

PROGRAMA INTERVENCIÓN: CONTROL DE EMOCIONES

68502. INTERACCIÓN Y CONVIVENCIA EN EL AULA

Saúl Continente Horna

09/01/2017

ÍNDICE:

1. Introducción	Pág.
2. Justificación	Pág.
3. Contexto	Pág.
4. Propuesta de tres dinámicas grupales	Pág.
5. Propuesta de actuación a nivel individual	Pág.
6. Conclusiones	Pág.
7. Bibliografía	Pág.
8. Anexos	Pág.

*“Si cambias tus emociones, cambias tu actitud. Si cambias tu actitud, cambias tu vida.
Si cambias tu vida, cambias tu destino” (Stephen Crane)*

1. INTRODUCCIÓN:

La ira, el miedo, la tristeza, la alegría... son emociones que como personas sentimos a lo largo de nuestra vida, una mezcla de emociones básicas y específicas que hacen un cóctel esencial y jugoso que endulzan nuestro viaje. Pero incluso en un mismo día son multitud las emociones que vamos sintiendo, como docentes de centro vemos a Juan de 1º A qué viene enfadado porque ha discutido en casa por la mañana, a Ruth de 3º D contenta cuando sale del examen de biología o a nuestro coordinador del departamento angustiado por la pronta entrega del boletín de notas.

Sabemos por estudios y experiencias personales que estas emociones afectan de manera directa en nuestros pensamientos y decisiones. Es por ello que resulta fundamental ser conscientes de nuestras emociones, conocer sus causas, consecuencias en nosotros y en los demás, etc. en definitiva tener un control emocional nos convierte en personas más inteligentes emocionalmente y por consiguiente más competentes entonces, porque como dice Antonio Damasio “ No somos máquinas pensantes que sentimos, somos máquinas sentimentales que pensamos”, entonces...¿por qué no trabajar estas emociones y su control día a día en nuestras aulas, con nuestros alumnos?.

El presente trabajo tiene por objeto presentar un programa de intervención que tiene como objetivo fomentar el control y la inteligencia emocional del alumnado. El principal motivo de la elección del tema de control de emociones es que se considera imprescindible promover, desde los centros educativos, no solo la inteligencia relacionada con las áreas instrumentales o manipulativas, sino que también resulta igual de necesario desarrollar la Inteligencia Emocional de los alumnos, para que se desarrollen plenamente y sean capaces de afrontar los problemas de su vida con éxito, gracias a las herramientas aportadas. Pero no nos podemos olvidar de un rasgo esencial y que resulta imprescindible, y es que nosotros los docentes debemos poseer una Inteligencia Emocional adecuada, ya que sin ella, el trabajo realizado en el aula carecería de sentido.

2. JUSTIFICACIÓN:

2.1. ¿Qué es la inteligencia y el control emocional?:

El precursor de la Inteligencia Emocional es Thorndike, que en 1920, comenzó a definir el concepto de inteligencia social como “la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y a las mujeres...y para actuar sabiamente en las relaciones humanas” (Palomero, 2005, p. 11).

Otra figura destacada en el ámbito de la Inteligencia Emocional es Gardner, que con su teoría de las Inteligencias Múltiples en 1983, realizó una aproximación al concepto de IE, incluyendo las inteligencias interpersonal (capacidad de auto-evaluación y de conocimiento de los propios sentimientos) e intra-personal (capacidad de comprender los deseos y actuaciones de los demás) (Palomero, 2005, y Rego y Fernandes, 2005).

Sin embargo, en palabras de Palomero (2005), fueron Salovey y Mayer, quienes introdujeron en 1990 en el ámbito de la psicología el término Inteligencia Emocional, que engloba una serie de habilidades relacionadas con el procesamiento emocional de la información. Finalmente, Goleman, en 1995, fue un gran difusor del concepto de IE de manera global por todo el mundo con su obra *Inteligencia Emocional*.

La Inteligencia Emocional es una “habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1977, citados por Palomero, 2005). La IE está compuesta por un conjunto de capacidades, que Palomero (2005), resume en las siguientes:

Capacidad para reconocer y expresar los propios sentimientos y emociones de los demás (empatía), para controlar las propias emociones y las de los otros, para superar las frustraciones y adversidades (resiliencia), para disponer de una escala de valores que oriente y de sentido a la propia existencia, para dar y recibir, para integrar diferentes polaridades (lo cognitivo y lo emocional, la tolerancia y la exigencia...), para la toma de decisiones acertadas, para mantener una actitud positiva ante la vida y para la automotivación y la autoestima (Palomero, 2005, p. 12).

Según Teruel (2014), ese conjunto de capacidades o competencias emocionales que se derivan del constructo de IE, engloba cualidades emocionales, como la capacidad de adaptación, habilidades sociales, autocontrol, autoconciencia o conocimiento de uno

mismo, empatía, asertividad, entusiasmo, automotivación personal, perseverancia, amabilidad, respeto, actitud positiva ante la vida, autoestima, etc. De todas ellas, hay dos cualidades, la empatía y la asertividad, que, en palabras de este autor, son emocionalmente preeminentes e imprescindibles en el acto de educar, por varias razones: se relacionan con la conciencia de uno mismo, sustentan el buen hacer del profesor y sirven para afrontar las tensiones afectivas.

En definitiva, la Inteligencia Emocional consiste en la comprensión de las propias emociones y las de los demás y está compuesta por una serie de capacidades que ayudan a la persona a manejar y gestionar (controlar) esas emociones que surgen de su interior.

2.2. ¿Por qué la inteligencia y el control emocional en educación?:

Y ¿no es uno de los objetivos principales de todos los docentes apostar por un desarrollo integral del alumnado?

“El objetivo prioritario y fundamental de la educación es conseguir un desarrollo integral, armónico y equilibrado de la personalidad de nuestros niños, adolescentes y jóvenes” (Fernández, Palomero y Teruel, 2009, p. 34).

Son numerosas las investigaciones que confirman la relación entre la buena salud mental y el rendimiento escolar, como así lo indica la investigación de Berrocal y Extremera (2003), donde mostraron que una persona inteligentemente emocional padecía al mismo tiempo un bienestar psicológico. Del mismo modo Albornoz (2009) relaciona la inteligencia emocional de las personas con la capacidad de incrementar la atención y concentración.

La inteligencia emocional genera el flujo necesario para sentir un estado interno de compromiso, de seguridad, de confianza, de libertad, el cual crea sosiego en la persona y, por consiguiente, en el ambiente. Este sosiego generalizado e indispensable para que las relaciones fluyan ricas, creativas, vivas, tranquilas, como si cada persona tuviera su espacio y su tiempo, en un espacio y tiempo comunes. (Gómez Bruguera, 1998).

Como muestran Fernández-Berrocal y Ruiz (2008), se ha demostrado que las carencias en habilidades de Inteligencia Emocional afectan a los estudiantes dentro y

fuera de la escuela. La falta de IE facilita la aparición de problemas en cuatro áreas: las relaciones interpersonales, el bienestar psicológico, el rendimiento académico y la aparición de conductas disruptivas.

- Relaciones interpersonales: las personas con una alta IE no solamente son capaces de ofrecer a los que les rodean una información adecuada sobre su estado psicológico, sino que también son más hábiles a la hora de percibir, comprender y manejar las emociones de las personas que les rodean.
- Bienestar psicológico: los alumnos con una alta IE sufren en menor medida síntomas físicos, ansiedad social y depresión, y, además, disponen de estrategias de afrontamiento activo para la resolución de problemas.
- Rendimiento académico: las personas con alta IE están preparadas para afrontar mejor el estrés y las dificultades emocionales durante sus estudios, lo que les permitirá afrontar de una manera más adecuada esas situaciones.
- Aparición de conductas disruptivas: los alumnos con bajos niveles de IE suelen presentar un mayor nivel de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo cual favorece la aparición de conductas disruptivas.

Por último como defienden Fernández-Berrocal y Extremera (2002), “se hace necesario reflexionar sobre la inclusión de las habilidades emocionales de forma explícita en el sistema escolar“. (pp.6), es por ello que la necesidad de incluir la inteligencia emocional en las aulas es una realidad que se debe generalizar para alcanzar la finalidad de la educación, es decir, el desarrollo integral del alumno.

2.3. Actualidad emocional:

Actualmente, supone un desafío para la escuela educar a los alumnos tanto académica, como emocionalmente, así lo señalan Fernández-Berrocal y Extremera (2003). Por ello, se está tomando conciencia progresivamente de la importancia de atender y educar los aspectos emocionales y sociales desde la familia, la escuela y la sociedad (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

En la actualidad, existe controversia acerca de la naturaleza teórica en la que se basan los modelos de IE. Algunos autores señalan la existencia de dos modelos basados en el procesamiento de la información emocional: los centrados en las habilidades

emocionales básicas de Mayer y Salovey, o bien, aquellos basados en rasgos de personalidad como los de Goleman y Bar-On. Sin embargo, otros autores señalan la existencia de tres modelos, diferenciando en dos grupos aquellos basados en los rasgos de personalidad (Pena y Repetto, 2008).

El propio Goleman (2012) establece una diferencia entre su modelo y el de Bar-On, destacando que este segundo autor se basa en su propia investigación sobre el bienestar.

3. CONTEXTO:

3.1. Contextualización:

Las propuestas que detallamos a continuación están contextualizadas en el Instituto público IES Miguel Catalán. Este instituto de Educación Secundaria está ubicado en el Distrito 4, denominado Universidad, de la ciudad de Zaragoza. Esta zona cuenta con siete centros públicos de Educación Infantil y Primaria, seis Institutos de Enseñanzas Secundarias y dieciocho centros privados. Se encuentran en él buena parte de las facultades de la Universidad de Zaragoza. El Centro tiene adscritos los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria: Dr Azúa, Cesáreo Alierta, César Augusto y Eliseo Godoy.

El Centro cuenta, entre otras, con las siguientes instalaciones:

- Dos patios de recreo con pistas deportivas.
- Gimnasio polideportivo con canchas para baloncesto, balonmano y voleibol.
- Salón de actos dotado de megafonía y equipado para proyección de cine y con capacidad para 300 personas sentadas.
- Sala cultural "José Luis Vázquez" dotada de megafonía, equipada con con órgano permanente y con capacidad para 200 personas sentadas.
- Biblioteca con un fondo de más de 17.000 volúmenes, dotada con sala de trabajos, puntos de información, recursos multimedia y aula de informática.
- Aula multiusos con capacidad para 140 personas sentadas dotada con medios informáticos y audiovisuales.
- Dos aulas-taller de Tecnología, ambas con dotación de 16 puestos informáticos en red y con salida a Internet.

- Cuatro aulas de idiomas con conexión por satélite a canales internacionales de televisión en inglés, francés y alemán y dotadas con videoprojector y audio.
- Doce aulas de Informática con capacidades de 15 a 32 puestos.
- Dos aulas de Música dotadas con piano, diversa instrumentación musical y equipos HI-FI de audio.
- Dos aulas de Artes Plásticas.
- Veinticinco aulas con pizarra digital, videoprojector y audio.
- Cincuenta y cinco aulas con videoprojector y audio.
- Laboratorio de Dietética con dotación completa y punto múltiple de recursos informáticos.
- Gabinete de Herbolietética.
- Laboratorio de Física.
- Laboratorio de Química.
- Laboratorio de Biología y Geología.
- Laboratorio de Imagen y Comunicación audiovisual.
- Aulas-taller de: Administración, Cuidados auxiliares de enfermería, Documentación sanitaria, Imágen para el diagnóstico.
- Redes RDSI, ADSL e Internet en Aulas, Departamentos didácticos, Biblioteca y servicios centrales.
- Salas de reprografía.
- Cafetería-comedor.

3.2. Recursos humanos:

- Personal Docente:
En el curso actual implanten docencia 133 profesores, de los cuales 2 corresponden a profesorado de Religión, 5 a profesorado especialista de Formación Profesional y 21 con dedicación parcial.
- Personal No Docente:
El personal no docente está compuesto por:
 - 6 miembros del personal de administración, de los cuales 5 son auxiliares y uno administrativo.

- 7 miembros del personal de servicios auxiliares
- 8 miembros del personal de servicios domésticos.
- Alumnos

El alumnado matriculado es el siguiente:

 - Educación Secundaria obligatoria -> 702
 - Bachillerato-> 331
 - Formación Profesional-> 15
 - Formación Profesional de Grado Medio -> 234
 - Formación Profesional de Grado Superior-> 333
 - Total ->1615
- Organización de los grupos (criterios)
 - Grupos homogéneos entre sí y heterogéneos en su configuración.
 - Reparto de los distintos programas: bilingüe, PMAR, PAI e integración.
 - Distribución de alumnos con criterios pedagógicos que permitan optimizar el funcionamiento global de los grupos y el desarrollo individual de los alumnos.

3.3. Grupo- clase:

Nos encontramos en una clase de 1º curso de Secundaria y está constituida por 27 alumnos, 15 niñas y 12 niños. De los cuales 5 fueron escolarizados el año anterior en el centro y cursan por segunda vez el primer curso.

A excepción de tres niños de clase, todos son de nacionalidad española. En el caso de estos tres niños uno es rumano, otro portugués y el tercero marroquí de origen, si bien los dos primeros son nacidos en Aragón, lo que reduce considerablemente problemas asociados al idioma o a un posible choque cultural. El niño marroquí lleva 5 años viviendo en España por lo que tendremos que tener en cuenta cualquier problema asociado al idioma.

Destacar la presencia de un alumno con NEE (necesidades Educativas Especiales) diagnosticado con un trastorno TEA (Trastorno Espectro Autista) que es incorporado este curso escolar.

3.4. Momento del grupo:

El primer curso de Secundaria y la llegada al Instituto por primera vez supone al niño un nuevo reto, pues se enfrenta a dos grandes desafíos: por un lado, la entrada de una nueva etapa evolutiva, la adolescencia y por otro lado, el tránsito de Educación Primaria a la Secundaria. Cambio sustancial para el niño ya que supone numerosas adaptaciones; multitud de profesores (uno por asignatura, el tutor ya no pasa tantas horas con la clase), nuevas asignaturas, exigencia de una mayor autonomía al alumnado, mayor nivel de abstracción y menor atención individualizada.

En definitiva, una situación nueva a la que el alumnado deberá enfrentarse y en la que tendrá que estar preparado, ya que podrá sufrir numerosas alteraciones emocionales y conductuales. Por lo tanto, el objetivo fundamental de esta intervención es llevar a cabo una mejora en el desarrollo de las competencias socioemocionales del alumnado, brindándole pautas y técnicas con las que pueda controlar su conducta cara a la nueva situación.

El grupo-clase es bastante bueno, colaborativo, con iniciativa aunque les cuesta mantener la atención en las explicaciones ya que suelen hablar mucho entre ellos.

4. PROPUESTA DE TRES DINÁMICAS GRUPALES:

4.1. Objetivos generales:

Los objetivos generales de estas dinámicas son:

- Identificar y adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones y las de los demás.
- Adquirir y desarrollar una mayor competencia emocional.
- Ser capaces de controlar las propias emociones.
- Generar emociones positivas y evitar los efectos de las emociones negativas.

La elección de estos objetivos se sustentan en los aspectos recogidos a continuación:

- La necesidad de crear un ambiente cálido, de acogida y tranquilo que haga más fácil la actividad diaria del alumnado en el centro, debido a que prácticamente todo el grupo-clase empieza por primera vez el Instituto.

- Evitar que los niños sufran los efectos negativos ante posibles problemas de estrés, ansiedad, rechazo, etc. que puedan ocasionarse en los primeros años de Instituto.
- Pretendemos favorecer una relación de ayuda, respeto y cooperación entre todos los miembros que forman el grupo-clase.
- Finalmente, queremos alcanzar algunos fines de la educación, recogidos en el artículo 2 de la LOE modificada por la LOMCE como:
 - a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.*
 - b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.*
 - c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.*
 - d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.*

4.2. Planificación y cronograma de la propuesta global:

Hemos planificado tres actividades, la primera trata la empatía entre los alumnos, aprender a empatizar con los demás para comprender mejor sus problemas e inquietudes y poder entenderlos.

La primera actividad nos servirá de enlace para la segunda sesión en la que trabajaremos la resolución de conflictos donde será fundamental entender el punto de vista de la otra persona implicada en el conflicto para buscar la mejor solución para ambas partes.

La última actividad consistirá en identificar nuestras emociones para controlar nuestros actos e intentar autogestionar nuestras emociones y sentimientos en situaciones de estrés, enfado y miedo.

La secuencia de actividades está planificada como un proceso en el que los alumnos conocerán el sentir de sus compañeros para finalizar gestionando sus propias emociones y controlar sus actos en este tipo de situaciones.

4.3. Descripción de las tres sesiones:

4.3.1. Sesión 1:

- **Objetivos específicos:**
 - Ser capaces de ponerse en el lugar del otro.
 - Mostrar emociones ajenas a nosotros.
 - Crear mayor capacidad de empatía entre los participantes.
 - Asumir diferentes roles.
- **Metodología:**
 - Agrupamiento de los alumnos: El agrupamiento de los alumnos se realizará con tanto e
 - Organización temporal: Esta sesión tendrá lugar en la clase de tutoría de 50 min semanales.
 - Organización espacial: Clase y patio de recreo.
 - Recursos materiales: Folios, bolígrafos y bolsa.
 - Recursos humanos: Solamente será necesario el tutor del grupo, ya que la actividad no requiere de más personal.
- **Actividades:** La sesión constará de 3 dinámicas:
 - Adivina quién soy: Escribiremos el nombre de todos los alumnos en papelitos individuales, los cuales los introduciremos en una bolsa. Irá saliendo cada vez un alumno y cogerá un papel de la bolsa y tendrá que imitar a esa persona. El resto de compañeros tendrá que adivinar quién es y cuando lo adivinen, la persona a la cual han imitado expresará si lo ha imitado bien, qué le ha gustado, qué no, etc.
 - El trueque de un secreto: Repartimos medio folio a cada alumno en el que deberán escribir una dificultad que no son capaces de contar a los demás y cuando la hayan escrito la doblarán por la mitad. Una vez que tengamos todas, las mezclaremos y las

repartiremos. A continuación, cada alumno deberá leer el problema que les ha tocado, hacerlo suyo y exponer una solución.

- Los nudos: Esta actividad consiste en dividirnos en dos grupos de 14 personas aproximadamente. A continuación, nos colocamos en dos círculos cerrados donde nuestros brazos tendrán que estar en contacto con los de nuestros compañeros. Posteriormente cerraremos los ojos, levantaremos las manos y daremos un paso al centro para agarrar con cada una de nuestras manos la mano de otras personas. Cuando todos tengamos las manos de otra persona del grupo, abriremos los ojos y sin soltarnos, tendremos que deshacer el nudo que hemos creado.
- Evaluación: La primera actividad se evaluará cuando se adivine al alumno que estaban imitando. Este valorará si lo ha imitado bien, qué le ha gustado, qué no, etc.

La evaluación de la segunda actividad se llevará a cabo contestando una serie de preguntas:

- ¿Cómo te sentiste al describir tu problema?
- ¿Cómo te sentiste al explicar el problema de otro?
- ¿Cómo te sentiste cuando tu problema fue contado por otro?
- ¿El otro compañero comprendió tu problema?
- ¿Consiguió ponerse en la situación?
- ¿Sentiste que comprendías el problema de la otra persona?
- Debido a esta actividad ¿Cambiaron tus sentimientos en relación con los otros compañeros?

Finalmente, la tercera actividad se evaluará haciendo unas preguntas de forma oral:

- ¿Nos hemos divertido todos?
- ¿Se han divertido más los que daban más órdenes?
- ¿Hemos sido capaces de sentir la actitud cooperativa?
- Liderazgo docente: Tenemos que ser capaces de ayudar a los alumnos a tomar sus propias decisiones y que ellos observen cuáles son sus

puntos débiles y fuertes. Así como ofrecerles feedback para que sean capaces de tomar la iniciativa y resolver los problemas por su cuenta.

- Habilidades y actitudes utilizadas por el docente: Para que las actividades salieran como están planificadas, tendríamos que tener en cuenta muchos factores, como por ejemplo: los materiales que empleamos, las personas implicadas, el grado de motivación de los alumnos, las explicaciones a realizar, etc. todos ellos influyen a la hora de que la actividad salga lo mejor posible, y si se viera que algunos de estos factores fallan, tendríamos que actuar con rapidez y solventarlos lo antes posible.
- Habilidades y actitudes potenciadas en el alumnado: Con estas actividades se ha pretendido que el alumnado se ponga en el lugar del otro y sepa cómo son y cómo se sienten las demás personas, y esto les tendría que llevar a pensar cómo actuar antes de hacerlo precipitadamente.

4.3.2. Sesión 2:

- Objetivos específicos:
 - Ser capaz de analizar las diferentes soluciones en un conflicto
 - Distinguir entre soluciones positivas y soluciones negativas
 - Elegir la mejor solución de entre todas las posibles.
- Metodología: Se divide en tres partes, la primera se desarrolla en grupo, planteando las diferentes soluciones al problema entre todos, la segunda es a nivel individual analizando pros y contras de cada una de ellas y la tercera consiste en una puesta en común entre todos para concluir con la mejor solución.
- Actividades: El profesor plantea una situación conflictiva en el aula. A continuación, entre todos se enumeran las posibles soluciones.

Después, cada niño individualmente en un folio hará dos columnas para cada una de las soluciones propuestas, la primera columna con las

consecuencias positivas de la misma y la segunda columna con las consecuencias negativas.

Tras este trabajo individual se hace una puesta en común para cada una de las propuestas debatiendo entre todos los diferentes pros y contras enumerados por los niños, o aportándole el profesor si a ninguno se le ha ocurrido.

Finalmente entre todos se elegirá la mejor opción.

- Evaluación: comprobación del grado de cumplimiento de los objetivos propuestos mediante la observación directa y sistemática en el desarrollo de la actividad.
- Liderazgo docente: Tenemos que ser capaces de ayudar a los alumnos a tomar sus propias decisiones y que ellos observen cuáles son sus puntos débiles y fuertes. Así como ofrecerles feedback para que sean capaces de tomar la iniciativa y resolver los problemas por su cuenta.
- Habilidades y actitudes utilizadas por el docente: La Inteligencia Emocional no se logra de la noche a la mañana, requiere un esfuerzo continuo y se debe trabajar en ello, por eso el maestro debe fomentar y aplicar estrategias y actividades que apoyen el desarrollo de las competencias emocionales para que los beneficios de la autorregulación y la motivación del alumno se vean reflejados en la trayectoria académica del alumno.
- Habilidades y actitudes potenciadas en el alumno: se espera que los alumnos conozcan los conceptos básicos de la Educación Emocional, que identifiquen sus componentes y que desarrollen la Inteligencia emocional para aplicarla en la toma de decisiones y en resolución de conflictos personales y sociales, y con ello potenciar sus competencias y capacidades en el aula.

4.3.3. Sesión 3:

- Objetivos específicos:

- Identificar nuestras emociones.
- Identificar estrategias para controlar nuestros actos y sentimientos en situaciones de estrés, enfado y miedo.
- Metodología:
 - Se divide la clase en grupos y se nombra a un secretario y a un moderador en cada grupo.
 - El secretario toma nota de las ideas que vayan surgiendo a lo largo de la sesión y al final del debate las expone en gran grupo.
 - El moderador será el que organizará las discusiones, así que dará la palabra a quién la pida y animará al grupo para que participe.
 - Se pueden formar tarjetas en las que se recoja la definición de cada palabra que vaya saliendo.
- Actividades: La actividad constará de dos fases: una fase inicial en pequeños grupos donde se tratará de compartir un mismo significado de estrés, enfado y miedo. Para hacerlo pueden consultar en el diccionario. También pueden consultar al profesor. Una vez se tienen las definiciones, se deben plantear las preguntas guía del cuestionario:

-¿Cuál es la definición de estrés, enfado, miedo?

-¿En qué situaciones has experimentado estas emociones?

-¿Cómo has respondido ante cada una?

-¿Qué se puede aprender de cada una de estas experiencias?

-Nombrar algunas estrategias para manejar adecuadamente estas emociones.

En la segunda fase disolveremos los grupos para trabajar en un único grupo- clase, para iniciar un debate sobre el esfuerzo y el autocontrol personal ante estas emociones, poniendo un énfasis especial en su necesidad e importancia.

- Evaluación: Realizaremos la evaluación mediante la observación directa de los pequeños grupos, comprobando que participan todos los miembros del grupo.

Finalmente, comprobaremos el grado de adquisición de los objetivos propuestos inicialmente en la actividad, cuando abrimos el debate sobre el esfuerzo y el autocontrol personal ante estas emociones.

- Liderazgo docente: Como docentes, inicialmente debemos crear un clima en el aula donde todos los alumnos se sientan integrados en el grupo- clase para participar de la forma más activa posible. También mostraremos a los alumnos los puntos fuertes y débiles respecto al autocontrol de sus actos ante estas emociones, intentando fortalecerles en sus puntos débiles y reforzando sus fortalezas.
- Habilidades y actitudes utilizadas por el docente: Como docentes crearemos un clima en el aula adecuado para realizar esta actividad. Trabajaremos en pequeños grupos para fomentar la participación de todo el alumnado y el trabajo cooperativo.
- Habilidades y actitudes potenciadas en el alumnado: Con estas actividades se ha pretendido que el alumnado analice su comportamiento y su autocontrol personal ante el estrés, enfado y miedo; creando estrategias para manejarlas adecuadamente.

4.4. Autoevaluación del docente:

La tradición educativa general ha enfocado la evaluación también sobre el discente. En las últimas décadas este enfoque tradicional ha dado paso a la consideración del proceso de enseñanza-aprendizaje como un sistema global cuyos elementos constituyentes (docente, discente y contexto) influyen poderosamente entre sí, por lo que la mejora de cualquiera de ellos contribuye a la mejora del proceso general.

Dado que la acción didáctica es un ejercicio profesional, la evaluación de su desarrollo y de sus productos debe realizarse con criterios técnicos. Un buen procedimiento para la mejora (evaluación formativa) de la acción docente es la autoevaluación sistemática. Primero porque es el profesor el primer interesado en la

mejora de su trabajo, después porque es el que mejor conoce las particularidades de su actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que participa.

Como contribución a esta idea incluimos una escala de autoevaluación de la actividad docente, centrada en los procedimientos más idóneos para realizar las tutorías colectivas. Esto le ayudará a conocer muchos aspectos de su práctica profesional para mejorar en esta área, concretamente en la educación emocional.

ASPECTOS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
Preparo con tiempo y buena organización cada una de las sesiones de educación emocional				
Informo a los alumnos sobre el objetivo de la actividad				
Relaciono la educación emocional con otros campos de conocimiento				
Priorizo la dimensión práctica, funcional y de aplicabilidad de los contenidos				
Proporciono un clima estable y relajado				
Me considero receptivo a las intervenciones de los alumnos				
Compruebo regularmente el grado de aprendizaje de los alumnos				
Organizo el aula de forma que permita el trabajo cooperativo				
El feed-back que proporciono a los alumnos enfatiza sus logros				
La evaluación que llevo a cabo permite tener información sobre el origen de los fracasos del alumno, de modo fácil y preciso				
Utilizo distintos métodos, contextos e instrumentos de evaluación				
Promuevo actividades de autoevaluación				

5. PROPUESTA DE ACTUACIÓN A NIVEL INDIVIDUAL:

La propuesta de actuación a nivel individual se centra en el alumno con necesidades educativas especiales derivadas del Trastorno de Espectro Autista, presenta un grado de necesidad específica de apoyo educativo de tipo 1, ya que únicamente requiere de medidas específicas básicas y no necesita ser escolarizado en centros de atención preferente.

En primer lugar, resaltar que el alumno ha llegado al centro diagnosticado, esto puede observarse en el Informe Psicopedagógico que se ha remitido desde su centro anterior. Por ello, en base a lo contemplado en el informe y en las observaciones realizadas por el tutor, el resto de profesores, la PT, y la orientadora, a lo largo del primer trimestre, se puede decir que se han identificado en el alumno ciertas dificultades a nivel conductual, emocional y social derivadas de su problema, y que además, están afectando negativamente a sus resultados académicos y a su adaptación al aula y al centro.

En base a todo lo anterior, se decide llevar a cabo una intervención individualizada con el alumno, a lo largo del segundo trimestre, basada, principalmente, en el desarrollo pleno de su competencia emocional, aunque atendiendo también a sus dificultades de adaptación escolar, y a sus problemas sociales, conductuales y académicos.

En cuanto a la prevención, particularmente, en este caso no se puede tomar medidas preventivas, puesto que los problemas son derivados de la sintomatología del trastorno que padece.

5.1. Contextualización:

Siguiendo la fundamentación legislativa vigente, *en el Decreto 135/2014, de 29 de julio, se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo*; se dedica su capítulo II a las medidas de intervención educativa, y se establece la existencia de medidas generales y específicas, estas últimas son definidas como las diferentes propuestas y modificaciones en los elementos que configuran las distintas enseñanzas con el objeto de responder a la necesidad específica que presenta un alumno en concreto y de forma prolongada en el tiempo. Además, son diferenciadas entre básicas y extraordinarias, las primeras no implican cambios significativos curriculares ni organizativos, las segundas sí.

En la misma línea, en la *Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad de Aragón desde un enfoque inclusivo*; se regula a lo largo de 3 capítulos, 25 artículos y diversos anexos, la escolarización de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) y aborda las diferentes medidas de intervención educativa desde un enfoque inclusivo.

Asimismo, dentro de los alumnos con necesidades especiales de apoyo educativo se encuentran los alumnos con trastorno de espectro autista (TEA). Éste se define como una disfunción neurológica persistente en el tiempo y con una potente base genética, que desde edades prematuras se muestra en una serie de síntomas, que varían en función de la gravedad del trastorno, del sexo y de la edad. Sin embargo, las personas TEA comparten una serie de características principales que definen este tipo de trastornos. Éstas son: deficiencias en las habilidades de interacción con los demás, alteraciones en la comunicación verbal y no verbal, limitación en las conductas y los intereses, comportamientos repetitivos, dificultades para hacer frente a los cambios en sus actividades y en el entorno, y también presentan dificultades para entender e imaginar las emociones y para comprender las intenciones de los demás.

Respecto al caso sobre el que se va a intervenir, destacar que a nivel emocional, tiene serias deficiencias para reconocer, expresar, descubrir y manejar sus propias emociones y las de los demás, es más tiene carencias en la inteligencia emocional. También destacar que es incapaz de mostrar empatía por el otro. Esto se debe a la problemática emocional que sufren las personas TEA.

A nivel social, el alumno tiene dificultades para relacionarse con los demás, tanto con los iguales como con los adultos. No forma parte de ningún círculo social ni dentro del aula ni en el centro, se puede decir que se encuentra aislado socialmente. Todo esto proviene de su falta de habilidades para interaccionar con los demás, puesto que, en un principio, los compañeros de aula sí que intentaron integrarlo.

A nivel conductual presenta ciertos problemas, tales como impulsividad, frustración, falta de atención y motivación. Además, su conducta, en determinadas ocasiones, se muestra alterada e irascible. Se ha comprobado en diversos estudios, que

los problemas de conducta de los TEA pueden derivar de la sintomatología del trastorno que padecen, es decir, de sus dificultades adaptativas y de las deficiencias a nivel comprensivo y expresivo de comunicación (Forment, 2015).

A nivel académico los resultados están siendo bastante desfavorables, aunque en su informe Psicopedagógico se contempla que no presenta problemas intelectuales ni lingüísticos, y que ha superado con normalidad los cursos anteriores. Por lo tanto, se cree que los problemas académicos se deben a que el alumno no ha conseguido adaptarse con éxito al centro.

Finalmente, como ya se ha mencionado y teniendo en cuenta lo expuesto en las líneas anteriores, se decide llevar a cabo una intervención individualizada con el alumno, la cual se detalla a continuación.

5.2. Objetivo general de la actuación:

El objetivo general de esta actuación es el siguiente:

- Promover el desarrollo del control emocional, con la finalidad de reducir sus problemas sociales, académicos y conductuales, y enriquecer su adaptación escolar.

Se va a trabajar con el alumno, fundamentalmente, sobre el control e inteligencia emocional, ya que sus principales carencias se hallan inmersas en esta área, y esto se debe a la sintomatología del trastorno que el alumno padece. Por ello, se espera que al actuar directamente sobre esta área, el resto (social, académica y conductual) se vean enriquecidas y por ende, su adaptación escolar. Como dice Bisquerra (2003), el desarrollo de las competencias emocionales, es un elemento esencial en el desarrollo integral de la persona.

5.3. Descripción de la propuesta de actuación:

Desde el departamento de orientación vamos a trabajar el caso de este niño desde una perspectiva ecológica, es decir, teniendo en cuenta el entorno del niño como actor principal de lo que le pasa, con la misma importancia que el propio niño. Esto quiere decir que entendemos que el problema no es del niño (que presenta fallas o carencias en la

relación y adaptación de su entorno), sino del propio entorno, que no se adapta adecuadamente a las características de este niño.

Partiendo de esta base, el departamento de orientación indicará una serie de pautas a seguir por todas las personas que trabajen con este niño. También se valora de vital importancia la existencia de un flujo de comunicación continuo y significativo con la familia, de tal modo que se asegure la continuidad y coherencia de las pautas trabajadas en el centro y las que ya sigue en casa, debido a que a estos niños les resulta muy beneficioso el seguimiento de una rutina constante y continua en el tiempo, siendo muy poco recomendable el cambiarle las rutinas o mecánicas de trabajo, llegando a resultarle fuente de confusión y desagrado.

Como pautas generales para trabajar con este niño (tanto en el ámbito académico como en casa), se recomienda:

- Dar órdenes sencillas y cortas, y reiteradas de forma individual hasta comprobar que el chico las comprende.
- Evitar el uso de conceptos abstractos y de expresiones coloquiales o no literales.
- Utilizar reforzadores y enfatizar las cosas
- Utilizar apoyos visuales
- Hacerles ver que se están distrayendo cuando esto ocurre.
- Hablar de manera pausada y tranquila.
- Establecer rutinas y lugares estables para desarrollar tareas.
- Avisarle de cuando empieza y acaba cada actividad
- Estructuración de su entorno: organización y planificación de todas las situaciones mediante argumentos, instrucciones, localización, tiempo, tarea a realizar, etc.

Por otra parte, como se comentaba anteriormente, para guiar el aprendizaje, tanto del ámbito educativo como del ámbito familiar, se recomiendan algunas estrategias y técnicas, como son las siguientes:

- **Aprendizaje libre de errores (no ensayo-error).**

Las personas con TEA deben tener un aprendizaje libre de errores puesto que éstos podrían quedar fijados de tal forma que aprendieran a hacerlo de manera incorrecta.

Por ejemplo: No se les debe dejar que se confundan, para después rectificar, al colocar los platos en el lugar de los vasos y al contrario puesto que si lo hacen de una forma al principio, puede ser que les resulte muy complicado modificar su esquema mental para corregirlo.

- **Encadenamiento hacia atrás.**

Estas personas necesitan ver la funcionalidad de las cosas por lo que se debe trabajar con la idea de “producto final” en la mente. Por ejemplo: si queremos que hagan un bizcocho, debemos enseñarle uno terminado para que comprenda el sentido de hacer la masa y meterla en el horno.

- **Agendas individuales y pictogramas, fotos o palabras**

Mediante pictogramas, fotografías o palabras (según el nivel intelectual de cada uno) se elaboran unas agendas individuales que ayudan a situarse a la persona con TEA. Pueden ser diarias, semanales, mensuales, etc. En ellas se indican la actividad que les toca realizar, la duración, el lugar, con quién, etc.

- **Método TEACCH.**

Metodología cuya característica esencial es una educación estructurada, que aprovecha las capacidades visoespaciales, las cuales estos alumnos tienen preservadas, permitiéndoles procesar mejor la información visual que la auditiva y ofreciendo la ventaja de ser autónomo, no sólo en la realización de tareas, sino también en el cambio de una tarea a otra.

5.3.1. Planificación y cronograma:

Sesión 1. Evaluación previa: la misma consiste en pasar dos cuestionarios (Escala para la evaluación de expresión, manejo y reconocimiento de emociones; y Escala para la evaluación de las habilidades sociales) al alumno. Los objetivos de esta tarea son los siguientes:

- Conocer la percepción que tiene el alumno de su propia inteligencia emocional intrapersonal.
- Conocer la percepción del alumno sobre sus habilidades sociales.
- Obtener más información sobre la problemática del alumno.

Sesión 2. Conocimiento personal y autoconcepto.

La autoestima es la valoración que hacemos de nosotros mismos sobre la base de las sensaciones y experiencias que hemos ido incorporando a lo largo de la vida.

Mejorar la autoestima y el autoconcepto que tiene el chico es fundamental, ya que se ha detectado una autoestima bastante baja. Esto le impide que se relacione con otros niños de “igual a igual” bajo su punto de vista, y pone muchas trabas en su proceso de relación y socialización. Debemos trabajar esto de manera que consigamos:

- Resaltar los puntos positivos del alumno
- Hacerle ver que cada persona tiene aspectos más fuertes o positivos y aspectos más débiles o negativos, y que se deben trabajar de ser posible.

Una de las actividades que se realizará es la llamada "Frente al espejo". Esta sesión busca hacerle ver sus aspectos positivos, reflexionar sobre la impresión que cree que causa, cómo se percibe, etc.

De manera reflexiva, buscaremos en el pasado del alumno, sus logros. Resaltando así su valía. Como pauta general a seguir, siempre huiremos de la comparación con terceras personas. Trazaremos otra actividad de reflexión, basada en “¿Cómo me gustaría ser?” basada en buscar unos objetivos que el alumno desea alcanzar en sí mismo, ya sea a nivel social, académico, conductual, etc. Explicando siempre que los cambios no ocurren de la noche a la mañana, sino que hay que trabajar para conseguirlos, orientaremos al alumno mediante una serie de pautas para que trabajen la consecución de éstos, siempre buscando mejorar su situación o desempeño.

Sesiones 3. y 4. Control de emociones/Educación emocional

Uno de las principales carencias inherentes al TEA es la ausencia de la empatía, y por tanto reconocer las emociones que otras personas sienten. Desde este tema, trabajaremos las diferentes emociones (empezando por las más básicas y continuando con más complejas). Los objetivos de este bloque serán:

- Conocer las distintas emociones humanas.
- Reconocer las emociones en uno mismo.
- Reconocer las emociones en otras personas.

Se propone el uso de una serie de fichas en los que se describe una emoción, acompañada de un dibujo que ayude a que la emoción sea fácilmente reconocible. Las iremos trabajando una a una a fin de que las vaya interiorizando todas. Con cada emoción intentaremos reflexionar. Le pediremos que recuerde alguna vez que se haya sentido así, cuáles han sido las causas o condicionantes para que haya experimentado ese sentimiento. También podemos trabajar supuestos, en los que una persona o un grupo de personas interactúan de tal modo que el protagonista experimenta ese sentimiento. Para finalizar, trabajaremos el reconocimiento de estas emociones en terceras personas, a fin de que sea capaz de relacionar dichas emociones con sus posibles condicionantes, y aportar un instrumento fiable para que sea capaz de entender y predecir las reacciones y emociones de las personas de su entorno.

Será recomendable que si todavía no tenemos estas fichas específicas para trabajar con niños que lo requieran, realicemos unas lo más completas posibles, a fin de asegurar la calidad de la intervención.

Sesión 5. Técnicas de control. Rabia y frustración.

Dada su condición de TEA, al alumno le resultará muy dificultoso el desenvolverse por sus distintos entornos sociales (especialmente el del centro educativo, que por su profundidad y cantidad de integrantes, le resultará especialmente costoso y estresante). Desde esta sesión, buscamos ofrecerle una serie de estrategias para ayudarlo en su desenvolvimiento por el centro. Los objetivos específicos serán:

- Ser consciente de su comportamiento.
- Ser capaz de autorregularlo y adecuarlo al contexto en el que se encuentre.

El principal objetivo de estas sesiones, es ofrecer al alumno una serie de técnicas y recursos para controlar sus emociones de manera eficaz, sobre todo, la rabia. Se utilizarán diversas estrategias como: aprender a comunicarse mejor frente a la situación que nos provoca ira, aprender a conocer sus factores desencadenantes, ayudarle a planificar mejor su tiempo para así evitar cambios o inconvenientes en el desarrollo de su rutina diaria.

Se trabajarán actividades para su control como son: "Cuento hasta 10", "¿Por Qué me he enfadado?", además de visualizar un vídeo en el que se ve a otros adolescentes en

situaciones de ira, para así hacerlo reflexionar. Es esencial que el alumno entienda que es un comportamiento negativo y que no soluciona nada. Podemos reforzar estos cambios conductuales mediante técnicas de modificación de la conducta como el reforzamiento positivo o el modelado.

Sesión 6. Trabajando las habilidades sociales.

Como hemos dicho previamente, creemos que las habilidades sociales están fallando en este chico, por lo tanto desde aquí se le propondrán una serie de actividades para que refuerce las habilidades sociales. El objetivo de esta tarea será:

-Comunicarse de una manera adecuada (dentro de sus posibilidades) con otros seres humanos.

Trabajaremos la Asertividad, enfocada como el desarrollo de una forma de comunicación que permita al alumno expresar lo que piensa, siente o necesita de una manera clara y continua. La actividad sería ¿Y tú qué harías?" También debemos trabajar la empatía: Desarrollar la capacidad para conocer lo que le sucede a la otra persona y sus sentimientos. La actividad que se realizará es "Yo" tengo "tú" problema, basada en ponerse en la piel de una tercera persona con un determinado problema (real o hipotética), explicar cómo ve el problema y qué posibles soluciones tomaría. Empezaremos con ejercicios sencillos y luego iremos subiendo la dificultad de los mismos.

Sesión 7. Evaluación post-intervención:

La última sesión se basa en pasar, nuevamente, los cuestionarios al alumno (Escala para la evaluación de expresión, manejo y reconocimiento de emociones; y Escala para la evaluación de las habilidades sociales). Los objetivos de esta tarea son los siguientes:

- Comprobar si las respuestas del alumno en los cuestionarios han variado.
- Examinar si se ha enriquecido la percepción del alumno sobre su propia inteligencia emocional intrapersonal.
- Constatar si se ha desarrollado la percepción del alumno sobre sus habilidades sociales.

5.3.2. Instrumentos de evaluación:

Uno de los instrumentos que se va a utilizar, es la “Escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de las emociones”, y es una adaptación española realizada por Fernández-Berrocal, Extrema y Ramos (2004). El instrumento original se denomina “Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995).

La finalidad de esta prueba es evaluar la inteligencia emocional interpersonal percibida, a través de tres dimensiones: atención emocional (percepción de las propias emociones), claridad emocional (percepción que se tiene de sobre la comprensión de los propios estados emocionales) y reparación emocional (capacidad percibida para regular los propios estados emocionales de forma correcta). Cada dimensión tiene una fiabilidad del .89, .89, .86, respectivamente, por lo tanto presentan una alta fiabilidad.

Además, esta escala puede aplicarse de manera individual o colectiva, se utiliza con adolescentes (12-17 años), dura unos 5 minutos y consta de un total de 24 ítems, que deben ser puntuados con una escala Likert de cinco puntos (1: nada de acuerdo, 2: algo de acuerdo, 3: bastante de acuerdo, 4: muy de acuerdo, 5: totalmente de acuerdo). (*Véase anexo 1: Escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de las emociones*).

Otro de los instrumentos empleados, es la “Escala de habilidades sociales”, que corresponde al Equipo de Investigación de la Consejería de Salud de Andalucía (Estévez, Pascual, Delgado, Muñoz y Pacheco, 2011).

La finalidad de la prueba es evaluar la percepción que el evaluado tiene sobre sus propias habilidades sociales a través de las siguientes dimensiones: habilidades comunicativas o relacionales (percepción sobre la existencia de habilidades o ausencia de las mismas para comunicarse y relacionarse con los demás), asertividad (percepción sobre la capacidad para expresar las propias ideas y para solicitar información de manera adecuada y sin mostrar agresividad) y habilidades de resolución de conflictos (percepción sobre la propia capacidad para solucionar situaciones interpersonales conflictivas y actuar para dar con las soluciones). En cuanto a la fiabilidad, las dimensiones presentan .74, .75 y .80 respectivamente, lo cual demuestra que los ítems de la escala poseen una elevada fiabilidad.

Además, este cuestionario puede aplicarse de manera individual o colectiva a los adolescentes de 12 a 17 años. La realización de la prueba dura unos cinco minutos y consta de un total de 12 ítems, de elección múltiple y con 7 alternativas (1: totalmente falsa, 2: falsa, 3: algo falsa, 4: ni falsa ni verdadera, 5: algo verdadera, 6: verdadera y 7: totalmente verdadera). (*Véase anexo 2: Escala de habilidades sociales*).

Para concluir, es preciso señalar que a la hora de interpretar ambos cuestionarios hay que atender a varios aspectos: en primer lugar, que ambas escalas no miden todas las dimensiones que engloban los respectivos constructos. Además, los resultados obtenidos dependen de la percepción del propio sujeto, esto significa que el mismo ha podido tanto sobreestimar como infravalorar sus capacidades, y la veracidad de los resultados también depende de la sinceridad con la que el sujeto haya respondido a las preguntas. Por consiguiente, es aconsejable contrastar las soluciones obtenidas con otras evaluaciones, como puede ser la observación externa.

5.3.3. Materiales para la intervención:

Para llevar a cabo la primera y la última sesión de la intervención se necesitarán los dos cuestionarios. Además necesitaremos una serie de fichas específicas para alguna sesión, en cuyo correspondiente apartado se explican con más detalle.

A su vez, para realizar las sesiones tres y cuatro, sobre el control de las emociones, se requerirá de material específico en forma de ficha. Para su elaboración/consecución podemos apoyarnos en las fichas existentes en páginas como la siguiente: <https://espanolparainmigrantes.wordpress.com/2014/06/07/como-estas-estados-de-animo/>.

5.4. Diseño del plan de seguimiento

La evaluación del plan de actuación se pretende llevar a cabo mediante una metodología test-retest de los siguientes cuestionarios: Escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de emociones y Escala para la evaluación de las habilidades. Ambos serán pasados al alumno antes de la intervención y tras la misma. Con la finalidad de que, tras la implementación de la propuesta de actuación, las respuestas del alumno en los cuestionarios cambien, y sean más favorables que las obtenidas en la sesión previa a la intervención.

6. CONCLUSIONES:

En primer lugar, esta propuesta de intervención se encuentra enormemente relacionada con la asignatura que estamos trabajando, interacción y convivencia en el aula. Por un lado, se halla correlacionada con la parte de psicología evolutiva, ya que en la misma se trata la adolescencia. En el período adolescente se desarrolla el área emocional y social de los chicos y chicas, y en este caso el alumno TEA se encuentra entrando en dicho período, sin embargo presenta serios déficits en dichas áreas, es por ello que esta propuesta de intervención se basa en ayudarle a trabajarlas. Así mismo, a través de las distintas actividades, tanto grupales como individuales, se pretende potenciar el desarrollo emocional, la resolución de conflictos, la empatía, etc.

En relación a la psicología social, podemos observar que nuestro trabajo abarca los aspectos recogidos en esta parte de la materia, debido a que a la hora de realizar las diferentes sesiones se ha tenido en cuenta la clase como grupo-aula, las diferentes agrupaciones (individual, pequeño y gran grupo) y los tipos de roles y liderazgos que puede desempeñar cada alumno en las diferentes actividades.

Respecto a los puntos fuertes y débiles de esta propuesta, resaltar que una de las principales dificultades que presenta la propuesta individual de este programa, es que el test-retest de los cuestionarios podría no ser del todo efectivo, ya que mide la autopercepción que tiene el sujeto sobre el control de sus emociones y sobre sus habilidades sociales, y no mide dichos constructos en sí. Sin embargo, esto es solucionado con otras medidas de evaluación de la propuesta, como es la observación externa.

A su vez, se percibe otra desventaja en la propuesta individual, son escasas las sesiones de intervención a nivel individual con el alumno TEA, esto se debe a que las mismas serán reforzadas con pautas y técnicas de intervención a nivel familiar y escolar.

Por otro lado, esta propuesta individual también presenta un punto fuerte de actuación, ya que la misma es muy completa, y no sólo se centra en trabajar el control de las emociones del alumno TEA, sino que también abarca otras áreas del desarrollo que se encuentran afectadas, como es por ejemplo el área social en el caso de las habilidades sociales.

En cuanto a las propuestas grupales, consideramos que las sesiones realizadas son las adecuadas y lo suficiente motivadoras para la edad del alumnado, sin embargo, el tiempo que se dedica en cada una es escaso, debido a que son 50 minutos semanales y este tiempo es insuficiente para explicar lo que se pretende realizar y llevarlo a cabo, por lo que creemos que las sesiones deberían de ser de 80-90 minutos semanales para que se puedan desarrollar de la forma en la que estaban planteadas.

Por último, como propuesta de mejora creemos conveniente no solo educar las emociones de los niños o jóvenes que acuden día a día a los centros educativos, sino que los docentes tienen que tener una formación continua en este tema y ser capaces de controlar sus propias emociones de manera que en las aulas muestren ese autocontrol para afrontar problemas que puedan surgir y reconocer e identificar nuestros sentimientos con la finalidad de que éstos no interfieran en nuestras emociones. En definitiva, que sepamos controlar y afrontar nuestras emociones.

Una propuesta de mejora a nivel social sería cambiar el rumbo de la educación, creando personas con un desarrollo integral en el que también se incluya la educación emocional. De esta manera conseguiríamos que la sociedad cubriera las necesidades sociales relacionadas con la educación emocional, reduciendo aspectos como la ansiedad, el estrés, la violencia, el consumo de drogas... que actualmente están a la orden del día. Si todos tenemos un alto autocontrol de nuestras emociones probablemente tengamos un mayor autocontrol de nuestras acciones generando conductas positivas. Además los niños y los adolescentes son seres que están en continua formación, por lo que un buen ejemplo desde los adultos les servirá como modelo para tomar decisiones y saber cómo se actúa adecuadamente. Lo que proponemos es simple, educar las emociones de generación en generación.

Finalmente, en cuanto al proceso de elaboración de este programa, consideramos que es un trabajo interesante y enriquecedor para nuestra futura profesión como docentes ya que a partir de este modelo de trabajo podemos adquirir el conocimiento para posteriormente realizar una propuesta en la que se trabaje la educación emocional, tanto a nivel individual, para cubrir las necesidades de todos los alumnos, como a nivel grupal.

7. BIBLIOGRAFÍA:

Agencia de Calidad del SNS (2009). Guía Práctica clínica para el Manejo de Pacientes con Trastorno del Espectro Autista en Atención Temprana. Recuperado de: <http://www.guiasalud.es/egpc/autismo/completa/apartado04/definicion.html>.

Albornoz, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere: Revista Venezolana De Educación*, (44), 67-73.

Confederación Autismo España (2014). Trastorno del Espectro Autista. Recuperado de: <http://www.autismo.org.es/sobre-los-TEA/trastorno-del-espectro-del-autismo>.

Forment (2015). Problemas de conducta en los Trastornos del Espectro Autista. Recuperado de: <http://www.redcenit.com/problemas-de-conducta-en-los-trastornos-del-espectro-autista/http://www.redcenit.com/problemas-de-conducta-en-los-trastornos-del-espectro-autista/>

Fernández Berrocal, P., Extremera Pacheco, N. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista De Educación*, (332), 97-116

Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (15), 421-436.

Fernández, M.R., Palomero, J.E., Y Teruel M.P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 33-50.

Goleman, D. (2012). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Gómez Bruguera, J. (1998). Sentir, amar, saber. la inteligencia emocional. Consideraciones en el parvulario. *Aula de innovación educativa*, España, págs:10-12

Gutiérrez Martín, S. (2015). Educación emocional en alumnado con Trastorno del Espectro Autista. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/14863/1/TFG-G%201528.pdf>.

Oliva et al. (2011). Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Recuperado de:

http://www.uhu.es/angel.hernando/documentos/Libros/INSTRUMENTOS_DESARROLLO%20POSITIVO.pdf.

Palomero, J. E. (2005). La educación emocional, una revolución pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 9-13.

Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre la inteligencia emocional. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6, (15), 400-420.

Rego, A. y Fernandes, C. (2005). Inteligencia Emocional: Desarrollo y Validación de un Instrumento de Medida. *Revista Interamericana de Psicología*, 39 (1), 23-38.

Teruel, M.P. (2014). Por qué y para qué la Educación Emocional. *Cuadernos de Pedagogía* 442, 62-64.

8. ANEXOS:

Anexo 1: Escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de las emociones.

A continuación, pueden observarse los ítems que contiene el cuestionario “Escala para la evaluación de la expresión, manejo y reconocimiento de las emociones de Fernández-Berrocal et al. (2004).

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y luego indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con un círculo la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

		Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22	Me esfuerzo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24	Cuando estoy enfadado intento que se me pase.	1	2	3	4	5

Respecto a la corrección de la escala, primero debe asignarse cada ítem a la dimensión (atención a las emociones, claridad emocional y reparación emocional) que corresponde:

- Atención a las emociones (percepción) contiene los ítems del 1 al 8.
- -Claridad emocional (comprensión) se compone de los ítems que van del 9 al 15.
- -Reparación emocional (regulación) contiene los ítems del 17 al 24.

Una vez han sido asignados, se suman las puntuaciones, de 1 a 5, que se han dado a los ítems que componen cada dimensión. Resaltar que cada dimensión podrá obtener una puntuación como mínimo de 8 y como máximo de 40.

Posteriormente, las puntuaciones directas de cada dimensión deben pasarse a puntuaciones baremadas (centiles), utilizando las tablas correspondientes al sexo y la edad del alumno evaluado. A continuación, se presenta la tabla correspondiente al sujeto evaluado, según la escala de Fernández-Berrocal et al. (2004).

BAREMOS CHICOS 12-13 AÑOS				
PUNTUACIONES DIRECTAS				
CENTILES	Atención	Claridad	Reparación	CENTILES
95	40	40	40	95
90	37	39	38	90
85	36	37	37	85
80	34	35	35	80
75	32	34	34	75
70	31	32	33	70
65	30	-	32	65
60	29	31	31	60
55	28	30	30	55
50	27	29	-	50
45	26	28	29	45
40	25	27	28	40
35	24	26	-	35
30	22	25	27	30
25	21	24	26	25
20	-	23	25	20
15	19	21	23	15
10	17	20	20	10
5	14	17	19	5
N	220	220	220	
Media	26.92	28.88	29.50	
D.t.	7.41	6.88	6.49	

Por último, la interpretación de los resultados se realiza utilizando las puntuaciones baremadas obtenidas en cada dimensión y consultándolas en la siguiente tabla:

ATENCIÓN A LOS SENTIMIENTOS	HOMBRE	MUJER
	Debe mejorar su atención: presta poca atención « 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención « 24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada percepción 25 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención »33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención »36
CLARIDAD EMOCIONAL	HOMBRE	MUJER
	Debe mejorar su claridad emocional « 25	Debe mejorar su claridad emocional « 23
	Adecuada claridad emocional 26 a 35	Adecuada claridad emocional 24 a 34
	Excelente claridad emocional »36	Excelente claridad emocional »35
REPARACIÓN DE LAS EMOCIONES	HOMBRE	MUJER
	Debe mejorar su reparación de las emociones « 23	Debe mejorar su reparación de las emociones « 23
	Adecuada reparación de las emociones 24 a 35	Adecuada reparación de las emociones 24 a 34
	Excelente reparación de las emociones »36	Excelente reparación de las emociones »35

Anexo 2: Escala de habilidades sociales

En las siguientes líneas, pueden examinarse los ítems que conforman la “Escala de habilidades sociales” de Estévez et al. (2011).

A continuación figuran una serie de frases referidas a tus relaciones con otras personas, indica si estás o no de acuerdo con ellas. Para ello señala rodeando con un círculo el número de la opción que corresponda. Recuerda que no hay respuestas buenas o malas.

Totalmente falsa	Falsa	Algo falsa	Ni falsa ni verdadera	Algo verdadera	Verdadera	Totalmente verdadera
1	2	3	4	5	6	7

		Totalmente falsa	Falsa	Algo falsa	Ni falsa ni verdadera	Algo verdadera	Verdadera	Totalmente verdadera
1	Me cuesta trabajo empezar una conversación con alguien que no conozco	1	2	3	4	5	6	7
2	Suelo alabar o felicitar a mis compañeros/as cuando hacen algo bien	1	2	3	4	5	6	7
3	Me da corte hablar cuando hay mucha gente	1	2	3	4	5	6	7
4	Cuando dos amigos/as se han peleado, suelen pedirme ayuda	1	2	3	4	5	6	7
5	Me cuesta trabajo invitar a un conocido/a una fiesta, al cine, etc.	1	2	3	4	5	6	7
6	Me da corte empezar una conversación con alguien que me atrae físicamente	1	2	3	4	5	6	7
7	Me gusta decirle a una persona que estoy muy satisfecho/a por algo que ha hecho	1	2	3	4	5	6	7
8	Me resulta muy difícil decirle a un chico/a que quiero salir con él/ella	1	2	3	4	5	6	7
9	Suelo mediar en los problemas entre compañeros/as	1	2	3	4	5	6	7
10	Cuando tengo un problema con otro chico o chica, me pongo en su lugar y trato de solucionarlo	1	2	3	4	5	6	7
11	Si tengo la impresión de que alguien está molesto/a conmigo le pregunto por qué	1	2	3	4	5	6	7
12	Cuando hay un problema con otros chicos o chicas, pienso y busco varias soluciones para resolverlo	1	2	3	4	5	6	7

En cuanto a la corrección de la escala, primero es necesario agrupar cada ítem en la dimensión que corresponde:

- Habilidades comunicativas y relacionales: ítems: 1, 3, 5, 6 y 8.
- Asertividad: ítems: 2, 7 y 11
- Habilidades de resolución de conflictos: ítems: 4, 9, 10 y 12.

En la primera dimensión “Habilidades comunicativas y relacionales” deben invertirse los ítems y para ello, habrá que cambiarlos de la siguiente manera (1=7), (2=6), (3=5), (4=4), (5=3), (6=2) y (7=1).

Una vez han sido agrupados los ítems en cada dimensión, deben sumarse los mismos. Las puntuaciones máximas y mínimas varían en cada dimensión:

- Habilidades comunicativas y relacionales puede obtener una puntuación mínima de 5 y una máxima de 35.
- Asertividad puede tener una puntuación como mínimo de 3 y como máximo de 21.
- Habilidades de resolución de conflictos puede obtener una puntuación mínima de 4 y una máxima de 28.

Tras la obtención de las puntuaciones directas en cada dimensión, las mismas deben transformarse en puntuaciones baremadas (centiles), utilizando la tabla que corresponde al sexo y a la edad del alumno evaluado. Según la escala de Estévez et al. (2011), ésta es la siguiente:

BAREMOS CHICOS 12-13 AÑOS					
PUNTUACIONES DIRECTAS					
CENTILES	Habilidades comunicativas / conversacionales	Habilidades relacionadas con la asertividad	Habilidades de resolución de conflictos	Total	CENTILES
95	31	21	28	71	95
90	28	-	25	67	90
85	26	20	24	63	85
80	24	-	23	60	80
75	23	19	21	58	75
70	22	18	20	57	70
65	21	-	-	55	65
60	20	17	19	54	60
55	19	-	-	53	55
50	18	16	18	52	50
45	17	-	17	50	45
40	16	-	-	-	40
35	-	15	16	48	35
30	15	-	-	47	30
25	13	14	15	46	25
20	12	13	14	45	20
15	11	12	12	43	15
10	10	11	11	41	10
5	8	9	8	35	5
N	220	220	220	220	
Media	18.44	16.04	17.97	52.45	
D.t.	6.69	3.79	5.30	10.06	

Respecto a la interpretación de los resultados, es preciso tener en cuenta que las dimensiones de esta escala dan información sobre aspectos positivos de las habilidades sociales del alumno evaluado, por lo tanto cuanto mayor sea la puntuación obtenida, mejor percepción tiene el sujeto de sus habilidades sociales.



Universidad Zaragoza

68572. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA: ESTRATEGIAS Y PROCESOS DE TRABAJO.



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

MÁSTER PROFESORADO ORIENTACIÓN EDUCATIVA
PARA E.S.O. Y BACHILLERATO

SAÚL CONTINENTE HORNA / 612986

2016 / 2017

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. CARPETAS.....	4
A) ORIENTACIÓN EDUCATIVA: MODELOS Y ÁREAS DE INTERVENCIÓN.....	4
B) LAS FAMILIAS EN EL PROCESO ORIENTADOR.....	18
C) LA COMPETENCIA TECNOLÓGICA EN ORIENTACIÓN.....	20
D) EL “COACHING” EN ORIENTACIÓN.....	22
E) EL PORTAFOLIO PROFESIONAL.....	24
3. CONCLUSIONES.....	2
6	
4. AUTOEVALUACIÓN.....	28
5. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA.....	29

2. INTRODUCCIÓN.

-Justificación del estudio de esta asignatura y de sus relaciones con la práctica real en los centros de educación secundaria obligatoria, bachillerato o equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEPs). ¿Por qué es importante que exista la orientación educativa en un Centro de enseñanza secundaria, y para qué es o puede ser útil?

El estudio de esta asignatura está estrechamente ligado a la práctica real en los centros de educación secundaria obligatoria. Hemos podido comprobar las funciones de las familias en la orientación, como realizar entrevistas psicopedagógicas, en qué consiste y como llevar el coaching educativo, muchas y variadas funciones de las TIC's que nos servirán para nuestra futura práctica orientadora. En las prácticas hemos observado la aplicación práctica de la teoría vista en clase.

Durante mi estancia en el centro, he podido comprobar las numerosas funciones y roles que desempeña un orientador en un centro educativo, desde mi punto de vista, la finalidad de la orientación es la consecución de todos los pasos que llevan al alumno a su desarrollo integral como persona. Desarrollo de competencias que no quedan reflejadas en las áreas académicas ordinarias. Como argumenta Bisquerra (2012): "la orientación psicopedagógica es un proceso de ayuda continuo a todas las personas en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida".

La estancia en el centro me ha permitido darme cuenta de la importancia y la gran responsabilidad que supone ser orientador, la importancia de su función en las diversas reuniones, charlas, asesoramiento continuo a los alumnos entre otras funciones.

3. CARPETAS TRATADAS.

- a) - Orientación Educativa: modelos y áreas de intervención (resumen teórico de lo dado en el módulo y en los capítulos colgados en la plataforma moodle).

TEMA3. Modelos y estructuras institucionales de orientación educativa.

1. Modelos institucionales de Orientación en España.
 - 1.1. El modelo MEC. La Orientación en la LOE.

En la LOE se contempla “la orientación educativa y profesional de los estudiantes como medio necesario para el logro de una formación personalizada que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores”. Este principio se refuerza en la ESO en la que “se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado.

- 1.1.1. Estructuras organizativas del modelo de orientación institucional.
 - 1.1.1.1. Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

Funciones:

- 1) Función de apoyo directo a los centros.
- 2) Función de admisión-escolarización, relacionada con los alumnos con discapacidad o trastornos de conducta.
- 3) Función de asesoramiento en la planificación, programación y puesta en marcha de los temas transversales de acuerdo a la propuesta curricular del centro y su PEC.
- 4) Funciones de coordinación de los colegios de E. Infantil y Primaria con los institutos de Educación Secundaria.
- 5) Función de coordinación con los servicios sociales y de salud.

Equipos de Atención Temprana

Trabajan en la Educación Infantil, identificando situaciones y circunstancias de riesgo o desventaja de ciertos alumnos.

Equipos específicos:

Las principales diferencias con los equipos generales son: que su marco de actuación es más amplio, su complementariedad respecto de otros EOPs y los DO, y mayor especificidad.

1.1.1.2. Los departamentos de Orientación

Los primeros DO se implantaron durante la década de los 90 y se regularon legalmente a partir de 1995.

Aspectos que más están incidiendo sobre la labor de los DO:

- 1) La atención a la diversidad ya no se limita únicamente a los ACNEEs, por lo que el campo de actuación es tan amplio que requeriría de un nuevo planteamiento.
- 2) La intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere la adecuación del currículo a las características personales del alumnado, con la consiguiente intervención de los profesionales de la orientación.
- 3) El campo de las nuevas tecnologías requiere de un constante reciclaje para los profesionales de la orientación.
- 4) El alumnado y sus familias ante el cúmulo de información y desinformación demandan.

1.2. Organización de la Orientación en las comunidades autónomas.

A partir del año 2000 la estructura de la orientación se ha ido configurando paulatinamente de manera diferencial. En algunas CCAA la estructura se ha mantenido en el tiempo, mientras que en otras se han implementado con la creación de nuevas estructuras especializadas.

1.2.1. La Orientación en la etapa de Educación Infantil y Primaria.

En los últimos años han surgido las Unidades de Orientación (No en Aragón), que son servicios internos a los centros de educación infantil y primaria compuestos por profesores de enseñanza secundaria de la especialidad de psicología y pedagogía.

1.2.2. La Orientación en la ESO.

Es la de los DO, que se rigen en su mayor parte por la Resolución de 29 de abril de 1996.

1.3.1. El desarrollo de la orientación en la universidad.

5 parecen ser los principales ámbitos en los que el alumnado universitario debe ser orientado: Académico, profesional, personal, social y administrativo.

La O en la universidad es necesaria porque el alumnado universitario necesita y demanda orientación, además de ser un factor de calidad.

De acuerdo al EEES el profesor universitario adquiere nuevas funciones de guía, orientación y asesoramiento en los procesos de aprendizaje, por lo que esta dimensión orientadora es crucial en el actual contexto universitario por varios motivos:

- a) La masificación de la universidad;
- b) El currículum universitario es abierto y susceptible de itinerarios formativos alternativos;
- c) la tasa de fracaso o abandono de los universitarios españoles es una de las mayores de Europa,;

- d) la incipiente exigencia de determinados niveles de calidad a la universidad española;
- e) Los universitarios/as están sometidos a problemas complejos como las dificultades de inserción, el abandono de estudios, las crisis emocionales y afectivas, etc.;
- f) El perfil del estudiante universitario es muy diverso, por lo que son necesarios ajustes;
- g) La concepción del crédito europeo (ECTS) como la medida del trabajo del estudiante conlleva el apoyo para un aprendizaje que en gran parte ha de ser autónomo y que sin la debida orientación puede llevar al desaprovechamiento o a la falta de optimización del tiempo de estudio.

1.3.2. Propuestas de modelos de Orientación Universitaria.

Pese a la falta de institucionalización de sistemas de orientación en la universidad existen algunas propuestas como la de Pantoja (2004), que propone un modelo que consta de 3 niveles: Servicio de Orientación educativa, Personal y Profesional (SOEPP), Departamento de Orientación y Tutores.

Salmerón (2001) U. de Granada propone un servicio que incluye: orientación para la transición del bachillerato a la universidad, orientación para la acogida, atención a la diversidad de los estudiantes, planes de acción Tutorial por titulaciones, orientación profesional, académica y para el acceso al 3er ciclo, actuaciones para la inserción laboral, formación complementaria y evaluación de la satisfacción percibida por estudiantes de las acciones comentadas previamente.

2. Modelos institucionales de orientación en Europa.

Rus (1994) plantea 4 etapas en el desarrollo de la orientación en Europa que solamente mencionamos aquí: a) Desde el Tratado de Roma (1957) a la primera reforma del Fondo Social Europeo (1971) b) Segunda etapa: desde 1971 hasta 1985, con el paro como protagonista. c) Tercera etapa: desde 1985 a finales de

1991, lucha contra el desempleo. d) Cuarta etapa: desde la redacción del Tratado de la Unión europea en Maastricht en 1991 a la actualidad.

2.1. Elementos diferenciales y tendencias comunes de la Orientación en Europa.

- La localización de los servicios de orientación se encuentra dentro, fuera y de forma combinada en centros educativos o de otra tipología.

- Cada país cuenta a menudo con varios servicios de orientación con diferentes ubicaciones.

- Hay diferentes tipos de centros implicados en la organización de los servicios de orientación.

- También existen diferencias entre los países respecto a la dependencia administrativa de los servicios externos.

- Las áreas de intervención principales son tres: Orientación académica, profesional y personal social.

- Los diferentes países difieren en la forma de abordar las distintas áreas de orientación.

2.2. Nuevas perspectivas de la Orientación en Europa.

La Orientación debe adaptarse a las nuevas necesidades derivadas de los actuales y futuros procesos de convergencia europea. Se habla de Euro-Orientación.

Algunas tendencias de futuro

- 1) La toma de conciencia de que la O tiene una dimensión europea vinculada al empleo. Los intercambios entre profesionales deberían de ser habituales.

- 2) Se tienen en cuenta los sectores de riesgo o poblaciones desfavorecidas social y económicamente.

3) Hay que tender hacia una mayor descentralización de los servicios de orientación, acercándolos a los usuarios y minimizando su dependencia burocrático administrativa.

TEMA 4. LA ORIENTACIÓN EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD, LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE Y LA ACCIÓN TUTORIAL.

1. Orientación en la atención a la diversidad.

1.1. La Orientación en la diversidad.

Hasta los años 90 la atención a la diversidad se enmarcaba en una concepción segregacionista, muy ligada a la Educación Especial.

La escolarización de alumnado con n.e.e. en centros de educación Especial solo se lleva a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en los centros ordinarios.

1.2. Objetivos y contenidos de la Orientación para la Atención a la Diversidad.

Promover la integración del alumnado en general, articular una respuesta educativa adecuada a las n.e.e., prevenir y desarrollar la educación de grupos desfavorecidos, ayudar tanto a la institución como al individuo o grupo en los procesos de clasificación y ajuste, realizar los procesos de asesoramiento individualizado, desarrollar programas preventivos de problemas de aprendizaje, Evaluar y desarrollar programas de mejora de la motivación y de habilidades para la vida cotidiana, Diagnosticar casos, tratamiento y evaluación, realizar evaluaciones psicopedagógicas y en su caso, adaptaciones curriculares, evaluar el nivel de competencia curricular.

1.3. La respuesta educativa a la diversidad del alumnado desde una perspectiva curricular.

Son los propios centros los encargados de establecer las medidas de atención a la diversidad en los distintos niveles de concreción curricular (a nivel de Centro, a nivel de aula y a nivel individual).

1.3.1. Los Niveles de Concreción Curricular

La descentralización en la toma de decisiones educativas se traduce en los sucesivos niveles de concreción curricular y en la autonomía pedagógica de los centros.

1.3.2. Medidas específicas de atención a la diversidad para Ed. Primaria.

Ordinarias: las AC no significativas, la organización de actividades de refuerzo y apoyo y los agrupamientos flexibles (desdobles).

Extraordinarias: La variación en la duración del periodo de escolarización (repetir curso), las AC significativas y la prescripción de profesorado de apoyo para alumnos con necesidades educativas especiales.

Medidas ordinarias de atención a la diversidad

- a) Adaptaciones curriculares no significativas.
- b) Organización de actividades de refuerzo y apoyo. Taller de Lengua y Matemáticas.
- c) Agrupamientos flexibles (PAB y desdobles).

Medidas Extraordinarias de Atención a la diversidad

- a) Permanencia en la etapa de E. Primaria (repetición).
- b) Adaptaciones curriculares significativas.
- c) Apoyo de profesorado especialista para los alumnos con necesidades educativas especiales.
- d) Flexibilidad en la duración de las etapas.

1.3.3. Medidas específicas de atención a la diversidad para las etapas de ESO, Bachillerato y Formación Profesional.

Medidas Ordinarias

- a) La Optatividad
- b) La Opcionalidad: Medidas Extraordinarias.
- c) Programa de Diversificación Curricular.
- d) Programas de Cualificación Profesional Inicial (antes PCPI), ahora Formación Profesional básica (FP Básica).
- e) Exención de cursar determinadas materias.
- f) Flexibilidad en la duración de las etapas.

1.4. La respuesta educativa a la diversidad del alumnado desde una perspectiva organizativa.

- a) La ordenación de los recursos humanos.
- b) La adecuación de recursos materiales.

1.5. La intervención psicopedagógica en la atención a la diversidad desde los EOEPs y los DO.

- a) El Proyecto Educativo de Centro (PEC). (El del instituto)
- b) A través del Proyecto Curricular de Centro (PCC) y la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP).
- c) Facilitando la labor orientadora del profesorado, los tutores y las tutoras.

1.6. El plan de Atención a la Diversidad

Guía la planificación de las medidas educativas de atención a la diversidad en el centro. En él se ofrecen respuestas adecuadas y ajustadas a la diversidad de todo el alumnado, y sobre a los que presentan n.e.e.

Debe orientar en la planificación y organización de los apoyos en el centro

2. La Orientación en los Procesos de Enseñanza Aprendizaje. (PAPEA).

2.1. Diferentes perspectivas de acercamiento al área de Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.1.1. Las diferentes concepciones sobre aprendizaje.

Según Martín (2005) se pueden seguir cuatro teorías fundamentales:

- a) La teoría directa.
- b) La teoría interpretativa.
- c) Teoría constructiva.
- d) Teoría posmoderna.

2.2. Contenidos propios de la Orientación en el ámbito de los procesos de E-A.

Vélaz de Medrano establece 6 tipos de programas para contribuir a mejorar los procesos de E-A:

Desarrollo de hábitos y técnicas de trabajo intelectual, adquisición de técnicas de estudio, desarrollo de estrategias metacognitivas aplicadas al estudio, desarrollo cognitivo, desarrollo de estrategias metacognitivas generales: metacognición y Comprensión lectora, y Motivación.

2.2.1. La Orientación en las estrategias de aprendizaje.

2.2.1.1. Definición de estrategias de aprendizaje.

Monereo, 1994: Un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, en el que el estudiante elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción”.

2.2.1.2. Las estrategias de aprendizaje dentro de la función tutorial.

Según Álvarez González y Rodríguez Espinar (1993) hay 3 modelos básicos para la adquisición de E de Aprendizaje en el contexto de la tutoría:

- a) Modelo de habilidades para el estudio
- b) Modelo de apoyo o ayuda psicológica para el estudio.
- c) Modelo integrado de métodos de estudio.

2.2.2. La Orientación en los procesos de E-A dentro de la atención a la diversidad.

- 1-Diferentes metodologías de enseñanza.
- 2-Asesoramiento en dificultades de aprendizaje.
- 3-Las adaptaciones curriculares.
- 4-Programas de Diversificación curricular.

3. La Acción Tutorial.

3.1. La Tutoría.

3.1.2. Características y objetivos generales de la tutoría.

-Continua, dirigida a todos los alumnos/as, implicar de manera coordinada a los agentes educativos, tender a las peculiares características de cada alumno, capacitar a los individuos para su propia auto-orientación y para la toma de decisiones educativas, sociales y profesionales.

-Objetivos: Facilitar la superación de las situaciones provocadas por las anomalías del aprendizaje, potenciar la integración social en el marco de la comunidad escolar, fomentar la autonomía personal, o estimular la adaptación madurativa, y coordinar la actividad orientadora a nivel de alumno y aula.

3.2. La Acción Tutorial.

3.2.1. Finalidad

El objetivo de la planificación es contribuir al desarrollo integral del alumno, para que alcance el nivel de madurez adecuado para el futuro.

1º-PAT dentro del PEC, 2º PAT para cada grupo de ciclo y nivel, 3º PAT y grupo clase-alumno.

3.2.2.3. Planificación, elaboración y evaluación del Plan de Acción Tutorial.

Deben contemplarse los siguientes elementos:

- 1) Justificación del PAT.
- 2) Objetivos.
- 3) Contenidos.
- 4) Actividades.
- 5) Previsión de los recursos humanos y materiales necesarios para acometer el plan.
- 6) Seguimiento y evaluación de la acción tutorial, al final de cada trimestre y curso académico.

- Desarrollo de una práctica a elegir, de las que se hicieron en clase (aunque si algún alumno o alumna ha realizado más y las quiere incluir, puede hacerlo).

La primera práctica, que fue la que más interesante me ha parecido de la asignatura, consistía en el supuesto de que somos del departamento de orientación de un Instituto y se nos asigna un presupuesto determinado de 1500€. Se nos encomienda la función de mirar una serie de catálogos de instrumentos de evaluación o de intervención psicopedagógica, y de buscar los más adecuados o más bien los más imprescindibles para, hipotéticamente, añadirlos a nuestro departamento de orientación y poder realizar adecuadamente nuestro trabajo.

La elección fue la siguiente.

-Wisc-IV: 700€

El test de WISC-IV (Wechsler Intelligence Scale for Children) es una excelente prueba para la exploración de las capacidades cognitivas. La tarea realizada por TEA para el logro de su rápida adaptación a España ha sido encomiable, siendo probablemente el test de inteligencia más utilizado a nivel mundial. En España constituye claramente un test de primera elección para valorar la inteligencia. Así mismo no existe en España ni en Castellano ningún test de similares características, por lo que su elección es primordial e incuestionable para nuestro desempeño en el departamento.

- BADYG E1, E2, E3 (113,58; 113,58, 113,58= 340,74€)

BADyG, Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales. Es una prueba desarrollada en España, para la evaluación de aptitudes en el ámbito escolar. Es una prueba pensada para la evaluación colectiva aunque también puede aplicarse de manera individual. Sus niveles Medio y Superior también pueden ser empleados como prueba de selección en el ámbito laboral.

Está compuesta por 6 niveles que cubren desde los 4 hasta los 18 años.

Esta prueba es una de las mejores valoradas por los expertos, por su amplio rango de actuación por edades, y flexibilidad. Esta prueba está basada en la premisa de que la inteligencia se conforma como conjunto de capacidades diferenciadas y no como una única capacidad.; El BADyG (excepto en Educación Infantil) consta de 7 pruebas comunes a todos los niveles; Además, cada nivel o modelo según la etapa escolar, consta de otras pruebas diferentes para cada una de ellas. De todas las variables o factores medidos, se obtiene un cómputo global de Inteligencia general. Por ello decidimos incluirla también. Consta de varios módulos.

-Test de atención D2: 103,65€

El d2 es un test de tiempo limitado que evalúa la atención selectiva mediante una tarea de cancelación. Mide la velocidad de procesamiento, el seguimiento de unas instrucciones y la bondad de la ejecución en una tarea de discriminación de estímulos visuales similares.

La atención no se aprecia como una aptitud simple, sino que se ofrecen nueve puntuaciones distintas que informan acerca de la velocidad y la precisión junto con otros aspectos importantes como son la estabilidad, la fatiga y la eficacia de la inhibición atencional.

El d2 ha resultado especialmente útil en investigación básica, así como en los campos clínico, neuropsicológico, educativo, de recursos humanos y en Psicología del deporte, llegando a constituirse como una de las pruebas más relevantes e importantes de la evaluación de la atención en Europa. Esta prueba nos interesa particularmente al medir un rasgo cuya problemática en nuestra sociedad y sistema educativo va en aumento: la capacidad de atención. Nos parece muy importante disponer de un instrumento fiable para medir y trabajar este aspecto específico.

- Prolec-R 106,28€

La batería PROLEC se ha convertido en el referente más importante para la evaluación de la lectura en español. Basada en el modelo cognitivo, se centra en los procesos que intervienen en la comprensión del material escrito: Identificación de letras, Reconocimiento de palabras, Procesos sintácticos y Procesos semánticos.

Esta batería está compuesta por nueve tareas: Nombre o sonido de las letras, Igual- Diferente, Lectura de palabras, Lectura de pseudopalabras, Estructuras gramaticales, Signos de puntuación, Comprensión de oraciones, Comprensión de textos y Comprensión oral. Al ser una problemática común en centros educativos que afecta a un elevado porcentaje de la población escolar, se estima necesaria su adquisición (junto con su hermano Proesc mencionado a continuación)

- PROESC 57,32€

El Test PROESC o Evaluación de los Procesos de Escritura, de F. Cueto y otros, es una prueba de aplicación individual o colectiva que tiene como objetivo la evaluación de los principales procesos implicados en la escritura y la detección de errores.

El PROESC va dirigido a alumnos desde 3º de Educación Primaria a 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Es junto con el Prolec un recurso

muy valioso para uso escolar en el departamento. Por ello se decide su compra.

- BAS 62€

El BAS (Escala de Aptitudes Intelectuales) es una de las más prestigiosas baterías de origen europeo para evaluar en profundidad las aptitudes intelectuales y el rendimiento educativo de los niños y los adolescentes.

Formada a su vez por dos baterías, BAS-II Infantil (2:6 a 5:11 años) y BAS-II Escolar (6:0 a 17:11 años), supone una herramienta de evaluación psicológica apropiada para los ámbitos clínico, educativo y neuropsicológico.

La parte cognitiva ofrece un CI que resume la inteligencia general y el razonamiento (índice General; IG), y unos índices de aptitud intelectual que evalúan aspectos concretos de esa capacidad general: índice verbal (IV), Razonamiento perceptivo (RP; hasta los 5:11 años), Razonamiento no verbal (RNV; a partir de los 6:0 años) e índice espacial (IE). Es especialmente indicado para niños de infantil y primaria.

- BULL-S 130€

Ya para finalizar, decidimos adquirir el BULL-S. Se trata de un Instrumento para la evaluación de la "dinámica bullying" entre escolares, basado en la técnica del sociograma. De gran utilidad para identificar la dinámica de agresión y victimización en el medio escolar, con tres dimensiones fundamentales: detectar a los sujetos implicados, elaborar un perfil de características psicosociales de estos sujetos y conseguir información precisa sobre el lugar, la magnitud, la frecuencia y el nivel de gravedad que le atribuyen los propios escolares.

El Test Bull-S se presenta en dos modalidades: Forma A, para el alumnado y Forma P para el profesorado. Cada una de las dimensiones del test proporciona abundante información de gran utilidad para conocer la estructura social y afectiva del grupo-aula, así como aspectos relacionados con la dinámica bullying.

TOTAL: 1498,88€

El coste total se ajusta a los 1500 de presupuesto. Esta elección optimiza muy bien dicha dotación económica además de ofrecer un amplio abanico de pruebas

estandarizadas para casi cualquier contingencia que pueda aparecer en un Departamento de Orientación de un centro educativo.

Me ha parecido muy interesante ya que viniendo del grado de Magisterio no tengo mucha experiencia en la aplicación de test de intervención psicopedagógica, al margen de lo poco que vi en la especialidad de PT, donde nos enseñaron los rudimentos del WISC-R y en las prácticas escolares, donde aplicamos un test anticuado pero efectivo para evaluar a los niños que estaban en tercero de infantil y detectar posibles anomalías para prever los medios necesarios al año siguiente cuando ingresaran en 1º de Primaria. Este test era la Prueba de Lenguaje Oral de Navarra-Revisado que había llegado al centro cedido por el EOIP.

b) Las familias en el proceso orientador o Estrategias y procesos de comunicación y emocionales en la entrevista de orientación (elegir una de ambas). En esta carpeta se puede incluir un resumen de una página aproximadamente acerca del papel que usted, como futura orientador/a cree que tienen las familias. Este material puede obtenerlo a partir de los materiales de la asignatura que se entregarán en el momento oportuno. También puede incluir una reflexión sobre su periodo de prácticas que incluya cualquier tipo de relación con las familias, como por ejemplo: 1) si ha participado con el orientador/a en alguna entrevista; 2) Si ha hecho

usted alguna entrevista y de qué tipo, y cómo se ha visto a sí misma, si ha cometido errores y de qué tipo, etc., 3) Lo que le ha comentado su orientador/a sobre la participación de las familias en el centro, cómo responden a las convocatorias y entrevistas solicitadas, en qué medida ponen en práctica y hacen caso a las pautas que usted les da, qué tipos de demandas plantean los padres sobre sus hijos, si se deriva o no a otros servicios.... Si elige el tema de la entrevista, deberá conocer y poner en práctica técnicas adecuadas para conducir, reconducir o manejar adecuadamente las entrevistas de orientación funcionales y disfuncionales en los alumnos/as y sus familias, en base a los documentos que se depositarán en reprografía.

Como futuro orientador creo que las familias aportan un papel fundamental en desarrollo íntegro del niño como persona.

Existen importantes semejanzas entre la familia y la escuela. En ambos contextos pertenecen a la misma cultura y comparten por ello unos objetivos generales que vienen marcados por lo que esa cultura establece como deseable en términos de valores, conductas capacidades, etc. Ambos tienen como meta común la educación de los niños y niñas, la estimulación y promoción de su desarrollo, con atención a las diversas facetas de su personalidad. Ambos, por fin, tienen asignada la función de cuidar y proteger a niñas y niños de riesgos y peligros. Con la familia el niño interviene en actividades que están insertas en la vida cotidiana, mientras que en la escuela las actividades realizadas suelen situarse en un contexto ajeno al mundo inmediato del niño, ya que están diseñadas y planificadas en función de ciertos objetivos educativos que hay que alcanzar.

El contenido de las actividades que se realizan en la familia suele estar muy cercano a los intereses del niño, siendo sus consecuencias prácticas bastante inmediatas, por lo que el niño suele estar altamente motivado.

En cuanto a las interacciones con los iguales, en la escuela alcanzan una mayor frecuencia, sobre todo en las familias con hijos únicos. En el contexto

familiar suele ser usual el aprendizaje por observación e imitación del comportamiento del adulto. En el medio escolar suele darse un aprendizaje por intercambio verbal; el adulto enseña mediante la presentación verbal de principios generales que el alumno ha de asimilar.

Como señala Solé (1996), las relaciones son prácticamente inexistentes y cuando se dan adoptan o bien un carácter formal- burocrático (se hacen las reuniones cuando `` toca `` hacerlas), o bien sancionador- defensivo encuentros cuando hay conflictos, con acusaciones mutuas). Pero. ¿a quién podríamos atribuir la responsabilidad de esta falta de participación? Resulta evidente que la escuela tiene una gran responsabilidad y, aunque no resulte fácil, debe encontrar fórmulas atractivas que faciliten y estimulen la colaboración entre familia y escuela. La formación de los educadores debe tener presente este aspecto y aportarles no sólo estrategias de trabajo directo con los niños, sino también formas de relación e interacción con los padres que contribuyan a la cooperación familia- centro educativo.

Personalmente durante la realización del Prácticum, he comprobado la importancia de las entrevistas con los alumnos, para orientarles en el aprendizaje de su familiar, y darles las pautas necesarias para conseguir el éxito. He podido observar como con los alumnos que existía una relación más fluida con las familias tiene mayor probabilidad de alcanzar el objetivo propuesto con éxito.

Por lo tanto, considero muy importante la participación de los padres tanto en órganos de gestión escolar (en este caso el orientador del centro), como en el apoyo en casa a las tareas escolares: los padres como maestros de sus hijos.

c) La competencia tecnológica en orientación. Se trata de ir señalando qué aporta la parte tecnológica (recursos e instrumentos) en la orientación y realizar prácticas vinculadas con ello.

La Orientación se ha convertido en una de las piedras angulares de la educación resultante de la LOGSE. Su función es ayudar a que el alumno sepa elegir el itinerario educativo y la profesión que más le interesan. Por otra parte,

Internet se ha erigido como la más vasta red de información jamás creada. Debido a su vastedad es muy frecuente que el usuario se sienta perdido. A continuación, vamos a ofrecer una serie de direcciones útiles para ver que puede encontrar en cada una de ellas.

Uno de los ámbitos en los que ha aparecido más información relacionada con la orientación ha sido en Internet. Dentro de la “red de redes” es posible hallar un vasto número de recursos de todo tipo que presentan un problema muy importante: su extrema abundancia. La sobreinformación hace que el usuario pueda sentirse perdido en un bosque de múltiples páginas y referencias que le impidan hallar lo que desea y que pueden llevarle al desánimo y al abandono de esta utilísima herramienta de transmisión de conocimientos y de trabajo. Si a esto se le añade que muchos profesores, orientadores, padres e incluso alumnos aún no se han familiarizado con la tecnología de Internet, podremos comprender que, en lugar de ayuda, la Red sólo sirve para ahuyentar a usuarios que podrían sacar mucho provecho de la prolija información contenida en esas páginas. Para poner algo de remedio mostraremos diferentes recursos relacionados con la orientación:

- Orientared, es un sitio web dedicado a la psicopedagogía y a la orientación psicopedagógica en Internet desarrollado por un orientador escolar. Entre sus objetivos se hallan nutrir de recursos a los orientadores de los centros de Secundaria, fomentar la comunicación entre ellos y ayudar a su formación permanente. Los contenidos están divididos en tutoría, atención a la diversidad, legislación, formación, evaluación y, por supuesto, orientación.
- Profesorado.net, Este sitio web a diferencia del anterior se caracteriza porque no posee tanta información teórica, pero, es una magnífica fuente de información sobre enlaces muy diversos, convirtiéndose en una buena herramienta para los orientadores y profesores que deseen conocer aspectos poco frecuentes referidos a la orientación.
- Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía, definida a sí misma como organización no gubernamental sin ánimo de lucro, se dirige con la intención de discutir y dar a conocer todas las novedades concernientes

a estas materias. Su principal órgano de difusión es la Revista Española de Orientación y Psicopedagogía.

- 3ieduca.com, este grupo de profesionales de la enseñanza pretende dinamizar la enseñanza para acercarla a las nuevas tecnologías telemáticas, en especial Internet. Se proponen agrupar a personas e instituciones que tengan los mismos intereses, desarrollar y promover experiencias, recursos y materiales educativos, y crear debates y corrientes de opinión.
- Orientaline, Esta web presenta en su interior un apartado denominado “orientaweb”, en el que se pueden hallar cuestiones relacionadas con el desarrollo del trabajo de orientador en los centros, tales como los especialistas que necesita el Dpto. de Orientación para su funcionamiento, las atribuciones que tiene el orientador o la legislación aplicable en el territorio MEC.
- Galaxia Educativa, La orientación en la educación Infantil y Primaria son el centro de atención de estas páginas web. Su intención es la de conseguir ambientes educativos integradores que posibiliten una adaptación ecológica entre personas y ambientes y una educación de auténtica calidad. Recursos para la intervención de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica que trabajan en Infantil y Primaria.
- WebpuntoESO, sitio web dedicado a ofrecer recursos para la orientación e intervención psicopedagógica en la ESO.

d) El “coaching” en orientación. Se aborda qué es el coaching en educación y qué instrumentos se pueden implementar de mejor manera.

Comienza en el mundo deportivo, pasa al empresarial y ahora lo están usando los ámbitos psicológicos y educativos. Fue Whitmore quien trasladó este concepto deportivo al personal.

Son dos razones las que producen su origen: los obstáculos internos son más fuertes que los externos, y el coaching está lejos del “orden y mando”.

Su origen se sitúa en la mayéutica (dialéctica y método inductivo) de Sócrates (4 siglos antes de Cristo), y se ha ido alimentando de otras perspectivas, como sobre todo la programación neurolingüística y del management empresarial, entre otras disciplinas.

Definición

El coaching es el proceso de acompañamiento orientado al cambio y/o mejora, que realiza un coach para ayudar a la persona a darle lo mejor de si mismo, y a alcanzar el resultado más óptimo posible acorde con sus capacidades, dones y habilidades (Nuria Sáez, 2012).

Es un recorrido que contiene análisis, reflexión personal y del entorno, desafío y operacionalización. (Catalá y Penim, 2011).

El coaching es una conversación enfocada a liberar el potencial de una persona para incrementar al máximo su desempeño dentro de un contexto productivo y orientado a resultados.

Características

El coaching no tiene la finalidad de enseñar, sino de buscar la mejora del rendimiento. Este punto me parece esencial porque incide en la individualidad de las personas, en la individualidad de cada uno de tus alumnos. Muchas veces no eres consciente de algo que es trascendental en la educación de tus alumnos. Y es que en muchas ocasiones aquello que enseñas no hace más que entorpecer la capacidad innata que tienen tus alumnos para el aprendizaje. De ahí que el coaching educativo plantee o replantee una forma distinta de aprender.

Las palabras claves de la actuación en coaching son aprendizaje + comunicación +cambio/desafío.

Es importante saber que gran parte de nuestras limitaciones están en nosotros mismos, en las conversaciones, pensamientos o interpretaciones que hacemos acerca de lo que sucede. Por lo que nuestra tarea no será ofrecer soluciones,

sino plantear preguntas para que el alumno reflexione, revise sus creencias, y básicamente encuentre sus propias respuestas.

La principal diferencia del coaching con otras corrientes es, que en el coaching, trabajamos con un único objetivo, y trabajaremos para conseguirlo, cuanto más concreto sea el objetivo, más fácil será llevarlo a la práctica.

Nosotros nos centraremos en el coaching educativo, que tendría de los tres tipos de coaching ya que incluye: el desarrollo personal (porque formamos personas), desarrollo empresarial, estamos inmersos en un sistema escolar, y desarrollo ejecutivo (porque los profesores somos ejecutivos en nuestras aulas y entorno educativo).

Actuación

Centrándome en el coaching educativo, existen una serie de acrónimos para explicar los modelos de secuencia para la consecución de objetivos y que son perfectamente aplicables a la tarea como docente. Existen multitud de ellos, pero el que más me ha gustado ha sido el SMART:

- Specific. Cuanto más concreto sea tu objetivo, más fácil será de llevar a la práctica.
- Measurable. Todo objetivo debe poder medirse, cualificarse, evaluarse a través de notas o rúbricas, por ejemplo.
- Agreed. Acordado. No basta con que te fijes un objetivo. Es fundamental que dicho objetivo sea compartido a su vez por tus alumnos.
- Realistic. Realista. Tu objetivo debe ser realista y aplicable en todo momento.
- Timed phased. Por fases. No hay objetivo que se preste que no necesita de una programación, de una secuenciación, de una temporalización.

e) El portafolio profesional. Se señala qué competencias técnicas y transversales puede tener el portafolio profesional tanto desde un punto de vista del orientador como del orientado.

El portafolio profesional es un complemento del Currículum Vitae, en el mostramos todas nuestras competencias, tanto sociales como laborales, es decir, incluimos los aspectos en los que somos competentes (demostrándolo).

Dentro del Portafolio Profesional, debemos incluir las competencias genéricas y el dominio que tenemos sobre ellas, las calificaciones y rendimiento en los estudios cursados, las actividades laborales realizadas hasta la fecha, nuestras potencialidades, la visión que tenemos de nuestra trayectoria... También podemos crear una segunda parte donde incluiremos un balance, en el que incluiremos las aptitudes, los valores laborales, la relevancia que tienen para mí los valores en la futura carrera profesional, el concepto de uno mismo y rasgos psicológicos, un poco de nuestra autobiografía, conocimientos y adquisiciones...

Las competencias que debemos incluir podrían resumirse esquemáticamente en:

Saber	-> C. Técnicas	(teoría y saber
Saber hacer	-> C. Metodológicas	aplicarla)
Saber ser	-> C. Personales	(Hab. Personal
Saber estar	-> C. Participativas	y social)

El portafolio profesional se vincula estrechamente con saber hacer balance de uno mismo y del entorno y, a partir de allí evaluar las competencias socio profesionales. Aubret (1991) entiende los balances personales y profesionales como una gestión personal, que requiere una mediación social, de identificación de las potencialidades personales y profesionales susceptibles de ser

empleadas en la elaboración y realización de proyectos de inserción social y profesional. Uno de los instrumentos más empleados en los balances personales y profesionales de competencias son los portafolios de competencias. A través de la American School Counselor Association (ASCA) (1993), el portafolio facilita dicho autoconocimiento y a los orientadores el conocimiento de contenidos y herramientas para la orientación. El material del portafolio pretende comprender que la persona es realmente la única responsable de su propio estilo de vida y que éste pasa notablemente por su preparación académica y profesional (Rodríguez Moreno, 2009).

4. CONCLUSIONES

-Reflexión general sobre lo que he aprendido y me ha aportado esta asignatura.

-De todo lo estudiado, qué ha sido lo que he visto o vivido más en el centro educativo y en el departamento de orientación correspondiente. ¿En qué medida se ajusta la teoría de la asignatura a la práctica real orientadora en el centro educativo? Desde se punto de vista, ¿que eliminaría o añadiría de la asignatura?

- ¿Qué otras facetas, problemas, intervenciones o experiencias me hubiera gustado conocer pero que no ha sido posible por las circunstancias específicas de ese centro determinado?

Esta asignatura me ha proporcionado una formación muy interesante para la práctica orientadora, mostrándome las pautas para ser un buen orientador. Hemos podido estudiar sus funciones como el trabajo con las familias, como preparar entrevistas para realizarlas correctamente, métodos como el coaching, programas y baterías para los alumnos...

La teoría se ajusta bastante a las prácticas que hemos realizado posteriormente, la teoría está íntegramente relacionada a la práctica docente. La estancia en el instituto ha servido para comprobar cómo se lleva a la práctica la teoría que hemos visto en clase.

Durante mi estancia lo que más he observado han sido entrevistas, el orientador tenía muchas programadas, además de los alumnos que pasaban diariamente por el despacho. Por las circunstancias del centro no he podido comprobar cómo fueron las reuniones de la CCP, pero únicamente es lo único que no vi en el centro.

En el centro sí que he podido asistir a las entrevistas que realizaba el orientador; con familias, tutores, educadores sociales, miembros del c.a.r.e.i.,

también asistencia a diferentes charlas, visitas a centros sociolaborales, las diferentes clases impartidas por el orientador, su trabajo con el Aula Flexible del Centro...

Hasta ahora únicamente había trabajado con alumnos/as de Primaria, ya que he estudiado Magisterio de Ed. Primaria, y la experiencia con alumnos de la ESO y Formación Profesional me ha resultado muy gratificante.

Creo que todos los docentes debemos tener la función de orientación para actuar sobre nuestros alumnos en su desarrollo académico, personal y social, colaborando con todos los profesores que imparten la docencia sobre estos chicos para lograr el desarrollo integral del alumno como persona.

Finalizo mi conclusión remarcando lo gratificante que resulta para el docente ver el desarrollo de los alumnos y comprobar que su trabajo y esfuerzo ha sido de gran utilidad para sus alumnos.

5. AUTOEVALUACIÓN.

Lo que más me ha gustado de la profesión de Orientación ha sido el contacto con los alumnos, ver como el trabajo de Orientador surge efecto viendo un cambio paulatino en los alumnos, como con la ayuda de todas las partes del sistema educativo se puede revertir la situación.

El trato con los alumnos y ayudarles todo lo posible me resulta muy gratificante, por eso realice también los estudios de Ed. Primaria.

En la práctica real yo creo que podría aportar mayor comunicación con las familias, profesores y otros estamentos educativos. No quiero decir que en el centro de Prácticas no la hubiera, que existía y muy fluida, pero entiendo que tiene que ser la máxima posible para que se puedan desarrollar satisfactoriamente los objetivos propuestos. En el centro que estuve de prácticas el Departamento de Orientación era muy amplio debido a que es centro preferente de alumnos TEA, por ello su comunicación es muy fluida entre ellos y con el resto de docentes del centro. Personalmente intentaría introducir programas digitalizados, mediante las TIC's, sería mucho más atractivo para los alumnos a la hora de realizar estas actuaciones.

Mi dirección profesional en los próximos años será la de presentarme a las oposiciones, intentando compaginarlo con trabajo relacionado con la docencia, si me es posible dedicarme toda la vida a esto.

Para finalizar la autoevaluación, la valoración personal, creo que he comprendido los conceptos que se querían transmitir con esta materia, personalmente me siento competente en el ámbito, siempre sin olvidar todo lo que todavía me queda por aprender.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra, R. (2012). Orientación, tutoría y educación emocional. Madrid: Síntesis.
- Santana, L.E. (2007). Orientación Educativa e intervención Psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales. Madrid: Pirámide.