebas establecidas con carácter general, para el conjunto del alumnado. Aspectos de evolución en suma, que ponen de manifiesto valores personales (esfuerzo, afán de superación y enfrentamiento a las dificultades), sociales y familiares, que han de ser apreciados, compartidos y seguidos en la formación universitaria.

Finalmente, se terminó comentándose que debe evitarse la duda sobre la capacidad de las personas con discapacidad para desarrollarse y enfrentarse a la sociedad, ya que la ejecución de cualquier acción, precisa tanto de habilidad y capacidad, como de disponibilidad y oportunidad. El objetivo de la Universidad es el de perseguir de manera general a su alumnado y, con especial énfasis, a los que presentan discapacidad, el principio de igualdad de oportunidades, compensando las necesidades educativas, formando a la persona y favoreciendo el acceso y desarrollo de los estudios universitarios.

# XI ENCUENTRO ENTRE PROFESIONALES DEL SECTOR EDUCATIVO

El pasado 21 de Octubre la Universidad Europea (LAURATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES), invitó a COPOE al XI Encuentro entre Profesionales del Sector Educativo del Estado español. Estuvieron presentes representantes de centros de Andalucía, Euskadi, Madrid, Castilla y León y Extremadura, Navarra y La Rioja entre otros.

Alrededor de un centenar de profesionales pudieron visitar las magníficas instalaciones de este grupo universitario.

Situado en Villaviciosa de Odón es el mayor Campus de Madrid, el otro campus se encuentra en Alcobendas. Esta Universidad internacional reúne a alumnos de 24 países de todos los continentes y su oferta en Villaviciosa abarca: Arquitectura, Ingeniería y Diseño, Ciencias de la actividad física y el deporte, Ciencias Biomédicas y de la Salud y Ciencias Sociales y de la Comunicación.

El encuentro pretendía ofrecer un foro de discusión, aprendizaje y networking entre directores, orientadores, jefes de estudios y profesores de las diferentes instituciones educativas a nivel nacional.

Intervinieron en el mismo D. Miguel Carmelo, Presidente de la Universidad Europea y CEO de Laureate International Universities Europa y D<sup>a</sup> Isabel Fernández, Rectora de la Universidad Europea de Madrid. Los dos explicaron con amplitud el proyecto Universitat Europea y las enormes potencialidades que desde su planteamiento, ofrece.

La ponencia central del Encuentro corrió a cargo del Filósofo, pedagogo y ensayista D. José Antonio Marina.

En su intervención José Antonio, recupera su discurso sobre la transformación de la inteligencia, presentó información sobre el proyecto Centauro, (colaboración entre la mente humana y las nuevas posibilidades tecnológicas), en el que está trabajando. O la importancia de entender nuestro cerebro como social y por tanto la necesidad de la interacción con otras personas para desarrollarse. Apuntó el planteamiento de la era de la epigenética (más allá de la genética) y cerró su intervención introduciendo la teoría ejecutiva de la inteligencia, que según él y su libro “la inteligencia que aprende”, trata de evitar la dispersión que ha llevado consigo durante años el estudio de la inteligencia humana.



# Por Jaime Francesch i Subirana

# LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA SOCIEDAD ACTUAL

## III CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE DIAGNÓSTICO Y ORIENTACIÓN

# Por Antonio Pantoja Vallejo, Universidad de Jaén.

Cristóbal Villanueva Roa, IES *Jabalruz*, Departamento de Orientación.

Nuria Cantero Rodríguez, Directora del CEIP *Navas de Tolosa* de Madrid.

El Grupo de Investigación IDEO ([www.grupoideo.net](http://www.grupoideo.net)) de la Universidad de Jaén ha organizado en la Universidad Jaén los días 8, 9 y 10 de septiembre de 2016, su III Congreso Internacional sobre Diagnóstico y Orientación. El eje nuclear del mismo ha sido reflexionar sobre las funciones de la orientación ante los grandes desafíos de la sociedad actual, tanto en el terreno educativo como en el mundo del empleo, e indagar en el papel que el orientador profesional tiene ante los mismos. En definitiva, se ha debatido sobre el impacto de la orientación educativa en la sociedad desde que fue puesta en valor de manera explícita por la LOGSE en el año 1990. Son muchos los años transcurridos desde entonces y, si bien las administraciones educativas han realizado en este tiempo un importante esfuerzo por su expansión y consolidación en el sistema educativo, no es menos cierto que en los últimos años se ha producido un estancamiento en cuanto a la ampliación de plantillas, formación de los orientadores, legislación específica, etc. La triste desaparición de la carrera de Psicopedagogía y la creación de un máster de secundaria con una cuestionable especialización en orientación educativa, no hacen sino confirmar el precario panorama actual.

Las temáticas planteadas han girado en torno a los grandes bloques que definen hoy en día la orientación:

1. Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) en la orientación.
2. Orientación académica y profesional.
3. Intervención psicopedagógica en competencias claves.
4. La profesión del orientador.
5. Asesoramiento curricular.
6. Innovación educativa.
7. Coaching educativo.
8. Atención a la diversidad.
9. Convivencia.
10. Educación intercultural.
11. Educación emocional.
12. Comunidades de aprendizaje.
13. Familia.
14. Empleo.

En cada uno de ellos se han planteado investigaciones, experiencias y propuestas concretas que están llevando a una mayor relevancia de la orientación en un plano educativo y social. Al final se han logrado los principales objetivos del congreso, como han sido: a) Conocer la situación de la orientación educativa ante la problemática de la sociedad actual; b) Presentar las actuales contribuciones de la investigación en orientación llevadas a cabo por expertos en la materia; c) Reflexionar sobre las necesidades de la orientación en los distintos contextos de intervención; d) Crear un espacio de convivencia entre los profesionales de la orientación educativa; e) Conocer experiencias llevadas a cabo por los profesionales de la orientación; f) Fomentar iniciativas que contribuyan a la mejora de la calidad de la intervención orientadora tanto en el terreno educativo como en el mundo del empleo.

Los diferentes foros de debate creados en el congreso han girado en torno a las ponencias, mesas redondas y comunicaciones, que se han completado con un conjunto de talleres en los que se han desarrollado metodologías y formas diferentes de dar respuesta a necesidades de orientación. Todos los contenidos tratados en los mismos se han recogido de forma exhaustiva en dos libros diferenciados entre sí:

- **Libro de Ponencias, Mesas Redondas y Talleres:** lo constituyen los diferentes textos enviados por ponentes nacionales e internacionales de prestigio que han presentado sus propuestas basadas en su dilatada trayectoria profesional.
- **Libro de comunicaciones.** Se han dividido en dos bloques: Investigaciones y Experiencias. Todas ellas han seguido un doble filtro. En primer lugar, se revisaron los resúmenes presentados y, en segundo lugar, fueron evaluados los textos completos de forma anónima por dos miembros del Comité Científico Internacional y sólo en el caso de tener ambos informes positivos se incluyeron para presentar en el congreso y ser publicadas.

Estos libros ofrecen una oportunidad para mejorar el conocimiento de la orientación educativa actual, al recopilar las últimas investigaciones científicas en los diferentes contextos profesionales de la orientación, lo cual permitirá que en un futuro sea más conocida y valorada por la sociedad.

Ambos libros se entregaron a los asistentes en forma de CD, junto a un maletín que contenía información y documentación diversa.

También se entregó un CD con la última experiencia desarrollada por el Grupo de Investigación IDEO dentro de la Red Internacional e-Culturas ([www.e-culturas.org](http://www.e-culturas.org)), bajo el título "Compartir y conocer para decidir mi profesión. Una propuesta de orientación laboral intercultural en red", editado en colaboración entre la Diputación Provincial de Jaén y la Delegación Territorial de Educación de Jaén.

Tanto las actas como el libro de experiencia de e-culturas se pueden descargar de forma gratuita del apartado Publicaciones de la página web del Grupo IDEO ([www.grupoideo.net](http://www.grupoideo.net)).

Como principales conclusiones del congreso se pueden señalar el hecho de que las continuas reformas educativas apenas hacen cambios en los contenidos que hay que enseñar, en las materias y en los objetivos a conseguir, por lo que se siguen enseñando contenidos que hace tiempo que quedaron obsoletos y sin embargo otros que han demostrado su necesidad e importancia aún se encuentran relegados a la voluntariedad de algunos tutores, no solo nos referimos a la ya clásica Educación en Valores sino además a la inteligencia emocional, la toma de decisiones, habilidades sociales, relajación, meditación, yoga, mind fullness o tantos otros conocimientos que se han demostrado aprendizajes muy valiosos para la vida, para el crecimiento personal, para poner al alumnado en disposición de afrontar los cambiantes retos que esta sociedad les plantea.

La ausencia de normativas sobre orientación y acción tutorial en Andalucía es alarmante, ya hace años que se derogaron las ordenes de 2006, 2007 y 2008 sobre orientación y acción tutorial que tanto aportaba a nuestro trabajo y aún estamos esperando una que regule estos temas. Se hace imprescindible que los Borradores de órdenes elaboradas por la Consejería de Educación- Jefatura del Servicio de Orientación y Atención a la Diversidad a las que se hicieron aportaciones desde FAPOAN, sean aprobados por las Administraciones Educativas.

También es urgente regularizar el horario de tutoría lectiva en Primaria y en Bachillerato, una formación humanística y de la competencia intrapersonal e interpersonal y más inversión en la Formación Profesional que atienda las demandas laborales.



En los departamentos de orientación nos encontramos con centros masificados con pocos recursos para atender la diversidad, sin apenas posibilidad de intervención en la acción tutorial y con una orientación académica cada día más compleja debido a la provisionalidad y precariedad de la legislación existente.

Como reflexión final, cabe destacar la necesidad de poner en valor todo lo que hemos venido desarrollando en educación en los últimos años, aquello a lo que tanto esfuerzo e ilusión hemos puesto. Si cabe, ahora es más necesario que nunca en los tiempos que corren, de desánimo y desconfianza. La orientación educativa en sus diferentes áreas y contextos en los que se desarrolla merece el esfuerzo de todos.

Por último, cabe señalar que el congreso ha contado con el apoyo de entidades diversas, públicas y privadas, entre las que destaca la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén, la Delegación Territorial de Educación, la Diputación Provincial, FUNIBER, COPOE y diversas editoriales de educación, entre otros.

En la web del congreso están disponibles todos los enlaces a los materiales y la grabación en directo de las sesiones plenarias: [www.ujaen.es/congreso/congresorientacion](http://www.ujaen.es/congreso/congresorientacion)

# ASAMBLEA GENERAL ORDINARIA DE COPOE 2016



La reunión de la Asamblea Ordinaria se inició el 14 de mayo de 2016 en un aula del IES *Benlliure* de Valencia a las 17:30 horas con el siguiente orden del día:

1. Introducción
2. Lectura y aprobación del acta anterior.
3. Información del trabajo de los miembros de la J.D.
4. Información-Memoria de Secretaría.
5. Información-Memoria de Presidencia.
6. Información-Memoria de Tesorería.
7. Votaciones a documentos y participación/aportaciones.
8. Proyectos para 2016.
9. Ruegos y preguntas.

## 1. INTRODUCCIÓN

La presidenta de la COPOE, Ana Cobos, y la Junta Directiva felicitan a la Secretaría Autónoma de Educación e Investigación de la Consellería de Educación de la Comunidad Valenciana por la organización y desarrollo del **Congreso de Educación Inclusiva**, realizado con brillantez, realismo y altura científica. Así mismo, muestran su agradecimiento al Comité Organizador y el Comité Científico del Congreso que, bajo la coordinación de Mabel Villaescusa y su equipo, tuvieron la gentileza de invitar a participar en este evento a COPOE, APOCOVA y otras asociaciones.

## 2. LECTURA Y APROBACIÓN DEL ACTA ANTERIOR

Enviado el borrador a mediados de diciembre de 2015 de la última acta de la Junta y Asamblea celebrada en Pontevedra el día 28 de noviembre de 2015 a las organizaciones de la COPOE y tras haber realizado las objeciones, alegaciones y enmiendas requeridas, quedó aprobada el acta por mayoría en el *site* de COPOE y definitivamente en esta asamblea.

Asistieron 16 organizaciones y 33 socios de los cuales 28 eran representantes

## 3. INFORMACIÓN DEL TRABAJO DE LOS MIEMBROS DE LA JUNTA DIRECTIVAS

**En primer lugar**, María Luisa Mariana, presidenta de la Asociación de Orientación y Educación de Madrid nos informa sobre la participación de su organización en Aula 2016 y diversos actos de representación:

- **Aula 2016 Salón Internacional del Estudiante y Oferta Educativa (IFEMA)** del 2 al 6 de marzo en la que representó a su Organización y COPOE cuya labor se caracterizó por:

- Realización de actividades como asistencia a dos reuniones, creación de un Moodle informativo, sesiones formativas, actividades de evaluación, participación en el "Premio al Orientador", transporte de materiales...
- La participación activa y voluntaria de siete personas de su Junta Directiva que hicieron doblete durante 5 días de 10 a 20 horas sin ser liberados de su trabajo por la Administración Educativa.
- La información lanzada a los medios de comunicación y ministerios, especialmente el MECED.
- Fue muy valorada su presentación por el Comité Organizador de IFEMA y los estudiantes que se mostraron encantados por la atención recibida.
- Proponen a la COPOE: Apoyo financiero y recursos humanos. La presidencia les recuerda la decisión en la última asamblea de compensar sus gastos en su cuota anual a la COPOE.
- **También la Asociación ha representado a la COPOE en diferentes actos como:** La VII Edición de los Premios Magisterio 2015 (noviembre 2016) y la rueda de prensa sobre el estudio PANDAH (marzo 2016).
- **Finalmente: La Asamblea aprueba pagar los gastos ocasionados de la participación de esta Asociación en IFEMA y se acuerda que, para futuros acontecimientos, cualquier Asociación que realice actividades en nombre de COPOE, deberá aportar un presupuesto previo a la Comisión Gestora para su aprobación previa.**

### En segundo lugar subrayamos el proceso de creación de la Confederación Iberoamericana de Psicopedagogía y Orientación propuesta por Jaume Francesch i Subirana:

- Entre los acuerdos de la pasada Asamblea de Pontevedra, surgió a propuesta de la Presidencia, la posibilidad de creación de una Confederación Iberoamericana de Psicopedagogía y Orientación a fin de promover la relación con nuestras compañeras y compañeros de Portugal y de Latinoamérica, así como el estudio y planificación de propuestas conjuntas en relación a la situación de la orientación en este ámbito.
- A partir de la información facilitada y los contactos disponibles, hemos establecido relación con la red latinoamericana de profesionales de la orientación en tres direcciones de encuentro: RELAPRO (Universidad de Carabobo), PUNTO Y SEGUIDO (Argentina) y la Asoc. Venezolana de Orientación. También se han extendido los contactos principalmente con México (Universidad de Guan), Brasil y Colombia.

- A su vez se han sumado a este proyecto miembros de diferentes organizaciones de COPOE: APOEGAL (Silvana Folgueira y Laura Malvar), APOEX (Elisa Jiménez), APOAN (Pablo Mariña), AAPS (Silvia Oria) y ACPO (Matilde Sánchez, Dolors Escofet, Teresa Huget, Merce Ollé, Marta Ledo y Beatriz Felez).
- Se plantean tres objetivos concretos:
  1. Conseguir **establecer una red** lo más amplia posible de contactos iberoamericanos, con profesionales de la psicopedagogía y la orientación.
  2. **Elaborar un manifiesto**, que sirva como nexo identificativo.
  3. **Preparar un primer encuentro en Madrid** que coincida con la celebración del congreso internacional de la AIOSP en noviembre de 2016.
- Dificultades: Se requiere diplomacia en las relaciones para tener en cuenta los diversos objetivos e intereses de las diferentes organizaciones.

**Esta propuesta queda aprobada por la Asamblea y se nombra delegado a Jaume Francesch para que represente a COPOE en el Congreso Internacional del 15 al 18 de noviembre de 2016.**

**En tercer lugar destacamos las reuniones con grupos parlamentarios** que desean consultar con COPOE líneas para la educación; en concreto con el grupo parlamentario de Podemos:

- **El grupo político Podemos** nos invitó a una primera reunión de contacto el día 24 de febrero para conocer cuáles eran nuestras principales preocupaciones y demandas en el ámbito de la educación y orientación.
- La CG aceptó esta reunión y vio necesario aportar un **documento básico y concreto de nuestros planteamientos en educación y orientación** que sirviera de marco para reuniones con otros grupos políticos cuyos puntos más importantes serían: Reforzar los servicios de orientación (1 orientador por cada 250 alumnos), potenciar la tutoría a todos los niveles, fomentar la educación psicopedagógicas del profesorado, e implementar la educación emocional en todas las etapas.
- E introducir temas candentes y actuales en ese documento como: La derogación de la LOMCE, Pacto por la Educación, papel de la orientación y modelo de escuela.

## 4. INFORMACIÓN-MEMORIA DE SECRETARÍA

### 4.1. Información de la Secretaría 1ª

Jesús Ibáñez como Secretario 1º realiza la exposición en *power point* del acta anterior del Congreso de Pontevedra incidiendo en estos aspectos: la intensa actividad desplegada por la presidencia, la eficiente organización de las secretarías, la necesidad urgente de la financiación de la COPOE, el lanzamiento de cuatro números de la Revista COPOE, elaboración de importantes documentos como el Código Deontológico y Pacto Educativo, creación de grupos de trabajo en las vocalías y la programación de congresos en los próximos años.

### 4.2. Información de la Secretaría 2º

Antonio Cantero como Secretario 2º informa sobre los siguientes puntos y realiza propuestas sobre alguno de ellos:

#### 1. Datos actuales de COPOE:

- Actualmente somos 21 Asociaciones.
- La Asociación APSICOPCE (Ceuta) se dio de baja con fecha 28 de febrero de 2016.
- Representamos a 2165 socios.
- Votos ponderados: 33.
- Hemos incrementado las cuotas un 50%, siendo la cuota base actualmente de 75€ (anteriormente de 50€).
- Con la nueva cuota podemos ingresar 2475€ (con las cuotas anteriores ingresábamos 1600€).

#### 2. Gestiones relacionadas con la publicidad de la revista

- Se certifica a los autores de artículos de la revista.
- Se lleva a cabo la contratación de publicidad con las empresas. No se emiten facturas sino recibos de donación, debido a que somos una asociación sin ánimo de lucro.
- Economía de la revista: La revista ha sido financiada por las editoriales CEPE, Aljibe, EOS, TEA, la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía y empresas como Etueri y Shire con un promedio entre 125 y 250 euros cada una.

#### 3. Propuestas de acceso al *site* de COPOE

Antonio Cantero propone el siguiente proceso para facilitar el acceso, tener un mayor control y realizar las votaciones mediante el *site*:

- **En Modo de edición y colaboración.** Solamente accesible por el presidente de cada asociación o persona/as responsables que el designe. Para ello utilizarán las credenciales creadas para cada asociación y el 2º secretario se las podrá recordar. Esas credenciales (correo electrónico específico de \*\*\*\*\*@copoe.org y la contraseña, que es la que se volverá a recordar) son las que se accederá para editar y hacer aportaciones en el *site* y también realizar las votaciones.
- **Modo libre para todos.** El resto de personas podrán pasar al *site* y ver lo que hay. Los documentos confidenciales o que contengan protección de datos no serán visibles para ellos. Aunque cualquiera podrá solicitar acceso a dichos documentos, el 2º secretario concederá o no los permisos de visión/edición de los mismos en función de los cargos de la Junta Directiva de COPOE. Es decir que el acceso al *site* se realizara con una contraseña para cada organización y será su presidente quien la otorgue.

El 2º Secretario propone y se aprueba que este proceso se incluya en el Reglamento de COPOE.

#### 4. Mesa de la Asamblea

- **Queda aprobado** que los miembros de la mesa de la Asamblea, compuesta habitualmente por la Presidencia, la Secretaría General de Organización, la Vicepresidencia, las dos Secretarías y la Tesorería, **tendrán derecho a un voto cada uno en las Asambleas y votaciones on line en el site**, independientemente del voto/s que puedan ejercer desde

su organización en caso de coincidir con el cargo de presidente en su propia organización.

- También se aprueba su inclusión en el Reglamento Interno.

##### 5. Propuesta de mejora de la representación en la Asamblea (voto ponderado) y proporcionalidad en la contribución económica de las organizaciones:

- El 2º Secretario, propone realizar modificaciones en la proporcionalidad de las cuotas de representación en la Asamblea General, de tal manera que estén mejor escalonadas y que mejoren sustancialmente los ingresos de COPOE. Tras constatar la importancia del tema propuesto y debido al escaso tiempo disponible en esta reunión, se decide que el 2º secretario realice una propuesta inicial que sea estudiada en la Comisión Gestora, para que pueda presentarse en la próxima Asamblea de Madrid en noviembre de 2016.

#### 5. INFORMACIÓN-MEMORIA DE PRESIDENCIA

Nuestra presidenta, Ana Cobos, presenta las actividades y gestiones más significativas que se han realizado desde la presidencia con la colaboración de las organizaciones:

Nuestra Revista de Orientar y educar de COPOE se financia y se difunde con mucho éxito. Ha habido un promedio de 8.000 descargas por número.

En febrero, la presidenta Ana Cobos mantuvo una reunión con el grupo parlamentario de Podemos. Se echó de menos la representación de Sindicatos y Federación de Padres. Se presentaron propuestas sobre la calidad educativa y la orientación. Ver punto 3.

COPOE ha colaborado con: La revista "Entre estudiantes", el Periódico "Escuela", la Revista "Padres y Colegios", participación en programas de Radio y televisión, colaboración con Siena: Magisterio: entrevista a María Luisa Mariana y Ana Cobos, febrero 2015, Blog en Magister y difusión INAV.

COPOE ha informado sobre: La difusión de congresos universitarios y eventos por correo. También hemos difundido en nuestra web aquellos eventos que COPOE es colaboradora u organizadora o con ventajas para sus asociados. Subrayamos que en nuestra web se publicitan los eventos de nuestras organizaciones. También la presidencia ha informado a todos los presidentes de asociaciones y también simpatizantes que han supuesto más de 300 contactos

**Formación:** Aprobación de las actividades por el MECD del Congreso-Jornadas de Inclusión Educativa de Valencia bajo el paraguas de la COPOE y colaboración directa en el Grupo de Trabajo de Andalucía sobre el Éxito Escolar.

Participación activa de la presidencia en la elaboración de documentos como Diversificación Curricular, Altas capacidades, Necesidades Educativas Especiales...

COPOE ha participado activamente en los medios con la renovación de nuestra página web y la publicación en las redes sociales Twiter (@CopoeOrienta) y Facebook (#CopoeOrienta).

Así mismo, se han enviado y transmitido diversos comunicados a los medios de comunicación e instituciones.

Hemos impulsado proyectos dirigidos a orientadores y elaboración de materiales sobre Trabajo Social, TDAH... Es importante animarse a escribir y publicar nuestros trabajos.

Como en otras ocasiones, nuestra Presidenta Ana Cobos insiste que la información que transmite mediante los correos electrónicos a los presidentes de nuestras organizaciones se reenvíe a todos sus socios y simpatizantes que sumarían más de 3.000 personas, y destaca que somos una "Red de redes, una red viva".

**Se abre un debate** a raíz de la baja de la Asociación de Ceuta, pues creemos que puede haber miembros que estén interesados en continuar formando parte de la COPOE a título individual e incluso en otras comunidades que no pueden o no tienen representación en la COPOE o manifiestan dificultades para formar parte de una organización. Así pues, se propone:

- Crear una sección especial para estas personas dentro de la COPOE.
- Formar un grupo de socios individuales.
- Establecer un grupo mixto.

Se concluye analizar estas propuestas en la Comisión Gestora y plantearlas en la próxima Asamblea o vía on line en la *site*.

Finalmente, la Asamblea General aprueba las gestiones realizadas de las secretarías y presidencia desde 28 de noviembre de 2015 a la fecha actual.

#### 6. INFORMACIÓN-MEMORIA DE TESORERÍA.

La Tesorera, Andrea Barrios, expone la situación económica de la COPOE y analiza los gastos e ingresos.

Se recuerda que en la Asamblea anterior se decidió estudiar los casos de aquellas organizaciones que presenten problemas de pago y compensar los gastos que estas tengan relacionados con la COPOE para considerarlos como gastos de la Confederación y restarlos de su cuota.

El Estado de Cuentas de la COPOE fue aprobado por unanimidad en la Asamblea.

#### 7. VOTACIONES A DOCUMENTOS Y PARTICIPACIÓN/APORTACIONES

##### 7.1. Elaboración de materiales de Orientación

En Asambleas anteriores se debatió y en la última se acordó crear materiales conjuntos entre los objetivos y las líneas de trabajo de la COPOE. Pues bien, se ha creado una colección de materiales muy interesantes sobre trabajo social y TDAH... publicados en nuestra página web.

##### 7.2. Documento de "Propuestas para la Mejora de la Calidad Educativa"

Este documento de "Propuestas para la Mejora de la Calidad Educativa" ha sido aprobado por unanimidad de votos. Este documento será nuestra carta de presentación de COPOE en los medios de comunicación y con los grupos políticos.

##### 7.3. Comunicado para mantener la Diversificación Curricular

El comunicado de mantener la diversificación curricular se aprueba por 10 votos a favor y ninguno en contra.

Los programas de diversificación curricular han demostrado sobradamente su eficacia desde su implantación en el Sistema Educativo, hace ya veinte años. Estos programas no solo han ayudado a la adquisición de las competencias básicas al alumnado con mayores dificultades, así como de aumentar su éxito académico y personal, sino también a obtener el título de Graduado en Educación Secundaria.

##### 7.4. Comunicado de Atención a las Altas Capacidades

El comunicado de Atención a las Altas capacidades queda aprobado por 9 votos a favor y uno en contra.

Los actuales modelos de altas capacidades coinciden en estimar la proporción del alumnado con altas capacidades intelectuales en no menos del 10% de la población, aumentando hasta incluso al 15% y 20% si se incluyen todos los escolares que responderían a un currículo enriquecido en un sistema centrado en el aprendizaje, pero existen dos graves problemas: primero la detención e identificación y segundo la escasa atención a este alumnado.

#### 8. PROYECTOS PARA 2016

##### 8.1. Dinamización de las vocalías de COPOE Popuesta de creación de grupos de trabajo

Ernesto Gutiérrez de APSIDE, vicepresidente de COPOE, coordinador de la dinamización de Grupos de Trabajo expone brevemente las actividades desarrolladas y características de los mismos:

- Los miembros de los grupos pertenecen a varias asociaciones
- Los grupos se coordinan *on line* y tienen como objetivo elaborar Guías de Trabajo, materiales de Tutoría, materiales de FP Básica y de Orientación y Vocación Profesional.
- Su meta: Presentar los trabajos para junio de 2017.

##### 8.2. Próximos Congresos y Jornadas aprobadas

• **Congreso Iberoamericano en Madrid, 28-30 de junio de 2016, con el título "XVI Congreso Nacional y VII Iberoamericano de Pedagogía: Democracia y Educación en el Siglo XXI".** Congreso propiciado por el Dr. Bisquerra que reunirá a la Confederación Iberoamericana formada por países como Argentina, México, Chile, Ecuador... en torno al tema de la Educación y Orientación. La Asamblea aprueba por asentimiento general que establezcamos relaciones y vínculos con Organizaciones Iberoamericanas y participemos en el Congreso. Jaime Francesch asistirá a este Congreso en representación de la COPOE.

• **Congreso Internacional de Orientación Educativa y profesional en Madrid, 15 al 18 en noviembre de 2016.** Este Congreso está organizado por AIOEP / AIOSP / IAEVG (Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional) a la que pertenece nuestra confederación. Es importante nuestra participación activa y presencia de representantes de nuestra

confederación.

En torno a este Congreso se plantean las siguientes cuestiones:

- Se decide tener representación de 2 miembros de COPOE en el comité científico, Jaime Francesch y otra persona elegida por la CG y pagar su inscripción ahora, es más barato.
- Se decide proponer al Comité Organizador del Congreso que los miembros que permitan realizar una visita guiada a sus centros de los asistentes al congreso, puedan obtener matrícula gratuita. También se propone aportar materiales audiovisuales de los centros a este evento.
- Realizar la Asamblea de la COPOE el día 19 por la mañana.
- **Congreso-Jornadas en las Islas Baleares para la primavera de 2017.** Quedan aprobadas estas jornadas que serán organizadas por la Asoc. de Baleares con la colaboración de las organizaciones catalanas. Queda por determinar su título y programa.
- **Congreso Internacional-Educación Inclusiva II en Barcelona en noviembre de 2017.** Queda aprobado este congreso por la Asamblea.
- **Congreso-Encuentro en Zaragoza, el cuarto fin de semana del mes de mayo de 2018** con el lema *Orientación y Calidad Educativa*. Además dentro de este marco se celebrará la habitual Asamblea de la COPOE. Además se plantea, que podría realizarse en la Residencia Universitaria de Alcalá de Henares.
- **Congreso-Jornadas en Oviedo en noviembre del 2018.** Queda por determinar su aprobación por la Asamblea, así como su título y programa.

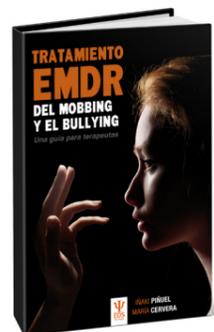
#### RUEGOS Y PREGUNTAS

Los asistentes a la Asamblea reiteran su agradecimiento y felicitaciones a la Secretaría Autonómica y el grupo de trabajo que han organizado este Congreso de Educación Inclusiva, motivador, acogedor y de alta calidad profesional y científica.

Recogemos de forma abreviada las intervenciones y propuestas realizadas por los asistentes:

- Elaborar documentos sobre:
  - Los "deberes escolares" para orientar a la sociedad.
  - La calidad e importancia de la Educación Pública.
  - Las contradicciones y consecuencias negativas de las "Reválidas": Se aprueba que ACLPP elabore un documento base contrario a las pruebas externas para ser debatido y rápidamente enviarlo al MECD en el plazo de 7-10 días.
  - La derogación de la LOMCE.
- Sobre dichos documentos se puntualiza: Apoyar a las comunidades que tengan dificultades administrativas para lanzar estos comunicados, destacar particularidades territoriales en los mismos y que se publiquen antes de siete días.
- Facilitar y posibilitar el formato "video-conferencia" de la Asamblea para aquellos que no puedan asistir.

No habiendo más ruegos ni preguntas y sin más asuntos que tratar, se da por finalizada la reunión, siendo las 20:00 horas del día 14 de mayo en el lugar reseñado al comienzo, de cuya sesión se extiende la presente acta.



## TRATAMIENTO EMDR DEL MOBBING Y BULLYING. UNA GUÍA PARA TERAPEUTAS

Iñaki Piñuel y María Cervera  
2016. Madrid: EOS. 272 páginas.

Es un manual imprescindible para los psicoterapeutas que requieren de un modelo integrado para abordar la herida invisible que dejan los procesos de acoso.

El libro explica como evaluar y abordar desde la técnica EMDR los tipos de trauma complejo o Trauma de Tipo II que aparecen a consecuencia del acoso repetitivo y continuado en entornos inescapables como el trabajo o la escuela y que se manifiestan en forma de cuadros graves de Estrés postraumático, que se desarrollan casi siempre de forma insidiosa.

Tratar psicológicamente casos de víctimas de Mobbing y Bullying mediante EMDR requiere una intervención especializada para la cual aún son muy pocos los terapeutas que poseen experiencia específica.

Con más de 25 años de experiencia clínica en el tratamiento psicológico de víctimas de Mobbing y Bullying, Iñaki Piñuel y María Cervera, reconocidos especialistas españoles de referencia en estos problemas, ofrecen un marco conceptual y aplicado para orientar al psicólogo que tiene que tratar desde EMDR estos cuadros clínicos.

Este libro viene a cubrir un déficit tradicional en la capacitación de psicoterapeutas respecto al tratamiento de las víctimas de Mobbing y Bullying, ofreciendo de forma inédita y pionera en sus páginas una guía de consulta imprescindible para la formación de aquellos profesionales que quieran dedicarse a la rehabilitación de este tipo de víctimas.

## TRASTORNOS DEL HABLA

### DE LOS FUNDAMENTOS A LA EVALUACIÓN

Franklin Susanibar, Alejandro J. Dioses, Irene Marchesan, Marco Guzmán, Gonçalo Leal, Barry Guitart, Anelise Junqueira Bohnen.

2016. Madrid: EOS. 392 páginas.

El estudio del habla es altamente complejo, por lo que abordarlo en un solo volumen resultaría muy difícil, por ello, en el presente texto se estudian algunos de los aspectos que lo conforman, tales como, la articulación, fluidez, voz y prosodia, entre otros.

En esta perspectiva, el eje central de los diversos capítulos ha sido asumir que el habla, es el resultado de la compleja relación de procesos neurolingüísticos, neurofisiológicos, neurosensoriales, neuromusculares y la actividad psíquica (integrada dentro de los procesos de la percepción, imaginación, el pensamiento y la actuación a nivel epiconsciente), que permite a una persona concreta, utilizar en forma particular los códigos y reglas propios de su lengua, de acuerdo a sus experiencias socioculturales, estados afectivos, cognitivos, conativos y volitivos; procesos que se evidencian durante su emisión, a través de las características de la voz, fluidez, prosodia y articulación.

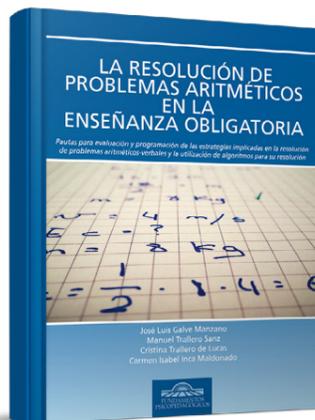
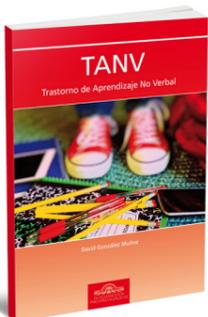


## TANV. TRASTORNO DE APRENDIZAJE NO VERBAL

David González. 2016. Madrid: EOS. 242 páginas.

El Trastorno de Aprendizaje no Verbal (TANV) es un trastorno desconocido para una mayoría de profesionales. Estos niños son torpes en tareas motoras, desorganizados, tienen dificultades en el aprendizaje de las matemáticas, les cuesta resumir lo que han leído y escribir una redacción. En las relaciones sociales tienen dificultad para interpretar los aspectos no verbales (gestos, expresiones faciales, tono de voz, etc.).

Este libro recoge las aportaciones que hasta la fecha se han realizado en la descripción y explicación del TANV. Desde una perspectiva eminentemente práctica ofrece recomendaciones y pautas de trabajo para la evaluación, intervención y respuesta educativa con estos alumnos.



## LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS ARITMÉTICOS EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

José Luis Galve Manzano, Manuel Trallero Sanz, Cristina Trallero de Lucas y Carmen I. Inca Maldonado. 2016. Madrid: EOS. 350 páginas.

Esta monografía es el complemento perfecto a las Baterías CESPRO, ya que además de profundizar en su justificación teórica, aporta las bases para desarrollar programas de intervención educativa a nivel individual y a nivel de aula.

Analiza las claves didácticas y los posibles que se suelen producir en la numeración, cálculo y resolución de problemas aritmético-verbales. Presenta las estructuras sintáctico-semánticas más habituales que componen los enunciados de los problemas aritmético-verbales.

La finalidad de CESPRO es facilitar la enseñanza y la evaluación de la resolución de problemas aritmético-verbales previa jerarquización de los mismos según su dificultad. Incluye actividades sobre el procesamiento de los números y sobre el procesamiento del cálculo. De esta manera, además de identificar la correcta o incorrecta resolución de las operaciones sirve también, y sobre todo, para identificar los tipos de errores más significativos por niveles/grados educativos según nuestros estudios de TRI (Teoría de Respuesta al Ítem) en operaciones concretas.



## MATEPRACTIC. MÉTODO PARA MEJORAR LA COMPETENCIA MATEMÁTICA.

Ángel Alsina Pastells. 2015. Barcelona: Casals.

Matepractic es un método práctico y didáctico que ayuda a los alumnos a adquirir las destrezas matemáticas para afrontar los desafíos de la vida real: problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral, y sean así capaces de utilizar de manera comprensiva y eficaz sus conocimientos matemáticos. Ofrece 33 niveles distintos que abarcan Primaria y Secundaria, en formato papel y digital.

El método consta de tres fases:

1. Fase de diagnóstico: prueba de diagnóstico para conocer el nivel inicial.
2. Fase de mejora: actividades por niveles.
3. Fase de evaluación: comprobación de resultados.

## ADAPTACIONES CURRICULARES BÁSICAS SERAPIS

CIDEAS. 2016. Madrid: CEPE.

PROYECTO ACB SERAPIS, está formado por una serie de programas cuyo objetivo es la contribución a la adquisición de las competencias básicas en las áreas de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Inglés, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. Está dirigido a alumnado que precise Adaptaciones Curriculares Básicas, concretamente para alumnado con necesidades educativas, retraso escolar y/o dificultades de aprendizaje.

En sí no es un material para suplir a los libros de textos, sino que está concebido para un alumnado que acumulan un cierto nivel de "retraso escolar en sus aprendizajes" y necesitan un programa graduado para adquirir aquellos elementos de niveles previos que les posibiliten seguir aprendiendo.



## TRABAJAR LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

### UNA MIRADA AL BOSQUE DE LA CONVIVENCIA

Pedro M<sup>a</sup> Uruñuela Nájera

2016. Madrid: Narcea. 250 páginas.

En unos tiempos tan dados al apocalipsis en la educación, la Asociación CONVIVES se mantiene firme en su trabajo por la mejora de la convivencia en nuestras escuelas, al margen de modas o vaivenes mediáticos. Su presidente honorífico, Pedro M<sup>a</sup> Uruñuela ha recopilado en el presente manual toda una estrategia global de mejora de la convivencia en la escuela.

Partiendo de una justificación y de una unificación de conceptos, se detiene en la universalidad del conflicto y en la importancia de su resolución pacífica. Para ello, se cuestiona el modelo reactivo y el de dominio-sumisión, optando por un modelo proactivo basado en derechos. Sin obviar las situaciones de quiebra de la convivencia, incluso las más actuales, como el cyberbullying, el autor prefiere centrarse en la prevención, fomentando estrategias tanto a nivel de centro como en el contexto del aula. No olvida el trabajo con las familias ni tampoco la relación de la convivencia con el éxito académico.

Por su maleabilidad, el libro es adaptable a cualquier etapa y centro escolar y, si bien no es del todo exhaustivo (la convivencia la componen demasiados árboles) el libro funciona perfectamente como una guía de recursos por su actualizada bibliografía. Cada capítulo lo corona una actividad práctica planteada como un ejercicio dirigido a los claustros, a modo de tarea que, realizadas todas, permitan un repaso de lo expresado.

Un libro que puede funcionar perfectamente como remedio de rescate para centros en problemas, a la vez que puede servir de referente para escuelas de nueva creación que empiezan a redactar su plan de convivencia. Al igual que se antoja útil tanto para el novato docente que aterriza por primera vez en un centro, como para el veterano que quiere reciclarse. Todos pueden aprender del mismo. Porque, como dice un capítulo, hemos aprendido a volar como los pájaros y a nadar como los peces, pero aún no hemos aprendido el sencillo arte de vivir como hermanos. Y si lo decía Martin Luther King...



## SABIDURÍA EMOCIONAL Y SOCIAL PROTOCOLO DE INTERVENCIÓN SOCIAL MEDIANTE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL (PISIEM)

Joaquín Muñoz. 2014. Barcelona: J.M. Bosch. 440 páginas.

Las emociones aportan saberes esenciales a la vida, pero ¿cómo captarlos y utilizarlos? Este pragmático libro muestra paso a paso cómo desarrollar las habilidades socio-emocionales en Inteligencia Emocional (IE), para navegar con fluidez en la sabiduría de las emociones e integrarlas en la intervención social. Este material se nutre de teorías avaladas por la comunidad científica, acompañado de casos reales atendidos desde el PISIEM; para aprehender y asimilar cómodamente conceptos y técnicas.

## 10 IDEAS CLAVE. EDUCACIÓN EMOCIONAL

Rafael Bisquerra Alzina. 2016. Barcelona: Graó. 218 páginas.

Este libro ofrece una conceptualización sobre todos los aspectos de la educación emocional, desde una perspectiva sencilla, ayudando a ordenar las ideas y a generar nuevos puntos de vista para llevar a la práctica actividades con el alumnado.

Precisamente, es en la práctica donde este libro puede aportar más a los profesionales de la orientación, ya que cada uno de sus capítulos aporta un apartado final denominado "En la práctica", donde se incluyen actividades muy recomendables para poner en marcha, tanto para trabajar desde la acción tutorial como en un contexto más de aplicación directa.

Este texto está escrito de forma que su lectura se hace amena, con un lenguaje muy asequible, lo que le hace también recomendable como lectura para el alumnado universitario, así como de Bachillerato que curse la materia de Psicología.

