



Educación Orientar

La revista de COPOE

#09
noviembre 2018

Entrevista a Miguel Ángel Santos Guerra

Orientación y Acción tutorial

La orientación en la red

LA ACCIÓN TUTORIAL

TUTORES



PROFESORADO

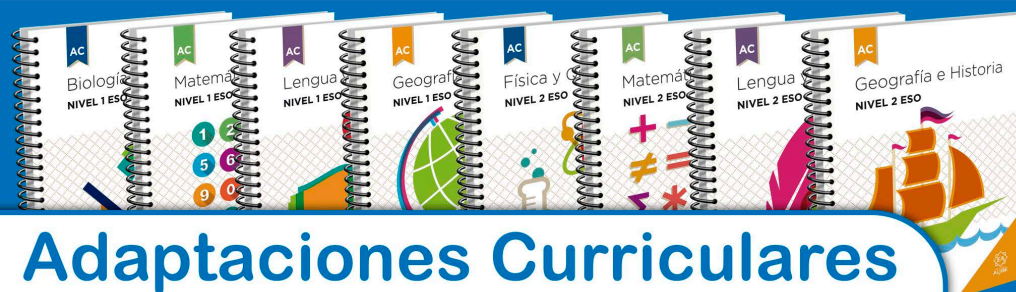


ALUMNADO



ORIENTADORES

FAMILIA



¡Nuevos y mejorados contenidos para la ESO!

EDICIONES
ALJIBE

www.edicionesaljibe.com
Solucionarios y guías didácticas gratis

Adaptaciones Curriculares

CONSEJO EDITOR

Director: José Luis Galve Manzano

Presidenta de COPOE: Ana Cobos Cedillo

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

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

Secretaría, administración y publicidad: Antonio Cantero Caja

Tesorería: Andrea Barrios Valdés

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

CIF: G99061285

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

www.copoe.org || copoe@copoe.org

ISSN: 2386-8155

Nº socios de COPOE: 5000 lectores

CONSEJO DE REDACCIÓN

Asociación Aragonesa de Psicopedagogía:
Isabel Bueso González y Diana Fuior

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

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

Asociación Profesional de Orientadores en Extremadura:
Elisa Jiménez

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

Contratación de publicidad: publicidad@copoe.org

Envío de artículos: revista@copoe.org

Maquetación y diseño: Rebeca Vega | contacto@demilmaneras.es

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

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

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

CONSEJO DE ASESOR Y CONSULTIVO

Presidentes de las Asociaciones Confederadas en COPOE

III CONGRESO INTERNACIONAL DE ORIENTACIÓN X ENCUENTRO ESTATAL DE ORIENTADORES

Orientación educativa: nuevas realidades, apasionantes retos

26, 27 y 28 DE ABRIL
BADAJOZ



ORGANIZA
APOEX
ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE
ORIENTADORES DE EXTREMADURA

COLABORAN
UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA
JUNTA DE EXTREMADURA

encuentrobadaoz2019.apoex.es

ASOCIACIONES QUE FORMAN LA COPOE

	ASOCIACIÓN ARAGONESA DE PSICOPEDAGOGÍA		ASSOCIACIÓ CATALANA D'ORIENTACIÓ ESCOLAR I PROFESSIONAL		ASOCIACIÓN CORDOBESA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA
	ASOCIACIÓN CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I ORIENTACIÓ		ASSOCIACIÓ CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I ORIENTACIÓ		ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE ORIENTACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA
	ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES DE LAS ISLAS BALEARES		ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE ORIENTACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA		ASOCIACIÓN MADRILEÑA DE PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN
	ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES DE LA PROVINCIA DE HUELVA		ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES Y ORIENTADORAS DE LA PROVINCIA DE MÁLAGA		ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES Y ORIENTADORAS DE LA PROVINCIA DE MÁLAGA
	ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTADORES EN ANDALUCÍA NUEVA		ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTADORES DE CASTILLA-LA MANCHA		ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTADORES DE LA COMUNIDAD VALENCIANA
	ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE CASTILLA Y LEÓN		ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE GALICIA		ASOCIACIÓN DE PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE MURCIA
	ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTADORES DE EXTREMADURA		ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE LA RIOJA		ASOCIACIÓN DE PSICOPEDAGOGÍA DE EUSKADI- EUSKADIKO PSIKOPEDAGOGI ELKARTEA
	ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES DE GRANADA		ASOCIACIÓN DE PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS		ASOCIACIÓN VALENCIANA DE ORIENTACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA
			FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN EN ANDALUCÍA		Federación de Asociaciones de Profesionales de la Orientación en Andalucía

COPOE[®]
Confederación de Organizaciones de
Psicopedagogía y Orientación de España

EDITORIAL

7 / LA ACCIÓN TUTORIAL: LA FUNCIÓN QUE CUIDA DEL BIENESTAR Por Ana Cobos

11 / PARADOJAS Y CONTROVERSIAS DE LA ACCION TUTORIAL Por José Luis Galve

16 / LA ACCIÓN TUTORIAL A DEBATE: NUEVAS PROPUESTAS Y MEDIDAS Por Jesús Prieto

ENTREVISTAS

20 / ENTREVISTA A MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA

OPINIÓN Y DEBATE

25 / INFORME SOBRE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS Por Ernesto Gutiérrez-Crespo

29 / LA ACCIÓN TUTORIAL: SITUACIÓN Y PROPUESTAS Por Leticia García

33 / REFLEXIONES SOBRE LA TUTORÍA Y LA ORIENTACIÓN EN LA FORMACION PROFESIONAL ACTUAL Por Ángel Zárate

35 / CONTROVERSIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LAS DIFICULTADES CON LA LECTURA Y LA ESCRITURA Y SUS ALTERACIONES Por José Luis Galve

APUNTES TEÓRICOS

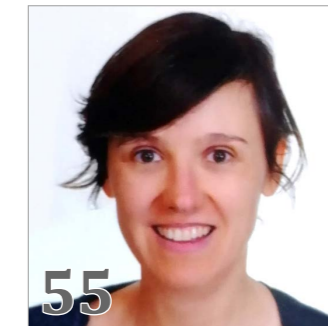
39 / INTERVENCIÓN PROACTIVA EN EL AULA ORDINARIA PARA LA ATENCIÓN A LAS DIFICULTADES DE LECTOESCRITURA Y DISLEXIA Por José Luis Ramos, José Luis Galve y Ana Isabel González

43 / QUÉ Y CÓMO ENSEÑAR (Y A QUÉ ORIENTAR) EN LA ERA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Por José Miguel Pareja

47 / LA FUNCION ORIENTADORA. HABILIDADES COMUNICATIVAS EFECTIVAS Por Pablo Berbel

53 / LA FUNCIÓN TUTORIAL: DE INFANTIL Y PRIMARIA A SECUNDARIA Por Marcos Antonio Ruiz

55 / ¿EXISTEN TANTAS METODOLOGÍAS COMO PROFESORADO? Por Verónica Navarro



EXPERIENCIAS

58 / DEL INSTITUTO A LA UNIVERSIDAD: HACIA UNA RED DE COOPERACIÓN EN LA ORIENTACIÓN

Por Ángela M. Muñoz, Ana M. Sánchez y M. Belén García

61 / CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDAD, UNA SALIDA PARA JÓVENES DESMOTIVADOS Por Gema Azpeitia

62 / LA METODOLOGÍA FLIPPED CLASSROOM Por Jeannet Pérez

65 / EXPERIENCIA DE UNA ESCUELA DE FAMILIAS EN UN CENTRO EDUCATIVO “TALLER DE SENSIBILIZACIÓN Y PREVENCIÓN SOBRE LAS ADICCIONES EN LOS ADOLESCENTES” Por Enrique López

70 / IMPLANTACIÓN DE PROGRAMAS DE ED. EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA ACCIÓN TUTORIAL Por Mónica Martín

72 / ACOSO ESCOLAR: PEDIR AYUDA ES COSA DE VALIENTES Por Raúl Rodrigo

ORIENTACIÓN Y TIC

74 / LUGARES COMUNES EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN RED Por Alberto del Mazo

79 / LA ADAPTACIÓN DE LOS FORMATOS TECNOLÓGICOS EN LA EVALUACIÓN Y LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA Por Rafael Bermúdez y Esther García

LA VENTANA DE COPOE

82 / COMUNICADO DE COPOE CONTRA LA DOCENCIA PARA EL ORIENTADOR

83 / CURSOS DE FORMACIÓN ONLINE ORGANIZADOS POR COPOE Por Jesús Prieto

84 / ASOCIACIÓN ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN DE MADRID. ACTIVIDADES

85 / ACTIVIDADES DESDE APOLAR

86 / BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

BuddyTool

Sociométrico *Online* para la Detección del Acoso y la Evaluación de la Convivencia Escolar



LA ACCIÓN TUTORIAL: LA FUNCIÓN QUE CUIDA DEL BIENESTAR



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

Siempre que tratamos los ámbitos de la orientación hacemos referencia a los tres clásicos: atención a la diversidad, orientación vocacional y acción tutorial, el trinomio que nuestro compañero manchego Pedro Carlos Almodóvar denominó hace años: "La Santísima Trinidad de la orientación".

En los últimos años hemos visto cómo en algunas comunidades autónomas cambian el nombre de estos ámbitos, por ejemplo hemos visto cómo se ha cambiado el nombre del *ámbito de acción tutorial* por el de "apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje". El cambio de nomenclatura no es baladí porque, en este caso, desvirtúa el concepto en sí. Por ejemplo, el apoyo al proceso de aprendizaje sí forma parte de la acción tutorial, aunque consiste solo en una parte, la acción tutorial es mucho más. A estas alturas, con más de treinta años de presencia de la orientación en el sistema educativo, tomar una parte por el todo supone un empobrecimiento innecesario e intolerable.

También algunas comunidades han añadido otro ámbito a la orientación: la convivencia, como si la convivencia pudiera aislarse de los otros tres ámbitos de la orientación, es más como si la convivencia fuera un ámbito de la orientación en los centros educativos. Identificar la convivencia como parte de la orientación educativa delata una visión muy desfasada de la convivencia que se identifica con el conflicto, al que debe acudir el profesional de la orientación como un apagafuegos.

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

Es frecuente que las administraciones educativas intervengan haciendo normativa asaltando terrenos técnicos sin respetar los criterios de los profesionales. En otras palabras, si la literatura pedagógica definió qué es la acción tutorial, la administración educativa debería respetar las bases epistemológicas establecidas y hacer normativa en lo relativo a otras cosas.

Entiendo que esto ocurre porque la orientación, como disciplina es aún muy joven y todavía no hemos asentado un cuerpo teórico y práctico que fundamente nuestras actuaciones y “frene” a la administración educativa.

Va llegando la hora de que los profesionales establezcamos la epistemología de la orientación y pongamos nombre a nuestros ámbitos, así como que hagamos las definiciones y concreciones de nuestros conceptos y claves y especialmente establezcamos cuáles son nuestros instrumentos y técnicas, los propios de nuestra disciplina, los que han demostrado ser eficaces porque tienen el respaldo de la experiencia práctica y la investigación.

Administración y sistema educativo. Sistema educativo y pedagogía. Pedagogía y Psicopedagogía. Psicopedagogía y Orientación... Todos ellos son binomios confusos cuya relación no han llegado a resolverse. Ha llegado el momento en que es necesario que se establezcan las diferencias y este proceso de diferenciación debe venir desde la experiencia y criterio de los profesionales, del desarrollo de la epistemología de la orientación educativa. Desde luego, en estos momentos, es el gran reto de la orientación.

También es cierto, que afortunadamente, aunque la administración educativa cambie el nombre de los ámbitos de la orientación, los profesionales sabemos en qué consiste cada ámbito, cuáles son sus contenidos y cómo se desarrolla para contribuir al fin último de la orientación que es la calidad del sistema educativo.

Retomando los tres ámbitos enumerados, vemos que entre los tres hay grandes diferencias en cuanto a su abordaje en la práctica.

La *atención a la diversidad* es el ámbito que más especialización técnica requiere porque acceder a la identificación, valoración, intervención y seguimiento de los trastornos, dificultades y necesidades específicas de aprendizaje solo está al alcance de los profesionales con la adecuada formación.

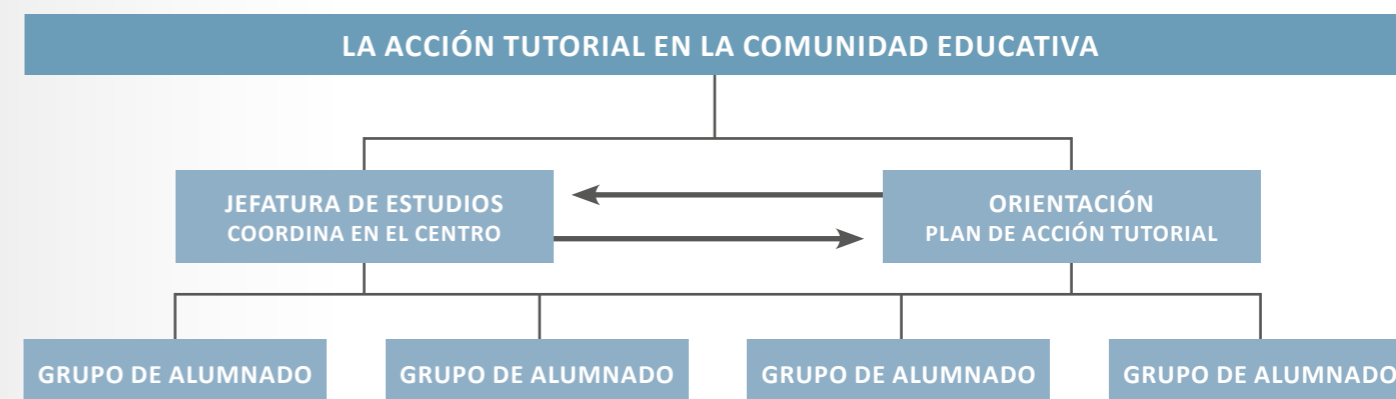
El otro ámbito de la orientación relativo a la *orientación vocacional y profesional* tiene dos canales claramente diferenciados para la intervención: el primero es el relativo a la información que consiste en que cuanto más mejor, máxime cuando esta puede llegar al alumnado desde cualquier persona de la comunidad educativa o bien desde el ámbito productivo. El segundo canal es el que consiste en la especialización del profesional de la orientación ya que este acompaña a la persona en su toma de decisiones vocacionales para que diseñe su proyecto de vida. Este acompañamiento requiere también de una especialización técnica pues se trata de que ese proceso de toma de decisiones sea muy preciso, basado en todo un proceso muy especializado de conocimiento y autoconocimiento de la persona, hacia dentro y en sus circunstancias, para que la toma de decisiones sea un éxito, o lo que es lo mismo, que lleve a cada uno a encontrarse como una pieza en un puzzle, encajando satisfactoriamente.

Sin embargo, el ámbito de la *acción tutorial* es el más transversal de todos. Para el objetivo que se persigue con la acción tutorial, el bienestar de cada alumno o alumna, todo suma. Las actuaciones del profesorado del equipo educativo, de las familias, de cualquiera de los componentes de la comunidad educativa, van sumando en la construcción del proceso educativo de cada alumno o alumna. Todo ello coordinado por la figura imprescindible de la tutora y tutor y junto a quien ejerza las funciones de jefatura de estudios más la orientadora u orientador.

Para aportar algo de orden y claridad, incluimos este cuadro sobre los responsables de los ámbitos de la orientación:

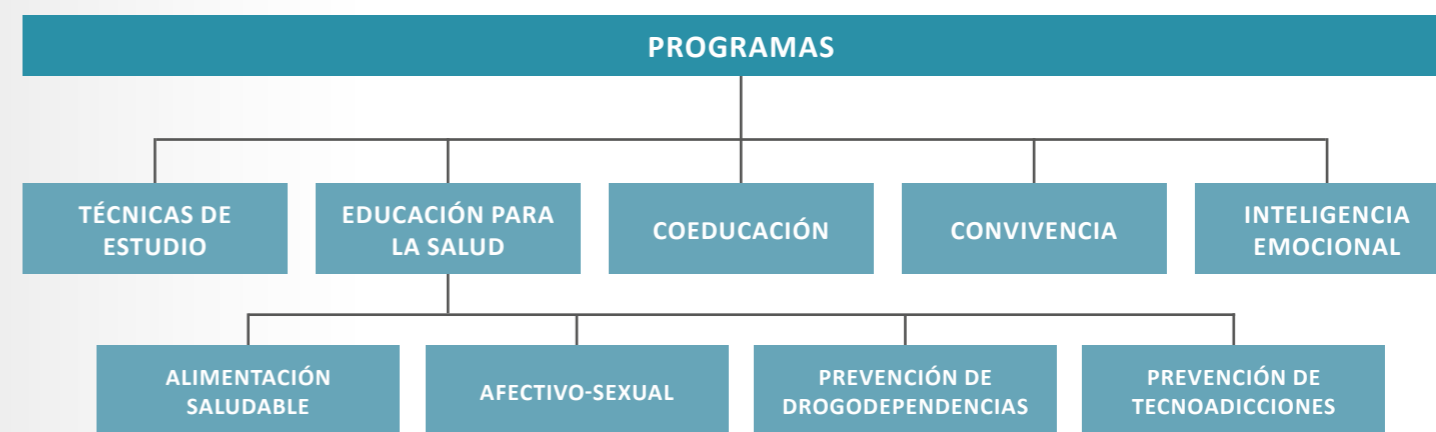
RESPONSABLES POR TAREAS	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	ORIENTACIÓN VOCACIONAL	ACCIÓN TUTORIAL
Identificación de necesidades	Toda la comunidad, por ejemplo, la familia identifica que existe una dificultad en el lenguaje de su niño	Toda la comunidad pues todos saben que es necesario tomar decisiones sobre itinerarios educativos, por ejemplo	Toda la comunidad, pues puede identificarse la necesidad de mejorar en la convivencia en el centro
Aportar Información al proceso	Toda la comunidad, pues el equipo educativo por ejemplo cumplimenta cuestionario de observación ante un posible TDAH	Toda la comunidad e incluso más allá de las puertas del centro, pues el tejido productivo aporta mucha información para la orientación vocacional	Toda la comunidad y más allá, especialmente con la aportación de entidades que llevan al centro contenidos transversales como las ONG
Evaluación específica de necesidades	Orientador, cuando realiza la evaluación psicopedagógica para determinar las necesidades educativas de una alumna	Orientador, para guiar en el proceso de toma de decisiones vocacionales, así como en el autoconocimiento	Orientador, para coordinar los contenidos prioritarios del plan de acción tutorial del centro
Intervención	Orientador cuando organiza la respuesta educativa y coordina a los profesionales que intervienen de forma directa	Orientador cuando participa de forma directa en la orientación personalizada a cada estudiante	Especialistas en cada uno de los temas, por ejemplo, técnicos especializados en mediación, en educación para la salud, sexualidad...

La acción tutorial es el conjunto de contenidos que complementan al currículo académico y que redundan directamente en el bienestar del alumnado en el centro y en su vida tanto en el presente como en el futuro. Por consiguiente, la acción tutorial es inherente al hecho educativo y responsabilidad de todas las personas que forman parte de la comunidad educativa. Sin embargo, la coordinación de todas las actuaciones de la comunidad educativa en pro de la acción tutorial recae en la jefatura de estudios con el asesoramiento técnico-psicopedagógico del profesional de la orientación educativa, siendo cada tutora y tutor el responsable y coordinador de la acción tutorial con su grupo de alumnado.



Como vemos, la acción tutorial abarca casi todas las actuaciones de un centro, pues todas se generan para mejorar el bienestar del alumnado y todas ellas potencian ese bienestar desde su complementariedad con los aspectos académicos y el currículo. Dicho de este modo, la acción tutorial pudiera parecer inabarcable, sin embargo en su estructuración es donde radica su éxito y de ahí la importancia de la intervención de los orientadores, para organizar la acción tutorial a modo de programas, programas de intervención educativa dentro de un plan coherente: el plan de acción tutorial.

Los programas de intervención educativa pueden ser tan variados como temáticas se quieran abordar. Los que más se ponen en marcha son los siguientes:



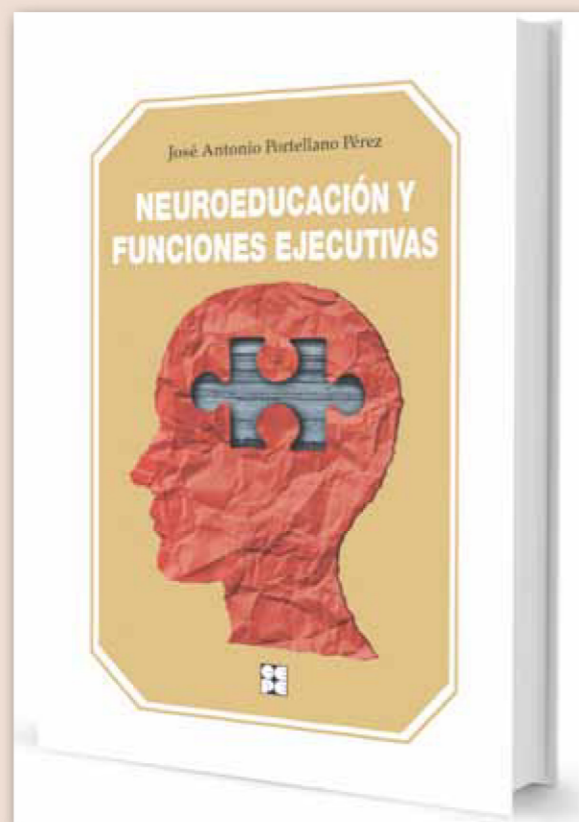
Por todo lo expuesto podemos decir que la acción tutorial es uno de los grandes ámbitos de la orientación educativa y que como tal precisa de una estructuración fundamentada en una epistemología que beba de las fuentes de la investigación que constata qué procedimientos funcionan y suman al objetivo de la orientación: contribuir a mejorar la calidad del sistema educativo.

Neuroeducación y Funciones Ejecutivas

José Antonio Portellano Pérez

ISBN: 9788416941759 160 págs Precio: 18,00€

Colección: Educación Infantil y Primaria



El aprendizaje modifica la anatomía y el funcionamiento cerebral y los docentes con mayores conocimientos neurocientíficos siempre obtendrán mejores resultados con sus alumnos.

Las Funciones Ejecutivas son el mecanismo que dirige los procesos cognitivos de alto nivel, coordinando y optimizando la actividad mental para lograr un aprendizaje más eficiente en el niño, así como una adaptación más eficaz.

PARADOJAS Y CONTROVERSIAS DE LA ACCION TUTORIAL

Si existe un tema que suscita problemas en el ámbito educativo es la acción tutorial. Es un ámbito en el que conviven hechos o expresiones aparentemente contrarios a la lógica, y cuyas intervenciones encierran una aparente contradicción entre sí (de aquí lo paradójico), donde las cosas con frecuencia acaban siendo como decía Campoamor a finales del XIX: “en este mundo traidor nada es verdad o mentira, todo es según el color del cristal con que se mira”. Además el tema supone una controversia pues cuando se discute en el ámbito claustral sobre el tema surgen opiniones tan contrapuestas entre dos o más potenciales tutores, que con frecuencia vislumbran cuales van a ser las actitudes y aptitudes de los potenciales tutores y tutoras.

Desde nuestro punto de vista en la última década se ha venido produciendo un retroceso en las labores de acción tutorial en los centros educativos. Esta afirmación que puede resultar “fuerte” o llamativa, la vamos a sustentar y proponer la necesidad de un cambio y potenciación.

Si analizásemos las legislaciones actuales veríamos la cantidad de funciones que se asignan al rol de tutor, que se resume en una, que es “vale y se debe ocupar de todo”.

Partiendo de las múltiples definiciones sobre el tutor y su rol, como quedan reflejadas en nuestra obra: “Orientación y Acción tutorial”, se puede decir que la palabra tutor deriva del latín, del verbo de la misma denominación, que significa «velar por, proteger, defender».



José Luis Galve Manzano.

Orientador. Doctor en Psicología. Catedrático de Orientación. Coordinador de CIDEAS. Director de la revista *Educación y Orientación*.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua lo define entre sus múltiples acepciones como «persona que ejerce la tutela, defensor, protector, director en cualquier línea». El Diccionario de María Moliner lo hace como «persona a quien está encomendado el cuidado de otra no capaz o incapacitada por la ley para administrarse a sí misma»; «"guía, protector, defensor de alguien en cualquier aspecto». La Nueva Enciclopedia Larousse lo define como «persona encargada de orientar y aconsejar a los alumnos de un curso, una asignatura, etc.». Lázaro y Asensi (1987) definían la tutoría como: «una actividad inherente a la función del profesor, que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo de clase, con el fin de facilitar la integración personal y los procesos de aprendizaje». Vemos que esta definición sigue teniendo vigencia.

Con esta introducción se pretende situar el tema en sus posibles contextos. Lo que se explicita en las definiciones anteriores, no siempre es trasladable a la práctica diaria de los centros educativos.

Para ejercer el rol y las funciones de tutor se precisa una serie de recursos, que de forma sintética resumimos a continuación:

- Debe ser capaz de **establecer una relación personal con el grupo** y con cada uno de los alumnos/as. Cuando un profesor/a empatiza con su grupo las comunicaciones son más fluidas y eficaces, conllevando una mayor cohesión y en el grupo se minimizan los problemas.
- Debe ser capaz de **ejercer la tutoría como un procedimiento de enseñanza**, atendiendo, casi informalmente, a características instructivas de un grupo de alumnos, o sea, tratando de llegar a la enseñanza personalizada.
- Aunque el tutor/a no es un "orientador/a, o sea, no tiene porque ser un especialista, si necesita conocer una serie de conocimiento de *psicología evolutiva (conocimiento de los problemas del desarrollo, de los problemas de conducta, de los problemas emocionales,...)*, de *habilidades sociales y de comunicación, en técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje, en dificultades de aprendizaje (dislexias, disgrafías, disortografía, discaligrafías, discalculias, retraso significativos,...)*, en toma de decisiones y orientación para los estudios, generando y/o modulando una serie de actitudes y valores en sus tutelados. Debiendo actuar tanto de forma preventiva como correctiva. Y por último, dominar las técnicas de entrevista, en especial cuando "se reúne" con los padres o tutores legales tanto para informar como para demandar o contrastar información.

Todo esto le llevaría a identificar los casos con una evolución positiva y a detectar los casos de riesgo, pudiendo así demandar la intervención de otros especialistas, canalizando estas demandas a través de los servicios de orientación.

Visto esto, pasaremos a analizar el contexto de "nuestra realidad".

Hay que asumir que la acción tutorial debe estar implementada por toda la comunidad educativa, recayendo no solo en el profesor que se le asigna el título de "tutor/a del curso X", sino por toda la plantilla de profesores. Pero la realidad nos dice que no suele ser así. La actuación de los profesores de cada grupo/curso que actúen como un bloque tendrán muchos menos conflictos que los que actúen como elementos dispersos y desconexionados. La cohesión de cada grupo y por elevación de cada centro pasa por la cohesión y coherencia en las actuaciones de todo el profesorado. Dicho esto, hay que considerar que el tutor tiene unas competencias más específicas que el resto de los profesores que impartan docencia a cada alumno, pero no debe ser el único responsable. Cuando decimos comunidad educativa también implicamos al equipo directivo y a las propias familias, ya que sin una coordinación de calidad por parte de la jefatura de estudios del centro y con el apoyo de los servicios de orientación, junto a la interacción e implicación positiva con las familias se dificultarán los éxitos con el alumnado, que a la postre debe ser el principal beneficiario de esta labor.

Por todo esto, consideramos que la acción tutorial debe ser el eje vertebrador de un sistema educativo que quiera lograr la excelencia educativa, término este tan de moda.

Otra consideración que hay que tener en cuenta es que no es lo mismo cuando se hable de acción tutorial en educación infantil, primaria, secundaria o universidad, ya que sus dinámicas y objetivos van a ser muy diferentes, tanto para los tutores como para los tutorados. Pero dicho de forma sintética "al tutor que se precie debe importarle conocer quién es cada uno de sus alumnos, cómo es y está esa persona que tiene que ayudar a aprender y acrecer como persona". El objetivo del sistema educativo no solo es que coseche éxitos académicos, pues lo primero es ser persona (madurez emocional) y después o simultáneamente adquirir conocimientos (madurez intelectual). En resumen se debe primar una formación integral, iniciada desde los niveles más básicos. De aquí que un seguimiento tutorial evolutivo sería lo deseable también implica unos potenciales sesgos o riesgos por los posibles déficits formativos de los tutores y por los posibles etiquetados.

Así pues, consideramos que la **acción tutorial** debería tener un peso muy específico en el proceso formativo del alumnado en TODAS las etapas educativas, desde infantil a la universidad. Debiéndose tener en cuenta las características tanto psicológicas como académico-curriculares del alumnado de cada etapa.

Investigar y debatir se aprende mejor cuando te enseñan o guían y es más difícil que surja por generación espontánea

Por lo general los maestros tienen definido o asumido desde el principio de sus estudios universitarios que se van a dedicar a la enseñanza, cuestión que no suele ocurrir así con el profesorado de enseñanzas secundarias, los cuales suelen derivar en docentes por circunstancias laborales en especial los de los ámbitos de ciencias –primando las más de las veces, en sus actuaciones sistemáticas la "ciencia" sobre "la persona", no teniendo a priori ese "gen" para llegar o acabar en la enseñanza como vocación, lo cual se agrava con su formación psico-pedagógica, ya que la recibida en los máster se puede considerar de poca calidad, eficacia y un tanto desconocedora de la realidad del ámbito docente.

Si bien el modelo de acción tutorial de infantil y primaria es cuestionable, pues aunque se considere implícita la acción tutorial en el desarrollo de las áreas curriculares, la realidad nos hace observar que si no hay "tiempos" difícilmente se llenan de contenidos tutoriales. En secundaria se agudiza la situación, ya que la diversidad de horarios disponibles según de qué comunidad autónoma estemos hablando, hace que su abordaje sea más diverso, discontinuo e incluso problemático –y eso sin contar con la mayoría de profesores que rechazan ser tutores- ya que lo que suele subyacer de forma implícita es la pregunta: **¿Y qué puedo hacer yo en esta hora,... y en las diferentes entrevistas con alumnos y/o padres?**

Es una pregunta que me han hecho muchas veces en entrevistas personales y coordinación con los tutores. En ella subyace el miedo, la inseguridad, la falta de formación, y muchas veces la falta de experiencia, ya que por "decreto de la dirección" se suele asignar la tutoría a los más nuevos en el centro versus jóvenes, siendo esta una buena forma de construir un edificio por el tejado.

En suma, ser tutor/a requiere ser y saber, ya que querer va implícito en el puesto de trabajo por ley

Consideramos que es vital una buena acción tutorial desde infantil a la universidad, ya que el docente debe conocer las necesidades, dificultades, prioridades e incluso potencialidades de cada uno de sus alumnos. Aunque la acción tutorial (tutoría) en la Universidad se prioriza la demanda del alumnado, en el resto de las etapas es el tutor quien debe dinamizar esta interacción, primando esto cuanto más básica es la etapa. Hemos constatado que la acción tutorial llega denostada a la educación secundaria, en especial al bachillerato y formación profesional, y suele ser debido a la baja aportación a su formación integral que considera el alumnado que ha ido siendo decreciente en los cursos anteriores. Los legisladores tiene mucha culpa de esto, y los administradores lo rematan por el papel secundario que atribuyen a la acción tutorial en el desarrollo de decretos y que culminan con el deterioro en las instrucciones de cada principio de curso que emanan de las consejerías de educación.

En los centros educativos el primero que debe estar concienciado de la acción tutorial es el equipo directivo, cuyo "coordinador general" debe ser la jefatura de estudios, apoyados y asesorados por los orientadores

Si se establece esto como piedra angular el engranaje del sistema rodara mejor y los "piñones" –tutores- se integraran y harán funcionar de forma más dinámica y eficaz todo el mecanismo implícito. De poco sirve que los orientadores "entreguen" materiales a los tutores si estos no están convencidos de su rol.

Los servicios de orientación han contribuido a la inclusión de todo tipo de alumnado en los centros educativos, superándose en gran medida la idea subyacente que existía en la década de los 90, en la que se llegaba a afirmar "que si en los institutos hay alumnado con necesidades educativas es porque existía el servicio de orientación", desconociendo que justamente era al revés, que debido a que la ley integraba en los centros determinados perfiles de alumnado, se dotaba al centro con estos servicios. De igual manera, se ha ido desvirtuando la acción de los orientadores ya que al final somos casi "chicos/as para todo", siempre que hay un "descosido" allí tiene que estar el orientador/a de apaga fuegos.



Un Plan de acción tutorial requiere de un trabajo colaborativo y participativo

Proponemos como objetivos a lograr para consolidar la acción tutorial los siguientes objetivos:

1. Disponer de tiempos de coordinación entre tutores y servicios de orientación para planificar y desarrollar los planes de acción y poderlos implementar sucesivamente.
2. Disponer de horario lectivo ordinario dentro del horario escolar con programaciones concretas y realistas, guardando un carácter evolutivo para complementar con el desarrollo psicológico el desarrollo de contenidos curriculares.
3. Implicar a los equipos directivos y a la inspección en esta acción.
4. Potenciar la implicación de los padres de forma directa y de forma indirecta a través de otros profesionales, como pueden ser los servicios sociales, asistenciales, de salud mental, e incluso judicial si así procediese. Pues sí, aunque parezca llamativo a veces hay que activar estas últimas.
5. Disponer de planes de acción tutorial estables en el tiempo aunque modificables y renovables, en el que se reflejen las necesidades que el centro observa en sus alumnos y los intereses que pueden estar latentes en el alumnado en cada momento o etapa de su vida.
6. Potenciar y primar la formación de tutores, así como su labor específica.

La eficacia de un plan de acción tutorial requiere de al menos tres años. El primero diseño y puesta en marcha, con revisión a final de curso. El segundo de desarrollo e implementación realista. El tercero de recogida de la cosecha. A partir de aquí será todo más fácil pudiendo integrar a los tutores nuevos en esa dinámica, pero esto requiere de estabilidad y continuidad de las plantilla. *¿Es esto realidad o ficción?*

Como ya se cuestionaba en nuestra revista número 4, de 2016, siguen vigentes y sin respuestas las preguntas que hacía Jesús Torres en su artículo. De nuevo proponemos que cada uno reflexione y elabore sus propias respuestas a las siguientes preguntas:

¿Se realiza una acción tutorial eficaz en nuestros centros?

¿Están preparados para estas demandas nuestros profesores?

¿Es posible una acción tutorial eficaz en el contexto actual de los centros educativos?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Galve, J.L., y Ayala, C.L. (2002). *Orientación y Acción tutorial*. CEPE.

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

Torres Alcaide, J. (2016). La acción tutorial. Preguntas para reflexionar. *Revista Educar y Orientar*, 4, pp. 9-12.



CURSOS ASOCIACIÓN ARAGONESA DE PSICOPEDAGOGÍA 2018/2019

CURSOS A DISTANCIA HOMOLOGADOS	Nº HORAS	FECHAS
1. HABLA Y LENGUAJE: CÓMO ACTUAR ANTE LAS PRINCIPALES DIFICULTADES DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO EN INFANTIL Y PRIMARIA	40/60 h	28/11/18-09/01/19
2. INNOVAR EN LA ESCUELA. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS	40/60 h	17/01/19-28/02/19
3. LA MAGIA Y EL PODER DEL COACHING EN LAS AULAS: ¿DE QUIÉN DEPENDE?	40/60 h	25/01/19-11/03/19
4. NEUROEDUCACIÓN: QUÉ ES Y SU APLICACIÓN EN EL AULA	40/60 h	01/03/19-12/04/19
5. DISLEXIA: LA LECTURA, LOS PROCESOS IMPLICADOS, LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE Y LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA	40/60 h	04/04/19-16/05/19
6. GRAFOLOGÍA: CONOCE A LOS NIÑOS A TRAVÉS DE SUS DIBUJOS Y ESCRITURA	40/60 h	30/04/19-08/06/19
7. INTELIGENCIA EMOCIONAL	40/60 h	Abril-Mayo 2019
CURSOS PRESENCIALES HOMOLOGADOS	Nº HORAS	FECHAS
1. MULTIPLES MANERAS DE SER INTELIGENTE	20 h	06/11/18-22/11/18
2. TDAH Y DIFICULTADES EN LECTOESCRITURA Y CÁLCULO	20 h	12/11/18-10/12/18
3. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN PARA EDUCADORES	20 h	27/11/18-18/12/18
4. DISCIPLINA POSITIVA PARA EL AULA (HUESCA)	20 h	03/12/18-19/12/18
5. GRAFOLOGÍA INFANTIL: EDUCACIÓN Y REEDUCACIÓN DE LA ESCRITURA INFANTO-JUVENIL	20 h	14/01/19-04/02/19
6. EDUCAR EN LA DIVERSIDAD (TERUEL)	20 h	05/02/19-14/02/19
7. APRENDIZAJE COOPERATIVO Y TRABAJO POR PROYECTOS EN PRIMARIA	20 h	11/02/19-27/02/19
8. ATENCIÓN TEMPRANA Y TRASTORNOS DEL NEURODESARROLLO	20 h	07/03/19-27/03/19
9. DANZA2: EMOCIONES QUE BAILAN (GUADALAJARA)	20 h	04/05/19-11/05/19
10. PREVENCIÓN DE PROBLEMATICAS EN LA ADOLESCENCIA	20 h	2º semestre
11. ACOSO ESCOLAR Y CIBERBULLYING	20 h	22/10/2018-12/11/2018 29/11/2018-20/12/2018
12. METODOLOGIAS INNOVADORAS PARA LA CONVIVENCIA	20 h	18/10/2018-8/11/2018 13/11/2018-29/11/2018 26/11/2018-17/12/2018 09/02/2019-16/02/2019
CURSOS PREPARATORIOS OPOSICIONES	Nº HORAS	FECHAS
1. CURSO PRESENCIAL Y ONLINE: CUERPO DE MAESTROS (E.I, E.F, P.T, A.L, E.P)	100 h	10/18-06/19
2. CURSO ONLINE: SECUNDARIA ORIENTACIÓN EDUCATIVA	100 h	10/18-06/19
OTRAS ACTIVIDADES	Nº HORAS	FECHAS
1. ACTO 25º ANIVERSARIO		24/05/19
2. X JORNADA: RETOS DE LA ESCUELA DE HOY	3,5 h	21/02/19
3. CURSO DE VERANO: COMPETENCIAS EMOCIONALES Y EMPLEO	20 h	23 -25 Julio 2018

CONECTANDO CON LA EDUCACIÓN DEL FUTURO

LA ACCIÓN TUTORIAL A DEBATE: NUEVAS PROPUESTAS Y MEDIDAS



Jesús Prieto González.

Licenciado en Psicología y Diplomado en Magisterio. Antiguo orientador y profesor colaborador del IES "Parque Goya" de Zaragoza.

Abordar la situación actual de la acción tutorial en nuestro sistema educativo, supone asumir de alguna manera un concepto integral de la educación, que forma parte de la función docente.

La acción tutorial desde sus inicios ha constituido una tarea diaria del profesorado, pero ha sido en los últimos tiempos, a raíz de un creciente desarrollo de la legislación educativa en todo el territorio nacional, y desarrollada en las diferentes comunidades autónomas, cuando ha empezado a cobrar verdadera importancia.

Las demandas actuales requieren el establecimiento, por parte de los profesionales de la educación, de un proceso de formación que permita conseguir unos de los objetivos básicos de la acción tutorial: el desarrollo integral del alumnado desde una perspectiva curricular, personal y social. Esto significa no solamente desarrollo cognitivo, sino también emocional o moral. La finalidad es formar personas para que puedan convivir en paz. Pero esto requiere de un trabajo en equipo en el que participen los servicios de orientación, tutores, profesorado, alumnado, institución educativa, familias y otros agentes sociales.

Por tanto, nos encontramos ante una primera dificultad relacionada con la formación inicial y desarrollo profesional del perfil docente: que no siempre se ha tratado con la rigurosidad y extensión requerida. Se hace necesario dar mayor protagonismo a la formación universitaria, en la que se incluyan las competencias específicas del tutor o tutora.

Si nos centramos en la educación obligatoria, la función tutorial es el eje de todo el proceso formativo, el elemento clave que contribuye a lograr una verdadera igualdad de oportunidades. Y esta va de la mano de la función orientadora.

Ambas se podrían definir como un proceso dirigido a favorecer en el alumnado su desarrollo integral, facilitándole, el conocimiento del mundo y de sí mismo, el tránsito de unas etapas evolutivas a otras, la relación con los demás, así como encontrar su propio espacio en el mundo. Pero también a desarrollar el espíritu crítico, que impulse la convivencia y que los haga más autónomos y solidarios.

Compartiendo algunas de las premisas de las nuevas disposiciones legales, observamos como pierden importancia los aspectos pedagógicos, emocionales o de desarrollo personal del alumnado en favor de los contenidos curriculares.

El planteamiento legal fijado por los legisladores, en ocasiones no tiene en cuenta los diferentes contextos educativos. A pesar del esfuerzo de los docentes, existen muchas dificultades en los centros que no son contempladas por la legislación: la falta de motivación de los profesionales, realidades socio-económicas adversas, carencias en lo que respecta a la planificación, ausencia de tiempo para abordar la excesiva carga burocrática y poder desarrollar todos los aspectos contemplados en el Plan de Acción Tutorial.

Otra de las dificultades añadidas tiene que ver con la participación de los servicios de orientación psicopedagógica de los centros, como un recurso de gran utilidad para su planificación, desarrollo y evaluación. La realidad es que existen diferencias en la atención de los equipos de orientación en Primaria dependiendo de la Comunidad Autónoma en la que se desarrolla. Mientras que en algunas comunidades disponen de un orientador por centro (Castilla La Mancha), en otras como Madrid, el orientador comparte su trabajo en tres o más centros. En los centros de secundaria la situación es bien distinta, ya que estos cuentan con un departamento de orientación estable compuesto por un orientador u orientadora.

Con la LGE de 1970 se concede por primera vez rango legal a la tutoría, pero es precisamente con la LOGSE 1990 cuando se reconoce la tutoría y la orientación, como parte de la función docente y establece el derecho del alumnado a recibir orientación académica, psicopedagógica y profesional. Con el Real Decreto 82/1996 la acción tutorial se convierte en agente de coordinación docente encargado de atender e integrar a los alumnos con dificultades de aprendizaje. La LOE (2006) establece como una novedad la inclusión del Plan de Orientación y Acción Tutorial en el PEC así como la prescripción de incluir acciones concretas que impliquen a familias, profesores y alumnos. Con la implantación de la LOMCE (2013) apenas se aportan cambios y ha correspondido a las administraciones educativas de las diferentes comunidades autónomas la incorporación de nuevas iniciativas.

A lo largo de todos estos años se han publicado numerosos manuales, libros, guías didácticas, y diversos materiales que han facilitado de alguna manera el trabajo de los tutores y tutoras. Sin embargo hay algunos interrogantes que nos debemos plantear en una sociedad en continua evolución y que con la integración de la TIC ha revolucionado también las nuevas exigencias que plantea la acción tutorial en los centros educativos.

- ¿Qué modelo de acción tutorial esperamos conseguir para que no se convierta en un mero trámite administrativo que figure en los proyectos curriculares?
- ¿Qué papel juegan los equipos directivos y los servicios de orientación a la hora de poner en marcha las distintas actuaciones recogidas en el plan de acción tutorial?
- ¿Qué tipo de preparación complementaria ha de recibir el profesorado tanto en la formación inicial como en la de actualización y cuáles deben ser las competencias profesionales que ha de tener un buen tutor o tutora?
- El tipo de actividades que se proponen al alumnado, ¿están contextualizadas, resultan atractivas, se ajustan a sus necesidades y les permiten resolver los conflictos y mejorar la convivencia?
- ¿Qué papel deben desempeñar las instituciones externas al centro en su participación en las actividades de tutoría?
- ¿Cómo facilitar una mejor comunicación entre familias y centro?
- ¿En qué medida la acción tutorial puede compensar las carencias del sistema educativo?

Desde mi larga experiencia como tutor de EGB y de secundaria, así como de orientador educativo en mi última etapa, he podido comprobar la importancia que ha tenido la función tutorial en el desarrollo integral de nuestros alumnos y alumnas, pero a la vez es justo recordar que se trata de una tarea compleja y difícil, a la que no todo el profesorado se enfrenta de igual manera ya que requiere un compromiso especial con el alumnado y las familias. Durante más de 37 años he conocido buenos tutores y tutoras y las gran mayoría se caracterizaban por su capacidad de empatía, por su cercanía con el alumnado, pero sobre todo por el respeto y el afecto que les dedicaban. Ganarse la autoridad sin soberbia pero con firmeza, preocuparse por sus problemas o entender la frustración de muchos padres incapaces de entender lo que les pasa a sus hijos, requiere de buena dosis de paciencia, formación psicopedagógica, pero también de una actitud positiva.



No cabe duda de que nos enfrentamos a nuevos retos en una etapa de continuos cambios y tanto la educación como la función tutorial requieren un proceso de permanente adaptación a las nuevas exigencias que nos plantea la sociedad actual.

Hacer frente a la complejidad de estas tareas requiere disponer de herramientas que den respuesta a cada uno de los retos que plantea la acción tutorial. En este sentido me gustaría plantear algunas propuestas de mejora que deberían formar parte del Plan de orientación y acción tutorial tanto en la educación infantil y primaria como en la educación secundaria.

En primer lugar es necesario prestigiar la figura del tutor, revisar sus funciones, su perfil y sus competencias para ser un buen tutor, muchas de las cuales deben adquirirse mediante formación inicial y permanente. Propongo el acompañamiento de otro tutor experto que le guíe en su trabajo durante su primer año de experiencia. Y cuando hablo de tutor lo equiparo a maestro o profesor.

Establecer un plan de evaluación del POAT en el que participen profesores, alumnado y familia con el fin de determinar las mejoras que se puedan realizar en cursos posteriores. Para facilitar su valoración se puede diseñar a través de un formulario online.

En segundo lugar, y siguiendo a Lara (2008, p.153), la acción tutorial debe seguir cuatro líneas de intervención: "Anticipadora y preventiva de los distintos tipos de problemas, y detección temprana de las dificultades; compensadora de las desigualdades sociales; favorecedora de la inclusión personal y social; y favorecedora de la diversidad y del desarrollo individual de los alumnos".

En tercer lugar, se hace necesario actualizar y priorizar el tipo de actuaciones a desarrollar en la sesión de tutoría con el alumnado. A menudo la oferta de actividades que podemos ver en manuales y en sitios web es tan extensa que nos obliga a realizar una buena selección.

Considero que algunas líneas de actuación a tener en cuenta en el desarrollo del plan de acción tutorial son las siguientes:

- La acogida e integración del alumnado, así como la cohesión del grupo.
- El fomento de la participación e implicación del alumnado en la vida del centro.
- La coordinación y seguimiento del proceso de evaluación.

- La orientación e inclusión de todo el alumnado.
- La educación en valores y la promoción de la convivencia y de la igualdad de género.
- El entrenamiento en habilidades sociales e inteligencia emocional.
- La orientación académica y profesional.

Está claro que algunas de estas líneas de actuación han de ser asumidas por todo el profesorado y han de constituir el eje transversal que debería estar presente en todos los aspectos de la orientación y de la acción tutorial, así como en el resto de materias.

Por último y dadas las características del momento actual en el que niños y adolescentes se encuentran inmersos en el uso de los dispositivos móviles y de las redes sociales, tenemos que impulsar medidas que ayuden al alumnado a tener una interacción positiva y saludable con esta nueva forma de comunicación, pero también tenemos que ayudarles a que sean conscientes de los riesgos que ocasionan, a autocontrolarse y a resolver los conflictos de forma pacífica, pero sobre todo a prevenir la aparición de comportamiento de riesgo como el aislamiento, el maltrato, la exclusión social o el ciberacoso.

También debemos abordar de la misma manera la igualdad de género con acciones de sensibilización y formación en una igualdad efectiva que permita prevenir la aparición de comportamientos sexistas así como la violencia de género.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN

Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2006) *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

Reyes Morales, M. (2015) *La acción tutorial en Educación Primaria: una labor de equipo*.

Prieto González, J. (2010) *Plan de Orientación y acción tutorial I*.

Prieto González, J. (2010) *Plan de Orientación y acción tutorial II*.

BLOG: <https://alumnosayudantes.wordpress.com/>



Futuro de la evaluación psicoeducativa

TESTS Y CUESTIONARIOS



SERVICIO DE CORRECCIÓN Y APLICACIÓN ONLINE

INSTITUTO DE ORIENTACIÓN PSICOLÓGICA EOS
 Avenida Pío Baroja, 11, 2º planta
 28014 Madrid - España
 Telf: 91 554 12 04 - Fax: 91 554 12 03
 e-mail: eos@eos.es - www.eos.es

accede a las DEMOS

ENTREVISTA A MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA



Miguel Ángel Santos Guerra

Doctor en Ciencias de la Educación y catedrático emérito de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga. Diplomado en Psicología y Cinematografía.

Miguel Ángel Santos Guerra ha sido profesor en todos los niveles del sistema educativo: maestro de Primaria, profesor de Bachillerato, profesor de la Universidad Complutense y de otras universidades españolas y extranjeras.

Fue director de un centro educativo en Madrid, del Departamento de Didáctica y Organización Escolar y del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga y fue miembro del Consejo Social de la ciudad de Málaga y Consejero de la OCU.

Es miembro de Honor del Consejo de Protección de la Infancia y de la Dirección General de Prevención de Drogadicción.

Pertenece al Consejo Escolar de Andalucía como profesional de reconocido prestigio.

En 2015 recibió la Medalla de Oro del Ateneo de Málaga.

Diré, antes de dar respuesta a las cuestiones que me plantea "Educar y Orientar", que, a mi juicio, la tutoría no es una función exclusiva de los tutores y tutoras sino de toda la institución. No hay niño (niña) que se resista a diez profesores que estén de acuerdo. La escuela es la unidad funcional de planificación, intervención, evaluación e innovación. La actitud de "esa es tarea del tutor o de la tutora", "allá el tutor o la tutora", lleva a una cascada de exoneración de responsabilidades. "Quien tiene que conocer al alumno es el tutor", "quien tiene que ayudar al alumno es la tutora", "quien tiene que comprender al alumno es el tutor", "quien tiene que hablar con la familia es la tutora"... En definitiva, es un error decir: "no es asunto mío que el alumno vaya bien"... En la función tutorial está toda la comunidad. Porque es toda la comunidad la que educa.

Ya sé que hay funciones que tiene que desempeñar el tutor de manera exclusiva (por ejemplo, las burocráticas, el seguimiento evolutivo). Pero las funciones educativas son de todos. La formación de los alumnos es de toda la institución. Del equipo directivo, de las familias y del profesorado. Si un tutor se ocupa de la formación coeducativa, no es de recibo que otro profesor haga bromas soeces sobre una compañera en la sala de profesores y profesoras. Si una tutora trabaja la importancia del respeto que hay que profesar a las personas, no es aceptable que una profesora falte al respeto a sus alumnos. Porque educamos como somos, no como les decimos que tienen que ser. El ruido de lo que somos llega a los oídos de nuestros alumnos con tanta fuerza que les impide oír lo que decimos.

Mariano Fernández Enguita (2017) ha publicado un libro en Morata que se titula "Más escuela y menos aula". En mi blog he corregido levemente el título: "Más escuela y más aula". Los dos decimos: Más escuela. Es fácil intuir el por qué.

Hablo también de las familias. La función tutorial no puede tener éxito si la familia está alejada de la institución o en una actitud negativa hacia ella. Sin la familia no es que sea difícil, es que es imposible. Porque, si no hay coordinación, lo que se construye en la escuela se destruye en el hogar.

¿Qué papel desempeña la acción tutorial en el proceso formativo del alumnado en el momento actual? ¿Considera importante la acción tutorial en el proceso educativo del alumnado?

"Educar y Orientar" me formula en este apartado dos preguntas diferentes, aunque complementarias. Una sobre el papel de la tutoría y otra sobre su importancia.

Sobre el papel que desempeña la tutoría: un papel decisivo, a mi juicio. Diré por qué. En primer lugar porque el tutor o tutora se ocupa y preocupa del alumno como ser integral. En todos los niveles del sistema. En Secundaria, recompone la comprensión a través de las diferentes disciplinas y de los fragmentos del comportamiento que tienen los profesores de las materias. El tutor aglutina la mirada de todos para alcanzar una visión integrada. En segundo lugar porque le importa, sobre todo, la persona que estudia, no el resultado del aprendizaje. Al tutor le importa conocer quién es, cómo está esa persona que tiene que aprender. Lo he dicho alguna que otra vez. "Para enseñar latín a John, más importante que conocer latín es conocer a John". En tercer lugar, porque persigue la felicidad del alumno, no solo el éxito académico. Y persigue la felicidad a través del cultivo de la inteligencia y del desarrollo de los valores. En cuarto lugar porque se ocupa de las diferencias, es decir que, a través del conocimiento, adapta la intervención a las necesidades de cada uno. Es el profesional de la diversidad.

No se debe olvidar que cada alumno es único, irreplicable, irremplazable y dinámico. Existen dos tipos de alumnos en el sistema educativo: los inclasificables y los de difícil clasificación. Publiqué en 2017 un libro en la Universidad Unimilitaria de Bogotá titulado "La gallina no es un águila defectuosa. Organización, dirección y evaluación en las instituciones escolares". Un libro dedicado a subrayar la importancia de la atención a la diversidad.

No podemos olvidar tampoco que el tutor o tutora tiene un segundo cometido en la cohesión y el buen desarrollo de la vida del grupo de alumnos y de alumnas que tiene a su cuidado. Tiene que incluir a todos, favorecer un clima de respeto y estudio, generar relaciones saludables, tener iniciativas ilusionantes, solucionar los conflictos... Es tutor del grupo y tutor de cada uno de sus integrantes.

Sobre la importancia en el proceso formativo: es fundamental. Solo una persona que quiere estudiar estudia. Porque el verbo aprender como el verbo amar no se pueden conjugar en imperativo. Y es importante porque la formación de la persona, si existe, ha de ser integral. Es decir, incluye el desarrollo de la dimensión intelectual, afectiva, ética, física, relacional...

Añadiré que me parece estupendo que el tutor o tutora acompañe a los alumnos y alumnas el mayor tiempo posible. El conocimiento evolutivo facilitará la intervención.

Por otra parte, siempre que se pueda, debería nombrarse tutor o tutora a quien tenga más horas o más tiempo de relación con un grupo.

¿Qué papel debería desempeñar la acción tutorial en el proceso formativo del alumnado en las diferentes etapas educativas?

Un papel importante en todas ellas, aunque diverso. Cada etapa tiene sus peculiaridades y sus exigencias. No es igual la tutoría en Primaria que en Secundaria, por ejemplo. O en la Universidad. No solo por la estructura académica sino por las características psicológicas del alumnado.

Algunos factores hacen más compleja y problemática la tutoría en Secundaria. En primer lugar, muchos docentes de este nivel, inicialmente, no habían pensado en serlo. Querían ser químicos, matemáticos, literatos, biólogos, historiadores... Circunstancias diversas hicieron que acabasen en la enseñanza. Pero no tienen en la mente y en el corazón el toque vocacional de la educación. Por otra parte la formación pedagógica de los docentes de Secundaria deja mucho que desear. Hay, además, en la cultura institucional de Secundaria algunos elementos que dificultan la tarea. Me refiero a ciertas actitudes que sobredimensionan la parte científica del currículum y minusvaloran la de naturaleza pedagógica.

Qué duda cabe de que las características psicológicas del adolescente añaden un factor de complejidad a la acción tutorial. Considero que esa circunstancia vital es un hermoso reto para los educadores. Porque se trata de una etapa cargada de posibilidades y desafíos.

Las autoridades educativas no siempre valoran la acción tutorial y eso se refleja en carencia de espacios y tiempo para realizarla de manera adecuada, especialmente en ciertas etapas educativas (Bachillerato, F.P....). ¿Cómo valora este hecho?

Lo valoro de forma negativa. No podía ser de otro modo. Porque para desempeñar bien la función tutorial hace falta querer, saber y poder. Hace falta poder hacerlo. Es decir, hacen falta medios. De tiempo y espacio, como se apunta en la pregunta. Y de valoración institucional.

Es necesario potenciar las tareas pedagógicamente ricas de la tutoría, en lugar de las más pobres. Ha llegado el momento de analizar el papel de la burocracia en la escuela. Y propongo tres pasos para hacerlo:

- Establecer un diálogo entre los profesionales: qué finalidad persigue, qué tiempo exige, qué consecuencias tiene, a qué otras tareas quita tiempo y atención...
- Plantear un diálogo con la inspección en el que se planteen las conclusiones y las demandas surgidas del debate comunitario...
- En caso de no ser atendidas las demandas que se consideren esenciales y de no recibir explicaciones convincentes, creo que habría que plantarse y negarse (todos, todas, claro) a cumplirlas en aras de la verdadera formación...

Es una exigencia moral. La burocracia está produciendo cansancio, desánimo, indignación y rabia. Pero no existe un proceso crítico ascendente.

En las administraciones educativas se tiende a pensar que el alumnado, cuando es mayor, precisa de menos apoyo tutorial. ¿Qué habría que hacer para potenciar la acción tutorial en la universidad? ¿Y en el resto de las etapas educativas?

Es un error, a mi juicio, pensar que la acción tutorial tiene que desaparecer a medida que se avanza en el sistema educativo. Lo que tiene que hacer es cambiar, transformar sus estrategias. Me gusta mucho una metáfora de Holderlin que dice: los educadores forman a sus educandos como los océanos forman a los continentes, retirándose. Las aguas tienen que retroceder para que el continente emerja. Pero las aguas tienen que estar ahí, porque de lo contrario no existiría el continente. Lo que dicen los alumnos a sus tutores es “ayúdame a hacerlo solo”. No les dicen: “no me ayudes” o “no te necesito”.

He tenido muchísimas horas de tutoría en la Universidad. Es una faceta de la acción docente absolutamente necesaria. Permite conocer a los alumnos de forma individual, ayudar en las dificultades, orientar los trabajos, aclarar las dudas, negociar las evaluaciones y los resultados de las mismas, aconsejar en los problemas, forjar proyectos, orientar en las situaciones críticas ...

Está claro que se trata de un momento diferente al de otras etapas previas. No se entendería, por ejemplo, que los padres y las madres acudan a defender los intereses de los hijos e hijas, pudiendo hacerlo ellos mismos.

Lo cual no quiere decir que las familias no tengan un papel que desempeñar en el desarrollo académico de sus hijos e hijas. Es un papel diferente al de otras etapas.

¿Qué papel desempeñan los equipos directivos en los centros educativos en cuanto a potenciar la orientación y la acción tutorial? ¿Qué papel deberían tener de cara a la implementación de la acción tutorial en sus centros?

No solo tienen el papel de garantizar que la función tutorial se organice y desarrolle adecuadamente, tienen, además, que:

- Participar activamente en el proceso de nombramiento y de desarrollo.
- Dar el ejemplo necesario.
- Favorecer un clima donde sea posible la innovación.
- Velar por una concepción rica y por un buen desarrollo de la acción tutorial.
- Potenciar la valoración de la acción tutorial.

Hace unos años escribí un libro titulado “Las feromonas de la manzana o el valor educativo de la dirección escolar” (Editorial Graó, con traducción al portugués en la Editorial Manuel Leão). Utilizo la metáfora de las feromonas porque, si metes en una bolsa una manzana y frutas verdes, éstas maduran por la influencia beneficiosa de las manzanas. Tiene autoridad aquella persona que hace crecer. La que machaca, humilla, silencia o controla tendrá poder, pero no autoridad. La palabra autoridad proviene del verbo latino auctor, augere, que significa hacer crecer. El perro controla el rebaño, pero el rebaño no le sigue.

Cuando hablo del Director me refiero al equipo directivo en pleno, incluidos todos los miembros del mismo.

¿Qué temáticas consideras prioritarias para trabajar en el aula la tutoría y la orientación en Secundaria? ¿Y en otras etapas?

La acción tutorial no puede circunscribirse a la hora de tutoría. Se es tutor o se es tutora, se es responsable de la evolución del grupo y de cada uno de los integrantes. No solo tiene que organizar la hora de tutoría. Bien es cierto que esa hora puede dar mucho juego para **conocer a los alumnos, explorar sus inquietudes, dificultades y problemas, cohesionar al grupo, solucionar conflictos así como para abordar temas de interés y actualidad.**

Hay que explorar las demandas que quieren hacer los alumnos con las prioridades formativas que el tutor/a considera imprescindibles.

En Secundaria el orientador/a trabaja con el equipo de tutores/as. Organiza sesiones, entrega materiales, pone ejemplos, informa sobre fuentes, estructura sesiones, analiza procesos, atiende problemas...

Téngase cuidado con lo que llamo “cascada de delegaciones”: esto es trabajo del director/a, esto es trabajo del orientador/a, esto es trabajo del tutor/tutora. Lo cual no quiere decir que no haya delimitación de funciones.

¿Cómo valora la figura de los orientadores educativos en los centros?

Desde que comenzó la acción orientadora en los centros he tratado de reflexionar sobre la función y sobre sus exigencias y riesgos.

Creo que los Departamentos de Orientación han aportado una dimensión más rica y más profunda de la tarea de la educación. Han humanizado los centros, han racionalizado la evaluación, han superado dificultades de aprendizaje, han formado a las familias, han ayudado a los docentes...

De una visión clínica han pasado, acertadamente, a otra más educativa. No tiene sentido aumentar el tamaño de la enfermería mientras la maquinaria institucional sigue produciendo heridas.

Desde mi punto de vista se han producido una avalancha de prescripciones sobre la orientación. No es necesaria. Porque nace de la desconfianza.

He vivido desde el año 1992 con la jefa de un Departamento de Orientación. He sabido de sus desvelos y de sus inquietudes en el trabajo que ha realizado con el profesorado, el alumnado y las familias. Y he conocido sus problemas y sus sensaciones de angustia.

¿Cuál cree que de debe ser el rol del orientador en este tema? ¿Qué rol o papel debe de jugar el orientador u orientadora en el desarrollo de los planes de acción tutorial en un centro?

Pienso que el orientador/a tiene una importante y estimulante tarea en la configuración y el desarrollo del Plan de Acción Tutorial:

- Tiene que recoger inquietudes y dar respuesta a las mismas.
- Planificar con los tutores/as el Plan de Acción tutorial.
- Facilitar todo tipo de materiales.
- Hacer un seguimiento y valoración del seguimiento del Plan.
- Coordinar la acción de los tutores/as.

Sé que una sola persona no puede atender la tarea en una institución, sobre todo si tiene de grandes dimensiones. Sería bueno que hubiera un equipo.

Abogo también por la presencia de Orientadores/as en los centros de Primaria e Infantil.

Algunas temáticas que tienen que ver con el desarrollo personal y social del alumnado (drogas, sexualidad, habilidades sociales, etc.) debieran trabajarse de manera transversal en diferentes asignaturas pero se relegan al ámbito de la acción tutorial. ¿Por qué resulta tan difícil trabajar de manera transversal en los centros?

Porque el paradigma de la colegialidad no está muy desarrollado. El individualismo reina en las estructuras y en las actitudes.

Desde la configuración de la plantilla hasta la organización y la estructura de los centros invita a un trabajo aislado.

Es necesario pasar de lo mío a lo nuestro porque “lo nuestro” es la formación integral del alumnado. Es contradictorio que el orientador organice unas conferencias sobre el consumo de alcohol y los profesores, en lugar de asistir, se vayan a tomar unas cervezas a un bar al lado del centro.

¿Qué temáticas considera prioritarias para trabajar con el alumnado la acción tutorial en general y, en particular, en Primaria y Secundaria?

Todas las cuestiones que se relacionan con el conocimiento humano, en concreto de niños/as y jóvenes: el desarrollo de los procesos de autoestima y autoconcepto saludables, el desarrollo de habilidades sociales o habilidades para la vida, la práctica de mindfulness que favorezca el ejercicio de atención plena, ... y así sucesivamente.

La implicación del profesorado en la acción tutorial no siempre es la idónea, alegando falta de formación para abordar algunas temáticas. ¿Cree que los tutores y tutoras debieran tener una formación específica? En caso afirmativo, ¿sobre qué temáticas?

Claro que deberían tener una formación específica. Hablo de todos los docentes. Atender la función tutorial requiere una preparación que debería estar presente en los objetivos de la formación inicial:

- Estrategias para conocer a los alumnos/as: observación sistemática, entrevistas, aplicación de instrumentos.
- Conocimiento de la filosofía y de los métodos de dinámica de grupos...
- Dominio de técnicas para el desarrollo de habilidades sociales...
- Habilidad para la comunicación con las familias...
- Capacidad para trabajar en grupo con otros colegas...

¿Considera que las administraciones educativas valoran y potencian la acción tutorial y la orientación? Justifique su respuesta, por favor.

No creo que valga una respuesta generalizada de sí o no. Ni respecto a todas las administraciones ni a una en concreto.

Tampoco serviría una respuesta referida a supuestas concepciones. De nada valdrían declaraciones grandilocuentes sobre la importancia de la acción tutorial si luego no se facilita y reconoce esa tarea en la práctica. Lo que creo es que se necesita en pensar en cómo se traduce esa supuesta valoración en la toma de decisiones:

- Si se favorece la formación para el buen desarrollo de la acción tutorial
- Si se liberan los medios materiales y personales necesarios.
- Si se escucha el sentir de los profesionales que se dedican a la tarea.
- Si se valora adecuadamente el trabajo que realizan los tutores/as y orientadores/as.

En muchas ocasiones se relega la tutoría de algunos grupos al profesorado recién llegado o se asignan las últimas horas de clase para hacer la tutoría con el grupo. ¿Qué medidas organizativas considera que debieran tomarse para potenciar la acción tutorial en los centros?

Una vertiente que se olvida frecuentemente es la relacionada con la organización. Se construye un coche de línea aerodinámica y motor potente y se le pone a circular en los riscos de una montaña.

Encomendar la tutoría de grupos problemáticos a profesores sin experiencia, recién llegados o a interinos que desconocen su trayectoria es poner a esos profesionales ante situaciones que abocan al fracaso.

Si se repite esa forma de actuar se instala en la cultura de la organización que la tutoría es una carga y que los que tienen menos poder acarrean con las tareas más negativas o ingratas. En definitiva, que se impone la ley de la selva. El más fuerte domina y explota al más débil.

Lo mismo digo de reservar para la tutoría las peores horas del currículum.

Conviene establecer criterios racionales para asignación de tutorías. No es racional, por ejemplo, que sea tutor un profesor que apenas si tiene docencia en el grupo.

¿Qué actuaciones o líneas de trabajo considera prioritarias para la mejora de la "Escuela" en España?

Hay medidas de largo y corto plazo.

Voy a enumerar algunas de las actuaciones de largo plazo:

1. Seleccionar a los mejores para la acción docente.
2. Mejorar la formación inicial.
3. Formar plantillas cohesionadas.
4. Garantizar la estabilidad de las plantillas.
5. Organizar los centros para que sirvan al ideal de la formación.
6. Enriquecer la función directiva.
7. Formar a las familias para la colaboración.
8. Dignificar la profesión docente.

Entre las funciones a corto plazo señalaría las siguientes:

1. Disminuir las prescripciones.
2. Reducir la burocracia.
3. Intensificar las estrategias de formación en la práctica.
4. Potenciar los criterios pedagógicos para la formación de plantillas.
5. Propiciar la publicación y difusión de experiencias valiosas.
6. Conseguir una mayor estabilidad de las plantillas.
7. Cultivar una actitud autocrítica.
8. Abrirse a la crítica de forma humilde y serena.

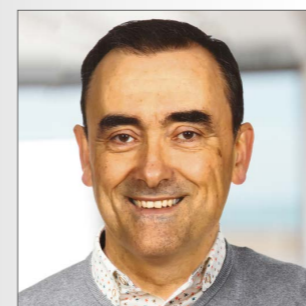
INFORME SOBRE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

DATOS MÁS SIGNIFICATIVOS Y REFLEXIONES



A lo largo del curso 2017/2018, la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE), con la colaboración de sus asociaciones territoriales, ha realizado un estudio para identificar la estructura de la Orientación Educativa en los centros públicos de las diferentes comunidades autónomas, así como los recursos humanos utilizados para esa labor.

En este artículo exponemos los resultados más significativos de ese estudio y algunas reflexiones al respecto.



Por Ernesto Gutiérrez-Crespo Ortiz.

Licenciado en Psicología y Pedagogía. Profesor colaborador de la Universidad de Deusto. Vicepresidente de COPOE y Presidente de la Asociación de Psicopedagogía de Euskadi (ApsidE). Orientador Educativo del Centro Integrado de Formación Profesional "Elorrieta-Erreka Mari" de Bilbao.



MODELO DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LAS DIFERENTES ETAPAS EDUCATIVAS

A grandes rasgos, existen dos modelos de intervención: uno, que prioriza la orientación educativa en los propios centros y otro, externo a los centros.

Las comunidades autónomas de **Euskadi, Castilla-La Mancha, Galicia, Navarra, Cantabria, Ceuta y Melilla, cuentan con Unidades o Departamentos de Orientación en los propios centros**. Por ejemplo en Euskadi, los centros de Infantil-Primaria cuentan con un orientador (consultor) a jornada completa, siempre que tengan 9 grupos o más. Sí el número de grupos es menor, el orientador deberá compartir jornada laboral en otro centro. En el resto de las comunidades autónomas, el modelo prioritario es mixto, es decir: en Infantil y Primaria, la orientación la realizan equipos externos al centro y en Secundaria, los Departamentos de Orientación dentro de los propios centros. Por citar varios ejemplos en este sentido, en Cantabria los centros de Infantil-Primaria, con más de 250 alumnos y alumnas, tienen un orientador adscrito al centro y si tienen menos de 250 alumnos y alumnas son atendidos por Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica zonales.

Un enfoque similar presenta **Asturias**: en Infantil-Primaria, **si el centro tienen más de 400 alumnos y alumnas cuentan con un orientador adscrito al centro**. Si tiene menos de 400, la orientación se realiza desde los equipos de orientación externos, con atención quincenal, semanal o de varios días a la semana, en función del número de alumnado.

En Secundaria, en la mayoría de las comunidades autónomas se han constituido los Departamentos de Orientación en cada uno de los centros, coordinados por un orientador u orientadora. Esta situación presenta excepciones, como **en la Comunidad de Madrid**, donde **no todos los centros de Bachillerato cuentan con la figura del orientador**.

Donde la carencia de orientadores educativos es más evidente es en las demás etapas educativas. Así, **en los centros integrados de Formación Profesional, solo algunas comunidades autónomas cuentan con orientadores educativos** y son las siguientes: **Galicia, Navarra, Baleares, Comunidad Valenciana, Castilla-La Mancha, Castilla y León y Euskadi**.

No obstante en esas comunidades autónomas no siempre está generalizada esa figura en todos los centros. Es el caso de Euskadi, Comunidad Valenciana y otras.

Desafortunadamente, en muchas comunidades autónomas, los nuevos Departamentos de Información y Orientación Profesional creados en los centros integrados de FP, excluyen la figura del orientador educativo, reduciendo la orientación que recibe el alumnado, a aspectos laborales o profesionales, sin horas de tutoría para trabajar con el grupo, etc. **Desafortunadamente en Formación Profesional, la Orientación Educativa sigue siendo una asignatura pendiente**.

En la etapa de Educación de Adultos, aunque no está generalizada su figura, la presencia de orientadores educativos es mayor que en los centros integrados de Formación Profesional. Concretamente, en **Madrid, Murcia, Extremadura, Euskadi, Castilla-La Mancha, Navarra, Asturias y Cantabria cuentan con orientadores educativos en centros de adultos**, aunque en bastantes de ellos, el orientador debe compartir centro.

La presencia de orientadores educativos en los conservatorios de música, centros de danza, de arte dramático, de idiomas, de Artes Plásticas y Diseño... es prácticamente testimonial. **Únicamente Navarra, Castilla La Mancha y Extremadura cuentan con orientadores en los centros de artes plásticas y diseño**.

Curiosamente en **Madrid**, que no contempla la existencia de orientadores en todos los centros de Bachillerato, **cuenta con orientadores en los conservatorios de música, así como en Galicia** (no en todos los centros) **e Islas Baleares**. Resulta incomprensible que el alumnado que cursa esas opciones educativas más minoritarias, no pueda tener el apoyo y el asesoramiento de un profesional de la orientación, sin que existan motivos educativos que lo justifiquen.

Cómo podemos constatar, **la falta de regulación y la carencia de un criterio claro sobre cómo definir y estructurar la orientación por parte de las administraciones educativas, resulta evidente y lamentable**.

DISTRIBUCIÓN DE ORIENTADORES SEGÚN CENTROS EDUCATIVOS, EN LAS DIFERENTES ETAPAS

Como en otros aspectos, esa distribución es muy heterogénea y no hay un modelo común.

Hay comunidades autónomas, como por ejemplo **Castilla y León y otras**, que **no tienen regulada una ratio de orientadores por centro, localidad o número de aulas**. Otras como **Canarias, los orientadores se adscriben a un centro cuando la ratio es superior a 300 alumnos** y en la etapa de Infantil y Primaria atienden a 2, 3 o más centros.

En **Navarra**, los criterios de adjudicación de la dotación de profesionales para la orientación educativa tienen presente, en cada centro, el número de alumnado, el número de unidades, el alumnado censado (considerado de necesidad específica de apoyo educativo), las medidas contempladas para dicho alumnado y el ISEC (índice socioeconómico y cultural del centro).

En **Extremadura**, el número de centros que gestionan los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (externos a los centros), depende del volumen de alumnado: un orientador puede llevar hasta un máximo de 5 centros. Así se podría ir citando la situación de otras comunidades, como fiel reflejo de la desregulación existente en el ámbito de la orientación educativa.

IMPARTICIÓN DE DOCENCIA POR PARTE DE LOS ORIENTADORES EDUCATIVOS

En términos generales, en Infantil-Primaria, los orientadores educativos no imparten docencia. En Secundaria la variabilidad es mayor: **en Euskadi, Islas Baleares, Canarias y Navarra, los orientadores educativos no suelen impartir docencia y si lo hacen, dedican pocas horas a esa labor**.

En este aspecto como en otros, la situación depende mucho de cada comunidad autónoma. Por ejemplo **en Castilla y León**, los orientadores educativos **pueden impartir entre 5 y 9 horas lectivas**. En **Cantabria**, **entre 6 y 9 horas** de docencia, en Murcia hasta ocho horas...esta asignación de horas también depende de lo que estime el equipo directivo. Por ejemplo, **en La Rioja**, los orientadores de Secundaria **no están obligados a dar clase**, pero pueden impartirla si lo decide el equipo directivo.

Merece la pena detenerse en valorar este último aspecto. Dejar a criterio del equipo directivo, las horas que debe dedicar el orientador u orientadora a desarrollar su labor así como las horas lectivas para impartir docencia de una materia, supone, en la práctica, que si un equipo directivo no valora la orientación educativa, puede reducir ésta a su mínima expresión. Con ello se desdibuja el perfil del orientador y se infravalora la labor orientadora en su conjunto.

Entendemos que la orientación exige, para poder ser desarrollada con calidad, una dedicación horaria suficiente que permita poner en marcha los diferentes programas de orientación que respondan a las necesidades del alumnado, las familias y del resto del profesorado a los que se asesora. La impartición de asignaturas lectivas debiera ser, en todo caso, una parte reducida de la dedicación horaria del orientador. Dignificar la labor orientadora supone valorarla, dotarla de los medios suficientes y de los recursos humanos para desarrollarla adecuadamente, incluyendo lógicamente, disponer del grueso de la jornada laboral para la tarea orientadora, no para impartir una materia lectiva.

En cuanto al tipo de materias que suelen impartir los orientadores y orientadoras varía según las etapas educativas. La situación que se vive en **Extremadura refleja bastante bien la realidad de otras muchas comunidades autónomas, en las que el orientador tiene asignadas horas de docencia**. En esa comunidad y en otras, el orientador suele impartir materias de ESO como Educación Emocional, Ética, Educación para la Ciudadanía... pero depende del centro y de la propia administración educativa.

En Bachillerato, la normativa educativa asigna al Departamento de Filosofía la prioridad para la impartición de Psicología, pero es frecuente que sea impartida por los orientadores, si el Departamento de Filosofía, no pudiera encargarse, por razones horarias o de personal, etc.

En cualquier caso, resulta absolutamente indefendible, como ocurre en algunas comunidades autónomas, que los orientadores en Secundaria impartan materias que no guardan relación con su formación, como pudiera ser: refuerzo de lengua, inglés, o cualquier otra materia, que tenga como único objetivo cubrir huecos horarios.

En el **Gabinete de Psicología Arganzuela** estamos comprometidos en la atención psicológica de niños y adolescentes ofreciendo como recurso a la Comunidad de Madrid una demanda escolar insuficientemente atendida por el sector público. Psicología infantil, psicoterapia de niños y adolescentes (autismo, síndrome de asperger, TDAH...).

Ofrecemos:

- Atención psicológica, orientación a padres y atención familiar en situaciones de crisis.
- Promocionar la salud infanto-juvenil.
- Ofertar asesoramiento a profesionales de la educación en materia de infancia, adolescencia, familia y escuela.
- Proporcionar un espacio de encuentro, generador de reflexiones y propuestas

Recursos Terapéuticos:

1. Psicodiagnóstico
2. Orientación a Padres
3. Psicoterapia de parejas de padres
4. Abordaje de patologías diversas
5. Trastornos psicósomáticos, de la conducta & aprendizaje ...

EuroPsy
Specialist Certificate in Psychotherapy



www.psicologo-davidgascon.es
Calle Gasómetro 11, Madrid-28005

Cita previa: 636 554 562



EQUIPOS DE ORIENTACIÓN Y APOYO EXISTENTES POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Los equipos de orientación y apoyo que son más frecuentes (normalmente externos al centro educativo), son los siguientes: Equipos de Atención Temprana en 8 Comunidades, Equipos Generales de Orientación Educativa y Psicopedagógica en 10 comunidades y en 8 comunidades se han identificado Equipos que atienden a la diversidad funcional del alumnado (motórica, sensorial, etc.). Existen también equipos que abordan problemas graves de conducta del alumnado, en 8 comunidades. Merece destacarse que únicamente en 6 comunidades se cuenta con equipos que abordan las altas capacidades.

En cuanto a los profesionales que integran los equipos anteriormente mencionados, podemos destacar que la figura del orientador u orientadora está presente de una manera generalizada en esos equipos, en segundo lugar es muy numerosa la presencia de profesorado técnico de servicios a la comunidad y en tercer lugar otros profesionales como: profesorado de audición y lenguaje, fisioterapeutas... que atienden problemáticas vinculadas con trastornos motrices, sensoriales, de lenguaje, etc.

En cuanto a los integrantes de los departamentos orientación de los centros de secundaria, destaca igualmente la presencia del orientador como jefe de dicho departamento, así como del profesorado de servicios técnicos a la comunidad. En menor medida, suelen formar parte también el profesorado de apoyo en las áreas científico-técnicas y socio-lingüística, así como el profesorado de audición y lenguaje.

En Extremadura cuentan con educadores sociales que trabajan de manera coordinada con el Departamento de Orientación.

NÚMERO DE ALUMNOS Y ALUMNAS QUE DE LOS PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN

En la mayoría de las comunidades autónomas, los centros de Educación Secundaria presentan una ratio de un orientador u orientadora por cada 700/800 alumnos y alumnas. Únicamente en la Comunidad de Valencia y Euskadi se contempla la posibilidad de asignar un segundo orientador u orientadora a partir de 700 alumnos.

Por otro lado, suele ser muy frecuente que se asigne un orientador u orientadora por centro, con independencia del número de alumnos y alumnas. Esto supone que en centros educativos grandes, haya una ratio de más de 1000 alumnos por orientador u orientadora.

En algunas comunidades autónomas, se asigna un segundo orientador en función de las características del centro, perfil socioeconómico del alumnado etc. pero ese incremento de personal, suele producirse en pocos centros. Estamos muy lejos de la recomendación realizada por entidades internacionales como la UNESCO o la Asociación Americana de Orientación Escolar que recomiendan un orientador u orientadora por cada 250 alumnos o alumnas.

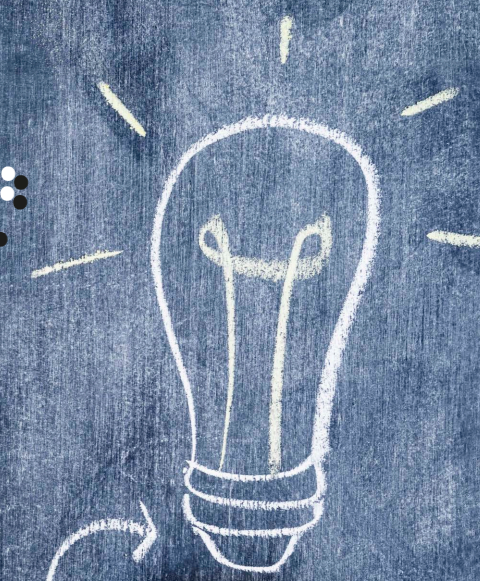
CONCLUSIÓN

A modo de conclusión, podemos destacar lo siguiente:

1. Que **existen tantas estructuras de gestión de la orientación educativa como comunidades autónomas**. Esto, que es positivo desde el punto de vista de la descentralización educativa, en la práctica, puede suponer y supone, una desigualdad en cuanto a la atención en orientación educativa que recibe el alumnado, en función de la zona geográfica en la que reside.
2. Sería por tanto, **muy importante, una regulación común que garantice la calidad en la orientación educativa**, con independencia de la comunidad autónoma en la que reside la persona, aunque dejando siempre a las administraciones educativas territoriales, la potestad de definir los rasgos diferenciales sobre los que desee estructurar la orientación educativa en su comunidad.
3. **La calidad de la orientación educativa está condicionada**, en gran parte, **por la atención personalizada que se pueda dar al alumnado**. En este sentido, resulta del todo imprescindible exigir a las autoridades educativas que se garantice la presencia de un orientador u orientadora por cada 250 alumnos y alumnas, así como una disminución en la ratio de alumnado que deben atender los equipos externos de orientación educativa y psicopedagógica.

Nos queda mucho camino por recorrer para garantizar una orientación educativa de calidad... pero se hace camino al andar.

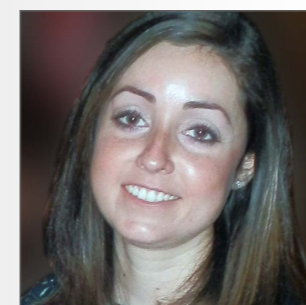
LA ACCIÓN TUTORIAL: situación y propuestas



LA

acción tutorial no es un concepto claro de delimitar en cuanto a la gran cantidad de aspectos que abarca y que, por norma, se suelen asignar al tutor o tutora del alumnado.

Como podemos comprobar en la literatura actual, la acción tutorial es una tarea muy amplia que abarca desde el trabajo directo con los estudiantes, pasando por la coordinación de todo el profesorado que imparte clase a un grupo, hasta la colaboración con las familias y con otros profesionales que apoyan la labor de dichos tutores como, por ejemplo, los orientadores o los profesores técnicos de servicios a la comunidad o PTSC.



Por Leticia García Olea.

La tarea principal se centra en conseguir el máximo desarrollo de las potencialidades de cada estudiante; pero para conseguir esto, existe todo un proceso de conocimiento del alumnado a nivel personal, madurativo, social... etc. que, además, se encuentra en un grupo social, como es el contexto del aula. De esta manera, conocer las características del grupo del aula, es otra tarea del tutor, de cara a su aprovechamiento para fomentar un mayor bienestar que a su vez influye en el aprendizaje y desarrollo.

Además, debe existir una coordinación con todos los agentes que participan del proceso de desarrollo y aprendizaje en el aula, es decir, el resto del profesorado y las familias. Y, para complicarlo un poco más, están las coordinaciones con los servicios de orientación de cara a favorecer que todo este proceso de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes en base a sus características y necesidades.

Como podemos comprobar, se trata de una labor verdaderamente compleja que requiere ya no sólo de la colaboración entre todos los profesionales de la educación, sino también la coordinación, cooperación y el trabajo mutuo con las familias. Solo de esta manera podremos llegar a lograr una acción tutorial completa y de calidad.

En esta introducción, queremos también comentar los siguientes aspectos relacionados con la acción tutorial, es decir, la relación directa que tiene con la orientación educativa.

Por un lado, si comenzamos tomando como referencia lo que establece la normativa actual vigente, se establece en la Ley Orgánica de Educación (LOE) actualmente modificada por la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en el "Artículo 91. Funciones del profesorado", las siguientes:

- c. *La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.*
- d. *La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.*

Como podemos comprobar, la tutoría desarrolla la acción orientadora en su esencia, pues entre las funciones encontramos: la dirección y orientación en el proceso de aprendizaje, el apoyo en el proceso educativo y, además, la orientación académica y profesional.

Y, por otro lado, todas estas funciones se organizan dentro de uno de los documentos que forman parte del Proyecto

Educativo de Centro (PEC) como es el Plan de Acción Tutorial (PAT). El PAT es el documento en el que se especifican la organización de las tutorías a través del establecimiento de criterios y procedimientos adecuados; además, incluye los objetivos y las líneas de actuación de cada tutor con su grupo para trabajar a lo largo del curso. Como sabemos, las líneas de trabajo de la acción tutorial se centran en enseñar al alumnado a: aprender a pensar, aprender a ser personas, aprender a convivir y comportarse y aprender a decidirse.

En la Comunidad de Madrid, los servicios de orientación se organizan de la siguiente manera: para las Etapas educativas de Educación Infantil y Primaria, se encuentran los orientadores de los Equipos de Orientación Académica y Profesional o EOEP, que acuden a los centros educativos de estas etapas de forma semanal; y, en Educación Secundaria, contamos con el orientador dentro del centro educativo en el Departamento de Orientación.

En base a todo este trabajo que supone la acción tutorial, la labor de todos los profesionales de la orientación es la de dar apoyo a las tareas del tutor; es decir, completar su labor educativa con los alumnos, dar respuesta las necesidades educativas que éstos puedan presentar en un momento dado o de forma permanente, fomentar la comunicación y coordinación con las familias y desarrollar, entre todo el profesorado de los grupos, un sentido de trabajo conjunto que favorezca el adecuado desenvolvimiento de los estudiantes a nivel personal, social, académico y profesional.

Pero en realidad, ¿cómo se asigna cada tutor a un grupo de estudiantes? ¿Con qué herramientas cuenta un tutor? ¿Qué horario tiene para trabajar las líneas de la acción tutorial con su grupo?

A continuación, pasamos a dar respuesta a estas preguntas y otras relacionadas con la acción tutorial en la Comunidad de Madrid. Valoraremos los pros y contras de nuestro sistema de organización y desarrollo de esta a la vez que estableceremos propuestas de mejora.

Comenzamos por presentar la situación actual en las distintas etapas educativas basándonos en la normativa que establece la Comunidad de Madrid de cara a la organización de los tutores, su asignación a los grupos de estudiantes y la configuración de sus horarios.

En la Etapa de **Educación Primaria (EP)** la *ORDEN 3622/2014, de 3 de diciembre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización y funcionamiento, así como la evaluación y los documentos de aplicación en*

la Educación Primaria, establece en el Artículo 3. Maestros tutores, los siguientes aspectos relacionados:

1. *Cada grupo de alumnos tendrá un maestro tutor designado por el director, a propuesta del jefe de estudios. El nombramiento recaerá, con carácter preferente, en aquel maestro que imparta más horas de docencia en el grupo.*
3. *Cada grupo de alumnos podrá tener el mismo maestro tutor durante dos años consecutivos, prorrogables a un tercero, siempre con el visto bueno del director del centro.*

Como se puede observar, la asignación de los tutores a los grupos está en función del número de horas que imparte al mismo y que sea a propuesta del jefe de estudios. Lo que significa que no contamos con un sistema claro de asignación como pueda ser la antigüedad del profesorado, la experiencia en cada curso u otro aspecto que podríamos considerar relevante. Esto lo consideramos en contra de la calidad de la enseñanza, pues sería más adecuado contar con criterios claros para la asignación. Debido a esto, en muchas ocasiones se asignan tutores a grupos recién llegados a los centros educativos que se encuentran en situación de desorientación y esto no es beneficioso para ninguno, ni para el nuevo profesorado ni para los grupos de estudiantes.

También consideramos muy importante contar con la opinión del propio profesorado. Es decir, valorar sus puntos de vista de cara a la asignación de tutores a los grupos, además de su predisposición, conocimiento del alumnado y las familias o la especialización que puedan presentar.

En la Etapa de **Educación Secundaria** la *ORDEN 3011/2011, de 28 de julio, de la Consejería de Educación y Empleo, por la que se regulan determinados aspectos de la tutoría de las enseñanzas de Educación Secundaria en los centros docentes de la Comunidad de Madrid*, establece los siguientes aspectos:

Artículo 2. Tutoría.

2. *Cada grupo de alumnos tendrá un tutor, que será designado por el director, a propuesta del jefe de estudios, entre los profesores que impartan docencia al grupo, preferentemente entre aquellos que impartan más horas de docencia en el mismo.*
4. *El jefe de estudios coordinará las tutorías, tanto personales como de grupo, que realicen los profesores tutores.*

Artículo 3. Dedicación horaria

1. *El profesor tutor deberá destinar una de sus horas semanales complementarias a la atención personalizada de los alumnos del grupo que le haya sido encomendado. El profesor tutor percibirá un complemento retributivo por su tarea.*
2. *El jefe de estudios organizará los horarios de tal forma que cada alumno pueda, al menos, una vez al trimestre, ser atendido personalmente por su profesor tutor.*
3. *En cada grupo de alumnos, el período que figura como Tutoría en el horario lectivo de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria deberá ser destinado a actividades relacionadas con la tutoría o a refuerzo de las materias de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas o Inglés, a elección del centro y según las necesidades de los alumnos.*

Si continuamos con el análisis de pros y contras en Secundaria, nos encontramos con una situación similar. No existe un sistema definido para ello, todo depende del horario de cada profesor durante ese curso escolar. Sin embargo, ya apreciamos una diferencia con respecto a la Etapa de Primaria y es la dedicación horaria.

A diferencia de que en Primaria y en Bachillerato no se contempla un tiempo de tutoría en el horario semanal de los estudiantes, sí que se hace en Secundaria. Consideramos este aspecto algo muy positivo para poder trabajar con los estudiantes, pero a su vez lo adecuado sería extenderlo a todas las Etapas educativas, tanto las obligatorias como Primaria, como las voluntarias como Bachillerato e incluso Infantil.

También, según las **Instrucciones de las Viceconsejerías de Política Educativa y Ciencia y de Organización Educativa, de 12 de julio de 2018, sobre comienzo del curso escolar 2018-2019 en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad de Madrid**, durante el curso 2018-2019, además del periodo lectivo correspondiente a la tutoría con un grupo completo de alumnos, los tutores de los cursos primero a cuarto de ESO contabilizarán un segundo periodo lectivo de su horario personal para el desarrollo de actuaciones recogidas en el Plan de Convivencia del centro a que hace referencia el Decreto 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid. Así mismo, los tutores de los cursos de primero y segundo de Bachillerato contabilizarán un periodo lectivo de su horario personal para el desarrollo de actuaciones recogidas en dicho Plan de Convivencia del centro.

Analizamos las indicaciones de las instrucciones como un factor a favor; es decir, no sólo en Secundaria se incluye una hora de tutoría, sino que ya se contemplan dos horas de cara a poder desarrollar actividades relacionadas con el Plan de Convivencia. Y, además, se acaba de incluir un periodo lectivo también para Bachillerato con el mismo objetivo.

Hasta ahora hemos dado respuesta a dos preguntas clave, la asignación de los tutores a los grupos y el horario para llevar a cabo la hora de tutoría, además de propuestas de mejora. A continuación, queremos hacer una breve reseña a las herramientas de las que disponen los tutores para llevar a cabo este cometido.

Como hemos podido comprobar en las Instrucciones de Inicio de curso, se hace mención explícita al desarrollo de actividades relacionadas con el Plan de Convivencia. Justamente, es a través de las tutorías de trabajo directo con el alumnado, como podemos trabajar actividades que permitan no sólo mejorar la convivencia de los centros escolares, sino también prevenir la violencia escolar u otros problemas de índole social.

El que se incluya una segunda hora en Secundaria y, por primera vez, un periodo lectivo en Bachillerato, manifiesta la preocupación por el tema y el desarrollo de medidas de prevención. Esto lo consideramos muy positivo, sin embargo, lo más acertado no es sólo desarrollar actuaciones preventivas desde la Etapa de Secundaria, sino que lo más preventivo sería hacerlo desde las Etapas educativas anteriores y, sobre todo, desde la Etapa de Primaria.

En la Comunidad de Madrid los maestros y profesores cuentan el portal web: "Mejora de la Convivencia y Clima social de los Centros docentes". Este portal se centra en hacer frente al acoso escolar desde la mejora de la convivencia y el clima en los centros educativos; para ello, ofrece

herramientas para el desarrollo de planes educativos comprometidos con la convivencia pacífica y ética y ofrecen una herramienta destacable como es el SociEscuela, para la detección de situaciones de exclusión social y riesgo de acoso entre compañeros.

SociEscuela es una herramienta informática para la evaluación del clima de convivencia y detección temprana de casos de acoso escolar e intervención inmediata en los centros docentes. A través del cuestionario online creamos un **sociograma de nuestra clase** que nos permite detectar casos de bullying, alumnos rechazados, líderes de nuestra aula, entre otros. Fue desarrollado por Javier Martín Babarro para su Tesis Doctoral, presentada en la Universidad Complutense en el año 2005.

En la actualidad, es una de las herramientas más utilizadas en los centros educativos de cara a favorecer la prevención de problemas de convivencia, todo ello a través de un primer conocimiento del grupo de estudiantes. Es aquí donde los orientadores asesoramos en gran medida para su aplicación en todas las Etapas educativas; sin embargo, en función del desarrollo social por la edad de los estudiantes, lo adecuado será pasarlo en más de una ocasión a lo largo del curso de cara a valorar los cambios que se van produciendo, así como introducir actividades de mejora de la situación de cada aula.

A modo de conclusión, podemos valorar que la situación en la Comunidad de Madrid se encuentra en proceso de cambio; sin embargo, todavía queda mucho que hacer para mejorar la situación de la acción tutorial. Realmente consideramos a la acción tutorial como una actividad de conocimiento, de prevención y cooperación. Y, es que, debemos llevar a cabo en todos los centros educativos actividades que fomenten el sentimiento de comunidad, de espacio de cuidado mutuo entre toda la comunidad escolar.

REFLEXIONES SOBRE LA TUTORÍA Y LA ORIENTACIÓN EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL ACTUAL

Como profesional de la orientación que desempeño mi labor en niveles no universitarios, considero la labor tutorial como una parte fundamental de la función docente y un factor determinante de la calidad de la educación. La figura del tutor es un elemento básico dentro del sistema educativo que, como el resto de profesionales que intervienen en el mismo, debe adaptarse permanentemente y adecuar su labor a las nuevas circunstancias y necesidades del alumnado actual y de su entorno.

El tutor o tutora programa y planifica su intervención, detecta y valora necesidades, toma decisiones, coordina, deriva, informa y comunica, ayuda, aconseja, orienta, evalúa... Y, además, dirige su intervención no solo a su alumnado sino también, al equipo docente, a las familias, e incluso a otras instancias que puedan incidir en el proceso educativo de su grupo.

No abundaré aquí en el análisis pormenorizado de unas tareas que, aunque amplias, variadas y complejas, no dejan de ser ya suficientemente conocidas, abordadas y analizadas desde la propia práctica. Sirvan simplemente estas líneas para aportar algunas reflexiones personales sobre la propia función tutorial en las diferentes etapas educativas, con especial referencia a la formación profesional.

En mi ya dilatada trayectoria como orientador, he tenido la oportunidad durante más de dos décadas de colaborar con muchos profesores en su desempeño de la labor tutorial en los niveles de secundaria y bachillerato. Afortunadamente, considero que con esfuerzo y dedicación la mayoría ha sido capaz de solventar los retos que una tutoría cada vez más exigente les ha planteado, y ello a pesar de un sinnúmero de dificultades con las que se topaban; entre las que quiero destacar, la escasa formación de partida o la poca consideración de esta figura en el entramado organizativo de los centros.

Que en el día a día, con buena voluntad, se consigan superar las carencias y trabas de la tutoría, no ha de ser óbice para reclamar una figura que, aparte de formación curricular, disponga de las necesarias competencias psicopedagógicas, personales y sociales que faciliten la relación personal con los tutorados y sus familias, y la resolución de los conflictos y problemas que pudieran darse.



Por Ángel Zárate Argote.

Doctor en Ciencias de la Educación en la especialidad de orientación. Orientador Educativo del Centro Integrado de Formación Profesional "Mendizabala" de Vitoria-Gasteiz.

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



La tutoría es, sin duda, una labor que dirige su atención hacia el alumnado de manera integral en relación a las necesidades educativas de cada cual. Asimismo, es una acción orientadora liderada por el tutor o tutora y desarrollada en equipo junto con el resto del profesorado, que la aborda de manera individual y grupal, y que es capaz de aglutinar lo académico y lo personal.

Es precisamente en esta concepción de la tutoría como una parte indisociable de la función docente donde a mi entender he apreciado una gran evolución en el profesorado de las etapas de ESO y Bachillerato a lo largo de los últimos años. Afortunadamente, ya no es fácil encontrar profesores renuentes a asumir el hecho de que *tutorizar*, como *educar*, es algo más que *enseñar*.

Cuando hace ya seis años me planteé el traslado a un centro integrado de formación profesional, como al final hice, me asaltaron de partida algunas dudas sobre cómo sería la labor tutorial y orientadora en esta etapa. Para empezar, iba a uno de los pocos centros integrados de FP del País Vasco que disponen de un orientador de la especialidad de orientación educativa. También me extrañó el hecho de que se hablase de *Departamento de Información y Orientación Profesional*, denominación que mantiene y es la oficial en la actualidad. ¿Querría eso decir que la orientación y la tutoría en la FP solo debía centrarse en lo profesional?, ¿No habría más necesidades?, ¿Cómo se podría organizar la tutoría en los diferentes niveles?, ¿Con qué prioridades?...

Pues bien, transcurrido este tiempo como orientador en FP, la valoración que hoy hago es muy clara: la orientación profesional, con ser un ámbito de la orientación básico y fundamental en esta etapa, no ha de ser el único. Las propuestas de intervención en tutoría y orientación en la FP han de contemplar una mayor amplitud de miras y ser concebidas desde una visión integral de la persona, que participe del concepto de orientación a lo largo de la vida y, por tanto, abierta a todas las dimensiones de la orientación.

Las necesidades de orientación y tutoría del alumnado de un centro de formación profesional actual son muchas y muy variadas, y se corresponden con las diferentes vertientes de la orientación. Como es lógico, buena parte de las demandas se centran en el ámbito de la orientación profesional y del acceso al empleo. Es por lo que precisamente en esta etapa existe el módulo específico de FOL (Formación y Orientación Laboral), transversal a cada uno de los ciclos formativos de las diferentes familias o especialidades profesionales. En mi opinión, la colaboración y coordinación de la labor del orientador y del profesorado de FOL en un centro de FP es básica y fundamental (Zarate, 2015).

Asimismo, es indudable que hoy en día en nuestros centros de FP, y los tutores de esta etapa lo saben mejor que nadie, se evidencian claras y constantes necesidades de apoyo relacionadas con el desarrollo de los procesos individuales de enseñanza-aprendizaje; así como las generadas por otro tipo circunstancias de carácter personal o emocional, que en muchos casos condicionan seriamente el progreso formativo del alumnado.

La adecuada respuesta a la diversidad del alumnado en los centros integrados de FP es un enorme reto para todo su profesorado, y en especial en el desempeño de una labor tutorial inclusiva porque las dificultades o los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, así como las necesidades específicas de algunos no son para nada circunstancias ajenas al alumnado de esta etapa educativa.

Los gestores de la Formación Profesional han de ser conscientes de ello, no eludir esas legítimas demandas, y en la medida de sus posibilidades propiciar las medidas más satisfactorias, especialmente en un momento como el actual en el que se aspira a un “cambio de paradigma que coloca a la persona en el centro, promoviendo la adquisición o consolidación de competencias técnicas, personales y sociales que garanticen la polivalencia y funcionalidad necesarias” (LEY 4/2018, de 28 de junio, de Formación Profesional del País Vasco).

En mi opinión, para que este edificio en construcción que es la nueva Formación Profesional emerja sólido y rutilante, no puede descuidarse uno de sus pilares básicos, como es el de asegurar una labor tutorial que desarrolle una orientación global y adaptada a todas las necesidades de su alumnado. Para ello, es básico contar con el apoyo de un *Departamento de Orientación* compuesto por diferentes profesionales, especializados en los diferentes ámbitos de la orientación y el empleo; así como también, apostar decididamente por la especialidad de la orientación educativa (Zárate, 2018), y generalizar esta figura en todos los centros integrados de Formación Profesional.

REFERENCIAS

- LEY 4/2018, de 28 de junio, de Formación Profesional del País Vasco. BOPV. N.º 129, de 5 de julio de 2018 p. 3494 (2/35)
- Zárate, A. (2015). Profesorado de FOL y orientadores: una apuesta conjunta para la FP actual. Recuperado de: <https://www.educaweb.com/noticia/2015/03/23/profesorado-fol-orientadores- apuesta-conjunta-fp-actual-8754>
- Zárate, A. (2018) ¿Es necesario contar con la especialidad docente de “Orientación Educativa” en los centros integrados de FP? Recuperado de: <http://www.meorienta.com/orientacion/es-necesaria-la-presencia-de-la-especialidad-docente-de-orientacion-educativa-en-los-centros-integrados-de-fp>

CONTROVERSIAS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LAS DIFICULTADES CON LA LECTURA Y LA ESCRITURA Y SUS ALTERACIONES

(DISLEXIAS, DISGRAFÍAS, DISORTOGRAFÍAS, DISCALIGRAFÍAS)

¿QUÉ ESTÁ PASANDO CON LA EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO?

Desde hace bastante tiempo me vengo cuestionando si realmente tiene una eficacia los esfuerzos que se vienen haciendo al evaluar la lectura y la escritura en el ámbito educativo. Las reflexiones me van llevando a un contexto un tanto negativo. Y lo explico para no ser pesimista.

Todo proceso de evaluación psicopedagógica debería darse en un contexto de investigación-acción. Se debe partir de una fundamentación teórica para pasar por el abordaje desde un modelo teórico explicativo (proponemos el cognitivo o neurocognitivo), ya que permitirá no solo el diagnóstico sino el diseño de un programa personalizado con los ejercicios y tareas más convenientes.

Existe una mezcla de términos que muchas veces se usan de forma afín, y que no vamos a entrar a diferenciar en este trabajo, como son retraso, trastorno, alteración, déficit, deficiencia, necesidad educativa, dificultad, discapacidad, desventaja, minusvalía,... que pueden llegar a generar una confusión debido al solapamiento de conceptos y definiciones, y que conviene tener claros, y no siempre es así (véase en Galve, 2014).

Se podría asumir como conceptualización básica de las dificultades de aprendizaje de lectoescritura como “un retraso, alteración o trastorno, en los que puede existir un desarrollo retrasado en uno o más procesos del habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otras áreas escolares causadas por una posible funcionamiento cerebral alterado o por una alteración emocional o conductual, y que obviamente no será el resultado de un retraso mental, privación sensorial o factores culturales o instruccionales”.

Por José Luis Galve Manzano.

Orientador. Doctor en Psicología. Catedrático de Orientación. Especialista en Lenguaje. Es coautor de las pruebas de evaluación: BADI, INVE, ELA, CONCEBAS, BECOLE, ECLE, CESPRO, PAIB, PRO, BECOLE-R, DIX.



EL FONDO DE LA CUESTIÓN

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

Mi experiencia es que las menos de las veces, los múltiples informes revisados en más de treinta años de profesión, contienen una acumulación de datos que rara vez son operativos y funcionales para que el profesorado puede diseñar un programa de intervención personalizado. Esto se debe a varios factores, como pueden ser: a) déficits en la formación de los propios profesionales; b) falta de materiales para la evaluación por la escasa dotación económica destinada a los servicios de orientación; c) falta de tiempos y espacios adecuados para realizar su trabajo (exceso de ratio); d) ignorancia sistemática de los alumnos con dificultades de lectoescritura (dislexias, disgrafías, discaligrafías,...) por parte de las administraciones educativas, ya que de forma tradicional eran excluidos del alumnado con necesidades educativas.

Tradicionalmente su abordaje estaba basado en los productos, en el tipo de errores que cometían, en la frecuencia de estos errores, pero rara vez se abordaban los procesos que se ponen en marcha para el desarrollo de la lectoescritura; así mismo las pruebas de evaluación existentes carecían de mecanismos para explicar qué es lo que estaba pasando, qué componentes cognitivos funcionaban adecuada o inadecuadamente, qué había que hacer para incidir sobre esas dificultades consiguiendo la mejora de su lectoescritura.

Otra pregunta que cabe hacerse es: ¿Están los profesores en general, así como los que son especialista de audición y lenguaje, en disposición de generar la respuesta educativa necesaria?

Sin atribuirles la más mínima responsabilidad diría que no pueden dar la respuesta necesaria. Por un lado su formación de base no es lo suficientemente especializada como para dar una respuesta general. Por otro lado, mientras sigan "atendiendo" a un número tan diverso de alumnado con necesidades y con los escasos recursos disponibles difícilmente responderán a la demanda que suscitan padres y alumnos. La administración está más preocupada porque cada "alumno" este en un grupo y tenga adscrito un "especialista", quedando totalmente relegada la calidad de ese proceso de enseñanza-aprendizaje.

El profesorado carece de la formación básica que precisa para proceder al necesario desarrollo del currículo, sobre todo porque los avances científicos en esta materia llegan escasamente a la escuela. En especial cuando se trata de implementar en el currículo ordinario de medidas preventivas y/o correctivas de las alteraciones disléxicas, disgráficas o discaligráficas.

Tanto las evaluaciones de la administración educativa (MEC, Comunidades) son un elemento curricular básico que no son lo suficientemente tenidas en cuenta, y que rara vez sirve para

modificar, implementar o incidir en los aprendizajes de cada alumno de forma específica en sus centros educativos. El desarrollo curricular del área de Lenguaje en Educación Primaria, en lo que afecta a la lectoescritura, no es satisfactorio, pues en general, en el sistema educativo no se tienen en cuenta los diferentes tipos de dificultades o alteraciones que existen, tal como quedaron reflejados en el informe que elaboró el Senado. La Conferencia Sectorial de Educación lo encargó al Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE), y que cuyos resultados fueron trasladados al ministerio de Educación, que no han sido implementados hasta el momento actual en el sistema educativo vigente en la actualidad. Desde 2011 han pasado años desde que se hicieron estas evaluaciones, o mejor dicho, recogida estadística del MEC a través de las Consejerías de Educación de las diferentes comunidades en lo relativo a la "dislexia", sin embargo, NADA o NINGUNA conclusión ha llegado a la "escuela".

¿POR DÓNDE SE DEBE IR? LA BÚSQUEDA DE SOLUCIONES

Hay que partir de una macroevaluación del sistema por parte de las administraciones educativas y de una microevaluación al alumnado con dificultades o bajo rendimiento en lectoescritura. El objetivo de esta evaluación es tratar de averiguar las causas que originan las dificultades en cada alumno, para ello nos debemos valer de un modelo teórico explicativo que muestre los procesos que funcionan adecuadamente o inadecuadamente dando explicación a las dificultades detectadas. Dicho de otra forma, el objetivo es comprobar qué procesos implicados en la lectura y/o escritura funcionan adecuadamente y cuáles no, y no quedarnos sólo en "un problema de lectura y/o escritura".

Así mismo se define al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje (según estudio de Eurydice España-REDIE) como: "Término general que hace referencia a un grupo heterogéneo de alteraciones en uno o más de los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción del lenguaje, la lectura, la escritura y/o el cálculo aritmético con implicaciones relevantes para el aprendizaje escolar. Estas alteraciones son de base neurobiológica y pueden manifestarse a lo largo del ciclo vital".

Lo anteriormente indicado se concreta en:

DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE
Del lenguaje oral
De la lectura: Retraso lector Dislexia
De la escritura (disgrafía, discaligrafía, disortografía, ...)
Del cálculo (discalculia, ...)
Otras

¿CUÁL PUEDE SER UN CAMINO A SEGUIR?

Partiendo de esos procesos de macroevaluación (sistema) y una microevaluación (alumnado), a través de estos procesos se debe tratar de identificar las causas que generan tales situaciones, no bastando con "etiquetar" llegando a un diagnóstico y a un tratamiento diferencial para cada alumno, de forma que se identifiquen las causas primarias que repercuten de forma secundaria en determinadas funciones y conductas, que aún no estando dañadas si pueden estar interfiriendo, o sea, que expliquen las alteraciones que está padeciendo el alumno concreto. La integración relacionada de estos datos y mediante el análisis interactivo y explicativo de las variables analizadas debemos poder identificar las necesidades educativas de ese determinado alumno que presentan o pueden presentar desajustes en su desarrollo académico y/o personal, concretando unas orientaciones y propuestas para la intervención, así como el tipo de ayudas que pudiese precisar, si así procediese, tomando como base para las decisiones la propuesta curricular para lograr el desarrollo progresivo de las diferentes capacidades/competencias básicas que se contemplen en los proyectos educativo y curricular.

Sin duda alguna la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje que debiera comportar este tipo de análisis, elevaría la capacidad cognitiva de nuestro alumnado, lo cual se pondría en evidencia en resultados más altos en tests de inteligencia y otras pruebas de rendimiento de uso generalizado y avaladas por la comunidad científica, entre cuyas subtests se encuentran los aprendizajes de la lectura y la escritura. En última instancia, la mejora en el rendimiento académico del alumnado, en especial en las áreas instrumentales básicas en general, y de forma específica en la de Lengua, reduciría los niveles de fracaso escolar, factor éste de alto riesgo para los jóvenes en el desarrollo de conductas problemáticas.

En esta evaluación deberán estar implicados desde los padres o tutores legales, a los diferentes especialistas que interaccionan con el alumno en el ámbito educativo.

En cuanto a la hora de analizar y seleccionar una prueba o instrumento de evaluación (ya sea test, escala, o prueba pedagógica,...) hay un principio básico que no se puede soslayar, y es que hay que utilizar solamente instrumentos de evaluación que tengan una información clara y completa (no vale instrumentos ad hoc); y esta información debe encontrarse en el Manual de cada test. Para el análisis de un instrumento de evaluación, además de la ficha técnica, podríamos hablar de dos grandes bloques: a) La fundamentación teórico-conceptual y aplicada (valorando su fundamentación, estructura, contenidos, aplicación y justificación), y la fundamentación estadística, o sea, su justificación empírica. El manual del test debe proporcionar información clara y completa de cómo fue desarrollado el test, sus usos recomendados, y más concretamente dentro de su información general debe presentar su ficha técnica, los objetivos o propósitos, la información técnica como es las muestras (con estadísticos descriptivos, características

estudios muestras piloto, muestras de tipificación,...), evidencias de fiabilidad (análisis de ítems; fiabilidad global y de sus pruebas, tipos,...), evidencias de validez como estructura interna o dimensionalidad (validez global y de cada una de sus pruebas; diferentes tipos de validez -validez de contenido, validez referida al criterio o validez predictiva, validez de constructo,...), normas para aplicación, corrección y puntuación, baremación, con su confección y tipos de baremos, puntos de corte en los tests referidos a criterios y procedimientos por los que se han establecido, los materiales (manual, cuadernos de aplicación, hojas de respuestas, perfiles, otros materiales,...). Una sugerencia es no fiarse de los catálogos y folletos publicitarios, sino que como profesional hay que tener un criterio crítico, analítico y sobre todo, técnico-científico. En las actualidad las normas por las que debe guiarse el análisis de un test o prueba estandarizada siguen las guías de: Standards for Educational and Psychological tests (AERA, APA, NCME, 2014), Principles for the Validation and Use of Personnel Selection Procedures (SIOP). En España desde 2012 existe una evaluación de la calidad de los instrumentos de evaluación organizada entre el Colegio Oficial de Psicólogos (COP), la Universidad, las editoriales, junto con la colaboración de expertos, en la que se está tratando de valorar los tests editados en España, siguiendo la Guía del COP (Colegio oficial de Psicólogos), denominada CET-R (Cuestionario de Evaluación de Test-Revisado). Se puede consultar en la siguiente web: <https://www.cop.es/index.php?page=evaluacion-tests-editados-en-espana>

Las baterías disponibles en castellano/español se han elaborado a partir de los conocimientos actuales y de los estudios en este campo en las últimas décadas, elaborando pruebas para los diferentes niveles escolares, con la implementación de dificultad en sus reactivos, teniendo en cuenta los posibles errores que suelen aparecer en los diferentes niveles de procesamiento.

Algunos procedimientos a seguir para tal evaluación con los consiguientes instrumentos implicados, generalmente son de aplicación sencilla, exigen demasiado tiempo, además de precisar de una corrección e interpretación complicadas, por la implicación de conocimientos conceptuales de cierto nivel no exigibles al profesorado. Nos referimos a aquellos que derivan fundamentalmente de la neurolingüística y la psicología cognitiva, entre los que cabe destacar las baterías PROLEC-r, PROESC, PROLEC-SE-R, BECOLE, BECOLE-R, DIX, ECLE, PRO, PAIB,.... Gracias a ellas podemos disponer de datos que nos ayudan a entender cómo se aprende a leer y a escribir, y la naturaleza de los diferentes tipos de dificultades que algunos sujetos manifiestan en esa compleja tarea. Son instrumentos de costosa elaboración, y debido al poco respeto existente por la propiedad intelectual (sobre todo por los escasos recursos destinados por las administraciones educativas para dotar a sus profesionales de la orientación), para minimizar el "pirateo" las editoriales están diseñando la corrección informatizada de sus instrumentos, desapareciendo progresivamente la corrección manual, y dotándolas de más precisión y rapidez en los casos que sean susceptibles de ello.

INTERVENCIÓN PROACTIVA EN EL AULA ORDINARIA PARA LA ATENCIÓN A LAS DIFICULTADES DE LECTOESCRITURA Y DISLEXIA

A modo de ejemplo, incluimos nuestra propuesta de evaluación con **BECOLE-r. Baterías de Evaluación Cognitiva de la Lectura y la Escritura, renovadas y revisadas**, que estudian tanto la lectura como la escritura a través de los procesos de comprensión y producción a nivel de procesamiento léxico, y sintáctico-semántico oracional y textual. Posteriormente pusimos en marcha programas de intervención como BECOLEANDO y DISLECO1. No obstante, somos conscientes de la dificultad de la complejidad de la evaluación de los procesos lectoescritores, trabajando de cara al futuro en materiales de evaluación computerizada que creemos que facilitarían la evaluación y la intervención. Uno de los aspectos más difíciles en la evaluación de las dislexias reside en la posible confusión con el retraso lector.

Valga como ejemplo de la consistencia empírica los siguientes datos de BECOLE-R.

Evidencias de Fiabilidad global por niveles

NIVELES	ALFA DE CRONBACH	INTERVALO DE CONFIANZA 95%	MEDIA	VARIANZA	DESVIACIÓN TÍPICA	Nº DE ELEMENTOS
Total	,950	[,943-,956]	245,49	709,126	26,629	300
Elemental	,950	[,944-,956]	246,48	1030,474	32,101	342
Medio	,944	[,935-,952]	268,61	790,77	28,12	346
Superior	,943	[,934-,949]	290,37	755,08	27,47	357

A continuación, se muestran los datos correspondientes a cada uno de los niveles de forma integrada.

Evidencias de Fiabilidad: Estadísticos integrados con puntuaciones: Globales, Procesos y Pruebas.

BATERÍA BECOLE	ELEMENTAL				SUPERIOR		
Nombre de las pruebas	Global	3º EP	4º EP	5º EP	Global	6º EP	1º ESO
BATERÍA GLOBAL	,950	,949	,954	,950	,950	,960	,925
LECTURA: GLOBAL	,927	,916	,927	,943	,910	,927	,904
Procesos Léxicos de la Lectura	,870	,853	,880	,890	,887	,905	,854
Procesos Sintáctico-Semánticos Oraacionales de la Lectura	,863	,847	,871	,822	,844	,846	,843
Procesos Sintáctico-Semánticos Textuales de la Lectura	,881	,860	,869	,904	,852	,867	,831
PRUEBAS	SIGLAS						
Decisión léxica con palabras, pseudopalabras y pseudohomófonos	DLX	,762	,752	,762	,797	,792	,840
Lectura de palabras, pseudopalabras y pseudohomófonos	LDP	,846	,850	,844	,886	,859	,874
Conocimiento ortográfico	COR	,790	,798	,791	,851	,858	,834
Comprensión de estructuras sintácticas oracionales	CES	,850	,827	,864	,747	,717	,792
Ajuste y juicios de gramaticalidad	AJG	,725	,710	,739	,720	,825	,843
Comprensión lectora de textos	CLT	,843	,856	,827	,886	,854	,714
Estructuras de comprensión y producción escrita	ECLD	,849	,844	,825			
Estructuras de comprensión y producción escrita	ECLT			,871	,888	,891	,886
Fluidez lectora de textos	FLT		,827	,818	,907	,899	,875
ESCRITURA: GLOBAL	,910	,897	,912	,884	,913	,903	,904
Procesos Léxicos de la Escritura	,863	,851	,845	,868	,913	,816	,947
Procesos Sintáctico-Semánticos Oraacionales de la Escritura	,875	,861	,886	,858	,843	,913	,829
Procesos Sintáctico-Semánticos Textuales de la Escritura	,849	,832	,842	,852	,897	,977	,869
PRUEBAS	SIGLAS						
Dictado de palabras, pseudopalabras y pseudohomófonos	DDP	,863	,851	,845	,868	,913	,816
Producción estructuras sintácticas oracionales	PES	,897	,898	,896	,901	,864	,878
Dictado de frases con palabras homófonas	DPH	,769	,747	,794	,803	,824	,853
Signos de puntuación en frases (E-M) (M-S)	SPF	,897	,866	,905	,871	,835	,885
Estructuras de comprensión y producción escrita (textos)	ECLD	,849	,844	,825			
Estructuras de comprensión y producción escrita (textos)	ECLT			,825	,871	,888	,878

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benedet, M.J. (2011). Los cajones desastre de la neurología, la neuropsicología, la pediatría, la psicología y la psiquiatría. Un acercamiento al tema desde la neuropsicología cognitiva. Madrid: CEPE.
- Benedet, M.J. (2013). Cuando la Dislexia no es Dislexia. Madrid: CEPE.
- Galve, J.L. (2007). Evaluación e intervención en los procesos de la lectura y la escritura. Madrid: EOS.
- Galve, J.L., y Trallero, M. (2007). LECO. Leo, escribo y comprendo... Programas de desarrollo del lenguaje. Fundamentos técnicos para la intervención. CEPE.
- Galve, J.L.; Trallero, M.; y Díoses, A.S. (2008). Fundamentos para la intervención en el aprendizaje de la ortografía. Madrid: CEPE.
- Galve, J.L.(Coord) (2008). Evaluación e Intervención Psicopedagógica en Contextos Educativos. Vol. I: Estudio de casos de dificultades de lenguaje (oral y lecto-escrito). Vol. II: Problemática asociada con dificultades de aprendizaje. Madrid: EOS
- Galve, J.L., Ramos, J.L., y Martínez Arias, R. (2009). PAIB-2-3. Pruebas de Aspectos Instrumentales Básicos de Lenguaje y Matemáticas (de 3º EP a 1º ESO). Ed. CEPE.
- Galve, J.L. y Ramos. J.L. (2014). Dificultades específicas de lectura y escritura: Modelo teórico, evaluación e intervención (EOS).
- Galve Manzano, J.L. (2014). Evaluación psicopedagógica de las Dificultades de Aprendizaje. Conceptualización, procedimientos de evaluación y elaboración de informes. Vol., 1 y 2. Ed. CEPE
- Galve Manzano, J.L. (2010). BECOLEANDO: Programa de desarrollo de los procesos cognitivos intervinientes en el lenguaje, para la mejora de las competencias oral y lecto-escritora. EOS.
<http://eos.es/descargas/BECOLEANDO%207%20A%209.pdf>
http://eos.es/descargas/Becoleando_lectura.pdf
http://eos.es/descargas/Becoleando_escritura.pdf
<http://eos.es/index.php/psicologia/psicologia-educativa>



Por José Luis Ramos Sánchez, José Luis Galve Manzano y Ana Isabel González Contreras.

Intervenir proactivamente en aula ordinaria implica asumir que, de una forma u otra, uno o varios alumnos, pueden tener dificultades de aprendizaje del tipo que sea, y la actuación profesional docente lo tiene en cuenta, actuando bajo los principios pedagógicos y didácticos que la evidencia científica ha demostrado como eficaces para afrontar grupalmente la respuesta a la diversidad.

Queremos decir que, si se ha demostrado que la conciencia fonológica facilita el aprendizaje de la lectoescritura en los primeros momentos de su aprendizaje, debiéramos introducir un programa que la desarrolle. Si además también sabemos que la conciencia fonológica no está suficiente desarrollada en el alumnado con dificultades lectoescritoras en general, y en el alumnado disléxico en particular, con más razón se justifica su inclusión en las actividades habituales del aula de Educación Infantil, puesto que necesitarán más tiempo para el desarrollo de las habilidades más deficitarias.

La intervención proactiva implica adelantarse a la aparición de las dificultades con el desarrollo de actividades en el aula que atenúen el efecto de las dificultades de alumnado. Esto no eliminará la existencia de dichas dificultades en un grupo de alumnos, pero estaremos dando la oportunidad de desarrollar o reforzar habilidades lingüísticas y metalingüísticas necesarias en el aprendizaje lectoescritor. Para el alumnado no disléxico, se le facilitará la tarea de asociar un grafema a un fonema, y al alumnado disléxico, con riesgo de serlo o con dificultades lectoescriptoras le dispondremos ante tareas que debe desarrollar para aprender a decodificar, favoreciendo así su inclusión socioeducativa en las tareas comunes del aula.

Los procesos cognitivos implicados en la lectoescritura son comunes en todos los alumnos, con excepción de los que tienen alguna discapacidad visual o auditiva, cuyos procesos inhabilitados deben ser compensados para aprender a leer y a escribir. Esto implica que la intervención proactiva debiera ser común en los primeros momentos del aprendizaje, e intensiva e individual cuando las dificultades persistan en alguno de los alumnos, a pesar de una intervención educativa adecuada.

Por tanto, y teniendo en cuenta estas consideraciones generales sobre la intervención proactiva, ofrecemos un conjunto de orientaciones y recomendaciones enfocadas a actuaciones profesionales que faciliten el aprendizaje de la lectoescritura en sus momentos iniciales y prevengan las dificultades. Estas orientaciones están basadas en los siguientes pilares fundamentales:

1. Aproximación al lenguaje escrito a partir de los 3 años.
2. Aplicación de un programa sistemático de conciencia fonológica junto con la enseñanza del código lectoescritor en Educación Infantil (5 años).
3. El plan de lectura y escritura del centro.
4. El plan de detección de dificultades de aprendizaje del centro.
5. Utilizar instrumentos objetivos, fiables y válidos para la detección de las dificultades.

Aproximar al alumnado al lenguaje escrito a los 3 y 4 años parte de una concepción flexible del maestro sobre lo que significa aprender a leer y a escribir. La enseñanza inicial de la lectoescritura es algo más que la enseñanza explícita del código. La lectoescritura es, sobre todo, un sistema de comunicación e interpretación de la realidad del niño a partir de la cual comparte sus experiencias con otros niños y adultos. Inevitablemente, cuando el niño de tres y cuatro años lleva algún tiempo de aproximación a la lectoescritura, necesita respuestas estables a los problemas que se le

plantean. Los problemas surgen de la necesidad que tienen de explorar el código. Lo más frecuente, es que un alumno que durante varias semanas ha escrito su propio nombre, el de otros compañeros, la lista de la compra, las frutas de la temporada, y otras palabras y frases que ve en su contexto (con las irregularidades gráficas propias del desarrollo visomotor de la edad), encuentra similitudes fonológicas y gráficas. Ante lo cual no es extraño que se escuchen conversaciones entre los propios niños de 3 y 4 años, en los que manifiestan a otros o al maestro las similitudes sonoras entre sus propios nombres: “¡Mira!, este trocito (señalando la sílaba Mar- de Marta), es como el tuyo, Mar- de Mario”. Ante tal descubrimiento, el pensamiento infantil intentará buscar generalizaciones de este hecho en otras palabras distintas a las encontradas en estos dos nombres. En este fantástico momento, la labor del maestro es crucial, puesto que deberá facilitar la tarea del alumno al escribir y decir otras palabras que compartan los mismos sonidos y grafías. Con esta actividad se inicia una importante fase del proceso lectoescritor consistente en que el alumno encuentre regularidad gráfica y fonológica a los signos escritos. A esta fase se le suele denominar con los términos “decodificación” (en el caso de la lectura) y “codificación” (en el de la escritura). Realmente ha comenzado la adquisición del principio alfabético: momento mágico en el inicio lectoescritor.

Son numerosas las experiencias de aproximación al lenguaje escrito que podríamos proponer, cuyo desarrollo excedería de la finalidad de este trabajo. Recomendamos por su facilidad y amplio desarrollo explicativo y didáctico los trabajos de Medrano (1989), Teberosky (1993 y 1996), Roca y col. (1995), Domínguez y Barrio (1997), Maruny y col. (1998), Ramos y Tejado (2003).

Desarrollar la conciencia fonológica es fundamental para la adquisición del principio alfabético. La conciencia fonológica es la habilidad de que disponemos para tomar conciencia y manipular los elementos más simples del lenguaje oral, y se ha comprobado que esta variable es muy influyente en los momentos iniciales del aprendizaje lectoescritor, puesto que es lógico suponer que antes de poder asignar un fonema a una grafía es necesario tomar conciencia de que el habla se divide en partes que podemos representar gráficamente. Por otro lado, también se ha demostrado que algunos errores de lectoescritura (omisiones, inversiones, sustituciones y adiciones de fonemas y grafemas) se deben a errores relacionados con la ruta fonológica en la lectura y escritura de palabras.

Informalmente, en el ámbito familiar (3 y 4 años), jugar con las palabras ha sido una experiencia estimuladora que los niños viven habitualmente. que los alumnos han tenido en su entorno familiar.

Algunas actividades que facilitan el desarrollo de la conciencia fonológica:

- **Detectar rimas:** un adecuado desarrollo de la conciencia fonológica empieza cuando los niños detectan sonidos, sílabas y rimas en las palabras que escuchan. Por tanto, una buena actividad consistiría en identificar palabras que riman en una lectura, y decirles sorpresivamente: “¡Calcetines y cojines!”, casi suenan igual.
- **Seguir el ritmo:** dar palmadas marcando el ritmo que escucha por sílabas. Por ejemplo, ante la palabra “helado”, pronunciar por sílabas dando palmadas de manera consecutiva a cada sílaba (he-la-do).
- **Jugar al “veo-veo”:** se trata de un juego muy frecuente durante la infancia que permite el refuerzo de diferentes tareas en relación con la conciencia fonológica. Se puede utilizar para reforzar la conciencia fonémica (veo-veo algo de color azul que empieza por “ssss”), la conciencia silábica (veo-veo algo que sirva para comer y empieza por “cu”) o la rima (veo-veo algo que rima con “conejo”).
- **Canciones:** habitualmente las canciones infantiles utilizan las rimas en sus letras. Utilicemos estas canciones para cantar en grupo y levantar la voz en dos palabras que riman.
- **Conectar los sonidos:** se trata de una tarea en la que se dicen sonidos, y el niño debe unirlos o conectarlos para adivinar la palabra que se ha formado. Por ejemplo: “empieza por /p/, sigue /n/ y por último /n/, ¿qué palabra es?”
- **Separar los sonidos de las palabras:** el niño debe eliminar partes de una palabra y decir el resto de la palabra. Por ejemplo: “si a la palabra LEÓN, le quito LE, ¿qué se escucha?”

Estas actividades lúdicas que se pueden desarrollar en el seno de la familia y escolar a los 3 y 4 años, se podrían sistematizar en el aula de Educación Infantil (5 años) a través de programas específicamente elaborados para el desarrollo de la conciencia fonológica. Son numerosas las propuestas para este desarrollo de la conciencia silábica y fonémica, aunque tareas como contar, identificar, omitir, añadir sílabas y fonemas. Y más difícil, deletrear el sonido de las palabras, forman parte de los distintos programas que existen.

Complementariamente, en el último nivel de Educación Infantil, la conciencia fonémica debería desarrollarse junto con la adquisición del código lectoescritor mediante el uso de letras manipulables, de tal forma que el alumno aprecie realmente el cambio que sufren las palabras cuando se añaden, cambian u omiten los grafemas.

Por otro lado, el uso de programas de ordenador también es muy atractivo y eficaz. Se ha comprobado que estas tareas previenen la aparición de errores de omisión, inversión y sustitución en etapas posteriores del aprendizaje lectoescritor.

Elaborar un Plan de lectura y escritura en el centro de Educación Infantil y Primaria constituye una gran oportunidad para que el equipo docente tome decisiones curriculares adecuadas para enseñar a leer y a escribir, algo que no es responsabilidad solo de uno o dos niveles, sino de todo el centro junto con las familias. Afortunadamente, la autonomía pedagógica de los centros educativos permite adaptar aquellas decisiones que mejore el aprendizaje del alumnado. Recomendamos que este Plan se haga tomando como base los avances en el conocimiento sobre cómo aprende a leer y a escribir el alumnado, las dificultades con las que se encuentra en cada nivel o niveles, una secuencia adecuada de la intervención educativa y una coordinación rigurosa de las actuaciones.

El plan de detección de dificultades de lectura y escritura del centro debe insertarse en el marco del Plan General de detección de dificultades como un ámbito más. En cuanto a la detección del alumnado con dificultades lectoescriptoras, debería comenzar sistemáticamente desde el último nivel de Educación Infantil y continuar en los dos primeros niveles, al ser estos tres niveles los primeros momentos en los que el alumnado con dificultades lectoescritora manifestará sus dificultades, sean éstas de origen disléxico o no. La evaluación psicopedagógica y las características de su proceso de aprendizaje irán perfilando la causa de las dificultades y sus necesidades educativas. Precisamente, identificar el riesgo de las dificultades lectoescriptoras en estos primeros momentos es uno de los aspectos más difíciles en la labor del maestro y de los orientadores educativos, y por ello, nos propusimos el reto de elaborar un instrumento sencillo pero fiable y válido para detectar las dificultades de lectoescritura y dislexia en estos primeros momentos de la escolaridad.



La batería DIX es un instrumento objetivo, fiable y válido para detectar las dificultades de lectoescritura y dislexia (Ramos, González y Galve, en imprenta).

Precisamente, uno de los grandes problemas de la dislexia es la detección tardía, una vez que el alumno, sin causa aparente y de manera sorpresiva, no consigue aprender a leer y a escribir o tiene muchas dificultades para hacerlo. Esperar dos años para comprobar si el alumno requiere ajustes curriculares significativas (o en su caso, adaptaciones), lo que hace es agravar el problema. Y este hecho, además de provocar fracaso escolar, genera problemas emocionales y sufrimiento en los propios alumnos que las padecen, y de las familias por el desconocimiento de lo que ocurre.

El esfuerzo necesario para ir superando los cursos y las exigencias académicas del sistema educativo es mucho mayor que el resto del alumnado. En este contexto personal y familiar, no es extraño el abandono escolar, situaciones de rechazo a lo escolar y en casos más graves, depresión durante la Educación Secundaria.

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

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

DIX es una batería, que integra pruebas sencillas en su aplicación, puntuación e interpretación y solo requiere seguir rigurosamente las instrucciones de este manual. Su estructura está basada en los últimos avances en el conocimiento científico sobre la dislexia y las dificultades lectoescritoras en los primeros momentos de su adquisición (Ramos y Galve, 2017), e incluye pruebas diferenciadas según el nivel. En Educación Infantil (5 años) se utilizan pruebas de lectura y escritura de sílabas, conciencia fonológica y velocidad de denominación como pruebas principales, mientras que la repetición de pseudopalabras y la comprensión oral constituyen las pruebas complementarias. Por otro lado, en 1º y 2º de Educación Primaria, la lectura de palabras y pseudo-palabras, así como la velocidad en leer éstas constituyen las pruebas principales, mientras que las pruebas complementarias están constituidas por tareas de conciencia fonológica, velocidad de denominación, repetición de pseudopalabras, comprensión oral y comprensión lectora de texto.

Además, el hecho de disponer de pruebas colectivas e individuales nos permitirá su aplicación al grupo como una actividad más de clase, y decidir sobre la aplicación individual si se detectasen dificultades a partir de los resultados en la aplicación colectiva.

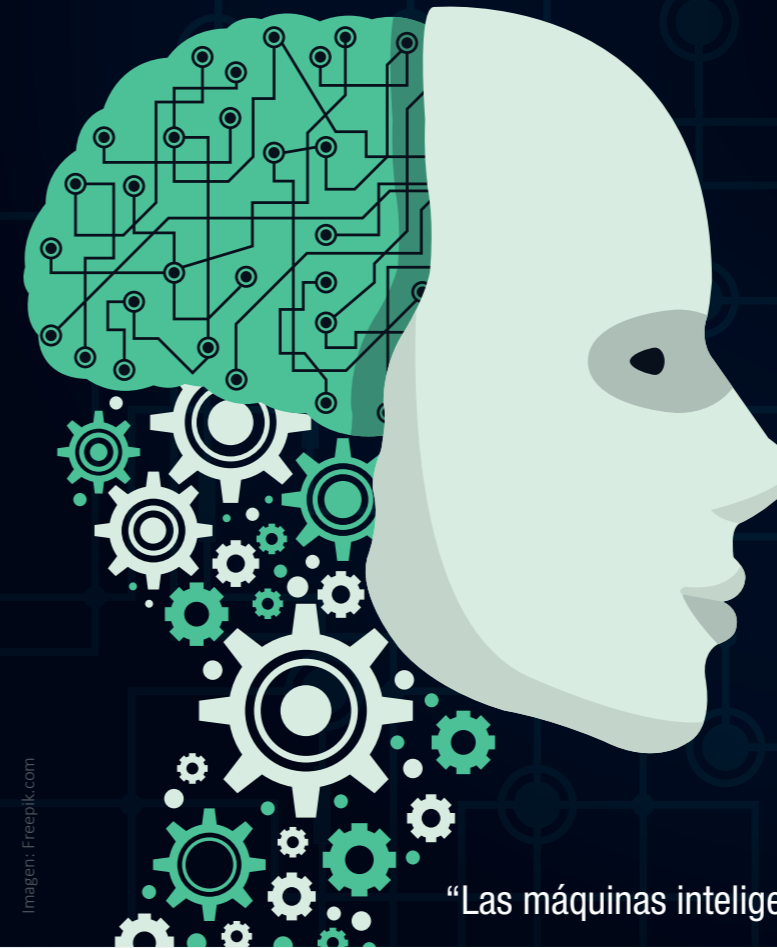
En síntesis, debemos optar por una cultura de la intervención proactiva que permita dar respuesta grupal a todo el alumnado, tanto a aquellos que tengan dificultades de aprendizaje como a los que no.

Esta forma de actuar se enmarca en la concepción de una escuela inclusiva que responde a las necesidades de todo el alumnado, pero al mismo tiempo dispone de recursos profesionales para detectar lo antes posible ante las dificultades, y toma decisiones eficaces para atenuar el efecto y superarlas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Domínguez, G. y Barrio, J. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito: una mirada al aula*. Madrid: La Muralla.
- Galve, J.L. y Ramos, J.L. (2017). *Dificultades específicas de lecto-escritura. Vol. 2. Modelo teórico, evaluación e intervención en la escritura y en las disgrafías*. Madrid: CEPE.
- Maruny, L., Ministrál, M. y Miralles, M. (1998). *Escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito de tres a ocho años*. Madrid-Barcelona: MEC-Edelvives.
- Medrano, G. (1989). Ambiente letrado como metodología para el aprendizaje de la lectura. En *Leer en la escuela. Nuevas tendencias en enseñanza de la lectura*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 207-221.
- Ramos, J.L. y Galve, J.L. (2017). *Dificultades específicas de lecto-escritura. Vol. 1. Modelo teórico, evaluación e intervención en la lectura y en las dislexias*. Madrid: CEPE.
- Ramos, J.L. y Tejado, M. (2003). Leer y escribir a los tres y cuatro años. ¿Es posible? *Campo abierto*, 23, 189-208.
- Ramos, J.L., González, A.I. y Galve, J.L. (en imprenta). *DIX. Baterías de detección de la dislexia y dificultades de lectoescritura*. Madrid: CEPE.
- Roca, N., Simó, R., Solsona, R., González, C. y Rabassa, M. (1995). *Escritura y necesidades educativas especiales. Teoría y práctica de un enfoque constructivista*. Barcelona: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Teberosky, A. (1993). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE-Horsori.

QUÉ Y CÓMO ENSEÑAR (Y A QUÉ ORIENTAR) EN LA ERA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL (CUANDO LAS MÁQUINAS LO HAGAN TODO)



“Las máquinas inteligentes exigen trabajadores inteligentes”. S. Zuboff.

EN

primer lugar quiero enseñar a mi alumnado cualquier cosa que una máquina con Inteligencia Artificial (IA) todavía no sea capaz de hacer mejor que nosotros, los seres humanos. Parece un poco absurdo dedicar tiempo y esfuerzo en aprender algo si una máquina es capaz de hacerlo más rápido y, seguramente, mejor.



Por José Miguel Pareja Salinas.

Orientador Educativo del IES Mare Nostrum de Alicante. Presidente de APOCOVA (Asociación Profesional de Orientadores de la Comunidad Valenciana).

No quiero decir que, por ejemplo, no vaya a instruir a los adolescentes del instituto sobre el significado y uso de mapas de carreteras porque ya tengamos aplicaciones que hagan itinerarios, y que incluso te guíen en cada rotonda y desvíe hasta dejarte en tu destino. Si el alumnado no lo hace primero “a mano”, distinguiendo autopistas de peaje de carreteras convencionales, o buscando trayectos alternativos, más largos pero que eviten zonas de mucho tráfico o carreteras cortadas por el mal tiempo, corremos el riesgo de que el navegador nos lleve directamente a una zona intransitable. He oído hablar de un par de camioneros que, fiándose de un GPS con mala conexión, terminaron con un tráiler de ocho ejes en un camino vecinal de tierra y hubo que llamar una grúa para devolverlos al asfalto. Hay que saber cosas para poder sacar partido a un sistema de IA, a una aplicación informática, a una máquina inteligente. Pero es descabellado tratar de sustituirla por nuestro esfuerzo y dedicación y querer obtener lo mismo.

Todo esto viene a cuento de un libro de Max Tegmark que he leído este verano. Se titula “Vida 3.0. Qué significa ser humano en la era de la inteligencia artificial”, escrito en 2017 y publicado en español en junio de 2018 en la editorial Taurus. Como homenaje, he querido utilizar parte del título en el del artículo.

Estoy seguro de que os va a sorprender e inspirar tanto como a mí, y en muchas direcciones diferentes. Me ha servido para reflexionar sobre situaciones muy variadas: algunas que ya nos afectan y que están en nuestra vida cotidiana; otras, van a cambiar la existencia en este universo en las próximas décadas y centurias. Por eso, como propone ese texto, quiero participar en la conversación más interesante de nuestro tiempo. Personal y profesionalmente, me interesan las consecuencias que esta nueva realidad tiene para la educación y el bienestar de las personas. Mi punto de vista es el de Escuela Secundaria, la Formación Profesional y la Orientación Educativa.

Este autor llama vida 1.0 a la fase biológica, en la que el hardware y software de los seres vivos son producto, resultado, de la evolución; vida 2.0, o fase cultural, a aquella en la que el hardware es consecuencia de la evolución pero se es capaz de diseñar buena parte de su software; y vida 3.0, o fase tecnológica, a aquella en la que se diseña tanto su software como su hardware.

A leer esto dejé volar mi imaginación: me entretuve llenando de nuevas funciones mi cerebro para implementar nuevas y más potentes inteligencias, en mejorar mis sentidos, en optimizar mi biología, multiplicar mis capacidades físicas..., pero manteniendo mi yo, mi conciencia, como lo

percibo ahora, aunque con recursos ilimitados. Me convertí en un cibernético, en un híbrido de tecnología y carne humana¹.

Casi desde el principio de la lectura me preguntaba, ¿qué mejoras implementaría en mí mismo?, ¿qué me gustaría conseguir con ellas?, ¿para qué las querría? El problema de qué y para qué se desea y del sentido de la vida. ¿Todas las personas cambiarían del mismo modo? Seguramente cada uno elegiría unas mejoras diferentes según sus objetivos, sus propósitos. Por cierto que estas cuestiones podrían ser un bonito tema para debate en una tutoría en grupo en el instituto. Hasta servirían para conocer mejor a cada uno.

Pero volvamos a seguir el hilo. Todos estos interrogantes me llevaron a reflexionar sobre mi Escuela: ¿estamos ayudando a construir el sentido de la vida en nuestro alumnado? ¿Cómo lo estamos haciendo? ¿Les mostramos el camino para tener objetivos, buenos objetivos vitales, y cómo mantenerlos, ampliarlos y/o sustituirlos cuando se hayan cumplido o ya no les sirvan? De aquí deduje mi segunda conclusión: tenemos que enseñar al alumnado a adaptar sus propósitos a los cambios sociales, laborales y vitales a medida que se vayan presentando. Si hay que trabajar menos, si hay que reinventarse profesionalmente, si hay más tiempo para el ocio y/o las relaciones y cuidados sociales, debe saber buscar y adoptar nuevos objetivos.

Podemos anticipar todo esto imaginando que tenemos un sistema de IA superinteligente² al que hay que proporcionar objetivos. De esta forma proporcionaríamos al alumnado herramientas y criterios para elaborarlos, para que los determinen con precisión y que la actuación de esa IA sea beneficiosa para todos. Para trabajar esos criterios habrá que apoyarse en la reflexión filosófica, ética, social... Tercera conclusión: les enseñaré a que elijan buenos objetivos, buenos propósitos para esos sistemas.

Un ejemplo para justificarlo. Supongamos que tenemos un robot para cuidar a un niño de tres años. Le indicamos el objetivo “cubrir las necesidades de ese niño y que sea feliz”. El robot, entonces, le proporcionará su comida, le tendrá preparada la ropa, lo llevará al colegio (¡espero que siga habiendo colegios cuando exista este tipo de IA!) y lo pasará por el parque, vigilando que no se haga daño cuando se sube al tobogán y juega con otros niños. Imaginemos que se pelea con un niño. Se pone a llorar y el robot interpreta que no es feliz, y trata de eliminar la causa que lo produce, pudiendo hacer daño al otro niño. Habrá que concluir que el objetivo que hemos propuesto no es adecuado. Tendremos que pensar qué objetivos podemos señalar en los sistemas de IA y en las consecuencias que se pueden derivar llevando al extremo cada una de esos propósitos.

¹ Si alguien está interesada en una lectura futurista (o no tan futurista, quién sabe) sobre el tema, recomendamos el cuento “Regulada”, de Ken Liu que aparece en “El zoo de papel” de la ed. Runas.

² Inteligencia muy superior a la humana.

Quizá, cuando se incluyan elementos de “sentido común” en la IA podamos generar objetivos más ambiguos; pero por el momento, habrá que ser muy preciso y concreto y utilizar estrategias de control.

Enseñar a utilizar estrategias de control sería la cuarta conclusión. Tegmark lo define como “la capacidad de que un operador humano supervise el sistema y modifique su comportamiento si fuese necesario” (pág. 128)

Pongamos otro ejemplo para que se vea la importancia del control y de que los seres humanos (nuestro alumnado) lo tengan en cuenta en su interacción con los sistemas de IA. Personalmente, si tuviera que someterme a una intervención quirúrgica delicada, no me importaría que la llevara a cabo un robot. Es mucho más preciso y fiable, tendría menos dolor y una recuperación más rápida. Pero no me gustaría que, por falta de control del médico que acompaña el sistema, quedara dentro de mi cuerpo un trozo desprendido del instrumental.

El autor incluye, además del control, otras tres áreas de investigación en torno a la IA segura en la que se está trabajando actualmente: verificación, validación y seguridad. Hoy también hablaremos un poco de verificación y de las consecuencias que podemos deducir para la educación.

La verificación trataría de comprobar que un sistema cumple todo lo que esperamos de él. Si lo hemos construido correctamente, y cumple las funciones para las que fue concebido. Por ejemplo, que si tenemos un coche que funciona sin conductor, que nos lleve a donde queramos, cumpliendo con los límites de velocidad y otras cuestiones de tráfico, y sin ponernos en riesgo. Sería necesario verificar que todo está correcto antes de subir a él, ¿verdad? Referido a la educación sería si el sistema lo estamos aplicando correctamente y cumple con lo que se espera de él. Bueno, pues creo que sería una competencia muy necesaria para el futuro. Quinta conclusión: es imprescindible enseñar y acostumar al alumnado a utilizar procedimientos de verificación cuando esté usando IA.

Puede parecer nuevo, pero no lo es. Hace tiempo que el profesorado de matemáticas utiliza la verificación como estrategia unida al uso de un sistema de inteligencia artificial: la calculadora. Este profesorado avisado, tras enseñar cómo y qué teclas hay que pulsar para realizar operaciones propone, antes de resolver un problema con ella, hacer una estimación previa, una aproximación del posible resultado: entonces, la calculadora servirá para afinarlo, por aquello de ser exactos. Después pedirá que se compruebe si lo que ha salido es lo que se pedía o un tremendo disparate.

³ Del afrikaans al zulú, aunque no todos tienen salida de voz todavía.

Por ejemplo, ante la siguiente operación 15×19 , la estimación sería algo menos de 300, porque si multiplicamos $15 \times 20 = 300$. Si sale 285, que es el resultado exacto, el alumno pensará que podría ser correcto. Pero si lo que aparece es 2850, llegará a la conclusión de que es un error y repetirá el proceso de tecleo. Quizá le dio sin querer al cero después del 9... Para finalizar, podría dividir 285 entre 19, y comprobar si da 15.

Eso mismo es lo que tendría que hacer con **Photomath**, un sistema de IA matemática. Photomath es una aplicación para tablet y smartphone que, utilizando la cámara como visor, escanea una fórmula, una ecuación, y la resuelve, indicando todos los pasos intermedios ¿Ya no hace falta enseñar álgebra, entonces? Pues claro que sí. El proceso de verificación implica saber qué está haciendo la aplicación y, como en el caso de la calculadora, haremos una estimación previa y una comprobación posterior. Aunque esto cambia la perspectiva de la enseñanza en Matemáticas, porque ahora tendríamos que trabajar más en cómo generar o plantear ecuaciones a partir de problemas de la vida diaria. ¡Ecuaciones que nos resolverá después Photomath! En el siguiente enlace se puede leer una breve descripción y descargarla: <https://goo.gl/W8oZPL>

Si estás leyendo desde un ordenador y quieres acceder a la descarga desde tu smartphone, escanea este código Qr:



¿Cómo procederíamos con algo lingüístico, como el **Traductor de Google**? Este sistema de IA hace posible mantener una conversación con otra persona en 103 lenguas diferentes³ cuando permitimos que, a través del micrófono y los altavoces, en la función diálogo, se registre y emita cada mensaje; y hasta lo escribe en pantalla.

Aquí haríamos la verificación de manera parecida: decimos nuestro mensaje y se lo hacemos oír y leer a nuestro interlocutor, como comprobación.

Si no fuera posible, invertiríamos el mensaje traducido para ver qué hemos dicho en nuestra lengua. Por último, en caso de duda, se podría repetir nuestro mensaje con otra construcción, aún a riesgo de ser reiterativo, para poder concluir que, efectivamente, hemos tenido éxito en nuestra comunicación y que no hay disparates. Como en el ejemplo de las matemáticas, la verificación en lenguas pasaría por estimar y comprobar. ¿Significa eso que no tendremos que aprender idiomas? Claro que no. Significa que, en un momento de necesidad, seremos capaces de comunicarnos con cualquier persona en cualquier lengua, y que ese hecho puede ser el inicio de un apasionado estudio de la cultura, la poesía, la literatura de otra comunidad humana que, por cierto, siempre habría que preservar para que no desapareciera.

En el siguiente enlace se puede leer una breve descripción y descargarla: <https://goo.gl/SuDpTW>

Si estás leyendo desde un ordenador y quieres acceder a la descarga desde tu smartphone, escanea este código Qr:



El corrector ortográfico/gramatical de los procesadores de texto o las aplicaciones que transforman la voz en texto, también son sistemas de IA que están evolucionando a gran velocidad. Son herramientas muy útiles para el alumnado que tiene dislexia, o limitaciones a la hora de utilizar el teclado para escribir (aunque hay muchas personas que prefieren dictar al smartphone a teclear cuando usan sus redes sociales). Para todos ellos es obligatorio aprender a verificar: si han escrito lo que querían, si está correctamente escrito, si es coherente con la conversación que se está teniendo; o corregir los errores antes de enviar el mensaje o cerrar el artículo o trabajo.

Llegamos a la parte orientadora. Si no vamos a enseñar lo que los sistemas de IA sean capaces de hacer mejor que nosotros, ¿a qué se va a dedicar nuestro alumnado cuando acceda al mundo laboral para que no sea sustituido a los pocos años por una máquina?

Podría incorporarse al conjunto de profesionales que se dedica a los procesos de verificación, validación, control y seguridad de los sistemas de IA. Diréis que serán pocos los que lo consigan, porque podremos construir otros sistemas de IA que hagan estas funciones en la mayoría de los casos.

Entonces, (transcribo el texto de la pág. 155 literalmente):

“¿Qué orientación profesional deberíamos dar a nuestros hijos? Yo animo a los míos a elegir profesiones que a las máquinas actualmente no se les dan bien y que, por tanto, parece improbable que se automatizan en un futuro próximo.

(...) Algunas preguntas que resulta útil plantearse respecto a una carrera, antes de decidirse a orientar a ella nuestra formación (...): ¿requiere interactuar con personas y hacer uso de inteligencia social?, ¿implica creatividad e idear soluciones ingeniosas?, ¿requiere trabajar en un entorno impredecible?

Cuantas más preguntas respondamos afirmativamente, más probable es que la carrera elegida sea una buena opción”.

Profesor, actor, científico, peluquero, empresario... Interactuar con personas y cuidar de ellas; utilizar constantemente la creatividad; afrontando grandes dosis de incertidumbre por lo impredecible del entorno...

Un escenario complejo que nos señala que, en nuestra Escuela, hay que continuar y profundizar en los programas de competencia social y desarrollo moral; abandonar proyectos y estructuras de aprendizaje cerradas y abrirnos a la creatividad, la diversidad, la cooperación y el aprendizaje en grupo; mejorar la educación emocional, la competencia intrapersonal para comprender mejor nuestra interioridad, a nosotros mismos; incrementar el entrenamiento cognitivo para analizar distintos contextos, evaluar consecuencias y tomar decisiones adecuadas (y creativas, otra vez) a las situaciones que se presenten. Sin olvidar el apoyo necesario a la construcción de los proyectos personales y profesionales de nuestros chicos, quizá la primera generación que conviva con un sistema dotado con Inteligencia Artificial General⁴.

NOTA: en esta charla TED se abunda sobre el tema de la interrelación entre tecnología, naturaleza y humanidad; se habla de capacidades aumentadas, de redes neuronales digitales...; en definitiva, de asociación entre máquinas, seres humanos e Inteligencia Artificial, un futuro cada vez más cercano, para el que tenemos que prepararnos hoy, sobre todo desde la Educación y la Orientación.

Disponible en este enlace: <https://goo.gl/AfGMvr>

⁴ Capacidad para realizar cualquier tarea cognitiva al menos tan bien como los humanos (pág. 56).

LA FUNCION ORIENTADORA

HABILIDADES COMUNICATIVAS EFECTIVAS



S

omos primordialmente seres sociales en el sentido de que pasamos la mayor parte de nuestras vidas con otras personas. Por consiguiente, es importante aprender a entenderse con los otros y a funcionar adecuadamente en situaciones sociales.

Ciertas habilidades de comunicación nos ayudan a mejorar las relaciones interpersonales.



Por Pablo Berbel Oller.

Equipo de Orientación Educativa "Olula del Río".

Comunicar es más que decir algo, implica mucho más que meras palabras. Seamos conscientes de ello o no, no solo es relevante el mensaje que queremos transmitir, también lo es la forma en que transmitimos dicho mensaje. Pese a la importancia que le solemos atribuir a la comunicación verbal, la comunicación apoyada en elementos no verbales tiene un mayor peso, tal y como queda reflejado en la Regla del profesor Mehrabian (1972), por este estudio científico sabemos que el ser humano comunica a nivel interpersonal (hablando de sentimientos y de comportamientos) a través de: canales verbales (un 7%), paralenguaje (38%) y kinésia (55%) como vemos la comunicación se apoya principalmente en elementos no verbales. “Las palabras son hermosas, fascinantes e importantes, pero las hemos sobrestimado en exceso, ya que no representan la totalidad, ni siquiera la mitad del mensaje” Flora Davis (2005)

En nuestra labor orientadora, nos encontramos diariamente ante actuaciones muy diversas, como intervenir ante sospechas de acoso escolar, recabar información de distintas fuentes para realizar una evaluación psicopedagógica, o informar a las familias sobre el resultado de la evaluación psicopedagógica, entre otras; situaciones que requieren de un despliegue de estrategias y habilidades comunicativas efectivas y que estas se adapten a las características personales y contextuales.

Como hemos visto, para que el mensaje llegue adecuadamente al receptor disponemos de los elementos para verbales del lenguaje (entonación de la voz, pausas o énfasis al hablar, ritmo con el que pronunciamos nuestro discurso, silencios, timbre y volumen de la voz, etc.) que favorecen la expresión de nuestra actitud, sentimientos y emociones al respecto, igualmente contamos con el lenguaje no verbal (postura al hablar, movimientos mientras se habla, expresión facial y contacto visual, entre otros muchos elementos)

En este artículo me centraré en las interacciones que de forma habitual, realiza un orientador/a con las familias, puesto que suele haber situaciones que, debido a la relevancia de la información a recabar o transmitir requieren tener en cuenta múltiples aspectos comunicativos para que desde el inicio hasta el fin de la intervención se establezca una interacción efectiva. Pretende realizar una reflexión que facilite la toma de conciencia de la relevancia de las estrategias comunicativas para realizar un enfoque positivo y una actuación que mejore la situación de las personas que requieren de nuestra intervención; es por tanto una propuesta para facilitar al orientador y en general a la comunidad educativa información para la mejora de las relaciones interpersonales y la comunicación positiva (trato respetuoso, escucha activa, lenguaje positivo... etc.).

MARCO TEÓRICO HABILIDADES COMUNICATIVAS

Los postulados teóricos en los que nos fundamentamos son los establecidos por la psicología humanista, la programación neurolingüística, la neuroeducación.

La Psicología Humanista propone un estudio del ser humano entendiéndolo como un ser consciente, intencional, en constante desarrollo y cuyas representaciones mentales y estados subjetivos son una fuente válida de conocimiento sobre sí mismo.

Carl Rogers expone tres actitudes básicas en un profesional para crear un clima adecuado:

- **Autenticidad:** Rogers también la llama congruencia, esta consiste en que cada persona debe de “ser, lo que es”.
- **Aceptación Incondicional:** implica aceptar a la persona como es, con sus sentimientos y experiencias.
- **Empatía:** la capacidad que se tiene para comprender la experiencia única de la otra persona, por decirlo así de simple, es “estar dentro de los zapatos de alguien” y comunicar algo de esta comprensión.

La programación neurolingüística. El concepto PNL, fue creado por Jonh Grinder y Richard Bandler, en los años setenta. Viene a ser el poder de comunicarse con las personas de manera efectiva, que permite expandir y enriquecer los modelos del mundo que se tienen según las experiencias personales vividas.

Noam Chomsky distingue dos estructuras:

- **La Estructura superficial,** que consiste en lo que el hablante dice realmente
- **La estructura profunda,** es lo que el hablante piensa y quiere manifestar.

Según Sambrano (1997) se puede caracterizar la PNL en:

- La PNL tiene la habilidad de ayudar al ser humano a crecer, trayendo como resultado una mejor calidad de vida.
- Presenta un enfoque práctico y potente para lograr cambios personales debidos que posee una serie de técnicas que asocia entre sí para lograr una conducta que se quiere adquirir.
- Se concibe como una poderosa herramienta, de comunicación, influencia y persuasión, puesto que, a través del proceso de comunicación se puede dirigir el cerebro para lograr resultados óptimos.

- Es esencialmente modelado. Los especialistas que desarrollan el PNL estudiaron a quienes hacían las cosas de manera excelente, encontraron cual fuera su fórmula, proporcionaron los medios para repetir la experiencia.
- La PNL es una actitud. La actitud de superación y mejora.

La Neuroeducación. Una de las bases de la neuroeducación es el valor que se le da a la emoción, hasta el punto de que Mora Teruel expone en su libro Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama. Que “Emoción es el medio de comunicación más poderoso que existe”. Los seres humanos no somos seres racionales a secas, sino más bien seres primero emocionales y luego racionales. La naturaleza humana se basa en una herencia escrita en códigos de nuestro cerebro profundo, y eso lo impregna todo, lo que incluye nuestra vida personal y social cotidiana y, como he señalado, nuestros pensamientos y razonamientos. Por tanto cualquier acto de comunicación debe contemplar las emociones que se expresan de una forma más o menos patente.

A continuación puedes encontrar una serie de condiciones a tener en cuenta para poder establecer una comunicación efectiva.

CONDICIONES PARA ESTABLECER UNA COMUNICACIÓN EFECTIVA

LA PUNTUALIDAD. El tiempo es un elemento con el que uno se comunica sin palabras. El empleo del tiempo trasluce intereses, hábitos y motivaciones, y dice mucho acerca del dominio de la persona frente a determinadas situaciones. Ser puntual, manifiesta interés, responsabilidad; al contrario, llegar tarde revela una falta de respeto por el tiempo del otro. También supone, a la larga, la pérdida de prestigio y confianza.

LA PRIMERA IMPRESIONES CUENTA. “No tienes una segunda oportunidad de dar una primera impresión” según el estudio de Cuddy, las personas cuando conocen a alguien buscan inicialmente cualidades de calidez y confiabilidad, antes de otras cualidades como competencia.

El saludo es el primer contacto que establecemos con el interlocutor, es conveniente tener una actitud corporal de apertura. Dado que ésta es la primera señal de contacto, es importante estar consciente de cómo se encuentra el cuerpo. Una forma de apertura inmediata es apuntar el pecho hacia el de la persona a quien se está conociendo o se tiene interés en abordar (llamada actitud de corazón a corazón).

En segundo lugar viene el contacto visual. Sea el primero en ofrecerlo con una mirada directa a los ojos (contacto real). Sea también el primero en sonreír. Así se gana la atención de la persona.

El saludo verbal es el siguiente paso; debe ser según la formalidad en que se encuentre (hola, buenas tardes) llamando al interlocutor por su nombre y sincronizando el tono de voz del otro, empleando su mismo lenguaje y practicando la escucha activa.

PLANIFICACIÓN Y CRITERIO. La intervención de un orientador debe tener un plan de actuación, sustentado en criterios psicopedagógicos y siguiendo una serie de pasos, esta planificación puede ser mas o menos estructurada, en función del objetivo y la situación planteada. Alguna de las premisas a tener en cuenta son:

- **Tener varios diseños de entrevistas,** en función de las temáticas que sirvan de guía, evitando divagaciones y la pérdida de información.
- **Anticipar posibles cuestiones.** En muchas ocasiones quienes reciben el mensaje van a tener dudas y preguntas, parte de ellas aparecerán de forma recurrente. Anticipar esta posibilidad y tener preparado algún plan de actuación o alguna posible respuesta ayudará a dotar al mensaje de mayor seguridad y efectividad.
- **Evitar mensajes encorsetados.** El uso de mensajes tipificados ofrece una perspectiva de la comunicación fría e impersonal que disminuye el interés real y conduce a que el oyente esté pensando cual es propósito del emisor del mensaje. También debemos tener en cuenta que si bien está bien tener previstas posibles preguntas, hemos de ser capaces de dar a nuestro discurso cierta espontaneidad que lo haga ver auténtico.

OBJETIVO Y PROPÓSITO. Es necesario tener claro que se pretende con la entrevista, así como ser capaces de transmitirlo y argumentar de manera que la comunicación pueda facilitar su consecución. Es altamente recomendable ser honestos y auténticos, sin pretender manipular al otro.

SEGUIR UN ORDEN. Empezar con un tema para luego variar a otros y posteriormente volver al original puede ser efectivo en alguna ocasión, pero si no se trata de algo muy planificado por norma general tiende a confundir al oyente respecto al tema del que se está tratando. Sería de utilidad tratar los temas ordenadamente por tal de mantener la coherencia interna del discurso. Es decir, abrir un tema y cerrarlo antes de comenzar con el siguiente.



LENGUAJE AJUSTADO AL INTERLOCUTOR. Hay que adecuar el tipo de lenguaje empleado a la realidad de las personas con las que estamos interactuando, prestar atención al vocabulario empleado y asegurándose de que tanto los términos empleados como el mensaje transmitido es comprendido de forma adecuada. Por tanto el mensaje debe ser claro y conciso, evitando ambigüedades y rodeos. Nos podremos ayudar de preguntas y parafraseo para facilitar el feedback respecto a la información transmitida.

COHERENCIA. Si pretendemos que nuestra comunicación sea efectiva resulta de utilidad centrarse en aspectos que el otro pueda entender sin tener que interpretar excesivamente y sin que el significado del mensaje varíe de un momento a otro. La coherencia en el discurso es imprescindible.

ESCUCHA ACTIVA. Un orientador debe realizar una adecuada escucha activa; La escucha activa es una comunicación en la que el oyente demuestra al hablante que lo ha entendido, o ambos se demuestran que se están escuchando, evitando el error habitual de hablar sin escuchar lo que el otro dice, como si estuvieran esperando para continuar con su conversación sin que la respuesta del otro tenga importancia. Con ello el otro puede sentirse desatendido y a su vez puede cesar el interés en mantener el acto comunicativo. Como comportamientos que demuestran una escucha activa, cabe citar:

- **Asentir en los mensajes.** Realizando leves gestos con la cabeza y manteniendo el contacto ocular tramite atención y actitud de escucha.
- **Uso de la empatía.** Conectar y establecer un rapport positivo con nuestro interlocutor es fundamental si queremos establecer un clima correcto que facilite el entendimiento mutuo y la fluidez en la comunicación.
- **Pregunta y parafrasea.** Que nuestro interlocutor percibe interés por nuestra parte es un aspecto relevante a la hora de establecer una comunicación efectiva. El hecho de preguntar demuestra que le estamos escuchando y nos permite acabar de entender o hacer entender al otro las partes del mensaje que no queden claras. Parafrasear nos sirve para hacer ver que estamos escuchando a la vez que permite organizar las partes fundamentales del discurso.
- **Respetar los turnos de palabra.** Es necesario respetar el turno de palabra para no interrumpir continuamente el mensaje del otro. Dar espacio para que nuestro interlocutor exprese sus dudas, favorecer su expresión facilita la manifestación de emociones.

ENFOQUE POSITIVO. Independientemente del tipo de mensaje que se transmita, tienden a ser mucho más eficientes y bien aceptadas aquellas comunicaciones que se plantean y elaboran conceptos desde una óptica positiva y constructiva. Generando motivación en el interlocutor, fundamental para que éste produzca algún tipo de resultado positivo.

ACTÚA CON ASERTIVIDAD. Durante el intercambio comunicativo hemos de procurar no avasallar a los interlocutores e imponer nuestra voluntad independientemente de su opinión, ni tampoco dejarnos arrastrar por la ajena. Debemos ser capaces de defender nuestra postura de forma cabal respetando la opinión del otro.

ATENCIÓN AL FEEDBACK. durante la entrevista el interlocutor esta “transmitiendo señales” que aportan información sobre el desarrollo de la entrevista, nos permiten saber el grado de atención, de sintonía con lo que se esta exponiendo, incongruencias entre las palabras y los gestos, este feedback nos permite reencauzar la entrevista y anticiparnos a las posibles respuestas y reacciones del interlocutor.

RESPECTA LA OPINIÓN DEL OTRO. Podemos tener una postura muy concreta respecto a un tema determinado, pero ésta no tiene por qué coincidir con la de nuestros interlocutores. Es importante que, por mucho que se pretenda defender una determinada idea, se tengan en cuenta los puntos de vista de los demás. Para hacer más eficiente el propio discurso es recomendable tener en cuenta algunas premisas:

- Utilizar de forma espontánea algunos de los elementos que otras personas hayan añadido y discutirlos. Esto por un lado hace que se observe que se tienen en cuenta las aportaciones de los demás, mientras que por el otro puede reforzar o matizar el mensaje que se pretende transmitir.
- Si queremos que una comunicación sea efectiva es necesario ser capaces de aceptar incondicionalmente la posibilidad de hallar posturas divergentes y respetarlas a pesar de que no las compartamos, por muy alejadas de la propia que puedan ser.
- Hay que evitar inducir la respuesta deseada.

OFRECE TIEMPO PARA ACEPTAR LA SITUACIÓN. “La emoción y la imaginación ganan a la razón” (Romera, M.) Esta frase ilustra situaciones en las que nos encontramos con la negativa de la familia a aceptar una determinada NEAE. Como orientadores debemos acompañar a las familias, ya que en algunos casos se enfrentan a un duro proceso que supone asumir que su hijo/a presenta NEAE.

Es importante gestionar los tiempos para que la familia tenga la oportunidad de superar las distintas fases que se producen en estas situaciones: *negación, agresión, negociación, depresión y aceptación.*

DURACIÓN DE LA ENTREVISTA ACOTADO. Si bien realizar un largo y elaborado discurso puede ser atractivo de cara a comunicar una gran cantidad de ideas, hay que tener en cuenta que las personas tienen una capacidad atencional determinada y que cuanto más prolongada sea una argumentación más probabilidad de que se pierda información por el camino. Discursos breves y que dejen claros los diferentes argumentos clave tienden a ser mucho más efectivos.

TONO DE VOZ ADECUADO AL CONTEXTO. El tono de voz es también un elemento importante para lograr una comunicación efectiva. El tono adecuado va a depender del tipo de comunicación que se establezca, el contenido del mensaje o la situación en la que se de. En general se recomienda un tono de voz sin profundos altibajos.

- Tener en cuenta que un ritmo demasiado lento provoca sensación de monotonía y un ritmo demasiado rápido denota nerviosismo.
- Ralentizar en los momentos clave y utilizar pausas que remarquen palabras o separen las ideas: reflejan seguridad y generan confianza.
- Pronunciar las sílabas de las palabras con claridad, evitar la pronunciación descuidada de los sonidos.
- Evitar una entonación monótona y poco variada; por ejemplo, alternar frases enunciativas e interrogativas, o subrayar con la voz las palabras clave del discurso.
- Si creemos en el mensaje que estamos transmitiendo, nuestro tono es más expresivo y nuestros gestos acompañan claramente al mensaje, aportando credibilidad.
- El tono no debe ser monótono, para fomentar el interés del receptor. Además debe aportar seguridad a lo que se dice, sin dudas ni vacilaciones. Aunque según el tipo de relación (ayuda, asesoramiento...) debe ser diferente.

GESTUALIDAD. La comunicación gestual y postural dicen mucho más de lo que la mayoría de las personas parece pensar. Según el lenguaje no verbal que usemos podemos estar apoyando o incluso contradiciendo el mensaje verbal, con que pueden darse a interpretaciones diferentes. Nuestra postura y gestos deben acompañar el mensaje transmitido e incluso enriquecerlo.

- Emplear gestos abiertos, como por ejemplo mostrar las manos, estirar los brazos y piernas, abrir los hombros, no interponer objetos entre el propio cuerpo y los interlocutores, como carpetas o libros.
- Utilizar gestos deben facilitar la comprensión. Por ejemplo, indicar con gestos una medida o una distancia, señalar una dirección, describir un ritmo o estirar dos dedos de la mano mientras se dice que se presentarán dos ideas clave.
- Evitar los tics gestuales que se hacen a veces por nerviosismo: jugar con un bolígrafo o con el anillo, apartarse el cabello, colocarse bien las gafas, etc.
- Hacer movimientos pausados, evitar los movimientos bruscos.
- Evitar cruzar los brazos al frente pues es una actitud de franca defensa o de rechazo.
- No cubrir la boca con las manos mientras habla; eso denota que no se está diciendo la verdad o que hay inseguridad de su parte.
- Trate de tener una postura relajada.

MIRADA. Una mirada efectiva extiende puentes de comunicación con los interlocutores: tiene más posibilidades de captar y de mantener la atención, hacer llegar el mensaje y obtener un feedback. La mirada es un elemento fundamental en el acto comunicativo, pues es altamente expresiva. Sostenerla de una forma natural y no forzada supone una muestra de interés hacia lo que nos están diciendo o hacia nuestro interlocutor. El oyente siente más fácilmente que está siendo atendido y aceptado como parte del acto comunicativo. Una mirada que rehúya el contacto visual puede implicar falta de interés, de confianza o incluso mentira en el acto comunicativo.

- Repartir la mirada entre todas las personas, para conseguir que todos se sientan mirados.
- Optar por una mirada franca, es decir, con los ojos abiertos, mirando a la cara. Una mirada apagada, con los ojos caídos, genera apatía, y una mirada que se desvía muestra inseguridad.
- No mirar al vacío, al suelo o al techo, si no es con un propósito determinado. Evitar perder el contacto visual porque se está pendiente de tomar notas, o del ordenador...
- No dejar de lado al resto fijando nuestra mirada en aquellos que nos sonríen o campan nuestra atención de algún otro modo.
- Cambia la posición de la mirada de forma alternativa, no siempre de un lado a otro.

LA SONRISA. La sonrisa demuestra bienestar, es contagiosa y normalmente se utiliza para expresar simpatía, alegría o felicidad. Muestra nuestro bienestar y es contagiosa aunque, una sonrisa forzada o estereotipada podría tener el efecto contrario así que no debemos olvidar:

- Procura no estar tenso/a o tu sonrisa podría resultar "ficticia".
- Usa la sonrisa de corazón, no hagas una simple mueca.
- Una sonrisa reduce la tensión y atrae la sonrisa del resto.
- La sonrisa tiene efectos terapéuticos y de hecho, ha quedado demostrado que al pedirle a personas que se sentían deprimidas o pesimistas que imitaran la sonrisa de los demás, acababan por sentirse más felices.

EL CONTEXTO. Las condiciones físicas del entorno facilitan o dificultan el intercambio comunicativo, debemos tener en cuenta los siguientes aspectos:

- El entorno físico debe ser cómodo y privado. En ocasiones, nos vemos ante la demanda de respuesta ante una serie de cuestiones en un entorno inadecuado, como puede ser el pasillo, la sala de profesores, ... debemos tener la habilidad de solicitar que la cuestión planteada se termine de exponer en un lugar apropiado. Para ello, escoge una zona donde haya un lugar para sentarse preferentemente en el departamento de orientación.
- Las TICs no deben coartar la comunicación. El uso de ordenadores, tablet, genera interferencias comunicativas, dificulta la interacción y en definitiva aleja a la persona que solicita asesoramiento. Si hemos de tomar nota, debemos hacerlo de manera puntual y escueta.
- Lo más adecuado es apagar o silenciar todos los dispositivos electrónicos.
- Baja las persianas o cortinas en caso de que eso mejore la privacidad, pero no bloquee demasiada cantidad de luz si es de día.
- Cierra o entorna la puerta.
- La situación del orientador y la persona o personas asesoradas estará en función de los temas que se estén tratando, ante situaciones de información sobre los resultados de una evaluación, recogida de información, o exposición de una problemática, se recomienda que los interlocutores estén frente a frente, ante una mesa de despacho.

- Es recomendable contar con una zona más distendida para situaciones que requieran una mayor cercanía, en esta situación comunicativa se sugiere la disposición en paralelo, o hacia una tercera persona, generando una situación neutral ante situaciones como momentos de incertidumbre o aceptación en las que el asesorado necesita una mayor cercanía.

RESUMEN

Un orientador debe conocer los múltiples factores que intervienen en una interacción para que su actuación logre los objetivos deseados. Para tener un dominio adecuado es necesaria una formación permanente, que desde la psicología humanista contemple los postulados de la programación neurolingüística y la neuroeducación. Estrategias formativas como el modelado, compartir buenas prácticas y compartir experiencias facilita este desarrollo.

"Ser empático es ver el mundo a través de los ojos del otro y no ver nuestro mundo reflejado en sus ojos". C. Rogers.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Camacho, S y Medias, A.M. (1999). *Técnicas de comunicación eficaz para psicopedagogos. I jornadas nacionales de psicopedagogía*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- Dilts, R (2003). *El poder de la palabra: pnl programación neurolingüística*. Urano.
- David, F. (2004). *La comunicación no verbal. Psicología*. Alianza editorial.
- Ballenato, G. (2013). *Comunicación Eficaz. Teoría y Práctica de la comunicación Humana*. Pirámide.
- Ribeiro, L. (1999). *La comunicación eficaz*. Ediciones Barcelona. Urano.
- Mora, F (2017). *Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza editorial.

LA FUNCIÓN TUTORIAL: DE INFANTIL Y PRIMARIA A SECUNDARIA

Sea en una u otra etapa, debemos considerar la función tutorial como una de aquellas funciones en la que la labor educativa, de acompañamiento, asesoramiento y conocimiento del alumnado son compartidas; aglutinando sinergias con muchos de los profesionales que intervienen en los centros educativos. Así debe ser en la práctica, con la intención de poder producir los mejores resultados, y como también lo vemos reflejado en la normativa que recopila estas funciones.

Aterrizando en los reglamentos orgánicos de centros¹, en los artículos destinados a las funciones tutoriales, observamos como los art. 90 y el 91, infantil/primaria y secundaria respectivamente, son prácticamente calcados. Poca diferencia apreciamos entre uno y otro, repitiéndose los preceptos apartado por apartado; pero cuando acudimos a la práctica, el desempeño presenta diferencias llamativas.

Generalizando, y con las salvedades que ello conlleva, puedo afirmar que las funciones del orientador/a, en relación a la mejora de las funciones tutoriales en educación infantil y primaria, quedan totalmente absorbidas por los propios tutores/as de cada uno de los grupos. Son asumidas de un modo natural, y es raro encontrar tutores/as que acudan a su orientador para pedir opinión, asesoramiento o apoyo en alguna cuestión relacionada con la función tutorial, a no ser que sea referida a casos de alumnado con neae. Sin embargo, en secundaria, la cantidad de actuaciones vinculadas directamente con la función tutorial son consideradas corresponsabilidad del orientador/a, encontrando entre otras: estudios de capacidades, estudio de intereses vocacionales-profesionales, diversidad de programas ("conocer al alumnado", educación emocional, técnicas de estudio, educación afectivo-sexual y para la igualdad de género, educación para la salud, convivencia-educación en valores...).

Los maestros/as saben que cuando llegan a un colegio y le asignan una tutoría, los niños y niñas de esa clase son su responsabilidad en un sentido extra; deben conocer cada una de las peculiaridades para poder actuar del modo más idóneo en cada momento. Para ello llevarán actividades relacionadas con la inteligencia emocional, tendrán una relación cercana con las familias, atenderán en los recreos las necesidades que esos niños presenten, fomentarán los mejores hábitos, y llevarán un seguimiento de sus aprendizajes globales a lo largo de año escolar.



Por Marcos Antonio Ruiz Valle.
CEIP "Prácticas nº1" de Málaga.

Intentando encontrar algunas explicaciones, pienso en razones de tipo histórico-cultural, a lo que Pérez Gómez (1998) podría considerar parte de la cultura escolar. Echamos la mirada atrás, a los años en los que el sistema educativo dividía entre los que conseguían su graduado en Enseñanza General Básica (EGB), éstos eran los considerados aptos para poder estudiar e iban a Bachillerato, mientras que los demás se dirigían hacia la desprestigiada Formación Profesional, o se quedaban en un limbo legal previo al mercado laboral. Esta división marcaba la diferencia entre **educar** (EGB) y **enseñar** (BUP). Educar en aulas en los años setenta y ochenta, en educación primaria con más de 40 alumnos/as por clase, donde quedaba claro que la maestra o el maestro era el referente encargado de facilitar el desempeño de los mejores valores, concienciar sobre los buenos hábitos, maestros/as que han ido dejando su legado en las generaciones posteriores de docentes, que al llegar noveles a la escuela sabían que el grupo de niños y niñas de su clase son su entera responsabilidad. Por otro lado, al avanzar hacia el antiguo BUP, la preocupación exclusiva por la enseñanza, desde el punto de vista más reduccionista, provocaba en el alumnado una situación de "desamparo escolar", más aún viniendo de una relación estrecha con su maestra (seño) o su maestro (profe). Espacio el instituto en donde la función tutorial quedaba (o queda) totalmente descafeinada ante la creencia ideológica de que el alumnado que allí acude debe ser totalmente responsable, y que su situación no debe ser otra que asimilar los conocimientos desde una mirada vertical y pasiva.

La situación actual aún se agrava más. La llegada del alumnado a los centros de enseñanza secundaria con 12 años incrementa la dificultad de saber mediar entre la responsabilidad y la libertad en el desarrollo de los aprendizajes. La difícil tarea de los docentes de saber poner la balanza en sus actuaciones; estando en primaria constantemente acompañados de la mirada del maestro, persona a la que acudir en situaciones de lo más variopintas, y que asume desde la naturalidad que es parte de su labor diaria.

Y es que los docentes en las primeras etapas saben que actúan como padres o madres. Es así como lo recoge el Código Civil, con respecto a la responsabilidad en el desarrollo de sus funciones, en donde en desenlaces desafortunados, como puede ser un accidente, exime de dicha responsabilidad al maestro/a que actúa durante el periodo escolar si lo hubiera hecho *tal y como si fuera un buen padre (madre) de familia*:

Artículo 1903 (...) *La responsabilidad de que trata este artículo cesará cuando las personas en él mencionadas prueben que emplearon toda la diligencia de un buen padre de familia para prevenir el daño.*

En la actual educación secundaria, la cantidad de profesorado que atiende a un grupo de alumnos, unido al poco tiempo que el tutor/a asignado permanece con ellos, provoca un mayor distanciamiento con los mismos; por eso es más complicado que lleguen a reproducir la siguiente anécdota que le ocurría a un amigo maestro el pasado verano. Historia que vengo a compartir:

Estaba este maestro a una entidad bancaria y mientras hablaba con el director de la sucursal, a éste le llamó la atención cómo un niño y una niña de unos 6 y 8 años respectivamente, se le aproximaron al maestro de manera muy afectiva, la niña incluso le dio un abrazo, a lo que el director del banco le expresó su sorpresa diciéndole: "Qué cariñosa es esta niña", a lo que el maestro contestó: "Es normal, es que Carmen es mía". El director del banco, que conocía al maestro desde hacía años, le dijo: "No sabía que tuvieras hijos". Mientras el maestro reía contestó: "No, no... me refiero a que Carmen no solo es del colegio, sino que es de mi tutoría".

Para cualquiera que trabaje en un colegio sabe que cuando de un niño o una niña se dice que es "mío" nos referimos a que pertenece a un tutor/a en concreto, por esa razón, en ocasiones escuchamos esa famosa pregunta *¿Este niño de quién es?*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Pérez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.

Real Decreto de 24 de julio de 1889 por el que se publica el Código Civil.

¹ DECRETO 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.
DECRETO 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial.

¿EXISTEN TANTAS METODOLOGÍAS COMO PROFESORADO?

La creatividad del docente.
Un enfoque de formación de profesorado.



Conocer metodologías diversas aporta al profesorado herramientas útiles para el desarrollo de su trabajo, dotándoles de un abanico de posibilidades, desde donde seleccionar, modificar, descartar y finalmente construir la suya propia.

Mi experiencia a lo largo de siete años en el laboratorio artístico y educativo Puntodepapel me ha permitido trabajar con alumnado y con profesorado. Hasta hoy las actividades desarrolladas con el alumnado se han dirigido a diferentes etapas: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Y la formación del profesorado ha incluido a docentes que se encuentran impartiendo docencia en las etapas educativas anteriormente nombradas y a estudiantes universitarios que se están formando para hacerlo. Estas experiencias se han llevado a cabo tanto en España (Murcia, Extremadura, País Vasco, Andalucía y Madrid), como en otros países (México y Brasil).



Por Verónica Navarro Navarro.

Doctora en Educación por la Universidad de Murcia y Licenciada en Bellas Artes por la misma universidad. Desde 2011 dirige el laboratorio artístico y educativo Puntodepapel desde donde se realizan incursiones en programas educativos tanto para docentes como para alumnado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y universitario.

Como formadora de formadores a través de diferentes instituciones como puede ser el Centro de Profesores y Recursos (CPR) o el Centro Territorial de Innovación y Formación de Madrid (CTIF), encuentro con cierta frecuencia profesorado ávido de contar con herramientas útiles para motivar y enseñar a su alumnado. En ocasiones esta demanda se restringe a solicitar herramientas concretas, con pasos muy detallados a seguir y que sirvan de guía detallada para garantizar el éxito de la enseñanza y por tanto en el aprendizaje. Buscan esa llave maestra que abra satisfactoriamente todas las puertas.

Pero si somos capaces de conocer un número suficiente de herramientas, diversas entre sí, y adoptamos un punto de vista más amplio, personal, contextualizado, desde una perspectiva ecológica, tenemos la oportunidad de iniciar un proceso de búsqueda a través del cual explorar estas herramientas que pueden implementarse, adaptarse, contextualizarse, diversificarse, o servir de germen para otra completamente diferente.

Así las características individuales de cada docente se convierten en pieza clave del proceso de enseñanza que persigue responder a las características y necesidades de un alumnado concreto, en un contexto específico. Se parte de la base de que no existe una herramienta perfecta, y cuando me refiero a perfecta hablo de herramientas que sean útiles para todo el alumnado, para todos los docentes, para todos los objetivos...

“Todo está inventado” es una frase que se escucha en repetidas ocasiones, pero ciertamente queda mucho por inventar o mejorar. Los inventos son infinitos y más si cabe, en un mundo que evoluciona de manera tan rápida. La creación es fruto de problemas y necesidades ¿acaso estamos exentos de dificultades?, ¿de conflictos?

Pues esos conflictos son los que aparecen en el centro educativo, en el aula, en el alumno. Son las necesidades que se derivan de esas dificultades o conflictos a los que cada docente debe atender en función de:

- *El alumnado*: edad, intereses, experiencias previas, nivel sociocultural, ratio, expectativas...
- *El propio docente*: edad, intereses, experiencias previas, formación específica y pedagógica, expectativas...
- *Las metas*: objetivos, contenidos, valores, resultados esperados...

En caso de existir ¿acaso lo ideal sería una llave que nos abra una puerta que nos permita acceder a distintos caminos? Llave que permita al docente recorrerlos, aportando su visión y experiencia. Este camino precisa un docente activo que se embarque en un proceso de investigación, descubrimiento y creación conducido por la búsqueda de retos y soluciones que surgen continuamente.

De ahí la importancia de desarrollar mentes creativas y abiertas a los cambios, mentes que se adapten a la sociedad actual y, especialmente, preparadas para afrontar los retos a los que se enfrentarán en un futuro. Esto no encaja con una enseñanza basada en la implementación de fórmulas estándar. Por el contrario, precisa profesorado capaz de asumir retos y desafíos perdiendo el miedo al fracaso para adentrarse en caminos inexplorados. Ciertamente ello implica conocer distintas estrategias metodológicas, como se ha dicho anteriormente, todo ello sin olvidar la necesidad de la evaluación, una herramienta fundamental que permite ajustar el punto de partida, realizar ajustes a lo largo del proceso en función de las necesidades que se van detectando y recabar información sobre los resultados obtenidos al final del proceso, que servirán como punto de partida para nuevas intervenciones.

Estos cambios referentes tanto al alumnado y su proceso de aprendizaje como al profesorado y su formación como docente, son recogidos por Francesco Tonucci en su libro *40 años de niño* (2016) en diferentes viñetas, donde el autor se interesa por exponer esta preocupación.

El miedo al fracaso es una de las grandes dificultades a las que nos enfrentamos cuando buscamos herramientas nuevas para imprimir las en el aula, y suponen la primera barrera que hay que superar. Los niños no tienen miedo a equivocarse, pero poco a poco las acciones y respuestas del entorno (la familia, la escuela, la sociedad en su conjunto) hace que aflore la inseguridad en el individuo. Resulta complicado alejarnos de estos miedos pues poco a poco se van enraizando. Pero la realidad es que, si no nos arriesgamos a andar y nos caemos, no aprendemos a andar.

Y es que la creatividad es un espacio de incertidumbre donde se activan mecanismo para lograr un objetivo que quizá finalmente no se consiga, pero donde lo realmente importante es el proceso.

Desde Puntodepapel partimos de la metodología del aprendizaje basado en proyectos a través del cual se trabaja interdisciplinariamente, con especial énfasis en las artes plásticas, literatura. Esta forma de organizar el conocimiento partiendo de un centro de interés significativo, construyendo el aprendizaje forma de red al interconectar conocimientos de diferentes disciplinas permite una visión más global del mundo que le rodea. Esto favorece que los aprendizajes sean más duraderos y estables.

Entre otros beneficios, en la literatura encontramos la herramienta que nos conduce a las emociones (B. Bettelheim, 1986); en las artes plásticas el modo de experimentar el entorno, el cual influye en la transformación de nuestra conciencia (E. W. Eisner, 2004); en la matemática manipulativa, un proceso natural hacia la abstracción (E. Castelnuovo, 1980); y en el juego, la puerta a la creatividad alejada del miedo al fracaso.

Las actividades propuestas tienen como objetivo buscar respuestas abiertas, diálogos de mejora, activando la actitud crítica y el pensamiento creativo a partir de un trabajos individuales y grupales, donde se valoren las diferentes aportaciones. Por ello, durante el trascurso de la formación se muestran y realizan actividades que unen contenidos de diversas áreas, sirviendo de punto de partida para buscar otras alternativas o adaptar éstas a otras necesidades.

Puntodepapel considera la literatura infantil una herramienta clave para trabajar tanto con niños como con adolescentes por su poder de incidir en las emociones. Por ello, en cada taller o proyecto planteado se parte de álbumes ilustrados interdisciplinarios (arte, literatura, matemáticas, música, historia...), que facilitan y estimulan la consecución de objetivos. La literatura es la excusa, el punto de arranque para elaborar una actividad más amplia.

Para conocer un poco más sobre nuestra forma de trabajar, cómo abordamos la intervención, el modo de actuación que utilizamos, expongo una de las actividades que forma parte de las de formación de profesorado basándonos en arte, literatura y matemáticas. Ésta servirá de ejemplo para observar el tipo de actividades que proponemos, teniendo como fin la posibilidad de ser llevada a cabo en el aula por parte de los docentes.

Bajo el título “Las marionetas van al teatro” los maestros de Educación Infantil y Educación Primaria que han participado en dicha actividad, con el objetivo de desarrollar el gusto por la creación y la experimentación como forma de búsqueda de soluciones interdisciplinarias, siguen los siguientes pasos que les llevan a crear su propia marioneta:

- Cuentacuentos de *Paulhexaedro*, *Fantasmilla* o *Theresio*, obras de T. Navarro, 2014. Estos álbumes nos adentran en el mundo de la geometría, los números y Paul Klee.
- Jugamos e investigamos con la geometría euclidiana (cuadrado, círculo, triángulo, cubo, pirámide...) a través de la manipulación del papel. El plegado del papel nos permite realizar diferentes figuras geométricas (hexágono, triángulo, cuadrado, trapecio, rectángulo...) y pasar de la segunda a la tercera dimensión.

- De forma individual o por parejas, creamos una marioneta y un cuento a partir de ésta.
- Escriben una historia basándose en la marioneta realizada con anterioridad, pues ésta será el personaje principal del cuento creado.
- Realizamos un pequeño teatro por grupos. Para finalizar se crea una historia conjunta, donde todos los personajes tengan cabida y formen parte de una pequeña obra de teatro. La marioneta es un objeto que fomenta el juego y facilita la teatralización, pues la persona que la manipula se siente respaldado por ésta al encontrarse entre el público y ella.

Esta actividad puede ajustarse para dar respuesta a diversos estándares de aprendizaje correspondientes a diferentes áreas y diferentes niveles. Dentro de:

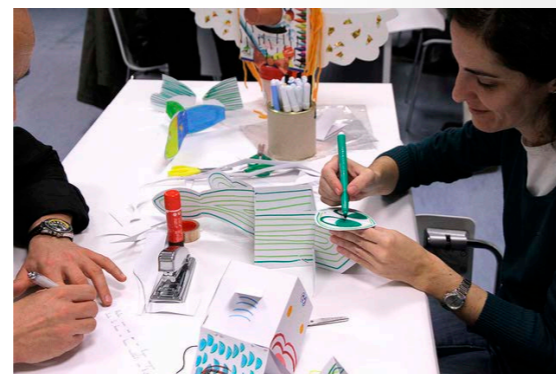
- *Lengua y Literatura* responde a estándares relacionados tanto con la lectura (comprensión del propio cuentacuentos), con la escritura (con la elaboración de su historia) y la expresión verbal (al interpretar una obra de títeres);
- *Matemáticas* responde al sistema de numeración (a través del cuentacuentos) y geometría (en la historia y en el proceso de plegado del papel);
- *Educación Artística* se atiende a estándares de expresión plástica (composición, utilización de colores...), entre otros.

En función de los personajes obtenidos, además se atendería a estándares de aprendizaje de otras áreas. Y es que, esta actividad se ha implementado tanto para docentes como para alumnos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, partiendo de temas concretos (la familia, los animales, personajes de cuentos, El Quijote, etc.) o tema libre.

En definitiva, se trata de formar a formadores a través de una metodología que ofrezca herramientas abiertas, adaptables y sugerentes, que puedan ser implementadas en el aula, invitando al docente a ir progresivamente asumiendo retos y generando recursos propios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bettelheim, B. (1986). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Castelnuovo, E. (1980). *Didáctica de la matemática moderna*. México D.F.: Trillas.
- Eisner, W.E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Navarro, T. (2014). *Paulhexaedro*. Murcia: Puntodepapel.
- Navarro, T. (a2014). *Fantasmilla*. Murcia: Puntodepapel.
- Navarro, T. (b2014). *Theresio*. Murcia: Puntodepapel.
- Tonucci, F. (2016). *Frato. 40 años con ojos de niño*. Barcelona: Ediciones Graó.



Imágenes del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria en talleres realizado en el CPR y CTIF 2016.

DEL INSTITUTO A LA UNIVERSIDAD: HACIA UNA RED DE COOPERACIÓN EN LA ORIENTACIÓN

S bien la Universidad de Málaga dispone de una amplia variedad de servicios de atención y apoyo al alumnado, siguen existiendo necesidades a las que todavía no se le han dado respuestas.

Entre ellas, se encuentra la **necesidad del alumnado de nuevo ingreso** de orientación y formación en estrategias de afrontamiento ya que la transición a la educación superior implica la aparición de numerosos estresores. Entre los estresores de mayor impacto emocional se encuentra la ansiedad ante los exámenes, exigencias académicas, dificultades de concentración, problemas de comprensión, falta de motivación, competitividad, relaciones con compañeros y miedo a hablar en público (Muñoz, Sánchez, García Sánchez, Fernández, Bernedo y Hidalgo, 2014).

Otra necesidad importante es la de **crear oportunidades en contextos reales para que el alumnado de últimos cursos pueda desarrollar competencias personales y participativas**, necesarias para el desarrollo profesional (Muñoz, 2013).



Por Ángela M. Muñoz, Ana M. Sánchez y M. Belén García.

Grupo de orientación universitaria. Facultad de Psicología. Universidad de Málaga.

Pretendiendo dar respuesta a ambas cuestiones surge en 2007 en la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga, el Grupo de Orientación Universitaria (GOU) (Muñoz, Fernández, García, Sánchez y Escobar, 2009) que utiliza el trabajo en red y la metodología cooperativa como forma fundamental de abordaje del proceso de orientación y en especial, la tutoría de iguales como técnica de elección para conseguir uno de sus objetivos primordiales: facilitar que el alumnado universitario de últimos cursos puedan ofrecer su experiencia y apoyo a los estudiantes noveles.

No cabe duda de la importancia de la transición desde la Educación Secundaria a la Educación Superior, por lo que nos planteamos desde el GOU la conveniencia de diseñar una experiencia basada también en la tutoría de iguales, en la que se implicase a estudiantes universitarios, como tutores ya estudiantes de bachillerato, en transición hacia la universidad, como tutelados.

Así, se diseñó en colaboración con la asignatura de Psicología de la Orientación Educativa de 3^{er} curso del grado de Psicología, una actividad como práctica optativa, en la que estudiantes de dicha asignatura tenían que desarrollar e implementar un taller de control de la ansiedad ante los exámenes como recurso de apoyo al alumnado que va a afrontar las Pruebas de Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (PEVAU).

Esta actividad se ofrece a los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria (I.E.S.) de Málaga capital y poblaciones cercanas. También se permite al alumnado que proponga centros en los que han cursado sus estudios confeccionando un listado con todos los centros que aceptan colaborar. Posteriormente, se asignan los estudiantes a cada grupo y se pone en marcha la actividad siguiendo una secuencia que implica las siguientes fases:

1. *Fase de contacto con los departamentos de orientación de los IES:* mediante una carta de presentación se ofrece información sobre dicho taller solicitando su colaboración concretando posibles fechas, horario y lugares de realización.
2. *Fase de preparación del Taller:* en primer lugar, se realizan lecturas de artículos relativos a la ansiedad ante exámenes (Núñez, Salgado, González-Pineda, Valle, Joly y Bernardo, 2008; Álvarez, Aguilar y Lorenzo, 2017). A continuación, el alumnado del GOU asesora al grupo de 3^{er} curso del grado de Psicología, aportando los materiales recopilados tras varios años de experiencia (presentaciones, dípticos, instrumentos de evaluación). A la luz de las lecturas realizadas, estos materiales son revisados por el alumnado que, puede introducir modificaciones de forma y/o contenido siempre que no sean sustanciales. Una vez finalizada la elaboración de los materiales, se desarrollan los ensayos donde se ofrece feedback y se fomenta el dominio necesario para llevar a cabo la aplicación adecuada del taller.

3. *Fase de asignación a los centros:* los alumnos/as se agrupan de dos en dos y se adscriben a cada grupo-clase de 2^o de bachillerato que ha solicitado recibir el taller. Antes de realizarlos, se repasan las pautas concretas para su aplicación (Anexo 1). Por último, se fotocopian los dípticos e instrumentos de evaluación necesarios y se reparten como material de apoyo para la realización del taller.
4. *Fase de aplicación del Taller:* se recomienda su realización en fechas próximas a las PEVAU, preferentemente a finales de abril o primeros de mayo. Para el correcto desarrollo del taller, el alumnado de los IES no debe tener información sobre el contenido del mismo, ya que comienza simulando una situación de evaluación en el que se le aplica un cuestionario de expectativas universitarias (García, Alarcón y Muñoz, en prensa), con objeto de que puedan experimentar y posteriormente autoevaluar su nivel de ansiedad (Hernández, 2008). Esta autoevaluación es el punto de partida para continuar con la explicación sobre qué es la ansiedad, cómo manejarla y qué hacer para controlarla. La duración es aproximadamente de una hora.
5. *Fase de valoración del taller:* Finalmente se aplica de forma individual y anónima, un cuestionario de valoración de la actividad a los participantes.

Creemos que esta actividad puede servir a diversos objetivos, que podemos exponer de manera sucinta, en función de cómo puede afectar a los diferentes elementos implicados:

- *Para el alumnado de Psicología,* supone la posibilidad de realizar una actividad práctica en contexto real, con sus fases: planificación, entrenamiento para su realización, contacto con equipos directivos de los centros educativos, colaboración con profesionales de la orientación y docentes, enfrentarse a un grupo-aula, resolución de incidencias, evaluación de los resultados, valoración de sus propias competencias en la actuación, etc.
- *Para el alumnado del IES,* además de poder participar en una actividad de apoyo académico extra en su propio centro, supone contactar con estudiantes universitarios muy cercanos a ellos en edad (en general, 3 años de diferencia) pero ya realizando tareas profesionales. Esa cercanía, además, facilita la creación de un clima de confianza y que se animen a hacer preguntas sobre cómo les fue a ellos en las Pruebas, su experiencia personal en la universidad, etc.
- *Para los Departamentos de Orientación,* esta actividad complementa las actividades de preparación para la Universidad que realizan con el alumnado de bachillerato y contribuye a reforzar la red de colaboración entre los departamentos de orientación y la orientación universitaria.
- *Para el GOU,* permite recibir información relevante ya que dentro de esa actividad se aplica un cuestionario de expectativas sobre la Universidad (QUE). Cada año, los datos recogidos son tratados estadísticamente sirviendo de base para la planificación de las actividades de acogida del siguiente curso.

Esta experiencia se viene llevando a cabo desde el curso 2008-2009 con un incremento progresivo del número de estudiantes que han participado, así como de Departamentos de Orientación que han prestado su colaboración. En concreto, en el curso 2017-18 han participado catorce I.E.S públicos y tres centros concertados. Por su parte, han participado 94 estudiantes de 3^{er} curso del grado de Psicología.

Cada año se revisan y actualizan los materiales a partir de la valoración de la experiencia anterior y de las aportaciones de los estudiantes participantes, de modo que para el vigente curso, tenemos una propuesta para el desarrollo del “Taller de control de la ansiedad ante los exámenes” que se actualizará y ajustará a las características y condiciones de los centros participantes y con la colaboración de los participantes, incorporando cuantas sugerencias sirvan para mejorar su diseño y aplicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J., Aguilar, J. M. y Lorenzo, J. J. (2017) La Ansiedad ante los Exámenes en Estudiantes Universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(26).
- García M.B., Alarcón R. y Muñoz, A. (en prensa). Expectativas sobre la universidad en estudiantes noveles: evaluación e implicaciones en la orientación. *Psicodidáctica*
- Hernández, J. Á. (2008). *Programa autoaplicado para el control de la ansiedad ante los exámenes*. U. de Almería, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Muñoz, A. (2013) *La orientación universitaria mediante tutoría de iguales*. Ponencia en Congreso de Estudiantes. Facultad de Psicología UMA.
- Muñoz, A. Sánchez, A., García, M.B., Fernández-Baena, J., Bernedo, I., Portillo, R., e Hidalgo, S. (2014). *La Orientación en el Nuevo Plan de Estudios de Psicología: un Proyecto Basado en la Cooperación entre Iguales*. En Muñoz, A. (coord.). Recursos y experiencias de innovación educativa en el contexto universitario (15-34). Málaga. SPICUM.
- Muñoz, A. M., Fernández, F. J., García, M. B., Sánchez, A. M. y Escobar, M. (2009) Una experiencia de orientación académica y social mediante la tutoría de iguales en los estudios de Psicología. *Cuadernos de Pedagogía*. 391, 43-45. ISSN: 0210-0630.
- Muñoz, A. y Sánchez, A. (18 de octubre de 2012). *Orientación y Tutoría de iguales en los estudios de grado de Psicología*. En A. Muñoz (Coordinadora), Orientación y Mentorización en la Universidad. Simposio efectuado en el I Congreso Internacional e Interuniversitario de Orientación Educativa y Profesional, Málaga, España
- Rosario, P., Núñez, J. C., Salgado, A., González-Pineda, J. A., Valle, A., Joly, C. y Bernardo, A. (2008) Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20(4), 563-570.

Anexo 1. Pautas para la realización del taller “Ansiedad ante los exámenes - PEVAU-PA”

Se recomienda llegar al menos media hora antes de la hora concertada con el fin de solventar posibles incidencias (organización de la actividad, instalación de equipo multimedia, etc) y seguir los siguientes pasos:

1. Presentarnos al orientador/a del centro, explicarle quiénes somos y nuevamente lo que venimos a hacer.
2. Una vez que el alumnado está en el aula cedida por el instituto, se les pide que se sienten de forma separada, puesto que van a proceder a realizar un examen.
3. Nos presentamos al grupo como estudiantes de la Universidad de Málaga y procedemos a explicar para qué estamos allí: “Somos estudiantes de la Universidad de Málaga y hemos venido a pasar una prueba para el acceso a la Universidad. Se ruega que guarden todo y que tan solo dejen sobre la mesa un bolígrafo y el carnet de identidad”. Ante esta referencia al carnet de identidad, es posible que se arme un pequeño desorden debido a que la mayoría del alumnado no lo tendrá. Ante este revuelo se explica que, si hubieran estado en las verdaderas pruebas, no les hubiera sido posible presentarse y, por lo tanto, aprendan de esta experiencia para no olvidarlo el día del examen real.
4. Primero, se les entrega el cuestionario de expectativas sobre cada una de las mesas, boca abajo, y se les pide que no le den la vuelta hasta que todo el alumnado tenga su hoja correspondiente. Al finalizar la entrega de dichos cuestionarios, y una vez que todos les han dado la vuelta, se explica la forma de responder al mismo. Finalizado el cuestionario, se les dice que lo dejen en la mesa sin perderlo, ya que al finalizar el taller será recogido junto a los demás cuestionarios.
5. Se procede a la entrega del segundo cuestionario, el cuestionario de ansiedad, y se les explica cómo se cumplimenta, así como que deben dejarlo sobre la mesa porque tras una explicación de qué es la ansiedad (que se realizará con el powerpoint) deberán corregir sus puntuaciones e interpretar las mismas.
6. Se les pregunta “¿qué es lo que acabáis de sentir?” y se apunta en la pizarra todas las respuestas que den. Se les dice que eso que han sentido se llama ansiedad. Que el hecho de haber simulado una situación de examen les ha causado ansiedad y que partiendo de esta experiencia se les va a explicar qué es la ansiedad y cómo afecta en los exámenes, y la forma de afrontarla de cara a la pruebas de evaluación de bachillerato para el acceso a la Universidad (PEVAU).
7. Antes de explicar qué es la ansiedad, se les enseña cómo corregir el cuestionario de la ansiedad anteriormente realizado. Para una vez explicado qué es y cuál es la que han sentido, sepan identificarla
8. A continuación, se procede a explicar lo que es la ansiedad y los diferentes tipos que hay según sus síntomas (fisiológico, cognitivos y conductuales).
9. Una vez hecho, se les indica cómo se interpretan las puntuaciones obtenidas para comprobar qué tipo de ansiedad han experimentado.
10. Tras esto, se pregunta al alumnado qué creen que les puede pasar en un examen debido a la ansiedad, y se comenzará a explicar qué es “quedarse en blanco”, cómo poder prevenirlo y qué hacer si te pasa en un examen.
11. Finalizados estos consejos y tras nombrar las diversas técnicas para disminuir y controlar la ansiedad, se les hace una demostración guiada de alguna de las técnicas. Las que suelen ser de elección son: técnica de relajación fisiológica (Jacobson), técnica cognitiva de Detección del pensamiento. Durante dicha demostración, se ha de animar al alumnado a que participe activamente.
12. Por último, se les entrega un cuestionario de satisfacción con el que deben valorar el taller, y se les pide que lo dejen encima de la mesa, por separado de los dos cuestionarios realizados anteriormente (éstos deberán graparse al ser recogidos para mantenerlos unidos).
13. Se les informa la web donde pueden consultar las notas de corte del último año y se les pedirá que señalen futuros talleres que crean que serán beneficiosos para ellos (técnicas de estudio, preparación de trabajos, motivación, información sobre la universidad) o que escriban otros posibles temas de su interés.
14. Se abre un turno final para resolver dudas o aclarar cuestiones que sean de su interés.
15. Se les agradece la atención prestada y se les desea suerte para las pruebas.

CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDAD, UNA SALIDA MÁS PARA JÓVENES DESMOTIVADOS

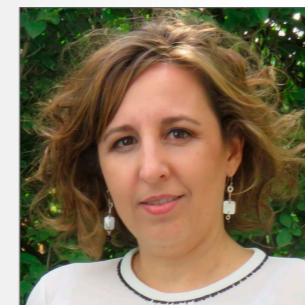
Son muchas las familias que se acercan a los centros educativos buscando, en algunos casos de forma desesperada, el asesoramiento sobre algún recurso educativo en el que poder matricular a sus hijos que no han querido, ni quieren, volver al sistema educativo reglado, pero que son conocedores de que el mercado laboral sí les exige una mínima formación para poder acceder.

Es labor del Orientador Escolar, por tanto, facilitar información a esas familias, ya sea directamente o a través de los tutores, sobre los posibles itinerarios, reglados y no reglados, a los que poder derivar al alumnado.

En la mayoría de los casos son jóvenes, que no han titulado en Educación Secundaria Obligatoria, por lo que no cuentan con los estudios mínimos necesarios que se exigen hoy en día en muchos de los puestos de trabajo.

¿A qué recurso podemos orientar entonces, a un alumno desmotivado por la escuela?

Una posible opción son los *Certificados de Profesionalidad de Nivel I*, definidos según el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, que ofrecen la oportunidad de realizar una formación oficial (acreditada por el Servicio Público de Empleo Estatal-SEPE- o, en su caso, por las Comunidades Autónomas con competencias en Empleo) en un oficio o profesión, que acredita poder acceder al mercado laboral en calidad de “ayudantes”.



Por Gema Azpeitia Baeta.

Licenciada en Ciencias de la Educación.

Suele ser un recurso atractivo para este grupo de población por varios motivos. Al existir un amplio abanico de familias profesionales, hay más posibilidades de encontrar un oficio que les motive aprender, Comercio y Marketing, Electricidad y Electrónica, Hostelería y Turismo, Imagen personal, Sanidad,... son algunas de las veintiséis familias entre las que pueden elegir.

Otra característica importante es la duración de esta formación, cuya media se encuentra en torno a las 300 horas (en función del Certificado elegido) por lo que puede impartirse en aproximadamente 4 meses de media, lo que posibilita al joven, a pesar de su posible negatividad hacia los estudios, el objetivo de finalizarlo con éxito (contribuyendo así también al aumento de su autoestima). La formación suele ser eminentemente práctica y direccionada hacia la adquisición de las competencias profesionales del oficio/profesión elegida.

Resulta también estimulante contar con el módulo de FCT (Formación en Centros de Trabajo) en el Programa Formativo de estos Certificados. Los alumnos suelen vivirlo como un verdadero reto personal, en el que ponen mucha ilusión y ganas por superarlo con éxito. Además, es una puerta real al mercado de trabajo, con posibilidades de inserción en la misma empresa en la que realizan estas prácticas, en el mejor de los casos.

No hay que olvidar que a esta formación se puede acceder siendo menor de edad y sin estar en posesión del Graduado en ESO ni de cualquier otra titulación, lo que convierte esta opción formativa en una oportunidad para parte de nuestra población.

Por último, indicar que estar en posesión del Certificado de Profesionalidad de Nivel I, posibilita el acceso al Certificado de Profesionalidad de Nivel II en la misma familia, lo que multiplica las posibilidades de hacer carrera profesional en el oficio.



LA METODOLOGÍA FLIPPED CLASSROOM



En una sociedad en continuo cambio, el sistema educativo ha puesto de manifiesto la necesidad de buscar nuevos modelos pedagógicos con el objetivo de atender las nuevas necesidades y adaptarse a una emergente realidad, donde sin lugar a dudas están inmersas las nuevas tecnologías.

Es indiscutible, y por tanto, se hace necesario poner en marcha nuevas estrategias metodológicas y adaptar las existentes a escenarios profundamente digitalizados en el que las tecnologías de la información y comunicación son esenciales para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Un claro ejemplo de ello es la metodología Flipped Classroom, la cual constituye una forma diferente e innovadora de aprender, en donde el alumno se convierte en el indudable protagonista de la clase, y el docente actúa como asesor, guía, diseñador de actividades y evaluador formativo.

Por Jeannet Pérez Hernández.

Maestra en Pedagogía de las Ciencias Sociales. Profesora de Educación Media Superior en el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO). Oaxaca, México.

Indudablemente los sistemas de enseñanza y aprendizaje deben adaptarse a las necesidades actuales. No podemos seguir educando sobre la base de modelos y estrategias pasadas; los nuevos tiempos demandan del alumno unas habilidades y competencias distintas que requieren de métodos innovadores para su adquisición. Dentro de las tendencias educativas recientes, destaca una metodología en auge denominada Flipped Classroom, término que podemos traducir como “aula invertida” o “aula del revés”, un modelo pedagógico que transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula y utiliza el tiempo de clase, junto con la experiencia del docente, para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos. De forma general, esta metodología se basa en alterar el modelo tradicional de clase, en el que el profesor explica en el aula y el alumno realiza los deberes en su casa.

La nueva propuesta parte de la preparación de contenidos en casa por parte del alumnado, a través de tutoriales en vídeo, podcast o infografías, aprovechando el tiempo en el aula para realizar actividades sobre esos contenidos y al intercambio de conocimientos e ideas entre los alumnos. De esta forma, el alumno se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje y adquiere responsabilidad en la creación de sus propios contenidos y materiales de estudio. Asimismo, este concepto implica el trabajo colaborativo en equipo como herramienta para la adquisición del conocimiento. Los creadores de este concepto, los docentes norteamericanos Jon Bergmann y Aaron Sams, definen así los cuatro pilares de este modelo:

- *Flexible Environment* (Entorno flexible): los educadores reorganizan los espacios de aprendizaje para acomodarlos a una determinada lección o unidad de contenido para apoyar el trabajo de grupo o el aprendizaje individual.
- *Learning Culture* (Cultura de aprendizaje): frente al modelo clásico en el que el docente es la fuente de información, en el aula invertida la instrucción recae sobre el propio alumno y el tiempo de clase se dedica a profundizar los conocimientos y a enriquecer las oportunidades de aprendizaje.
- *Intentional Content* (Contenido dirigido): los maestros seleccionan lo que quieren enseñar y se convierten en curadores de los contenidos y materiales que los alumnos deben estudiar por sí mismos.
- *Professional Educator* (Facilitador profesional): el nuevo rol del profesor es fundamental en el aula invertida para seguir y apoyar el progreso de los alumnos, realimentándolo y evaluándolo.

El modelo pedagógico “Flipped Classroom” consiste básicamente, como hemos puesto de relieve anteriormente, en facilitar la teoría a los alumnos antes de su asistencia al aula, con el objetivo de ocupar el horario lectivo escolar en la realización de ejercicios y dinámicas prácticas. Se contraponen por tanto a los métodos didácticos tradicionales dónde ocupan la clase principalmente en la trasmisión de teoría, y utilizan el tiempo restante en el desarrollo de actividades que ayuden a interiorizar dichos contenidos. Se brinda al estudiante la oportunidad de elegir su propio ritmo, momento y modo de aprender; por lo que el profesor únicamente desarrolla el papel de guía de este proceso y de preparador de las actividades prácticas que los alumnos estén llevando a cabo. Proporciona a los estudiantes la posibilidad de volver a acceder al material tantas veces como necesiten y a la vez crea un ambiente de aprendizaje colaborativo, ya que ayudan y son ayudados por sus propios compañeros, siempre bajo la supervisión del profesor.

Básicamente, el docente proporciona a los alumnos conferencias orales, vídeos explicativos o cualquier otro recurso que explique con detalle el contenido que se va a tratar en el aula y que el alumno visualizará tantas veces como considere, tomando notas y resumiendo contenidos. Son muchas las aplicaciones existentes para la elaboración y edición de éstos videos de contenidos o de plataformas donde acceder a ellos como Edpuzzle, Socratic, YouTube, Moodle, Genial.ly, Prezi, Notability, Book Creator, iTunes U, Quizlet, Spreaker, iMovie, VideoScribe o Tellagami. Ya en el aula, se procede, si es necesario, a la revisualización del contenido digital, se aclararán las dudas surgidas y se procederán a realizar actividades prácticas de reflexión, investigación, análisis, cooperación y participación, con el objetivo de consolidar y ampliar conocimientos.

Es indudable que la puesta en marcha de este proceso metodológico requiere un esfuerzo extra por parte del docente. El profesor debe dominar los contenidos, estar capacitado para ceder el control del proceso de aprendizaje a los alumnos y poseer un conocimiento digital adecuado en el uso y aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

En el modelo Flipped Classroom, el profesor va a realizar tareas más importantes que ponerse frente de sus alumnos y dar una clase magistral, en este modelo el profesor va a involucrarse completamente en el proceso de aprendizaje de su alumnado.



Entre las innumerables ventajas que aporta la metodología de clase invertida podemos señalar las siguientes:

- Cada alumno puede asimilar el contenido a su ritmo. Los estudiantes pueden pausar el aprendizaje tantas veces como quieran, tomando el control de su propio aprendizaje.
- Aumenta la implicación del alumno en el aprendizaje al ser un formato más atractivo que el tradicional.
- Se fomenta el trabajo cooperativo, la interacción social y la resolución de problemas de forma grupal. Este tipo de modelo promueve la interacción social y la resolución de problemas en el grupo de alumnos. Este ambiente se ha demostrado que mejora las posibilidades de aprendizaje, así como disminuye en gran medida los casos de bullying y otros tipos de acoso y conflictos entre los alumnos.
- Se optimiza el tiempo de clase. Permite atender a los alumnos en el aula de forma más personalizada, atendiendo a su diversidad. El aprendizaje se adapta mucho mejor a los ritmos de trabajo de los propios estudiantes, lo que evita la frustración.
- Convierte el aprendizaje en el centro de la clase. Las clases se convierten en laboratorios para el aprendizaje donde el eje central del aula gira en torno a lo que los alumnos han aprendido o han dejado de aprender. Cuando el aprendizaje se convierte en el centro de la clase, los estudiantes deben trabajar igual de duro que el profesor. Esto quiere decir que sus mentes están involucradas en el proceso, y que ya no se expone a los alumnos pasivamente a la información.
- Ofrece a los alumnos retroalimentación inmediata y reduce el papeleo de los docentes. Los trabajos se califican de inmediato con el alumno presente, y no en nuestra casa. Así se pueden identificar de inmediato los errores, diseñando un plan de acción para resolverlos.
- Fomenta el uso de las TIC tanto fuera como dentro del aula.
- Se involucra a las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al igual que se destacan las virtudes del desarrollo de esta metodología también debemos tener en cuenta los inconvenientes de su aplicación para decidir conscientemente en que situaciones se puede desarrollar y cómo ponerlo en práctica:

- Requiere una preparación minuciosa de materiales y dinámicas, lo que implica esfuerzo y tiempo por parte del profesor. El docente tiene que seleccionar rigurosamente los contenidos para preparar y organizar actividades que ayuden a alcanzar los objetivos preestablecidos.
- Necesita disponer de materiales digitales adecuados, así como conexión permanente a Internet.
- Se tienen que considerar la existencia de una brecha digital entre el alumnado en el acceso a las tecnologías de la información y comunicación.

Son indudables las ventajas que ofrece el modelo de clase invertida y, aunque no podemos considerar ésta como la única o mejor vía para alcanzar el proceso enseñanza y aprendizaje perfecto, aplicado correctamente, supone una herramienta de gran utilidad para favorecer el aprendizaje significativo, atender a la diversidad, motivar, estimular, implicar al alumno en su propio aprendizaje y ayudar, en última instancia, a alcanzar uno de los objetivos básicos de la educación, el desarrollo integral del alumno como persona.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Tourón, J., Santiago, R. y Díez, A. (2014) *The Flipped Classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Ed. Océano.
- Bergmann, J. (2014). *The biggest hurdle to flipping your class*.
- Fortanet Van Assendelft de Coningh, C.A., González Díaz, C., Mira Pastor, E., López Ramón, J. A. (2013). *Aprendizaje cooperativo y flipped classroom*.
- Ensayos y resultados de la metodología docente. Universidad de Alicante. En línea: <http://formadoscontic.blogspot.com.es/2013/06/rol-docente-en-la-flippedclassroom.html>



EXPERIENCIA DE UNA ESCUELA DE FAMILIAS EN UN CENTRO EDUCATIVO

“TALLER DE SENSIBILIZACIÓN Y PREVENCIÓN SOBRE LAS ADICCIONES EN LOS ADOLESCENTES”

La

Escuela de Familias o de padres cuenta con diversos antecedentes dentro del mundo educativo, la inquietud y la preocupación por los adolescentes, su forma de actuar y desarrollarse, sus comportamientos y conductas ante la sociedad es una preocupación que siempre ha existido en el campo de la Educación. La participación de los padres y familias en la educación de sus hijos y en la relación Escuela-Familia es fundamental.

La experiencia que he llevado a cabo como Educador Social con dicho taller, el cual está enmarcado dentro de las actividades que se llevan a cabo desde el Departamento de Orientación Psicopedagógica del Colegio Gredos San Diego “Las Suertes” en Madrid dentro de su oferta educativa que ofrece con la Escuela de Familias, se realizó durante el curso escolar 2017/2018.

De esta manera, las familias son partícipes y conocedores de las necesidades e inquietudes de sus hijos, que conozcan de cerca las problemáticas a las que se enfrentan sus hijos adolescentes actualmente y dar a conocer también la implicación del Colegio con temas tan sensible, como son las adicciones en los adolescentes, poniendo el foco de atención en el consumo de alcohol, tabaco y cannabis, así como la generante preocupación de adicción y trastornos que está surgiendo alrededor de las nuevas tecnologías y la proliferación al juego online y azar.

Consciente de la problemática que implica a los adolescentes en edad escolar y menores de 18 años y después de haber realizado un estudio y diseño diagnóstico, así como la Intervención Socioeducativa correspondiente con los alumnos de 4º de la ESO en el curso 2016-2017, enfocando la intervención en el consumo de alcohol, tabaco y cannabis, he creído oportuno y el colegio me da la oportunidad de acercarme a las Familias y realizar a través de su espacio que ofrece con la Escuela de Familias realizar un Taller de Sensibilización con los padres de dichos alumnos, que tienen las preocupaciones de tener a un adolescente como hijo en una de las etapas de la vida más importante, donde potencialmente se pueden desarrollar adicciones a diversos tipos de sustancias y no sustancias como pueden ser trastornos a causas de las nuevas tecnologías, juegos online y de azar.

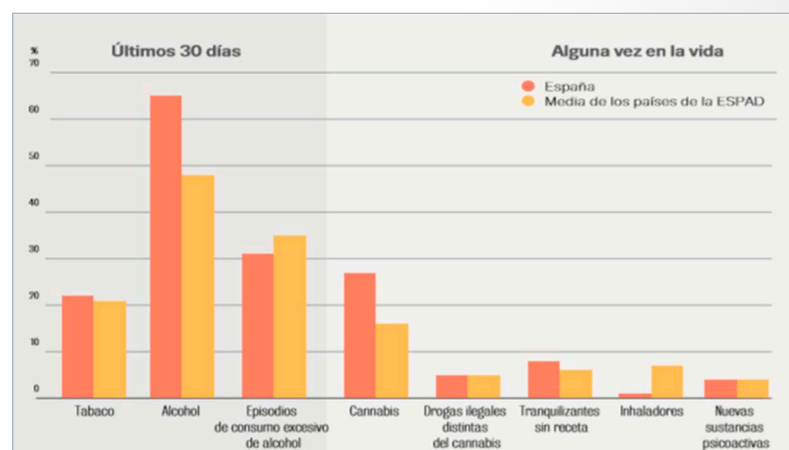
Como Educador Social y desarrollando nuestra carrera profesional, contribuyendo en la participación dentro de la educación No Formal, podemos contribuir a formar y facilitar las herramientas necesarias a las familias para poder sensibilizar y prevenir en la medida de lo posible del consumo y de las adicciones en los adolescentes que hoy en día nos preocupa.



Por Enrique López Aguado.
Graduado en Educación Social.

Según el "Informe del país sobre drogas (2017) - España" (disponible en <https://bit.ly/2sDPB4w>) y dentro del Observatorio Europeo de las Drogas y Toxicomanías en 2014, el gasto público relacionado con las drogas supuso el 0,03% del PIB. El consumo de distintas sustancias y alcohol entre los adolescentes de secundaria de 15 y 16 años los últimos 30 días es preocupante.

Según el informe "Estudes" (Encuesta sobre el uso de drogas en enseñanzas secundarias en España, disponible en <https://bit.ly/2IFA1tu>) España, con respecto al resto de países europeos que participan en el estudio -Francia, Alemania, Italia, Portugal, Albania, Reino Unido y la gran mayoría de los países europeos-, está a la cabeza en el consumo de alcohol y cannabis y también sobrepasa ligeramente a otros países en el consumo de tabaco.



Informe del país sobre drogas 2017 - España. Consumo de sustancias entre los estudiantes de enseñanzas secundarias de 15 y 16 años en España. Fuente: Estudes (2014) y ESPAD 2015

METODOLOGÍA

La Escuela de Familia se basa en el modelo experiencial. Con él, se pretende que los padres y las madres de los alumnos adquieran conocimiento experiencial aplicable y flexible en un escenario sociocultural. En este caso se desea conseguir padres y madres experimentados y que puedan afrontar las tareas diarias de la educación de sus hijos.

Con este fin, los padres y las madres deben de reflexionar sobre sus prácticas educativas, analizar las consecuencias y establecer compromisos, objetivos de cambio que sean válidos atendiendo a su realidad socio-familiar. Los Objetivos de cambio que se pueden redefinir tras las evaluaciones sucesivas que cada padre o madre que deben de realizar sobre su propio proceso.

Desde el modelo experiencial, los padres y madres son los propios agentes activos de cambio dentro de la unidad familiar.

FINALIDAD

La finalidad del *Taller de Sensibilización* es conseguir unos objetivos, los cuales las familias puedan identificar, cumplir y desarrollar, así como la adquisición de habilidades para poder enfrentarse a situaciones de adicción dentro del ámbito familiar.

Objetivos Generales:

- Sensibilizar y prevenir a los padres de la problemática de las adicciones como pueden ser el consumo de alcohol, tabaco y cannabis, juego online y apuestas, y nuevas tecnologías.
- Promover y contribuir a la mejora de la convivencia en el centro escolar.

Objetivos Específicos:

- Reconocer las adicciones.
- Analizar críticamente actitudes propias frente a las adicciones.
- Potenciar las habilidades necesarias para conocer y crear un espíritu crítico.

DESARROLLO DEL TALLER DE SENSIBILIZACIÓN

El Taller consta con una presentación para poder ir guiando la temática de la sesión, en la cual se creará un clima de confianza para poder conseguir un feed-back entre los asistentes y así de ésta manera también poder conocer sus inquietudes sobre las adicciones más comunes que pueden afectar a sus hijos en la adolescencia y que trataremos durante el taller.

Utilizo como técnica una dinámica de grupo para la cohesión y colaboración del mismo de forma voluntaria, que sirva de autorreflexión de los participantes y buscar así de ésta manera un acercamiento a la autocrítica de sus años de juventud hace más 25 años, posicionándose en esa edad y en la cual sus hijos adolescentes tienen ahora.

Para ello, utilicé un cuestionario previo con preguntas tipo y que ya pasé a sus hijos anteriormente, como:

1. ¿Has consumido alcohol en más de una ocasión?
2. ¿Has quedado alguna vez con tus amigos para hacer botellón?
3. ¿Has consumido alguna vez cannabis o marihuana?
4. ¿Conoces a personas que consumen habitualmente drogas?
5. ¿Conoces a personas que te pueden proporcionar alcohol?
6. ¿Conoces a personas que te pueden proporcionar tabaco?
7. ¿Conoces a personas que te pueden proporcionar cannabis?
8. ¿Sueles ir a sitios donde se consumen o venden alcohol o drogas?

Otras preguntas también como qué hacen durante su tiempo libre, o preguntas como si están de acuerdo con el consumo de diferentes sustancias, dónde se consumen, Con dicho cuestionario podré ponerles en situación, podrán captar y ver la evolución de la problemática existente sobre las adicciones actuales y en qué pueden afectar hoy en día a sus hijos adolescentes.

El comienzo de la presentación y posterior feed-back entre los presentes se desarrolla entorno a características de las adicciones, cuáles son las más comunes en la adolescencia, cuál es el plan estratégico nacional para su intervención (disponible en <https://bit.ly/2S7xzAH>) y cuáles son los datos estadísticos más relevantes con respecto a consumos en los últimos años.

Los motivos del cambio social en el cual estamos inmersos es otro punto de debate durante el Taller:

- La situación económica.
- El desempleo y la precariedad.
- La trayectoria vital interrumpida en muchos jóvenes por la situación de crisis.
- El aumento de hogares unipersonales y la soledad.
- Dificultades para la conciliación de la vida laboral y familiar.
- La desestructuración familiar y el aumento de hogares monoparentales.
- La mayor presión al consumo en adolescentes y el fomento de la búsqueda de satisfacción y/o respuestas inmediatas.
- El abuso de las nuevas tecnologías.
- Clubes de consumidores (Cannabis).

Las noticias de interés recientes en los medios de comunicación sobre el consumo en los adolescentes y adicciones son tratadas y comentadas opinando sobre ellas.

Otro bloque que se desarrolla durante el taller es la identificación y efectos para la salud del cannabis y alcohol y sus efectos y adicciones en famosos de índole mundial, los cuales algunos ya no están entre nosotros, todo ello apoyado en imágenes de la evolución de su estado físico, pudiendo observar los cambios sufridos por el consumo.

Las nuevas adicciones como pueden ser los juegos de azar o el juego online ocupan otro apartado dentro del taller, cómo pueden provocar cambios en la personalidad del adolescente como la fobia social, trastornos obsesivos compulsivos o psicosis, o cómo el juego de azar y las apuestas por internet o en establecimientos de casas de apuestas está incrementando en los menores.

MOTIVOS QUE LLEVAN AL JUEGO

Los motivos que llevan al juego a los adolescentes pueden ser diversos:

- Sociales
 - Internos: presión del grupo.
 - Externos: la publicidad.
- Financieros.
- Por placer.
- Afrontamiento para olvidar.

“A mayor accesibilidad al dinero y mayor poder adquisitivo mayor accesibilidad, mayor rapidez de acceso e inmediatez de la recompensa, mayor es la adicción”.

En este sentido, la publicidad juega un papel muy importante. Hoy en día nos encontramos con publicidad de las casas de apuestas en todos los deportes, en todos los canales de TV y radio nos bombardean continuamente con dicha publicidad en la cual participan todos los nº1 de cualquier deporte (fútbol, baloncesto, tenis, etc...) Pau Gasol, Juan Carlos Navarro, Cristiano Ronaldo, Neymar, Gerard Piqué, Rafael Nadal,... son algunos de los deportistas de élite que publicitan casas de apuestas y juegos como el poker online.

IDENTIFICACIÓN Y SEÑALES DE ALARMA

Durante el taller identificamos señales de alarma de las adicciones a las nuevas tecnologías, juego online y de azar como pueden ser:

- Necesidad de estar jugando durante mas tiempo.
- Progresivo aislamiento con respecto a su entorno.
- Abandono de responsabilidades:
 - Absentismo escolar.
 - Fracaso escolar.
- Problemas de atención y concentración.

Cuando se juega se experimentan dos estados:

- Estados negativos: inquietud, angustia, irritabilidad, depresión o desánimo.
- Estados positivos: euforia o sobreactivación.

Variedad de síntomas físicos:

- Cambios en los hábitos alimenticios y de higiene.
- Sedentarismo y sobrepeso.
- Dificultad para poder dormir.

La OMS “Organización Mundial para la Salud” reconoce el trastorno por videojuegos como problema mental.

RECURSOS

La adolescencia es una etapa privilegiada, el cerebro se rediseña por completo y es donde los padres disponen de tres grandes recursos para poder trabajar con el adolescente como son:

1. El cariño.
2. La exigencia (capacidad de poner límites). Los límites no buscan imponer, restringir o agredir, todo lo contrario, son una herramienta con la cual debemos de contar ya que los límites forman, educan, orientan y fortalecen los lazos familiares.
3. La comunicación.



CONCLUSIONES

El Taller nos da la oportunidad de acercarnos a las familias para poder transmitir las problemáticas sobre las adicciones en la adolescencia y que afectan cotidianamente en todos los niveles sociales de la sociedad actual, ya que los propios actores son sus hijos. Refrescar ideas y acercar a los padres a la realidad que existe fuera de algunos de los entornos familiares, ya que algunas de ellas no son conscientes o no se sienten identificadas con algunas de las problemáticas, que poco a poco van aumentando en nuestra sociedad como pudieran ser las apuestas online y juegos de azar o los trastornos generados por el mal uso de las nuevas tecnologías, o las ya existentes por el consumo de drogas o alcohol en edades tempranas entre los 14 y 16 años. El aumento del consumo de tabaco y cannabis entre dichas edades, así como en las mujeres las cuales están equiparando y superando estadísticamente a los hombres según en los últimos estudio realizados, siendo una estadística que hace años estaba lejos de equipararse y que demuestra el cambio social que estamos viviendo.

Debemos destacar dichos cambios sociales y generacionales que estamos sufriendo vertiginosamente debido a las nuevas tecnologías y el fácil acceso a diversas sustancias legales e ilegales, motivando y despertando la curiosidad temprana por lo prohibido.

Durante la sesión es primordial establecer un feed-back entre las partes para así poder crear un clima de confianza en el cual las inquietudes de los padres se puedan tratar, que cada uno si lo cree necesario y oportuno cuente su propia experiencia de vida y aporte su propio punto de vista, de esta manera intentar ofrecer soluciones y pautas para poder afrontar las problemáticas que más les preocupan. El interés de los padres es el punto fuerte con el que se debe de contar en la sesión tolerando las ideas que puedan surgir dentro del grupo y no creando frustraciones ni tensiones dentro del mismo a la hora de ver e identificar los distintos puntos de vista de los padres y empatizar con ellos.

Sensibilizar y prevenir a los padres de la problemática de las adicciones, que ellos mismos reconozcan las adicciones (así como las suyas propias si las tuviesen) analizándolas críticamente potenciando habilidades para crear su propio espíritu crítico hacia ellas, son objetivos que debemos de conseguir durante el taller ya que es importante reconocer dichos aspectos para poder afrontar el futuro de nuestros hijos y de la unidad familiar.

WEBGRAFÍA

- Cooperativa Gredos San Diego <http://www.gsdeducacion.com/Inicio.aspx> Consultado: 20.02.2018
- Informe del País sobre Drogas 2017: http://publications.europa.eu/resource/cellar/a727fa89-57bd-11e7-a5ca-01aa75ed71a1.0002.03/DOC_1 Consultado: 12.03.2018
- Madrid+Salud: <http://madridsalud.es/> Consultado: 14.03.2018
- Noticia enfermedad a la adicción a las nuevas tecnologías: www.elmundo.es/ciencia-y-salud/ciencia/2018/01/04/5a4d178eca4741752b8b46b0.html Consultado: 11.02.2018
- Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías; España Informe del país sobre drogas 2017: http://publications.europa.eu/resource/cellar/a727fa89-57bd-11e7-a5ca-01aa75ed71a1.0002.03/DOC_1 Consultado 21.02.2018
- Plan Nacional Sobre Drogas: http://www.pnsd.mscbs.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/encuestas_ESTUDES.htm Consultado: 23.02.2018
- Primera Estrategia Nacional sobre Adicciones que incluye actuaciones frente a la adicción a las nuevas tecnologías y al juego” (2017-2024) http://www.pnsd.msssi.gob.es/noticiasEventos/notas/2018/pdf/9.2.17_NP_Estrategia_Nacional_Adicciones_17-24.pdf Consultado 17.03.2018

IMPLANTACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA ACCIÓN TUTORIAL

Goleman define la Inteligencia Emocional como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones”. La Inteligencia Emocional se convierte en una destreza que nos permite conocer y manejar nuestros propios sentimientos, interpretar los sentimientos de los demás, sentirnos satisfechos y ser eficaces en la vida, a la vez que crear hábitos mentales que favorezcan nuestra propia productividad. Mediante el aprendizaje de las competencias emocionales los alumnos conocen y amplían su vocabulario emocional y aprenden a emplear estrategias de afrontamiento ante situaciones emocionalmente difíciles, pudiendo alcanzar autocontrol emocional, de modo que puedan manejar adecuadamente las emociones e impulsos conflictivos tanto en su vida personal como en su relación social.

Actualmente en nuestros centros educativos cada vez encontramos más alumnos en una situación emocional vulnerable, entre otros, ansiedad por los resultados académicos, desmotivación hacia el estudio, autolesiones, acoso entre iguales, consumo de sustancias, adicción a las redes sociales, depresiones, maltratos. Generalmente, estos casos derivan a los equipos y departamentos de orientación. En ocasiones son los propios tutores los que piden asesoría para enfrentarse a esas dificultades, pero en otras, son los propios alumnos o los padres los que demandan una solución. Sin duda muchos de estos problemas se podrían reducir, tanto en su incidencia como en el impacto emocional que cada situación provoca en el alumno, si desde los centros educativos se enseña desde las etapas más tempranas el conocimiento de las emociones y estrategias efectivas para su gestión y regulación.

Cuando existen dificultades en el aspecto emocional se genera lo que Goleman define como analfabetismo emocional, es decir, “incapacidad para moverse, sentirse cómodos y ser dueños de las emociones. El analfabetismo emocional señala la carencia de desarrollo de las habilidades emocionales más básicas: reconocer, aceptar, gestionar, expresar y crear emociones”.

Por otro lado, y profundizando más allá de la descripción de este concepto, señala las consecuencias de dicho analfabetismo haciendo referencia a los elevados costes que conlleva: crímenes, violencia, arrestos, uso de armas de fuego, suicidios, inseguridad ciudadana, depresión, ansiedad, estrés, desordenes de la alimentación, abuso de drogas y alcohol. Sin llegar a algunas de las altas cotas de los costes que menciona, cualquier consecuencia, por pequeña que sea, se traduce como una importante pérdida, no solo en sí misma, sino por el efecto de encadenamiento emocional que puede provocar.

Vivimos en un modelo social en el que impera la importancia del éxito académico - profesional ante otras cuestiones como ser feliz, sentirse bien con uno mismo o saber tomar decisiones libremente. Como profesores, padres y adultos que somos deberíamos reflexionar críticamente nuestras actuaciones. ¿De qué sirve ser académicamente competente si cuando el alumno se encuentra ante una toma de decisiones o una dificultad de tipo intra o interpersonal no es capaz afrontar la situación? ¿Acaso no es fin de la educación preparar al alumno para la vida? En este punto es dónde hay que analizar si el sistema educativo tal y como está planteado puede dar respuesta a unas necesidades, cada vez más crecientes, que inciden de modo negativo en el desarrollo emocional de los alumnos, y como consecuencia en su desarrollo integral.

En este sentido la orientación educativa, como recurso de gran valor en el centro, y la acción tutorial pueden aportar un cambio de perspectiva para que el concepto de alfabetización incluya la emocional. La orientación atiende a las personas concretas, con sus características, intereses y necesidades únicas, siendo necesario para ello integrar los distintos ámbitos de desarrollo y no exclusivamente el académico, y todo ello, a lo largo de su vida. Tiene la posibilidad de intervenir directamente con el alumno, normalmente cuando ya existe una situación vulnerable, o con los tutores para prevenir y detectar situaciones problema a través del apoyo a la acción tutorial.

Y tal y como han demostrado diversas experiencias en este ámbito, una vía efectiva es a través de la implantación de programas de educación emocional a través de la tutoría.

Para la llevar a la práctica estos programas es necesario contar con un docente no solo formado en inteligencia y educación emocional, sino con la disposición y la creencia de un esfuerzo compartido de toda la comunidad educativa que den sentido a lo que se está haciendo. Como ejemplo, resulta ineficaz trabajar la adquisición de vocabulario emocional (contenidos propios de la etapa de Educación Infantil) si nosotros, como docentes y/o padres, vemos a un niño irritado y no nos preocupamos por el origen de esa irritación ni le ayudamos a canalizarlo de forma adecuada.

Bisquerra señala que “la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida. La educación emocional tiene un enfoque del ciclo vital. A lo largo de toda la vida se pueden producir conflictos que afectan al estado emocional y que requieren una atención psicopedagógica”. De todo ello se desprende que es necesario trabajar la educación emocional desde edades tempranas, dado que las características del ciclo vital del alumno van variando a lo largo de su escolaridad y más allá de ella, y por tanto, sus necesidades. El diseño de un programa emocional debe tener en cuenta al alumnado al que va dirigido y el tutor supone un excelente recurso para su desarrollo ya que está en contacto con los alumnos, con los padres y el resto de docentes. Tiene la posibilidad de convertirse en una herramienta para el cambio y adaptar las actividades de contenido emocional según las circunstancias de su grupo. Además, cuenta con el asesoramiento del equipo o departamento de orientación del centro, que puede apoyar y colaborar sus actuaciones. En el caso de las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria la implantación de un programa de educación emocional a través de la acción tutorial puede suponer un reto, ya que no se cuenta con un horario para la tutoría, pudiendo tener más flexibilidad para ello la Educación Infantil ya que cuenta con momentos de encuentro maestro-alumnos en la asamblea diaria. Sin embargo, en la etapa de Educación Primaria no se cuenta con este tiempo, por lo que se hace más dificultosa esta labor de ejercer la tutoría.

Los contenidos apropiados para trabajar con alumnos irán en función del momento psicoevolutivo en que se encuentren. En la etapa de Educación Infantil los niños experimentan el proceso de socialización secundaria, incorporándose al centro con nuevos maestros y compañeros, que supondrán nuevas referencias y nuevas rutinas de trabajo.

Todo ello hará que empiecen a comprender la existencia de distintas emociones, aunque al principio no sean capaces de ponerlas nombre ni, mucho menos aún, regularlas conscientemente. Por ello, el tutor junto con el resto de maestros, deberán trabajar principalmente el conocimiento de las distintas emociones y su identificación en ellos mismos.

A partir de los seis años, correspondiente a la etapa de Educación Primaria, los niños han ampliado más su círculo social y la comprensión emocional evoluciona paulatinamente. Empiezan a entender que una misma situación puede provocar emociones diferentes en distintas personas, amplían su repertorio emocional y añaden experiencias a su vida (positivas y negativas) que harán que el niño vaya formando su autoestima y autoconcepto. En esta etapa es conveniente trabajar la gestión y regulación de las emociones y ahondar en contenidos relacionados con la empatía y la motivación entre otros. Cuentos, vídeos, canciones, mindfulness, juegos, dinámicas, etc. son algunas de las herramientas que pueden usarse para acercar el conocimiento de las emociones a los niños en estas dos etapas.

La adolescencia coincide con la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y supone la culminación de la formación de la autoestima y autoconcepto, iniciada en etapas anteriores. Constituye un periodo de tránsito entre la niñez y la etapa adulta, de gran peso en el proceso de socialización, ya que en esta etapa evolutiva el alumno se prepara para cumplir determinados roles sociales propios de la vida adulta, tanto en lo referido al ámbito profesional como en el de sus relaciones con sus familiares y amigos. Por otro lado, el adolescente establece de nuevas formas de relación con los adultos, en ocasiones produciéndose conflictos que agudizan las manifestaciones de la “crisis de la adolescencia”, así como nuevas formas de relación con sus iguales, cuya aceptación dentro del grupo se convierte en motivo de gran significación para el bienestar emocional del adolescente. En esta etapa los contenidos de un programa de educación emocional deberían ir encaminados al autoconocimiento, a la toma de decisiones, al manejo del estrés, a la automotivación y a la asertividad entre otros, y seguir profundizando en aspectos como la autoestima. Además de algunos de los recursos de las etapas anteriores, por las características psicológicas del adolescente se pueden incluir debates, análisis de determinadas noticias, dramatización, películas, gamificación o libros.

En definitiva, la implantación de programas de educación emocional con el tutor como eje dinamizador supone apostar por una alfabetización integral, desarrollando en los alumnos competencias que suponen a corto, medio y largo plazo beneficios para su bienestar personal y social.

BIBLIOGRAFÍA

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 3, pp. 95-114 Universidad de Zaragoza. Disponible en: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional/concepto-educacion-emocional.html>

Por Mónica Martín de la Peña.

Junta Directiva de la Asociación Orientación y Educación de Madrid.



ACOSO ESCOLAR: PEDIR AYUDA ES COSA DE VALIENTES



Tener la oportunidad de escribir un artículo acerca de mi experiencia personal como víctima de acoso escolar es una buena y una mala noticia al mismo tiempo. La mala noticia es que el acoso escolar sigue siendo un problema, después de veinte años, sigue siendo un problema. La buena es que cada vez somos más las personas e instituciones comprometidas y concienciadas.

Sufrí acoso escolar en el instituto. Hace un tiempo comprendí que lo que yo había vivido y mi trabajo emocional posterior no podían ser en vano, debía ponerlos al servicio de la sociedad. Llevo algo más de un año compartiendo mi vivencia en centros educativos, asociaciones de padres y otros foros.

Por Raúl Rodrigo Rubio.

Auditor y divulgador en la lucha contra el acoso escolar.



Acometer este encargo me resulta tremendamente complejo. Y la complejidad radica en la necesidad de tener que sintetizar en cientos de palabras mi vivencia y lo que he aprendido de ella. Si en las charlas dispongo de cincuenta minutos y siempre tengo la sensación de haber pasado fugazmente por la mayoría de los mensajes que quiero compartir, imaginen aquí. Pero a su vez es un compromiso enormemente retador, porque dispongo de una nueva oportunidad para poner voz al sufrimiento de muchos chavales desde la serenidad que me otorga esta atalaya de años.

No voy a narrar lo que viví, no en este artículo. Sí lo hago en las charlas, en ellas relato lo que padecí, porque solo haciéndome protagonista del dolor, posteriormente, les resultan convincentes mis mensajes de esperanza. Porque si algo pretendo en mis charlas, es transmitir esperanza. Pero como digo, creo que este no es el lugar. No es necesario. Al lector, doy por hecho, le interesará más ahondar en los aspectos emocionales derivados del acoso y en los mecanismos de salida.

Hay un momento en mis charlas en el cual digo que si solo dispusiera de un minuto, si solo me dejaran decir una única cosa a alguien que estuviera sufriendo una situación de acoso escolar, lo que le diría sería esto: **constrúyete un mundo que te haga fuerte fuera de las paredes de este instituto.** Cada uno de nosotros entendemos la vida desde el lugar en el que nos hayamos, desde el camino que hemos recorrido. El mío, discurrió por angostos precipicios en los que la salvación fue esa: construir otro mundo fuera del instituto que me hizo creer en mí.

Pienso que una de las mejores cosas que podemos hacer por un niño o por un adolescente, sufra o no sufra acoso, es ayudarlo a saber qué semilla trajo al mundo, y si está en el lugar apropiado para que florezca. Nos empeñamos en hacer crecer las rosas en el desierto en lugar de ayudarles a buscar los vientos que las lleven a tierras más fértiles.

Habrà quien, sin desarrollar mucho más esta idea, ya estará pensando que parece que la solución pasa porque quien sufre acoso renuncie a la vida en ese instituto y se abra nuevos caminos. No es mi propuesta. Necesitaría escribir todo un libro para poder esgrimir todos mis argumentos, toda mi visión al respecto de esta cuestión. Pero créanme que no es mi propuesta. Quien sufre acoso debe conseguir ir al centro educativo con total confianza, serenidad y armonía. Y debemos trabajar en que la situación desaparezca y así ocurra. Si bien esto es cierto, no es menos cierto que tejer una nueva red puede ser definitivo. En mi opinión, no son objetivos contrapuestos, podemos avanzar por ambos caminos paralelamente. Al tiempo que como educadores o padres trabajamos en implementar medidas activas de erradicación de la situación violenta o dañina, podemos invitar a la víctima de la situación de acoso a explorar nuevas tierras. ¿Cómo? Animémosle a pensar en las cosas que le apasionan: deportes, música, teatro... Y busquemos la posibilidad de que comience a desarrollar esta actividad en un grupo nuevo, a poder ser en un lugar alejado del centro educativo. Como mínimo, a ese nuevo grupo le va a unir la pasión por algo importante, pero no será de extrañar que haya muchos más puntos de unión. Y eso, comprobar que hay otras personas con tus mismos gustos e intereses, comprobar que en otro lugar puedes ser tú mismo sin ser despreciado por ello, es alentador. Y ese nuevo lugar, ese nuevo grupo, ayudará a construir fortalezas emocionales que sin duda, serán muy valiosas en la lucha por solventar la situación de acoso en el centro educativo.

A partir de ese momento, si conseguimos hilvanar esa nueva vida, podemos plantearnos que llegue la denuncia y la lucha activa; podemos anhelar que quien sufre una situación de acoso comience a sentirse con la fortaleza suficiente para poder reivindicar su derecho de asistir a clase sin miedo ni angustia. Antes no. ¿Cómo vamos a esperar que un adolescente muerto de miedo nos pida ayuda? ¿Qué situación tan dramática y evidente debe darse para que un chaval se atreva a levantar la mano en busca de ayuda? Puedo hablar en primera persona. Yo creía que todo mi entorno era consciente de lo que yo sufría, de hecho, vivía avergonzado por ello, sentía que había fallado a todos, que les había obligado a un sufrimiento que no merecían. Soñaba, literalmente, que me cambiaba de lugar de residencia. Y sin embargo, hace poco menos de un año descubrí que mis padres no tenían la menor idea: se enteraron al escucharme hablar en una entrevista radiofónica. Yo viví un infierno, pero no lo conté. Viví avergonzado por ellos, y resulta que no lo sabían -por eso es muy importante que los adultos prestemos atención a cambios en los patrones de comportamiento: comida, aspecto físico, trato a las mascotas o trato a los hermanos menores. Porque estoy plenamente convencido que en la mayor parte de los casos no lo contarán-.

El miedo y la vergüenza son claves en este asunto. Y para ello, para combatirlos, sólo hay un camino: el empoderamiento. Porque como escribe Almudena Grandes en su libro *Los besos en el pan*, "Hay que ser muy valiente para pedir ayuda, pero mucho más para aceptarla".

LUGARES COMUNES EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN RED

La participación de orientadoras y orientadores educativos en redes sociales y comunidades virtuales en los últimos años nos ha acercado temas de interés que se repiten cada cierto tiempo y que podrían agruparse por áreas en "topos" o lugares comunes, "commonplaces" en inglés; del griego τόπος, "lugar", de *tópos koinós*, "lugar común", y en latín *locus*, de *locus communis*.

El uso del concepto de "lugares comunes" no es nuevo. Los *commonplace books* de los siglos XVII y XVIII eran libros contruidos con recortes, "espacios para consignar la memoria, para la apropiación y la reelaboración de fragmentos de textos de otros, para filtrar y compilar conocimiento y hacerlo accesible." (C. Magro, 2014) Podemos considerar a estos *commonplace books* como los antepasados de los blogs y redes sociales.

En este artículo queremos visitar algunos de esos "lugares comunes" que nos ha traído la orientación educativa en red en los últimos años, "temas especialmente cercanos a la práctica profesional y que no siempre están presentes en libros o revistas especializadas en orientación educativa que provienen del ámbito universitario." (Del Mazo, 2018; p. 80).

Por Alberto del Mazo Fuente.
Orientador educativo en Madrid.



UN EJEMPLO DE TEMA RECURRENTE EN REDES SOCIALES: LA RATIO 1:250

Durante el último año, una de las iniciativas en redes que ha tenido más repercusión ha sido la relacionada con la ratio 1:250: "Por el derecho a una educación de calidad: Un orientador/a por cada 250 alumnos/as" (<https://bit.ly/2PGpHHL>). Esta petición, formulada por Paula Martínez, una orientadora de Granada y con el apoyo de la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE) y de comunidades virtuales en redes, como OrientTapas, ha recibido desde noviembre de 2017 más de 37.000 firmas en Change.org. Desde nuestro punto de vista, conviene analizar la cuestión de la ratio, el origen de esta reivindicación y otros aspectos clave que no deberían pasarse por alto.

En 2015 desde la presidencia de COPOE se nos solicitó a varios orientadores y orientadoras la búsqueda de información sobre las referencias que apoyan la conveniencia de la ratio 1:250. En mi búsqueda personal, encontré algunas lecturas sobre este tema.

En primer lugar, un estudio de Scott E. Carrell y Susan A. Carrell (2006) muestra que una menor ratio de alumnos por orientador contribuiría a reducir los problemas de convivencia en las aulas.

Por otro lado, Belinda Harris (2013) realizó un informe desde Reino Unido, muy completo, que compara, entre otros datos, la ratio de alumnos por orientador en todo el mundo. Al parecer, la ratio más favorable sería la de Finlandia, 1:245. La ratio exacta en España no es fácil de encontrar en ningún documento oficial, pero algunos intentos de cálculo la situarían por parte de asociaciones, entre 3 y 4 veces más que la mostrada en Finlandia.

La reivindicación 1:250 (un orientador/a por cada 250 alumnos/as) aparece principalmente en los documentos e incluso en la nota de prensa principal (<https://www.schoolcounselor.org/press>) de la **Asociación Americana de Orientadores Escolares** (American School Counselor Association, ASCA), al menos desde 2005. Por cierto, la ratio promedio en Estados Unidos en 2011 era de 1:457, según estas tablas de enero de 2011 (disponible en <https://bit.ly/2ALmKNW>). Este documento (disponible en <https://bit.ly/2RANUGa>) cuenta con 4 ediciones hasta ahora: 1993, 1997, 2005 y 2012. La recomendación aparece en la página 9.

En varios simposios internacionales de la **Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional** (AIOEP-IAEVG, <http://www.iaevg.org/IAEVG>), como en el de Vancouver de 2001 (disponible en <https://bit.ly/2EZWzY4>) o en el de Ciudad del Cabo de 2011 (disponible en <https://bit.ly/2OIAWR7>), los representantes de Irlanda también han reivindicado como objetivo bajar la ratio de 1:500 a 1:250.

La Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE), se ha unido a esta demanda al menos desde el II Encuentro de Orientadores de Mérida en 2005 (<http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/778/tribuna.html>), una petición que han mantenido en el tiempo (Planas Domingo, 2008), indicando en muchas ocasiones que la recomendación procede de la UNESCO. En nuestra búsqueda no encontramos ninguna referencia directa a que este organismo, la UNESCO, haya marcado en ningún documento esta recomendación. Sin embargo, es habitual mencionar a la UNESCO cuando se reivindica la ratio 1:250.

La alta ratio dificulta ofrecer una atención de calidad, pero defenderlo como única reivindicación o solución mágica a los problemas a los que nos enfrentamos las orientadoras y orientadores, a pesar de que miles de personas apoyen la campaña en Change.org, reduce demasiado, a nuestro modo de ver, el debate en torno a la calidad de la orientación educativa. Por ello, en abril de 2018, desde la Comunidad OrientTapas planteamos una breve encuesta en dos redes sociales utilizadas por orientadoras y orientadores de toda España, Facebook (a través del grupo "Orientadores en red", <https://bit.ly/2QjwPHg>) y Twitter (con la etiqueta o hashtag #orientachat, <https://bit.ly/2Qh17M1>). El planteamiento que hicimos es también una simplificación, pero constatamos que al ofrecer otras tres opciones de respuesta sobre cuál es el principal factor de calidad en orientación, el 55% elegían una alternativa distinta a la ratio como prioridad de mejora o cambio.

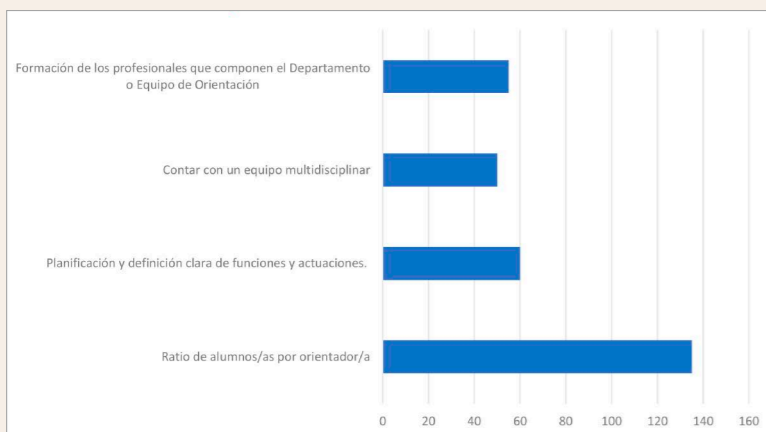


Gráfico. Prioridad para la calidad en orientación educativa

¿Cuál es para ti el principal factor de calidad para un equipo o departamento de orientación?

- Formación de los profesionales que componen el Departamento o Equipo de Orientación: 55 votos (11 FB + 44 TW)
- Contar con un equipo multidisciplinar: 50 votos (14 FB + 36 TW)
- Planificación y definición clara de funciones y actuaciones: 60 votos (33 FB + 27 TW)
- Ratio de alumnos/as por orientador/a: 135 votos (104 FB + 31 TW)

Total: 300 votos (162 en FB y 138 en TW)

Desde nuestro punto de vista, no nos podemos limitar a reivindicar una ratio 1:250. También sería importante:

- **Definir con claridad las funciones de los orientadores educativos en los centros.** No contamos ni con estándares consensuados ni con un marco común nacional que nos respalde. En algunas comunidades autónomas tampoco existe una legislación específica actualizada a LOE / LOMCE, sino que nuestras funciones se encuentran desperdigadas entre ordenes, decretos e instrucciones.
- **Mejorar la formación inicial y continua con la que contamos los profesionales de la orientación.** Son tantas y tan variadas las funciones que abarcamos, que una actualización profesional continua se hace imprescindible. Del mismo modo, esa diversidad de tareas hace necesaria una **multidisciplinariedad** por parte de los miembros de los Departamentos y Equipos de orientación para dar una respuesta ajustada y con criterio profesional.
- Insistir en que cuestiones clave como **la convivencia o la tutoría en los centros son responsabilidad de toda la comunidad educativa**, no sólo de los orientadores y orientadoras. Sería bueno elaborar entre todos protocolos más eficaces y que conecten con la realidad de los centros.

Este ejemplo mediático, nos muestra que, por un lado, las redes sociales pueden ser un magnífico altavoz para defender y reivindicar las necesidades de los profesionales de la orientación educativa pero, a la vez, podemos caer en plantear soluciones parciales o reduccionistas.

LA NECESARIA CONEXIÓN DE LOS LUGARES COMUNES ACADÉMICO-FORMALES Y DE LOS VIRTUALES-INFORMALES: HACIA UNA ORIENTACIÓN EDUCATIVA BASADA EN EVIDENCIAS

Las revistas especializadas en temas relacionados con la orientación educativa incluyen habitualmente resúmenes (Abstracts) y palabras clave (Keywords) que nos ayudan a entender cuáles son los lugares comunes más habituales de la literatura científica, escrita habitualmente por investigadores que no siempre cuentan con experiencia directa de la orientación educativa en etapas previas a la universitaria.

Si tomamos las palabras clave de los tres números del volumen 28 de la Revista Española de Orientación y Psicopedagógica (2017) (<https://www2.uned.es/reop/>) y construimos una nube con ellas, los términos más repetidos son, por orden: **Orientación, Escolar, Formación, Evaluación y Competencias.**



En los últimos años, entre 2012 y 2018, son muchos los debates (#orientachat) que hemos iniciado o difundido desde la Comunidad OrienTapas que conviene volver a visitar en este enlace: <http://orientapas.blogspot.com/p/orientapaschat.html>

Si nos centramos en los debates más recientes, los de 2017 y 2018, y realizamos una nube de palabras con los títulos de estos debates, los términos más repetidos son: **Orientación, Educativa, Qué, Cómo, Para y Orientar.**



Observamos cierta desconexión, una brecha entre las etiquetas semánticas que utiliza la literatura científica y las que utiliza la orientación educativa en red. Necesitamos una orientación que tenga en cuenta las investigaciones científicas, dentro de lo que se suele denominar "una educación basada en la evidencia" (F.J. Tejedor, 2008), entendiendo como evidencias las pruebas sobre la eficacia de lo que hacemos en orientación.

En una reciente entrada en el blog Colectivo Orienta (<https://bit.ly/2Mowamn>) en la que participaron los orientadores Juan Cruz Ripoll (<https://twitter.com/JuanCruzRipoll>), Juan José Millán (<https://twitter.com/webijmiles>) y Juan Carlos López (https://twitter.com/Psychon_), resumimos algunos de los problemas e implicaciones de esta conexión entre investigación y práctica como los siguientes:

- Las evidencias no siempre se recogen de manera exhaustiva, fiable, organizada ni accesible. Los profesionales de la orientación no leemos ni consultamos con frecuencia, en nuestro día a día, fuentes científicas.
- Las evidencias sirven poco si están descontextualizadas: las investigaciones más contrastadas suelen provenir de países angloparlantes y sus resultados no siempre son replicables en la realidad de nuestros centros.
- Existen propuestas no contrastadas o incluso pseudocientíficas que triunfan por su poder mediático y se convierten en "modas exentas de fundamento". En este sentido, las redes son un claro altavoz para estas líneas de trabajo que cada vez son más habituales en la práctica de muchos orientadores y orientadoras, quienes toman aquello que está más a mano, que tiene más "me gusta" o es más retuiteado, dejando de aplicar el criterio profesional que se les presupone por su formación inicial y continua.

CONCLUSIONES: ALGUNAS PREGUNTAS PENDIENTES DE RESPUESTA EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA

La orientación educativa en red proporciona temas recurrentes o lugares comunes de interés que ayudan a replantearnos cuestiones básicas y construir nuestra disciplina profesional. Estos lugares comunes, si bien tienen un carácter informal, deberían conectar también con las investigaciones científicas si queremos que este "movimiento en red" tenga un impacto real y contribuya a que las buenas prácticas en orientación sean algo generalizado.

Lo que nos han aportado por ahora los debates en redes y comunidades virtuales profesionales relacionadas con la orientación son una serie de preguntas de difícil respuesta, como las siguientes, extraídas de temas reales recogidos en el curso 2017-2018 a través del blog OrienTapas, y que facilitamos aquí como recurso educativo abierto y colaborativo y posible punto de partida para futuros artículos e investigaciones que quieran conectar la evidencia con las inquietudes de las orientadoras y orientadores educativos:

- **¿Cuál es el papel del Departamento de Orientación en el Plan de Acción Tutorial en Secundaria?**
<http://orientapas.blogspot.com.es/2017/09/cual-es-el-papel-del-departamento-de.html>
- **¿Cómo dar un enfoque inclusivo a la evaluación psicopedagógica?**
<http://orientapas.blogspot.com.es/2017/09/como-dar-un-enfoque-inclusivo-la.html>
- **¿Cómo hacer que el blog del Departamento de Orientación sea leído por la comunidad educativa de tu centro?**
<http://orientapas.blogspot.com.es/2017/10/como-hacer-que-el-blog-del-departamento.html>
- **¿Cómo intervenimos en PMAR desde la orientación educativa?**
<http://orientapas.blogspot.com.es/2017/10/como-intervenimos-en-pmar-desde-la.html>
- **¿Qué problemas nos encontramos en orientación educativa para coordinarnos con otros servicios?**
<http://orientapas.blogspot.com.es/2017/10/que-problemas-nos-encontramos-en.html>



- ¿Cómo construimos la madurez vocacional?
<http://orientapas.blogspot.com.es/2017/10/como-construimos-la-madurez-vocacional.html>
- ¿Por qué te gusta ser orientadora? ¿Por qué te gusta ser orientador?
<http://orientapas.blogspot.com.es/2017/10/por-que-te-gusta-ser-orientadora-por.html>
- ¿Qué temas debemos tratar en las reuniones de tutores?
<http://orientapas.blogspot.com.es/2017/11/que-temas-debemos-tratar-en-las.html>
- ¿En qué medida contribuimos desde la orientación educativa a compensar la desventaja socioeducativa?
<http://orientapas.blogspot.com.es/2017/11/en-que-medida-contribuimos-desde-la.html>
- ¿Cómo orientamos? El efecto Iceberg en la elección vocacional
<http://orientapas.blogspot.com.es/2017/12/como-orientamos-el-efecto-iceberg-en-la.html>
- ¿Necesitamos un documento, guía o decálogo sobre orientación educativa y TIC?
<http://orientapas.blogspot.com.es/2018/01/hacia-un-documento-guia-o-decalogo.html>
- ¿Cómo intervenir con alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo pero sin necesidades educativas especiales y con desfase curricular de más de dos años?
<http://orientapas.blogspot.com.es/2018/01/como-intervenir-con-alumnas-con.html>
- ¿Estamos los profesionales de la orientación educativa suficientemente formados y al día?
<http://orientapas.blogspot.com.es/2018/02/estamos-los-profesionales-de-la.html>
- ¿Personalizamos los recursos para la intervención que tomamos de la red?
<http://orientapas.blogspot.com.es/2018/03/personalizamos-los-recursos-para-la.html>
- ¿Es la evaluación psicopedagógica una medida extraordinaria?
<http://orientapas.blogspot.com.es/2018/03/es-la-evaluacion-psicopedagogica-una.html>
- ¿Somos los orientadores y orientadoras cómplices de violencia institucional hacia el alumnado con diversidad funcional y sus familias?
<http://orientapas.blogspot.com.es/2018/03/somos-los-orientadores-y-orientadoras.html>
- ¿Hay suficiente apoyo psicopedagógico en la educación de personas adultas?
<http://orientapas.blogspot.com.es/2018/03/hay-suficiente-apoyo-psicopedagogico-en.html>
- En orientación educativa, ¿cuánto tiempo dedicamos al componente burocrático y cuánto al trabajo directo con personas?
<http://orientapas.blogspot.com.es/2018/04/en-orientacion-educativa-cuanto-tiempo.html>
- ¿Qué estamos haciendo contra las malas prácticas en orientación en red?
<http://orientapas.blogspot.com.es/2018/04/que-estamos-haciendo-contras-las-malas.html>
- ¿Debo tener un perfil profesional en redes accesible para los alumnos?
<http://orientapas.blogspot.com.es/2018/04/debo-tener-un-perfil-profesional-en.html>
- ¿Es lo mismo INFORMAR que ORIENTAR?
<http://orientapas.blogspot.com.es/2018/04/es-lo-mismo-informar-que-orientar.html>
- ¿Es necesario contar con la especialidad docente de "Orientación Educativa" en los centros de FP?
<http://orientapas.blogspot.com.es/2018/04/es-necesario-contar-con-la-especialidad.html>
- ¿Nos piden nuestros estudiantes que orientemos con más medios audiovisuales y menos texto?
<http://orientapas.blogspot.com.es/2018/05/nos-piden-nuestros-estudiantes-que.html>
- ¿Quién orienta a las orientadoras y orientadores?
<http://orientapas.blogspot.com.es/2018/05/quien-orienta-las-orientadoras-y.html>
- ¿Cuál es la relación de los orientadores y orientadoras con el equipo directivo?
<http://orientapas.blogspot.com.es/2018/05/cual-es-la-relacion-de-los-orientadores.html>

REFERENCIAS

- Del Mazo, A. (2018) Orientación educativa en red: situación actual y retos de futuro para las comunidades profesionales virtuales de orientadoras y orientadores. *Educar y Orientar*, 8, p. 80-83.
- Del Mazo, A.; Ripoll, J.C.; Millán, J.J. y López, J.C. (2018). *Hacia una orientación educativa basada en la evidencia*. En: <https://colectivorienta.wordpress.com/2018/06/11/hacia-una-orientacion-educativa-basada-en-evidencias/>
- Magro, C. (2014). Lugares de la transdisciplinariedad. *Medium*, 4-11-2014. Disponible en: <https://medium.com/espanol/lugares-de-la-transdisciplinariedad-lugares-para-la-transdisciplinariedad-1d930c8b5649>
- Carrell, S. & Carrell, S. (2006). Do Lower Student-to-Counselor Ratios Reduce School Disciplinary Problems? *Contributions to Economic Analysis & Policy*: Vol. 5: Iss. 1, Article 11.
- Harris, B. (2013), International school-based counselling scoping report. *Counselling Minded*, August 2013.
- American School Counselor Association (2005). *Position Statement: Comprehensive School Counseling Programs*. Accessed on 29 Sept 2018 at www.schoolcounselor.org
- Tejedor, F.J. (2007). Innovación educativa basada en la evidencia (IEBE). Bordón. *Revista de Pedagogía*, 59 (2 y 3), p. 475-488.

LA ADAPTACIÓN DE LOS FORMATOS TECNOLÓGICOS EN LA EVALUACIÓN Y LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Por Rafael Bermúdez Carrascoso y Esther García Castaño.

Equipo de Orientación Educativa de Utrera y Marchena (Sevilla).

Sabido es que vivimos en un contexto sociocultural en el que los aprendizajes se sustentan en los formatos audiovisuales y en la capacidad que demuestra el ser humano para seleccionar los mismos.

Hoy día para poner en valor la eficacia de los aprendizajes no podemos sustraernos a esta realidad, estando obligados todos, y con más motivos los docentes, a incorporar estos procedimientos también en los aprendizajes académicos (dada su estructura reglada y en muchos casos, atomizado en su forma), de esto que hemos convenido en denominar: el currículo.

El ordenador se está convirtiendo en una ayuda para la aplicación de los test. Permite una mayor rapidez y eficacia, admite una presentación de ítems más complejos que los incluidos en las pruebas de lápiz y papel, permite medir automáticamente el tiempo de respuesta, presentar simultáneamente imágenes y sonidos y lo que es lo más importante, la interacción de la persona examinada con el propio test. En un principio se trató simplemente de una traducción de pruebas clásicas a formato de ordenador. Se asumía, entonces que se mantenían las propiedades psicométricas de la prueba original, lo que no tiene que ser necesariamente cierto. Aunque la mayor innovación vino de los test adaptativos informatizados (TAI).

Pues bien, nada de esto es ajeno a cualquiera de los procedimientos que los orientadores/as debemos de desempeñar en una de nuestras tareas que en esencia mejor definen nuestro rol profesional, que es la EVALUACIÓN Y LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

Revisadas las aportaciones que al respecto se han hecho directa o indirectamente en nuestra revista profesional, en el nº 6, el compañero José Luis Galve, hizo su aportación en un artículo con un contenido específico titulado "Los test informatizados: consideraciones y limitaciones."

En cualquier caso, nuestra modesta aportación va en línea con la tesis de poner en valor la relevancia que tiene el uso de estos procedimientos en las actuaciones asociadas a la evaluación psicopedagógica en el marco actual del sistema educativo andaluz. Convencidos, asimismo, de que nuestra tesis puede ser generalizable a cualquier otro marco normativo autonómico e inclusive europeo.

Pareciera entonces que, si nos atuviésemos a los momentos y motivos como al procedimiento y proceso para la realización y la revisión de la evaluación psicopedagógica (tanto en la común como en la diferencial). El orientador/a educativo, dado su horario lectivo; no tuviera otra función que hacer que la evaluación psicopedagógica. Fundamentalmente los que ejercen su oficio en las enseñanzas de infantil y primaria. No tanto en la enseñanza de secundaria.

Asimismo intentaremos contextualizar el uso de estos formatos tecnológicos en la esencia de la evaluación y la intervención psicopedagógica. Buscando una metódica de trabajo que ubique en su justo término los instrumentos y las técnicas a emplear en estas actuaciones y, si a su vez, permite contribuir a desarrollar unas bases que concuerden, en el campo de la práctica profesional, con una forma singular de abordar la evaluación psicopedagógica.

1. ¿POR QUÉ TIPO DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA SE APUESTA?

Hace ya algún tiempo que se viene apostando por un nuevo modelo de evaluación que a su vez refiere a la puesta en valor del modelo de orientación sistémico-ecológico. El modelo, en síntesis, pretende información sobre todos los elementos y procesos básicos que intervienen en la mayoría de los aprendizajes (comprensión y representación de la realidad, resolución de problemas, la anticipación-planificación-regulación de la propia acción y la comunicación a través de los distintos medios) y, a su vez, en el proceso de enseñanza y aprendizaje (alumnado, profesores, contenidos, etc.). Todo ello con la finalidad de guiar las decisiones en relación con la ayuda que precisa el sistema de enseñanza en su totalidad para progresar en lo que sería su función más definitoria, la calidad de la enseñanza.

Distintas pruebas documentales sitúan a la evaluación psicopedagógica como una modalidad de intervención dentro de la educación de apoyo que se justifica desde el principio de Atención a la diversidad, con el objetivo principal de valorar alumnado, esencialmente en sus capacidades, posibilidades y potencial de aprendizaje, en la sistemática de una evaluación dinámica, que cumpla funciones orientadoras, de diseño y programación de los aprendizajes posteriores.

Se trataría pues de una evaluación no basada en el criterio de la norma, sino basada en el criterio del currículo.

Desde esta óptica pone en valor el carácter preventivo, ya que pretende la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje que puede ser extensible a todos los alumnos/as y a vez al conjunto de factores que interactúan en el referido proceso. Tratándose siempre de conocer el grado de adquisición y desarrollo de las aptitudes, habilidades y destrezas, que inciden e incidirán en sus aprendizajes.

Este planteamiento afecta, como no podía ser de otra forma, a los instrumentos y procedimientos que se utilizan y a la forma de emplearlos. Se huye de la utilización generalizada y descontextualizada de pruebas y test. Para hacer más uso, de manera contextualizada de pruebas, pautas de observación, instrumentos basados en el currículo, guiones de entrevista. Todos ellos referidos a los elementos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje citados párrafo arriba.

Todas estas características ya quedan recogidas tanto en LOE, LOMCE y LEA (Ley de Educación de Andalucía), a saber:

- a. Reconocimiento del papel del alumnado en el proceso de aprendizaje.
- b. La estrecha relación entre procesos de enseñanza y aprendizaje.

- c. La atención del desarrollo integral del alumnado.
- d. La importancia del contexto y el clima de aprendizaje.

Reconocer estas características implica el abandono de los modelos estáticos de base psicométrica y clínicas imperantes hasta la actualidad, para dar paso a una evaluación dinámica que cursa con doble consecuencia:

1. La evaluación ha de estar de acorde con el modelo y objetivos de la intervención: se han de modificar los procesos de diagnóstico y modificar sus técnicas de obtención de datos. Modificándose, a su vez, las variables sobre las que se plantea la recogida de información.
2. Y, a su vez, el profesorado y el alumnado se convierten en agentes activos de la evaluación.

Por lo que la evaluación psicopedagógica ha de servir en definitiva, para ayudar y orientar al profesorado en la toma de decisiones tendentes a diseñar la respuesta adecuada a las necesidades del alumnado.

Asimismo se revela como un instrumento insustituible para el adecuado tratamiento de la diversidad.

Desde el punto de vista legislativo, se hace prescriptiva en base a una amplia normativa que la regula.

2. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Parecería lógico que un planteamiento de trabajo surgiera un método, y a su vez este, generara unos instrumentos y técnicas específicos. Y todos, en su conjunto, marcan el rol de las actuaciones profesionales en los escenarios concretos.

Por definición, tanto los instrumentos como las técnicas son medios o estrategias que los profesionales utilizamos para un fin único: la evaluación psicopedagógica.

Nunca son un fin en sí mismo.

Por lo tanto, son las características de la evaluación psicopedagógica las que definirán el tipo de instrumentos y técnicas a utilizar, a saber: sus principios (carácter funcional, dinámico, científico, educativo y cooperativo), el sentido y su finalidad, el carácter del proceso, la relevancia del contexto, la relevancia de la información recogida y su carácter colaborativo.

Se supone que cualquier instrumento que aporte información fiable y válida, de acuerdo con el marco conceptual señalado. Siempre que ayude al sustento de las decisiones respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos en un contexto determinado.

Cobra mucha más importancia (a efectos del carácter individualizado de la evaluación psicopedagógica) la interpretación de la información que en la aplicación de pruebas individuales.

2.1. Se podrán utilizar tantos instrumentos se requieran, siempre que estén adaptados a las características sociales y culturales del país donde se aplican y al currículo que servirá de referencia para la adopción de medidas educativas

Cierto es que los test deben de cumplir con los requisitos de fiabilidad, validez, comparabilidad, normas de interpretación, baremos adecuadamente contrastados e imparcialidad.

Los instrumentos se pueden organizar de la siguiente manera:

a. Para la evaluación relativa al alumno:

1. Aspectos del desarrollo personal del alumno relevantes para la intervención educativa (biológicos, psicomotores, intelectuales, potencial de aprendizaje, emocional, social, comunicación-lenguaje).
2. Para evaluar el nivel de competencia curricular.
3. Para evaluar el estilo de aprendizaje y la motivación para aprender.

b. Para la evaluación relativa al contexto:

1. Contexto de aula.
2. Contexto de centro.
3. Contexto socio-familiar.

2.2. Técnicas de evaluación psicopedagógica

La mayoría de las tesis vienen a coincidir en las siguientes como las más usuales:

- 2.2.1. Observación formalizada y la participante.
- 2.2.2. La entrevista en sus diferentes tipos: en profundidad, la semiestructurada, etc.
- 2.2.3. Análisis de documentos.
- 2.2.4. Los test y test adaptativos informatizados.
- 2.2.5. Pruebas de rendimiento o pruebas pedagógicas: instrumentos elaborados ad hoc.
- 2.2.6. Cuestionarios, inventarios y escalas.

FUENTES Y WEB CONSULTADAS

- Alonso Tapia, Jesús (2012). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa I y II*. Síntesis. (Madrid). EDUCAR y ORIENTAR. *Revista COPOE*. Números 1 a 8. <https://copoe.org>.
Instrucciones 08/03/2017 de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. www.juntadeandalucia.es/averroes/ambezar
<http://orientared.com/evaluación/evpspd.php>
<http://www.orientaandujar.es>
<http://www.psicoadactiva.com>

CONCLUSIÓN

En concreto en Andalucía se cuenta con una extensa regulación normativa asociada directa o indirectamente con la evaluación psicopedagógica, en concreto con 1 ley, 1 decreto, 3 órdenes, 1 circular y 4 instrucciones.

Indica quizás la importancia que cumple la evaluación psicopedagógica en nuestro sistema educativo.

De hecho podríamos dar por sentado que la evaluación psicopedagógica es la actuación que vertebró el trabajo de los orientadores/as en los centros de enseñanza.

En Andalucía, dados los profesionales implicados, los momentos y motivos, el procedimiento y el proceso de la evaluación psicopedagógica podría concluirse que es por excelencia la función primordial donde el orientador/a sella su intervención, y es lo más aceptado por la comunidad educativa.

Abrirse a procedimientos tecnológicos a fin de facilitar y hacer más ágil la parte de elaboración, aplicación y corrección de ciertas pruebas o test. No es más que actualizar los procedimientos conforme a la cultura existente en los entornos del alumnado. De hecho muchas líneas editoriales y otras tantas plataformas ya ofertan entre sus productos este tipo de actuaciones (Editoriales como Pearson, Q-global, CEPE, EOS, Dintest, TEA, ICCE, etc). Incluso otro tipo de empresas se han atrevido a colocar en el mercado herramientas de diagnóstico e intervención, por ejemplo, Dytective para Samsung. Otras iniciativas on line comportan servicios de evaluación e intervención, por ejemplo www.cognifit.com.

Esto no debe restar el uso de otros procedimientos que cumplen la misma función: que no es otra que la aplicación de medidas de atención a la diversidad, en su caso.

Cierto es que si decidimos por apostar por el uso de estos medios tecnológicos, estos deben de cumplir las normas que se recogen en los protocolos internacionales para evitar el uso indiscriminado y asegurar el uso sustanciado y sostenido.

Si se manejan postulados profesionales asociados a modelos ecológicos-sistémicos, la metodología, los instrumentos y las técnicas deben de ir en consonancia con el sustrato teórico y científico de los mismos.

COMUNICADO DE COPOE CONTRA LA DOCENCIA PARA EL ORIENTADOR

La Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España quiere hacer pública su opinión acerca de unos hechos que se vienen produciendo desde hace cursos y que afectan de forma directa a nuestro desempeño profesional y por consiguiente a la calidad del sistema educativo.

Un número considerable de orientadores y orientadoras han hecho llegar a COPOE la queja de que se les viene adjudicando, por parte de sus directores/as en los IES, la docencia de materias curriculares en las etapas de ESO, Bachillerato y Formación Profesional, como “refuerzo de materias troncales, materias instrumentales como Lengua Española en 1º de ESO, “valores éticos”, “iniciación a la actividad emprendedora y empresarial”, “economía”, “cambios sociales y de género”, “educación plástica y visual”, “educación física”, “recuperación y refuerzo de materias pendientes”, etc... Todas ellas son atribuciones docentes que corresponden al profesorado de los Departamentos Didácticos, según la normativa vigente (Real Decreto 665/2015, de 17 de julio y otras disposiciones vigentes), y no son competencia del profesorado de la especialidad de orientación educativa.

Este hecho constituye un gran obstáculo para llevar a cabo una orientación educativa, psicopedagógica y profesional de calidad pues resta tiempo a la orientación a la vez que lesiona los derechos del alumnado que tiene el derecho a que reciba clases con el profesorado especialista en cada materia que imparte.

Por ello, solicitamos que se cursen instrucciones a los centros educativos para que se eviten, para el curso próximo, dichas atribuciones docentes a orientadores y orientadoras, anómalas y contrarias a lo dispuesto en las normas de más alto rango, LOE y LOMCE y sea posible llevar a cabo la orientación educativa de calidad que nuestro Estado necesita.



CURSOS DE FORMACIÓN ONLINE ORGANIZADOS POR COPOE



Además de los eventos formativos que organiza nuestra Confederación todos los años para presentar novedades, experiencias y reflexiones sobre la orientación y educación, **vemos necesario completar nuestra oferta formativa con la puesta en marcha de una plataforma virtual** a la que se puede acceder a través de nuestra página web www.copoe.org, en la que ofreceremos cursos de formación específicos. Estos cursos estarán homologados por el MECD, en concreto por el INTEF (Instituto Nacional de Tecnología Educativa y Formación del Profesorado).

Así pues, comenzamos nuestra singladura con el curso a distancia **"Herramientas TIC en el aula"** cuya estructura organizamos en tres módulos:

- **Módulo 1. Herramientas de trabajo colaborativo con Google Drive:** documentos, hojas de cálculo, dibujos, formularios y presentaciones.
- **Módulo 2. The flipped classroom (la clase invertida):** herramientas para construir videoclases: Powtoon, VideoScribe, Goanimate. Herramientas para realizar vídeos didácticos: Khan Academy, Playposit, Edpuzzle. Aplicaciones para elaborar tutoriales y presentaciones: Screencast, Genially, Pictochart,...
- **Módulo 3. Herramientas de presentación y las redes sociales en la educación.** Herramientas educativas: Edmodo, Eduaaps, Kahoot, Quizizz.

Este curso está destinado a maestros y maestras de Educación Primaria, Profesorado de secundaria, Bachillerato y Formación Profesional y trabajadores de los Servicios de orientación, no sólo de España sino también de los países de idioma castellano.

El objetivo principal del curso es conocer las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y de la comunicación en los procesos de innovación educativa.

La metodología a utilizar será eminentemente Interactiva con el ponente-tutor del curso, a través de consultas del foro en la plataforma virtual y el mail aportado, para aclaración de dudas.

De los recursos materiales destacamos: los materiales estarán presentados en formato web, PDF, powerpoint o vídeo, dependiendo del contenido. Vídeos de expertos y videotutoriales que pueden ser consultados en todo momento. El contacto participantes-ponente-participantes será a través de la plataforma virtual y e-mail entre los integrantes del curso.

El importe de la inscripción es de 60 euros para socios de COPOE y personas vinculadas a las organizaciones convocantes y 80 euros para el resto de profesionales.

Jesús Prieto González. Licenciado en Psicología y Diplomado en Magisterio. Diploma de estudios avanzados doctorado UNED. Máster en informática educativa. Vocal de TIC y webmaster en la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía y administrador de diversos blog sobre educación. Ponente de diversos cursos presenciales y a distancia en la AAPS, CIFES de Aragón y en el CATEDU, sobre convivencia, orientación, tutoría y TIC.

ASOCIACIÓN ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN DE MADRID

ACTIVIDADES



El pasado 15 de septiembre iniciamos el curso escolar con una visita guiada a Segovia disfrutando tanto del espacio histórico como de risas y expectativas ante los retos que se nos plantean. Tuvimos nuestro momento de reflexión tras la comida junto con Joaquín Álvarez sobre las tutorías LGTBI+H. Se van uniendo poco a poco a este proyecto nuevos IES en la Comunidad de Madrid y en otros lugares de España. De esta forma, nos planteamos crear una red de centros que previenen la Homofobia.

Además, para mejorar la planificación, este curso escolar vamos a plantear los jueves como día de la semana que nos viene mejor al grupo, realizando en este primer trimestre las siguientes actividades:

- Octubre: presentación de la herramienta *Nesplora* en el CEPA Villaverde.
- Noviembre: participación en la actividad de los compañeros de Córdoba: VI Jornadas Estatales Orientación.
- Diciembre: desayuno de convivencia.

Además, participaremos según agenda de los siguientes eventos:

- Entrega de Premios Magisterio
- Inauguración del curso en el Consejo Escolar del Estado.
- Reunión de la FAD en relación a *Socidrogalcohol*.



Visita guiada a Segovia



ACTIVIDADES DESDE APOLAR



Entre las actividades de APOLAR al finalizar el curso 2017-2018 destacamos las charlas:

- **“Recursos TIC para Orientación”**, realizada por Alberto del Mazo, orientador y profesor.
- **“Cómo prevenir y abordar los trastornos de conducta alimentaria desde la orientación educativa”** impartida por Daniel Esteban, psicólogo de la asociación **Acab Rioja** (Asociación de Trastornos de la Conducta Alimentaria de la Rioja) y Gloria Martínez, su presidenta. Ambas con notable éxito por su práctica aplicación a nuestra tarea y en las casuísticas que encontramos.

Así mismo, se realizó una actividad especial de fin de curso, por el 13 cumpleaños de la Asociación (nada de ir con los típicos números redondos) en el cual se hizo la semblanza de la misma y el reconocimiento a los anteriores presidentes de APOLAR: Charo Centeno y Fermín Izquierdo.

Un emotivo acto y un merecido agradecimiento a su labor.



Los homenajeados, Charo Centeno y Fermín Izquierdo; la Directora de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación de La Rioja y miembros de la Junta Directiva de APOLAR: Mari Sol Martínez, Lyana Echeverría, Eva Pascual y María José Marrodán



Socios en una de las actividades



Dos de los obsequios elaborados especialmente para Charo Centeno y Fermín Izquierdo por la artista local Isabel Fenoll

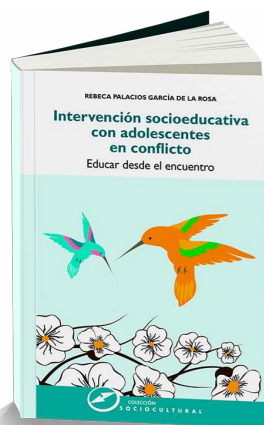
INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON ADOLESCENTES EN CONFLICTO

Rebeca Palacios G. de la Rosa. 2018. Madrid: Narcea. 224 páginas.

La autora, basándose en su experiencia vital y profesional, nos muestra el modelo, una metodología y una serie de herramientas educativas que permitirán diseñar intervenciones personalizadas basadas en la educación emocional y el acompañamiento personal del adolescente y su familia.

El contacto con el adolescente, la cercanía y la pedagogía del contrato son elementos fundamentales del modelo educativo que propone, junto con el encuentro con las familias.

El libro transmite esperanza en el ser humano y en el acto educativo porque cómo se señala en el prólogo, la educación sigue siendo trabajo manual, de paciencia y artesanía, difícil de llevar en medio de una sociedad en la que todo se hace en serie. El objetivo último es ayudar a dotar al adolescente de herramientas, estrategias, habilidades y actitudes que le permitan construir su propio futuro.



ADAPTACIONES CURRICULARES BÁSICAS SERAPIS

Varios autores. 2018. Madrid: CEPE.

PROYECTO ACB SERAPIS, está formado por una serie de cuadernos 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.



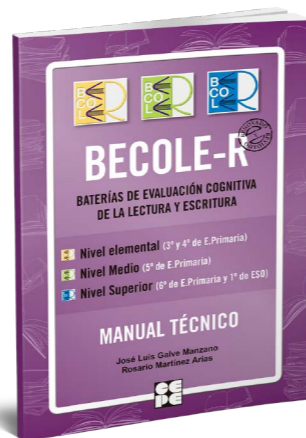
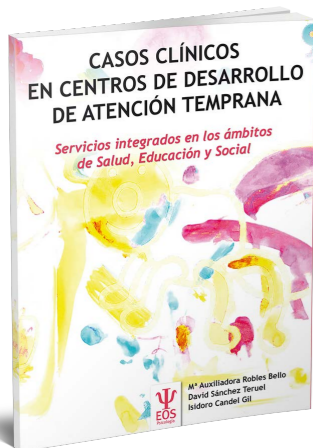
Está dirigido a alumnado que precise Adaptaciones Curriculares Básicas, concretamente para alumnado con necesidades educativas, retraso escolar y/o dificultades de aprendizaje.

En sí, no es un material para suplir a los libros de texto en los centros educativos, sino que está concebido para un alumnado que acumula un cierto nivel de "retraso escolar en sus aprendizajes" y necesita un programa graduado para adquirir aquellos elementos de niveles previos que les posibilite seguir aprendiendo, al mismo tiempo que conseguir los objetivos y contenidos mínimos de cada nivel educativo en base al currículo. Este material se puede considerar como adaptaciones no significativas si el nivel del desfase curricular se sitúa en no más de un curso de desfase curricular, situándose como un programa de refuerzo. Cuando el desfase curricular es superior a dos o más cursos estaríamos hablando de adaptaciones curriculares significativas, debiendo seleccionar el cuaderno correspondiente al curso cuyas competencias y contenidos tiene aún por adquirir ese alumno/a.

CASOS CLÍNICOS EN CENTROS DE DESARROLLO DE ATENCIÓN TEMPRANA

M^{ra} Auxiliadora Robles Bello, David Sánchez Teruel, Isidoro Candel Gil. 2018. Madrid: EOS. 146 páginas.

La Atención Infantil Temprana sobre niños de 0 a 6 años se ha convertido en un área multidisciplinar destacada a nivel nacional e internacional. Pretende dar respuesta a un espacio limitado de publicaciones donde se plantea procesos específicos de evaluación y tratamiento en niños y niñas con trastornos metabólicos, genéticos, evolutivos o del comportamiento desde un punto de vista práctico. El enfoque centrado en caso único es una metodología que ofrece diseños en casos concretos de trastornos infantiles de carácter temprano a profesionales sanitarios y sociales, abriendo caminos hacia la perspectiva particular de análisis que requiere esta etapa temprana del desarrollo infantil. Ofrece nuevas perspectivas de trabajo para aquellos profesionales del sector que diariamente trabajan o desean trabajar con estos niños.



BECOLE-R. BATERÍAS DE EVALUACIÓN COGNITIVA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA RENOVADO Y REVISADO

J. Luis Galve Manzano y Rosario Martínez Arias. 2018. Madrid: EOS.

Estudian tanto la lectura como la escritura a través de los procesos de comprensión y producción a nivel de procesamiento léxico, y sintáctico-semántico oracional y textual, de forma que se pueda evaluar tanto la lectura como la escritura como cualquiera de los diferentes niveles de procesamiento.

Finalidad: Evaluación del funcionamiento de los principales procesos implicados en la lectura y/o la escritura (a nivel léxico, y sintáctico-semántico oracional y textual), así como la detección de errores. También posibilita la obtención de Índices Generales de Rendimiento en Lectura, en Escritura y en los procesos que les integran.

Posibilidades de aplicación:

Batería versión cribado (screening): Se aplica solo una parte de las pruebas de la batería para la evaluación de aspectos básicos. Su objetivo es detectar casos de riesgo en lectoescritura.

Batería completa o evaluación integral: Requiere la aplicación de todas las pruebas, siendo opcional las complementarias. Presenta una ventaja que incorpora las pruebas ya pasadas en la versión de cribado, sin necesidad de nueva aplicación. Posibilita una salida de datos tipo perfil informatizado o informe descriptivo.

También permite la evaluación de aspectos complementarios (como son el Dictado de textos, la Escritura espontánea o elicitada, y la Lectura y Escritura de sílabas) cuya finalidad es valorar el funcionamiento de los componentes de los diferentes niveles de procesamiento.

Aplicación: Individual y/o colectiva (excepto la prueba de Lectura de palabras y Fluidez lectora de textos que requiere aplicación individual).

Modalidades de aplicación: a) Papel y corrección informatizada; y b) Aplicación online informatizada (con autocorrección y sin necesidad de papel).

Baremación: Por cursos con puntos de corte para cada nivel en cada prueba. Delimitación de la posible presencia de dificultades en cada nivel de procesamiento, pruebas y subpruebas indicando el nivel del alumnado en comparación con su curso/edad.

Tipificación: Alumnado español de diferentes comunidades autónomas, de centros públicos y concertados, del ámbito rural y urbano.

DIX. BATERÍAS DE DETECCIÓN DE LA DISLEXIA Y DIFICULTADES DE LECTOESCRITURA

José Luis Ramos Sánchez, Ana Isabel González Contreras, José Luis Galve Manzano. 2018. Madrid: CEPE.

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

Tiempo de la aplicación: Variable. Dependiendo del nivel (educación infantil-5 años-, 1º y 2º de educación primaria), del tipo de aplicación (colectiva e individual) y del tipo de pruebas (principales y complementarias). Entre 20 y 50 minutos.

Tiempo de corrección por alumno: 6 minutos aproximadamente.

Momento óptimo de aplicación: Al finalizar el curso o al iniciarlo hasta mediados de octubre. Por ejemplo, el momento óptimo para evaluar al alumnado de educación infantil (5 años) sería en mayo-junio o en septiembre-octubre cuando ya está escolarizado en 1º de educación primaria, en este caso las pruebas y baremos serían los correspondientes a educación infantil (5 años).

Significación: Evalúa aspectos principales y complementarios en la detección del riesgo de dificultades de lectura y escritura, tanto específicos como generales, en los momentos iniciales de la escolaridad.

Material: Manual de la batería, en el que se detallan las instrucciones de aplicación, puntuación e interpretación. Además, se incluye la fundamentación teórica y estadística de la batería.

Cuaderno del alumno, que incluye instrucciones para el alumno, espacio para que el alumno responda y hoja registro de anotaciones para facilitar la anotación de respuestas del evaluador, así como las observaciones e información escolar que considere.

Baremo e interpretación de resultados: Puntuaciones centiles e interpretación cualitativa del IGD, de las pruebas principales y complementarias.

Condiciones del examinador: Cualquier evaluador del lenguaje (orientadores, psicólogos, pedagogos, profesores de audición y lenguaje y de pedagogía terapéutica).

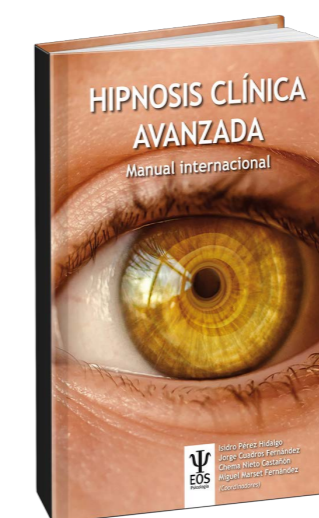


LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE-SERVICIO APRENDER MEJORANDO EL MUNDO

Pedro M^o Uruñuela. 2018. Madrid: Narcea. 112 páginas.

La metodología de aprendizaje servicio tiene como eje fundamental unir los aprendizajes del alumnado con el servicio a la comunidad. Este libro es una guía específica para orientar a toda persona interesada en esta metodología.

Se estructura en tres apartados. En el primero se exploran las razones por las que emplear el aprendizaje servicio, así como sus características básicas. En el segundo se profundiza en los tres elementos clave de la metodología: las necesidades sociales como punto de partida, el servicio con respuesta las mismas y los aprendizajes que se vinculan a este, antes, durante y después de la acción de servicio. El libro incorpora también experiencias de proyectos de aprendizaje servicio llevados a cabo en distintos niveles educativos. Por último, en el tercer apartado se proponen diversas formas de concretar y llevar a la práctica los proyectos de aprendizaje-servicio, explorando diversas metodologías que permitirán desarrollar esta línea de trabajo.



HIPNOSIS CLÍNICA AVANZADA MANUAL INTERNACIONAL

Isidro Pérez Hidalgo, Chema Nieto Castañón, Miguel Marset Fernández y Jorge Cuadros Fernández. 2018. Madrid: EOS. 369 páginas.

Es un manual de profesionales para profesionales. Desde la Sociedad Hipnológica incorpora descripciones detalladas de procedimientos terapéuticos originales y eficaces, y una enorme variedad de planteamientos técnicos novedosos, en ocasiones sorprendentes y especialmente sugerentes.

Un manual que recupera la fascinación por la hipnosis en un marco teórico y práctico de rigor y fundamento científico. Se abordan temas de lo que podríamos llamar "Hipnosis Clínica Avanzada". Podemos encontrar aportaciones de vanguardia dentro del mundo de la hipnosis, a veces adentrándonos en áreas poco exploradas.

PROYECTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. SOPORTE MODELO V.E.C.

María Paula González Torres y Rosa María Martínez Lastres.

2018. Madrid: EOS. 138 páginas.

El Proyecto de Inteligencia Emocional en el ámbito educativo con Soporte Modelo V.E.C. (Aguado, R.) es una caja de herramientas (estructuradas en la aplicación de dinámicas, actividades, vídeos, cuentos, canciones...) agrupadas por tramos de edad, desde 3 a 12 años.

Pretende, con su práctica diaria, ensalzar al que aprende (referido) y empoderar el rol del maestro/a del siglo XXI, la seguridad del que enseña (referente), basada en los elementos del V.E.C. "mirada", "vínculo" y "el poder de saber que puedes".

Referente, tú puedes provocar el cambio siendo modelo y moldeando las emociones de tu alumnado, ya que estas esculpen su destino, gestionando para que esté en emociones C.A.S.A. el mayor tiempo posible.

