

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación

Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas

Especialidad: Orientación Educativa

Curso 2012-2013

Trabajo Fin de Máster

Modalidad A

“Resolución de conflictos desde un Departamento de Orientación”

Autora: Laura Aubí Catevilla

Directora: Paloma Larena

Índice.

Introducción. La orientación educativa a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo	p. 4-10
Justificación de la selección de proyectos	p. 11-29
Reflexión crítica sobre las relaciones existentes o posibles entre los proyectos seleccionados	p. 30-35
Conclusiones y propuestas de futuro	p. 36-40
Referencias documentales	p. 41-43
Anexos	p. 44-72

Introducción. La orientación educativa a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo (condiciones de trabajo, retos profesionales, formas de organización, etc.)

Este trabajo pretende recoger todos los aprendizajes y competencias adquiridos durante este curso en el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas.

En él se plasma tanto el marco teórico de la especialidad que nos concierne, la Orientación Educativa, como de los diversos conocimientos desarrollados en el Máster. Así como, reflejar mi punto de vista y experiencia desarrollada durante este curso, para así, compartir con quien lee este trabajo mi “cosmovisión”, es decir, mi posición desde la fundamentación de cómo veo e interpreto yo la Orientación Educativa.

La orientación educativa tiene sus orígenes con Carkhuff, quien, sienta las bases de la Orientación como elemento de ayuda poniendo énfasis en la calidad humana del orientador, en los beneficios a largo plazo de la ayuda, y en la relación interpersonal y comunicación entre agente y receptor de la ayuda.

Según Vélaz de Medrano (1998) la Orientación Educativa es

Un conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia) y sociales. (pp. 37-38)

Otros autores (Rodríguez Espinar et al., 1993; Echevarría, 1993; Rodríguez Moreno, 1995; Alonso Tapia, 1995; Álvarez y Bisquerra, 1996) han aportado a este tema, encontrando como puntos comunes que la intervención orientadora es un proceso de ayuda que debe llegar a todas las personas y que no se encuentra delimitado en el espacio ni en el tiempo; tiene como finalidad el desarrollo personal, social y profesional del individuo en su contexto; es un proceso que se desarrolla dentro y junto con el propio proceso educativo, profesional y vital del sujeto, y no como una intervención aislada; es trabajo de la totalidad de agentes educativos y sociales; predomina un modelo sistémico de intervención psicopedagógica; los principios de prevención, desarrollo, intervención social y empowerment son los que caracterizan al proceso de Orientación.

La orientación para Sabirón y Arraiz (2012) busca capacitar a la persona, que tiene las competencias, conciencia de su potencial y sentido crítico para actuar en beneficio propio sin olvidar su responsabilidad social.

El sentido de la intervención psicopedagógica, según Santana Vega (2009) tiene que ver con la transmisión de ideas que permiten al ser humano elegir entre varias opciones vitales. La finalidad de cualquier actuación profesional iría en la línea de contribuir a que las personas construyan su proyecto de vida, teniendo presente las diferentes dimensiones constitutivas del ser humano (conativa, cognitiva, afectiva, social y psicomotriz).

No debemos olvidar que la orientación es un proceso que se da a lo largo de toda la vida. En educación, y, por tanto, en la Orientación Educativa, es difícil que veamos grandes cambios debidos a nuestras actuaciones pero, aun así, debemos sembrar nuestro granito de arena, pensando que este dará sus frutos. Como en El viaje a Ítaca de Ulises, no hay que centrarse sólo en el destino sino ir paso a paso disfrutando y aprendiendo en y del camino.

La búsqueda de la calidad, como dice Santana vega (2009) es una de las señas de identidad de la reforma propiciada por la LOGSE y que se mantiene con la LOE. . La orientación escolar y profesional es un elemento crucial de la calidad de la enseñanza y forma parte del proceso educativo, de ahí que se establezca la función orientadora de todo el profesorado (Coll, 1996; Marchesi, 2000).

Para Esteve (2000) “la calidad, se mire por donde se mire, estará siempre en manos del agente directo con el que opera el sistema educativo: el profesor” (p. 429). De ahí que, como apunta Santana Vega (2009) para mejorar la calidad de nuestro sistema educativo habrá que reforzar el apoyo al profesorado, y reconsiderarse el asesoramiento a todos los agentes educativos, no solamente al alumnado.

El Real Decreto por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (R.D. 83/1996, BOE n. 45 de 21/02/1996) dedica el Capítulo II a los Departamentos de Orientación. El artículo 42 asigna al Departamento de Orientación un conjunto de funciones relacionadas con la orientación académica, psicopedagógica y profesional, con la evaluación psicopedagógica de los alumnos con necesidades educativas especiales, con la evaluación psicopedagógica de los alumnos que la requieren y con el apoyo a la acción tutorial, todo ello en el marco de la atención a la diversidad y, en particular, a los alumnos con necesidades educativas especiales.

El ejercicio de estas variadas funciones hace necesario que estos departamentos cuenten con profesionales diferentes que, actuando de manera coordinada, desarrollos su trabajo en ámbitos

diferentes. Por ello, se hace necesario establecer el ámbito de actuación de cada uno de estos profesionales para que los Departamentos de Orientación puedan llevar a cabo las funciones que tienen encomendadas de manera eficaz.

La Resolución sobre organización de los Departamentos de Orientación en Institutos de Educación Secundaria (Resolución de 26 de noviembre de 1996, BOE n.132 de 31/05/1996) dicta una serie de instrucciones sobre las responsabilidades específicas de los diferentes profesores que componen el Departamento de Orientación relacionadas con la orientación educativa y la atención a la diversidad.

En el centro donde yo realicé las prácticas, el Departamento de Orientación estaba formado por el profesor de la UIEE, una profesora del ámbito socio-lingüístico, otra del ámbito científico-tecnológico y otra del ámbito práctico, dos profesores de pedagogía terapéutica, una profesora técnica de servicios a la comunidad (trabajadora social), el orientador y un intérprete de lengua de signos.

Así, el profesorado de la especialidad de Psicología y Pedagogía, que es el que nos ataña, tendrá como funciones:

- Coordinar la planificación y el desarrollo de las actividades de orientación académica y profesional correspondientes a las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y contribuir a su desarrollo
- Asesorar a la Comisión de Coordinación Pedagógica proporcionando criterios psicopedagógicos y de atención a la diversidad en los elementos constitutivos de los proyectos curriculares.
- Colaborar en la prevención y detección de problemas de aprendizaje.
- Coordinar la evaluación psicopedagógica con los profesores de aquellos alumnos que precisen la adopción de medidas educativas específicas realizando el informe psicopedagógico.
- Participar en la planificación y el desarrollo de las adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que lo precisen, entre ellos los alumnos con necesidades educativas especiales y los que sigan programas de diversificación, en colaboración con los departamentos didácticos y las Juntas de Profesores.
- Participar en la elaboración y desarrollo de los programas de diversificación curricular y asesorar a los equipos educativos de los programas de garantía social en la elaboración de las programaciones correspondientes.

- Colaborar con los tutores en la elaboración del consejo orientador que sobre su futuro académico y profesional ha de formularse para todos los alumnos y alumnas al término de la Educación Secundaria Obligatoria y de los programas de garantía social.

Además, el jefe del Departamento de Orientación, que suele coincidir con el profesor de la especialidad de Psicología o Pedagogía, debe asumir otra serie de funciones como son:

- Participar en la elaboración del proyecto curricular de etapa.
- Redactar el plan de actividades del departamento y la memoria final de curso.
- Dirigir y coordinar las actividades del departamento.
- Convocar y presidir las reuniones ordinarias del departamento y las que, con carácter extraordinario, fuera preciso celebrar.
- Elaborar y dar a conocer a los alumnos la información relativa a las actividades del departamento.
- Coordinar la organización de espacios e instalaciones, adquirir el material y el equipamiento específico asignado al departamento y velar por su mantenimiento.
- Promover la evaluación de la práctica docente de su departamento y de los distintos proyectos y actividades del mismo.
- Colaborar en las evaluaciones que, sobre el funcionamiento y las actividades del instituto, promuevan los órganos de gobierno del mismo o la Administración educativa.
- Velar por el cumplimiento del plan de actividades del departamento.

Estas funciones tienen su repercusión en la práctica recogiéndose en el Plan de Actuación que elabora el Departamento de Orientación para el desarrollo de todo el curso escolar. Durante mi período de prácticas tuve la oportunidad de conocer y analizar el propio del IES Avempace.

Este se elabora a partir del análisis del contexto y fundamentándose en la información obtenida en la memoria del curso anterior del Departamento de Orientación, en el PEC y el PCC así como en diversas reuniones con miembros del equipo directivo y tutores entre otros. El departamento de orientación se plantea como líneas prioritarias de actuación asesorar a través de la CCP en los procesos de análisis e interpretación de los resultados del centro en la evaluación de diagnóstico, organizar y desarrollar los distintos programas educativos de la ESO para la atención a la diversidad con los que cuenta el centro, colaborar con los distintos departamentos en la adecuación de los procesos de evaluación de los aprendizajes, y de promoción y titulación del alumnado de acuerdo a la Orden sobre la evaluación en Educación Secundaria Obligatoria (Orden de 26 de noviembre de 2007, BOA n. 142 de 03/12/2007) y desarrollar mecanismos de coordinación

con el equipo docente del tercer ciclo de la Educación Primaria y los Servicios de Orientación para garantizar una adecuada transición entre las dos etapas.

La orientación así como la tutoría pretenden de forma integrada potenciar en los alumnos las competencias social y ciudadana, la competencia para aprender a aprender y la autonomía e iniciativa personal.

A su vez, la tutoría y la orientación contribuyen a la imagen adecuada, al desarrollo de hábitos, al conocimiento de la realidad, la toma de decisiones, todo ello componentes presentes en todas las competencias básicas. Las actividades de tutoría, que se engloban dentro del Plan de Acción Tutorial, que se realizarán con el fin de potenciar estos aspectos y competencias pretenden acercarse a la realidad del centro y a las necesidades del alumnado, de forma que este Plan se plantea como flexible a las necesidades del centro y en todo momento adaptado a las características de los alumnos y profesores.

Los objetivos generales que se plantean en el plan de actuación del IES Avempace van en la línea de personalizar la educación favoreciendo el desarrollo de la persona, ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares del alumnado, favorecer la adquisición y desarrollo de las competencias básicas en la vida y para la vida, así como los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad, sistema de valores y toma de decisiones; contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa; y prevenir las dificultades de aprendizaje, abandonos e inadaptación.

Estos objetivos son un tanto utópicos, ya que aunque se intente todo esto, la realidad es que no se llega a atender a todo el alumnado individualmente, la intervención se centra en los alumnos con necesidades del tipo que sean o a aquellos que voluntariamente acuden al departamento, normalmente en búsqueda de ayuda o asesoramiento.

La forma de trabajar con el grupo completo son las tutorías, que sí pretenden centrarse en contenidos que potencien las competencias de los alumnos.

En cuanto a las familias, el objetivo de trabajar con ellas y hacerlas partícipes de la actividad del centro resulta complicado, sobre todo con según que familias.

Así como la interacción y colaboración de todo el equipo docente se intenta desde el Departamento de Orientación pero, al fin y al cabo, está en manos del propio equipo ya que el orientador no puede exigir ni imponer nada, se centra en que haya interacción entre los miembros del departamento y de este con los tutores, que son con los que hay que estar coordinados en primer grado.

En cuanto a la metodología general del Departamento de Orientación, este trabaja con los tutores realizando reuniones semanales para coordinar y hacer un seguimiento de la programación. La relación con estos es de auténtico diálogo, pudiendo hacer los tutores propuestas para el PAT que ellos consideren oportunas. Estas reuniones no se realizan semanalmente si no hay actividades de tutoría que planificar ni otros asuntos que tratar, ya que los tutores agradecen que esa hora les sea útil. En el centro donde realicé las prácticas se trabaja mucho con el correo electrónico, es decir, el orientador envía las propuestas de tutoría vía email, así como las actividades que trabajar. Es una forma muy eficaz de llegar a todos los tutores al instante y una buena herramienta de coordinación.

Al menos dos veces al trimestre se celebran reuniones de equipos docentes organizadas por cursos, en las que se abordan aspectos propios de la dinámica del curso. Y se mantendrán las relaciones con los departamentos a través de la CCP.

Se mantienen reuniones semanalmente de coordinación con el equipo directivo con el objetivo de colaborar en las líneas prioritarias de actuación, aunque como vi en mis prácticas, estas se realizan con más frecuencia. Como me decía el orientador en el que realicé las prácticas, es importante tener una buena coordinación con todos, pero especialmente con el equipo directivo para que se tenga en cuenta y se valore la labor del Departamento de Orientación.

El Departamento de Orientación acude también a las sesiones de evaluación y pre-evaluación con el fin de que sirvan para encontrar acuerdos no sólo de carácter académico sino de funcionamiento general del grupo. Además tanto en la segunda como en la tercera evaluación se intentará llegar a acuerdos sobre los alumnos que se propondrán para los diferentes programas de atención a la diversidad: PAB, UIEE, PCPI, Programa de Diversificación Curricular, Aulas Taller...

Además el Departamento de Orientación se coordina con organismos externos como son: los EOEP, orientadores y profesores en centros de Educación Primaria para recoger información sobre alumnos con necesidades educativas especiales; con los CPRs para temas formativos; con los servicios sociales del ayuntamiento para el seguimiento de alumnos con absentismo escolar; con el centro de Información juvenil, con el PIEE para actividades de ocio y tiempo libre; así como con otras asociaciones, colectivos y organismos que aporten un enfoque acorde con el entorno del centro y abrir las puertas a experiencias educativas no formales.

Las actividades que se llevan a cabo desde el Departamento de Orientación están agrupadas en tres ámbitos de actuación; siguiendo la Resolución que dicta instrucciones sobre el Plan de actividades de los Departamentos de Orientación (Resolución de 30 de abril de 1996, BOMEC n. 20 de 13/05/1996) estos son:

- Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje

- Apoyo al Plan de Acción Tutorial
- Apoyo al Plan de Orientación Académica-Profesional

Algunas de las actividades planteadas a principio de curso se realizan y otras no, incluso hay algunas que con los mismos objetivos se plantean de forma diferente durante el curso. El Plan de Acción Tutorial así como las actividades que se plantean desde el departamento tienen que ser flexibles, es decir, siempre surgen problemáticas que es importante tratar, por lo tanto se introducen programas que no estaban previstos a principio de curso pero que por las necesidades surgidas se llevan a cabo. También tiene mucho peso en esto la cantidad de propuestas que llegan desde las asociaciones externas al centro y que proponen programas que trabajar. A principio de curso no se prevén esas actividades, pero al ser ofrecidas pueden resultar de gran interés para la comunidad educativa y pueden fomentar las competencias tanto o más que las actividades previstas.

La evaluación del Departamento de Orientación constituye el fundamento para tomar decisiones de mejora y el nivel de calidad adecuado. Para llevar a cabo esta evaluación será preciso analizar los siguientes criterios: la adecuación de los objetivos programados al centro y según la PGA, PCE, PAD, PAT y POAP; la colaboración con los órganos de dirección y coordinación pedagógica del centro; la distribución equilibrada de los programas propuestos; la idoneidad de los materiales y recursos empleados; la coordinación con el profesorado; la celebración de reuniones previstas, el grado de colaboración y participación del profesorado; el grado de implicación de las familias, el nivel de satisfacción de los destinatarios e intervenientes; y el número de sugerencias y propuestas formuladas.

Como instrumentos de evaluación se utilizan: el análisis de las actas que recogen los acuerdos de las distintas sesiones de coordinación, cuestionarios para el profesorado, para el alumnado y cuestionarios de autoevaluación; así como escalas de evaluación de los programas de intervención.

Los principales recursos del entorno con los que es posible coordinar actuaciones son: el PIEE, Centros Sociolaborales, Servicios Sociales del Ayuntamiento, Centro de Rehabilitación de Drogodependencia, EOEP del Sector 1, Protección de menores de DGA, otros IES, Asociación de Padres y Madres, servicios sanitarios, centros de adultos, Unidad Técnica de Absentismo, Fiscalía de menores, Inspección Educativa y Unidad de programas. También se recurre a recursos externos de asociaciones sin ánimo de lucro que están proliferando en estos tiempos de crisis, y su labor al igual que su disponibilidad y compromiso son muy buenas.

Justificación de la selección de proyectos.

Los trabajos que he elegido para este Trabajo Fin de Máster son el programa que llevé a cabo durante el Prácticum III sobre comunicación, resolución de conflictos y redes y el bloque dedicado a la importancia de las familias en la Orientación Educativa incluido en el portafolio final de la asignatura La Orientación Educativa: estrategias y procesos de trabajo.

Actividad 1. Comunicación, resolución de conflictos y redes sociales.

Esta actividad me parece importante recogerla aquí ya que, además de diseñarla, pude llevarla a la práctica en el IES Avempace. Por ello, considero que es uno de los trabajos más completo y más enriquecedor de mi paso por el Máster.

Diseñé este programa debido a que en uno de los grupos de 2º de Educación Secundaria Obligatoria había surgido, antes de comenzar yo las prácticas, un conflicto de violencia verbal que concluyó con el cambio de centro de la chica que, supuestamente, había sufrido ese acoso.

La situación fue que una de las chicas del grupo hablaba con una amiga sobre otros compañeros de clase, y esta amiga les contaba a las personas implicadas lo que decía sobre ellos. Esto llevó a que el grupo clase comenzase a agredir a la primera chica verbalmente y por medio de las redes sociales. Además, cogían fotos que ella misma publicaba en sus redes sociales para pasárselas y repartirlas entre más gente del instituto.

Por este motivo, me pareció interesante tratar tanto la resolución de conflictos como la comunicación, ya que muchas veces los problemas se producen por una falta de esta o por un mal uso, y el tema de la privacidad en las redes sociales.

Lo llevé a cabo con los seis grupos de este curso con los que cuenta el centro, con la aprobación de los tutores de cada uno de los grupos.

De acuerdo a la Carta de Derechos y Deberes de los miembros de la Comunidad Educativa en los centros no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón (R.D. 73/2011, BOA n.68 de 05/04/2011), la convivencia escolar deberá tener como referentes generales los principios establecidos por la Constitución Española y las leyes orgánicas que desarrollan el derecho a la educación, el Estatuto de Autonomía de Aragón y la legislación que de él dimana, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales en materia educativa ratificados por España. En particular, se referencia que la convivencia en los centros docentes deberá basarse, entre otros, en los principios de respeto a sí mismo y a los demás; y en el deber de que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrolle en un clima de respeto mutuo.

Las Normas de Convivencia del IES Avempace, que se encuadran dentro del Plan de Convivencia del mismo, hacen referencia a que las relaciones entre todos los miembros del instituto deberán estar regidas por el respeto entre los mismos, la no discriminación por razón de sexo, nacimiento, raza, religión o discapacidad física. Se tendrá que utilizar en todo momento un lenguaje adecuado. Se evitarán expresiones de mal gusto, soeces u ofensivas para las personas, las bromas pesadas, persecuciones de todo tipo, burlas gratuitas y otras acciones semejantes, respetando en todo momento el derecho a la integridad y dignidad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

Estas Normas de Convivencia se estaban incumpliendo por lo que creí conveniente intervenir, debido a la falta de tiempo durante el Prácticum, sólo con los alumnos de 2º de ESO; para que, viendo que habían conseguido que la chica del conflicto cambiase de centro, no les tentase provocar situaciones similares con otros alumnos; y, así “llevar a cabo medidas correctoras, que tengan carácter recuperador, educador y reparador”, como se dice en la guía Cuento Contigo (ADCARA y Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 2006, p.18)

La actividad elegida se encuadra dentro del Modelo de Programas, que Álvarez Rojo (1994) define como: “Acción colectiva del equipo de orientadores, junto con otros miembros de la institución, para el diseño, implementación y evaluación de un plan (programa) destinado a la consecución de unos objetivos concretos en un medio socioeducativo en el que previamente se han determinado y priorizado las necesidades de intervención”. Y autores como Rodríguez Espinar et al. (1993) aclara que estas necesidades educativas se pueden dar tanto en alumnos como en padres y profesores.

Como señalan Grañeras y Parra (2009), los programas de orientación tratan de ser comprensivos y de centrarse en el desarrollo, partiendo de las necesidades de todos los estudiantes y no solamente de aquellos alumnos que presentan problemas.

También trabajé en esta actividad de acuerdo al Modelo de Servicios. Para Matas (2007) este modelo está vinculado a las prestaciones que las instituciones públicas, en este caso el Cuerpo de Policía Nacional, han ofrecido a la ciudadanía. Y lo define como toda aquella intervención directa que realiza un equipo de profesionales especializados, sobre un grupo de sujetos que presentan una necesidad y demandan la prestación. Esta forma de actuar permite conectar los centros educativos con el sistema de servicios a la comunidad. Actúan por tanto como una correa de transmisión entre la realidad de colegios y los servicios comunitarios.

El programa llevado a cabo se encuadra dentro del Plan de Acción Tutorial del IES Avempace que está planteado con carácter flexible, de forma que se pueda adecuar en todo momento a la

realidad del centro y a las necesidades del alumnado, por lo que no tuve ningún problema a la hora de plantearlo.

Los contenidos y actividades del Plan de Acción Tutorial en este instituto tienen como ejes principales enseñar a ser persona, enseñar a tomar decisiones, enseñar a pensar y enseñar a convivir, para así contribuir al desarrollo personal del alumnado y a la adquisición de las competencias básicas a lo largo de la escolaridad obligatoria. Considero que mi programa cumple con la potenciación de estos ejes por lo que lo planteé para llevarlo a cabo durante tres sesiones de tutoría, complementadas con la charla del departamento de Participación Ciudadana de la Policía Nacional.

En cuanto a las competencias desarrolladas durante el programa, en la primera sesión abordé el **tema de la comunicación**. Comencé preguntándoles qué era para ellos comunicarse y de qué formas creían que nos comunicamos. Cuando nos comunicamos estamos intercambiando nuestros sentimientos, opiniones, o cualquier otro tipo de información, ya sea hablando, escribiendo o con cualquier otro tipo de señales. Según Berelson, B. y Steiner, G. (1964) la comunicación consiste en la transmisión de información, ideas, emociones y habilidades por medio de signos y palabras.

Siguiendo las funciones que propone Zayas Agüero (2010) les expliqué que la comunicación tiene una función informativa, ya que nos permite aportar nueva información, pero también una función afectiva, le otorgamos una carga afectiva a nuestros mensajes.

Cuando nos comunicamos con otras personas de forma presencial utilizamos también comunicación no verbal, como son miradas, sonrisas, expresión facial... que complementan nuestra comunicación. Los mensajes más cargados emocionalmente, tanto de agrado como de desagrado, se expresan un 55% de las veces con el rostro; un 38% con el tono de voz y un 7% por medio de palabras (Renzábal, 1993).

Cuando nos comunicamos oralmente, también empleamos componentes paraverbales, como son el volumen, el tono de voz, los silencios... Estos hacen referencia a los aspectos no verbales de la locución, al modo cómo se dicen las cosas más que a lo que se dice. Estos aspectos del paralenguaje sirven al interlocutor para discernir el estado emocional del comunicante (ira, gozo, excitación, frustración, etc.), e igualmente, son utilizados por el comunicante para aumentar la eficacia del mensaje verbal o para regular la alternancia hablante-oyente durante la conversación. (Fernández-Abascal, Martín Díaz, y Domínguez Sánchez, 2008). Tenemos que tener especial cuidado con esto cuando nos comunicamos por escrito ya que esos componentes paraverbales no alteran

las palabras pero hacen variar el significado; lo que puede provocar que el emisor quiera transmitir un mensaje y el receptor al leerlo interprete un mensaje completamente diferente.

Sobre los malentendidos, Barlett (1992) realizó un estudio en el que con su método de reproducción serial, se le reproducía a un sujeto un relato que debía repetir a otro sujeto y así sucesivamente. Identificó las transformaciones que realizaban los sujetos y las agrupó en tres: transformación simplificadora (omisión de detalles y que hacen el relato cada vez más coherente sustituyendo lo extraño por familiar); transformación racionalizante (adaptar el relato a la mentalidad del grupo que lo transmite); y, transformación acentuadora (da énfasis a ciertos eventos que dotan de significación al relato).

Comentamos que pueden surgir muchos malentendidos por los errores de transmisión, generalmente por la transformación simplificadora que comentaba Barlett (1992). Es decir, al reproducir una historia que nos cuenta otra persona, podemos perder parte de la historia de un interlocutor a otro. Esto puede hacer que surjan conflictos ya que la historia ha cambiado mucho.

En ocasiones nuestros pensamientos y actitudes hacia la persona que nos cuenta la historia, así como a los protagonistas de la historia, puede hacer que incluyamos u omitamos información que acaba por darle la vuelta completamente a la historia real, a la primera versión. Esto se debe a que nuestros esquemas mentales nos sirven para dirigir nuestra atención y la interpretación de las personas y situaciones con las que nos encontramos (Trope, 1986).

Para ver esto de forma práctica realicé con cada grupo la dinámica “Cadena de transmisión”, que consiste en lo siguiente: tres voluntarios quedan en el pasillo, otro narra al grupo grande una situación real o inventada, que trate sobre el tema que quiera. Se llama a una persona que está fuera y se le cuenta la historia. La persona que ha entrado hace lo mismo con otra que estaba fuera (le llama, entra, y le cuenta la historia) y así sucesivamente. Al final se compara la situación tal como lo ha contado la cuarta persona y tal como lo contó la primera.

Les planteé si en nuestra vida diaria reproducimos lo que hemos escuchado o tendemos a completar con nuestra imaginación aquello que no hemos entendido bien.

Para Neisser (1976), cualquier cosa que conozcamos acerca de la realidad, tiene que ser mediada, no sólo por los órganos de los sentidos, sino por un complejo de sistemas que interpretan y reinterpretan la información sensorial. De acuerdo a este autor, el profesor Masip, en su asignatura Psicología Social durante la Licenciatura de Psicología en la Universidad de Salamanca, nos decía que los esquemas son “estructuras cognitivas” que contienen información sobre el mundo social, que pueden incluir expectativas sobre otras personas, roles sociales o acontecimientos.

Como refieren Gómez, Gaviria y Fernández (2006), hay muchos tipos de esquemas, aunque los que más utilizamos son: los esquemas de personas (conocimiento individualizado que tenemos acerca de determinados individuos) y los scripts, guiones o esquemas de sucesos (esquemas sobre eventos y situaciones).

Trabajé con los diferentes grupos también los problemas al interpretar una historia incompleta con la dinámica “La caja registradora” (puede verse en el Anexo 1). Cuando no conocemos todas las partes de una historia o no conocemos la intención con la que el emisor dice las cosas pueden surgir conflictos.

La cantidad de significado implícito en cualquier acto comunicativo es notable. El que escucha ha de realizar una labor de interpretación realizando presuposiciones y sobreentendidos. Una presuposición errónea llevará al conflicto. (Kerbrat-Orecchioni, 1996)

A la hora de recoger información parece que los individuos confían demasiado en los esquemas sociales que tienen más accesibles, así como en sus estereotipos. (Betancort, 1998)

Como señalan Gómez et al. (2006) las inferencias sociales, o los procesos por los cuales vamos más allá de la información concreta que tenemos sobre los otros y nosotros mismos, se han considerado procesos que nos llevan a cometer muchos errores en nuestras impresiones, juicios, etc.

En la formación de impresiones en las que inferimos características psicológicas a partir de la conducta de la persona observada, Asch (1946) propone su hipótesis de la centralidad, que, de acuerdo a la psicología de la Gestalt, dice que la impresión que el perceptor tiene de una persona estímulo es el resultado de la fusión en un todo integrado de las características que el receptor aprecia en la persona estímulo.

Esta hipótesis se deriva de una modalidad del heurístico de actitud que es el efecto de halo, que ya en 1920, Thorndike teorizó como un sesgo en el que una impresión general de una persona favorable o desfavorable influye en las deducciones y expectativas futuras acerca de la misma. (Aronson, 2000)

Hacemos hincapié en que es importante reflexionar sobre lo que se escucha y lo que se interpreta o deduce de las informaciones recibidas, ya que puede conducir a juicios erróneos.

Las impresiones que nos formamos sobre una persona están fuertemente influidas por los estereotipos que poseemos acerca de los diferentes grupos sociales. La impresión que nos formamos tiende a ser consistente con nuestro estereotipo, de forma que nos fijaremos en aquella información que confirme las creencias que poseemos. (Gómez et al., 2006)

Con la primera sesión de comunicación vimos cómo por ésta, así como por los prejuicios e interpretaciones erróneas que llevamos a cabo se producen numerosos malentendidos que generan conflictos.

En la sesión dedicada a la resolución de conflictos traté de que ellos mismos fuesen conscientes de cómo resolvían los problemas. Les repartí una serie de conflictos que tenían que imaginar que eran situaciones que les estaban ocurriendo a ellos y así, explicar cómo se sentían y los motivos que tenían para actuar de esa manera ante ese conflicto. Por último, debían buscar soluciones posibles en grupo para que ese problema tuviese un “final feliz”.

Siguiendo los pasos de los Cuadernos de Tutoría para alumnos de 2º de ESO diseñados por el Grupo de Trabajo de Orientadores de la provincia de Cádiz, el proceso de búsqueda de soluciones implica: imaginar todas las posibles soluciones al problema, analizar pros y contras de cada una de ellas, y determinar cuál o cuáles son las mejores soluciones a su juicio. Con todo el grupo analizaremos las consecuencias que puede tener cada una de las soluciones dadas por cada grupo. Y entre todos consensuaremos cuál es la mejor solución.

Los conflictos son parte de nuestra vida, algunos son inevitables y tenemos que aprender a manejarlos para que se conviertan en fuente de aprendizaje.

Gaviria (2006) asegura que el conflicto es algo natural en las relaciones interpersonales, porque la diferencia de puntos de vista y la existencia de intereses incompatibles es inevitable.

Lo que sí es evitable son las consecuencias negativas de los mismos, todos tenemos recursos internos e innatos que nos dotan de capacidad para abordarlos. Como se dice en la guía Cuento Contigo (ADCARA y Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 2006), la resolución de conflictos debe abordarse de manera que resulte positiva para los alumnos, es decir, de forma cooperativa, de manera que se limite su impacto negativo y a la vez potencie el aprendizaje de valores, ya que se resuelven de manera pacífica y dialogante.

En todo conflicto, como apunta Keashly (1997) coexisten elementos objetivos y subjetivos. Los primeros son las incompatibilidades entre intereses, o las interferencias entre los contendientes en el logro de las metas. Los elementos subjetivos son las percepciones, atribuciones e interpretaciones que cada uno de los implicados hace de lo que está sucediendo, así como las emociones que experimentan, que pueden ser más o menos intensas según el tipo de conflicto.

Las estrategias más elaboradas, como el razonamiento (ya sea para apoyar las propias pretensiones o para explicar la propia resistencia a las pretensiones del otro) y los intentos de compromiso (hablando por turnos, compartiendo, llegando a acuerdos condicionales y

proponiendo alternativas), aportan al otro más detalles sobre la perspectiva del que las emplea y sobre qué soluciones encuentra razonables, y suelen hacer que el conflicto termine de forma más satisfactoria para ambos oponentes. (Eisenberg y Garvey, 1981)

Según los modelos de procesamiento de la información, Crick y Dodge (1994) apuntan que los individuos experimentan una serie de procesos cognitivos y afectivos antes de responder a una situación de conflicto: primero deben codificar e interpretar las claves de la situación; a continuación, hay que establecer las metas que se pretende conseguir; y, por último, se seleccionará la respuesta concreta para ponerla en práctica. En todos estos procesos intervienen las emociones.

Las emociones básicas que se experimentan cuando se vive un conflicto son la rabia, la tristeza y el miedo. Se pueden sentir por separado o todas a la vez. El camino de la resolución de conflictos no es otra cosa que la expresión adecuada de estas emociones, la escucha de las de los demás y la búsqueda de alternativas válidas para los miembros que experimentan el conflicto.

Para la resolución pacífica de conflictos es conveniente también que se eduque a los alumnos en inteligencia emocional. Como se dice en la Guía Cuento contigo (ADCARA y Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 2006), debido a los trabajos pioneros de Howard Gardner y su teoría de las Inteligencias Múltiples, los de Salovey y Mayer que introdujeron el concepto de inteligencia emocional y del gran divulgador de ésta en todo el mundo, Daniel Goleman, diversos autores como Sapiro han aunado Inteligencia Emocional y educación. En el año 1995, Goleman considera que la Inteligencia Emocional es conocer las propias emociones, manejarlas, motivarse a uno mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones.

En la escuela, además de transmitir conocimientos, una parte importante del currículo debería ser la formación en gestión de los conflictos. Como señala Gaviria (2006), el conflicto y su solución son una parte importante del currículum, más que un problema que deba ser evitado o contrarrestado. Puesto que los conflictos son algo natural e inevitable en los niños, en lugar de malgastar esfuerzos en tratar de evitarlos (uir de ellos) o cortarlos es mejor sacarles partido como oportunidades para enseñar a los niños a desarrollar estrategias que les permitan resolver sus diferencias con los demás de forma pacífica. Cuando los niños no saben resolver los conflictos es más probable que aparezca la violencia.

Debatimos con los alumnos sobre la afirmación de que la violencia no resuelve los problemas, sólo crea nuevos conflictos.

Bandura (1973; 1989) en su Teoría del Aprendizaje Social, afirma que la conducta agresiva se adquiere y mantiene a través del aprendizaje observacional y el refuerzo directo. En esta línea

Etxebarría (2001) aborda la importancia de los medios de comunicación, así como los factores tanto sociales como culturales que se pueden dar tanto debido a los modelos familiares como a la ubicación geográfica como factores que pueden influir en la conducta agresiva. Y propone, al igual que otros autores (Jaffe et al., 1992; Larson, 1992) la empatía como “antídoto natural” a la violencia.

Ante la propuesta de contarle y escuchar al otro la versión de cómo se interpreta el conflicto, expresarle los sentimientos y buscar entre ambas partes soluciones beneficiosas, surgió el tema de la mediación, tanto entre iguales como por parte de un adulto, como solución para que ambas partes se junten a intentar solucionar el conflicto.

Burrell, Zirbel y Allen (2003) realizaron un meta-análisis para evaluar los resultados de los programas de entrenamiento en mediación desarrollados en los colegios y orientados a los propios estudiantes. El objetivo de las intervenciones de los adultos mediadores es generar acuerdos aceptables para todos los implicados y desarrollar una estrategia que permita manejar problemas similares en el futuro.

Los resultados del meta-análisis demostraron que los programas de entrenamiento en mediación para alumnos tenían considerable éxito en conseguir que sus compañeros resolvieran sus disputas sin necesidad de ayuda de los adultos. Los acuerdos a los que se llegaba satisfacían a los implicados, el clima de la escuela mejoraba, y, además, aumentaba sustancialmente su rendimiento académico y su auto-estima.

Lo que no está claro es si estos alumnos entrenados extrapolan lo que han aprendido a otros contextos fuera de la escuela, aunque hay algún estudio que apunta en esta dirección (Gentry y Benenson, 1993).

Gaviria (2006) concluye que aunque la mediación no es muy utilizada de forma espontánea como medio para resolver conflictos entre iguales, sería interesante fomentar su uso debido a su demostrada utilidad, ya que es la estrategia que mejor contribuye a la solución del conflicto sin perjudicar a ninguna de las partes ni a su relación mutua.

Otra de las problemáticas que detecté en el grupo de alumnos con los que trabajé fue la privacidad en las redes sociales. El tramo de edad comprendido entre los 14 y los 17 años, pese a ser menores de edad, también participan, como apunta Mitjans Perelló (2009), en las redes sociales y de forma masiva. Cada vez son más los menores que utilizan las redes sociales como medio de relación con las personas de su entorno pero también de fuera de su entorno (cuantos más “amigos” tienes, mayor es tu popularidad). Aunque algunas redes sociales, como Facebook, prohíben el acceso a menores de 13 años y recomiendan que se pida consentimiento a los padres

en adolescentes de entre 13 y 18 años, muchos mienten respecto a su edad y los mecanismos de control son bastante limitados.

Como expone Mitjans Perelló (2009), nuestra vida se ha tencificado, ya no podemos imaginar cómo sería esta sin Internet. La red es una herramienta muy útil que nos ha permitido evolucionar en muchos ámbitos y ha modificado la forma de percibir nuestro entorno y a las personas. La mayoría de los usuarios tienen la sensación de que aquello que hacen en Internet no existe, que no tiene efectos ni consecuencias. Sin embargo, todo aquello que hacemos, decimos o mostramos en Internet sigue siendo parte de nuestra vida y, por tanto, debemos tener ciertas precauciones, igual que en el entorno físico.

En un artículo de Mitjans Perelló (2009) dice que las redes sociales son una herramienta de interacción social, en la cual los usuarios comparten sus fotos, vídeos, aficiones, se crean grupos de amigos... Debemos tener especial cuidado con qué decimos o dejamos ver a nuestros amigos de las redes sociales. Se han configurado nuevas formas de crear información, de intercambiarla, y de acceder a ella; y, esta información ya no está sólo en manos de unos pocos sino que se ha popularizado a todos los niveles tanto sociales como económicos y políticos, y a todos los espectros de edad. A su vez, hay personas que sin ser usuarias de ninguna red social, otros miembros comparten información referente a su vida en éstas, sin su conocimiento ni consentimiento. Este sería sólo uno de los problemas que podemos encontrar en las redes sociales, pero se dan otros como la suplantación de identidad, acoso, "grooming", etc.

Es cierto que las redes sociales facilitan información y opciones para delimitar y concretar el nivel de acceso o de difusión de la información, es decir, el grado de privacidad. Sin embargo, en general, estas opciones están configuradas por defecto en el nivel más bajo de privacidad, siendo el propio usuario quien debe adaptarlo a sus preferencias (Mitjans Perelló, 2009). Muchos usuarios, probablemente los más vulnerables, no son conscientes de estas posibilidades y de los riesgos que conlleva el no establecer ciertas restricciones respecto a la información que se comparte. Por este motivo, y dado que la sección de Participación Ciudadana del Cuerpo de Policía Nacional ya les había hablado sobre los riesgos de Internet, decidí, para mi programa desarrollado durante las prácticas, revisar con los alumnos las opciones de privacidad de cada red social y cómo restringirlas.

Así mismo, Flores Fernández (2011) propone seis claves para ayudar a los adolescentes a proteger la privacidad en las redes sociales, como son: conocer y configurar de manera detallada las opciones de privacidad; identificar las funciones y efectos de cada acción, ya que estamos en un terreno donde la iniciativa la tiene la red social; proteger los datos personales; proteger personalmente los datos, el primer filtro somos nosotros mismos, debemos reflexionar si es

oportuno contar o mostrar cierta información; mantener una actitud proactiva en la defensa de los propios datos, esto pasa por informar a los demás sobre nuestro criterio a la hora de aportar datos de terceros, supervisar lo que se publica de nosotros, y, ejercer, en su caso, el derecho a eliminarlos; y, por último, y no menos importante, evitar las actitudes y condiciones de privacidad de los contactos, es decir, seleccionar que contactos queremos que sean nuestros “amigos” en las redes sociales, prevenir las conductas que es sabido que se dan entre los adolescentes de sumar cientos de amigos.

Actividad 2. Importancia del trabajo con las familias en la Orientación Educativa.

Me parece importante plasmar este trabajo aquí ya que las familias me parecen un elemento básico en los centros educativos, y muchas veces no se cuenta con ellas todo lo que se debería. Debemos intentar establecer más nexos de relación y comunicación entre la familia y la escuela ya que son dos estructuras indispensables para los alumnos. Así, trabajando coordinadamente y en una misma dirección podremos conseguir mayor éxito en el alumnado.

Tal y como nos decía la profesora Dña Ana Cristina Blasco en la asignatura del Máster “La Orientación Educativa: estrategias y procesos de trabajo”, la escuela tiene que ser concebida como una mesa con tres patas: el alumnado, el profesorado y las familias. Si una de estas patas cojea, la mesa se cae. Todas las “patas” tienen que hacer un esfuerzo por colaborar y coordinarse y la orientación podría concebirse como, siguiendo la metáfora, la tabla que une todas esas patas, intentando asesorar a cada una de ellas y coordinarlas a todas.

En la asignatura vimos que el papel de la familia en la educación viene reconocido por un extenso **marco legal**. Ya la Constitución Española de 1978 (Constitución Española, BOE n. 311 de 29/12/1978) establece en su Artículo 27 que “los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley establezca”.

La Ley Orgánica reguladora del Derecho de Educación (LODE) (Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación, BOE n. 159, de 04/07/1985) en su artículo 4 establece una serie de derechos que tienen los padres o tutores en relación con la educación de sus hijos, entre ellos podemos destacar: elegir centro docente; estar informados sobre el progreso del aprendizaje e integración socio-educativa de sus hijos; participar en la organización, funcionamiento, gobierno y evaluación del centro educativo; y a ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos. Asimismo, tienen una serie de obligaciones como son: adoptar las medidas necesarias, o solicitar la ayuda correspondiente en caso de dificultad; proporcionar, en la medida de sus disponibilidades, los recursos y condiciones necesarias para el progreso escolar; participar de manera activa en las actividades que los centros establezcan para mejorar el rendimiento de sus hijos; respetar y hacer respetar las normas establecidas por el centro; y fomentar el respeto por todos los componentes de la comunidad educativa.

La Ley Orgánica de educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006 de Educación, BOE n.106, de 04/05/2006) introduce artículos que comprometen a la Administración educativa a fomentar la participación de alumnado, profesorado, personal de administración, y, por supuesto, de las

familias. En el Artículo 119 se dice que los padres y los alumnos podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones, y que las Administraciones educativas favorecerán la información y la formación dirigida a ellos. Por el Artículo 121 se compromete a los centros a desarrollar actividades para padres, profesores y alumnos que mejoren el rendimiento académico del alumnado. En el artículo 126 se aprueba la inclusión de los padres en el Consejo Escolar.

El Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) asume que la realidad familiar tanto en general como en su relación con la educación sufre grandes cambios. Para esto cree necesarios canales y hábitos que permitan fortalecer la relación alumno, familia y escuela. Contempla que los padres son los primeros responsables de la educación de sus hijos y, por ello, el sistema educativo tiene que contar con la familia.

Durante la asignatura citada, abordamos también el tema de la **familia como ámbito de desarrollo social y personal** del alumno. Hay que tener en cuenta, como nos dicen Palacios y Rodrigo (1998) que la familia es el núcleo esencial de desarrollo humano, la primera y más básica fuente de socialización; en su seno se construye el apego, base de la autoestima, y el autoconcepto para la vida adulta. Y es el escenario que nos permite aprender desde niños a afrontar retos y a asumir responsabilidades (Palacios y Rodrigo, 1998).

Por ello, como asegura Ceballos (2006) para analizar el contexto no se debe obviar en el análisis de necesidades el sistema familiar. El diagnóstico del contexto familiar puede situarse en distintos niveles dependiendo, principalmente, de si el análisis de la familia forma parte de un diagnóstico de naturaleza holística que incluye a la familia entre otros factores (profesores, programas educativos, políticas educativas y sociales, recursos de la escuela y del barrio...); o bien, si se dirige al estudio de la familia como fenómeno educativo propio. Se trataría siguiendo la aplicación del modelo ecológico de Bronfenbrenner del diagnóstico de la familia como contexto o de la familia en sus contextos. Como apunta Hernández Blasi (1996), la clave son las interrelaciones entre los individuos, el sistema familiar, y el resto de sistemas de influencia.

Si se prescinde del análisis del contexto familiar se renuncia a la comprensión holística de la realidad educativa. Acceder a las claves de la familia ayudará a comprender mejor la mayoría de las diversas situaciones educativas: las dificultades de aprendizaje, los problemas de integración multicultural, la marginación social, la discriminación a causa del género, la falta de competencias sociales y emocionales...

Entre los instrumentos para el diagnóstico en educación que contemplan dimensiones del contexto familiar en el ámbito español, paso a comentar el PEE (Perfil de Estilos Educativos) por ser uno de los que vimos en la asignatura La Orientación Educativa: estrategias y procesos de trabajo. Los autores de este cuestionario parten de una idea de estilos educativos entendidos como “el conjunto de ideas, creencias, valores, actitudes y hábitos de comportamiento que padres y profesores mantienen respecto a la educación de sus hijos y alumnos” (Magaz y García, 1998, p. 11). Este cuestionario como dicen Parra, Gomariz y Sánchez (2011) va dirigido a padres y profesores y propone para los padres cuatro estilos educativos, que analizamos con más detenimiento en clase: sobreprotector (aquellos que evitan a sus hijos actividades consideradas arriesgadas, les dan todo hecho a sus hijos o les dan constantemente consejos sobre cómo tienen que actuar), inhibicionista (quienes prestan poca atención a las conductas adecuadas, la sanción por castigos se realiza aleatoriamente y dan a sus hijos pocos refuerzos a través de elogios, en definitiva, aquellos padres que controlan poco a sus hijos), punitivo (se fijan en el comportamiento inadecuado, en los errores, y los castigos son aleatorios con amenazas previas) y asertivo (los padres que aprecian los progresos de sus hijos, refuerzan el esfuerzo y el logro y sancionan con firmeza y pertinencia ignorando los pequeños errores).

En las sesiones pertenecientes a este módulo de la asignatura relacionado con la familia, hicimos hincapié, también, en la **relación entre los padres y los docentes**, así como en los **cambios** que se han producido **en la organización familiar** a lo largo del tiempo. Como dice Bolívar (2006) ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesores los únicos agentes, también la familia desempeña un importante papel educativo. Las acciones educativas escolares tienen que tener conexión con las que tienen lugar fuera del centro escolar; y, para ello, es necesario actuar paralelamente y no hacer recaer en la escuela responsabilidades que también están fuera. Hay que asumir una responsabilidad compartida con la implicación directa de los padres y de toda la comunidad educativa.

Las primeras escuelas como nos cuentan López, Ridaó y Sánchez (2004) mantenían contactos muy estrechos con la comunidad pero, sobre todo a partir del siglo XX, se fueron distanciando. La enseñanza en la escuela se fue especializando y, por tanto, padres y maestros fueron separando su labor como educadores. En la actualidad, las relaciones entre familia y escuela se entienden como influencias superpuestas, lo que resalta la relevancia de la coordinación y el trabajo conjunto de padres y profesores en la educación de sus hijos y alumnos. Sin embargo, como apunta Solé (1996) a nivel práctico ambos grupos afrontan su labor educativa en solitario, más que en cualquier otra época, debido en parte a los cambios en la configuración familiar y social actuales.

Como dice Castellà Valls (2008) la comunicación familia-escuela es indispensable y tienen que estar coordinados, posibilita la búsqueda de acuerdos coherentes para ambos; nos necesitamos mutuamente y, por ello, tenemos que ganarnos el respeto de las familias para trabajar en equipo. Los alumnos también son atendidos por profesionales externos (logopedas, psicólogos) por lo que se necesita a la familia para coordinar la escuela con todos ellos. Para esta eficaz comunicación, la técnica más empleada es la entrevista, bien demandada por los padres o por los profesores, de la que hablaremos más adelante en este apartado.

Hargreaves (2000) comenta que la necesidad de colaborar estrechamente es crucial, sobre todo en la actualidad que hay padres difíciles, que demandan de la escuela educación moral y cívica, orientación, afectividad, que ellos no están en condiciones de dar, y muchos alumnos con necesidades.

Se ha demostrado como apunta Warren (2005) que la familia desempeña un papel esencial tanto en los resultados de los alumnos como en su esfuerzo. Estos son mucho más efectivos si se ven acompañados y reforzados por la propia familia. Y, esta implicación contribuye, a la larga, a mejorar el propio centro educativo.

Los centros, los profesores e incluso el sistema educativo son conscientes de esta necesidad de colaboración. Por eso, como dicen López, Rida y Sánchez (2004) todos ellos cuidan, planifican y preparan diferentes tipos de relaciones entre las familias y las escuelas mediante la realización de tareas conjuntas dentro del ámbito escolar que permiten a los padres formar parte del proyecto educativo del centro.

Familia y escuela nos necesitamos mutuamente. Como comenta Castellà Valls (2008) educar nunca ha sido una tarea fácil pero en el presente resulta especialmente difícil porque intervienen muchos más agentes educativos. Algunos de estos, además de los que se vienen mencionando a lo largo de todo el apartado, son, por ejemplo, la incorporación de las nuevas tecnologías: Internet, el móvil, la televisión, los videojuegos... Los cambios en este momento transcurren con tanta rapidez que tanto los padres como la escuela se encuentran con la necesidad de dar respuesta a situaciones totalmente nuevas a las que nunca se habían enfrentado. Por eso, lo más lógico es unirse ante estas situaciones y trabajar en colaboración.

López, Rida y Sánchez (2004) apuntan que las relaciones entre la escuela y la familia son exitosas cuando son bidireccionales y complementarias, cuando la información fluye en los dos sentidos. Como bien dicen Palacios y Paniagua (1993) los educadores pueden aprender tanto de los padres como estos de los educadores. Por lo que no se trata sólo de que la familia se comprometa

con la escuela y apoye su labor, sino que también la escuela debe acercarse a los padres y a la realidad particular de cada familia y cada alumno.

Numerosos análisis sociológicos están poniendo de manifiesto cómo la capacidad educadora y socializadora de la familia se está eclipsando progresivamente, lo que convierte al centro educativo, como ha dicho Juan Carlos Tedesco (1995) en una «institución total», es decir, tiene que asumir tanto la formación integral de la personalidad (formación moral, cívica y de socialización primaria), como el desarrollo cognitivo y cultural.

Se debe implicar (también por parte de los propios centros escolares) al resto de los agentes sociales y educativos, como asegura Bolívar (2006), siendo conscientes de que las condiciones actuales no son las mismas que cuando se promulgó la LODE. Ahora las familias empiezan a considerarse “clientes” de los servicios educativos demandando mayores funciones, lo que ahora suele llamarse “calidad”. En lugar de contribuir a configurar junto con el profesorado el centro público que quieren para sus hijos, algunos padres se consideran clientes que se limitan a exigir servicios y a elegir el centro que más satisface sus preferencias, enfrentándose incluso al profesorado si no se adecua a lo demandado (Ballion, 1991; Pérez Díaz et al., 2001).

El alumno tiene que poder sentir, tal y como asegura Castellà Valls (2008) que las personas más importantes de su vida (sus padres) confían en el docente y viceversa, que se respetan y valoran a pesar de que puedan tener modos distintos de pensar.

En ocasiones, como apunta Bolívar (2006) la participación de los padres en la escuela es vista como una intromisión, lo que inhibe su implicación. La profesión docente tradicional distanciaba a profesores y padres, se consideraba a los primeros como superiores. El neoliberalismo pone a los padres en contra de los profesores. “Ninguna de estas dos perspectivas establece un vínculo de colaboración entre quienes están más implicados en la educación de los niños y niñas” (Hargreaves, 1999, p. 183).

Un factor motivador para la implicación de las familias, tal y como dice Bolívar (2006) es el invitarles a participar. Esto sugiere que su colaboración es bien vista, valorada y esperada por el profesorado. A su vez, factores como el contexto de las familias (estatus socioeconómico, destrezas y conocimientos de los padres...) actuarán como facilitadores o barreras a dicha participación. Normalmente, en los contextos desfavorecidos que es donde más se precisa esa implicación es donde más barreras se dan.

La colaboración entre familia, escuela y comunidad son tres esferas que interconectadas tendrán su efecto en la educación de los alumnos (Epstein 2001; Sanders y Epstein, 1998). Estos autores, basándose en la teoría de solapamiento entre esferas de influencia, identificaron seis tipos

de implicación de la escuela-familia-comunidad importantes para la relación entre escuela y familia y, para el aprendizaje de los alumnos. Estas implicaciones serían: ayudar a todas las familias a establecer un entorno de apoyo a los niños; diseñar y realizar formas efectivas de comunicación entre la familia y la escuela; dejar participar a los padres en la ayuda y apoyo tanto en el aula como en el centro o en las actividades de los alumnos; proveer información y sugerencias a los padres acerca de cómo trabajar con sus hijos en casa; tomar decisiones con la participación en los órganos de gobierno de la escuela; y, colaborar con la comunidad, identificando e integrando recursos y servicios de la comunidad para apoyar a las escuelas.

Hoover et al. (2005) propone que las estrategias para incrementar la implicación de las familias se pueden clasificar en dos grandes grupos:

Por un lado, las que tratan de incrementar las capacidades del centro, creando condiciones para un clima escolar dinámico e interactivo con los padres, favoreciendo la confianza y estableciendo relaciones positivas con las familias. Por otro lado, estrategias para capacitar a los padres a involucrarse efectivamente, la escuela debe apoyar explícitamente a los padres para que se impliquen activamente, deben generar en las familias una percepción positiva de que se quiere y valora su participación, así como hacer hincapié en que tienen una gran responsabilidad en el aprendizaje exitoso de sus hijos.

Como se viene comentando y como vimos en clase, tanto con las explicaciones de la profesora Dª Ana Cristina Blasco como con los orientadores de diferentes centros educativos que vinieron a darnos charlas, un elemento clave para la implicación de las familias en la escuela es la **comunicación**. Se puede producir tanto de manera informal a la hora de ir a dejar o a recoger a los hijos al centro como por medio de entrevistas. Como apunta Castellà Valls (2008) estos intercambios son los únicos espacios de encuentro, de contacto y de intercambio con las familias, por lo que es indispensable que sea un encuentro acogedor, sincero, con empatía, donde se cree un clima que invite al diálogo y a las ganas de forjar una relación basada en la confianza mutua.

Esta comunicación es importante y como apunta Castellà Valls (2008):

Tiene que existir un espacio donde el maestro pueda explicar a los padres qué hace su hijo o hija, cómo lo hace, qué resultados obtiene, cuál es su actitud en el aula, cómo se manifiesta, cómo se relaciona, cómo tolera la frustración, etc. Un espacio, pues, en el que se intenta dar la información necesaria para que los padres vean el trabajo realizado, puedan valorarlo y así confiar en el maestro.

Los padres solicitan cada vez más encuentros para obtener asesoramiento sobre aspectos domésticos, para expresar su preocupación por algún hecho observado, informar sobre cambios que puedan afectar a sus hijos (separaciones, cambios de trabajo) o para mostrar su desacuerdo sobre algún aspecto. También por parte de los profesores se demandan más entrevistas para informar del seguimiento realizado, revisar acuerdos, compartir objetivos, expresar preocupaciones o pedir ayuda y colaboración (Castellà Valls, 2008).

A la vez, necesitamos hablar con la familia para darnos a conocer, de manera que la familia pueda confiar en nosotros, para coordinarnos con ella, para dar coherencia a la educación del alumno y darnos apoyo y colaboración mutua; y, todo ello, con una buena predisposición para poder llevarlo a cabo de manera satisfactoria (Castellà Valls, 2008).

Estos encuentros pactados, como nos explicaron los diferentes orientadores educativos que asistieron al aula durante la asignatura, se realizan en forma de entrevistas. Gracias a estas “podemos describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ya ocurrieron con anterioridad” (Del Rincón et al., 1995, p. 334).

Para Castellà Valls (2008) el docente encargado de llevar a cabo la entrevista con las familias debe tener una serie de competencias que serán beneficiosas tanto para él como para crear esa coordinación y colaboración con la familia. Así, debe creer en las propias capacidades y recursos, lo que le dará seguridad y confianza, necesarias para enfrentarse al día a día tanto en el aula como en reuniones, correcciones, entrevistas..., deberá creer también en las capacidades de la familia. Guy Ausloos dice que las familias “poseen las competencias necesarias para realizar los cambios que necesiten a condición de que se les deje experimentar sus autosoluciones y de que se activen los procesos que las autoricen. Las familias no son resistentes, lo que necesitan es tiempo”. Por ello, al igual que con los alumnos, debemos fijar la atención en los aspectos positivos y útiles para el trabajo en conjunto.

Otra competencia a desarrollar es tener una visión positiva y constructiva del conflicto, es decir, apreciar la oportunidad en cada dificultad. Como dice Ausloos (1998) cada crisis es una oportunidad para crecer. El conflicto nos invita a superarnos y a mejorar. Debemos ser capaces de hacer diferentes lecturas de la realidad y elegir la más adecuada para cada uno, la que nos permita sentirnos mejor con nosotros mismos y con los demás. Tenemos que recordar siempre que todos los padres son los mejores para sus hijos y que siempre intentarán hacer lo mejor para ellos. Debemos alejarnos de hipótesis que nos lleven a deducir que los padres no actúan correctamente y conocer bien todos los elementos antes de realizar juicios sobre la familia. El buen docente deberá

escuchar e interesarse por el punto de vista de la familia, legitimarlo, entenderlo y aceptarlo; sentirse valorado es una de las necesidades básicas del ser humano y sólo si sabemos transmitirle esto a la familia, esta nos podrá valorar a nosotros. Es importante pensar en términos de responsabilidad y no de culpabilidad, ya que nadie es culpable de lo que le pasa. Los padres son en parte responsables y, como tales, deben asumir su parte, pero sin olvidar que esa responsabilidad también es nuestra. Debemos prestar atención en hacer intervenir tanto al padre como a la madre y mirarles a los ojos; históricamente, siempre ha sido la madre la encargada de reunirse con los profesores, este hecho ha cambiado en los últimos años, por lo que no podemos cometer el error de olvidar al padre, que posiblemente se sentirá incómodo en su nuevo rol. Si nos olvidamos de él, si no lo tenemos en cuenta, posiblemente dejará de involucrarse en este tipo de reuniones.

Otra de las situaciones que debemos propiciar es el ganarnos la confianza de las familias demostrando día a día nuestra valía, porque como decía anteriormente, el docente ya no es considerado como una figura de autoridad ni de experto, ahora los padres cuestionan al profesor y su labor, ejerciendo su derecho de opinión y reclamación para aquello que les desagrada. Por último, es muy importante tener en cuenta la gestión emocional. Como dice la autora, la clave es que lo que sentimos nos dé energía para luchar y construir (Castellà Valls, 2008)

Estamos dotados de unas capacidades y recursos que muchas veces desconocemos y a los que debemos acceder con entrenamiento. Algunas estrategias necesarias para abordar una entrevista, según Castellà Valls (2008) serían: reconocer, analizar y gestionar de manera adecuada las propias emociones, mantener una actitud empática y de escucha activa, legitimar, entender, aceptar y valorar al otro, ser asertivo, generar optimismo creando una visión positiva del futuro y sacando a relucir los recursos del alumno y de los padres, hablar sobre cómo se manifiesta o actúa el niño no sobre cómo es, y clarificar y recapitular, no dando nada por supuesto.

Con esto, intentamos provocar que los padres salgan de la entrevista habiéndose sentido escuchados, informados adecuadamente sobre la valoración global de su hijo: su actitud ante la escuela, ante sus compañeros, ante el tutor y el resto de profesores, su rendimiento académico, su tolerancia a la frustración, etc., tienen que sentir que se reconocen y valoran las virtudes y defectos de su hijo, que hay interés por la búsqueda conjunta de acuerdos. Y, sobre todo, sentir que nos hemos ganado su confianza, y al contrario.

También dedicamos un tiempo durante las clases de la asignatura a ver el importante papel que juega la **comunicación no verbal** para ganarnos la confianza y lograr los objetivos que se vienen describiendo a lo largo del apartado. En relación a esto Gómez (2010) dice que: “actividad o inactividad, palabras o silencio tienen siempre valor de mensaje, o sea, influyen sobre los demás

quienes, a su vez, no pueden dejar de responder a tales comunicaciones y, por ende, también comunicar" (p. 19).

Mehrabian (1972) calculó que solamente el 7% de lo que captamos en las interacciones comunicativas procede de lo que se dice, mientras que el 38% viene del tono de voz y el 55% de las señales del lenguaje no verbal.

En esta línea, Parkinson (2005) hace referencia a la gran cantidad de información añadida que nos pueden aportar elementos del lenguaje corporal como son la vestimenta, la postura, el contacto visual o las expresiones faciales.

Reflexión crítica sobre las relaciones existentes o posibles entre los proyectos seleccionados en el apartado 2.

Los trabajos escogidos como ya he dicho son:

- Programa “Comunicación, resolución de conflictos y redes sociales” llevado a cabo durante el Prácticum II y III
- Bloque “Importancia de la familia en la Orientación Educativa” perteneciente al portafolio final de la asignatura La orientación educativa: estrategias y procesos de trabajo.

Estos se relacionan entre sí ya que, por un lado, debemos involucrar a las familias en todas las actividades de la escuela, y, por otro, ya que debemos remar en la misma dirección, por lo tanto, lo que les enseñamos en el centro tiene que tener consonancia con lo que viven y se les enseña por parte de las familias.

Durante mi período de prácticas en el IES Avempace pude comprobar que no se involucra a los padres todo lo que se debería. El programa desarrollado durante ellas, que es el que nos atañe, fue desarrollado, como he dicho, porque se produjo un conflicto con una alumna que optó por el cambio de centro. Con este caso pude ver que aunque el centro cuente con la figura del mediador no se llevó a cabo en esta situación.

Cualquier persona que forme parte de la comunidad educativa del centro puede recibir la formación necesaria para actuar como mediador, aunque se lleva a cabo, sobre todo, con los alumnos. Este conflicto fue llevado por la alumna “a escondidas”, aunque informó a sus padres, ni ella ni la familia acudieron al orientador, al equipo directivo, ni a ninguna otra figura del centro para tratar el tema.

El caso fue detectado por la coordinadora del Proyecto de Integración de Espacios Escolares (PIEE), ya que la chica dejó de asistir a la actividad extraescolar a la que estaba apuntada. El director fue quien se hizo cargo del caso e intentó indagar cuál era el problema hasta que topó con una denuncia del padre interpuesta contra las chicas que su hija decía que la acosaban. Llegados a este punto, el centro no realiza mediación de conflictos si hay una demanda judicial, por este motivo no se llevó a cabo.

Con este hecho podemos comprobar cómo aun falta mucha confianza y descoordinación entre la familia y la escuela. La familia en este caso, obvió al centro para resolver el conflicto actuando por su cuenta y acudiendo directamente a la policía. Tras esto, se produjeron diversas reuniones del equipo directivo con los alumnos implicados así como con sus padres.

Cuando el caso pasó al Departamento de Orientación, aunque ya se hubiese solicitado el cambio de centro por parte del padre, tuvimos varias entrevistas tanto con los padres como con la alumna. El padre mostraba su indignación con el equipo directivo, con la tutora... ya que, bajo su punto de vista nadie había hecho nada. Esto muestra cómo las familias tienen muy claros sus derechos y reclaman actuaciones por parte de la escuela, sin embargo, estos padres no tuvieron en cuenta al centro. Es decir, reclamaban una serie de obligaciones por parte del IES cuando ellos no habían ejercido las suyas, confiando en el instituto y acudiendo a este como primer paso.

Este padre también comentaba que había hablado con padres de los alumnos implicados y que tampoco habían tomado medidas con sus hijos. Igualmente, vi como en las sesiones de tutoría en las que desarrollé mi programa, algunos de los alumnos comentaban que los padres se inmiscuían en los conflictos de sus hijos para intentar solucionarlos. Gaviria (2006) apunta que en las estrategias de mediación los adultos actúan como facilitadores, ayudando directa o indirectamente a los niños a tomar decisiones sobre la solución del conflicto: ayudan a identificar el problema, a expresar sentimientos, a generar posibles soluciones y a poner en práctica soluciones aceptables para todos los implicados.

Esto, como he podido comprobar tanto en mis prácticas como en lo personal, y como también comentaban los alumnos durante las sesiones, puede ser más un obstáculo que una ayuda. No nos vale cualquier adulto, sino alguien que no esté implicado directamente en el caso. En numerosas ocasiones podemos comprobar cómo, si se meten los padres en los conflictos de sus hijos, estos pueden verse agravados. Esto se produce porque en la mayoría de casos no actúa como mediador sino como defensor de su propio hijo.

El programa que desarrollé se incluye dentro del Plan de Acción Tutorial. Este tiene entre sus objetivos contribuir al carácter integral de la educación favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona: cognitivos, afectivos y sociales; resaltar los aspectos orientadores de la educación, favoreciendo para ello la adquisición de aprendizajes funcionales conectados con el entorno, de modo que la educación sea “educación para la vida”; favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores; y educar en valores. Pero también contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias, así como entre la comunidad educativa y el entorno social, facilitando el diálogo y la negociación ante los conflictos o problemas que puedan plantearse.

Aunque para el proyecto que llevé a cabo no programé ninguna acción específica con las familias, si me parece que si hubiese una relación de colaboración mucho más real en la práctica se

debería informar a las familias sobre la dirección en la que trabajamos desde el centro, para así no perjudicar a los alumnos con posiciones contrapuestas. Es decir, de nada sirve trabajar desde el centro en pro de que los alumnos resuelvan pacífica y constructivamente los conflictos y para que hagan un uso responsable y seguro de sus redes sociales si en la familia les enseñan que la forma de solucionar problemas es otra o si no controlan o promueven un uso irresponsable en el que sus hijos puedan correr riesgos en Internet. Para evitar esto, la mejor solución sería la formación de las familias por medio de escuelas de padres, talleres o mediante charlas informativas.

Otra medida sería aprovechar la función de “padre delegado de grupo”. Aunque esta figura existe en el instituto donde realicé las prácticas, la verdad es que no se utiliza para informar al resto de padres de las temáticas sobre las que se trabaja en las sesiones de tutoría. Se utiliza más tanto para transmitir quejas y sugerencias como para asuntos más de organización del centro. Bajo mi punto de vista, debería aprovecharse también para que los padres conozcan las actividades realizadas para educar en valores a sus hijos.

Como he comentado anteriormente, debemos trabajar escuela y familia en la misma dirección. Para ello es importante tener en cuenta que los alumnos desde niños aprenden las pautas de actuación que ven realizar a sus familias, sus modelos.

Lord Cherpfield dijo: “En realidad, más de la mitad de lo que somos es el fruto de la imitación” (extraído de Myers, 2006). Los seres humanos no hace falta que aprendamos a través de la experiencia directa sino que el aprendizaje puede estar basado en la observación. Bandura es el pionero de la investigación de este tipo de aprendizaje con su famoso experimento del muñeco hinchable.

Al mirar, aprendemos a anticipar las consecuencias de los comportamientos en situaciones como las que estamos observando, tanto positivas como negativas. Los modelos antisociales, provengan de la familia, de los medios de comunicación o de la escuela, entre otros, pueden tener efectos de imitación de comportamientos antisociales.

Smith et al. (2000) comentan que el aprendizaje por observación nos ayuda a entender cómo los padres abusadores podrían tener niños agresivos y por qué los hombres que golpean a sus esposas tuvieron padres que golpeaban a sus esposas. Las lecciones que aprendemos cuando somos niños, como dice Chamove (1980) no son tan fáciles de desaprender cuando somos adultos.

Igualmente, el comportamiento prosocial puede tener efectos beneficiosos. Las personas que dan ejemplos de comportamientos no violentos y ejemplificadores pueden inducir el mismo comportamiento en otras personas (Myers, 2006). Los modelos más fuertes son los padres, y lo son

más cuando sus acciones y palabras son coherentes, es decir, cuando actúan en consecuencia a lo que dicen.

Otro de los modelos para el aprendizaje por observación por excelencia es la televisión. Para evitar las conductas antisociales que se puedan derivar de esto, los padres tienen una importante labor en controlar qué clase de programas ven sus hijos, ya que son los que están en casa con ellos. Pero también desde la escuela se debería analizar qué ven los alumnos en la televisión, por qué lo ven, y construir un pensamiento crítico sobre los valores que están transmitiendo esos programas o series de televisión que los adolescentes ven.

Donnerstein (1998) apuntaba que en los niños y adolescentes la violencia en la televisión conduce a la conducta agresiva sobre todo cuando es una persona atractiva la que comete actos violentos que parecen justificados y que no son castigados ni producen un dolor visible.

Asimismo, la exposición prolongada a la violencia, de acuerdo a Rule y Ferguson (1986), desensibiliza a los espectadores; se vuelven más indiferentes cuando miran una pelea, tanto en la televisión como en la vida real.

Este aprendizaje por observación podría aplicarse no sólo a las conductas violentas si no, teniendo en cuenta el programa que llevé a cabo, los niños podrían tener modelos de cómo resolver conflictos, al igual que sobre los problemas y malentendidos que vimos que produce la comunicación. Si desde la escuela les enseñamos a no hacer juicios precipitados o la importancia de asegurarse de que lo que interpretamos es realmente lo que se nos está diciendo, pero sus modelos no tienen en cuenta esto, nuestra labor no llegará a obtener los objetivos que pretendemos. De ahí la importancia de, como vengo repitiendo, trabajar en la misma dirección desde la familia y desde la escuela. Y, por supuesto, tanto desde la escuela como desde la familia ser coherentes y consecuentes a la hora de actuar con lo que les intentamos transmitir a los alumnos.

Para reflexionar, Joseph Joubert en 1842 ya nos decía que “los niños necesitan más modelos que críticas”. Esto no ha cambiado y sigue siendo aplicable en nuestros tiempos. Si nuestras conductas fueran coherentes con nuestros actos, como apuntaba anteriormente, los niños adoptarían conductas positivas, constructivas y útiles. Si nosotros actuáramos de forma correcta no tendríamos que criticar a los niños ya que sus conductas irían en consecuencia.

De todas formas, tal y como comenta Castellà Valls (2008) venimos de una cultura donde sólo se explicitaba lo que se debía o podía mejorar, ignorando lo que estaba bien realizado. Hemos heredado mecanismos de valoración basados en destacar los errores frente a los aciertos. Debemos ser positivos con nuestras actuaciones y felicitarnos por nuestros éxitos. Aceptar y reconvertir la crítica en una oportunidad para mejorar, para crecer como proyecto en elaboración que somos.

Mucha influencia tienen, también, sobre todo en el tema de la comunicación, los estilos educativos de los padres. Desde los primeros años de la infancia comienzan a influir estas pautas parentales, por ejemplo, en la comunicación. Dependiendo del estilo educativo que presenten los padres, que como hemos visto anteriormente pueden ser: sobreprotector, inhibicionista, punitivo o asertivo, el niño presentará un desarrollo socioafectivo marcado por ello.

En el tema de la comunicación influye significativamente el estilo educativo de los padres, ya que por ejemplo, un niño cuyos padres tienen un estilo principalmente punitivo, al que se le ha castigado por todo y no se han valorado sus esfuerzos ni sus logros sino que sus padres han hecho mayor hincapié en las conductas negativas, tendrá una autoestima más baja y esto le llevará, quizás, a comunicarse con más prudencia al tener miedo de meter la pata o ser castigado por ello.

Las redes sociales han sido definidas por De Haro (2010) como estructuras compuestas por personas, u otras entidades humanas, que están conectadas por relaciones de amistad, laboral, económica, etc. En cuanto a la seguridad y riesgo de estas, la familia tiene un peso importante ya que los alumnos hacen uso de ellas durante su horario no lectivo principal o únicamente. Son los padres los que tienen que controlar qué redes sociales utilizan o en qué páginas de Internet navegan sus hijos.

Desde la escuela se intenta que los alumnos sean conscientes de los riesgos y peligros que existen en la red, así como de las ventajas y desventajas que puede tener el uso de Internet, pero, al final, son los padres los que tienen la responsabilidad y los que están (o deberían estar) presentes cuando sus hijos navegan por la red.

Para poder controlar y advertir a sus hijos de la importancia de la seguridad en las redes sociales así como de los riesgos, los padres deberían conocer el tema y estar informados. Si no se conocen los peligros no se podrá advertir de ellos. Sería conveniente e interesante que desde los centros se impartiesen charlas sobre este tema, para que fuesen los padres los primeros que diesen importancia a esta problemática. Ya que, para muchos padres, los temas de nuevas tecnologías pueden ser completamente desconocidos. Pueden pensar que los chavales saben más que ellos sobre este tema, pero aunque realmente los alumnos son muy hábiles con estas herramientas, en la mayoría de los casos no son conscientes de los riesgos ni tienen en cuenta, por ejemplo, la privacidad de sus datos a la hora de compartirlos en la red.

Dado que es un tema novedoso, que a muchos padres les resulta desconocido, debemos desde la escuela promover no sólo la información a los alumnos sino también a las familias. Así, adquirirán la conciencia de la importancia de que sus hijos naveguen por Internet de forma segura. Y evitar con ello problemas nuevos que se dan en los adolescentes como el grooming.

Desde la escuela promovemos el uso de las TIC, demandando a los alumnos que busquen en Internet información para realizar trabajos, colgándoles los apuntes o materiales para clase en alguna plataforma, o incluso hay profesores que utilizan redes sociales como el Facebook para compartir materiales de clase. Si demandamos que los alumnos naveguen por Internet, o incluso que utilicen las redes sociales con fines pedagógicos, les tendremos que enseñar también a utilizarlos de forma responsable, segura y sin riesgos.

A su vez, las TIC se utilizan cada vez más como medio de relación entre la familia y la escuela. A través de la plataforma IES Fácil, los padres pueden estar en contacto con los profesores, conociendo las faltas de asistencia, los resultados académicos e incluso las tareas que deben realizar sus hijos. En muchos casos el centro se pone en contacto con los padres por medio del correo electrónico o SMS. También están en auge los blogs de profesores así como las páginas web del centro, en las que se comparten tanto con los alumnos como con los padres las actividades, noticias e información relevante para estos. Así se amplían los nexos de relación y la comunicación entre familia y escuela.

Conclusiones y propuestas de futuro.

A modo de conclusión, sólo me queda decir que durante el curso he adquirido una serie de competencias y conocimientos que me serán útiles en mi labor de orientadora escolar. Como decía el escritor argentino Jorge Luis Borges: “cada persona que pasa por nuestra vida es única. Siempre deja un poco de sí y se lleva un poco de nosotros. Habrá que se llevarán mucho, pero no habrá de los que no nos dejarán nada”. Con esta frase quiero reflejar que todas las asignaturas del Máster así como sus profesores me han aportado saberes, experiencias y recursos que utilizar en mi profesión. Aun así, considero que las asignaturas más provechosas han sido las de carácter específico, son las que más conocimientos novedosos me han transmitido ya que en las asignaturas globales parte del contenido coincide con lo visto en nuestra licenciatura de procedencia, en mi caso en psicología. También decir que el período de prácticas, desde mi experiencia propia, me parece el más fructífero, en el que más competencias he adquirido y en el que he podido integrar todos los contenidos teóricos vistos con la realidad de un centro educativo.

A continuación pasará a explicar las competencias más relevantes propuestas por la AIOSP para la profesión de Orientador Escolar que he adquirido durante el Máster, dejando constancia de que considero que he adquirido más, pero he seleccionado estas por parecerme las que más he desarrollado y por no extenderme demasiado.

En todas las asignaturas y, especialmente, en la optativa Atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo que cursé, hicieron hincapié en la atención a la diversidad y en los programas que tienen los centros para esto. Sin embargo, fue en el Prácticum II y III cuando aprendí a valorar, más si cabe, y a atender las diferencias entre el alumnado; diferencias que pueden venir marcadas tanto por la capacidad y rendimiento escolar de los alumnos como por el nivel socioeconómico de los mismos, ya que en el instituto se pueden encontrar chicos y chicas que no pueden adquirir libros ni material escolar, así como otros que van a clase sin desayunar. Para eso, el instituto cuenta con un programa “Avempace Solidario” que intenta paliar estas necesidades organizando actividades para conseguir dinero para estas causas, ya que el no poder comprar material escolar puede hacer que estos chavales se vean discriminados por los que sí pueden económicamente.

En el desarrollo de mi programa “Comunicación, resolución de conflictos y redes sociales” tuve la oportunidad de trabajar con todos los grupos de 2º de ESO. Este curso contaba con 6 grupos: tres de modalidad plurilingüe, a los que acceden los alumnos con mejor expediente académico, uno partido en dos, por un lado el grupo del Programa de Aprendizajes Básicos (PAB), y, por otro lado un grupo reducido de modalidad ordinaria pero donde se podía observar un

rendimiento bajo por parte de los alumnos; y, un último grupo de modalidad ordinaria donde estaban agrupados los alumnos con una peor actitud hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, vi como el IES Avempace agrupa al alumnado formando clases homogéneas. Esto, bajo mi punto de vista, puede provocar un efecto contagio, en el que un alumno que ha sido catalogado como conflictivo va a seguir en esa línea en una clase con chicos con su misma actitud. Tal vez, si ese alumno estuviese en un aula con alumnos “buenos” (entendiendo por buenos que se comportan adecuadamente y tienen motivación por el aprendizaje) no se comportaría de la forma en que lo hace y cambiaría su actitud. A su vez, este tipo de agrupamiento hace que los alumnos se comporten o cumplan las expectativas de acuerdo a lo que se espera de ellos. Siguiendo la teoría de la profecía autocumplida, si se espera de mí que mi comportamiento no sea el adecuado todo apunta a que me comportaré mal.

Al trabajar con los diferentes grupos tuve que adaptar los tiempos así como el lenguaje empleado variando entre unos grupos y otros. Por ejemplo, en el grupo de PAB para asimilar lo que yo les contaba les resultaba más fácil cuando se les ponían situaciones que ellos habían vivido. En los grupos plurilingües observé como todos prestaban atención, no siendo así en otros grupos en los que tenía que llamar su atención porque se ponían a hablar entre ellos.

Con el grupo del que se marchó la chica que sufría acoso tuve más dificultades ya que pensaban que realizaba las sesiones para inculparlos sobre el caso. Creían que el orientador apuntaba todas las respuestas que ellos daban para pasárselas después al equipo directivo o incluso que se las contábamos después a la chica acosada ya que la vieron entrar un día por la tarde en el instituto. Tuve que dedicar un tiempo a explicarles que esto no era así, que no estábamos allí para juzgar a nadie y que realizábamos ese programa con todos los cursos ya que habíamos detectado que tenían esa necesidad. Tras esta explicación, por ejemplo, en la actividad de resolver conflictos en grupo, se mostraron muy reticentes. Hicieron la actividad y en la puesta en común con el resto de los grupos a todos les parecían buenas las soluciones propuestas y creían que no conllevaban consecuencias negativas, fuera cual fuese la solución. Incluso a algún alumno que intentaba decir que no le parecía una buena solución le presionaban diciéndole que sí lo era, incluso antes de argumentarla.

Otro punto que me parece relevante exponer, en relación a las competencias de consulta, es que, como me transmitió mi tutor del instituto durante mis prácticas, es muy importante consultar a los padres antes de sacar a un alumno de clase para entrevistarlos para que no haya ningún problema, y recabar información consultando a los profesores y tutores sobre el alumno con el que vayamos a trabajar.

En todas las asignaturas del Máster, quizás con mayor ímpetu en El orientador y sus funciones básicas y en La Orientación Educativa: estrategias y procesos de trabajo, se nos remarcó la importancia de consultar al resto de la Comunidad Educativa, así como el estar coordinados y colaborar con ellos y, especialmente, con los demás miembros del Departamento de Orientación.

Durante mis prácticas pude apreciar como una de las piezas clave del departamento en mi instituto era la trabajadora social, con la que el orientador se reunía semanalmente y comentaba todos los casos ya que los alumnos acudían más a ella cuando les surgían problemas más de índole personal o familiar. Esto era debido a que durante los últimos 8 años el IES Avempace no había contado con una plaza de orientador fija, todos los años entraba un orientador interino diferente.

Mi tutor del instituto también me transmitió la importancia de crear un nexo de coordinación y relación bueno con el equipo directivo, para que así las propuestas del Departamento de Orientación salgan adelante y para que desde el centro se tenga confianza en la Orientación Educativa. También es importante coordinarse, además de con las familias como vengo desarrollando a lo largo de todo este trabajo, con los servicios que ofrece la comunidad, para un mejor aprovechamiento de los recursos de los que estos disponen (asociaciones, servicios sociales del barrio, centros socio-laborales, etc.).

Sobre la competencia de investigación, diseñé el programa “Comunicación, resolución de conflictos y redes sociales” en base a una necesidad detectada entre el alumnado del centro de prácticas. La evaluación de dicho proyecto no pude realizarla como debería por falta de tiempo durante el Prácticum III. Aunque pude hacer una evaluación, observando el interés y la participación de los alumnos, esta se basa únicamente en mi impresión ya que no tuve tiempo de, como estaba previsto, evaluar el programa con las impresiones que tuvo el tutor de cada grupo. De forma cuantitativa se podría evaluar cuántos alumnos demuestran que han tomado conciencia sobre los temas tratados, según si intentan solucionar los conflictos de forma pacífica y dialogante, si se producen menos malentendidos por errores en la comunicación o si los alumnos después de las sesiones de tutoría han privatizado sus redes sociales y tienen más cuidado a la hora de navegar por Internet, reduciendo riesgos. Esta evaluación debería haberse realizado un tiempo después de acabar las sesiones para ver si el programa cumplió con los objetivos previstos, pero debido al tiempo del período de prácticas no fue así.

La guía docente de este trabajo establece las competencias que tenemos que adquirir con la elaboración de este Trabajo Fin de Máster y que espero haber reflejado en él. Así, considero que me he integrado en la profesión orientadora, que he comprendido su marco legal así como su situación y los retos en la situación actual, que pasaré a comentar para finalizar este apartado. Soy consciente

de la relevancia que tienen los diferentes contextos, tanto familiares como sociales, en los que se desenvuelve el alumno, y de la importancia que tiene el tenerlos en cuenta y relacionarlos en la labor profesional. De este modo, creo que el Máster me ha servido para formarme como Orientadora Educativa, sin olvidar que debemos formarnos durante toda la vida, renovándonos y estando al día sobre lo que a esta especialidad le concierne para así realizar una mejor labor profesional, para que toda la Comunidad Educativa confíe en nosotros y en nuestro quehacer y se siga considerando la Orientación Educativa en los centros como elemento de calidad.

Ya para finalizar, resumir las propuestas de futuro para la Orientación Educativa, aunque algunas ya se vienen vislumbrando a lo largo del desarrollo de este trabajo.

Ante todo señalar la importancia de la figura del orientador en los centros. Como he dicho anteriormente, el IES Avempace ha tenido durante 8 años un orientador diferente cada año, esto ha provocado que muchos alumnos no conozcan siquiera que existe un Departamento de Orientación en los centros, ni tampoco los padres conocen sus funciones. Me parece importante que el orientador se dé a conocer en el centro para que así todos los miembros de la Comunidad Educativa conozcan y aprecien el valor y la importancia de esta figura tanto en los institutos como en los colegios de primaria donde se realizan estas funciones por medio de los EOEPs.

Además, he podido comprobar cómo un solo orientador en un centro grande no tiene tiempo para desempeñar todas sus funciones de la forma adecuada y no llega a atender a todos los alumnos, familias y profesores que lo requerirían. Esto merma también la calidad del departamento.

Lo mismo pasa, actualmente, con la educación en general. Todos los avances que habíamos logrado en atención a la diversidad, uso de las TIC, etc. van desapareciendo como consecuencia de los recortes en la educación pública. Así, si un docente tiene 30 alumnos en su clase, le resulta más difícil atender los ritmos y las necesidades de cada alumno; al igual que un solo orientador no puede atender de la forma que querría a toda la comunidad educativa de un centro escolar.

Otro punto en el que trabajar desde la escuela en general, y desde la Orientación Educativa en particular, es en otorgar a las familias, como he desarrollado más extensamente en el apartado anterior, un papel importante en la vida escolar de sus hijos. Crear más y mejores nexos de comunicación y hacerles partícipes de la vida en el centro, implicarlos en lo que sus hijos hacen en el instituto y promover que se impliquen con las tareas escolares de sus hijos, con las actividades que promueve el centro, en los órganos de participación con los que el centro cuenta. En definitiva, crear lazos de unión, con el esfuerzo tanto de la escuela como de la familia, en beneficio del

alumnado para que la educación recibida tanto por parte de unos como de otros vaya en la misma dirección.

Tendremos que hacer entre todos un gran esfuerzo para conseguir alguno de estos puntos que dotan a la Orientación Educativa y a la educación de calidad. Esa calidad de la que tanto hablan nuestros gobernantes pero que somos nosotros, toda la comunidad educativa, los que tenemos que luchar por ella y garantizarla realizando nuestra labor profesional de la mejor manera posible. Solo aportando cada uno lo mejor de nosotros mismos contribuiremos a que nuestros niños sean ciudadanos responsables, comprometidos, con valores y capaces de desarrollar un pensamiento crítico. Esto no es tarea fácil si echamos un vistazo a nuestro alrededor donde cada vez más familias viven en el umbral de la miseria y donde los jóvenes tenemos tan complicado el incorporarnos al mercado laboral consiguiendo un trabajo acorde a las competencias y que el sistema educativo nos ha ido exigiendo. Pero solo así, teniendo en cuenta a todos los agentes de la educación, coordinándonos entre nosotros, teniendo en cuenta todos los recursos del entorno, y las situaciones y demandas del contexto, en definitiva, realizando una comprensión holística de la realidad educativa podremos avanzar y mejorar.

Referencias documentales: bibliografía, etc.

- ADCARA y Departamento de Educación Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón (2006). *Cuento contigo. Convivencia entre iguales*. Recuperado el 11 de junio de 2013 en http://convivencia.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/DOC/Cuento_contigo_modulo_1.pdf
- Aguilar, M.C. y Leiva, J.J. (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: Análisis y reflexiones educativas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, n.40, pp.7-19.
- Aronson, E. (2000). *El animal social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arraiz Pérez, A. y Sabirón Sierra, F. (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: Dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, n. 339, pp. 119-146.
- Castellà Valls, T. (2008). La entrevista con la familia. Un espacio privilegiado de colaboración. *Revista Wolters Kluwer España Educación*.
- Ceballos, E. (2006). Dimensiones de análisis del diagnóstico en educación: El diagnóstico del contexto familiar. *RELIEVE*, v.12, n.1, pp.33-47. Recuperado el 28 de mayo de 2013, de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_4.htm
- Constitución Española, BOE n. 311 de 29 de diciembre de 1978.
- Escudero, I., García Tomé, R. y Pérez Fernández, C. (2009). *Las artes del lenguaje. Lengua, comunicación y educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Etxebarría, I. (2008). Desarrollo del altruismo y la agresión. En López, F. (coord.), *Desarrollo afectivo y social*, pp.211-231. Madrid: Ediciones Pirámide
- Fernández-Abascal, E.G., Martín Díaz, M.D. y Domínguez Sánchez, J. (2008). *Procesos psicológicos*. (7^a ed.) Madrid: Ediciones Pirámide.
- Flores Fernández, J. (2011). Seis recomendaciones para la protección de la privacidad de los adolescentes en las redes sociales. *ARBELA. Revista de Educación Barakaldo*, nº 43.
- Gómez, A., Gaviria, E. y Fernández, I. (coords.) (2006). *Psicología Social*. Madrid: Sanz & Torres.
- Gómez Mena, A. (2010). La comunicación no verbal en la mediación familiar. *IPSE-ds*, v.3, pp. 19-29.

Grañeras Pastrana, M. y Parras Laguna, A. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación, BOE n. 159 de 4 de julio de 1985.

Ley Orgánica 2/2006, de Educación, BOE n. 106 de 4 de mayo de 2006.

López Verdugo, I., Ridao Ramírez, P. y Sánchez Hidalgo, J. (2004). Las familias y las escuelas: Una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de educación*, n. 334, pp. 143-163.

Matas Terrón, A. (2007). *Modelos de orientación educativa*. Sevilla: Ediciones Aidesoc.

Mayorga Fernández, M.J. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *RELIEVE*, v.10, n.1, pp. 23-39. Recuperado el 20 de mayo de 2013, de http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1_2.htm

Ministerio del interior. *Cuerpo nacional de policía*. Consultado el 18 de junio de 2013, de http://www.policia.es/org_central/seguridad_ciudadana/unidad_central_part_ciudada/ar_t_ciudadana_poli_escuel.html

Mitjans Perelló, E. (2009). Impacto de las redes sociales en el derecho a la protección de datos personales. *Anuario Facultad de Derecho-Universidad de Alcalá II*, pp. 107-129.

Myers, D.G. (2005). *Psicología*. (7^a ed.) Madrid: Médica Panamericana.

Orden de 26 de noviembre de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, BOA n. 142 de 3 de diciembre de 2007.

Parra Martínez, J., Gomariz Vicente, M.A. y Sánchez López, M.C. (2011). El análisis del contexto familiar en la educación. *REIFOP*, v.14 (II), pp. 177-192. Recuperado el 28 de mayo de 2013, de <http://www.aufop.com>

R.D. 83/1996, por que se promulga el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, BOE n. 45 de 21 de febrero de 1996.

R.D. 73/2011, por el que se establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón, BOA n. 68 de 5 de abril de 2011.

Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los departamentos de orientación en Institutos de Educación Secundaria, BOE n. 132 de 31 de mayo de 1996.

Resolución de 30 de abril, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el Plan de actividades de los departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria, BOMEc n. 20 de 13 de mayo de 1996.

Sampascual Maicas, G. (2004). *Psicología de la educación. Tomo II.* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Sánchez, J. C. (2002). *Psicología de los grupos.* Madrid: McGraw Hill.

Santana Vega, L.E. (2009). Orientación psicopedagógica, estudios prospectivos y sociedad de la información. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp.1-13.

Zayas Agüero, P. M. (2010). *La comunicación interpersonal.* [Edición Electrónica gratuita]. Recuperado de 11 de junio de 2013 de: <http://www.eumed.net/libros/2010f/879/>