

Trabajo Fin de Máster

Un año de Orientación Psicopedagógica

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

Especialidad: **Orientación Educativa**

Curso 2011/2012

Autor: **Sara Vergara Muro**

NIP: **565939**

Director: **Alejandra Cortés Pascual**



Universidad
Zaragoza



ÍNDICE

ÍNDICE	ii
INTRODUCCIÓN.....	1
1. ESTRUCTURA DEL TRABAJO	1
2. MARCO CONCEPTUAL.....	2
2.1. La orientación psicopedagógica.	2
2.1.1. Concepto.	2
2.1.2. Áreas de intervención.	2
2.1.3. Destinatarios.	3
2.1.4. Finalidad.	3
2.1.5. Métodos.	3
2.1.6. Esqueleto de la intervención.	4
2.2. Modelos básicos de orientación psicopedagógica.	5
2.2.1. El asesoramiento educativo constructivista.	6
2.3. El orientador psicopedagógico	6
2.3.1. Los roles del orientador psicopedagógico.	7
2.3.2. Las funciones y competencias del orientador psicopedagógico.	7
JUSTIFICACIÓN DE PROYECTOS SELECCIONADOS.	10
Evidencias aportadas	10
Evidencia 1: PROGRAMA ANUAL DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN.	
(Ver Anexo I)	10
1. <i>En qué consiste el trabajo.</i>	10
2. <i>¿Por qué he elegido este trabajo?</i>	10
3. <i>Conclusión/reflexión del trabajo.</i>	10
Evidencia 2: PORTFOLIO DE LA ASIGNATURA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA: ESTRATEGIAS Y PROCESOS. (Ver Anexo II)	11
1. <i>En qué consiste el trabajo</i>	11
2. <i>¿Por qué lo he elegido?</i>	11
3. <i>Conclusión/reflexión sobre el trabajo.</i>	11
REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA FORMACIÓN.	12
1. ROL DE EVALUADOR.....	12
2. ROL DE ASESOR	18
3. ROL DE INTERVENTOR PSICOPEDAGÓGICO.	22
4. ROL DE COORDINADOR DE RECURSOS	27

5. ROL DE AGENTE DE CAMBIO	30
6. ROL DE COMUNICADOR/DOCENTE.....	33
CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO	36
BIBLIOGRAFÍA.....	39
ANEXOS	42
Anexo I: PROGRAMA ANUAL DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN.....	42
<i>Plan general de acción.</i>	45
1. <i>Introducción</i>	45
2. <i>Contexto</i>	45
3. <i>Composición del departamento.....</i>	46
4. <i>Coordinación interna del departamento.....</i>	47
<i>Programa de actuación.....</i>	49
1. <i>Objetivos generales.....</i>	49
2. <i>Ámbitos de intervención.....</i>	49
<i>Proceso de enseñanza y aprendizaje y atención a la diversidad.....</i>	49
<i>Plan de acción tutorial (PAT)</i>	50
<i>Plan de orientación académica y profesional</i>	57
5. <i>Recursos</i>	57
6. <i>Evaluación del programa.....</i>	58
<i>Programa específico: Educación para el Consumo.....</i>	61
<i>“¿Qué vende la publicidad?”</i>	61
1. <i>Introducción</i>	61
2. <i>Justificación del programa.....</i>	61
3. <i>Objetivos</i>	62
4. <i>Contenidos.....</i>	63
5. <i>Metodología</i>	63
6. <i>Competencias</i>	64
7. <i>Actividades</i>	64
<i>Unidad didáctica 1. “Ya llegó la navidad... a El Corte Inglés”</i>	64
<i>Unidad didáctica 2. “La Publicidad: ¿compras o te compran?”</i>	65
<i>Unidad didáctica 3. “¿Estamos vendidos?”</i>	66
8. <i>Temporalización.....</i>	66
9. <i>Recursos</i>	67
10. <i>Atención a la diversidad.....</i>	67
11. <i>Evaluación.....</i>	68

Bibliografía.....	69
Anexos.....	70
Anexo II: PORTFOLIO. ASIGNATURA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA:	
ESTRATEGIAS Y PROCESOS DE TRABAJO.	
71	
Módulo I: COMENTARIOS LECTURAS Y SESIONES DE CLASE	75
1. <i>INTRODUCCIÓN.</i>	75
2. <i>ORIENTACIÓN Y TUTORÍA (Santana Vega, 2003).</i>	75
3. <i>ORIENTACIÓN EDUCATIVA: ORÍGENES, INFLUENCIAS Y EVALUACIÓN.</i>	76
4. <i>CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA (Grañeras Pastrana & Parras Laguna, 2009; Monge Crespo, 2009).</i>	77
4.1. <i>Las dificultades que presenta el término.</i>	80
5. <i>EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN, SEGÚN JUAN SALAMÉ (INSPECTOR DE EDUCACIÓN).....</i>	81
6. <i>PRESENTACIÓN. EL ENFOQUE EDUCATIVO-CONSTRUCTIVISTA (Grañeras Pastrana & Parras Laguna, 2009).</i>	82
6.1. <i>Introducción teórica.</i>	82
6.2. <i>El asesoramiento psicopedagógico.</i>	84
6.3. <i>Los retos del orientador siguiendo el modelo.</i>	84
6.4. <i>Líneas prospectivas de actuación.</i>	86
7. <i>LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL SEGÚN EVA URBÓN.</i>	87
8. <i>LOS PROCESOS LECTORES Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DESDE EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN, POR MARIAN GARRIDO.</i>	88
Módulo I: ESTUDIO DE CASO.....	90
1. <i>ENTREVISTA INICIAL.</i>	90
2. <i>INTERVENCIÓN.</i>	92
3. <i>EVALUACIÓN DEL PRIMER MES DE INTERVENCIÓN.</i>	94
Módulo I: PROYECTO DE INTERVENCIÓN. Taller de afrontamiento del estrés.....	96
1. <i>INTRODUCCIÓN.....</i>	96
2. <i>JUSTIFICACIÓN.....</i>	96
3. <i>CONTEXTUALIZACIÓN.....</i>	97
4. <i>DETECCIÓN DE NECESIDADES. DEMANDA.</i>	97
5. <i>OBJETIVOS GENERALES</i>	97
6. <i>CONTENIDOS.</i>	97
7. <i>ESTRUCTURA DE LAS SESIONES Y ACTIVIDADES.....</i>	97
8. <i>RECURSOS.....</i>	106

9. EVALUACIÓN	106
10. ANEXOS DEL TALLER.....	107
11. REFLEXIÓN PERSONAL.....	108
Módulo I: BIBLIOGRAFÍA	110
Módulo II: PROYECTO DE ORIENTACIÓN FAMILIAR	112
1. INTRODUCCIÓN	112
2. CONTEXTUALIZACIÓN.....	113
2.1. <i>El centro: historia, ubicación y organización.</i>	113
2.2. <i>Las familias del Grande Covián.</i>	114
2.3. <i>Principios educativos del centro</i>	114
2.4. <i>Objetivos generales de la educación en el centro.</i>	114
3. ANÁLISIS DE NECESIDADES.....	115
3.1. <i>Por qué hacer un análisis de necesidades.</i>	115
3.2. <i>Recogida de datos.</i>	116
3.2.1. <i>De dónde partimos.</i>	116
3.2.2. <i>Qué opinan los padres del programa actual.</i>	117
3.2.3. <i>El análisis macro-contextual.</i>	117
3.3. <i>Resultados. Necesidades detectadas.</i>	118
3.4. <i>Análisis de los datos y conclusiones.</i>	119
4. PROYECTO DE ORIENTACIÓN FAMILIAR.....	120
4.1. <i>Fundamentación teórica.</i>	120
4.2. <i>Objetivos.</i>	121
4.2.1. <i>Ejes de comunicación</i>	121
4.2.2. <i>Escuela de padres.</i>	121
4.2.3. <i>Asesoría familiar.</i>	122
4.2.4. <i>Evaluación del proyecto.</i>	122
5. PLAN DE ACCIÓN.	122
5.1. <i>Ejes de comunicación.</i>	122
5.2. <i>Escuela de padres.</i>	123
5.3. <i>Asesoría familiar.</i>	124
5.4. <i>Evaluación del proyecto.</i>	125
6. DIFICULTADES DEL PROYECTO.	125
7. CONCLUSIÓN.	126
8. BIBLIOGRAFÍA	127

9. ANEXOS	128
9.1. Anexo I. Reunión de padres. Septiembre.....	128
9.2. Anexo II. Carta del departamento de orientación.....	129
9.3. Anexo III. Información a transmitir a las familias.	131
9.4. Anexo IV. Cuestionario, entrevista telefónica padres.	132

Módulo III: COMPETENCIAS TIC DEL ORIENTADOR, COACHING Y PROCESOS DE ORIENTACIÓN
133

1. INTRODUCCIÓN.....	133
2. TOMA DE CONTACTO (24/05/2012).....	133
3. MESA REDONDA. HASTA LO MALO PASA (29/05/2012).....	134
4. ENLACES DE INTERÉS.....	135
5. COACHING. DESAFÍATE (31/05/2012).....	136
6. COACHING. LA PERSONA EFICAZ DE COVEY (05/06/2012)	137
7. PORTAFOLIO: UNA FORMA COMPETENTE DE INICIAR TU CARRERA PROFESIONAL (06/06/2012).....	138
8. BIBLIOGRAFÍA.....	139

AUTOEVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA Y CONCLUSIONES GLOBALES. 140

Anexo III: EXTRACTOS DEL TRABAJO DE LOS PRÁCTICUMS II Y III..... 141

a) Anexo IIIa: resumen de las reflexiones sobre los talleres de innovación desarrollados y puestos en práctica durante los prácticums II y III	141
b) Anexo IIIb: breve exposición y reflexión crítica de un caso de intervención psicopedagógica.....	141

**Anexo IV: COMPETENCIAS INTERNACIONALES PARA LOS PROFESIONALES DE
ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN..... 142**

Anexo V: COMPETENCIAS GENERALES PROYECTO TUNING 147

Anexo VI: RELACIÓN FORMACIÓN Y COMPETENCIAS DEL ORIENTADOR.... 148

INTRODUCCIÓN

1. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

El orientador psicopedagógico debe ser un especialista formado y competente en todas sus áreas de intervención. Por consiguiente, para lograr convertirme en una orientadora competente, he cursado un año de formación académica. Además de los aprendizajes y las competencias adquiridas, el orientador debe llevar a cabo un proceso de orientación propio que le sirva para detectar sus competencias y aspectos a mejorar, así como sus intereses y necesidades que le ayuden a determinar si es realmente el campo de la orientación el que quiere desarrollar como carrera profesional.

Este trabajo pretende evidenciar la capacidad de ejercer la labor de orientación desarrollada a lo largo del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, en la especialidad de orientación educativa. Consiste en una reflexión sobre todo este año de formación, sobre los contenidos adquiridos y las competencias desarrolladas a través de las asignaturas y los trabajos y proyectos realizados.

Para agilizar el proceso de comprensión del texto y facilitar la labor del lector se ha optado por una estructura basada en la descripción de los roles profesionales que se le atribuyen al orientador.

El trabajo comenzará con la revisión del marco conceptual de la orientación educativa, recogiendo categorizaciones y definiciones de los autores de referencia en la materia. En base a esta fundamentación teórica, se establecerán las funciones y los roles del orientador psicopedagógico y las competencias que se consideran necesarias en su práctica laboral.

Tras esta breve introducción teórica, adjuntaremos dos proyectos realizados a lo largo del curso como muestra del progreso formativo en el área de la orientación educativa. Las razones por las que se han escogido estos trabajos y no otros, así como las reflexiones sobre los mismos se recogen también en estas páginas.

A modo de reflexión crítica sobre la formación recibida y la relación con los trabajos desempeñados a lo largo del curso en general, y con los trabajos adjuntos en particular, desarrollaremos cada uno de los roles del orientador psicopedagógico, y evidenciaremos la adquisición de las diversas competencias generales y específicas a través de los distintos proyectos y trabajos realizados en las distintas asignaturas del máster.

A modo de síntesis, introduciremos una tabla que relacionará las asignaturas cursadas con las competencias adquiridas según el documento internacional de la AIOSP (Repetto, Malik, Ferrer, Manzano & Hiebert, 2003), los roles del orientador según Boza, Toscano y Salas (2007) y las funciones del orientador de acuerdo con el marco legal (MEC, 1996a).

Finalmente, concluiremos el trabajo reflexionando sobre cómo este máster nos preparara para afrontar de manera competente la práctica laboral del orientador psicopedagógico y añadiremos someramente propuestas de futuro con el objetivo de mejorar la formación y el desempeño de la labor orientadora.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1. La orientación psicopedagógica.

Orientación es un término que proviene del campo de la orientación vocacional. Por eso existe en el imaginario social la idea de que el orientador se limita a guiar el proceso de búsqueda y toma de decisión de la carrera profesional (Bisquerra, 1998). Sin embargo, trasladado el término a un contexto escolar, observamos que la orientación va mucho más allá y ofrece un campo amplio y difícil de reducirse en una única función y definición.

2.1.1. Concepto.

Nos remontamos al año 1914 para encontrar por primera vez el término de orientación educativa (Kelly, 1914, citado en Monge, 2009, p. 61). En esta época, la orientación educativa era referida como un proceso de ayuda al alumno que le permitiese realizar las elecciones adecuadas de cara a su adaptación escolar. Con el tiempo, el término se ha ido ampliando a otras vertientes y, ya no sólo abarca la escolar, sino también la personal y vocacional; tomando así carácter holístico e integral. Para evitar el encasillamiento del término de orientación en lo meramente académico dado el adjetivo añadido de “educativa”, surge el enfoque psicopedagógico que permite englobar la interacción de las áreas de intervención de la orientación (Bisquerra, 1998). Actualmente, la orientación psicopedagógica contempla la globalidad de la persona en tanto que tiene en cuenta la interactividad de los ámbitos académico, vocacional y personal para lograr el desarrollo integral de la persona (Monge, 2009). Es así como se define de manera más amplia el objetivo de la orientación en educación; objetivo que se prolonga durante toda la vida y que se dirige a acompañar a la persona en su desarrollo integral máximo (Bisquerra, 1998).

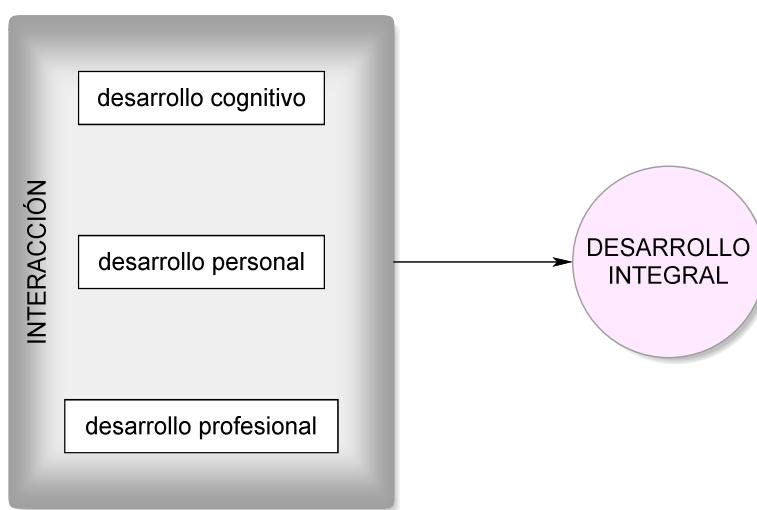


Ilustración 1: Desarrollo integral de la persona, adaptado de Monge (2009)

2.1.2. Áreas de intervención.

La orientación psicopedagógica describe múltiples aplicaciones y 4 áreas básicas de intervención consideradas esenciales en la formación de los futuros orientadores, como es nuestro caso. Según Biquerra (1998) estas áreas básicas son:

- Orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dentro de esta área incluiríamos aquellas tareas vinculadas a los procesos de análisis, evaluación y orientación de la propia práctica educativa.
- Orientación para el desarrollo de la carrera; lo que al principio de este marco conceptual catalogábamos como orientación vocacional y que actualmente entenderíamos como orientación académico-profesional.
- Orientación para la prevención y el desarrollo; ámbito que se traduce en la acción tutorial.
- Atención a la diversidad; entendiéndola como prevención e intervención de las necesidades educativas de todo el alumnado del centro.

Pese a que estas áreas pueden describirse de manera separada, no son independientes y se encuentran entrelazadas entre sí. De esta forma, un orientador, en su práctica profesional, puede llegar a trabajar las cuatro temáticas en una misma intervención. Por esta misma razón, Bisquerra (1998) afirma que es necesario que los orientadores estén formados en cada uno de los cuatro ámbitos señalados. De acuerdo con este mismo autor desarrollamos los siguientes apartados que reflejan las dimensiones de la práctica de orientación en el centro educativo:

2.1.3. Destinatarios.

El orientador en el centro escolar trabaja para dar servicio a la comunidad educativa. Dentro de esta comunidad se describen diversos agentes que, por tanto, son potenciales demandantes de los servicios de orientación. Por lo tanto, los destinatarios de la intervención psicopedagógica pueden ser: estudiantes, docentes y padres y madres. Esta intervención puede darse a nivel individual, a nivel de grupo primario o grupos asociativos, e incluso, a un nivel más comunitario que incluya al centro en su totalidad u otras instituciones relacionadas.

2.1.4. Finalidad.

Dependiendo del objeto de intervención, varía en consonancia el objetivo de la misma. Así pues, es posible identificar las siguientes finalidades de la intervención psicopedagógica: (1) terapéutica, si es necesario un enfoque reactivo y paliativo; (2) preventiva, si lo que pretendemos es evitar posibles problemas futuros; y (3) de desarrollo, cuando nuestro objetivo consiste en potenciar y optimizar el desarrollo de la persona en todos sus aspectos.

2.1.5. Métodos.

El cómo el orientador lleva a la práctica esos objetivos dependerá del método empleado que podrá ser mediante una intervención directa, a través de la consulta o la formación y, por último, haciendo uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

A modo de síntesis de las dimensiones de la intervención, recogemos el cubo de las 6 caras de Morin, Oetting y Hurst (1974) utilizado por diversos autores para este mismo fin (Bisquerra, 1998; Grañeras, 2009).

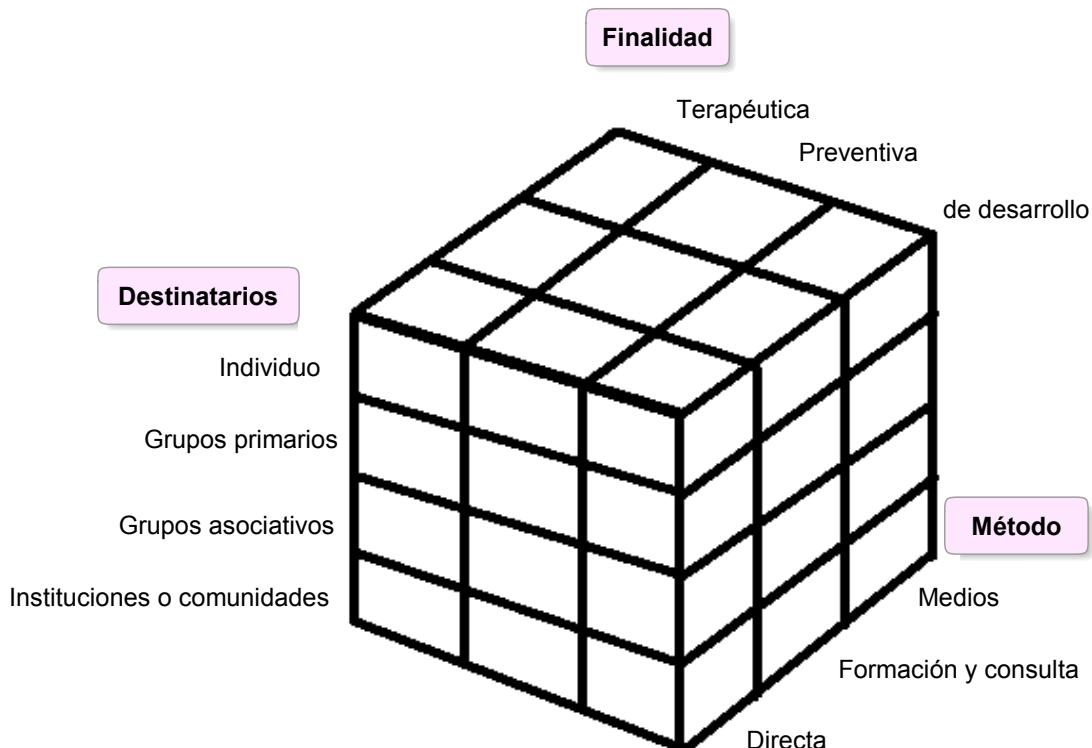


Ilustración 2. Dimensiones de la intervención. Cubo de las 36 caras adaptado de Morril, Oetting y Hurst (1964). Fuentes: Bisquerra, 1998; Grañeras, 2009.

2.1.6. Esqueleto de la intervención.

En base a estas dimensiones, podemos describir cuatro continuos espaciales que servirán de ejes vertebradores de los distintos modelos básicos de intervención. Estos ejes son (Bisquerra, 1998):

- *Individual-grupal.* Hace referencia a la dimensión de los destinatarios y describe el continuo en el que el orientador interviene a nivel del individuo o bien en base a un grupo.
- *Directa-indirecta.* La dimensión del método señalaba la posibilidad de hacer una intervención directa en la que el orientador mantiene un vis à vis con el orientado o bien establecen una colaboración. Por otro lado, en la intervención indirecta la persona o las personas que forman parte del proceso de orientación permanecen ajenos a éste; sería el caso de la intervención a nivel institucional mediante la acción tutorial, o la intervención en reuniones para incluir aspectos de orientación en el Proyecto Curricular.
- *Interna-externa.* En el cubo de las dimensiones se daba por supuesto que la intervención la realizaba el orientador del centro. Sin embargo, existe la posibilidad de derivación y de realizar una intervención externa; es decir, que sea una persona ajena a la institución escolar la que trabaje con el orientado.
- *Reactiva-proactiva.* Este eje tiene que ver con la finalidad de la intervención. Estaremos en el polo más reactivo cuando actuemos de manera correctiva o remedial, mientras que nos iremos al polo proactivo cuando nuestra labor sea de prevención y desarrollo.

2.2. Modelos básicos de orientación psicopedagógica.

Comentábamos en el punto anterior que es el esqueleto de la intervención lo que nos permitirá identificar el modelo de orientación aplicado en cada momento. Llegados a este punto, introduciremos los cuatro modelos básicos de orientación psicopedagógica. Utilizaremos una tabla resumen adaptada de las distintas fuentes empleadas para evitar la extensa explicación de cada uno. Nos apoyaremos en los ejes de la intervención ya señalados.

Modelos	Ejes de intervención			
	Individual-grupal	Directa-indirecta	Interna-externa	Reactiva-proactiva
Clínico (counselling)	Atención individualizada	Directa	Generalmente externa pero puede ser interna	Reactiva, terapéutica
	Preferentemente grupal; enfoque sistémico aunque puede ser también individual (relación triárquica de la consulta)	Indirecta. Se hace en base a la demanda de un tercero.	Preferentemente interna pero puede hacerse también de manera externa	Aunque puede ser reactiva y generalmente se da así lo preferible es que se haga detección temprana e intervención proactiva.
Consulta	Se prefiere que sea grupal aunque puede darse también de manera individual	Intervención generalmente directa aunque también puede darse de manera indirecta	Aplicación interna aunque también puede ser externa	Desarrollo e implementación de programas preventivos.
Programas	Suelen ser individuales y puntuales	Intervención directa basada en la relación terapéutica	Su carácter público y social requiere que la acción se realice por expertos externos a las institución educativa	Terapéutica y de resolución de problemas
Servicios				

Tabla 1. Modelos de intervención psicopedagógica. Fuentes: Bisquerra, 1998; Grañeras, 2009.

Resulta interesante resaltar las diferencias entre los modelos básicos de intervención porque de estas depende su adecuación al contexto y a las necesidades que deseemos cubrir como orientadores en cada momento.

Sin embargo, no podíamos acabar esta explicación sobre los modelos sin nombrar las líneas prospectivas y el modelo en el que se trabaja en la actualidad: el asesoramiento educativo constructivista (Monereo & Solé, 1996).

2.2.1. *El asesoramiento educativo constructivista.*

Conocido también como asesoramiento psicopedagógico, se trata de un modelo de orientación que se realiza en la concreción de la institución educativa. Es un servicio al individuo y a la individualización de la enseñanza de manera que permite la adecuación de los procesos de orientación y aprendizaje a las necesidades y peculiaridades de cada alumno y/u orientado y al contexto institucional dentro del cual se trabaja. Este modelo sirve como fundamentación teórica para la estructuración, desarrollo e implementación de los servicios de orientación planteados en la LOGSE (MEC, 1990) e impulsados en la LOE (MEC, 2006).

De acuerdo con la disposición de Ley vigente (MEC, 2006), la orientación educativa y profesional se establece como un medio necesario para la consecución de la formación personalizada que permita una formación integral de todos los estudiantes. Desde esta perspectiva normativa se da especial importancia a un servicio de orientación que atienda a la diversidad y que propicie la prevención y el desarrollo de la persona a lo largo de toda la vida.

Este modelo de asesoramiento psicopedagógico recogen las siguientes premisas y características (Grañeras & Parras, 2009, p.101):

- Modelo de carácter psicológico que propicia el análisis de las causas y mecanismos que explican el desarrollo humano.
- Enfoque constructivista en el que la construcción de la realidad se realiza en base a las interacciones social. Esto otorgará la posibilidad de realizar una intervención sistémica a través de la cual se tengan en cuenta a los distintos agentes educativos.
- La intervención es primordialmente preventiva.
- La relación establecida entre el orientador y el orientado será de carácter colaborativo, otorgándole así su parte de responsabilidad al demandante del servicio de orientación.

Trabajando desde el asesoramiento psicopedagógico asentado en las bases del constructivismo, podríamos decir que la persona que realiza la intervención es un asesor. Sin embargo, a continuación vamos a ver que esa persona que proporciona servicios de orientación dentro del contexto educativo hace mucho más que asesorar, por ello hemos preferido otorgarle el tratamiento de orientador psicopedagógico.

2.3. El orientador psicopedagógico

Tomamos en consideración la definición de orientación que realiza Martínez de Codes (2007, p.19) de la orientación educativa como

“el conjunto de teorías que fundamentan las metodologías que facilitan la planificación, el seguimiento y la evaluación de la intervención psicopedagógica y sociopedagógica, tanto de las personas en distintas etapas de la vida, como de las propias instituciones educativas; todo ello

atendiendo a la diversidad de necesidades de cada una de las personas y también de los grupos en su dinámica intergrupal e intragrupal.”

El orientador psicopedagógico es el profesional capaz de llevar dicho conjunto de teorías y metodologías a la práctica. Para llevar a cabo esta actividad, el orientador deberá ejercer distintas funciones de acuerdo con las demandas marcadas por el contexto en una situación dada. En ese sentido, deberá adoptar el/los rol/es profesional/es descrito/s para cada momento.

2.3.1. *Los roles del orientador psicopedagógico.*

El concepto de rol profesional se entiende como el conjunto de tareas desempeñadas en un trabajo que expresan las estimaciones y expectativas de un profesional de la orientación en las diferentes situaciones laborales. En este sentido, estamos de acuerdo con Boza, Toscano y Salas (2007, p.112) en que los roles del orientador pueden definirse como “el o los papeles propios y genuinos de éstos [los orientadores] en el desempeño de las acciones típicas de sus intervenciones psicopedagógicas”. Son estos mismos autores los que revisan la literatura sobre los roles atribuidos a y desempeñados por los orientadores y llegan a presentar una síntesis que será el referente del cuerpo estructural de la reflexión crítica de este trabajo. Así pues, cada uno de los bloques descritos a lo largo de la reflexión hará referencia a uno de los roles del orientador adoptados durante la experiencia práctica y adaptados en base a lo establecido por Boza, Toscano y Salas (2007). Estos son:

1. Rol de evaluador
2. Rol de asesor/consultor
3. Rol de interventor psicopedagógico
4. Rol de coordinador
5. Rol de agente de cambio
6. Rol de comunicador/docente

Cabe destacar que la ejecución de los distintos roles no es excluyente y que se trata de una simple clasificación que sirve de justificación para el esqueleto de dicho apartado del presente trabajo.

2.3.2. *Las funciones y competencias del orientador psicopedagógico.*

Cada uno de estos roles se desempeña mediante la definición de sus funciones. Biquerra (1998) apunta 6 funciones básicas del orientador: (1) organización y planificación de la orientación; (2) diagnósticos psicopedagógico; (3) programas de intervención; (4) consulta; (5) evaluación; (6) investigación sobre los estudios realizados y generación de investigaciones propias. Estas funciones guardan estrecha relación con los roles establecidos en el apartado anterior, lo cual consideramos una aportación teórica que fortalece la justificación de la estructura empleada.

Desde un enfoque más normativo e integrador, las funciones del orientador, detalladas en el Reglamento Orgánico de Centros (MEC, 1996a) equivalen a las competencias que el orientador debe tener para realizar un ejercicio profesional apto; es decir, hablamos de funciones que suponemos la persona es capaz de llevar a cabo en su desempeño profesional. En base a esta idea, desplegamos el concepto de competencias y, con él, el trabajo elaborado por la Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional (AIOEP) coordinado por Repetto (Repetto, et al., 2003). El

texto de proyección internacional desarrollado por estos autores que señala la lista de competencias del orientador puede consultarse en el Anexo IV.

El concepto de competencias surge en el mundo del empleo como un enfoque de adecuación funcional del individuo al puesto de trabajo (Poblete, 2006). De esta forma se crea la necesidad de proyectar a la persona en parámetros de competencias, diseñándose así los programas de enseñanza por competencias. Según Ledford (1995, citado en Poblete, 2006, ¶58) las competencias se caracterizan por 3 aspectos básicos: (1) pueden transferirse de una actividad a otra; (2) son consecuencia de la experiencia y; (3) deben demostrarse mediante evidencias de buenas prácticas. De acuerdo con esta descripción de los requisitos de las competencias, en este trabajo hacemos un barrido de todas aquellas adquiridas a través de los aprendizajes realizados en las asignaturas del máster, haciendo especial hincapié en lo adquirido a través de la experiencia; es decir, en las prácticas y mediante la elaboración de los trabajos propuestos. Además, adjuntamos dos de los proyectos realizados a lo largo del máster, capaces de evidenciar los aprendizajes adquiridos y el desarrollo global logrado a través del proceso formativo.

Las competencias básicas van más allá del “saber” y el “saber hacer” e incluyen también un “saber ser y saber estar”. De esta forma, y dentro de un contexto universitario se desarrolla el Proyecto Tuning (González & Wagenaar, 2003) que describe 4 categorías de competencias:

- Competencias instrumentales: recogen las habilidades cognoscitivas, los conocimientos estratégicos y metodológicos para manipular el ambiente, las destrezas en el uso de herramientas y las habilidades de comunicación oral y escrita de la propia lengua y una segunda.
- Competencias interpersonales: incluye las capacidades de expresión de sentimientos y el desarrollo del pensamiento crítico y autocrítico, la capacidad de trabajar en equipo y la moralidad.
- Competencias sistémicas o integradoras: suponen la capacidad de percibir los sistemas en su totalidad y comprender cómo las partes de un todo se relacionan. Para su desarrollo es necesario haber adquirido previamente competencias interpersonales e instrumentales.
- Competencias específicas: se refieren al conocimiento y manejo técnico del profesional de cada área temática.

El Proyecto Tuning desarrolla 30 competencias básicas que debe desarrollar todo universitario a lo largo de su carrera y pueden revisarse en el Anexo V. En el ámbito de la orientación educativa, también se han establecido categorías competenciales y se ha desarrollado un texto referente que recoge las 11 competencias centrales y 80 competencias especializadas de los profesionales de orientación (Repetto, et al., 2003). De acuerdo con este proyecto consideramos esencial que el estudiante de orientación educativa sea formado en todas y cada una de las competencias señaladas.

Las competencias se han de entender como capacidades y habilidades reales que cada persona posee y es capaz de demostrar. Por ello, utilizaremos las evidencias desarrolladas en el transcurso del máster y a lo largo de las distintas asignaturas del currículo para manifestar la adquisición de diversas competencias señaladas en el texto anteriormente citado. Ni qué decir tiene, no haremos alarde de todas ellas sino que nos ceñiremos a aquellas que consideramos consolidadas y a las prácticas que nos han

permitido desarrollarlas, así como aquellas que catalogamos como carentes. Para ello, haremos un barrido sobre los roles adoptados en la práctica cotidiana del orientador de un Instituto de Educación Secundaria e introduciremos aquellas funciones y competencias más necesarias en el desempeño de cada uno de éstos. Igualmente, haremos mención de aquellas evidencias que nos reconocen como poseedores de una competencia dada y las relacionaremos con las distintas asignaturas cursadas a lo largo del máster.

A continuación presentamos dos proyectos realizados a lo largo del máster que nos permitirán justificar los conocimientos adquiridos y fundamentar la reflexión crítica posterior.

JUSTIFICACIÓN DE PROYECTOS SELECCIONADOS. Evidencias aportadas

Como muestra de las competencias y conocimientos adquiridos a lo largo de la formación, presentamos dos proyectos realizados durante este año (uno del primer cuatrimestre, y otro del segundo cuatrimestre).

Evidencia 1: PROGRAMA ANUAL DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN. (Ver Anexo I)

1. *En qué consiste el trabajo.*

Este proyecto desarrolla parte del plan anual del departamento de orientación, además de un programa específico del Plan de Acción Tutorial, en este caso destinado a la Educación para el Consumo.

2. *¿Por qué he elegido este trabajo?*

Varias son las razones por las que he considerado interesante adjuntar este trabajo. En primer lugar, es una buena muestra de cómo fue mi primer contacto con el mundo de la orientación educativa. Tiene de peculiar que ni siquiera habíamos ido por primera vez al centro de prácticas, cuando ya hubo que presentarlo. Por lo tanto, recoge información desde un punto de vista de relativo desconocimiento de la práctica orientadora e intenta aglutinar ideas para generar un concepto global y desarrollar lo que yo entendí, como plan anual de departamento. En segundo lugar, me parece que introduce muy bien las funciones del orientador y las tareas que debe desarrollar a lo largo de todo el año por lo que engloba perfectamente la labor general del orientador del instituto. Finalmente, y de manera más personal, me gustó mucho desarrollar el programa que hice sobre Educación para el Consumo, ya que trabaja aspectos sobre el consumidor y su psicología, en los que yo me he formado y especializado previamente a través de otro máster universitario.

3. *Conclusión/reflexión del trabajo.*

Se trata de un trabajo realizado en el primer y segundo mes de la formación. Por lo tanto, después de todo lo que hemos aprendido podemos ser capaces de evaluarlo de manera crítica. No obstante, no incluye todo el plan ya que, de haber sido así, habríamos desarrollado más a fondo las acciones referentes al Plan de Orientación Académica y Profesional y al Plan de Atención a la Diversidad. Por otro lado, en algunas partes reproduce objetivos extraídos de otros planes de departamento de otros centros y, por lo tanto, con otra contextualización que deberían adaptarse nuevamente al contexto descrito. Además, llegados a este punto, podríamos incluir un programa de orientación familiar como parte de nuestra programación de departamento. Respecto al marco legal, en el momento en que se realizó lo desconocía por lo que no lo utilicé como marco de referencia; sin embargo, ahora ya sé que existe una resolución de 30 de abril de 1996 (MEC, 1996b), en la que se dictan las directrices generales del plan de actividades de los departamentos de orientación en los Institutos de Secundaria.

A parte de estas críticas, creo que evidencia que, ante el desconocimiento, no hay nada como proponerse trabajar para aprender. Creo que fue un muy buen trabajo introductorio, aunque éramos bastante ignorantes en la materia por lo que supuso un gran esfuerzo para entender qué se pedía y cómo debía hacerse.

Evidencia 2: PORTFOLIO DE LA ASIGNATURA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA: ESTRATEGIAS Y PROCESOS. (Ver Anexo II)

1. En qué consiste el trabajo

Se trata de un portfolio que desarrolla todos los aprendizajes y proyectos realizados para la asignatura. Es un trabajo muy completo que incluye diversos tipos de trabajo desarrollado:

En un primer apartado, se detallan las reflexiones sobre distintas lecturas que desarrollan y amplían el concepto de orientación. Además se incluyen reflexiones sobre distintas charlas que tuvimos. Por otro lado, aparece el desarrollo de un taller de innovación que se implementó durante las prácticas en el instituto. Igualmente, incluye un estudio de caso sobre mi primera intervención psicopedagógica.

En un segundo apartado, se hace un reconocimiento de los proyectos de orientación familiar llevados a cabo en el centro y, conclusión del análisis de necesidades surge una idea de realizar una página web para mejorar el programa de orientación e intervención con las familias.

Por último, en un tercer apartado, exponemos las distintas dinámicas y aprendizajes realizados en clase sobre la técnica del coaching y cómo estos contribuyen al desarrollo de nuestras competencias como futuros orientadores.

2. ¿Por qué lo he elegido?

Las razones por las que he decidido presentar este trabajo son las siguientes:

- Se trata de un trabajo aglutinador de varios proyectos por lo que me permite evidenciar la adquisición de gran variedad de competencias del orientador. Por consiguiente, aparece referido en numerosas ocasiones a lo largo de la reflexión crítica.
- Se trata del trabajo de la asignatura con la que más he aprendido sobre orientación y el proceso orientador.
- Consideramos que gracias a este trabajo fuimos a las prácticas con unos objetivos claros sobre los que trabajar, por lo que considero muy apropiado compaginar dicha asignatura con las prácticas II y III.

3. Conclusión/reflexión sobre el trabajo.

Como ya hemos apuntado, la propuesta de este trabajo nos permitió acudir a las prácticas con objetivos claros, de manera que pudiésemos proponer proyectos y, con la ayuda del orientador/tutor, pudiésemos desarrollarlos e implementarlos durante los días de prácticas.

Pese a que se trata de un trabajo largo, lo cierto es que está bien estructurado y no es necesario leerlo de manera continuada ya que los bloques son bastante independientes entre sí, por lo que el lector puede localizar el apartado que desea revisar. No obstante, todos los módulos de la asignatura podrían llegar a relacionarse, aunque también se hayan trabajado de manera independiente.

En definitiva, invitamos al lector a que revise el trabajo y, en especial, aquellos puntos que salen señalados a lo largo de las líneas posteriores, para poder constatar las competencias y aprendizajes adquiridos a través de esta asignatura y las tareas encomendadas.

REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA FORMACIÓN. Relación con los proyectos seleccionados.

En las siguientes líneas se hace una reflexión detallada sobre los aprendizajes y competencias adquiridos a lo largo de la formación, a través de sus asignaturas y trabajos planteados dentro de éstas, en base a los roles y las funciones que desempeña el orientador psicopedagógico en su práctica profesional y a las competencias necesarias para llevar a cabo dicha práctica.

1. ROL DE EVALUADOR.

La razón por la que el rol de evaluador aparece primero en este desglose de roles y tareas no es circunstancial sino que cobra su sentido en la capacidad de priorización que toda persona eficaz debe poseer (Covey, 2003). En palabras del autor, *lo primero es lo primero*, y adaptado al ámbito de la orientación psicopedagógica, lo primero es realizar un buen diagnóstico.

Me gustaría no quedarme estancada en el término de diagnóstico, en la mera obtención del dato y llevar el análisis a su calidad, a la explicación de dicho dato atribuyéndole matices evaluativos.

No obstante, como lo primero es lo primero, empezaré por el principio: el diagnóstico. El orientador en el inicio de su tarea debe realizar un análisis de la situación a la que se enfrenta. Este análisis le permitirá detectar las necesidades que debe cubrir en cada situación. Pero, para una buena detección de necesidades es crucial establecer contacto con la realidad que se nos presenta. Por ello, para desempeñar esta función el orientador debe acudir al campo de batalla y, mediante la observación, la entrevista u otras técnicas de recogida de información, hacerse un diagrama de la situación. De ahí que buena parte de los aprendizajes realizados en base a esta competencia se dieran en los períodos de prácticas.

Hablamos del conocimiento y reconocimiento del contexto y, para ello, resulta imprescindible la comprensión del sistema educativo y las interacciones ejercidas con el resto de sistemas (político, económico y social). El entramado con el resto de sistemas institucionalizados se expresa mediante las funciones de la educación. Estas funciones, descritas por Musgrave (1982, citado en Guerrero, 1996, p. 103) permiten el análisis de la realidad o del fenómeno a estudiar. Sin embargo, actualmente el fenómeno a estudiar es precisamente este: ¿para qué sirve el sistema educativo? ¿Sigue cumpliendo las funciones que se describieron en su día? Parece ser que cuando un sistema se cuestiona a sí mismo es porque necesita reencontrarse o re-justificar aquellas funciones que se le atribuyeron y que hoy en día han dejado de cumplir. Hagamos un repaso de dichas funciones. La transmisión cultural y de socialización es claramente una función que ha desempeñado la escuela durante años. Sin embargo, en la actualidad, son muchos los artículos que giran en torno al efecto socializador de los medios de comunicación que son, hoy en día, los que le han ganado la partida al sistema educativo en esta función. En cuanto a la función de formación ciudadana y legitimación, podemos añadir que cada día se cumple menos. La función de formación ciudadana cada día se percibe como más difusa. De acuerdo con la teoría de la correspondencia, la escuela proporciona las bases de la disciplina para preparar a una masa de trabajadores. No obstante, a día de hoy las jerarquías en las escuelas y, especialmente en los centros de secundaria, no son del todo las de años atrás en las que la autoridad la tenía el profesor o

maestro. Por otro lado, la motivación extrínseca que establecían las calificaciones y que se equiparaba con los salarios ha perdido todo su valor, y los suspensos no resultan trágicos sino que se han normalizado. Sin embargo, el efecto de legitimar el aprendizaje reglado permanece gracias a lo que comúnmente se conoce como “titulitis”; esto es porque la formación reglada es la única que te da acceso a una acreditación baremada con estándares comunes aunque no evidencie de manera directa la adquisición de una serie de competencias. Otra de las funciones hace referencia a la formación y selección para el trabajo. En cuanto a la formación, vemos que sí tiene cierto papel pero cada vez toman más importancia las competencias no tanto técnicas o específicas como transversales; se trata de ese tipo de competencias que no necesariamente se adquieren en la escuela. Es más, cada vez son más los que aprenden de manera autodidacta o incluso los que creen que no necesitan aprender porque todo está en Google (un buscador de la red). No obstante, desde un enfoque credencialista (Collins, 1979, citado en Medina, 1983), cada vez se demanda una mayor especialización de los puestos de trabajo, y si la educación formal proporciona la formación necesaria para acceder al puesto de trabajo, entonces se necesitarán más años para lograr dicha especialización. Actualmente, además, el que la escolarización se vea dilatada, evita que las cifras de paro juvenil sean todavía mayores. En este sentido, la educación sí que cumpliría su función, pero no se trataría tanto de una selección de trabajo, ya que el tener un doctorado no te asegura un trabajo, como sí de una función de guardia y custodia; es decir, permanecemos más años en la institución educativa para evitar el daño que haríamos a la economía en caso de “andar sueltos”. Esta función de guardia y custodia parece ser que es lo que otorga verdadero sentido al sistema educativo ya que la quinta función en discordia hace referencia a la movilidad social y, dados los cambios en la estructura social, fruto de las crisis sociales y económicas vividas en estos días, es arriesgado justificarla como función del sistema educativo. Lo que nos queda es un sistema educativo que está a merced de otros sistemas, y las funciones que se le otorgan son de socialización, instrucción y, en definitiva, desarrollo máximo de la persona (Moral & Ovejero, 2005). Los textos aquí referidos se nos proporcionaron en la asignatura de *contexto de la actividad docente* en su apartado de sociología o bien han sido consultados por interés propio. A parte de estas funciones señaladas, debemos ser igualmente conscientes de que toda acción educativa viene regulada por mecanismos de: socialización, reproducción social e integración social. Por lo tanto, a la hora de analizar un proceso educativo deberemos atender también a este nivel macro-analítico del texto ya que puede ayudarnos a hacer un diagnóstico más válido.

Además del análisis contextual y de nuestro conocimiento sobre la labor del sistema educativo como institución social, este macro rol de evaluador conlleva la capacidad de conocer las técnicas e instrumentos de diagnóstico. En ese sentido, he de decir que las asignaturas de máster no han superado mis expectativas. Tenemos acceso a grandes bases de datos pero desconocemos lo más puntero en diagnóstico en nuestro ámbito. Sólo en contadas ocasiones se nos ha hablado de instrumentos utilizados en la práctica profesional para llevar a cabo dichos procesos. Por ejemplo, durante el módulo de intervención y asesoramiento a familias de la asignatura *la orientación educativa: estrategias y procesos*, tuvimos acceso a los instrumentos utilizados para detectar los estilos educativos de los padres y buscar posibles puntos a trabajar con ellos. En el módulo concepto, modelos y áreas de intervención de la misma asignatura se nos presentaron otras herramientas durante las charlas de profesionales del sector. En una de ellas analizamos los instrumentos PRO-Lec y PRO-Esc (charla con Marian Garrido, ver

Anexo II) y en la otra cuestionarios de orientación profesional como el EADI, de recogida de información o el PAPI (charla con Eva Urbón, ver Anexo II). Durante las prácticas pudimos tener contacto con algunos materiales, en concreto también con el PRO-Lec y PRO-Esc. Sin embargo, los propios departamentos suelen andar escasos de material debido al poco presupuesto anual que reciben y a que no son instrumentos baratos.

El diagnóstico es preferible que se haga de atención temprana, que permita una acción proactiva y, sobre todo, que se lleve a cabo esta acción. En este sentido, recuerdo la charla de Marian Garrido en la que comentamos lo peligroso que es realizar un diagnóstico y no pasar de ahí; es decir, diagnosticar a un niño, etiquetarlo en base a este diagnóstico, y que no se haga nada por prevenir dicha etiqueta o cubrir sus necesidades. Debemos tener claro que los niños tienen un gran potencial y muchos años por delante para desarrollar sus habilidades. Por lo tanto ¿es posible determinar la capacidad de aprendizaje de un niño? Según lo aprendido, no podemos determinar sino detectar sus necesidades e intentar trabajar en base a éstas.

Es esta capacidad preventiva la que le otorga especial importancia a las competencias de diagnóstico ya que una detección correcta de las necesidades es esencial para diseñar un programa adecuado de acuerdo con unos objetivos dirigidos a paliar dichas necesidades. Estas capacidades pueden evidenciarse a través de los programas diseñados en el practicum. Desde la asignatura de la *orientación educativa: estrategias y procesos de trabajo*, se nos propuso llevar a cabo un análisis de necesidades de manera que encontrásemos un área de intervención en la que poder trabajar para cubrir las demandas. Así pues, nos tomamos la primera semana del *practicum II* como toma de contacto y búsqueda de necesidades por cubrir. En nuestro caso fue una tarea relativamente sencilla puesto que en esa primera semana empezamos a recibir demandas tanto por parte de familiares y alumnos como por parte de los docentes. Sin embargo, es importante marcar la diferencia entre demanda y diagnóstico. Cuando la demanda es externa, generalmente, ya existe un diagnóstico hecho por el demandante. Por lo tanto, es importante que sea el propio profesional quien haga nuevamente el diagnóstico independientemente de la demanda puesto que no debemos dejarnos llevar por apreciaciones externas ya que pueden tergiversar los resultados del análisis.

Volviendo al rol de evaluador de las necesidades de un grupo, el orientador se acercará a un modelo sistémico de intervención como el modelo de programas y por tanto, será necesario desarrollar competencias no sólo de evaluación de la realidad sino también de establecimiento de objetivos. En este sentido, recordamos los días de toma de contacto en el *practicum II* y el momento en el que recibimos una demanda por parte de los tutores de 2º de ESO. Estos nos pedían una intervención capaz de apaciguar la explosión hormonal de los alumnos. Sin embargo, el análisis de la realidad y las restricciones impuestas desde dirección nos obligaron a perfilar nuestros objetivos. De esta forma enfocamos la sexualidad no tanto desde el punto de vista reproductivo como sí del sentimental y de la construcción social de la misma. Durante este proceso pusimos en práctica nuestras capacidades de adaptación de demandas a las posibilidades que se nos imponen y las de gestión de programas, aunque estas competencias serán detalladas posteriormente. Por esta misma razón también resulta muy conveniente conocer el organigrama y las responsabilidades de cada figura del centro educativo de manera que evitemos problemas surgidos por “pasar por encima” de alguien. Estos conocimientos

los adquirimos durante el *practicum I* donde estuvimos en contacto con cada figura del equipo directo, quienes nos describieron sus funciones y responsabilidades. Además, también conocimos los documentos institucionales sobre los que debe asentarse toda acción educativa desarrollada dentro del centro. A modo de síntesis tuvimos que desarrollar un diagrama en el que se incluían los documentos institucionales y el equipo encargado de la redacción y la elaboración y el de su aprobación. Lo cual nos permitió hacernos una idea del funcionamiento institucional.

Además de analizar el contexto, la situación y las necesidades latentes, el orientador también realiza diagnósticos individuales, de personas. Este diagnóstico puede ser de índole clínica, educativa o profesional. De manera general, la atención individualizada con el cliente nos incitará al trabajo desde un modelo de counseling. En cuanto a la evaluación de personas estudiamos en el primer cuatrimestre nociones básicas de psicología de la personalidad en la asignatura de *interacción en el aula y convivencia*. No obstante, la mayoría de los estudiantes de esta especialidad somos psicólogos por lo que traemos una formación de 5 años en el diagnóstico clínico. Me hubiese gustado haber tomado mayor contacto con la evaluación psicopedagógica o la de potencialidades laborales pero lo cierto es que apenas lo trabajamos en las asignaturas y durante el prácticum no pudimos estudiarlos tanto como yo esperaba. En el caso de la evaluación psicopedagógica, pudimos observar tests ya hechos y leer el informe que ya estaba realizado por lo que no sé si sé hacer y, por consiguiente no puedo demostrar que haya adquirido las competencias de realizar un diagnóstico educativo. Por otro lado, la orientación profesional se basaba en el diálogo y, sobre todo, vimos una orientadora adoptando un rol informador más que evaluador por lo que en dicho campo también carezco de evidencias competenciales.

El orientador, de la misma forma, debe desarrollar competencias que le permitan evaluar los procesos llevados a cabo, convirtiéndose en un analista institucional. Dentro de estos procesos se encuentran los desarrollados por cuenta propia. En este sentido, recalco como herramienta evaluadora crucial la memoria de departamento. Resulta interesante, después de haber realizado un plan de acción anual para el departamento de orientación, que se haga una valoración de todo lo planteado en dicho plan de manera que se sucedan las sugerencias y críticas constructivas que permitan mejorar el plan del año que viene. Para ello, considero muy necesaria la redacción de una memoria en la que se evalúen los planes más importantes desarrollados por el departamento de orientación: el Plan de Acción Tutorial, el Plan de Orientación Académica y Profesional y el Plan de Atención a la Diversidad. En este sentido, la finalidad de la evaluación consistiría en validar la adecuación de lo propuesto y sus efectos (Sabiron, Gimeno, Lozano & Ferrero, 1999). Dado que nosotras no estuvimos el tiempo suficiente de prácticas para poder evaluar todos los programas implementados, lo que hicimos fue evaluar los que nosotras mismas diseñamos y llevamos a cabo. Se realizaron dos talleres: uno de género y autoestima para 2º de ESO y otro de afrontamiento del estrés para 2º de Bachillerato. Ambos creados en base a unas necesidades detectadas, o bien a demanda de los tutores. De esta forma, extraemos las conclusiones de evaluación de la realización del taller redactadas en el trabajo presentado para los prácticum II y III (ver Anexo IIIa).

Pero, como anunciábamos en la introducción de este apartado, nos apoyaremos en estas competencias de diagnóstico para ir un poco más allá y desarrollar lo que entendemos como rol evaluador. La perspectiva de evaluación aquí presentada recoge

las explicaciones y aprendizajes realizados a lo largo de la impartición de la asignatura *evaluación e innovación docente*. El diagnóstico consiste en recabar información y aislarla de manera que obtengamos los datos concretos necesarios para llevar a cabo un informe claro. Este diagnóstico nos permitirá llegar a los datos y reconocer los problemas a evaluar. El diagnóstico en educación por tanto, incorpora la evaluación. En general, la evaluación en el sistema educativo actual se caracteriza por ser de índole cuantitativa y sumativa y conllevan una serie de decisiones cruciales en la vida del adolescente. Eso supone una gran responsabilidad para el profesional que deberá reconocer la función de los procesos de categorización por los que tiene que circular para salvaguardar su juicio. Sin embargo, la capacidad del evaluador también está en conocer que el dato extraído del diagnóstico puede ser interpretado desde dos lógicas opuestas: la instrumental, basada en teorías conductistas, o la comunicativa, que recoge las ideas socio-constructivistas. Desde la lógica instrumental se hace necesario el conocimiento de herramientas de diagnóstico y los baremos consensuados que obligarán al evaluador a interpretar el resultado según marca el instrumento. De esta forma, aplicamos en la evaluación la misma lógica que nos ofrece el instrumento cayendo en el reduccionismo y en una anulación de nuestro rol evaluador. Sin embargo, esta lógica nos permite dotar de credibilidad institucional todos nuestros juicios. Se trata pues, de adoptar un razonamiento clínico muy aceptado y reforzado socialmente que sigue una estructura de relaciones causa-efecto. Este planteamiento se fija en los procesos y las funciones para detectar dónde está la causa o el efecto. De esta forma, surgen problemas porque interpretamos el dato extraído de un sistema según las funciones de dicho sistema y, si hemos concluido que, las funciones del sistema educativo estaban disueltas en el entramado del resto de sistemas ¿En qué función nos centramos para hacer la evaluación?

En base a estas reflexiones, el orientador psicopedagógico debe ser conocedor de las teorías socio-constructivistas y las herramientas que utilizan para la descripción de la situación. Entre estas herramientas destaca la etnometodología de Garfinkel (Caballero, 1991). Se trata de aportarle un enfoque empírico al análisis de las interacciones sociales y despojarse de las restricciones paradigmáticas de las evaluaciones basadas en teorías rígidas. En este sentido, el orientador trabajaría desde una razón comunicativa estando abierto también al uso de instrumentos de razonamiento lógico pero siempre con una base constructivista detrás. En otras palabras, en la comunicación, en términos de interacción, se regulan los significados que atribuimos a cada código de manera que desarrollamos lenguajes simbólicos negociables y negociados en cada interacción (Habermas, 2010). Esta aproximación al fenómeno podría llevarnos a una evaluación alternativa que no represente la realidad en términos dicotómicos sino que incorpore la escala de grises para poder tomar decisiones adecuadas en base a evaluaciones auténticas (Arraiz & Sabiron, 2009). En este sentido, el orientador deberá manejar herramientas y técnicas de observación y entrevista para complementar la información recogida con instrumentos de razonamiento lógico posteriormente y realizar una evaluación lo más adecuada posible. Además, tendrá que incitar y estimular a los alumnos a desarrollar su metacognición con el objetivo de que se autoevalúen. Las estrategias para desarrollar actividades que fomenten la metacognición se estudiaron en la asignatura de *habilidades del pensamiento*. No obstante, no debemos olvidar que aunque el planteamiento es muy positivo, no lo vamos a poder aplicar siempre ya que la toma de decisiones nos pondrá en situaciones en las que será blanco o negro; por ejemplo, en el caso de la promoción.

Para lograr la consolidación de las alternativas evaluativas, el orientador también deberá desarrollar capacidades investigadoras. No obstante, el máster de profesorado no se caracteriza por el desarrollo de estas capacidades por lo que la investigación llevada a cabo en este año se ciñe al estudio de campo. Pese a todo, las competencias investigadoras las adquirí el año pasado, ya que realicé un máster científico en el Reino Unido en el que se me pedía desarrollar una investigación como trabajo de fin de máster. Esta investigación que consistía en el estudio del efecto de la confianza en la marca sobre el comportamiento de riesgo del consumidor fue diseñada íntegramente por mí, lo cual me permitió desarrollar habilidades de búsqueda de un campo de interés, redacción de hipótesis y objetivos, diseño y programación del programa de ordenador utilizado para el experimento, análisis de resultados en base a los índices estadísticos adecuados para la comprobación o refutación de mis hipótesis y, razonamiento de conclusiones. Gracias a la realización de este máster se puede decir que conozco las principales metodologías de investigación, de recogida y análisis de datos, y se aplicar varias, tanto de tipo cuantitativo como cualitativo. También soy capaz de interpretar los resultados y comunicarlos apoyándome en otros autores que hayan llegado a conclusiones similares. Incluso, una de las investigaciones realizadas tenía bastante que ver con la orientación ya que estudié la relación del bienestar subjetivo con las actividades lúdicas y de tiempo libre realizadas en el día a día, llegando a concluir que aquellas personas que realizaban actividades de carácter más pasivo (ver la tele, mirar el facebook, o escuchar música) se consideraban menos “felices” que aquellas con mayor actividad en su tiempo libre (practicar deportes o tocar instrumentos). Sin embargo, mis capacidades se ven limitadas a la hora de evaluar dichas intervenciones innovadoras o de investigación de acuerdo con modelos de evaluación de programas.

2. ROL DE ASESOR

El macro rol de asesor describe diversas funciones del orientador, de informador a formador. La demanda la establece generalmente un docente o un padre buscando asesoramiento para ejercer su papel de educador. Se establece así una relación temporal y simétrica que potencia la información y la formación de profesionales y tutores. Generalmente la demanda o consulta, en este caso, se hace sobre una tercera persona y, por lo tanto, se adoptará un enfoque de orientación más acercado al modelo de consulta. Este modelo de consulta, que surgió para solventar las carencias del counseling en el contexto educativo, consiste en proporcionar asistencia especializada de un profesional a otro (Hervás, 2006). La consulta generalmente se establece en base a una tercera persona por lo que se genera una relación triárquica en la que es primordial la colaboración de las personas responsables del desarrollo educativo del alumno y del propio alumnado.

Para desempeñar una labor que consiste en formar e informar a la persona que acude a nosotros, el orientador debe tener acceso a la información y debe ser conocedor de muchas fuentes. El orientador educativo, por lo tanto debe conocer la legislación educativa y de formación y también tener algo de manejo de la estructura del sistema a nivel de la comunidad autónoma, nacional e internacional. El marco legal nacional educativo, la LOE (2006), lo revisamos en la asignatura de *contexto de la actividad docente* y pudimos comprobar los principios en los que se basaba y los fines del modelo de educación que establece. En base a esto, podremos, no sólo informar, sino también desarrollar documentos institucionales acordes con la situación legislativa.

Inclusive, dada la situación actual, en la que muchos alumnos proceden de otros países en los que tienen distintos sistemas educativos, como orientadores debemos conocer los sistemas de equivalencia, de manera que pongamos al niño en un curso adecuado para su edad pero también para su nivel académico, evitando un desfase curricular mayor.

Por otro lado, el orientador tiene como labor recolectar, organizar y distribuir información actualizada sobre los programas y oportunidades que ofrece el sistema educativo (Repetto, et al., 2003). Esta labor resulta complicada en el momento actual ya que existe una incertidumbre total sobre los programas del año que viene y se está trabajando en base a datos del año pasado. Se desconoce lo que va a pasar con muchos de los programas educativos con los que cuenta el Centro, los plazos de inscripción en ciclos formativos, la desaparición o no de algunos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), o incluso el tratamiento de los Alumnos Con Necesidades Educativas y de Apoyo Específicas (ACNEAE). Además, ante la introducción de la reforma que obliga a poner los exámenes de recuperación en septiembre, se plantean más dudas ya que no se podrán conocer los resultados de promoción ni hacer grupos hasta finales de septiembre. En cualquier caso, el orientador debe desarrollar competencias de gestión de la incertidumbre. Este aspecto ha sido muy remarcado durante los últimos meses de nuestra formación y, es cierto que debemos trabajar sobre ello. Igualmente, se habló de dicha competencia en la mesa redonda de 29 de mayo sobre las oportunidades de los estudiantes una vez acaban su carrera (ver Anexo II, módulo III). No podemos escudarnos tras la incertidumbre y decir que no podemos trabajar porque desconocemos lo que va a pasar; la preocupación debe dar paso a la capacidad de gestionar la falta de información y trabajar en base a suposiciones y

expectativas. Resulta más interesante ver como un futuro no previsible puede abrir puertas a la elaboración de nuevos diseños estratégicos (Fernández, 2004). Es así como el orientador debe aprender a ser líder en el sentido de que debe controlar este tipo de situaciones para que no desemboquen en el desorden y la desorganización del equipo docente. Los cambios se van a dar constantemente por lo que debemos actuar de manera proactiva y anticiparnos a los mismos. Las capacidades proactivas y de coordinación se trabajarán más adelante con la introducción de un nuevo rol.

Otra de las informaciones básicas del área de conocimiento del orientador son aquellas correspondientes a los ACNEAE. Fue también en la asignatura de *contexto de la actividad docente* donde nos introdujeron la clasificación de este tipo de alumnado. Durante el prácticum I también pudimos profundizar sobre esta temática. Hubiese sido interesante para ampliar los conocimientos en este ámbito haber cursado la optativa de título atención a los Alumnos Con Necesidades Educativas y de Apoyo Específicas. Sin embargo, opté por hacer algo más en la línea de la psicología social y comunitaria como es la prevención y resolución de conflictos, ya que la atención individualizada es un campo que me llama menos la atención, aunque reconozca su importancia en la práctica profesional del orientador. Por lo tanto, se puede decir que mis conocimientos sobre ACNEAE y, por consiguiente atención a la diversidad son muy básicos y nada especializados, pese a que son clave en la formación del orientador. A modo de resumen, introduciré la clasificación de estos alumnos establecida por la LOE (2006). Dentro de los ACNEAE se distinguen 5 grupos: (1) Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) que requieren apoyos y atenciones determinadas derivadas de trastornos graves de conducta o discapacidades. Por ejemplo, en nuestro centro contábamos con una niña invidente de 1º de ESO y tuvimos la oportunidad de conocer todo el trabajo que se hacía con ella dentro del centro y la coordinación con la ONCE para permitir su mayor adaptación. (2) Dificultades específicas de aprendizaje. El adjetivo “específicas” indica que se trata de dificultades puntuales y no extendidas y que por tanto deberían paliarse mediante una intervención adecuada a las necesidades del alumno en cuestión. (3) Altas capacidades intelectuales. Este grupo es el de alumnos con un rendimiento académico muy por encima de la media establecida para su edad. Dentro de los centros se trabaja a través de materiales de refuerzo y ampliación para permitir que se desarrolle al máximo de sus potencialidades. (4) Incorporación tardía al sistema educativo. Existen casos en los que el niño entra al sistema educativo después de los 6 años y por lo tanto, suele arrastrar un desfase curricular equivalente, generalmente, a los años de tardanza. En estos casos se trabajará mediante horas extras, programas de refuerzo y apoyo como el PROA y otras adaptaciones a nivel de clase. (5) Condiciones personales o historial escolar. Estos casos suelen ser puntuales; sin embargo, cuando esto no es así y existe un verdadero problema detrás se trabaja en general con la coordinación de otras instituciones y derivación, intentando hacer lo que se considera mejor para el alumno.

El conocimiento de estos grupos de alumnos es básico, pero más lo son las técnicas y procesos de intervención con cada uno de estos. Es este conocimiento el que le hará competente como director pedagógico. El orientador en este sentido es un consultor al que se le otorga el título de especialista en psicopedagogía. Por lo tanto, tanto profesores, como padres y alumnos acudirán a él para paliar todos los problemas detectados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta línea la formación de la licenciatura de psicología no es suficiente, y especialmente, si el futuro psicólogo se

especializa en otros campos que no son el educativo. De ahí la necesidad de realizar un máster que forme en psicopedagogía al futuro orientador. A lo largo de todo el máster no he recibido ningún tipo de formación en base a las pautas de actuación con los distintos tipos de ACNEAEs. Por lo tanto, pese a que el asesoramiento a profesores en este sentido es la función del orientador más valorada en términos de importancia y tiempo de dedicación (Boza, Toscano & Salas, 2003), la formación recibida no me ha hecho una persona competente en la materia. Únicamente en las asignaturas de *procesos de enseñanza y aprendizaje y diseño curricular de orientación educativa*, donde tuvimos que desarrollar programaciones y unidades didácticas con su correspondiente apartado de atención a la diversidad, pudimos hacer uso de las tutorías para conocer mejor el tipo de adaptaciones que se nos podría estar demandando en dicho apartado.

Sin embargo, dada mi experiencia vital, mi formación especializada en psicología social, y los conocimientos revisados en la asignatura de *interacción y convivencia en el aula*, creo que conozco suficientemente bien la etapa adolescente y las dinámicas que pueden desarrollarse en un aula por lo que sí que sería competente a la hora de asesorar a los docentes en materia de gestión de la clase. Además, esto lo he podido ir comprobando a lo largo de mis interacciones con grupos de niños y adolescentes durante las clases de danza que imparto en colegios, los campamentos de verano donde era monitora de grupos de 12 adolescentes y las clases de psicología impartidas durante las prácticas. A parte de estas evidencias empíricas, los conocimientos teóricos me pueden servir para justificar las posibles intervenciones que pueda ofrecer a los docentes que las demanden.

Como orientador, una de las informaciones más manejadas ha de ser la referente a todos los programas académicos y profesionales que se puedan ofertar. Para ello existen ferias, visitas de comerciales de universidades, y recursos de internet muy buenos que pueden servirle al orientador para permanecer siempre actualizado en base a esta información. De acuerdo con lo señalado, estamos recalculando la adquisición de dos competencias básicas que además hacen referencia a uno de los hábitos que hacen a la persona eficaz según Covey (2003). Estas competencias son: la referente al manejo de las tecnologías de la información y comunicación (TICs) para acceder a bases de datos o programas informáticos de orientación académica y profesional; y el hábito de la mejora y la actualización constantes. Esta segunda podría evidenciarse con el hecho de que después de la licenciatura hemos seguido formándonos y que además he asistido a presentaciones como la de la herramienta de orientación desarrollada desde Cepyme e Ibercaja o la que dio la universidad de Zaragoza a los orientadores de Aragón para hablar sobre el cuadro de ponderaciones de acceso a la universidad del curso actual. Para evidenciar el dominio de las TICs, más tarde presentaremos la página web desarrollada fruto de un proyecto de orientación familiar (ver Anexo II, módulo II). Con el conocimiento de estos programas académicos y el cuadro de oportunidades académicas, el orientador podrá informar tanto a alumnos como a padres y profesores de las posibilidades de cada uno de los estudiantes, además de aconsejar las mejores opciones de acuerdo con sus necesidades particulares e intereses.

Además de las habilidades y conocimientos como informador y consultor, el orientador psicopedagógico es un referente formador de padres y docentes, en tanto que es un especialista en el campo de la educación y las teorías educativas. En esta labor de formación de padres, es esencial que se establezcan vías de comunicación adecuadas entre las familias y el orientador. Los padres demandan cada vez más una adquisición

de conocimientos y actitudes apropiadas para ejercer su labor educadora (García, 2004). Ante esta necesidad de asesoramiento, se encuadra el concepto de orientación familiar. Fruto de esta demanda surgen los programas educativos conocidos como Escuelas de Padres (Martínez, 1999). La mayoría de estas propuestas se basan en el análisis de los estilos educativos de cada padre e inciden en el desarrollo del estilo democrático (Brunet & Negro, 1994). Quizá por esta razón, en la parte de la asignatura *la orientación educativa: estrategias y procesos de trabajo*, destinada a la intervención familiar trabajamos sobre todo el reconocimiento de los estilos educativos mediante tests y los beneficios del estilo asertivo-democrático frente al resto. En cuanto a la detección de necesidades de formación y orientación familiar se diseñó y desarrolló una página web que incluyera un tipo de formación a distancia, contando siempre con el asesoramiento directo del orientador del centro.

El orientador será especialmente responsable de la formación de los tutores de los grupos. Dentro de un estilo colaborativo, el orientador facilitará al profesorado las actividades y toda la información necesaria de los Planes de Acción Tutorial y de Orientación Académica y Profesional (PAT y POAP). Así mismo, podrá asesorarles en las prácticas comunes de los tutores como son las tutorías con padres y las dinámicas de clase para trabajar los objetivos transversales planteados.

Otro sector también demandante de formación aunque de una forma menos directa es el del claustro de profesores. En general, el orientador debería formar parte de la coordinación de las tareas y programas de formación del equipo docente. Esta formación no es tanto técnica, ya que sobre todo a nivel de Educación Secundaria los profesores son especialistas en su materia, como sí una formación transversal. Por ejemplo, durante las prácticas y, por lo tanto, concretamente en nuestro centro, detectamos una capacidad empática y de inteligencia y educación emocional en el profesorado muy baja (no en todos los casos). Por lo tanto, sería interesante trabajar en esa línea con ellos, de manera que pudiesen empatizar con sus alumnos más fácilmente y se facilitasen la labor docente puesto que un líder de grupo debe conocer las dinámicas que se suceden en el mismo tanto a nivel grupal como individual para poder gestionarlo. En contraposición, las formaciones docentes actualmente se dirigían especialmente al tratamiento de las TIC; de esta formación no discutimos su utilidad, aunque sí defendemos la complementariedad con otras formaciones de índole emocional.

De una manera global, el orientador como asesor psicopedagógico resulta ser un guía capaz de permitir el desarrollo institucional sostenible (Vélaz de Medrano, 2009). Desde esta perspectiva socio-constructivista del autor, el asesoramiento se entiende como una tarea compartida en la que el asesor trabaja desde la “zona de desarrollo próximo institucional”, concepto que se equipara al de zona de desarrollo próximo de Vigotsky, para lograr el impulso institucional al máximo de sus potencialidades, contando con los recursos humanos y materiales a su alcance.

3. ROL DE INTERVENTOR PSICOPEDAGÓGICO.

El macro rol de interventor psicopedagógico se considera aglutinador del resto puesto que todos los epígrafes señalados anterior y posteriormente requieren de algún tipo de intervención. No obstante, dada la necesaria especificación del trabajo nos hemos visto obligados a catalogar determinadas funciones y aislarlas del resto aunque, como bien apuntamos, en la práctica ninguna se percibe ni desempeña de manera aislada.

El concepto de orientación como intervención psicopedagógica se entiende desde la perspectiva socio-constructivista y en la aplicación de un modelo de counseling. El orientador ya no se define tanto como consultor ni en una relación triárquica descrita en el modelo de consulta, sino que resulta elemento clave de una relación bidireccional establecida con el orientado. En estos casos la iniciativa de solicitar asesoramiento surge del orientado, quien se dirige al orientador para exponerle su demanda. En ese momento se estable una relación orientador-orientado. La técnica propia de este modelo es la entrevista y se considera primordial establecer una buena sintonía entre los dos agentes del proceso de orientación, lo que se conoce como rapport (Grañeras & Parras, 2009). Este modelo integra los fines de la teoría humanista más cercanos al constructivismo. Para desarrollar dichos fines, durante la entrevista es necesario facilitar una comunicación que promueva la reestructuración de la realidad del orientado mediante un buen rapport; es decir, el establecimiento de una buena relación y comunicación relevante. El entrenamiento para mejorar la práctica de la entrevista lo realizamos mediante un role-playing en el módulo III de la asignatura *la orientación educativa: estrategias y procesos de trabajo*. También realizamos entrevistas formales con los padres que nos ayudaron a recabar la información necesaria para desarrollar el proyecto de orientación familiar durante el *prácticum II*.

En resumen, el counseling se caracteriza por ser un modelo diádico en el que entre los dos agentes (profesional orientador y orientado) se establece una relación de asesoramiento y compromiso, personal, directa e individual (Grañeras & Parras, 2009). Esta relación es asimétrica ya que el orientador toma el papel de experto y la intervención es de carácter reactivo, aunque sigue habiendo lugar para la prevención de futuros problemas que tenga el individuo. El counseling pretende influir sobre la conducta que el orientado desea modificar e intenta facilitar las condiciones para que se dé dicho cambio. En ese sentido, el modelo se relaciona con la técnica del coaching en la que, mediante la mayéutica y el desafío, se intenta acompañar a la persona de su estado actual a su estado ideal; este modelo lo conocimos a través de la tercera parte de la asignatura *la orientación educativa: estrategias y procesos de trabajo*.

Como ya hemos apuntado, el orientador debe establecer una relación harmoniosa con su orientado; para lo que deberá desarrollar habilidades interpersonales que generen este tipo de relación. En este sentido, será necesario transmitir confianza, comprensión y aceptación para que el orientado se sienta acompañado y cómodo a la hora de aportar el máximo de información sobre su persona. Durante nuestra formación como orientadores he echado en falta el uso de técnicas como el role-playing o la visualización y análisis de entrevistas reales para adquirir estas competencias tan básicas en la acción orientadora. Afortunadamente, en las últimas sesiones, realizamos un role-playing en base a una entrevista de orientación en la que yo me propuse voluntaria y, por lo tanto, recibí un feedback muy provechoso de la actividad.

Donde más pudimos empaparnos de este modelo de counseling aunque desde un rol de observador más que de intervención fue en el prácticum y, concretamente, en las entrevistas con los alumnos. El counseling presenta dos enfoques fundamentales: el terapéutico y el vocacional (Bisquerra, 1998). Por lo tanto, en las intervenciones con los alumnos distinguiremos entre los dos enfoques.

Por un lado, las sesiones de orientación vocacional realizadas en el departamento de orientación tomaban una estructura distinta a la considerada como “tradicional” desde mi punto de vista, o a la que yo quizás hubiese seguido. En general, los alumnos se acercaban al departamento con muchas dudas y ninguna idea sobre lo que les gustaría hacer. Esto denota que tienen un gran desconocimiento sobre ellos mismos y, todo proceso de orientación debería empezar por allí: conocerse a uno mismo. En esos casos y, dada la cantidad de demanda que existía, hubiese resultado fructífero echar mano de tests aptitudinales o de intereses, los cuales se pueden encontrar en diversos recursos de la web fáciles de usar y que facilitan los resultados de manera inmediata. Sin embargo, durante la entrevista, la orientadora del centro se dedicaba a dar información sobre todos los tipos de módulos, o grados universitarios, o PCPIs; dependiendo del nivel que fuera a hacer. En este caso mi aprendizaje se ha dado por contramodelado, ya que en el caso de mi futura práctica profesional me gustaría llevar un verdadero proceso de conocimiento de la persona para, a partir de ahí, darle la información seleccionada. Un sistema así permitirá una mejora en la gestión del tiempo. Además, de acuerdo con este enfoque, la relación que se establece es colaborativa, por lo que será importante que el orientado también haga un esfuerzo de búsqueda interior y personal. En cuanto a la búsqueda exterior, también podríamos hacer uso de las técnicas de modelado de manera que seamos nosotros quienes les enseñemos a los alumnos a realizar una búsqueda activa de oportunidades llevándola a cabo frente a ellos; es decir, haciendo de modelo. No obstante, una de las habilidades que debemos poner en práctica es la de coordinar y estimular la creatividad del estudiante para el diseño de su propio programa (educativo y vocacional) (Repetto, et al., 2003). Por lo tanto, deberemos enseñarle sin coaccionar sus formas de hacerlo; ser un estimulador, más que un guía del proceso, ya que el término de guía hace referencia a un camino ya marcado y lo interesante es precisamente que el estudiante descubra dicho camino. Las competencias del orientador que permiten estimular la creatividad del estudiante han sido adquiridas a través de la asignatura optativa de *habilidades del pensamiento*. Durante estas clases hemos ido estudiando técnicas y haciendo prácticas reales e incluso preparando actividades que permitiesen la estimulación de un pensamiento creativo, crítico y lateral. El objetivo de esta estimulación es alejarse de las actividades de clase convencionales que no estimulan más allá del pensamiento convergente y que el alumno descubra su talento y aprenda a desarrollarlo (Robinson, 2006).

Finalmente, las conclusiones que se deben sacar del proceso de orientación vocacional es que debemos enseñar a los estudiantes a conocerse mejor a sí mismos y a tomar decisiones. Durante la toma de decisiones es importante que nosotros, como orientadores, les estimulemos y aconsejemos en el diseño de sus proyectos de vida y carrera. También es cierto que estamos trabajando con adolescentes, por lo que deberemos dejarles claro que nada es determinante y que todavía tienen tiempo para equivocarse y rectificar que, incluso a veces, es necesario cometer errores y aprender de ellos. Un orientador, por tanto, deberá ser conocedor de los distintos modelos de toma de decisiones descritos y deberá ser capaz de identificar, conjuntamente con el orientado

los factores implicados y las actitudes sesgadas que están teniendo lugar en su toma de decisiones. En base a esto, recibimos poca formación, aunque realizamos ejercicios aplicables a esta situación de análisis de intereses ocultos en la asignatura de *prevención y resolución de conflictos*. La actividad consistía en reconocer las partes de un conflicto e indagar en la posición, los intereses y las necesidades de cada una de las partes para poder explicar el conflicto en base a su origen y desarrollar una estrategia de resolución adecuada. Esta búsqueda de intereses y necesidades que permanecen en un nivel subacuático (que no se ven a simple vista) puede servir en el análisis de la toma de decisiones, ya que muchas veces hacemos algo sin saber por qué y quizás no lo sabemos porque el porqué está oculto y debemos indagar en nuestro interior.

La definición de un objetivo claro es básica a la hora de desarrollar un plan o proyecto de carrera, o incluso una intervención psicopedagógica. Por ello, todo plan desarrollado debe estar justificado en base a unos objetivos que queramos alcanzar. Parte del reconocimiento de la persona consiste en aclarar dichas metas para saber hacia dónde queremos ir. Podemos llegar a dilucidar un objetivo mediante el uso de preguntas abiertas en el proceso de orientación; es decir, necesitaremos preguntarle al orientado “para qué” quiere hacer lo que dice que quiere hacer (ver Anexo II, módulo III).

A la hora de orientar, otro aspecto importante a tener en cuenta es el proveniente de la disciplina de Programación NeuroLingüística (PNL) que habla de los mapas mentales. Son las diferencias entre estos mapas los que crean gran parte de los conflictos en la comunicación. Aunque no hemos recibido mucha formación en base a esta disciplina, yo ya la conocía, y las veces que se ha introducido en las clases, aunque siempre a modo de comentario, me ha servido para ampliar mi interés en base a esta materia, por lo que estoy adquiriendo conocimientos teóricos de acuerdo con los libros que voy leyendo, de manera autodidacta y autónoma. La PNL la considero especialmente importante en los procesos de orientación, no sólo por las nuevas formas de trabajar que presenta sino por la dificultad añadida que tienen los orientadores de no introducir su mapa mental en el de los orientados. Adquirir esta competencia me parece algo esencial en la tarea orientadora, aunque no se señale como tal en el texto de Repetto, et al. (2003).

Por otro lado, en los casos en los que se hacía una intervención terapéutica aunque también con cierta base constructivista, era en aquellos en los que se demandaba una atención más psicológica o psicopedagógica propiamente dicha. En este sentido, las habilidades que debía desplegar el orientador eran amplísimas. Desde esta perspectiva resulta importante el proponer psicólogos como orientadores en los centros escolares ya que los psicólogos tenemos cierto bagaje en temas de atención psicológica y por tanto, nuestras herramientas para ayudar a la persona que tenemos delante en un ámbito más emocional o incluso con problemas de conducta son más amplias. En este sentido, durante el *practicum III* pudimos desplegar nuestros conocimientos en el área psicológica y aplicar herramientas de modificación de conducta ya que tuvimos que llevar a cabo un estudio de caso. El informe del estudio de caso que yo llevé a cabo puede consultarse en el Anexo II, módulo I: Estudio de Caso.

Además, la formación psicopedagógica adquirida en el máster de orientación educativa también será básica para tratar aquellos casos que recibamos con problemáticas más de tipo psicopedagógico. Como ya hemos remarcado en líneas anteriores, en estos aspectos la licenciatura de psicología no resulta muy extensa, por lo

que es necesario ampliar dicha formación con el máster. Para resaltar las competencias observadas como necesarias durante estas intervenciones y aportar una visión crítica al procedimiento observado durante las prácticas rogamos al lector que consulte el fragmento extraído del trabajo del Practicum II y III que puede verse en el Anexo IIIb.

El enfoque considerado más adecuado para la intervención psicopedagógica es el educacional-constructivo (Monereo & Solé, 1996). De acuerdo con estos mismos autores, este enfoque sigue la concepción epistemológica del constructivismo del que destaca las siguientes premisas básicas (ver Anexo II, módulo I):

- El desarrollo de la persona se lleva a cabo mediante el proceso permanente de “culturización”. El niño se introduce en la escuela, un medio culturalmente organizado en el que el adulto hace de mediador para que el niño seleccione, interprete y comunique la realidad en la que está inmerso. Así, el niño adquirirá unas herramientas mentales útiles para descifrar los fenómenos que se producen, y construir conocimientos y significados. Por ejemplo, la incorporación del lenguaje como instrumento principal permitirá al aprendiz regular su concepción del mundo y de sí mismo.
- La interacción con otros agentes se da en un contexto social. La interpretación de los comportamientos del otro están en relación a las prácticas que se han contextualizado. Los mismos comportamientos fuera del contexto consensuado perderían su significado.
- El acompañamiento del aprendiz desde sus conocimientos previos a niveles mayores de abstracción y autonomía. El profesor debe guiar desde la conciencia y la intencionalidad, por lo que deberá planificar las actividades de enseñanza y aprendizaje, ya que responde a un servicio de construcción de significados marcado por una institución como la escuela. Deberá partir de lo que los alumnos ya saben para facilitar el aprendizaje significativo de los nuevos contenidos. Así, aparece nuevamente el concepto vigotskiano de Zona de Desarrollo Próximo, muy trabajado en diversas asignaturas y, especialmente, en la optativa de *habilidades del pensamiento*.
- La calidad de la interacción social recibida explica la mayor parte de las dificultades de aprendizaje. Es decir, las dificultades de aprendizaje surgen cuando el niño no logra interiorizar nuevos procedimientos que le permitan gestionar el conocimiento por lo que sus procesamientos mentales se vuelven rígidos y rutinarios. En este sentido, antes de estigmatizar y estudiar al niño en base a tests diagnósticos deberemos analizar el contexto y la situación concreta. Por ejemplo, en el transcurso del prácticum II y III recibimos una demanda de diagnóstico sobre un niño que podía padecer dislexia. Sin embargo, lo que encontramos fue un alumno procedente de América latina con grandes problemas de distinción entre consonantes como la “z” y la “s” y una caligrafía extremadamente particular.

Desde esta línea conceptual se entiende el aprendizaje como el verdadero motor del desarrollo. En conclusión, se conciben el desarrollo y el aprendizaje como fenómenos dependientes de los procesos de construcción, culturización,

contextualización, mediación y adquisición de autonomía. Por lo tanto, los procesos de enseñanza y aprendizaje se entienden como sistemas complejos formados por elementos interdependientes, y cada caso deberá ser tratado de manera individualizada.

Sin embargo, a pesar de que esta modalidad encaja perfectamente en un enfoque de libre ejercicio profesional, lo cierto es que el orientador puede encontrarse con grandes obstáculos a lo largo de su intervención. Primero, su relación con el orientado está supeditada muchas veces a los criterios de éste ya que, dentro de la negociación, la relación asimétrica y el carácter experto del orientador se ven diluidos por las restricciones que el propio orientado establece. Segundo, el trabajo de asesoramiento en el contexto escolar carece del suficiente valor para realizar intervenciones sustanciales por lo que la falta de tiempo y la situación extrema dificulta el asesoramiento contextualizado, comprometido y colaborativo. Por ello este modelo de intervención queda subordinado a las casuísticas puntuales que presentan en el centro educativo. De manera más esperanzadora, podemos decir que es en este momento de intervención directa cuando el orientador tiene más potencial para llevar al estudiante a su desarrollo global máximo; es decir, personal, vocacional y académico.

4. ROL DE COORDINADOR DE RECURSOS

En el centro educativo contamos con recursos materiales y humanos. Este macro-rol de coordinador, el orientador lo desarrolla en base 3 roles fundamentales: dinamizador de grupos de trabajo, recopilador y difusor de materiales, y diseñador de programas de intervención e investigaciones.

En primer lugar, el orientador diseña y elabora un plan de actuación para su departamento que será básico en su desempeño anual. En este plan detalla todos los objetivos y estructura todas las acciones que dan forma al Plan de Acción Tutorial (PAT), al Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP) y al Plan de Atención a la Diversidad (PAD) desarrollado en el centro. Inclusive, se deberá recoger un plan de intervención con las familias, como el desarrollado en el transcurso de la asignatura *la orientación educativa: estrategias y procesos de trabajo* (ver Anexo II, módulo II). En otras palabras, el orientador deberá planificar, diseñar y posteriormente implementar los programas e intervenciones que considere contribuyen al desarrollo personal, profesional y académico de los estudiantes del centro, acorde con sus necesidades. La capacidad de desarrollar un plan anual de acción así como algunas de las actividades que incluiríamos dentro de éste, puede evidenciarse mediante el plan que realizamos como trabajo final de la asignatura *diseño curricular en orientación educativa* (ver Anexo I). Además de la elaboración de su plan de actuación y el diseño de los programas incluidos en el mismo, el orientador, debido a su aportación experta en el campo de la psicopedagogía, colabora de una manera muy activa en la redacción de los Proyectos Curriculares de Centro y de Etapa (PCC y PCE) y del Proyecto Educativo de Centro (PEC). Todas estas funciones se recogen en el artículo 42 del Reglamento de Organización de Centros de Secundaria (MEC, 1996a), legislación trabajada en la asignatura *el orientador y sus funciones básicas*.

En el desarrollo y diseño de programas, el orientador despliega gran parte de sus competencias específicas. En primer lugar, el orientador deberá contextualizar sus acciones y por lo tanto tendrá que entrar en contacto directo con su población objeto de estudio. Seguidamente deberá detectar las necesidades de dicha población que estarán marcadas por el momento, por lo que será necesaria la actualización anual del documento base de trabajo (la programación anual del departamento de orientación). Además, tendrá que ser capaz de justificar en base a un marco teórico sus observaciones y decisiones sobre los contenidos a abordar, y deberá redactar objetivos claros a seguir. Habrá de desarrollar actividades que le permitan lograr dichos objetivos en el contexto definido. En definitiva, el diseño de programas conlleva una secuencia de competencias que tuvimos que desplegar en el desarrollo de los talleres de innovación realizados durante las prácticas (ver anexo II, módulo I: taller de innovación). De la implementación de estos programas hablaremos más adelante.

Uno de los aspectos más trabajados en mi caso a lo largo de este máster fue el desarrollo de los planes de convivencia de los centros y cómo el orientador gracias a sus habilidades de desarrollo comunitario debería colaborar en su redacción e implementación. El cómo se hacen estos planes, y las distintas técnicas de alumnos y padres mediadores más pioneras en este ámbito lo aprendimos a través de la asignatura optativa de *prevención y resolución de conflictos*.

Como coordinador de la implementación de los planes de intervención, el orientador debe asegurarse de que, en su desarrollo, las actividades cuentan con la

práctica de técnicas grupales e individuales de orientación. Por ejemplo, atendiendo al PAT el orientador deberá supervisar que dentro de las horas de tutoría los alumnos aprenden temas de desarrollo personal como: prevención de problemas personales, desarrollo de la personalidad, resolución de problemas, toma de decisiones, identidad sexual, habilidades sociales, educación para la salud, uso del tiempo libre, y otros temas que Repetto et al., (2003) no contempla en su trabajo aglutinador de competencias pero que pueden verse recogidos en el Plan Anual del Departamento de Orientación que he desarrollado (ver anexo I).

La coordinación de personas, el orientador la desempeña especialmente a través de reuniones. El orientador toma el liderazgo de su departamento y de los grupos de tutores de cada nivel. Por un lado, mediante las reuniones con los tutores, el orientador proporciona recursos de orientación para que estos puedan difundirlos a sus estudiantes. También desarrolla las actividades planteadas en el PAT para que los tutores puedan resolver sus dudas en base a las mismas. Estas reuniones de coordinación resultan imprescindibles en la acción orientadora porque muchas veces son los tutores los que mejor conocen a sus alumnos y los que más fácilmente les pueden orientar. En este sentido, el orientador deberá desarrollar la capacidad de ayudar a los profesores y tutores a implementar la orientación en el ámbito tutorial (Repetto, et al., 2003). Además, mediante éstas se puede gestionar el número de alumnos demandante de un tipo de programas u otro. Un aspecto a resaltar es el caso de los alumnos propuestos para el programa de diversificación, ya que es algo que los mismo profesores van a votar y aceptar o denegar. Para ello, la orientadora debe informar a través de las reuniones a los tutores sobre el proceso, de manera que se pueda ver la posible demanda y preparar las juntas de evaluación donde se tomará la decisión para formar los grupos con los alumnos que verdaderamente necesiten el programa. Asimismo, fruto de estas reuniones surgen demandas y mejoras del PAT y el POAP. Es el caso del proyecto de innovación que desarrollamos en forma de taller de género y autoestima, ya que se enfocó a cubrir una demanda planteada en una reunión de tutores de 2º de ESO. Por otro lado, el orientador debe ejercer el rol de líder dentro de su departamento. Las habilidades de líder consisten, según Covey (2003), en sinergizar las cualidades de los miembros del equipo; es decir, saber sacar lo mejor de cada uno de ellos. Para poder sacarles partido, los profesionales miembros del departamento deben colaborar en las tareas del mismo; sin embargo, la práctica profesional es muy controvertida en este caso ya que su papel dentro del departamento se define casi exclusivamente por las labores de profesores de ámbito o de apoyo. En este sentido, las reuniones del departamento quedan demasiado dirigidas por la jefa de dicho departamento, dando lugar a pocas sinergias y, por tanto, sacando poco provecho de las mismas. Cabe decir que esto no siempre es así y que, sobre todo, en la experiencia personal del prácticum constató que era más una cuestión de liderazgo autoritario por parte de la jefa de departamento más que falta de participación del resto del equipo. No obstante, fruto de las discusiones generadas en estas reuniones surgían conclusiones muy interesantes como, por ejemplo, el dotar de contenido la asignatura de actividades de estudio o, el plan de mejora de los procesos lectores ya que se habían detectado grandes carencias especialmente en los alumnos de nuevo ingreso. Finalmente, en el sentido más pedagógico, el orientador forma parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) donde sus conocimientos de experto en psicopedagogía son muy considerados. Sin embargo, desconozco hasta qué punto se cuenta con el orientador en dicha comisión ya que no he recibido información al respecto, ni en las clases ni en las prácticas.

Otra de sus labores de coordinación consiste en la colaboración con instituciones y organismos externos. Estas colaboraciones consisten básicamente en cubrir dos funciones: colaboración en la comisión de absentismo, y la coordinación con escolarización externa. La comisión de absentismo, al tratar temas más legales está muy dirigida por el equipo directivo; no obstante, cuando existen casos de intervención psicopedagógica, la labor del orientador es crucial sobre todo para contactar con la familia y llegar a un acuerdo con ésta y el alumno en cuestión. Por otro lado, las reuniones de escolarización externa se ciñen a las épocas de evaluación y a algún otro momento puntual según vaya funcionando el alumno en las clases. Para llevar a cabo todas estas tareas es crucial que el orientador sepa trabajar en equipo y tenga en cuenta siempre las opiniones y los planteamiento de los demás. En este sentido, podría evidenciar mis competencias de trabajo en equipo a través de gran parte de los trabajos realizados a lo largo del máster ya que muchos de éstos han sido realizados en grupo; por ejemplo, los talleres de innovación que realizamos en el practicum los realizamos entre 4 chicas que estábamos de prácticas (ver anexo II, módulo I: taller de innovación).

Otro de las tareas que se podría incluir dentro de la coordinación de recursos consistiría en la difusión de las actividades de acción tutorial, en especial, de aquellas que se realizan fuera de las horas de tutoría o que conllevan días lectivos enteros. Es el caso de los talleres que se propongan para los alumnos del centro, como el que desarrollamos de afrontamiento al estrés, o el caso de los días temáticos como el día de la paz o el día contra el hambre, o el de los enamorados. El departamento de orientación deberá coordinarse y colaborar con otros departamentos para sacar adelante las actividades que se propongan. En este sentido, el orientador deberá ser capaz de promover dicho interés hacia el desarrollo comunitario y la implementación integral del PAT y suscitar así el desarrollo personal de cada agente partícipe en la educación.

Es importante que el orientador crea en los proyectos que plantea y propone, y motive tanto a sus compañeros como a los alumnos en la participación de los mismos para que éstos funcionen. Es el caso de las habilidades de motivar y ayudar a los estudiantes a participar en intercambios internacionales (Repetto, et al., 2003). En esta labor podríamos colaborar directamente con los departamentos de lenguas extranjeras. En mi opinión el conocimiento de una segunda e incluso tercera lengua es básico por lo que esta habilidad la tendría muy en cuenta. Creo que sería una persona capaz de motivar en este sentido ya que cuento con grandes experiencias en el ámbito; he realizado 2 intercambios con Holanda y Francia respectivamente y, además, he cursado 4º de ESO en Francia y un máster en el Reino Unido.

Finalmente, un coordinador debe ser capaz de supervisar los programas que desarrolla e implementa para poder evaluar la efectividad de sus planes e intervenciones, sin embargo, de este aspecto hablaremos más adelante cuando mencionemos el rol de agente de cambio.

5. ROL DE AGENTE DE CAMBIO

Este macro rol de agente de cambio queda definido en torno al papel activo del orientador en el desarrollo comunitario. El mundo cambia constantemente de la misma forma que los contextos educativos en los que se desenvuelve el orientador. Por eso, la única constante en cualquier contexto parece ser el cambio (García López, 2010).

Desde la perspectiva de los participantes, describe Habermas el concepto de mundo de vida entendido como el contexto de los procesos de entendimiento; contexto delimitador del área de relevancia de la situación del que se sustrae la temática dentro de la situación dada. En otras palabras, la teoría comunicativa entiende que los agentes comunicativos contextualizan sus transmisiones en el espacio social y, por lo tanto, las personas participantes generan narraciones dentro del contexto de su mundo de vida (Habermas, 2010). Por estas razones, el verdadero agente de cambio debe ser consciente de las construcciones de dichos contextos y narraciones y, para lograr el cambio que busca deberá acercarse al mundo de vida de las personas participantes. En este sentido, dejaríamos de hablar del análisis de sistemas para comprender el mundo en términos de comunicación y mundos de vida; es decir, contextos sociales comunicativos. La introducción a estas teorías socio-constructivistas se dio en la asignatura de *evaluación e innovación docente* y permite darnos un marco teórico del ideal hacia el cual queremos movernos.

Como agente de cambio, el orientador se convierte en lo que se conoce como solucionador de problemas. En cierta medida, es un mero mediador de situaciones conflictivas entre uno o varios agentes de la comunidad educativa. El concepto de mediador se trabaja mucho dentro del plan de convivencia de cada centro, el cual debe llevar el “sello” del departamento de orientación. En este sentido, el orientador decide cuál es la mejor alternativa de solución de conflictos y problemas dentro del contexto educativo. Por ejemplo, gracias a las presentaciones de otras compañeras sobre las labores llevadas a cabo en sus prácticas pudimos dar cuenta de las prácticas innovadoras que se llevan en otros centros de alumnos mediadores o incluso padres mediadores. Además durante la asignatura de *prevención y resolución de conflictos* revisamos varios planes de convivencia y conocimos también la forma de mediar cuando se daban conflictos culturales en coordinación con el Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural (CAREI) mediante una charla que nos dieron los propios mediadores. Durante esta charla pudimos comprender muchos de los conflictos que desde nuestro punto de vista pueden parecer simplezas pero que trasladado a otro contexto cultural y de mundo de vida resulta una grandeza. Asimismo, vimos como, en general, son las diferencias culturales las que marcan el rendimiento académico de los estudiantes; por ejemplo, los rumanos suelen ser mucho más exigentes y sacar mejores notas que los estudiantes de marruecos donde no se premia tanto la autoexigencia.

El orientador va dando pasos pequeños pero importantes hacia el cambio y desarrolla planes de innovación que va dosificando en su implementación. El cambio debe asentarse sobre las prácticas tradicionales para evitar el rechazo (García López, 2010). Por lo tanto, el orientador debe sintetizar la información recogida para hacer un buen análisis de necesidades que le permita, principalmente, una acción proactiva. Dentro de este rol, la proactividad es primordial en tanto que permite anticipar las situaciones problemáticas y pone remedio para prevenirlas. Por ello, el orientador desarrolla el PAT en base a estas anticipaciones y genera los programas educativos que educarán a los alumnos en temas transversales para que aprendan a tomar decisiones

adecuadas de acuerdo con lo que los adultos esperan de ellos. Además, es importante que el agente de cambio se defina como flexible y permita modificaciones de sus planes ya que para realizar una acción preventiva se ha de estar dispuesto a cambiar y a adaptarse a las necesidades de cada momento. Por ejemplo, el PAT que seguían los alumnos de 2º de ESO tuvo que modificarse para poder cubrir las necesidades detectadas en torno a temas de sexualidad y relaciones íntimas tempranas, ya que éste es un programa que se trabaja regularmente en 3º de ESO.

Previamente, hablábamos del desarrollo y diseño de los programas innovadores. Todas las habilidades que se describen en dicho proceso debe poseerlas también un agente de cambio. Sin embargo, llegados a este punto nos centraremos en la implementación de dichos programas; es decir, pasaremos a la acción. A nivel institucional, el desarrollo de las acciones no lo lleva a cabo el orientador sólo sino que generalmente se coordina con el resto de su equipo, por lo que nuevamente toman relevancia las competencias de líder, sinergizador, trabajo en equipo y dinamizador de programas. A lo hora de sinergizar, el orientador debe ser capaz de equilibrar y gestionar las fuerzas internas de manera que todo el equipo tenga claro su objetivo y se dirija a la consecución del mismo. En este sentido, el orientador debe desplegar su carisma y credibilidad para que las personas que trabajen con él crean y se involucren en el proyecto. Por ejemplo, en el caso de la implementación del taller de género y autoestima no creo que todos los tutores de 2º de ESO creyesen en nuestra capacidad para llevarlo a cabo y manejar sus clases; de hecho, un profesor nos pidió estar con nosotras en el aula mientras hacíamos el taller. Quizá, este mismo profesor cambió de opinión cuando al cuarto de hora salió del aula. En este sentido, mi perspectiva es que para que algo suceda hay que creer en que puede suceder. En definitiva, el orientador como agente de cambio organizacional, deberá dinamizar, estimular, provocar y catalizar comportamientos y acciones que conduzcan al cambio (García López, 2010).

A nivel individual, el orientador también es un provocador de cambio y, en esta línea podrían desplegarse técnicas como la del coaching para catalizar dicho cambio a nivel personal. El coach debe desarrollar habilidades de escucha activa y asumir que la persona que tiene delante es la que conoce todas las respuestas a sus preguntas, por lo que el coach lo único que tendrá que hacer será provocar que surjan esas respuestas. Para ello, llevará a cabo un proceso dialéctico basado en la mayéutica; es decir, el diálogo socrático. Estas competencias pudimos probarlas y mejorarlas a través de la técnica de role-playing de la asignatura *la orientación educativa: estrategias y procesos de trabajo* (ver anexo II: módulo III).

Por último, un buen agente de cambio es aquél que siempre, tras cada intervención, evalúa la acción y hace de esta evaluación una crítica constructiva útil para la mejora de programas posteriores. Por ello, las competencias evaluadoras sobre la efectividad de sus intervenciones son casi tan importantes como la propia intervención. En general, durante nuestra formación se nos ha ido enseñando a evaluar de acuerdo a unos criterios de evaluación establecidos según nuestros objetivos. Sin embargo, este planteamiento sólo genera un bucle donde no hay lugar a la evaluación auténtica ni a la crítica constructiva. En la evaluación debemos ir más allá de la *checklist* que generan los criterios de evaluación, se trataría de hacer un análisis cualitativo de todos los procesos gestados desde la detección de necesidades, hasta la implementación del programa y pasando por las sugerencias de los usuarios de dicho programa. Únicamente analizando cada uno de los procesos podremos detectar los fallos cometidos, ya que, generalmente, los criterios de evaluación sólo atienden a las finalidades del programa y,

en muchas ocasiones se pueden haber logrado unos objetivos que desde un primer momento estaban mal planteados. En este sentido, el orientador debe ser capaz de realizar una memoria anual de los programas implementados en el centro que le permita hacer un reconocimiento de los procesos desarrollados con éxito y aquellos que han fallado. Debido a nuestra corta intervención práctica, no hemos podido desarrollar una memoria de departamento, sin embargo, estas capacidades de análisis y síntesis pueden evidenciarse a través de este trabajo que recoge un año de “buenas” y “malas” prácticas.

6. ROL DE COMUNICADOR/DOCENTE

El orientador psicopedagógico de un instituto de secundaria también tiene responsabilidades de labor de docente que le permiten desarrollar, a la vez, las habilidades de un buen comunicador.

Un buen comunicador es aquél que sabe escuchar (Covey, 2003). Si entendemos que sin comunicación no hay orientación (Boza, Toscano & Salas, 2007), entonces un buen orientador es aquel que sabe comunicar y escuchar. Cuando hablamos de escuchar nos referimos al término más conocido como escucha activa. Nuevamente este concepto introduce pinceladas de socioconstructivismo, ya que una escucha activa se da cuando se escucha y se entiende la conversación desde el punto de vista del que habla (Garrido, 2006). Ésta se trata de una competencia generalmente considerada como transversal y que resulta difícil de evidenciar. Sin embargo, para comprobarla bastaría con mantener una entrevista con la persona que queramos evaluar. En mi caso, pude dar cuenta a través de la técnica del role-playing de que los silencios también forman parte de la comunicación. Muchas veces esos silencios me incomodan y tengo la necesidad constante de seguir hablando o preguntando y no respeto el tiempo de pensamiento de la persona que está en frente. Por lo tanto, ésta sería una competencia a mejorar en etapas futuras.

Además, el buen comunicador, así como el que es considerado buen profesor por sus alumnos, es aquél que desarrolla grandes capacidades de empatía. Esta habilidad de reconocer, comprender y apreciar los sentimientos del otro en la comunicación, es clave, ya que permitirá que ésta sea más fluida y, por lo tanto, hablaremos del buen rapport deseado, que comentábamos en líneas anteriores (Garrido, 2006). Al igual que en el caso anterior, se trata de una competencia transversal difícil de evidenciar, sabiendo además que, en general, nadie reconocería que no es una persona empática, debido a la deseabilidad social de las personas. No obstante, considero que esta competencia además de haberse ido desarrollando con los años de formación, ha de desarrollarse en la práctica porque el contexto que se desarrolla entre una persona que demanda la ayuda del orientador y éste último, cambia sustancialmente con respecto a aquellas situaciones que haya experimentado el orientador previo a su práctica profesional.

Pero la comunicación no siempre se da en un contexto de vis à vis sino que se cuenta con una audiencia mayor. En estos casos, además de las anteriores, se han de desarrollar competencias de carácter más formal. Por ejemplo, para comunicar correctamente un discurso, nuestra voz deberá ser alta y clara, y éste deberá estar debidamente estructurado, por lo que, además, tendremos que llevar un control constante del tiempo. Igualmente, se necesitan habilidades de flexibilidad y adaptación, ya que no todas las audiencias acogen de la misma forma los distintos temas propuestos. Por otro lado, se deberán controlar los aspectos más emocionales para evitar que los nervios nos jueguen una mala pasada en la exposición. Este será el tipo de comunicación más utilizado por los docentes. Quizá sea por esta razón que prácticamente todos los trabajos realizados a lo largo del máster hayan tenido que ser presentados en clase. Las presentaciones además de contribuir al desarrollo de las competencias necesarias para dar una clase, ayudan a evidenciar que la persona realmente ha hecho el trabajo y que ha aprendido en el proceso.

La docencia forma parte también de las tareas del orientador. Esto significa que, además de las competencias del orientador, el jefe del departamento de orientación de los institutos también debe prepararse y desarrollar las competencias de docente. De acuerdo con el artículo 42 del Real Decreto 83/1996 (MEC, 1996a), los departamentos de orientación deben asumir la docencia de aquellos grupos que no lleguen a los mínimos y de los de diversificación. Sin embargo, el jefe de departamento, el orientador, no suele asumir dichos grupos ya que dentro del departamento se cuenta con especialistas de las materias que ocupan a cada grupo. Además, todavía es muy común encontrar un maestro de pedagogía terapéutica que se encarga de las aulas de integración. En consecuencia, el orientador suele acabar asumiendo la docencia de los grupos de psicología.

Es primordial que, como agente de cambio y docente, el orientador sea consciente del cambio de paradigma producido en la escuela y en la manera de enseñar, ya que se está pasando de un paradigma formativo, centrado en el docente, donde el papel del alumno era básicamente pasivo, a un paradigma centrado en el aprendizaje, donde el alumno toma un papel activo en su propio proceso de aprendizaje y en el que el docente hace de guía en dicho proceso (Gómez, Santa & Thomsen, 2007). Este cambio de paradigma fue introducido en la asignatura de *fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en orientación educativa*, en la que también se nos habló de los entornos abiertos de aprendizaje. Los entornos abiertos de aprendizaje surgen de las teorías de aprendizaje que estudian la influencia de los contextos en el proceso de aprendizaje, desde esta perspectiva se reconocen dos entornos: los dirigidos y los abiertos. La creación de entornos abiertos consistiría en utilizar los recursos que ofrece el medio para que los contenidos y conocimientos se adquiriesen a través del descubrimiento y la interrelación de los mismos. Con esta óptica de diseño instruccional favoreceremos el desarrollo del pensamiento divergente, lo que potenciará competencias de autonomía y de aprender a aprender (Tobón, 2007). No obstante, y pese a los beneficios de estos entornos abiertos de aprendizaje, el profesor seguirá siendo una fuente de experticia por lo que su transmisión de conocimientos permanecerá de manera importante en las aulas.

Antes de la acción de dar una clase, el profesor realiza la labor de preparársela. Ahí entran las capacidades de realizar una programación anual basada en el currículo Aragonés y la de elaborar las unidades didácticas que componen dicha programación. Para aprender a hacer unidades didácticas, en la asignatura de *procesos de enseñanza y aprendizaje* se nos explicó la estructura y el procedimiento básicos y tuvimos que desarrollar uno como trabajo para la evaluación. Además, en la optativa de *habilidades del pensamiento*, tuvimos que desarrollar un banco de actividades capaz de potenciar las habilidades del pensamiento de los alumnos, de acuerdo con el currículo de la asignatura de psicología. A través de estas actividades, pudimos comprobar que es posible realizar actividades de aula que estimulen el pensamiento del estudiante y que lo conviertan en un agente activo de su proceso de aprendizaje, sólo hay que pensar un poco e invertir tiempo en el desarrollo de dichas actividades. Por último, durante las prácticas tuvimos que dar un par de horas de docencia de la asignatura de psicología. A través de estas dos horas pudimos comprobar la adquisición de estas competencias, a la vez que seguimos afianzando otras. No obstante, el haber tenido sólo dos horas no nos permitió elaborar actividades muy extensas y, en nuestro caso, realizamos un tipo de docencia meramente expositivo. Sin embargo, la materia expuesta y la forma en que se

hizo resultaron ser lo suficientemente atractivas como para despertar el debate en clase y demostrar que los alumnos estaban siendo parte de su proceso de aprendizaje.

En nuestra formación como docentes, hemos aprendido a enseñar y evaluar por competencias. Con cada una de nuestras actividades somos conscientes de que estamos fomentando la adquisición de una serie de competencias de cada alumno. Sin embargo, gracias a las asignaturas de *evaluación e innovación docente* y a la optativa de *habilidades del pensamiento* he podido constatar la importancia de los procesos de pensamiento en el aprendizaje y de la evaluación de dicho proceso. Marzano (1992, citado en Gómez, Santa & Thomsen, 2007, ¶6) señala las 3 influencias básicas en el aprendizaje de un contenido: (1) las actitudes y las emociones ante dicho aprendizaje, (2) las habilidades del pensamiento puestas en práctica, y (3) los procesos que fomentan la adquisición, integración y profundización del aprendizaje significativo. De acuerdo con la tesis de dicho autor y con la dimensión pedagógica del constructivismo, son los procesos de aprendizaje los que garantizan la adquisición de conocimiento, por lo que frente a cada tarea, el alumno activará una serie de estrategias propias de aprendizaje. En definitiva y en mi opinión, la mejor manera de desarrollar las competencias de los alumnos es enseñándoles a aplicar distintas estrategias de aprendizaje, por lo que nuestros objetivos principales deberían ir enfocados hacia la explicitación del desarrollo de las habilidades del pensamiento que les ayudasen a adquirir, fomentar y consolidar las 8 competencias básicas identificadas en la LOE (MEC, 2006).

Pese a que las funciones de docencia ocupan una minoría horaria en el esquema semanal del orientador en su práctica profesional, acapara la mayor parte de las horas de nuestra formación. Esto podría parecer una incongruencia pero podría justificarse en el sentido de que, como asesores de los docentes, debemos estar formados y practicar la actividad docente ya que es la mejor manera de conocer el contexto y poder asesorar sobre el mismo (Boza, Toscano & Salas, 2007).

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

La labor orientadora en los centros educativos recobra una mayor importancia ya que el sistema educativo marcará la vida de todas y cada una de las personas que pasen por él. Es en este contexto donde los orientadores deben consolidar el nuevo enfoque psicopedagógico de sus funciones y desarrollar sus competencias hacia un modelo de orientación basado en las personas y sus necesidades. Dada la coyuntura en la que estamos, es importante que cada persona se involucre en un proceso de orientación para que se conozca e identifique sus rasgos diferenciales, y así poder desarrollar su talento al máximo y hacer de la orientación una pieza clave en su desarrollo.

El camino para llegar a ser un buen orientador empieza por conocer y reconocer a esta figura y a sus funciones. A continuación exponemos algunas de las más resaltadas a lo largo de nuestro trabajo reflexivo.

De entre tantas funciones que debe desempeñar el orientador, no es de extrañar que una de las capacidades más valorada en la práctica de la orientación sea la de priorizar. Por ello, decidí empezar el estudio por el rol de evaluador en el que confluyen las labores de análisis de contexto educativo y diagnóstico. En base a los datos recogidos en este análisis, se realiza la evaluación y detección de necesidades que nos permiten plantear y llevar a cabo una acción preventiva. Tomando como marco teórico el socioconstructivismo y en base a una metodología etnográfica, el orientador debe desarrollar un diagrama de la situación y el momento que le lleve a la evaluación auténtica basada en las evidencias y vivencias del aprendizaje.

Además, el orientador es un asesor de otros agentes educativos cuya colaboración en la educación de una persona es crucial para su desarrollo máximo y global. Como asesor, debe tener conocimientos legislativos, psicopedagógicos y psicosociales. En este punto se hace especial hincapié en el conocimiento de la intervención psicopedagógica con los ACNEAE.

Desde el enfoque educacional-constructivo, el orientador, como interventor psicopedagógico, debe ser experto en la técnica de la entrevista ya que le permitirá desarrollar gran parte de su labor. La entrevista le permitirá acercarse al mundo de vida del orientado a través de la negociación de significados en la comunicación. Por otro lado, el orientador ha de estimular a los orientados a que se conozcan a sí mismos y a que desarrollos sus propios planes de cambio y de futuro. Para ello, es importante que el orientador también pase por un proceso de autoconocimiento.

El carácter más legislativo de las funciones del orientador recae en aquellas capacidades de gestión y coordinación de recursos. Una buena labor, que permite el desarrollo institucional sostenible (Vélaz de Medrano, 2009) pasa por la confianza depositada en sus proyectos y la motivación del equipo que le acompaña. Por ello, serán necesarias competencias de diseño de proyectos y programas, liderazgo y supervisión, así como colaboración con el resto de agentes educativos.

Como agente de cambio, el orientador negocia significados en cada contexto y media en los conflictos existentes. Además de las acciones reactivas de mediación, su papel importante se desarrolla en programas de prevención capaces de lograr un cambio sustancial aunque, generalmente, a largo plazo. Un agente de cambio requiere también flexibilidad y capacidad de adaptación ya que los cambios pueden no darse en la dirección esperada. Por otro lado, pese a la dificultad de la evaluación de los programas preventivos, el orientador deberá desarrollar capacidades que le permitan analizar y

evaluar los procesos llevados a cabo en su implementación de manera que puedan ser mejorados en el futuro.

Por último, un orientador de un centro de secundaria debe asumir la docencia de los grupos que se le asignen y además debe asesorar a docentes por lo que ha de estar capacitado para desarrollar dichas labores.

Este trabajo pone de manifiesto un proceso de reconocimiento de los aprendizajes realizados durante el máster y la validez de los mismos en la formación del orientador. De cada asignatura se puede extraer un contenido capacitador en nuestra tarea como orientadores. A modo de síntesis presentamos una tabla capaz de recoger aquellas funciones y competencias enmarcadas dentro de cada rol descrito, y las asignaturas que nos han ayudado a la adquisición de dichos conocimientos y habilidades (ver Anexo VI).

Por otro lado, fruto de la reflexión llevada a cabo en el apartado anterior, se plantean las siguientes propuestas de futuro de cara a la mejora de la formación del orientador y al desempeño de sus tareas.

Primero, damos cuenta de que los textos legislativos que recogen las funciones del orientador y de su departamento se ciñen casi exclusivamente a aspectos burocráticos, administrativos y de gestión de recursos, por lo que resultaría interesante ampliar las funciones básicas recogidas en la legislación y estructurarlas en base al resto de competencias específicas del orientador.

Segundo, analizamos el texto de reconocimiento internacional que recoge las competencias de los profesionales de orientación y de educación (Repetto, et al., 2003). Dicho texto carece de las competencias comunicativas y de docencia que, en nuestro país, ocupan gran parte de la labor profesional de los orientadores de los centros de secundaria. Por lo tanto, también proponemos su revisión en el marco nacional, dando cabida a sus labores de docente.

Tercero, la formación está muy centrada en la labor docente y, el orientador no dedica más que unas 6 horas semanales a la docencia por lo que la formación respecto de la práctica se ven descompensadas.

En este sentido, se propone ampliar conocimientos de psicopedagogía en los que se recojan pautas de intervención para trabajar con aquellos Alumnos Con Necesidades Educativas y de Apoyo Específicas. Por ejemplo, podría hacerse obligatoria la optativa con el mismo nombre para los alumnos de la modalidad de orientación educativa. No obstante, también se considera de igual necesidad los conocimientos en el campo de la convivencia y la prevención y resolución de conflictos, por lo que se propone el mismo procedimiento con dicha asignatura optativa. Por contraposición, la asignatura de interacción y convivencia en el aula resulta redundante para un licenciado en psicología ya que principalmente repasa conocimientos básicos de psicología evolutiva y psicología social, por lo que consideramos innecesaria cursarla en esta especialidad.

En cuanto a la formación más específica, proponemos que se utilicen más técnicas de role-playing de entrevistas grupales e individuales que nos permitan poner en práctica competencias necesarias para realizar correctamente las entrevistas ya que ocuparán gran parte de nuestra práctica profesional, y ser capaces de ponernos en el lugar del orientado. Además, si el modelo generalizado de orientación y el que se describe en la legislación (MEC, 2006) es de índole socioconstructivista, se considera

esencial que todos los orientadores conozcan y tengan una base teórica de esta disciplina.

Paulatinamente nosotros mismos vamos demandando más organización y mayor institucionalización de todos los procesos vitales que desencadenamos en el día a día, lo que supone que la persona cada vez se desplace más de su mundo interior, sentenciándose al sistema y a los roles impuestos dentro de éste. De hecho, una de las reflexiones realizadas en base al éxito del coaching es precisamente esa: las personas necesitan estructurar también los momentos del día en los que van a intentar acercarse a sí mismos nuevamente.

No obstante, es la propia formación la que nos constriñe a dicha estructuración. Sin ir más lejos, este trabajo se rige en base a una estructura descrita en una guía docente que ha seguido un proceso rígido e institucionalizado. Sin embargo, dentro de dicha estructura, el alumno puede y debe sentirse libre para organizar la información en base a sus preferencias, acercándose a su mundo de vida y evaluando los procesos realizados en su aprendizaje.

Por esta razón, es importante que el orientador se acerque también a su mundo de vida y realice un proceso de orientación que le permita trabajar desde su propia experiencia.

Por otro lado, consideramos que la dedicación a los trabajos de las asignaturas resulta en muchas ocasiones algo excesivo, lo que va en detrimento de nuestra formación, ya que gran parte de ésta no consiste tanto en producir como en observar, leer, etc. Es decir, que el nuevo paradigma de aprendizaje apueste por un estudiante activo, no implica que éste para demostrarlo tenga que estar desarrollando proyectos y trabajos constantemente, ya que para producir un texto de calidad, este estudiante ha debido empaparse de la teoría que fundamenta sus tesis. En definitiva, se propone una reducción en las horas dedicadas a la producción de textos y una ampliación de aquellas horas de lectura y análisis de textos ya que son estas últimas las que nos permiten conocer y fundamentar nuestra labor orientadora.

Finalmente, y en base a la promoción de la evaluación auténtica se alaba la realización de trabajos que permitan la reflexión sobre los aprendizajes llevados a cabo en una asignatura o en la formación en general, a modo de conclusión global de todo un año de orientación psicopedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

- Arraiz Pérez, A., & Sabirón Sierra, F. (2009). *La evaluación como herramienta de aprendizaje: Decálogo fundamentado y ejemplificado para una evaluación auténtica*. Zaragoza: Red de Evaluación Alternativa en la Universidad.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Boza Carreño, A., Toscano Cruz, M., & Salas Tenorio, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador? roles y funciones del orientador en educación secundaria. *Revista De Educación*, 9, 111-131.
- Caballero Romero, J. J. (1991). Etnometodología: Una explicación de la construcción social de la realidad. *Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, 56, 83-114.
- Covey, S. R. (2003). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva: la revolución ética en la vicia cotidiana y en la empresa* (J. Piatigorsky Trad.). (1^a ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Fernández Aguado, J. (2004). La gestión de la incertidumbre. *Acto De Inauguración Del Manager Business Forum*, Madrid.
- García Martínez, J. (2004). *El consejo orientador a padres en los institutos de educación secundaria*. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Garrido Picazo, M. M. (2006). Saber hacer y saber estar. *Semergen: Revista Española De Medicina De Familia*, 2, 93-94.
- Gómez Nocetti, V., Santa Cruz, J., & Thomsen, P. (2007). En busca del cambio conceptual del profesor en el contexto de la formación permanente. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 5(5), 27-31.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in europe. Informe final. Fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Grañeras Pastrana, M., & Parras Laguna, A. (2009). *Orientación educativa: Fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Guerrero Serón, A. (1996). Las funciones sociales de la educación. *Manual de sociologías de la educación* (pp. 103-117). Madrid: Síntesis.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa* (M. Jiménez Redondo Trad.). Madrid: Trotta.

Hervás Avilés, M. R. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Martínez de Codes, M. d. (2007). En Río Sadornil D. d. (Ed.), *Orientación educativa y tutoría*. Madrid: Sanz y Torres.

MEC. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (disposición derogada).

MEC. (1996a). Real decreto 83/1996, de 26 de enero, de Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

MEC. (1996b). Resolución de 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el Plan de actividades de los departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria. *B.O.M.E.C.*, 20, de 13 de mayo de 1996.

MEC. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Medina, E. (1983). Educación, universidad y mercado de trabajo. *Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, 24, 7-46.

Monereo, C., & Solé, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: Dimensiones críticas. In C. Monereo, & I. Solé (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 15-32). Madrid: Alianza.

Monge Crespo, C. (2009). *Tutoría y orientación educativa. nuevas competencias*. Madrid: Wolters Kluwer.

Moral Jiménez, M., & Ovejero Bernal, A. (2005). Funciones (re)veladas de la educación contemporánea: Aproximación crítica desde la psicología social de la educación en España. *Revista Iberoamericana De Educación*, 37, 175-203.

Poblete Ruiz, M. (2006). Las competencias, instrumento para un cambio de paradigma. *Investigación En Educación Matemática: Actas Del X Simposio De La Sociedad Española De Investigación En Educación Matemática*, Huesca. pp. 83-106.

Repetto, E., Malik, B., Ferrer, P., Manzano, N., & Hibert, B. (2003). *International competencies for educational and vocational guidance practitioners*. Madrid: General Assembly of the International Association for Educational and Vocational Guidance.

Robinson, K. (2006). Las escuelas matan la creatividad. TED.

Sabirón Sierra, F., Gimeno Lorente, P., Lozano García, A., & Ferrero Leonardo, M. (1999). *El discurso y la práctica en evaluación. propuestas para la deconstrucción y reconstrucción de las prácticas evaluadoras*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.

Tobón Lindo, M. T. (2007). *Diseño instruccional en un entorno de aprendizaje abierto*. Universidad de Pereira: Univirtual.

Vélaz de Medrano, C. (2009). *Educación y protección de menores en riesgo: Un enfoque comunitario*. Barcelona: Graó.

Vélaz de Medrano, C. (2009). *Educación y protección de menores en riesgo: Un enfoque comunitario*. Barcelona: Graó.

ANEXOS

Anexo I: PROGRAMA ANUAL DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN.

Sara Vergara
Muro

PROGRAMA ANUAL DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

Contenido

Plan general de acción.....	45
1. Introducción	45
2. Contexto	45
3. Composición del departamento.....	46
4. Coordinación interna del departamento.....	47
Programa de actuación.....	49
1. Objetivos generales	49
2. Ámbitos de intervención	49
Proceso de enseñanza y aprendizaje y atención a la diversidad	49
Plan de acción tutorial (PAT)	50
Plan de orientación académica y profesional	57
5. Recursos	57
6. Evaluación del programa.....	58
Programa específico: Educación para el Consumo.....	61
“¿Qué vende la publicidad?”	61
1. Introducción	61
2. Justificación del programa	61
3. Objetivos	62
4. Contenidos.....	63
5. Metodología	63
6. Competencias	64
7. Actividades.....	64
Unidad didáctica 1. “Ya llegó la navidad... a El Corte Inglés”	64
Unidad didáctica 2. “La Publicidad: ¿compras o te compran?”	65
Unidad didáctica 3. “¿Estamos vendidos?”	66
8. Temporalización.....	66
9. Recursos	67
10. Atención a la diversidad.....	67
11. Evaluación.....	68
Bibliografía	69
Anexos	70

Plan general de acción.

1. Introducción

De acuerdo con Gonnet (1995), la educación debe contribuir a formar a los ciudadanos en un contexto actual en la construcción de su conocimiento social, cultural y político. Así pues, desde el Departamento de Orientación se presenta el plan general aquí redactado, con el motivo de garantizar una educación integral del alumnado y dar apoyo a todo el profesorado del centro, especialmente, en lo que concierne a aspectos psicopedagógicos.

Este plan se encuadra dentro de un marco de intervención indirecta, grupal, interna y proactiva y de una acción por programas, característico del modelo psicopedagógico de intervención planteado por Bisquerra y Álvarez (1996). Así mismo, se plantea una intervención a tres niveles:

- **Innovador:** promoviendo renovaciones metodológicas y de investigación.
- **Personalizador:** diseño de proyectos curriculares adaptados a las necesidades de los alumnos y su diversidad, así como asesoramiento al profesorado.
- **Integrador:** favoreciendo la integración de objetivos de desarrollo personal, social, académico y profesional.

Y en tres ámbitos, siempre teniendo en cuenta los principios de atención a la diversidad:

- Proceso de enseñanza/aprendizaje
- Plan de acción tutorial
- Orientación educativa y profesional

Promoviendo así el desarrollo del alumno en sus cuatro potencialidades:

- personal
- social
- académica
- profesional

Para ello será necesario hacer un análisis del contexto y de la situación actual del centro, explicar cómo se organiza y funciona este departamento, y presentar un programa de actuación con sus contenidos debidamente temporalizados, detallando los recursos con los que se cuenta para el desarrollo del mismo y los criterios de evaluación a seguir para justificar su importancia y asegurar su eficacia.

2. Contexto

El Instituto de Educación Secundaria Los pajaritos es un instituto financiado exclusivamente por fondos públicos. Se sitúa en el centro de una gran urbe industrial y financiera, rodeado de varias áreas comerciales y una urbanización de familias de renta superior a la media española.

Esta localización hace que el instituto reciba, en mayor medida, alumnos cuyas familias se encuentran en una condición socio-económica cómoda. No obstante, en los últimos años ha

recibido una afluencia moderada de colectivos inmigrantes procedentes, principalmente de países hispanoparlantes de América Latina.

El Instituto cuenta con 329 alumnos, 27 profesores de especialidad, de los cuales 7 son interinos, 3 maestros y 4 personas de personal de administración y servicio. Por lo tanto, el ratio estudiante-docente es de aproximadamente 11.

Los 329 alumnos se dividen en dos grupos de cada uno de los niveles educativos que abarca de 1º E.S.O. a 4º E.S.O. un grupo de 1º de Bachillerato, otro de 2º de Bachillerato) y, un grupo de International Baccalaureate de cada nivel de bachillerato (1º y 2º de IB).

El equipo docente es muy variado y el rango de edad oscila de los 27 a los 60. Siendo los maestros los más veteranos del centro. Existe una representación mayoritaria del género femenino. Pese a que el ambiente global no es malo, se deberían mejorar las vías de comunicación entre docentes de algunos departamentos, especialmente de las áreas de lenguas extranjeras.

La organización del centro viene recogida y detallada en el Proyecto Educativo de Centro (PEC). El equipo directivo es completamente nuevo y en propiedad ya que la votación se hizo a finales del año pasado. Todos los componentes llevan más de 4 años trabajando en el centro. Por otro lado, los coordinadores del programa IB siguen siendo los mismos desde hace 3 años por lo que ya conocen el funcionamiento del centro y el programa está totalmente integrado dentro de la vida del instituto.

Actualmente el centro cuenta con un aula de apoyo de pedagogía terapéutica para alumnos ACNEAE en cursos de 1º y 2º de E.S.O. y otra de diversificación curricular para los de 3º y 4 de E.S.O.

3. Composición del departamento.

La orientación es un elemento inherente a la educación por lo que compete a todo el equipo docente. Sin embargo, su desarrollo se realiza fundamentalmente dentro del departamento de orientación que cuenta con:

- 1 profesor de Educación Secundaria de la especialidad de Psicología y Pedagogía, Jefe de departamento.
- 1 Maestro de la especialidad de Pedagogía Terapéutica.
- 1 Profesor de apoyo al ámbito sociolingüístico
- 1 Profesor de apoyo al ámbito científico-tecnológico
- 1 Profesor de Bachillerato Internacional coordinador de las actividades Creatividad, Acción y Servicio (CAS).

En torno a los planes de acción en sus diferentes ámbitos, destaca como parte importante de coordinación orientador-alumno, la figura del tutor. Cada clase cuenta con su tutor y, además los alumnos de 1º de la ESO tienen asignado un alumno de 2º de bachillerato internacional de referencia.

Cada clase tiene asignada una hora de tutoría a la semana, excepto los grupos de Bachillerato en los que exclusivamente los alumnos del Bachillerato Internacional tendrán relación con el departamento de orientación a través de sus actividades CAS.

4. Coordinación interna del departamento.

Para llevar a cabo este plan y su adecuada implantación, es preciso que los integrantes del departamento se reúnan una vez por semana. Esta sesión tendrá lugar los viernes a 4^a hora. Los asuntos a tratar en estas reuniones serán:

- Organización, composición, funciones y distribución de tareas del personal adscrito al departamento.
- Propuestas de adquisición de recursos y distribución de presupuestos asignados.
- Revisión de propuestas, aportación de nuevas ideas y decisión sobre el Plan Anual.
- Planificación y programación de las áreas curriculares que imparte el profesorado dentro de los programas coordinados por el departamento: ámbito científico y sociolingüístico y optativo de psicología, así como su seguimiento y evaluación.
- Adaptación curricular de las áreas objeto de los apoyos impartidos por el profesorado de pedagogía terapéutica.
- Revisiones periódicas de la actividad docente desarrollada por el profesorado en relación con el programa de diversificación curricular.
- Actividades de perfeccionamiento e investigación educativa.
- Organización y realización de actividades complementarias, de convivencia y tutoría con el alumnado de diversificación curricular.
- Evaluación de las actividades y funcionamiento del departamento y elaboración de la memoria anual.

De la misma forma se establecen reuniones semanales con los tutores que tendrán lugar los viernes a 3^a hora. Una reunión para todos los tutores del centro es suficiente ya que sólo son 8 tutores en total y, muchas veces es bueno comunicarse entre los tutores de los distintos niveles. Además, a estas reuniones asistirá el jefe de estudios y la coordinadora de las CAS. Estas sesiones se destinarán a la organización y el plan de desarrollo de las actividades semanales así como asuntos puntuales y específicos que los tutores propongan.

Además de las sesiones semanales, se proponen las siguientes fechas (flexibles) para tratar los aspectos necesarios en mayor profundidad. Estas son:

Mes	Día	Tema central	Miembros convocados
Septiembre	4	Análisis y aprobación de la propuesta de programa	Departamento Tutores Equipo directivo
Octubre	16	Resultados evaluación inicial y medidas a adoptar Detección precoz de dificultades de aprendizaje	Departamento Tutores Profesores involucrados
Noviembre	14	Seguimiento medidas adoptadas atención a la diversidad	Departamento Tutores

		Seguimiento plan de acción tutorial	Profesores involucrados
Diciembre	9	Resultados de las medidas, evaluación aulas de apoyo. Evaluación trabajo 1er trimestre. Informar a las familias	Departamento Tutores Profesores involucrados
Enero	10	Reestructurar las medidas necesarias Coordinar el plan de acción tutorial para el trimestre Organización visitas y convivencias	Departamento Tutores
Marzo	6	Evaluación 2º trimestre: medidas de atención a la diversidad Informar a las familias	Departamento Tutores Profesores involucrados
Abril	7	Reestructurar las medidas necesarias Coordinar el plan de acción tutorial para el trimestre Preparación visitas y convivencias	Departamento Tutores
Junio	21	Evaluación 2º trimestre: medidas de atención a la diversidad Informar a las familias	Departamento Tutores Profesores involucrados

Programa de actuación

1. Objetivos generales

De acuerdo con lo establecido en el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (R.D. 83/1996, de 26 de enero), este programa de actuación pretende, en líneas generales:

- Adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades individuales de cada alumno.
- Ayudar al profesorado en cuestiones relativas al desarrollo psicopedagógico de sus clases.
- Contribuir al desarrollo educativo, profesional, personal y social del alumno, apoyando el proceso de madurez personal y prevención y solución de problemas psicoafectivos durante la adolescencia.
- Facilitar la progresiva implicación de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje.

Para ello se destacan los siguientes ámbitos de intervención con sus respectivos objetivos específicos.

2. Ámbitos de intervención

Proceso de enseñanza y aprendizaje y atención a la diversidad

Objetivos específicos.

- Promover una educación individualizada, personalizada e integradora, referida a personas con aptitudes e intereses concretos y diferenciados.
- Detectar de manera precoz y preventiva las dificultades de aprendizaje que comienzan a presentar los alumnos, de manera que se puedan establecer medidas coordinadas que permitan corregir a tiempo y de forma eficaz dichas dificultades.
- Colaborar en la programación, puesta en marcha, seguimiento y evaluación de las medidas de atención educativa.
- Determinar y coordinar las actuaciones específicas de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje y las medidas de flexibilización organizativa en sus aspectos psicopedagógicos.
- Normalizar la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas de apoyo y especiales (ACNEAE).
- Informar a las familias de las posibles dificultades de sus hijos así como hacerles partícipes de las acciones de apoyo.

Actividades programadas.

1. **Actividades organizativas:** acogida de alumnos. Actividades recogidas dentro del plan PROA (programa de refuerzo, orientación y apoyo) y de las parte del currículo del Bachillerato Internacional correspondiente a las actividades CAS.
 - Recepción de la información del equipo de orientación que llevase a los alumnos que van a pasar a 1º E.S.O. y reunión.
 - Día de puertas abiertas.

- Recepción de los alumnos por parte de sus monitores de referencia (alumnos de 2º BI)
- 2. **Medidas diagnósticas:** evaluación inicial, evaluación psicopedagógica
- 3. **Medidas curriculares:** las adaptaciones de acceso, las adaptaciones curriculares significativas, la adaptación curricular del grupo a cargo del psicopedagogo terapeuta y el programa de diversificación curricular.
- 4. **Medidas de enseñanza/aprendizaje:** refuerzo fuera del aula ordinaria (puntual), optativa de refuerzo en 1º y 2º E.S.O., actividades de apoyo, actividades extraescolares o complementarias (inglés, lectura avanzada y literatura)
- 5. **Medidas orientadoras:** evaluación final, permanencia de un año más en el mismo curso, itinerario recomendado para 4º E.S.O y después de 4º E.S.O, programa información International Baccalaureate, consejo orientador.

Plan de acción tutorial (PAT)

El plan de acción tutorial se desarrolla en torno a actividades semanales que se realizan en la hora de tutoría y que permiten una educación integral del alumno en materia de desarrollo social y personal. Desde este plan también se contemplan aspectos de atención personalizada tutor-alumno, de manera que se fomenten las vías de comunicación para el alumno.

Objetivos del PAT

- Generar un espacio para la reflexión. No se trata de recibir información sino de aprender a filtrar y canalizar la que ya se tiene.
- Fomentar la cohesión grupal de todo el alumnado del centro, generando un sentimiento positivo de pertenencia al grupo en el alumnado.
- Favorecer la integración y participación del alumnado en la vida del instituto, así como promover actitudes positivas de respeto hacia los demás.
- Analizar el funcionamiento del grupo y las incidencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Implicar al profesorado en la acción tutorial, coordinando y arbitrando medidas educativas que den respuesta a las necesidades detectadas.
- Contribuir al desarrollo afectivo y social de la personalidad para fomentar el autoconocimiento y la motivación de autorrealización, así como potenciar las actitudes de solidaridad y convivencia positiva.
- Participar en programas Comunitarios, Nacionales y Europeos que fomenten la educación en valores.
- Dar atención individualizada al alumnado en situación de riesgo y realizar un seguimiento del mismo a través de las tutorías individualizadas.
- Establecer cauces estables de información y comunicación con las familias.

Organización:

Debido a las horas del currículo de los alumnos de Bachillerato Internacional destinadas a la realización de actividades de creatividad, acción y servicio (CAS), el Departamento de Orientación solicita la inversión de una hora semanal en el desarrollo del Blog del Instituto.

Los alumnos de 1º y 2º de BI se coordinarán para desarrollar un Blog que recoja todas las actividades importantes llevadas a cabo en el centro y, especialmente las desarrolladas en el área de tutoría. Para ello, contarán con la ayuda de los “gabinetes de prensa” de las aulas. Cada semana se seleccionarán dos *periodistas* en cada clase, quienes dedicarán los últimos 10 minutos de la hora de tutoría a redactar una “nota de prensa” que detalle todo lo importante sucedido durante la semana así como lo que han trabajado en tutoría. Estas notas de prensa serán recogidas por los alumnos BI que las pasarán a formato crónica para su publicación en el blog.

Cada año se trata de dar importancia a un programa específico en el centro. Esto supone crear un foro de discusión sobre un tema en concreto a través de todo el alumnado del centro, lo cual fomenta la implicación de los alumnos en las tareas a realizar. Este año se ha escogido el tema de “Educación para el Consumo”.

Durante las horas de tutoría se trabajan diversos bloques temáticos y se le da especial atención al programa seleccionado que se desarrolla de forma transversal con la participación en concursos sobre la temática y se le otorga un mayor número de horas para trabajarla de manera amplia.

Por otro lado, los tutores tendrán asignadas unas horas de tutoría en las que estarán disponibles para todas aquellas familias que deseen reunirse con ellos. Además, estos llevarán a cabo una reunión con las familias al inicio del curso y una previa a la finalización de cada trimestre si éste lo considera oportuno.

En aquellos casos donde el alumno muestra una necesidades específicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se reunirá a los padres, tutor del grupo de referencia y tutor de apoyo para discutir sobre la situación del alumno, cómo va a ser su escolaridad y qué tipo de apoyos va a recibir.

Destinatarios:

- a. FAMILIAS
- b. ALUMNOS

Bloques:

- I. INFORMACIÓN.
 - a. Acogida e integración: presentación, horario, elección de delegados.
 - b. Normas, objetivos, organización y funcionamiento del grupo.
 - c. Información sobre actividades extraescolares y temas de tutoría
 - d. Información sobre posibilidades académicas y/o profesionales.
 - e. Conocimiento del mundo.
- II. SEGUIMIENTO Y CONTROL
 - a. Entrevistas individuales
 - b. Encuestas de auto-evaluación
 - c. Resultados de la evaluación
- III. COHESIÓN GRUPAL
 - a. Autoconocimiento y autoestima.
 - b. Dinámicas de grupo

- i. La discusión y decisión grupal
 - ii. El liderazgo
 - c. Resolución de conflictos
 - d. Convivencia en el aula
- IV. TÉCNICAS DE TRABAJO INTELECTUAL (1º Y 2º E.S.O.)
- a. Cómo subrayar, resumir un texto
 - b. Esquemas, mapas conceptuales
 - c. Toma de apuntes
 - d. Presentar trabajos
- V. COMUNICACIÓN (3º Y 4º E.S.O.)
- a. Debate, coloquio
 - b. Lenguaje no verbal
 - c. Exposición, conferencia
 - d. Habilidades sociales
 - e. El lenguaje publicitario
- VI. PROGRAMAS ESPECÍFICOS.
- a. Educación para la salud
 - b. Educación para el medioambiente
 - c. Educación para las artes
 - d. Educación para el consumo
 - e. Educación para la convivencia (interculturalidad)
 - f. Presentación de programas y concursos autonómicos, nacionales o europeos.
- VII. TOMA DE DECISIONES E INICIATIVA.
- a. Posicionamiento frente a un tema importante.
 - b. Reflexión vocacional
 - c. Programa informático análisis de intereses y aptitudes profesionales

El programa que aquí se detalla será siempre algo provisional y flexible, siendo posible mover las fechas de actividades no programadas con instituciones externas para dar salida a problemas de mayor prioridad de acuerdo con la decisión del tutor.

De acuerdo con el calendario escolar 2012/2013, se cuenta con 29 semanas disponibles para el área de tutoría.

A continuación se detalla un calendario con las sesiones y los temas a trabajar dentro de los cursos de 3º y 4º de ESO, de manera que quede reseñada la diversidad de actividades a lo largo del año y la especial importancia que se da al programa específico de este año 2012/2013. Las actividades dentro de los programas y talleres pueden variar dependiendo del grado de madurez de los adolescentes del aula a tutorizar. Para ello, se insta al tutor a que acuda al Departamento de Orientación para solicitar nuevos materiales o actividades paralelas.

Temporalización.

Familias

Las reuniones con las familias se llevarán a cabo los jueves por la tarde y siempre serán a cargo del tutor. Este programa sólo hace alusión a las sesiones mínimas necesarias, sin embargo, el

equipo directivo (o el tutor a través del departamento de orientación y el equipo directivo) puede convocar reuniones extraordinarias si se considera oportuno, en función de los temas que se crea necesario plantear.

Sesión	Bloque temático	Actividad.
1 (Jueves previo al inicio del curso)	I	Presentación del curso, el tutor. Hora de tutoría Horarios y actividades extraescolares Normas de convivencia
2 (Jueves previo a las vacaciones de Navidad)	II	Primera evaluación.
3 (Jueves previo a las vacaciones de Semana Santa)	II	Segunda evaluación.
4 (Jueves, dos semanas antes de la finalización del curso)	II	Tercera evaluación.

Alumnos

Sesión	Área temática	Descripción actividad	A cargo de
1	I	Presentación del curso. Horarios y actividades extraescolares Normas de convivencia Comunicar que en la siguiente sesión se hará la elección de delegados	Tutor
2	I	Elección de delegados (votación 10min). Explicación funcionamiento del blog. Distribución de tareas semanales.	Tutor
3	III. a)	Técnica de autoconocimiento: "la ventana de Johari"	Tutor
4	III b) ii.	Dinámica de grupos "agujas y pajitas"	Tutor + apoyo orientador
5	III. b) i.	Dinámica de grupo "¿qué nos llevamos a una isla desierta?" Comunicar el nombre del delegado	Tutor
6	VI. f)	Presentar los programas de participación a nivel europeo y discutir la ilusión y organización para hacerlo. Quién participa, etc... (ej. Consumopolis)	Tutor
7	V. e) VI. d)	Programa educación para el consumo "Ya llegó la navidad... a El Corte Inglés"	Tutor + orientador (formado)
8	V. e) VI. d)	Programa educación para el consumo "Ya llegó la navidad... a El Corte Inglés" (continuación)	Tutor + orientador (formado)
9	II	Evaluación primer trimestre	Tutor

10	V	Taller de habilidades sociales. "La assertividad es mi arma"	Tutor
11	VI. a)	Taller de sexualidad. "Aprender a hacerlo bien para sentirse mejor"	Tutor + orientador/psicólogo
12	VI. a)	Taller de drogadicción/toma de decisiones. "Si ya lo sabemos, ¿por qué lo hacemos?" Llevar al alumno por la reflexión de las influencias sociales y de grupo y promover la toma de decisiones individual y la seguridad en uno mismo y sus creencias.	Tutor + trabajador social
13	VI. c)	Taller de arte. "Ilusiónate". Incentivar a los alumnos a que encuentren su pasión y se motiven por algo en concreto.	Tutor + programar visita "jóvenes artistas"
14	I. e) y VI. c)	Visita el centro el coro Atades (coro de deficientes intelectuales). Taller de musicoterapia	Tutor
15	III. d) V. a) VI. f)	Taller-Debate Interculturalidad. ¿Somos todos iguales?	Tutor
16	V. b) y d)	Taller de expresión corporal y contacto. "No tengo nada que decir". Expresión de las emociones a través de la libertad de expresión corporal	Tutor
17	V. e) VI. d)	Programa educación para el consumo "La Publicidad: ¿compras o te compran?"	Tutor + orientador (formado)
18	V. e) VI. d)	Programa educación para el consumo "La Publicidad: ¿compras o te compran?" (continuación)	Tutor + orientador (formado)
19	II	Evaluación segundo trimestre	Tutor
20	III. V. VII.	Taller de reflexión. "Podemos hacer algo" Realizar una actividad conjunta de protesta contra algo que consideren injusto a decidir entre el grupo clase.	Tutor

21	VII b)	Cuestionario mediante programa informático de intereses y aptitudes.	Tutor + orientador Reservar aula informática
22	VII a)	Reflexión sobre mi vocación y cómo puedo llegar a conseguir lo que quiero	Tutor + orientador
23	I. e) VI. b)	Visita protectora de animales /granja escuela	Tutor + 1 profesor acompañante.
24	III. V. VI.	“¿Qué me gusta hacer?” Preparación de la gala “Entrega de diplomas BI”	Tutor
25	V. e) VI. d)	Programa educación para el consumo “¿Estamos vendidos?”	Tutor + orientador (formado)
26	V. e) VI. d)	Programa educación para el consumo “¿Estamos vendidos?”	Tutor + orientador (formado) Reservar aula de informática
27	II	Evaluación tercer trimestre	Tutor
28	Reserva	Estas sesiones se reservan como comodín en caso de que haya actividades que deban ser re-programadas. En caso contrario se destinarán a preparar la gala de fin de curso	
29	Reserva		

Plan de orientación académica y profesional

Objetivos específicos:

- Facilitar los procesos de toma de decisiones del alumnado respecto a su futuro académico y profesional.
- Proporcionar una orientación académica y profesional individualizada y diversificada, favoreciendo su madurez vocacional e impulsando sus procesos de decisión.
- Informar de itinerarios educativos distintos que se correspondan con los intereses y aptitudes del alumnado así como del mundo laboral, y salidas académicas y profesionales posibles.
- Facilitar la transición a la vida activa y contribuir al desarrollo de las capacidades generales a las que se refieren los objetivos del instituto.

Actividades programadas.

Estas actividades se enmarcan en el plan de acción tutorial y tienen lugar en el tercer trimestre del curso.

- Las actividades se dividirán de acuerdo al nivel de los alumnos. Éstas se realizarán durante el horario de tutorías de 1º a 3º E.S.O.
- En 4º E.S.O. habrá un espacio más amplio dedicado a la información de los itinerarios y posibilidades tanto académicas como profesionales. En este espacio se pretende que los alumnos tomen contacto con algunas profesiones que pueden serles de interés por medio de talleres y charlas de profesionales y estudiantes universitarios. Así mismo, se llevarán a cabo reuniones individualizadas con el orientador en las que se analizarán los aspectos psicopedagógicos que intervienen en su toma de decisión vocacional.
- En los cursos de Bachillerato se hará hincapié en las distintas carreras universitarias, los requisitos de acceso, las salidas profesionales de las mismas y los contenidos de la formación. Esto se llevará a cabo mediante jornadas de introducción a la vida universitaria en coordinación con las universidades que quieran recibirnos en sus jornadas de puertas abiertas.

5. Recursos

Dada la extensión de este programa anual, es preciso detallar los recursos y medios necesarios para lograr los objetivos marcados.

Se distinguen tres tipos de recursos: estructurales (humanos y económicos), del entorno y funcionales.

Los recursos estructurales son determinantes a la hora de poner en marcha el programa. La composición y organización del Departamento de Orientación son aspectos clave en la consecución de objetivos. En cuanto al PAT, el tutor se erige como la figura central del proceso. En ámbitos de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje los expertos en psicopedagogía y los profesores de apoyo serán determinantes para el buen funcionamiento del programa.

Tal y como se ha planteado el programa de actuación en el ámbito de orientación académica y profesional, para trabajar estos temas será de necesidad contactar y acoger en el centro la

visita de personas miembro de otras instituciones. Así mismo, durante el plan de acción tutorial se describen dos visitas que exigen coordinación con agentes externos al centro. Para conseguir estos recursos de entorno se deberá contactar:

- Granja escuela/protectora de animales. Información de contacto: 976222222
- Visita coro ATADES. Información de contacto: 974343434
- Departamentos de recursos humanos de alguna empresa
- Ex alumnos universitarios que quieran compartir cómo han llegado hasta ahí y qué están haciendo en la universidad.

Por último, los recursos funcionales son los que hacen referencia a los conjuntos de materiales existentes en el mercado o bien creados por el tutor o el Departamento de Orientación. Dada la personalización que caracteriza nuestro programa, los tutores trabajarán con material de apoyo informativo proveído por las asociaciones de educación a la salud, al consumo, etc. Sin embargo, con estos materiales de base, el tutor con ayuda del Departamento elaborará sus propias actividades, en función de la acogida que se prevea dentro de la clase.

6. Evaluación del programa

El programa anual del Departamento de Orientación se someterá a un proceso de evaluación continua, gestionada mediante las reuniones del departamento y principalmente las sesiones de evaluación conjunta con los tutores, otros profesores involucrados y familias, especialmente aquellas cuyos hijos hayan llevado programas adaptados.

Para ello se realizarán evaluaciones parciales de cada uno de los programas específicos de actuación (acción tutorial, atención a la diversidad y orientación académica y profesional). Estas evaluaciones parciales tendrán en cuenta la opinión de todas las personas involucradas en el proceso: alumnos, familias, equipo docente, equipo directivo y departamento. Dada esta diversidad de las fuentes de información es preciso establecer unos criterios básicos de evaluación y asumir que la recogida de información se realizará mediante diversos instrumentos que den flexibilidad y nos provean de información relevante. Las evaluaciones parciales nos permitirán:

- Identificar y modificar a tiempo posibles errores y obstáculos a subsanar.
- Valorar el funcionamiento de la organización planteada y corregir los fallos en la medida de lo posible.

Los instrumentos empleados serán:

- Debates (tutores, alumnos,...)
- Observación
- Análisis de tareas
- Entrevistas.
- Cuestionarios (todavía a desarrollar)

Algunos de los criterios de evaluación establecidos son:

- ¿la labor orientadora atiende a las necesidades del contexto real y trata de dar respuesta a los problemas de dicha realidad?
- ¿se ha facilitado la participación de los agentes de la intervención orientadora tanto en su diseño, como desarrollo y evaluación?
- ¿se han alcanzado los niveles de eficacia y eficiencia de acuerdo a los objetivos establecidos?

El blog del Instituto servirá como material de análisis para la evaluación del alumnado. Este análisis se podrá hacer leyendo los artículos así como los comentarios aportados por los alumnos, para valorar la acogida, adecuación y efectividad de esta práctica así como de las distintas actividades realizadas a lo largo del curso.

Finalmente, a modo de evaluación final, toda la información recogida se verá reflejada en la Memoria Anual. Este documento final deberá recoger una síntesis reflexiva del trabajo realizado a lo largo del año, los logros y los obstáculos encontrados, factores influyentes y recomendaciones para el programa del curso siguiente. Los objetivos de esta evaluación serán:

- Valorar los resultados obtenidos.
- Detectar áreas de mejora para próximas programaciones.
- Analizar la integración y adecuación del programa con el contexto y la situación específica del instituto.

Debido a que dentro del programa general se distinguen tres ámbitos de aplicación. Se harán también evaluaciones específicas de cada ámbito.

1. Organización del departamento.
2. Proceso de enseñanza y aprendizaje.
 - a. Evaluación de alumnos con adaptaciones curriculares no significativas.
 - i. Apreciación del propio alumnado sobre: progreso autónomo, instalaciones y recursos, funcionamiento de las clases, tutorías, actividades complementarias y extraescolares, convivencia. Detección de puntos fuertes y débiles de su programa
 - ii. Apreciación de las familias sobre: instalaciones y recursos, imagen del programa, atención tutorial, actividades complementarias y extraescolares, convivencia y disciplina, resultados académicos. Detección de puntos fuertes y débiles del programa.
 - iii. Apreciación del profesorado sobre: sesiones de evaluación, asistencia y convivencia, reuniones de comunicación a padres, enseñanzas y resultados académicos. Detección de puntos fuertes y débiles del programa.
 - b. Evaluación de alumnos con adaptaciones curriculares significativas. (Ídem al apartado anterior)
3. Plan de acción tutorial.
 - a. Evaluación del papel del tutor
 - b. Apreciación del profesorado
 - c. Apreciación del alumnado

- d. Apreciación de las familias
- 4. Plan de orientación académica y profesional.
 - a. Apreciación del profesorado
 - b. Apreciación del alumnado
 - c. Apreciación de las familias

Programa específico: Educación para el Consumo.

“¿Qué vende la publicidad?”

1. Introducción

El Departamento de Orientación del IES Los pajaritos propone para el curso 2012/2013 que el programa transversal a desarrollar durante las horas de tutoría, así como en el resto de áreas donde pueda ser de utilidad, sea el programa de educación para el consumo.

La educación para el consumo se considera importante en la educación integral del alumnado porque se articula dentro de la educación en valores democráticos que forma parte de todos los procesos de enseñanza y aprendizaje detallados en los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato aprobados por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. Así, de acuerdo con la ley de protección y defensa de los consumidores y usuarios de Aragón (Ley 16/2006, de 28 de diciembre), se fomentará la incorporación de la educación para el consumo como materia transversal en el diseño curricular de los distintos niveles educativos tal y como se indica en su art.46.

Para la realización de este programa se destinan 2 sesiones de tutoría en cada uno de los trimestres. Así, podrán realizarse 3 unidades didácticas, de 2 horas de duración cada una, en las que se trabajen temas de educación para el consumo.

2. Justificación del programa

Este programa se destina a los niveles de 3º y 4º de E.S.O. De estos dos niveles se constituye un grupo de diversificación curricular que es partícipe de las tutorías conjuntamente con el resto de compañeros. En estas aulas se respira un ambiente de excesivo consumismo ya que para formar parte del grupo es imprescindible “estar a la última”. Es fácil detectar las conductas estereotípicas de “fashion victim” entre muchas de las chicas de las clases así como conductas de rechazo al que no tiene un móvil de última generación (Smartphone). A través de estas nuevas tecnologías los adolescentes se vuelven dependientes de una forma de vida concreta y perpetuos consumidores de material mediático escasamente filtrado que actúa como agente socializador y que puede ser peligroso dada la vulnerabilidad de los estudiantes a estas edades. Esta vulnerabilidad no viene tanto dada por su grado madurativo sino por su escasa formación en la filtración y reflexión de los mensajes publicitarios que reciben.

El adolescente construye su realidad cultural entorno a tres tipos de restricciones: las familiares, las escolares y, especialmente, las del grupo de pares. Estas últimas suponen una serie de presiones en el adolescente, producto de la industria y del sistema consumista en el que vivimos que están secundadas por los medios de comunicación, de manera que llevan a definir en el discurso de los jóvenes aspectos de moda y tendencia. Así, la conducta de compra de artículos no necesarios se convierte en una obligación sistemática interiorizada en forma de gusto o pasión personal. De este modo, los medios de comunicación y la publicidad influyen en el adolescente a todos sus niveles.

- **Afectivo:** los gustos y pasiones

- **Cognitivo:** construcción de conocimientos (actitudes y creencias), representaciones mentales de la realidad (estereotipos).
- **Conductual:** compra de productos innecesarios, regalos, caprichos.

Hoy en día, todos estamos sometidos a un constante bombardeo mediático, lleno de propuestas, ideas, sugerencias y mensajes, en ocasiones confusos y contradictorios que debemos saber seleccionar y analizar para que su influencia sea lo más positiva posible. Así, actualmente resulta necesaria una educación en el uso correcto de los medios de comunicación y la publicidad; de manera que estos sean tratados desde una postura crítica, reflexiva y escéptica. Cada vez más se reconoce la capacidad formativa de la herramienta mediática por excelencia: Internet. Sin embargo, a la vez que esta herramienta congrega mayor número de usuarios, la publicidad se expande y se multiplica por toda la red. Frente a esta situación, Masterman (1993) señala el peso de los medios sobre la ideología y la necesidad de una educación audiovisual y publicitaria. Los medios, controlados en su gran mayoría por el competitivo contexto del libre mercado, tienen el poder de construir versiones propias y ofrecer explicaciones que proyecten estas versiones como auténticas y naturales. Así los *mass media* y la publicidad son empresas de concienciación (Masterman, 1993) que proporcionan maneras de ver y entender el mundo.

El *etos* de la sociedad actual, la sociedad de la vida líquida (Bauman, 2000), hace apología del consumismo más extremo, en virtud de sus cualidades de no permanencia, rapidez de cambio e inestabilidad. Todo este afán de consumo y renovación constante de nuestras pertenencias (materiales e inmateriales) nos ha llevado a una espiral ansiosa, cuyo “fin” se podría atisbar en el inicio de la crisis social y económica que nos atormenta actualmente.

Es por todo este contexto social y cultural que resulta necesaria una educación del consumidor de manera que sea capaz de controlar sus impulsos y filtrar la información que recibe a diario. Por ello, desde este departamento de orientación se considera necesario implantar un programa de educación para el consumo que permita lograr los siguientes objetivos.

3. Objetivos

El trabajo con los alumnos tiene por objetivo general construir esquemas para percibir, expresar y reaccionar ante la sociedad de consumo y la publicidad de manera reflexiva y crítica. En definitiva, se pretende descubrir y dar prioridad al valor del “ser” sobre el valor del “tener” en la búsqueda y construcción de horizontes personales y colectivos de felicidad y en la toma de decisiones sobre el consumo.

En cuanto a objetivos más específicos se desea:

- Reflexionar sobre la influencia de las grandes superficies comerciales y el impulso de consumo.
- Distinguir entre necesitar y querer; es decir, entre el consumo mínimo necesario y el capricho.
- Entender y analizar la influencia de los sectores comerciales y la publicidad en el discurso de la sociedad actual (estereotipos, creencias, fechas señaladas).

- Saber distinguir entre producto y marca y apreciar las asociaciones que crean dicha marca.
- Analizar anuncios publicitarios y reflexionar sobre las técnicas utilizadas para llamar la atención del consumidor y hacer mella en su memoria.
- Conocer algunos de los mecanismos técnicos y simbólicos que usa la publicidad para seducir al espectador.
- Promover y desarrollar una postura reflexiva y crítica respecto a la información publicitaria.
- Ser capaces de hacer una crítica social al mundo de la publicidad. Conocer y entender la contrapublicidad.
- Conocer y ser consciente de los gastos mensuales y semanales que tienen las familias.
- Aprender a ajustarse a un presupuesto mínimo.
- Conocer las diferencias entre precio de producción y de mercado.

4. Contenidos.

La implicación educativa del uso de los mensajes mediáticos ha de ir unida al diseño de actividades del aula tutorial en la que el docente tomará el rol de mediador. El educador ha de orientar y guiar la construcción de aprendizajes significativos de los alumnos, por lo que es esencial adecuar un programa de actividades a los niveles de interés y experiencia del alumno. De la misma forma estas actividades irán en consonancia con la vida cotidiana. A continuación se presentan una serie de actividades creadas para el logro de los objetivos generales del programa.

El presente programa se estructura en 3 temáticas distintas e interrelacionadas de educación para el consumo. No incluye todos los bloques temáticos que se integran bajo el concepto de “educación para el consumo” sino que se centra especialmente en tres de ellos.

- **Comprar en el siglo XXI:** la influencia de las grandes superficies en nuestra forma de vida, el impulso de compra y el “shopaholic”, la necesidad y el querer.
- **Publicidad y medios de comunicación:** agentes socializadores (estereotipos, actitudes, creencias), análisis de anuncios (el target, el producto, lo que venden, técnicas persuasivas, el humor y el sexo como vías de venta).
- **Consumidores informados:** la economía doméstica, para qué trabajan mis padres y por qué me lo gasto.

5. Metodología

La presentación de este material sigue un modelo en el que la Educación del Consumidor está desarrollada como una actividad básica en las horas de tutoría y se lleva a cabo básicamente en formato de taller.

Desde una perspectiva constructivista, las sesiones dedicadas a tratar el programa de “Educación para el Consumo” no serán sesiones meramente informativas sino de debate y reflexión y consulta. Así, se desarrolla una metodología relativa a la socrática mediante la cual el alumno va construyendo sus propias ideas mientras busca y recibe información para argumentarlas.

Durante estas sesiones el tutor planteará los temas a tratar, siempre mostrando especial interés en la opinión de sus alumnos y en los argumentos que utilizan para apoyarla. En caso de observarse opiniones muy extremas y poco argumentadas, el tutor podrá exponer las ideas que se recogen en los materiales y recursos didácticos propuestos para guiar el discurso desarrollado en el aula.

La metodología empleada se basa principalmente en la exposición oral del alumnado, en su aspecto libre, porque debemos partir de la realidad que viven los alumnos, para que de manera reflexiva sean ellos los que hagan el diagnóstico de su situación actual. Las tareas escritas y trabajos que se han de realizar al final de cada unidad didáctica recogen una metodología de puesta en práctica de los conocimientos y reflexiones realizadas en las sesiones.

6. Competencias

El programa de Educación para el Consumo que aquí se presenta supone un método de enseñanza integral que agrupa y trabaja, de forma transversal, las 8 competencias básicas explicitadas en el currículo de Educación Obligatoria.

Desde una metodología que prima la participación en clase y la exposición de las opiniones de los alumnos se fomenta el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Además, el uso de preguntas evocadoras y de un método socrático que apela a la reflexión el alumno se ve instado a buscar información, de manera que le permita trabajar y ampliar sus competencias de tratamiento de la información y del conocimiento e interacción con el mundo físico. El desarrollo de las actividades de manera grupal, abierta al debate, turnos de palabra y a la diversidad de opiniones y percepciones ayuda al alumno a mejorar su competencia social y ciudadana. Así mismo, el análisis publicitario realizado así como la posterior realización de un trabajo creativo de ámbito publicitario fomenta la competencia cultural y artística. Por otro lado, a través del desarrollo de presupuestos y el análisis de sus gastos pondrán en práctica sus competencias matemáticas. Finalmente, todo este trabajo en conjunto mediante el que se pondrá en contacto con aspectos de la vida real como es el mundo del marketing y la publicidad, le permitirán al alumno desarrollar cierta iniciativa y autonomía de trabajo, de manera que el proceso le lleve a la cúspide del conocimiento donde se encuentra la competencia de aprender a aprender.

7. Actividades

Unidad didáctica 1. "Ya llegó la navidad... a El Corte Inglés"

Contenido a trabajar: comprar en el siglo XXI.

Sesión 1. Reflexión grupal

- **El consumo obligado:** preguntar al alumno ¿qué es la navidad para él? Y si conoce otras fechas similares. ¿Por qué se consume tanto en navidad? ¿Os sentís bien? Por ejemplo, después de los atracones de comida. ¿Qué vais a pedir para Navidad? ¿por qué se *pide* en Navidad?

- **Los estereotipos:** ¿vas a querer más a tu familia si te regalan algo más caro? ¿qué pensamos de la familia del otro cuando le han regalado un producto muy barato o no original?
- **La piratería:** ¿por qué existe? ¿a quién afecta? ¿está cambiando el mundo? ¿Qué pasa con las copias privadas?
- **Querer vs. Necesitar.** Intentar definir con los alumnos estos dos términos de manera que lleguen a la conclusión que compramos por capricho en vez de por necesidad.

Sesión 2. Reflexión individual.

- **Tengo una carta para ti.** El alumno podrá escoger un destinario cualquiera relacionado con el mundo del consumo y le escribirá una carta incidiendo en los aspectos reflexionados durante la sesión anterior.
 - Ejemplos: escribir una carta a...
 - “los reyes” hablándoles de qué quieren y por qué y qué necesitan realmente.
 - Al director comercial de El corte Inglés.
 - Al “mantero”
 - A la familia del niño que no puede permitirse unas navidades de lujo.

Unidad didáctica 2. “La Publicidad: ¿compras o te compran?”

Contenido a trabajar: publicidad y medios de comunicación

Sesión 1. Análisis publicitario.

- **Producto ≠ Marca:** llenar entre toda la clase un cuadro de manera conjunta en el que se escriban a un lado de la pizarra *productos* y, al otro, *marcas*. Es importante que el alumnado se dé cuenta de que *producto* y *marca* son cosas distintas.
- Pasarle a los alumnos una hoja con las palabras: rojo, seguridad, tonto, imposible, creativo, felicidad. Demostrar que tenemos marcas tan arraigadas que sólo una palabra es necesaria para ser evocadas.
- Visionar los siguientes anuncios y reflexionar sobre las técnicas de reclamo y persuasión que utilizan. ¿Qué tiene que tener un producto/marca para vender?
 - La creación de estereotipos: Mac vs. PC comercial.
<http://www.youtube.com/watch?v=20V2YFQMUI0&feature=related>
 - La sugestión de emociones: Coca-Cola 2011
<http://www.youtube.com/watch?v=BEhd2S5GbUg>
 - La naturalidad también vende: Trinaranjus
<http://www.youtube.com/watch?v=CVPsKeXrpzw>
 - El humor: learn english <http://www.youtube.com/watch?v=SXwpvGjPDJ0>
 - El sexo y el sexism: AXE
<http://www.youtube.com/watch?NR=1&v=qc1frzWwpIQ>

Sesión 2. La contrapublicidad.

- El tutor explicará lo que es la contrapublicidad mediante la exposición de imágenes de contrapublicidad. (ver anexo I)

- El tutor llevará a clase revistas antiguas, cartulinas, pegamento, tijeras, pinturas y rotuladores de colores. Con todo este material, los alumnos, por grupos de 3-5, deberán escoger una marca y/o problemática social y realizar un trabajo de contrapublicidad.
- Finalmente el cartel será expuesto en clase.
 - *Nota:* de ser necesario y de haber comprobado una buena acogida de la actividad por parte del alumnado, se podría destinar otra sesión a trabajar en el desarrollo del anuncio contrapublicitario.

Unidad didáctica 3. “¿Estamos vendidos?”

Contenido a trabajar: Consumidores informados

Sesión 1. Los gastos semanales individuales y familiares.

- Los alumnos deberán hacer una lista con las actividades de ocio y los productos que consumen cada semana.
 - En esa lista deberán detectar los gastos de los que podrían prescindir.
 - De ahí deberán sacar un presupuesto ajustado. Y durante la semana siguiente deberán ajustarse al mismo.
- Los alumnos deberán hacer una aproximación de los gastos del hogar. Y en caso de que así se desee podrán comentarlo en casa y compararlo con los gastos reales que sus padres le comuniquen.
- De la misma forma, se debe realizar la pregunta ¿es posible vivir con 3 euros al día? E intentar crear un menú y hoja de actividades para cubrir el presupuesto. Detectar actividades de ocio gratuitas.

Sesión 2. ¿Cuánto vale y cuánto me cuesta?

- Lectura con apoyo del tutor de la ficha “marcas y prendas deportivas”. Esta ficha sintetiza muy bien lo trabajado a lo largo de todas las sesiones del programa, por lo que es importante que el alumno comprenda todo lo que en ella se dice y reflexione sobre la veracidad de la información que ahí se detalla.
- Los alumnos deberán buscar por internet información sobre el precio de fabricación de los productos y el de compra en el supermercado. Así mismo, sería interesante detallar que existen distintos precios del mismo producto según la cadena de supermercado.
 - No se trata de que los alumnos encuentren directamente el precio de ambas estadios de la comercialización del producto sino que mediante la lectura de artículos como <http://www.aporrea.org/ideologia/a98379.html> y el conocimiento del precio de mercado sean capaces de averiguar de forma aproximada el precio de producción.

8. Temporalización

Cada una de las unidades didácticas se realizará en un trimestre. Así, la unidad didáctica 1, que enfoca aspectos de consumismo navideño se realizará previamente a las vacaciones de navidad. Y las unidades didácticas 2 y 3 se harán durante las dos sesiones previas a la evaluación del segundo trimestre y tercer trimestre, respectivamente.

Cada unidad didáctica se compone de dos sesiones, las cuales deberían realizarse en semanas contiguas. A elección del profesor, también puede ser interesante dilatar en el tiempo actividades que hayan tenido una excelente acogida entre el alumnado, siempre y cuando este trabajo se enfoque a consolidar los objetivos marcados.

9. Recursos

Los recursos “materiales” utilizados durante las actividades se detallan en la descripción de las mismas.

Para la correcta puesta en marcha de las sesiones es necesario contar con un ordenador con conexión a internet o haber descargado los archivos y contar con un reproductor de video y audio.

Así mismo, es necesario que el orientador que guíe las sesiones se haya formado previamente en aspectos de psicología del consumidor y marketing.

Para la unidad didáctica 2. Sesión 2. Será necesario material plástico como recortes, revistas, pinturas, rotuladores, tijeras, pegamento.

Durante la sesión 2 de la unidad didáctica 3 los alumnos podrán ir al aula de informática. Sin embargo, si esto no es posible, se podrá imprimir el artículo que deben leer y hacer las actividades sobre el papel y con calculadora.

Fichas página web www.consumopolis.es

Material didáctico en soporte informático “análisis de la publicidad” del programa Educación del Consumidor para Aragón.

Las fichas y material didáctico se utilizarán como material de apoyo pero nunca como documento base ya que, de acuerdo con la metodología, se desea que sean los alumnos los que lleguen a las conclusiones que se reflejan en dichos materiales de apoyo.

10. Atención a la diversidad

Tal y como se especificaba en la descripción de las clases, contamos con un grupo de 15 alumnos en total (3º y 4º de E.S.O.) de diversificación curricular.

Dada la metodología empleada cuya labor primordial es generar un discurso crítico y reflexivo, no se plantea una adaptación de las unidades didácticas 1 y 2 en los casos de ACNEA. La justificación recae en el sentido de que no se trata de una práctica académica sino de desarrollo y maduración personal, por lo que el grado de maduración puede variar de unos alumnos a otros, lo cual llevará a una diversidad en la graduación de logro de los objetivos.

La unidad didáctica 1 cuya tarea final consiste en la redacción de una carta se considera una actividad realizable por todos los alumnos del aula que nos compete. No obstante, cabe remarcar que será inevitable observar una distinción en la redacción y en la capacidad de crítica de unos alumnos a otros. Lo esencial es lograr que todos ellos sean capaces de mostrar cierta reflexión respecto al consumismo.

La unidad didáctica 2 que se culminará con la creación de un trabajo de contrapublicidad en grupo tampoco supondrá problemas ya que el objetivo del trabajo en grupo es poder dividir las tareas. No se trata de que todos tengan ideas creativas y geniales sino de que se abra un diálogo en el grupo y todos entiendan el motivo de denuncia que quieren expresar mediante su trabajo.

La unidad didáctica 3, por el contrario, sí necesita una adaptación para aquello que muestran dificultades de aprendizaje, especialmente en la lectura del artículo y la realización de los cálculos. Para ello se ha elaborado una ficha alternativa, en la cual deberán detallar nuevamente su consumo semanal haciendo hincapié en saber de dónde sale el producto y cómo ha llegado a la tienda. De manera que ellos reconozcan la subida del precio a causa del transporte y los mediadores.

Por otro lado, para aquellos alumnos que estén especialmente interesados en el tema y quieran dar más de sí se plantea la posibilidad de presentarse al concurso *Consumopolis*. De esta forma podrán desarrollar más a fondo sus capacidades creativas y de trabajo en grupo, así como fomentar la ilusión de participar en un concurso y poder hacer algo juntos.

11. Evaluación

Teniendo en cuenta la brevedad del programa puesto en marcha, la evaluación será considerada formativa y sumativa, ya que se realizará al finalizar cada una de las 3 unidades didácticas propuestas. En todo momento la evaluación tendrá en cuenta los logros de cada alumno en relación con la adquisición de competencias básicas. Por lo que se considerará una evaluación por criterios, cualitativa y personalizada.

a) Instrumentos de evaluación.

Como instrumentos de evaluación contamos con las cartas (unidad didáctica 1) el collage contrapublicitario (unidad didáctica 2) y los presupuestos y listas de precios (unidad didáctica 3). Así como una entrevista grupal que el tutor llevará a cabo con los alumnos en la sesión de evaluación. Así mismo se cuenta con el blog del Instituto y los posibles comentarios que se hayan dejado en él respecto a la temática destacada.

b) Criterios de evaluación.

Evaluación de las habilidades adquiridas:

- El alumno es capaz de resaltar aspectos críticos en las cartas navideñas.
- El alumno transmite una idea argumentada con respecto a los procesos comerciales.
- El alumno es capaz de detectar elementos persuasivos y es capaz de reflexionar sobre ellos cuando visualiza un anuncio publicitario.
- El alumno entiende la diferencia entre marca y producto y sabe reconocer las asociaciones que construyen una determinada marca.
- El alumno es capaz de hacer una crítica a la imagen de las grandes marcas.
- El alumno conoce sus gastos y los de su familia
- El alumno es capaz de realizar un presupuesto
- El alumno puede ceñirse a un presupuesto ajustado

- El alumno distingue entre precio de fábrica y de mercado y reconoce la existencia de los mediadores.

Evaluación del programa:

- Las actividades pudieron realizarse en el término de tiempo estipulado.
- Los alumnos participaron activamente en las sesiones de reflexión y debate.
- Los alumnos mostraron interés a la hora de realizar las actividades escritas y manuales.
- El tutor supo guiar la sesión en todo momento
- El orientador supo atender a todas las dudas del alumnado.
- El material utilizado ha sido entendido y apropiado para el alumnado.
- Los alumnos destacan este programa como especialmente útil y lo recuerdan sobre otros talleres y sesiones de tutoría.

Bibliografía.

Bisquerra y Álvarez, M. (1996). Modelos de intervención en orientación. En Álvarez, M. y

Bisquerra, R. (Coords.). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

Gonnet, J. (1995). *De l'actualité à l'école*. París, Armand Colin

Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: La Torre.

Zygmunt, B. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity.

Anexos

I) Contrapublicidad.



**Anexo II: PORTFOLIO. ASIGNATURA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA:
ESTRATEGIAS Y PROCESOS DE TRABAJO.**

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

La orientación educativa: estrategias y procesos de trabajo

Portfolio

Sara Vergara Muro

2012/2013

Contenido

Módulo I: COMENTARIOS LECTURAS Y SESIONES DE CLASE.....	75
1. INTRODUCCIÓN.....	75
2. ORIENTACIÓN Y TUTORÍA (Santana Vega, 2003).	75
3. ORIENTACIÓN EDUCATIVA: ORÍGENES, INFLUENCIAS Y EVALUACIÓN.....	76
4. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA (Grañeras Pastrana & Parras Laguna, 2009; Monge Crespo, 2009).	77
4.1. <i>Las dificultades que presenta el término.</i>	80
5. EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN, SEGÚN JUAN SALAMÉ (INSPECTOR DE EDUCACIÓN).....	81
6. PRESENTACIÓN. EL ENFOQUE EDUCATIVO-CONSTRUCTIVISTA (Grañeras Pastrana & Parras Laguna, 2009).....	82
6.1. <i>Introducción teórica</i>	82
6.2. <i>El asesoramiento psicopedagógico</i>	84
6.3. <i>Los retos del orientador siguiendo el modelo.</i>	84
6.4. <i>Líneas prospectivas de actuación</i>	86
7. LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL SEGÚN EVA URBÓN.....	87
8. LOS PROCESOS LECTORES Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DESDE EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN, POR MARIAN GARRIDO.....	88
Módulo I: ESTUDIO DE CASO.....	90
1. ENTREVISTA INICIAL.....	90
2. INTERVENCIÓN.....	92
3. EVALUACIÓN DEL PRIMER MES DE INTERVENCIÓN.....	94
Módulo I: PROYECTO DE INTERVENCIÓN. Taller de afrontamiento del estrés	96
1. INTRODUCCIÓN.....	96
2. JUSTIFICACIÓN.....	96
3. CONTEXTUALIZACIÓN	97
4. DETECCIÓN DE NECESIDADES. DEMANDA.....	97
5. OBJETIVOS GENERALES	97
6. CONTENIDOS.....	97
7. ESTRUCTURA DE LAS SESIONES Y ACTIVIDADES.	97
8. RECURSOS.....	106
9. EVALUACIÓN.	106

10. ANEXOS DEL TALLER.....	107
11. REFLEXIÓN PERSONAL.....	108
Módulo I: BIBLIOGRAFÍA	110
Módulo II: PROYECTO DE ORIENTACIÓN FAMILIAR.....	112
1. INTRODUCCIÓN.....	112
2. CONTEXTUALIZACIÓN	113
2.1. <i>El centro: historia, ubicación y organización.</i>	113
2.2. <i>Las familias del Grande Covián.</i>	114
2.3. <i>Principios educativos del centro</i>	114
2.4. <i>Objetivos generales de la educación en el centro.</i>	114
3. ANÁLISIS DE NECESIDADES.....	115
3.1. <i>Por qué hacer un análisis de necesidades.</i>	115
3.2. <i>Recogida de datos.</i>	116
3.2.1. De dónde partimos.....	116
3.2.2. Qué opinan los padres del programa actual.....	117
3.2.3. El análisis macro-contextual.....	117
3.3. <i>Resultados. Necesidades detectadas.</i>	118
3.4. <i>Ánalisis de los datos y conclusiones.</i>	119
4. PROYECTO DE ORIENTACIÓN FAMILIAR.....	120
4.1. <i>Fundamentación teórica.</i>	120
4.2. <i>Objetivos.</i>	121
4.2.1. Ejes de comunicación.....	121
4.2.2. Escuela de padres.....	121
4.2.3. Asesoría familiar.....	122
4.2.4. Evaluación del proyecto.....	122
5. PLAN DE ACCIÓN.....	122
5.1. <i>Ejes de comunicación.</i>	122
5.2. <i>Escuela de padres.</i>	123
5.3. <i>Asesoría familiar.</i>	124
5.4. <i>Evaluación del proyecto.</i>	125
6. DIFICULTADES DEL PROYECTO.....	125
7. CONCLUSIÓN.....	126
8. BIBLIOGRAFÍA.....	127

9.	ANEXOS	128
9.1.	<i>Anexo I. Reunión de padres. Septiembre.....</i>	128
9.2.	<i>Anexo II. Carta del departamento de orientación</i>	129
9.3.	<i>Anexo III. Información a transmitir a las familias.</i>	131
9.4.	<i>Anexo IV. Cuestionario, entrevista telefónica padres.</i>	132

**Módulo III: COMPETENCIAS TIC DEL ORIENTADOR, COACHING Y PROCESOS DE ORIENTACIÓN
133**

1.	INTRODUCCIÓN	133
2.	TOMA DE CONTACTO (24/05/2012)	133
3.	MESA REDONDA. HASTA LO MALO PASA (29/05/2012)	134
4.	ENLACES DE INTERÉS.....	135
5.	COACHING. DESAFÍATE (31/05/2012).....	136
6.	COACHING. LA PERSONA EFICAZ DE COVEY (05/06/2012).....	137
7.	PORTAFOLIO: UNA FORMA COMPETENTE DE INICIAR TU CARRERA PROFESIONAL (06/06/2012).....	138
8.	BIBLIOGRAFÍA.....	139

AUTOEVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA Y CONCLUSIONES GLOBALES..... 140

Módulo I: COMENTARIOS LECTURAS Y SESIONES DE CLASE**1. INTRODUCCIÓN.**

En el siguiente apartado se encuentran los comentarios reflexivos así como los aprendizajes y conclusiones extraídos de las clases y las lecturas recomendadas.

Las fuentes sobre las que se ha trabajado se ciñen a los artículos y las reflexiones trabajadas en clase.

2. ORIENTACIÓN Y TUTORÍA (Santana Vega, 2003).

No cabe duda de que nos encontramos ante un nuevo contexto demandante de un nuevo marco teórico de orientación y tutoría.

En una escuela inclusiva e integradora con currículos flexibles, pierde todo su sentido el modelo de intervención clínico que venía aplicándose años atrás como intervención orientadora. Se adopta así un modelo psicopedagógico y proactivo, más enfocado a la prevención que a la mera actuación ante una dificultad. Sin embargo, ante tal heterogeneidad resulta difícil trabajar de manera individual con los alumnos, sobre todo si estos carecen de autonomía. Por ello, es importante desarrollar un currículo que prepare para la vida así como una acción tutorial integrada en dicho currículo que potencie el desarrollo armónico de la personalidad del alumno, y que fomente aptitudes y actitudes de autonomía e iniciativa, ya que sin eso, la escuela adaptada a todos es una mera utopía. Ciento es que uno de los papeles del orientador es aplicar sus amplios conocimientos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje para establecer prácticas educativas que estimulen el desarrollo de los estudiantes en todas sus dimensiones (cognitiva, social, emocional...). Sin embargo, el orientador, al final, sólo puede orientar y, lo que el resto haga con la información que éste les brindé no está al alcance de sus manos.

Mediante la tutoría y la orientación, el orientador pretende integrar en su acción tanto a profesores, tutores, como a alumnos y familiares. Este trabajo transversal permite un proyecto sistémico capaz de promover el desarrollo máximo del alumno no sólo en espacios educativos formales sino también no formales. Así, es esencial el papel activo del alumno en su proceso de orientación como proceso continuo. La colaboración del resto de agentes involucrados en su educación también será crucial para evitar constricciones y elementos contradictorios que puedan desvirtuar la labor de unos u otros con respecto al estudiante.

Tan importante es involucrar a todos en la intervención de casos como en la planificación tutorial. El Plan de Acción Tutorial (PAT) debe verse como una propuesta colaborativa en la que se vea reflejada toda la comunidad, con sus inquietudes e intereses. De esta manera se estará dando cabida a la diversificación de contenidos y métodos y a la innovación. La acción tutorial es una acción de todos los educadores y constituye una acción fundamentalmente pedagógica ya que su fin es el de desarrollar al máximo las potencialidades de los alumnos estimulando los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, es importante tratar todos los factores que puedan intervenir en el desarrollo del estudiante y así, atendemos tanto a factores personales y emocionales como contextuales y sociales.

Nuevamente, resulta un reto la coordinación de gran diversidad de intereses a la hora de estimular a 25-30 estudiantes distintos que componen el aula. Además, en este punto entran los choques culturales ya que nuestra sociedad normaliza, o no, conductas que en otra sociedad pueden entenderse de manera distinta. Por ello, es esencial partir desde nuestro contexto más próximo que es el Centro e intentar, dentro de las singularidades, promover prácticas pensando en las generalidades. Aquí se plantea la gran duda cuando se trata de educar en valores y actitudes ya que tenderemos a impartir en función de nuestra visión de la sociedad, seguramente occidental. Es decir, ¿hacia dónde se dirige el máximo potencial de una persona? ¿Realmente se piensa en la persona o en lo que nosotros creemos que debe ser esa persona? Es aquí donde el orientador lo tiene verdaderamente difícil ya que, queramos o no, nunca llueve a gusto de todos.

Los nuevos roles que se presentan en la escuela fruto de la nueva concepción de la misma como una escuela abierta donde el alumno es el protagonista y el docente le guía y orienta, deberían también estudiarse en un contexto paralelo en el que el constante progreso es algo relativo, dada la dispar idiosincrasia de cada uno de los agentes educativos.

3. ORIENTACIÓN EDUCATIVA: ORÍGENES, INFLUENCIAS Y EVALUACIÓN.

En este apartado realizaremos una breve mención de aquellos puntos que se han trabajado en clase sobre cómo surge y por qué la orientación educativa.

La orientación educativa surge fuera del sistema educativo, lo que puede explicar la reticencia de algunos a su implantación dentro de los centros. Nace de un espacio reflexivo con antecedentes filosóficos (Sócrates, Tomás de Aquino). De los intelectuales que guiaron el surgimiento de la orientación quisiera destacar a Rousseau quien apela a la formación del hombre como valor prioritario de la educación o, en este caso, del sistema educativo. Así, en el estudio preliminar de su libro *Émile ou de l'éducation* escribe “asignad a los niños más libertad y menos imperio, dejadles hacer más por sí mismos y exigir menos de los demás”. Esto demuestra que uno de los principales papeles del educador es crear hombres autónomos y que, por lo tanto, el educador debe saber cuándo retirarse para ayudar así al desarrollo de la autonomía del alumno. Por otro lado, Rousseau destaca que lo prioritario es conocer a los alumnos para poder educarlos (“empezad por estudiar a vuestros alumnos”). Así, resalta la diversidad humana que existe en las aulas y la importancia del conocimiento y reconocimiento de las necesidades de cada uno.

Pero en el surgimiento de la orientación educativa confluyen diversos factores además de los ideales intelectuales que desarrolla dicha disciplina. Estos factores, según Vélaz de Medrano (1998) son:

- El movimiento reivindicativo
- El movimiento psicométrico
- El movimiento americano
- Las asociaciones profesionales de orientación

En primera instancia nace una orientación más parecida a la vocacional en la que destacan el uso de tests bajo la teoría de rasgos. Más tarde surgen confusiones conceptuales entre “counselling” (consejo) y “guidance” (orientación). En consecuencia, la orientación educativa desarrolla diversos enfoques clínico-terapéutico y orientativo-preventivo. Así, al desarrollo de la orientación sistemática le sigue la orientación neoclásica estructural que establece la orientación como un método y un proceso integral de ayuda. Y finalmente, la orientación postneoclásica que gira en torno a la acción preventiva y al desarrollo humano.

En España se crea el departamento de orientación y la tutoría junto con la aparición de la Ley General de Educación (1970). Se establecen criterios de orientación muy rígidos que determinan la consecución de currículos académicos (bachillerato) o profesionales (FP) en función del rendimiento académico de cada uno. Con la LOGSE (1990) se establecen las tres vertientes de la orientación: personal, escolar y profesional; y se atiende a la creación de equipos multidisciplinares. Finalmente la LOE (2006) asienta las bases del asesoramiento psicopedagógico en las funciones del orientador y hace hincapié en la atención a la diversidad, intentando conciliar la calidad de la educación con la equidad del sistema, lo cual supone un reto importante para el ejercicio de orientador.

4. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA (Grañeras Pastrana & Parras Laguna, 2009; Monge Crespo, 2009).

A través de la lectura de los textos recomendados, tomamos conciencia de cómo se define la Orientación Educativa (OE) en la actualidad, y cómo se ha llegado a dicha definición mediante un recorrido histórico del concepto.

Son muchos los autores que contribuyen a la conceptualización del término de OE, sin embargo, en este breve resumen para mi portfolio me gustaría centrarme en aquellos aspectos que considero relevantes a la hora de definir el término y no tanto en quién dijo qué.

El concepto actual toma un enfoque holístico y, por lo tanto, permite un planteamiento más ecológico y sistémico de trabajo. Este enfoque globalizador surge ante una necesidad de aunar distintas perspectivas propuestas, todas ellas referentes al concepto de orientación aunque cada una centrada en un aspecto de intervención distinto. Así pues, pasamos del enfoque profesional, el personal y el escolar, a uno que no sólo incluye los tres ámbitos sino que además reconoce la interactividad que se da entre los mismos.



Ilustración 3: Concepto de orientación basado en el enfoque holístico

Desde la publicación de Choosing a Vocational (Parsons, 1909, citado en Grañeras Pastrana & Parras Laguna, 2009), el concepto de orientación lleva implícito el de “guía”, determinado por el término inglés de orientación “guidance”. De esta forma se percibe la orientación como un proceso de ayuda en el que el orientador guía al demandante. Este concepto de guía permite que parte de la responsabilidad recaiga en la persona que solicita dicha ayuda; y por lo tanto, el sujeto (alumno, profesor, familia) toma un papel activo en su proceso de orientación.

Sin embargo, la orientación ha de contextualizarse en unos modelos educativos determinados que han ido evolucionando y con ellos, las dimensiones y funciones de la orientación. Así, se recoge la evolución de un modelo individualizado centrado en el individuo que necesitaba ayuda, a un modelo que engloba la orientación como parte importante del currículo y que hace partícipes a todos los integrantes de la comunidad educativa del proceso paliativo de las necesidades especiales educativas.

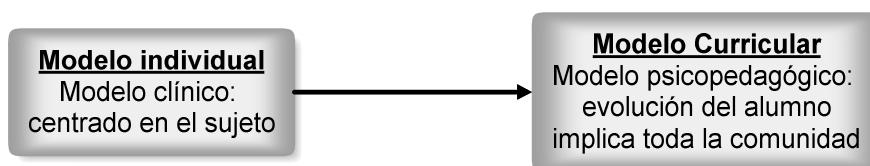


Ilustración 4: Evolución del modelo de orientación.

De la misma forma, en la actualidad, cada centro acoge un modelo educativo singular y, por lo tanto, un modelo de orientación sutilmente distinto al de otros centros e incluso a la concepción global del mismo. Esto señala la gran intromisión del contexto en el concepto de orientación y en el modelo adoptado. Sin embargo, todo modelo de orientación tendrá ciertos elementos en común, también capaces de ser señalados en todas las definiciones actuales del concepto.

Elementos que toda definición de orientación debe incluir:

A nivel etimológico	Información Guía. Proceso de ayuda
Fundamentada en la ciencia.	Intervención psicopedagógica, basado en principios científicos y filosóficos. Conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos.
Vertientes o ámbitos de intervención (interactivos).	Desarrollo profesional Personal Cognitivo.
Enfoque sistémico	Beneficiarios: todos. Responsables: todos.
Enfoque globalizador	Proceso continuo, a lo largo de la vida. Sin límites espacial o temporal.
Intervención individualizada	Ajuste a las necesidades reales Atendiendo al contexto real.

Finalidad de la intervención	Fundamentalmente preventiva y de desarrollo. Intervención proactiva. En ocasiones terapéutica o correctiva.
Pleno desarrollo	Favorecer el máximo desarrollo del potencial e intereses de las personas. Desarrollo integral

Tabla 2: elementos comunes a las definiciones de orientación educativa.

Pese a estos elementos en común, dada la amplitud del término, es necesaria la priorización de tareas y en este ranking de objetivos se tendrá que tener en cuenta el contexto para proponer unos objetivos adaptados a la realidad contextual en la que nos encontramos.

Debido al actual periodo transitorio de cambio de paradigma en el que nos hallamos, es importante que el concepto de orientación ayude a dicho cambio y por lo tanto, adopte un nuevo enfoque que se encuentre en coherencia con el valor que se le da al aprendizaje sobre la enseñanza. Se trata de un aprendizaje activo, significativo, cooperativo y vivencial. Dentro de esta nueva concepción y un marco Europeo en el que nos encontramos, la orientación se define como un proceso de ayuda de carácter continuo y globalizador, que involucra a todos los agentes educativos a los que, además se les otorga un papel activo. Se propone un modelo profesional más amplio en el que el objeto de intervención va más allá del propio sujeto y se tienen en cuenta principalmente aspectos contextuales. Dada esta amplitud, las estrategias de intervención no serán únicamente directas sino que también incluirán proyectos formativos. Los objetivos de la intervención son fundamentalmente de índole preventiva y de desarrollo, propiciando la formación integral de las personas a lo largo de toda su vida. La orientación es así, una acción proactiva.

En cuanto a las dimensiones en las que se desarrolla la tarea del orientador se destaca el cubo de 36 caras en el que hay 4 destinatarios (individuo, grupos primarios, grupos asociativos, instituciones o comunidades), 3 finalidades de la intervención (terapéutica, prevención y desarrollo) y 3 métodos de intervención (medios, formación y consulta, directa). Sin duda, el trabajo del orientador es complejo, cuando además contempla, en otra dimensión los distintos niveles de desarrollo capaz de alcanzar el alumno; esto es, cognitivo, personal y laboral. Pero, no debemos olvidar, que aquí se está hablando de la intervención orientadora individualizada, cuando, de todo el trabajo desempeñado por el orientador, esta tarea cuenta con un porcentaje de dedicación bajo. Por lo tanto, ¿se puede llegar a todo?

Las funciones del orientador son muchas y aunque susceptibles de clasificación difíciles de explicar y concretar. Así Bisquerra (1998) apunta 6 funciones básicas: (1) organización y planificación de la orientación; (2) diagnósticos psicopedagógico; (3) programas de intervención; (4) consulta; (5) evaluación; (6) investigación sobre los estudios realizados y generación de investigaciones propias. Quizá, una de las mejores formas de entender la orientación es explorar el terreno y ver qué se está haciendo. Así, en base a las funciones desempeñadas día a día, podremos dar cuenta de qué hace un orientador y hacia dónde vamos. De acuerdo con mi experiencia en el Practicum pude constatar que un orientador:

- Atiende a demandas personales: problemas de ansiedad, estrés

- Atiende a demandas de orientación laboral: qué quiero hacer y cómo puedo conseguirlo
- Atiende a demandas educativas: quiero seguir estudiando pero en otro centro.
- Atiende a padres y madres preocupados por la conducta de sus hijos
- Organiza las tutorías y explica a los tutores cómo llevar las sesiones.
- Asiste a la CCP y transmite los aspectos más importantes a sus compañeros de departamento a los que, a la vez propone tareas y estimula para trabajar en equipo en busca de innovaciones docentes.
- Organiza horarios de apoyo y distribución de aulas pensando en el bienestar de cada alumno.

4.1. *Las dificultades que presenta el término.*

Es en los momentos en los que surgen las definiciones holísticas que se hace necesaria la subdivisión de la materia. Surge así, la necesidad de especificar el tipo de orientación al que nos referimos dependiendo del contexto y el propósito para el que se esté aplicando.

El concepto de orientación se vuelve tan amplio que resulta complicado definir el puesto de trabajo de un orientador. Esto puede llevar a una sobrecarga en el ámbito laboral produciendo efectos de burn-out u otros en la persona responsable de coordinar las acciones de orientación.

Por lo tanto, a nivel conceptual está muy bien y muy completo incluir todo lo que pretende la orientación en un párrafo pero en la práctica profesional resulta difícil si no se considera un verdadero departamento de orientación con un equipo especializado capaz de coordinar en sus horas de trabajo las labores de los distintos agentes de la comunidad educativa en competencias de orientación.

Durante la sesión de debate y discusión en el aula con el resto de mis compañeros, se ha constatado la necesidad de una idea clara de lo que es y lo que hace un orientador ya que si no tiene lugar en el imaginario social difícilmente sabrán cuándo acudir a nosotros y cómo les podemos ayudar. Así pues, al definir el concepto se debe pensar en las expectativas que se lanzan sobre nosotros así como delimitar nuestro campo de intervención. Con esto último nos referimos a que resulta importante conocer el código deontológico y saber hasta qué punto podemos intervenir dada una situación conflictiva. En otras palabras, deberíamos contestar a ¿qué se espera de nosotros? Y ¿hasta dónde podemos llegar?

Otro punto peliagudo de nuestra labor como orientadores recae en la propia evaluación de nuestro trabajo. La evaluación de acciones abstractas y transversales resulta complicada y difícil de atribuir al método utilizado distinguiéndolo así del propio progreso natural de las personas. Es por ello que resulta necesaria la investigación que acredite nuestros métodos como científicamente fundamentados, válidos y fiables, ya que es este tipo de resultado (observable y fácilmente identificable) el que demanda la sociedad para atribuir valor a una acción determinada.

5. EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN, SEGÚN JUAN SALAMÉ (INSPECTOR DE EDUCACIÓN)

Durante la charla que duró aproximadamente dos horas, se expusieron diversos aspectos sobre la evolución y el sentido actual del departamento de orientación, haciendo un especial hincapié en las cuestiones de atención a la diversidad. Para evitar la mera reproducción de los datos que se expusieron me gustaría centrarme en el aprendizaje que extraje de la charla y en las conclusiones a las que se llegó.

De forma general, la idea global que me llevo como conclusión de esta exposición fue que el departamento de orientación es aquél que se encarga de atender, verdaderamente, a las necesidades de cada alumno. Tanto es así, que es el departamento que asume en la gran mayoría de los casos las acciones de refuerzo pedagógico y los docentes que lo componen son los que imparten clases en las aulas de integración, aprendizajes básicos o diversificación. Todo esto conlleva a que la realización de las adaptaciones curriculares significativas es competencia del departamento de orientación

No obstante, su labor asesora y preventiva también es crucial ya que va a aportar un apoyo pedagógico significativo en aquellas adaptaciones curriculares no significativas que realiza cada profesor en sus unidades didácticas.

Es un eje coordinador que permite hacer de los centros españoles, escuelas más inclusivas e integradoras. Es así, parte del logro de los orientadores, el situar a las escuelas españolas de las primeras en las listas de equidad del informe PISA. De esta forma, pudimos reconocer la importancia de evitar la segregación y facilitar la integración pese a que todo tiene sus inconvenientes. Resulta ser así, si nos damos cuenta de que principalmente estamos creando y educando personas. Por lo tanto, también sería necesaria la realización de una evaluación pluridimensional que facilitase no sólo la evaluación académica sino también la personal.

Por otro lado, además de un repaso legislativo que nos acercó al entendimiento del desarrollo histórico del departamento de orientación, pudimos constatar parte de los aprendizajes realizados en el practicum I referentes a la organización del centro y la estructuración de responsabilidades y tareas que cada conjunto organizativo llevaba a cabo.

Gracias a esta charla pudimos dar cuenta de que el surgimiento de la escuela actual nace a demanda de la sociedad de los 80 que pedía la participación democrática en los centros educativos. Promoviendo la participación de todos y de acuerdo con la premisa de que todos somos diversos, se podría trabajar en la colaboración para llevar a los alumnos al máximo de sus posibilidades.

La idea principal que el ponente quiso transmitir radicaba en la rotura y demolición de estereotipos que hacen del orientador un “pakistan”. Él se propuso demostrar la importancia de dicha figura y de su departamento así como expresar su percepción de que el orientador ya sí está bien considerado en los centros y la mayoría de los docentes le reconocen su labor y su apoyo psicopedagógico.

6. PRESENTACIÓN. EL ENFOQUE EDUCATIVO-CONSTRUCTIVISTA (Grañeras Pastrana & Parras Laguna, 2009).

Durante nuestra presentación, vamos a explicar el modelo educativo constructivista. Para ello, en primera instancia asentaremos las bases teóricas de dicho modelo; posteriormente, introduciremos el mismo en la práctica profesional como intervención psicopedagógica; a continuación haremos un planteamiento crítico sobre los retos a los que nos enfrentamos como asesores siguiendo este encuadre y, finalmente, hablaremos de hacia dónde vamos y dónde deberíamos incidir para que se reconozca nuestro trabajo de asesoramiento.

6.1. *Introducción teórica*

El asesoramiento psicopedagógico se asienta en las bases del constructivismo. Desde esta concepción constructivista, el aprendizaje se entiende como un proceso interno de construcción de conocimiento que conlleva la reestructuración de esquemas cognitivos preexistentes. Así, el asesoramiento psicopedagógico asume cuatro premisas básicas.

- a) Proceso permanente de culturización. El niño ha de introducirse en un medio culturalmente organizado en el que el adulto hace de mediador para que el niño seleccione, interprete y comunique la realidad en la que está inmerso. Así el niño adquirirá unas herramientas mentales útiles para descifrar los fenómenos que se producen y construir conocimientos y significados. Por ejemplo, la incorporación del lenguaje como instrumento principal permitirá al aprendiz regular su concepción del mundo y de sí mismo.

El aprendizaje es el verdadero motor del desarrollo

- b) Interacción con otros agentes en un contexto social. La interpretación de los comportamientos del otro están en relación a las prácticas que se han contextualizado. Los mismos comportamientos fuera del contexto consensuado perderían su significado.
- c) Guiar al aprendiz desde sus conocimientos previos a niveles mayores de abstracción y autonomía. El profesor debe guiar desde la conciencia y la intencionalidad, por lo que deberá planificar las actividades de enseñanza y aprendizaje, ya que responde a un servicio de construcción de significados marcado por una institución como la escuela. Deberá partir de lo que los alumnos ya saben para facilitar el aprendizaje significativo de los nuevos contenidos.

Zona de desarrollo próximo (Vigotsky)

- d) La calidad de la interacción social recibida explica la mayor parte de las dificultades de aprendizaje. El niño no logra interiorizar nuevos procedimientos que le permitan gestionar el conocimiento por lo que sus procesamientos mentales se vuelven rígidos y rutinarios.

En conclusión, se conciben el desarrollo y el aprendizaje como fenómenos dependientes de los procesos de construcción, culturización, contextualización, mediación y adquisición de autonomía. Por lo tanto, los procesos de enseñanza y aprendizaje se entienden como sistemas complejos formados por elementos interdependientes

De acuerdo a los principios descritos anteriormente, se extraen unos elementos básicos que deben caracterizar el asesoramiento psicopedagógico.

La principal característica recae en el carácter preventivo y optimizador; evitando la aparición de problemas y optimizando las vías de comunicación y coordinación entre los agentes educativos. De esta forma se puede mejorar la propia competencia de dichos agentes.

En segundo lugar, se debe tener en cuenta que el análisis de la situación debe ser sistémico puesto que si aislásemos un elemento del sistema estaríamos modificando su significado, dado que son sus relaciones con el contexto lo que le otorga significado. Por ello, ante un conflicto o estado de crisis todo el sistema se ve afectado en mayor o menor medida y debe reequilibrarse.

Así mismo, se establece una relación de interdependencia con otro sistema, lo que obligará al asesor a estar en permanente contacto con otras instituciones.

La intervención no va a consistir en un toma y daca de recetas sino en una negociación, en la que el establecimiento de los roles, su delimitación y asignación de responsabilidades será consensuado con el resto de agentes educativos. Por lo tanto, se sobreentiende que partiremos de una situación inicial de la propia institución en la que ya se han marcado unos principios y donde, cada elemento del equipo docente tiene su propia visión del aprendizaje y sus propias prácticas educativas arraigadas.

Finalmente, el asesor debe centrar sus esfuerzos en lograr una mayor autonomía de los elementos que componen la comunidad educativa a través de la prevención de problemas y dificultades y la optimización de las vías de comunicación y solución.

Entre algunas de sus tareas más concretas podríamos destacar las siguientes.

- Asesorar en la toma de decisiones: objetivos y priorización.
- Favorecer la eficacia de las reuniones y fomentar vías de comunicación
- Analizar y evaluar conjuntamente las Dificultades de Aprendizaje (DA) y condiciones de permanencia.
- Fomentar entre los docentes la reflexión y el análisis sobre sus prácticas educativas.

De todas estas características y funciones señaladas, se desprende la idea de zona de desarrollo institucional, mediante la cual se establece una analogía de la zona de desarrollo próximo presentada por Vigotsky. Esta visión establece que la misión del asesor es “conseguir que el centro educativo desarrolle al máximo sus potencialidades, de ahí el paralelismo que puede establecerse entre el concepto de zona de desarrollo potencial y lo que sería una zona de desarrollo institucional, entendida como la distancia teórica existente entre los avances que

puede realizar una institución educativa sin ayuda o con la ayuda de un asesoramiento eficaz" (Monereo & Solé, 1999).

6.2. El asesoramiento psicopedagógico

La orientación e intervención psicoeducativa debe contemplar las relaciones que se establecen entre los distintos sistemas que interactúan en el seno del escenario educativo. La interacción entre estos sistemas da lugar a distintos contextos. Son estos contextos el objeto primordial de la orientación e intervención psicoeducativa y se caracterizan por una serie de factores que el orientador debe conocer y analizar:

- Actores (quién actúa): con competencias, conocimientos, objetivos y preferencias comunicativas o de enseñanza-aprendizaje distintas.
- Contenidos (sobre qué se actúa): de naturaleza conceptual, procedural o actitudinal.
- Objetivos y finalidades (para qué se actúa): definen el sentido y el significado que tienen las acciones.
- Modalidades de interacción (de qué modo se actúa): relaciones de simetría, formas de comunicación y nivel en el que se comparten los significados.
- Actividades organizadas (dónde y en qué momentos se actúa): definen los espacios, tiempos y el tipo de materiales a través de los cuales se producen las acciones.

Este tipo de análisis nos permite:

- Definir el problema conjuntamente con los actores involucrados
- Delimitar las condiciones de la intervención
- Lograr una construcción compartida de posibles soluciones
- Establecer acuerdos sobre el seguimiento y evaluación de la intervención

Además, este tipo de análisis riguroso y sistemático de los "contextos de asesoramiento" nos ofrece múltiples ventajas:

- Sistema de regulación de la práctica profesional asesora
- Medio para gestionar la comunicación y la formación
- Compartir y consensuar criterios de actuación entre profesionales
- Formar otros colectivos de profesionales
- Herramienta de investigación sobre la práctica asesora
- Producir conocimiento que permita interpretar sus claves
- Producir conocimiento que facilite la mejora de las intervenciones

6.3. Los retos del orientador siguiendo el modelo.

En este apartado desarrollaremos los retos a los que se enfrentará la intervención psicopedagógica constructivista partiendo de los fundamentos de la misma. Hemos seleccionado sólo dos de ellos, porque aunque se aborden desde distintos principios del modelo siempre acaban derivando a los mismos retos y necesidades.

El primer fundamento teórico del modelo del que partiremos es que se trata de un modelo basado en una visión constructivista del desarrollo enmarcado en un enfoque sociocultural. Esto quiere decir que el alumnado aprende en interacción con el entorno. Por tanto, su aprendizaje no dependerá sólo de características y habilidades particulares, sino que también se habrá de estudiar cómo el entorno influye en el proceso de aprendizaje de cada alumno. De aquí derivan dos ideas fundamentales:

- Se puede trabajar desde la prevención de los problemas de aprendizaje intentando estudiar y mejorar las condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, no desde el diagnóstico individual ante problemas concretos. Esto genera un nuevo reto: conseguir difundir la opinión de que la prevención es solución aunque no se observe con tanta facilidad su eficacia como la asociación “problema-solución concreta al mismo”.
No sólo hay que cambiar aspectos organizativos y estructurales, sino que hay que hacer una reeducación de los agentes implicados e influyentes en el sistema educativo. Por tanto, el reto sería concienciar de esta nueva perspectiva preventiva ante una sociedad cambiante, para lo que se propone como solución la promoción.
- Dado que aprendes en un ambiente concreto en el que no estás solo sino interactuando con otros, el conjunto de la institución influye en el proceso y por tanto, también es objeto de esta intervención. Por ello, las intervenciones a alumnos se realizan dentro de la institución y en colaboración con agentes de la misma. Esto significa que el ámbito de intervención se amplía.
- La intervención en contextos interactivos e interrelacionados genera que se trabaje con el alumno y el resto de miembros de la red educativa que influyen en su proceso de enseñanza aprendizaje. Dado el gran número de alumnos de los centros y el reducido número de Orientadores, el reto fundamental es hacer fluida y constante la comunicación entre los agentes educativos. En este aspecto pueden introducirse las TIC para hacer más rápida la comunicación vía e-mail u otros sistemas de innovación como el sistema de “tamagochis” que agiliza compartir con padres/tutores/equipo directivo y profesorado todas las incidencias diarias.
- Además, en este tipo de intervención existen muchos factores interviniéntes que se han de conocer y controlar, y que van más allá de las características personales del alumnado. Esto se convierte en un reto dado que hay muy poco personal. Si se trabajara en equipo podría ser más sencillo. De este factor se desarrolla otro reto: cómo enfocar las intervenciones desde esta perspectiva tan holística. Proponemos como solución un aumento de la investigación, a través de la cual también se conseguiría promover este nuevo modelo, concienciar de su eficacia y agilizar su puesta en práctica. Si conseguimos propaganda e investigación se hace más eficaz y estructurado el trabajo y además se propaga la nueva forma de entender la educación y la finalidad de la misma.

Como segundo principio, estudiaríamos que el modelo concibe la Orientación como un medio al servicio de la individualización de la enseñanza; es decir, como un servicio que da respuesta a las necesidades concretas de cada alumno en particular. Si el objetivo es que todos

encuentren su lugar para aprender, se ha de potenciar un nuevo modelo educativo que abarque muchas posibilidades de alumnado y que deje atrás la rigidez de la educación tradicional. De aquí derivamos de nuevo un reto ya comentado:

- Actualmente los equipos de orientación son reducidos y muchas veces no pueden responder a todas las necesidades del centro. Por tanto, se enfrentarán al reto de trabajar de forma eficaz y estructurada para ser efectiva su presencia, lo que implique que estén muy formados, utilicen las tics para ahorrar tiempo y fomenten el trabajo en equipo. Es importante que conozcan hasta qué punto llegan sus competencias, ya que el trabajo del tutor y el del orientador han de compaginarse, pese a realizar funciones diferentes.

En conclusión, se genera un círculo de retos, necesidades y soluciones que muestran cómo el modelo está en proceso de desarrollo o evolución para asegurar su efectividad, todavía por comprobar.

6.4. Líneas prospectivas de actuación.

A modo de ampliación, vamos a aportar una visión prospectiva o de futuro en cuanto al asesoramiento psicopedagógico.

Entre los nuevos ámbitos de asesoramiento psicopedagógico que gradualmente van ampliando nuestro horizonte profesional destacaríamos:

- El diseño y elaboración de programas multimedia y el uso educativo de las TIC.
 - En las TIC podemos encontrar una gran cantidad de información escolar, profesional y educativa. El inconveniente con el que nos encontramos es que esa información no siempre es útil y fiable. En este sentido, se deberían desarrollar competencias de búsqueda, selección y organización de la información para elaborar y diseñar programas multimedia que nos den una información fiable y útil.
 - Acciones de autorización: el uso de las TIC genera contactos a tiempo real y por sistemas más rápidos que los tradicionales, por lo tanto se puede dar una comunicación inmediata con las familias. Valga como ejemplo el Tamagochi, que se utiliza en los I.E.S para comunicar a las familias la información básica sobre la asistencia de los alumnos al centro.
 - Herramientas para el diagnóstico: es una manera de liberar al orientador de la ardua tarea de la corrección.

También las TIC son un buen instrumento para la formación de los orientadores y docentes. Como ejemplo, cabría mencionar aquí la posibilidad de desarrollar un futuro banco de casos a nivel nacional o regional en el que se compartiera la información pertinente o los protocolos de actuación ante determinados casos.

- El asesoramiento en el diseño y formatos interactivos de programas de radio, prensa y televisión, en especial de los dirigidos a la población infantil y juvenil.

- Posibilidades de asesoramiento que ofrecen los distintos departamentos de nuestras universidades.

La idea definitiva que debe guiar nuestro quehacer profesional es lograr que cualquier alumno en cualquier contexto educativo encuentre su lugar para aprender.

Para poner el broche final a nuestra presentación visionaremos un extracto de la película de Lugares comunes de Federico Luppi y analizaremos la postura constructivista del mismo.

7. LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL SEGÚN EVA URBÓN.

A continuación se redactan las ideas que fueron surgiendo en mi cabeza a raíz de la exposición de Eva Urbón sobre la orientación profesional.

Todas las personas tienen talento, sólo deben encontrarlo, reconocer que lo tienen y saber explotarlo. Sin embargo, los servicios de orientación reciben una mayor demanda de una búsqueda de trabajo ordinaria a través de la cual pueden, o no, encontrar dicho talento. No todas las personas tienen las mismas necesidades, aspiraciones o intereses, por eso, cada búsqueda es diferente. Además las personas evolucionan y no tienen por qué conformarse con una primera orientación sino que la orientación profesional puede y debe hacerse a lo largo de toda la vida. Es una manera de reconducir y aunar los potenciales de cada uno para encontrar aquello que se adecúe a lo que necesita.

Un buen orientador profesional debe estar en constante contacto directo con la realidad del mercado laboral. Aun así, el conocimiento no lo es todo. Pero sí que es cierto que conociendo la situación actual en la que se encuentra el país resulta relativamente más fácil adaptar las necesidades del orientando a las oportunidades que ofrece el contexto.

Así, por ejemplo, actualmente nos podemos encontrar con muchas personas que necesiten el dinero para subsistir por lo que cualquier trabajo podría servirnos. Pero lo interesante viene cuando alguien formado, o no, busca un empleo que le reporte otros beneficios como puedan ser el status, un horario acorde con el escolar, o una función de identidad personal. En estos casos resulta esencial el conocimiento del contexto ya que nos va a abrir horizontes a los nuevos yacimientos de empleo y podremos dar un servicio prospectivo y útil.

La orientación profesional es la perfecta combinación de lo que se sabe, lo que se puede y lo que se quiere hacer. El proceso se inicia con un auto-conocimiento. Antes de poder decidir qué trabajo es el adecuado, es importante que cada persona reconozca sus necesidades, intereses y expectativas. Así mismo, cada uno debe hacer un reconocimiento sobre sus habilidades y flaquesas, de manera que conozca en todo momento sus aspiraciones. En este sentido, se pueden hacer diversos tests que servirán, además, para que el orientador pueda hacerse un pequeño esquema del perfil del orientando.

La recogida de información debe darnos pautas sobre: la formación, la experiencia profesional, habilidades e intereses profesionales del orientando. Esto nos dará una primera idea sobre hacia dónde dirigirnos.

Una vez sepamos dónde buscar y con qué condiciones, procederíamos a la búsqueda activa de empleo, empezando por la creación de un Curriculum Vitae adaptado a las características del puesto de trabajo al que se va a optar. Después enviaríamos el documento a aquellos lugares que nos interesen hasta conseguir la entrevista personal en la que entrarían en juego otras habilidades más de índole emocional o de saber estar. Las habilidades de inteligencia emocional también las podemos reconocer nosotros mismos a través del test de los cuatro cuadrantes EADI.

En conclusión el orientador debe acompañar a la persona demandante de sus servicios en su proceso de reconocimiento, para que tome conciencia de sus talentos y de las oportunidades que el contexto le brinda para poder desarrollarlos.

8. LOS PROCESOS LECTORES Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DESDE EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN, POR MARIAN GARRIDO.

Los procesos de enseñar y aprender son bidireccionales. No hay mejor manera de enseñar que aprendiendo. Desde una perspectiva constructivista, para que se produzca un aprendizaje tiene que haber un cambio, una modificación de esquemas mentales.

Durante esta charla pudimos remarcar que cuando el proceso de aprendizaje se lleva a cabo con dificultad, puede ser por múltiples factores. No sólo se trata de que en el proceso de enseñanza y aprendizaje entran en juego dos agentes: profesor y estudiante; sino que, además se da en un contexto determinado, en base a unos contenidos y se lleva a cabo mediante procesos psicológicos: cognitivos y motivacionales. Además, el aula es un contexto interactivo en el que, al menos, 25 vidas están en plena interacción. Estas interacciones deberán tenerse en cuenta a la hora de explicar cualquier dificultad de aprendizaje, sobre todo cuando trabajemos con adolescentes ya que en esa etapa el grupo de iguales pesa mucho más que el profesor.

La tarea de enseñar cuando el aprendizaje se da con dificultad es también difícil, valga la redundancia. Debemos ser comprensibles y entender que los conocimientos que nosotros hemos adquirido a base de años de estudio, el niño los desconoce y no los entiende. Por lo tanto, debemos ser empáticos e intentar explicárselo de la manera más simple posible porque cuantos más contenidos añadamos más difícil será el entendimiento.

Los procesos lectores son base en el aprendizaje tal y como se estructura la vida hoy en día. La lectura no consiste sólo en entender las palabras sino en dar sentido a los conjuntos de palabras. En la escuela actual, el no entender lo que leemos puede embaucarnos en una espiral sin salida porque todo proceso de estudio empieza por ahí. Por ello es de especial importancia diagnosticar y corregir adecuadamente estos problemas y, más aún, realizar una detección temprana. Debemos realizar una acción preventiva y tratar los posibles casos de dificultades en procesos lectores en edades tempranas, en vez de encasillar ya a un niño de

infantil o primeros años de primaria. Si todavía estamos a tiempo de intervenir y paliar las dificultades debemos hacerlo o, de lo contrario, estaremos empujando al niño a la espiral sin salida de la que hablábamos. Una etiqueta, en cualquier momento de la vida de un niño, puede originar un efecto Pigmalión y estigmatizar a una persona de por vida.

En conclusión, nuestra tarea como orientadores es no juzgar y ayudar a paliar, en la medida de lo posible, las dificultades de aprendizaje de cada niño, pensando siempre en el desarrollo máximo de su potencial. Debemos ser conscientes de que el correcto desarrollo del niño también es nuestra responsabilidad.

Módulo I: ESTUDIO DE CASO

A continuación exponemos un breve informe sobre un estudio de caso realizado en el despacho de orientación del IES Francisco Grande Covián a un alumno de 1º de E.S.O.

Este informe incluye la demanda y el diagnóstico del caso así como una intervención de un mes de duración en la que se hicieron con el alumno cuatro sesiones.

De acuerdo con la definición de Blocher (1981, citado en Grañeras Pastrana & Parras Laguna, 2009) sobre el modelo de counseling en la que se describe dicho modelo como el de prestación de ayuda a un individuo a tomar conciencia de sí mismo de los modos en que relaciona las influencias del ambiente sobre su conducta, podríamos decir que el enfoque adoptado para el tratamiento de este caso sigue, claramente, este modelo. Además debido a que el problema ya ha aparecido, la intervención tendrá carácter paliativo y terapéutico. En cierta medida también se podría considerar preventiva ya que mediante las pautas que vamos a introducir pretendemos evitar que el problema vuelva a resurgir. El tratamiento del caso tendrá un enfoque sistémico ya que intentará involucrar a sus profesores y, en caso de ser necesario se contará también con el padre. A lo largo del informe se podrán identificar las fases del modelo de counseling que describía Repetto (2002) y que son las siguientes; la única variante es la inclusión de los docentes en el proceso de intervención, dándole así un enfoque más sistémico:

1. Decisión sobre el inicio de la relación de ayuda
2. Interiorización. El cliente se autoexplora y comprende
3. Direccionalidad constructiva. Iniciación a la acción
4. Evaluación del proceso de ayuda y seguimiento

Teniendo claro el marco teórico desde el que abordamos el caso, pasamos a describir a continuación los datos concretos referentes al mismo.

Descripción del caso: alumno de 14 años. Ha repetido 1º de E.S.O. Mantiene conductas disruptivas en el Centro, siendo, una de ellas, competencia de Servicios Sociales. A nivel familiar el niño sufre una gran carga emocional. Hace menos de dos años su hermano pequeño estuvo a punto de morirse por un quiste hidatídico y el año pasado murió su madre. Vive con su padre y su hermano pequeño en casa.

Demandas: la demanda inicial surge en jefatura debido a las constantes amonestaciones que recibe y consiguientes expulsiones. Lo que se demanda es que el alumno corrija y controle sus conductas y tome conciencia de las consecuencias que le traen.

1. ENTREVISTA INICIAL.

Los objetivos de esta primera entrevista son:

- Exposición del caso y visión clara del mismo.
- Análisis de conductas conflictivas: causas y consecuencias.

- Exploración afectiva y actitudinal.

En esta entrevista se tuvo un primer contacto con el alumno. Se le pidió que expresara qué había pasado para llegar a la situación actual. El alumno fue capaz de identificar una serie de conductas que se saldaban con amonestaciones, partes y consiguientes expulsiones. Con la colaboración de jefatura de estudios pudimos acceder al archivo donde se registraban dichas conductas. De esta forma, además de que él mismo explicara y se responsabilizara de las acciones que llevaba a cabo también pudimos señalar algunas otras que podían resultar relevantes para conocer su versión y que contase él qué había pasado.

En primera instancia registramos las conductas problemáticas.

Conductas registradas:

- Hablar en voz alta, gritar,...
- No seguir las indicaciones del profesorado
- Insultar a compañeros
- Tirar el estuche a la cabeza de un compañero
- Contestar de forma inadecuada al profesorado
- Faltar a clase. Retrasarse
- No hacer los deberes
- No traer el material
- Usar el móvil en clase (para mirar la hora, según el alumno)

Seguidamente analizamos de manera conjunta con el alumno los posibles antecedentes y desencadenantes de las conductas conflictivas.

Posibles antecedentes:

- Se aburre en alguna clase y se desinteresa porque dice que los ejercicios le resultan fáciles y repetitivos, aunque no siempre.
- Discusiones familiares por tareas domésticas u otra razón que acaban con bronca por parte del padre y castigos hacia él aunque el hermano pequeño se vea también involucrado.

Así mismo recabamos otro tipo de información que también pudiese resultar interesante analizar previamente a la intervención.

Otra información relevante:

- A veces el trato del profesorado hacia él le hace “perder el control”
- Presenta insomnio de 2^a hora
- Tiene “prontos”
- Pierde el control cuando sufre represalias en público.
- Se descontrola cuando le gritan

De esta entrevista inicial se extraen las siguientes conclusiones.

- El alumno se presenta muy irritable en determinadas ocasiones y salta sin motivo aparente.
- El alumno se reconoce como culpable y merecedor de los castigos que recibe pudiendo llegar a ser un sentimiento de culpa contraproducente y estigmatizador.
- El alumno resulta extremadamente sensible al reconocimiento y el refuerzo positivo y le cuesta encajar los reproches y réplicas en público.
- El alumno muestra falta de autocontrol e incapacidad de prever las consecuencias de sus conductas.
- El alumno transmite que su padre ha perdido la confianza en él.
- El alumno muestra disposición e interés por el cambio y está dispuesto a trabajar para conseguirlo.
- Coincide que el alumno se muestra más alterado en las clases dirigidas por una mujer.

2. INTERVENCIÓN.

Se va a aplicar un modelo de intervención sistémico atendiendo a las necesidades del alumno e involucrando al resto de personas con las que dicho alumno se relaciona tanto dentro del centro educativo (docentes, compañeros, jefes de estudio...) como fuera (familia, amigos). No obstante, cabe apuntar que la intervención externa se hará siempre por mediación del alumno y sólo directamente en el caso de su padre si resulta estrictamente necesario.

A continuación se detallan las acciones de intervención llevadas a cabo con el alumno.

2.1. Contrato.

Previo a la aplicación de los cambios, es necesario concienciar al alumno de la necesidad de hacer un esfuerzo y poner de su parte. Se le propone al alumno firmar un contrato de cambio de conductas. Pese a que su disposición es buena, es interesante tener un documento observable y firmado por él, al que podamos recurrir en caso de que esa motivación intrínseca desaparezca.

Los contratos aumentan el sentido de responsabilidad de uno mismo sobre el cambio y permiten al firmante tomar conciencia de la necesidad de hacer esfuerzos por cambiar la situación. Además, en momentos de flaqueza funcionan como recordatorio e impulso para seguir adelante.

El contrato resalta el compromiso de cambio conductual y la colaboración y participación activa en su proceso de cambio.

2.2. Registro conductual. Intervención con los docentes.

Para poder intervenir a un nivel sistémico y no sólo individual con el alumno, las medidas se harán extensibles a todos sus profesores y familiares.

Partiendo de la primera entrevista que se tuvo con el alumno en la que se hizo memoria de las conductas problemáticas que él presentaba, se realiza un cuadro registro con dicha lista de conductas. Cada profesor deberá cumplimentar un registro de acuerdo a lo observado en su clase. Al lado de cada conducta problema deberá especificar si se ha dado o no dicha conducta en el alumno durante su hora de clase. La hoja de registro deberá entregarla el propio alumno a cada uno de sus profesores y recogerla, de manera que su grado implicación y compromiso sea alto.

Registraremos, por lo tanto, el nivel y el tipo de conducta que se repite y cuándo ocurre, pudiendo reconocer así, las circunstancias en las que se da.

2.3. Diario personal. Intervención familiar.

Debido a la historia familiar del alumno se infiere una posible relación entre lo que vive en casa y lo que traslada a las aulas. Es decir, pensamos que algún tipo de situación o episodio familiar previo puede ser el desencadenante de sus “prontos” en la escuela. Para conocer cómo vive y qué sucede en su casa le pediremos a él que redacte un diario en el que deberá anotar lo que ha pasado ese día, cómo ha reaccionado y qué consecuencias ha tenido.

Dada la poca motivación que tiene para escribir se le pide que, al menos, escriba en el cuaderno los hechos relevantes que ocurran. Respondiendo a:

- Hecho
- Motivo
- Qué hace él
- Consecuencias.

El diario personal, además de ayudarnos a detectar posibles desencadenantes de sus conductas disruptivas para evitar que se den los mismos o gestionarlos si se dan, presenta una fuente de análisis sobre cómo es y qué necesidades tiene el alumno. Así como un medio de expresión a través del cual desahogarse.

Sería interesante que el alumno utilizase el fútbol como válvula de escape y que el padre fuese consciente de ello, para eliminar frustraciones e impulsos agresivos.

2.4. Entrevista personal y seguimiento del caso. Intervención personal.

Durante las sesiones de control de la intervención y seguimiento con el alumno, se le deja explicar los acontecimientos de los días previos a la sesión. Se analiza conjuntamente con el alumno el diario para detectar si ha habido algún elemento disruptivo, cómo ha reaccionado y qué consecuencias ha tenido. Si no ha escrito nada en el diario, entonces se le pide que lo cuente y se analiza de la misma manera a viva voz.

La forma de intervenir, durante estas sesiones va a basarse en el reconocimiento de sus logros, ofrecerle un espacio en el que expresarse libremente y en el que perciba confianza. Transmitirle expectativas de cambio positivo y futuro académico. Alentarle por su esfuerzo.

2.4.1. Análisis diario personal.

El alumno no suele explayarse en sus explicaciones. A veces se muestra muy negativo y responde a las preguntas sobre "¿qué has hecho hoy?" diciendo que no ha hecho nada.

Sin embargo, los días que más se abre explica especialmente las cosas positivas que la han pasado. Recalca todo aquello que ha hecho bien. Incluso cuando ha hecho algo mal, no describe su mala conducta sino que se centra en el hecho de que ha pedido perdón. Conforme avanza en su redacción reconoce que no puede contar con nadie para hablar y expresar como se siente porque eso eran cosas que antes hacía con su madre y ahora ya no está.

2.4.2. En las entrevistas se observa:

- **Indicios de autocontrol.** Cuando le hacen "daño" le echan la bronca, intenta controlarse y se para a pensar. Piensa que "no vale la pena", haciendo un balance rápido.
- **Capacidad de prever las consecuencias de su conducta.** Sí es consciente e intenta relajarse y controlar su actitud y conducta impulsiva. Romper la cadena de "a ver quién grita más".
- Mayor **consciencia de sus logros.**

3. EVALUACIÓN DEL PRIMER MES DE INTERVENCIÓN.

Se observan las siguientes conductas positivas por parte del alumno:

- Un gran intento de mejora.
- Aumenta el número de positivos que recibe y disminuyen las amonestaciones.
- Está más contento porque su padre le castiga menos sin entrenamientos y puede jugar de titular.
- Nuevas relaciones sociales.
- Disminución del sentimiento de culpabilidad.
- El alumno se siente más liberado y le cuesta menos expresar lo que siente.

Por parte de los profesores ha existido buena colaboración, en la mayor parte de los casos. Han comprendido la sensibilidad del alumno hacia el refuerzo positivo y siempre que pueden intentan remarcar lo que ha hecho bien y/o ponerle positivos. Por otro lado, en aquellos casos en los que no ha habido comprensión por parte del docente, no se ha observado ningún progreso en la conducta del alumno en su asignatura, por lo que el alumno muestra ser muy dependiente de las expectativas que se proyecten sobre él y de la actitud del docente hacia él.

Además de este obstáculo de falta de colaboración por parte de algún docente, que puede desarrollarse en un efecto pigmalión, podemos resaltar igualmente otros obstáculos:

- Falta de colaboración por parte de algunos docentes.
- Falta confianza por parte del padre.
- El alumno todavía mantiene su estigma de "chico malo", aunque empieza a ser más consciente de sus cosas buenas.

- El hermano pequeño no sabe que su madre ha muerto, lo cual puede suponer una fuente de estrés para el mayor ya que debe ocultar la verdad a su hermano permanentemente y de manera consciente.
- Sus amigos siguen siendo inmaduros por lo que, a excepción de la psicóloga del centro, no encuentra a una persona que le escuche y a la que explicarle cómo se siente.

Módulo I: PROYECTO DE INTERVENCIÓN. Taller de afrontamiento del estrés**1. INTRODUCCIÓN**

Las sociedades occidentales sufren desde los años setenta un proceso de cambio de modelo económico caracterizado por la globalización y que comporta grandes transformaciones en el sistema productivo y el mercado de trabajo. Esta tendencia va acompañada de una mayor valoración de la formación y el conocimiento ya que los trabajos cada vez se caracterizan menos por las exigencias físicas y más por las mentales (Artazcoz, Escribà-Argüir & Cortès, 2006). Este aumento de demanda mental se ve reflejado en el sistema educativo como productor de futuros miembros del mercado laboral. El exceso de exigencias psicológicas consideradas como estresores (Karasek & Theorell, 1990) tiene consecuencias drásticas en nuestra población objetivo: los jóvenes. Es por ello que, a la vez que les exigimos un mayor desarrollo mental debemos enseñarles a gestionar el estrés que eso les produce.

2. JUSTIFICACIÓN

La naturaleza de los acontecimientos vitales que se dan en la historia de los jóvenes y adolescentes se describe como estresante porque se relacionan con procesos de adaptación a situaciones que percibe como dificultosas. Según Bernal y Escobar (2000) estas dificultades pueden ser: el ingreso a la universidad, la elección de carrera, el inicio o la imposibilidad de actividad laboral de acuerdo con la situación económica del país, la escogencia de pareja, el distanciamiento de los vínculos parentales, los cambios de residencia, la presencia de enfermedad grave propia o de algún familiar, matrimonio, divorcio, separación, pérdida del trabajo, muerte de un familiar cercano o amigo, abuso sexual y el maltrato físico o psicológico.

Diversos estudios relacionan los eventos de estrés mayor o la acumulación de eventos estresantes menores con el desarrollo de cuadros depresivos (Pardo, Sandoval, & Umbarila, 2004), apoyando así la hipótesis de que el estrés en edad temprana incrementa el riesgo de psicopatología en un futuro (Loman & Gunnar, 2010). Pese a todo, la falta de consenso frente al término estrés impide comparar investigaciones. Así pues, Fernández y Edo (1998) plantean hasta cinco definiciones distintas del concepto de estrés: (a) condición ambiental, (b) respuesta a ciertas condiciones ambientales, (c) apreciación personal de la situación, (d) relación de desequilibrio entre demandas ambientales y competencia para el afrontamiento, y finalmente, (e) consecuencia nociva concreta derivada de alguna de las anteriores concepciones. Sin embargo, esta falta de consenso ha contribuido a la generación de diversas técnicas de afrontamiento al estrés. Ante esta diversificación, cada individuo puede seleccionar aquella técnica que mejor se adapte a sus necesidades, a su concepto de estrés o a su personalidad.

Santos, Bernal y Bonilla (1998) hallaron en su estudio una correlación positiva entre eventos de estrés considerados como negativos y sintomatología depresiva, concluyendo que los profesionales de salud mental deben dirigir sus esfuerzos al desarrollo de programas del manejo del estrés como una alternativa preventiva a la depresión.

De acuerdo con lo citado en Merino Merino (2008), un estudio europeo estima que la prevalencia de trastornos mentales en los jóvenes europeos de 15-24 años está en torno al 20%, siendo esta media relativamente más baja entre los jóvenes españoles que se sitúa entre el 10 y el 20%.

Ante estos datos estadísticos y siguiendo las recomendaciones de autores como Santos et al., 1998, desde el departamento de orientación del IES Francisco Grande Covián quisimos desarrollar e implementar un programa de afrontamiento del estrés siguiendo una metodología de taller práctico.

3. CONTEXTUALIZACIÓN

El IES Francisco Grande Covián se caracteriza por impartir únicamente las etapas de secundaria y bachillerato. Dentro del bachillerato se ofertan cuatro vías distintas: (a) ciencias de la salud, (b) ciencias técnicas, (c) humanidades y (d) sociales.

El centro se caracteriza por tener un nivel de exigencia elevado y unos resultados impecables en los términos de selectividad.

4. DETECCIÓN DE NECESIDADES. DEMANDA.

Se ha detectado por parte de tutores y profesores de 2º bachillerato que muchos de sus alumnos presentan un grado de ansiedad elevado causado principalmente por la presión de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) inminentes.

5. OBJETIVOS GENERALES

Para lograr que los alumnos puedan llegar a controlar la ansiedad ante los exámenes, se ha desarrollado el taller “Afronta la selectividad sin agobiarte”

- Dar a conocer técnicas de relajación que puedan poner en práctica ante síntomas de ansiedad puntuales.
- Practicar las técnicas de relajación propuestas en el taller.

6. CONTENIDOS.

- Técnicas de relajación y respiración
- Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés
- Técnicas de distensión y expresión corporal.

7. ESTRUCTURA DE LAS SESIONES Y ACTIVIDADES.

Se realizarán 2 sesiones de 2 horas cada una que seguirán una estructura similar.

En primer lugar se harán juegos para romper el hielo, a continuación dinámicas de danzaterapia/musicoterapia que les permitan descargar energía y hacer un poco de ejercicio para eliminar la fatiga y concentrarse en sí mismos y en la realización del taller. Seguidamente trabajaremos las técnicas cognitivas que nos permitirán enseñarles a controlar los pensamientos y sensaciones estresantes. Por último, realizaremos técnicas más tradicionales de relajación. El objetivo de mostrar distintas técnicas en cada sesión es el de que puedan

probar estrategias diferentes y sean ellos quienes decidan cuál es la que mejor se adapta a su persona.

7.1. Sesión 1.

7.1.1. Introducción.

Objetivo: crear un ambiente distendido para favorecer la participación y concentración en los ejercicios de relajación posteriores.

Desarrollo:

Se iniciará la sesión con una breve introducción sobre lo que se va a hacer en los dos días de taller y cuál es el objetivo. Para fomentar la participación les preguntaremos a los chavales sobre sus técnicas actuales para afrontar el estrés previo a los exámenes.

Para crear un clima de distensión y concentración en el taller haremos un ejercicio dinámico y divertido. Así conseguiremos que se olviden por unas horas del estudio y se concentren en aprender las técnicas que vamos a poner en práctica con ellos.

Este juego inicial es conocido como “el terremoto”. Es necesario que el número de participantes sea impar, por lo que, de ser necesario, una de las personas que imparten el taller participaré en el juego. Se harán grupos de tres y uno de cuatro. Del grupo de cuatro se elegirá a la persona que dará las consignas, por lo que tendremos sólo grupos de tres. De cada grupo, se elegirá a dos personas que se colocarán con los brazos extendidos formando una “casa” y el tercero se colocará dentro de dicha “casa” y será el inquilino. Las consignas serán, por tanto, tres: (1) casa, (2) inquilino, (3) terremoto. Las consignas, que enunciará la persona sin casa, servirán para que, en el cambio, esta persona pueda encontrar una casa, de manera que habrá otro que se quedará sin casa y tendrá que ser éste último quien dé las consignas. Las instrucciones según la consigna son:

- Cuando la consigna sea “casa”, las “casas” sin romperse deberán correr a buscar a otro inquilino.
- Cuando la consigna sea “inquilino” serán los inquilinos quienes irán a buscar otra casa.
- Cuando sea “terremoto” todos tendrán que cambiar de papel o volver a ser casa pero con otra pareja.

Temporalización: 10 minutos

Recursos: Dinamizador del juego.

7.1.2. Técnicas de distensión.

Objetivo: trabajar con sensaciones corporales y liberar la tensión muscular

Desarrollo:

Cuando el ambiente ya sea más relajado, les incitaremos a perder el ridículo y despojarse de las tensiones corporales mediante técnicas aplicadas de la danza-movimiento-terapia.

Es importante que el cuerpo se libere de las tensiones y se sienta libre y esto lo haremos a través de sentir fuerza y la suavidad del movimiento.

Se pondrá música contemporánea y se harán ejercicios de respiración con estiramientos. A continuación con una música up-beat se realizarán ejercicios de distensión de todas las partes del cuerpo (piernas, brazos, tronco). Los ejercicios trabajados son:

- Respiración y apertura del torso y los pulmones.
 - Quitarle la chaqueta (imaginaria)
- Estiramiento de la columna mediante el redondeo de la espalda al ir hacia abajo.
 - Echar el cuello hacia atrás a la hora de inspirar
 - Inclinarse hacia abajo doblando la espalda, al mismo tiempo que espiramos.
- Tensar y destensar los puños.
- Masaje cosquilleo por las extremidades.
- Estiramiento de los brazos hacia el techo. Desmoronamiento, y golpear el suelo con las manos a la vez que se acompaña con suaves golpes desde la espalda y la cadera. (gesto de “frustración”)
- Vuelo de los brazos acompañando de un movimiento corporal que sigue la inercia de los mismos. Círculos verticales y horizontales.

Para finalizar se pondrán por parejas y harán un ejercicio de experimentar la fuerza del empuje y de la resistencia. Por lo tanto, tendrán que ponerse a un lado del aula. Uno tendrá que empujar al otro hasta el otro lado del aula, mientras el otro le pondrá resistencia. No se podrá utilizar las manos, y será todo a través de la expresión corporal y verbal. Por lo tanto, pueden gritar, empujarse y moverse como quieran, con tal de llevar al otro al final del aula. Este ejercicio permitirá experimentar y expresar un cierto nivel de frustración, mediante el cual el alumno podrá concienciarse y liberarse de parte de la tensión muscular.

Temporalización: 20 minutos

Recursos: Dinamizadora que explique las actividades y movimientos en cada momento. Música relajante y más dinámica.

7.1.3. Técnicas cognitivas.

Objetivo: indagar los pensamientos irracionales que puedan tener y explicarles por qué son irracionales.

Desarrollo:

Explicar brevemente los pensamientos irracionales.

El hecho de hallarse ante una situación estresante no significa, necesariamente, sentirse nervioso y distorsionado, simplemente hemos aprendido a reaccionar así.

El estrés es una conducta inducida y no ayuda a mejorar el rendimiento sino que lo bloquea por lo que es necesario aprender a controlar la sensación de ansiedad, utilizando la técnica que mejor se ajuste a nuestras características personales. Se mostrarán los distintos tipos de pensamientos distorsionados para que aprendan a identificarlos y a modificarlos en beneficio de su capacidad de autocontrol.

Contenidos teóricos:

Explicación teórica con ejemplos de los siguientes pensamientos irrationales. Apuntes extraídos de Labrador y Muñoz (1997).

- **Filtraje:** Se filtran los detalles negativos magnificándose mientras que los aspectos positivos no se tienen en cuenta. Ejemplo: “todo lo que no me he estudiado aún en vez de fijarme en lo que ya me sé”. Estrategias: Centrar la atención sobre las estrategias de afrontar el problema, más que obsesionándose por el propio problema. Categorizar el tema principal del problema, por ejemplo “pérdida” y como respuesta a esa pérdida centrarme en los objetos de valor que se posean. Combatir la exageración evitando palabras como “horrible”, “repugnante”, “tremendo”.
- **Pensamiento polarizado:** Tendencia a verlo todo o blanco o negro. O bueno o malo. O perfecto o fracasado. No existen los grises. Ejemplo: aprobar-triunfar/suspender-fracasar. Darse cuenta de que existe el término medio que sería la ponderación de asignaturas en P.A.U. Estrategias: pensar en porcentajes. Los seres humanos son muy complejos para reducirlos a juicios dicotómicos.
- **Sobregeneralización:** Se generaliza de un hecho negativo, la negatividad a toda la situación. Ejemplo: “voy mal en una asignatura, voy mal en todo”. Estrategias: pensar en cuánta evidencia real hay. Elaborar una tabla con tres columnas, pruebas a favor de mi conclusión, pruebas en contra de mi conclusión, conclusión alternativa. Evitar el efecto de la profecía “autocumplida”.
- **Interpretación del pensamiento:** Inferir lo que piensan los demás de ti sin que te lo expliquen. Ejemplo: “seguro que mis padres piensan que soy un fracasado”. Estrategias: las opiniones de la gente hay que tratarlas como hipótesis y deben de ser cuestionadas.
- **Visión catastrófica:** Ponerse en la peor de las situaciones. Ejemplo: enterarse de un caso en el que un estudiante no ha podido acceder a la carrera universitaria por la que optaba y pensar que a ti te va a pasar lo mismo. Estrategias: evaluar de forma realista en forma de porcentajes y probabilidades.
- **Personalización:** Comparar a lo demás contigo pese a que se encuentren en una situación distinta a la tuya. Ejemplo: comparar tus notas o avances con las de los demás aunque ellos se encuentren en una situación y contexto distintos a los tuyos. Estrategias: evitar el juego de las comparaciones, unas veces será exitoso pero otras será como una bofetada a la autoestima. Evitar compararse con los demás.
- **Falacias de control:**

- *Locus de control externo*: todo lo que pasa es por culpa de los demás o por factores externos.
- *Locus de control interno*: todo lo que pasa es por culpa mía.
 - Ejemplo: depresión. Lo malo que sucede se atribuye a uno mismo y lo bueno a factores externos. Estrategia: identificar el locus de control de cada uno al que se tiende normalmente.
- **Falacia de justicia**: nuestra idea de justicia no se corresponde con la de los demás. Ejemplo: "es injusto que otra persona tenga más nota que yo en esa asignatura". Estrategia: aprender que cada persona tiene una noción de justicia y hay que respetarla. No siempre se corresponderá con la nuestra. Ser honesto con uno mismo y con los demás.
- **Culpabilidad**: tendencia a culparse a uno mismo de todo. Ejemplo: el hecho de sacar una nota baja es porque no se ha estudiado lo suficiente sin tener en cuenta que el examen era difícil, por ejemplo. Estrategia: asumir que culparse a uno mismo por los problemas de los demás es una forma de autoengrandecimiento y que en realidad no se tiene tanto impacto en la vida de los demás como el que se cree realmente.
- **Debería**: fijar normas rígidas. Perfeccionismo. Falta de flexibilidad. "tengo que estudiar todos los días 5 horas. Si un día no se puede por alguna razón no pasa nada". Estrategia: Asumir que siempre existen las excepciones.
- **Razonamiento emocional**. Ejemplo: pensar que si estás triste es porque la situación es triste. Tú eres el artífice que posee la capacidad de convertir la situación en algo menos frustrante y negativo. Estrategia: hay que ser escépticos con lo que se siente y examinar nuestras emociones y sentimientos.
- **Falacia de la recompensa divina**: esperar recompensas por el esfuerzo que a veces no llegan inmediatamente ni en consecuencia directa o inmediata a una acción.

Temporalización: 30 minutos

Recursos: Monitora que explique los pensamientos irracionales. Dosier de apuntes.

7.1.4. Técnicas de relajación.

Objetivo: practicar técnicas básicas de respiración e imaginación para fomentar el nivel de relajación del participante.

Desarrollo:

7.1.4.1. Respiración.

En primer lugar explicaremos los dos tipos básicos de respiración que vamos a practicar: respiración profunda y la respiración natural completa.

Para comenzar con la práctica exploraremos la respiración propia de cada una. Se les pedirá a los alumnos que se coloquen en la posición "cuerpo muerto" y que respiren. A continuación

tendrán que colocar las manos en el lugar del cuerpo que sube y baja a la vez que respiran, comprobando así el tipo de respiración que cada uno tiene.

Les explicaremos que las personas que están nerviosas tienden a hacer respiraciones cortas y superficiales que sólo alcanzan la parte más alta del tórax. También les indicaremos que es preferible respirar por la nariz que por la boca.

7.1.4.2. Entrenamiento de la respiración profunda.

Les daremos las indicaciones para colocarse en la postura adecuada y pondremos una música relajante de motivos naturales.

Postura: tumbados en el suelo boca arriba con las rodillas dobladas y los pies separados unos 20cm dirigiéndolos ligeramente hacia afuera. Es importante que la columna esté recta y estirada apoyándose completamente en el suelo.

Les pediremos que exploren su cuerpo en busca de signos de tensión. Tendrán que tomar aire profunda y lentamente por la nariz hasta llegar al abdomen. Colocarán una mano encima del abdomen para comprobar cómo sube en la inspiración y baja en la espiración. Cuando se hayan relajado, les pediremos que sonrían suavemente. Después tendrán que inhalar aire por la nariz y sacarlo por la boca haciendo un ruido suave y relajante como el que hace el viento cuando sopla ligeramente. Esto servirá para relajar la boca y la lengua. Continuarán haciendo estas respiraciones largas, lentas y profundas hasta que lo dominen. Les indicaremos que deben concentrarse en la respiración y el sonido que hacen al expulsar el aire. Es importante dejar claro que estas respiraciones deben practicarse diariamente entre 5 y 10 minutos.

7.1.4.3. Entrenamiento de la respiración natural completa.

Postura: cómodo de pie o sentado.

Este entrenamiento sigue 4 fases que iremos practicando progresivamente, para ello les daremos a los alumnos las siguientes instrucciones:

1. Inspirar por la nariz llenando la parte baja de los pulmones, notaremos que el abdomen se eleva hacia afuera.
2. Inspirar por la nariz llenando la parte media de los pulmones, notaremos que la parte inferior del tórax y las últimas costillas se expanden ligeramente.
3. Inspirar por la nariz llenando la parte alta de los pulmones, notaremos que se eleva ligeramente el pecho y el abdomen se mete para dentro.
4. En una única inhalación suave y continuada desarrollar los tres pasos ejercitados anteriormente. Mantener la inhalación durante unos segundos con todos los pulmones llenos. En ese momento comenzaremos a hacer una espiración muy lenta para que se vayan vaciando los pulmones suavemente y se relaje el abdomen y el tórax.

7.1.4.4. Imágenes dirigidas.

Con esta técnica emplearemos la imaginación para lograr la relajación. Los alumnos estarán tumbados con los ojos cerrados, mientras la monitora les va leyendo las instrucciones de

manera lenta y pausada, con una voz suave y relajante. A la vez, sonará una música relajante. Las instrucciones describen la imagen de un lugar que transmite paz y tranquilidad (ver anexo I)

Temporalización: 40 minutos

Recursos: Monitora que explique los ejercicios. Lectura de imagen dirigida. Música relajante.

7.1.5. Entrevista grupal de evaluación.

Es importante para la evaluación de la actividad y la posible modificación de la próxima sesión conocer las sensaciones y pensamientos de los alumnos sobre esta primera sesión. Para ello, plantearemos las siguientes preguntas:

- ¿Cómo os sentís? ¿estáis más relajados?
- ¿creéis que os pueden servir alguna de estas técnicas?
- ¿las pensáis practicar para poder utilizarlas efectivamente los días antes de las PAU?

7.2. Sesión 2

7.2.1. Introducción.

Para introducir la sesión les explicaremos en qué vamos a invertir las próximas 2 horas. Haciendo una breve explicación de los contenidos que se trabajarán en el taller.

Induciremos, nuevamente, un clima distendido mediante la realización de dinámicas de grupo entretenidas. En esta sesión, pediremos a los alumnos que crean ser distintas cosas: (1) palomitas de maíz que estarán en una sartén saltando sin parar y la sartén se irá haciendo más o menos grande en función de las consignas que dé la monitora; (2)un dragón que estará definido por un alumno que hará de cola y otro de cabeza, el resto tendrán que colocarse en fila para formar el cuerpo, y la cola y la cabeza cambiarán de persona según la monitora lo indique.

A preferencia de la monitora también se podrán aplicar otras dinámicas como la del director de orquesta,... En función de la recepción por parte del grupo.

7.2.2. Técnicas de distensión.

Objetivo: entender la importancia y la eficacia del condicionamiento clásico también en las situaciones de estrés. Despojarse de tensiones posturales.

Desarrollo:

Vals, bailar estilo libre, expresando lo que transmite la música. Cuando pare la música el alumno deberá inducir en su cuerpo una sensación de tensión, miedo y locura. En el momento que la música vuelva a sonar, volverán a desplazarse por la sala bailando y sonriendo.

En una segunda actividad realizaremos ejercicios similares a los de la sesión anterior introduciendo aspectos de suavidad. Emularemos acariciar el espacio, imaginando que este es muy suave.

Finalmente, propondremos una actividad que trabaja la relajación a través de la sensación de suavidad y energía etérea y que está basada en las técnicas del Reiki. En esta actividad tendrán que colocarse por parejas. Un miembro de la pareja simulará hacerle un masaje pero sin tocarle aunque sí intentará mantener sus manos lo más próximas a la piel de otro que estará tumbado cómodamente.

Temporalización: 20 minutos

Recursos: esterillas y música vals y relajación.

7.2.3. Técnicas cognitivas.

La técnica de detención del pensamiento fue inventada por Bain (1928) y adaptada por Joseph Wolpe y otros terapeutas de conducta a finales de los cincuenta con la finalidad de tratar los pensamientos obsesivos y fóbicos.

Las obsesiones son pensamientos repetitivos y extraños que no se adaptan a la realidad, son perjudiciales, improductivos, producen ansiedad y pueden afectar a las relaciones sociales e interpersonales. Son numerosos los ejemplos de obsesiones: las preocupaciones excesivas por la salud (hipocondriasis), pensamientos de inadecuación sexual persistentes, dudas referidas a sí mismo (creer que no vales nada, baja autoestima, "seré incapaz de hacer esta tarea bien" ...), tener miedos injustificados, etc.

Objetivo: que los participantes del taller aprendan la técnica y sean capaces de aplicarla con éxito en su vida cotidiana ante situaciones de estrés.

Desarrollo:

Para sacar partido a esta técnica se suelen utilizar estos pasos:

- Determinar cuáles son los pensamientos obsesivos y/o fóbicos. Se trabaja a través de la introspección cuáles son los pensamientos que se repiten de forma habitual y que al mismo tiempo le proporcionan mayor malestar a los asistentes al taller o los perciben como desagradables. Por la naturaleza del taller nos centramos en los pensamientos relacionados con el rendimiento académico y el estrés ante los exámenes.
- Imaginación en el pensamiento. Se trabaja con los asistentes al taller la imaginación de una situación en la que aparezca con facilidad el pensamiento obsesivo que quieren combatir. Se les pide que lo imaginen con todos los detalles posibles.
- También se practica con pensamientos normales, alternando entre normales y obsesivos, para que en las fases posteriores cuando detengan los pensamientos obsesivos, éstos sean sustituidos por los pensamientos adaptativos.

- Interrupción del pensamiento con ayuda. Se trabaja con los asistentes la imaginación del pensamiento obsesivo (en este caso relacionado con los exámenes y el rendimiento académico) tal como se describe en el punto 2. Se les pide que cuando lo imaginen y lo sientan angustioso griten STOP. Se practica que aguanten durante 30 segundos con la mente en blanco. En este tiempo, si el pensamiento obsesivo reaparece se les indica que deben gritar de nuevo STOP.
- Interrupción del pensamiento sin ayuda. Se explica a los alumnos la manera en la que puede automatizar esta técnica practicándola por su cuenta. Se trata de que no se grite STOP sino que poco a poco cada uno interrumpa sus pensamientos de manera silenciosa por medio de autoinstrucciones.
- Sustitución del pensamiento. Se procede a la explicación de que esos pensamientos, una vez que se detengan tienen que ser sustituidos por otros más adaptativos y positivos.

7.2.4. Técnicas de relajación.

Jacobson, relajación progresiva por grandes grupos musculares.

Esta técnica consiste en tensar deliberadamente los músculos que se tensan en una situación de ansiedad o temor para posteriormente relajarlos conscientemente. Es muy buena para que con el tiempo y mucho entrenamiento lleguemos a estar completamente seguros de que podemos relajarnos cuando queramos, incluso en situaciones que ahora consideremos imposibles o a evitar a toda costa. Utilizaremos la técnica abreviada por razones de tiempo y simplificación. La sesión consistirá en la tensión de los distintos grupos musculares durante 5-7 segundos y la posterior distensión durante 20-30 segundos. Los cuatro grupos musculares que trabajaremos son:

- Miembro superior: cerrar el puño y tensar el bíceps y el antebrazo, relajar. Primero el brazo derecho y luego el izquierdo.
- Cuello y cabeza: mover la cabeza hacia atrás, arrugar los músculos de la cara, tensar la frente, fruncir el entrecejo, cerrar los ojos con fuerza y apretar los labios. Relajar.
- Espalda, abdomen y pecho: separar los hombros arqueando la espalda y tensar los músculos abdominales. Relajar.
- Miembro inferior: extender los pies y los dedos dirigiendo las puntas hacia fuera. Relajar. Flexionar los dedos tensando con ello las pantorrillas, muslos y nalgas: Relajar. Primero con la pierna derecha y luego repetir con la izquierda.

La monitora les comentará a los alumnos algunas consideraciones:

- Práctica: al principio con veinte minutos se consigue una relajación parcial pero más adelante, entrenando habitualmente, se puede conseguir relajar el cuerpo en breves momentos.
- Fase de relajación: es muy importante relajar los músculos todo lo que se pueda tras la tensión porque es esa sensación la que se pretende aprender.
- Precauciones: hay que tener cuidado al tensar el cuello y la espalda por posibles contracturas. También es frecuente calambres en los pies y en los dedos.

7.2.5. Cuestionario de evaluación de las sesiones.

Como culminación de las dos sesiones y para que nos sirva como evaluación del programa se pasará a los asistentes un breve cuestionario (ver anexo II). Con este cuestionario pretendemos saber cuán útil les resultó el taller, a modo de establecer las implicaciones preventivas que supone su desarrollo.

8. RECURSOS.

Para la realización del taller se necesitará:

- Músicas: relajante, contemporánea, upbeat, clásica (vals)
- Equipo reproductor.
- Aula amplia sin obstáculos (por ejemplo, el gimnasio)
- Bolígrafo y papel.
- Material de apoyo para que los estudiantes puedan practicar las técnicas trabajadas en su casa.

9. EVALUACIÓN.

Para evaluar el taller utilizamos dos herramientas:

1) Cuestionario de evaluación (ver anexo II):

Según las respuestas de los asistentes al taller, en general, el taller les ha parecido muy práctico, fácil de entender y ameno.

En cuanto a si creen que utilizarán lo aprendido en su vida diaria hay más disparidad de respuestas. Mientras algunos participantes creen que lo utilizarán mucho, otros creen que poco o nada. Esto es un punto débil del taller y para futuras ocasiones tenemos que incidir más en la idea del entrenamiento diario en las técnicas enseñadas de una manera fácil y práctica.

Respecto a lo que más les ha gustado del taller a nuestros participantes las respuestas han sido variadas, aunque la técnica de relajación progresiva de Jacobson, las ideas irracionales, las técnicas de respiración y la música relajante estaban entre las respuestas más frecuentes.

Acerca de lo que menos les ha gustado del taller la disparidad también ha sido la tónica, pero podemos afirmar que algún ejercicio de distensión estaba entre las respuestas más señaladas. Algunos participantes justifican esta respuesta por la incomodidad física que les provocaba, hecho que tenemos que tener en cuenta para próximas ocasiones.

Para finalizar, los participantes añadieron aspectos que les gustaría añadir al taller. Entre las respuestas más frecuentes encontramos: impartir más teoría, entrenamiento más continuado en el tiempo en las técnicas de relajación y el horario.

2) Observación no sistematizada:

A través de la observación hemos podido comprobar que la participación al taller ha sido en general satisfactoria. Los alumnos han estado participativos, activos y hemos recibido feedback de nuestras propuestas. Estas conclusiones las hemos extraído de conductas de nuestros

participantes tales como: preguntas a la monitora cuando no entendían algún concepto, realización de las actividades activamente o pocas distracciones entre ellos.

A modo de resumen podemos afirmar que tanto los contenidos elegidos como las actividades realizadas para ponerlos en práctica y nuestra actuación como monitoras y dinamizadoras del taller han sido las adecuadas, teniendo en cuenta las debilidades que ya hemos descrito y que serán mejoradas en posteriores ocasiones rediseñando algunas actividades a través de la experiencia que nos de la puesta en práctica de futuros talleres.

10. ANEXOS DEL TALLER

10.1. *Anexo I: Visualización camino de la playa*

Estoy tumbado con los ojos cerrados..... Me voy alejando de los ruidos y exigencias cotidianas, comienzo a visualizarme con todo tipo de detalles descendiendo por un camino que desemboca en la playa..... Me veo recorriendo el camino..... hace un día cálido, el sol me calienta y la sensación es agradable..... Una fresca brisa en mi frente me refresca..... Siento como los pies se hunden levemente en la arena caliente y me gusta, es una sensación agradable, muy agradable..... Desde aquí puedo mirar al horizonte, veo el azul del mar..... Veo el azul del cielo..... tengo la sensación de estar rodeado de azul un azul que me relaja y me llena, me invade y me sosiega..... Percibo los olores salobres del mar, de la arena, escucho el sonido del viento al filtrarse entre las hojas de unos árboles cercanos..... Me tumbo en la arena caliente y me relaja, los granos de arena comunican su calor a mi espalda y disuelven la tensión como un azucarillo se disuelve en agua caliente..... El cielo azul, el mar azul me relajan..... El sonido del viento entre las hojas me relaja..... El sonido de las olas me relaja..... Siento la relajación y la calma..... Me permito permanecer en este estado unos momentos y me preparo para abandonar el ejercicio..... Regreso a mi habitación, y tomo conciencia del estado de relajación en que me encuentro, me doy cuenta que puedo volver a esta playa interior a relajarme cuando lo deseé, se que mi imaginación es una fuente de calma y de paz.

10.2. *Anexo II: Cuestionario de evaluación.*

1. Valora las siguientes características del taller

NADA POCO ALGO MUCHO

El taller me ha parecido práctico

El taller me ha parecido fácil de entender

El taller me ha parecido ameno

Creo que utilizaré lo aprendido en el taller en mi vida diaria

2. Lo que más me ha gustado del taller es:
3. Lo que menos me ha gustado del taller es:
4. Cosas que añadiría al taller:

11. REFLEXIÓN PERSONAL.

Durante la realización de este taller encontramos diversas dificultades que describimos a continuación junto a la estrategia que seguimos para salvarlas.

Se consideró que los alumnos que mayor necesidad tenía o, al menos, de manera más inminente, eran los de 2º de Bachillerato puesto que en los dos meses siguientes se enfrentaban a los exámenes finales y a los de selectividad. Sin embargo, debido a estos mismos aspectos resultó más difícil la acogida del taller.

En primer lugar, la cantidad de técnicas de relajación y de afrontamiento al estrés supusieron una dificultad añadida a la preparación del taller puesto que tendíamos a centrarnos en materia más tradicional y en los aspectos cognitivos. Sin embargo, nos estábamos dejando en el tintero actividades como el Yoga o el Pilates que también pueden servir para llegar al estado de relajación deseado. En base a esto se decidió estructurar el taller pudiendo hacer una muestra de los tres tipos de técnicas que habíamos clasificado en: técnicas de distensión en las que se englobaban todas aquellas que requerían mayor actividad física, técnicas cognitivas y técnicas tradicionales de relajación. Debido a que son estas últimas las más “relajadas” en el sentido en que la inactividad del cuerpo es mayor, decidimos que se hicieran al cierre de la sesión; mientras que las que mayor actividad requerían se pusieron al principio para tener un tiempo de disminución de la actividad, colocando las técnicas cognitivas en medio de las otras dos.

En segundo lugar, la programación en cuanto a la fecha y la hora así como la difusión del taller también supusieron un problema. Al tratarse de un taller gratuito, en horario extraescolar y totalmente opcional, existía el riesgo de que el interés del alumnado fuese nulo. Por lo tanto, debíamos programar las fechas y las horas en alguna tarde que tuvieran más o menos libre. En principio se pensó hacer justo después de los exámenes de la 2ª evaluación ya que esa semana caía justo antes de las vacaciones de semana santa y por lo tanto, contaban con todo ese tiempo para poder practicar las técnicas. Sin embargo, en esa semana tenían también charlas sobre las distintas carreras de la universidad y además se juntó todo con una huelga general. Ante esta situación decidimos hacer la primera sesión en esa semana y la segunda sesión justo el día que volvían de las vacaciones.

Fuimos clase a clase anunciando la realización del taller así como sus contenidos y lo presentamos con un cartel donde se detallaban los días, las horas y el lugar de realización y realizamos unas fichas que repartimos en cada clase para que el que quisiera fuera apuntándose. Las fichas se recogerían en el departamento de orientación el mismo día de la realización de la primera sesión del taller pero en la hora del recreo. Sin embargo, el sistema de registro no funcionó y, por lo tanto, el mismo día que empezaba el taller seguimos con la incertidumbre sobre el número de asistentes. Aún así, la aceptación fue mayor de la que esperábamos y tuvimos un grupo de 10 personas realizando el taller el primer día.

La realización de esta sesión fue muy positiva ya que conseguimos que cada uno se metiera en el papel e intentara relajarse lo máximo posible. Resultaron ser todo chicas y, en general, participaron muy a gusto. Lo que permitió que el taller durase media hora menos por

lo que se hizo menos pesado. La implicación fue tal que, incluso al acabar el taller, una chica rompió a llorar, posiblemente como método final a la liberación del estrés.

Sin embargo, la situación en la segunda sesión fue completamente distinta. Sólo contamos con tres personas y únicamente una persona había participado en la sesión anterior. La excusa general fue que al día siguiente tenían examen y durante las vacaciones de Semana Santa se habían relajado demasiado. No obstante, la dinámica de trabajo no cambio aunque sí que resultó más complicado que se involucraran al 100% ya que se mostraban muy expectantes.

Este taller proponía sesiones muy prácticas sobre las distintas técnicas de relajación y de afrontamiento del estrés que se conocen. Se pretendía hacer un barrido por la variedad de técnicas que existen de manera que todos conocieran la diversidad y que cada uno se “especializase” por su cuenta en aquella o aquellas que más le podían interesar.

Resultó ser un taller piloto capaz de ser adaptado a otros cursos y dentro del Plan de Acción Tutorial (PAT), puesto que los casos de excesivo estrés ante los exámenes se están dando cada vez más en cursos más bajos llegando a ser detectables ya en 1º y 2º de ESO.

Concluyendo podemos decir que el taller creemos que está bien planteado debido a su carácter totalmente práctico y a la diversidad de actividades que presenta. Sin embargo, en futuras ocasiones habría que hacer más hincapié en la difusión y la programación de horarios para hacerlo en momentos en los que los alumnos pudieran asistir sin sentir presión de exámenes u otras obligaciones. También sería interesante extrapolarlo a actividades que puedan incluirse dentro del PAT para llevarse a cabo con carácter preventivo y evitar así los efectos negativos del estrés frente a los exámenes.

Módulo I: BIBLIOGRAFÍA

Artazcoz, L., Escribà-Argúir, V., & Cortès, I. (2006). El estrés en una sociedad instalada en el cambio. *Gac Sanitari*, 20(1), 71-78.

Bernal, H., & Escobar, L. (2000). Prevalencia de depresión en estudiantes de medicina de la universidad del valle. *Revista Colombiana De Psiquiatría*, 29(3), 251-259.

Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.

Fernández, J., & Edo, S. (1998). ¿Se puede medir el estrés?: Un análisis de los elementos que componen el proceso del estrés. *Avances En Psicología Clínica Latinoamericana*, 16, 113-148.

Grañeras Pastrana, M., & Parras Laguna, A. (2009). *Orientación educativa: Fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación.

Karasek, R., & Theorell, T. (1990). *Healthy work. Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.

Labrador F. & Muñoz, J. (1997). *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*. Madrid: Pirámide.

Loman, M. M., & Gunnar, M. R. (2010). Early experience and the development of stress reactivity and regulation in children. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 34(6), 867-876.

Merino Merino, B. (2008). *Ganar salud con la juventud*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo; Instituto de la Juventud.

Monereo, C., & Solé, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: Dimensiones críticas. In C. Monereo, & I. Solé (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista*. (pp. 15-32). Madrid: Alianza Psicología.

Monge Crespo, C. (2009). *Tutoría y orientación educativa. nuevas competencias*. Madrid:

Wolters Kluwer.

Pardo, G., Sandoval, D., & Umbarila, D. (2004). Adolescencia y depresión. *Revista Colombiana De Psicología*, 13, 13-28.

Repetto, E. (2002). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.

Santana Vega, L. E. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica: Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.

Santos, A., Bernal, G., & Bonilla, J. (1998). Eventos estresantes de vida y su relación con la sintomatología depresiva. *Avances En Psicología Clínica Latinoamericana*, 16, 121-132

Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.

Módulo II: PROYECTO DE ORIENTACIÓN FAMILIAR**1. INTRODUCCIÓN.**

La vida de un centro está llena de historias. Engloba las vidas de muchas personas que se congregan en un espacio y a un tiempo determinado para dar cabida a la educación y a la formación de las nuevas generaciones.

La familia, así como el centro escolar, se considera el pilar básico de la educación de un niño. Ambas instituciones forman parte de la estructura social y establecen múltiples relaciones entre sí y con otros elementos importantes de dicha estructura como el Estado y la economía.

Desde nuestro departamento de orientación se adopta un modelo de asesoramiento psicopedagógico asentado en las bases teóricas del constructivismo. Por ello, damos especial importancia al desarrollo del niño en la cultura escolar y a la calidad de las interacciones que se describen en el contexto de la escuela. Así mismo, damos cuenta de la interdependencia existente entre los agentes educativos que se describen en la comunidad educativa. Por lo tanto, atendemos a la importancia de una educación coherente y coexistente entre los distintos agentes; es decir, nos resulta de índole prioritaria establecer lazos relationales desde el centro con las familias, de manera que éstas se involucren en la labor y acción docente que se lleva a cabo en el IES Francisco Grande Covián.

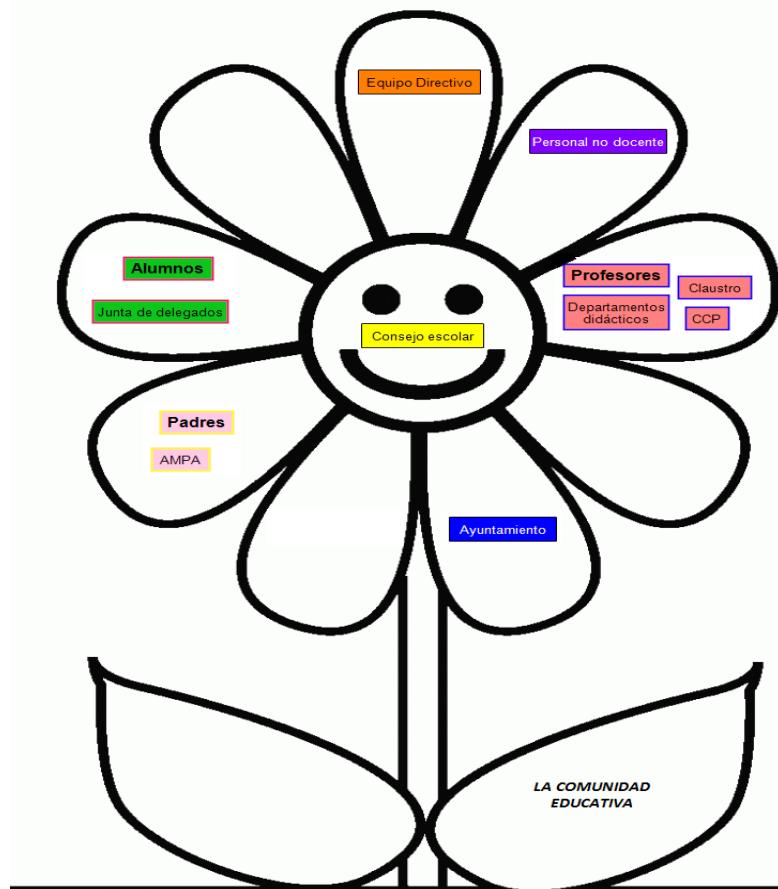


Ilustración 5: Diagrama de elementos relacionados que interactúan en el día a día en un centro escolar

Para ello, resulta imprescindible establecer una serie de estrategias que mejoren lo que ya está establecido en cuanto a la formación y el mantenimiento de dicha relación.

El proyecto de orientación familiar que aquí se presenta se desarrolla plenamente aunque no se implementará y se presentará como una propuesta de mejora al programa de orientación familiar ya existente. Para ello, se va a realizar un análisis para saber de dónde partimos y hacia dónde vamos/queremos ir, y se especificará de manera flexible las acciones que concretarán nuestra misión.

Así pues, en primera instancia recogeremos datos sobre la contextualización del centro, el tipo de alumnado y familias, así como los apoyos y nexos que encontramos entre familias y docentes. En segundo lugar y consecuencia de la contextualización haremos un análisis de necesidades, que determinará los recursos con los que contamos, la misión del departamento y la visión del aprendizaje en nuestro centro; aspectos que se deberán tener en cuenta en el diseño del proyecto. De este análisis de necesidades estableceremos prioridades y una misión de futuro. Conociendo hacia dónde vamos, podremos establecer una serie de objetivos que sirvan para definir nuestras metas y responsabilidades. Para ello, desarrollaremos una serie de estrategias que se reflejarán en el plan de acción. Finalmente, se analizarán aquellos aspectos evaluativos de las mejoras introducidas.

2. CONTEXTUALIZACIÓN.

En este apartado se detalla el contexto en el que se va a desarrollar el proyecto tanto a nivel social como a un nivel más institucional en el que se tendrán en cuenta tanto los principios educativos del centro como los objetivos generales de la enseñanza en el mismo.

2.1. *El centro: historia, ubicación y organización.*

El I.E.S. "Francisco Grande Covián", situado en el barrio de Las Fuentes, comenzó su andadura en el curso 1985-1986 como "Mixto nº 14" para atender las necesidades educativas del barrio y se le concedió el estatus de centro de BUP y COU, cuando sus vecinos, el IES Pablo Serrano y Obra Diocesana Santo Domingo de Silos, cumplían con otras necesidades del barrio siendo centros de Formación Profesional y régimen concertado, respectivamente.

Actualmente, en el centro se imparten la E.S.O. (primer y segundo ciclo) y el Bachillerato (en sus modalidades de Ciencias y Tecnología, y de Humanidades y Ciencias Sociales). Asimismo, por ser centro de Integración, incluye una gran variedad de alumnado con necesidades educativas especiales. Existen igualmente programas de diversificación curricular en 3º y 4º de la E.S.O.

Mayoritariamente, el alumnado procede de los Colegios Públicos del barrio adscritos al centro: C.P. Torre Ramona, C.P. Marcos Frechín, C.P. Las Fuentes, C.P. Tomás Alvira, C.P. J. Sanz Ibáñez. Precisamente por ello, resulta imprescindible coordinarse con estos centros de Educación Infantil y Primaria, especialmente en todo lo relacionado con el alumnado del primer ciclo de la E.S.O, para conocer sus antecedentes familiares así como historia académica.

El número de alumnos matriculados para este curso es de 726 aunque todavía no están cerrados todos los grupos, y se cuenta con 70 profesores pertenecientes a 16 departamentos.

Este instituto se coordina con una serie de servicios situados en la zona, que pueden resultar de gran ayuda para completar la función formativa de su alumnado. Destacan, entre ellos, el complejo "Salvador Allende ", de propiedad municipal, donde está la Biblioteca "Ricardo Magdalena", la Casa de la Juventud y un Salón de Actos.

2.2. Las familias del Grande Covián.

Resulta interesante hacer una breve mención y descripción sobre el/los tipo/s de familias que acoge nuestro centro.

Debido a las características del barrio y la situación contextual actual, las familias del barrio son de lo más variopinto. Así pues, contamos con una gran afluencia de familias inmigrantes de primera generación cuyos hijos asisten al centro. La gran mayoría son familias latinoamericanas pero cada vez más encontramos la presencia de otras culturas como la china o la africana y, por tanto, otras lenguas.

La mayor parte de las familias que habitan la zona es de clase social media-baja. La mayoría de los progenitores son asalariados y muchos de ellos han perdido su empleo durante los últimos años. Estos datos se demuestran en las estadísticas de INAEM (2011) en las que se refleja que el número de empresarios es mucho menor con respecto a la media zaragozana y la tasa de paro mayor con respecto a la media.

En cuanto a la estructura familiar, cada vez hay más estudiantes que sufren una separación. Muchos de ellos experimentan cambios de domicilio y, posiblemente, de entorno; pero otros, dado la situación económica, viven con ambos progenitores que legalmente están separados, por lo que pueden verse involucrados en constantes conflictos.

En resumidas cuentas, el centro debe trabajar con familias inmigrantes, azotadas por la crisis económica, e incluso con problemas matrimoniales. Será importante tener en cuenta dichas características familiares a la hora de abordar un proyecto de orientación dirigido a éstas.

2.3. Principios educativos del centro

El IES Grande Covián es un centro: (a) público aconfesional; (b) cuyo objetivo fundamental es la formación integral del alumnado y la creación de un pensamiento crítico y maduro, teniendo en cuenta las necesidades y capacidades de cada uno de los alumnos y el derecho y la obligación fundamental de la educación; (c) que cree que la educación ha de ser solidaria, y por tanto, no discriminatoria tal y como nos marca la Constitución Española; (d) que se basa en una formación de calidad, adaptada a las capacidades del alumnado y que les permita desarrollarse al máximo de sus capacidades; y en el que la evaluación es el instrumento que guiará el proceso de aprendizaje diario de cada alumno a lo largo del curso, lo que implica un análisis de múltiples factores y la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa.

2.4. Objetivos generales de la educación en el centro.

Dentro del Proyecto Educativo de Centro se hace especial mención a la formación, la participación, la tolerancia, el respeto, la responsabilidad, el diálogo y la integración. Para ello

se propone estimular la participación en actividades solidarias, respetuosas con el medio ambiente, que contribuyan a la educación para la paz o favorecer la educación del alumnado como consumidor. Es decir, se pretende una educación basada en conocimientos pero también en valores, con el fin de conseguir un pensamiento crítico y maduro que les desarrolle como personas. Además, se pretende la plena integración del alumnado con necesidades educativas especiales y la adaptación a las necesidades de cada uno de los alumnos del centro.

Se reconoce, igualmente, la importancia de la función orientadora y tutorial en el proceso enseñanza y aprendizaje. En los objetivos inmediatos se habla de la figura del tutor y la colaboración que ha de mantener con el departamento de orientación. Ambas figuras, han de trabajar mano a mano en la elaboración, seguimiento y evaluación del Plan de Acción Tutorial (PAT) anual del centro. Además, ambos profesionales tienen una función muy importante en la evaluación de los alumnos, ya que realizan un seguimiento periódico del grupo-clase y de cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales que se encuentran en el aula. Sin el intercambio de información entre ambos, sería imposible conseguir gran parte de los objetivos marcados en el currículo académico formativo.

Como temas transversales, encontramos la importancia de la educación en valores así como la participación en programas educativos europeos como los de la Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud.

Existe, por tanto, una interdependencia entre los sistemas que confluyen en el centro educativo: entorno familiar, entorno político-cultural, entorno comunitario, etc. La coordinación de los mismos tiene como finalidad el máximo desarrollo de las capacidades del alumno. Así pues, se resalta, nuevamente, como un objetivo fundamental el fomentar lazos entre el centro y la familia.

3. ANÁLISIS DE NECESIDADES.

A continuación se desarrolla la recogida de datos que nos permita saber de dónde partimos y podamos así, identificar necesidades sobre las que decidir hacia dónde queremos ir.

3.1. Por qué hacer un análisis de necesidades.

Nuestro objetivo principal como centro es la formación integral del alumnado y la creación de un pensamiento crítico y maduro. Por lo tanto, siempre deberemos trabajar pensando en el beneficio del propio alumno. Para recabar la información necesaria se va a llevar a cabo una pequeña investigación a nivel de centro, con los siguientes objetivos:

- Identificar el grado de involucración de las familias, la frecuencia de contacto familias-centro, los tipos de demanda realizados y las percepciones educativas de las familias sobre el centro.
- Analizar las dificultades que señalan los padres para contactar a los profesores/tutores/asesores de sus hijos, así como las posibles soluciones que los padres mismos puedan proponer.
- Identificar las necesidades y demandas de las familias actuales del centro.

- Colaborar con las familias en la creación de nuevas líneas de acción y métodos para mejorar la calidad de la relación familia-centro.

Para ello, vamos a hacer un registro de aquellas acciones que ya se llevan a cabo a nivel de conciliación entre padres y centro educativo, y trataremos de conocer la opinión de los padres sobre lo que ya se hace y lo que creen que se podría hacer.

3.2. Recogida de datos.

3.2.1. De dónde partimos.

Se programa una entrevista con la orientadora del centro para que explique, a título informativo, cómo trabajaban la orientación familiar desde el centro. La información recogida en dicha entrevista se detalla a continuación.

A principio de curso se convoca una reunión de cada tutor de grupo con los padres de sus alumnos tutorizados. Esta reunión sigue un guión claramente especificado desde el departamento de orientación (ver anexo I). Desde jefatura se prepara un dossier con toda la información que se considera necesaria para que los padres estén bien informados del proceso de escolarización de sus hijos. En este dossier, el departamento de orientación incluye una carta en la que se establecen algunos consejos para ayudar a sus hijos en los estudios (ver anexo II). Debido a que se trata de una primera reunión y no hay demasiada información sobre los estudiantes a nivel individual, sólo se tocan temas de índole general.

Por otro lado, y en cuanto al seguimiento del alumno, el departamento de orientación proporciona un pequeño guión sobre la información a transmitir a las familias en las entrevistas personales entre el tutor y los padres del alumno de manera individual (ver anexo III).

De manera extraordinaria, el tutor puede convocar reuniones con un grupo de padres o con todos los padres de sus alumnos si así lo considera necesario para tratar problemáticas que puedan surgir dentro de su grupo. En este caso el departamento de orientación sirve, una vez más, de fuente asesora para guiar la sesión.

A nivel de orientación académica y profesional, se proponen unas reuniones de orientación a padres y alumnos de 4º ESO, 1º y 2º de bachillerato, en las que participa el equipo directivo y el orientador del centro. Igualmente, las mesas de orientación que organiza la diputación general también son abiertas a las familias.

Asimismo se establecen vías comunicativas para que los padres estén al corriente de todo lo que sus hijos trabajan en tutorías (programa charrando, tú decides,...).

El orientador sólo tiene estipulada una hora semanal para la atención a padres. Sin embargo, éste se puede mostrar flexible para conciliar los horarios de los padres con el suyo. Desafortunadamente, el resto de horas las ocupa con otras tareas de su competencia, por lo que es poco probable que pueda aumentarse el horario de atención familiar.

Además de los aspectos de orientación familiar que son competencia del departamento de orientación, también contamos con otras vías de comunicación entre padres y centro escolar que recaen más sobre el equipo directivo. Estas vías son: la redacción y

publicación del Proyecto Educativo de Centro (PEC); y la puesta en marcha del mecanismo online del Tamagochi, en el que se ven reflejados todos los aspectos de conducta y asistencia de manera inmediata en el portal de padres de la página web del instituto. Los documentos institucionales como el PEC o el Proyecto Curricular de Centro (PCC) están a entera disposición de las familias para que lo lean y lo revisen. Sin embargo, se ha corroborado que estos documentos se encuentran desfasados ya que su última actualización data del 1996.

Por otro lado, el centro cuenta con la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) que trabaja directamente en la involucración de las familias en la vida del centro y viceversa. La AMPA organiza programas de “escuela de padres” destinados exclusivamente a estos, como pueda ser, por ejemplo, el de prevención de drogadicción en familias del CMAPA. Este organismo se encarga de coordinarse con otras asociaciones, organizar las charlas y hacer la promoción y comunicación de las mismas.

3.2.2. Qué opinan los padres del programa actual.

Para la recogida de datos referentes a las opiniones de los padres, desde el departamento de orientación se ha diseñado un pequeño cuestionario susceptible de ser rellenado por los padres mediante una corta entrevista telefónica, resolviendo así problemas de pérdida de datos como ocurre cuando son los hijos quienes entregan en mano a sus padres los cuestionarios; o de gestión temporal, cuando son los padres los que tienen que acudir al centro para la reunión. De esta forma, igualmente, se tendrá la posibilidad de obtener una muestra aleatoria. Las preguntas que completan el cuestionario pueden verse en el Anexo IV.

Así mismo, debemos atender a todas aquellas informaciones respecto al tema de orientación familiar que puedan surgir de manera informal en las entrevistas con padres o conversaciones informales con los mismos, siempre siendo conscientes de la individualidad de dicha opinión. Así pues, en una entrevista con una madre que pertenece al AMPA pudimos constatar el poco éxito que tienen las charlas dedicadas a los padres sobre la educación de sus hijos. Pese a que el tema es de interés generalizado, lo cierto es que no se consigue la participación esperada, posiblemente debido a la falta de información o la falta de compromiso de las familias con el centro y las asociaciones de padres. Igualmente se recogen las quejas de padres que reconocen que el uso del Tamagochi es un buen mecanismo pero no así una buena medida para paliar los problemas de conducta de sus hijos puesto que es un mero instrumento informativo y no correctivo.

3.2.3. El análisis macro-contextual.

Instaurada la cultura de individualismo y consumo en nuestro país y superada la crisis de los 80, los adolescentes de hoy en día han crecido en la abundancia y el Estado del Bienestar. Consecuencia de su socialización en tan materialista cultura son muchos de los problemas educativos que sufrimos hoy en día y de los que se quejan los padres continuamente. Si a esto además, le añadimos la coyuntura económica actual, obtendremos cierta histeria por acatar determinados problemas del adolescente que se agravan.

Este contexto se caracteriza por una sociedad sin una normativa estable, lo que genera nuevas situaciones vividas en el entorno familiar que son difíciles de afrontar sin ayuda (García Martínez, 2004)

En conclusión, podemos extraer 3 temáticas principales que concatenan en la problemática adolescente actual, en las que el orientador debería asesorar a las familias:

- Falta de límites e impulsividad.
- Crisis de la cultura del esfuerzo. Pérdida motivacional y agravamiento del fracaso escolar. Enseñar al adolescente a estudiar.
- Superar el consumismo y el materialismo en una coyuntura de crisis económica.

3.3. Resultados. Necesidades detectadas.

Una vez recogidos los datos pasamos a extraer los resultados; es decir, conocer qué tenemos y qué se necesita.

De la entrevista con la orientadora se extrae que ya existen vías de comunicación con las familias y que muchas de ellas establecen importantes lazos relationales con el centro. Sin embargo estas vías se focalizan en el tutor de grupo y rara vez se extienden a otros profesores, a los jefes de estudios o a la orientadora. Esto puede deberse a que ya en la primera reunión reciben toda la información de la mano de los tutores y no se les da ningún tipo de contacto directo con el departamento de orientación,-- ni se les avisa del horario de visitas de padres con el orientador del instituto. Igualmente se recalca la inminente necesidad de actualizar los documentos institucionales del centro (que ya se está llevando a cabo) para transmitir una información precisa y consensuada a los padres que lo soliciten.

Analizando los documentos institucionales, es importante dejar claro que el PEC debería ser la guía que detallase formalmente cómo actuar en el día a día del centro y dónde acudir para conocer las normas y procedimientos a seguir en determinadas situaciones, de manera que todos y cada uno de los activos docentes actuase de manera congruente y coherente. Igualmente, los padres deberían leerlo y tener en cuenta cómo funciona el centro para que ellos puedan entender la forma de actuar de los profesores de sus hijos y, de no estar de acuerdo, sepan cómo transmitir sus quejas y sugerencias a la directiva

Las entrevistas con los padres dejaron constancia de varias problemáticas actuales. En primer lugar existen grandes dificultades a la hora de conciliar el mundo laboral con el familiar. Esto se ve reflejado en el poco tiempo que los padres dicen dedicar a sus hijos y la falta de comunicación que existe entre ellos. Con la crisis económica esto puede verse agravado aunque también puede hacer resurgir otros problemas. Así pues, vemos que muchas familias temen compartir con sus hijos los problemas económicos por los que están pasando con lo cual se rompen ciertas vías de comunicación que podrían dar explicación a muchas de las confrontaciones entre adolescentes y padres. Por otro lado, se observa un bajo grado de compromiso de las familias con las actividades que se realizan en el centro y una escasísima participación en las mismas. Por lo tanto, muchas charlas que se preparan para ayudar a los padres con la educación de sus hijos deben suspenderse debido a la falta de asistentes. Aún así, las familias se muestran como demandantes de formación para educar a sus hijos. Necesitan información pero confiesan que muchas veces no encuentran el momento indicado para solicitarla. Además, desconocen el e-mail o teléfono de contacto e incluso el nombre de la orientadora del centro. En general piensan que el centro se interesa por formar a sus hijos

aunque consideran que se exige mucho. En los cursos inferiores (1º y 2º de ESO) los padres siguen ayudando a los hijos con los deberes. No ocurre así en cursos más avanzados donde el conflicto sobre el estudio gira en torno a la orden de “ponte a estudiar”. En definitiva, se reconoce una relación prácticamente inexistente, no por falta de interés sino por falta de tiempo y conveniencia. Menos frecuentes, aunque también existentes, son los problemas que presentan algunas familias extranjeras con el idioma, siendo muchas veces los hijos los que han de actuar como traductores. En general, los padres se muestran optimistas a la hora de que el centro proponga un plan capaz de mejorar la comunicación y los servicios de orientación familiar. Por otro lado, también contactamos con familias que afirmaban haber solicitado los servicios de orientación familiar en momentos puntuales de mayor preocupación de los padres por la relación con sus hijos.

Por último, el análisis social y mediático nos puede acercar a los temas de interés de las familias actuales, siendo los tres bloques mencionados en el apartado anterior los que podrían ser de necesidad más urgente trabajar.

A continuación presentamos una tabla resumen de los resultados recogidos.

Con qué contamos.	Qué nos falta/necesitamos
Tamagochi	
PEC	Un PEC claro, actualizado y al alcance de todos.
AMPA	Horario e email de contacto con el orientador.
Tutorías padres	Actividades asincrónicas de escuela de padres.
Orientador (asesor de padres)	Colaboración y relación entre las distintas familias
Charlas organizadas	
Familias interesadas por la educación de sus hijos pero con poco tiempo para ello.	Mayor participación de los padres en la vida escolar de sus hijos, sin quitarles mucho tiempo.

Tabla 3: relación de resultados.

3.4. Análisis de los datos y conclusiones.

Los resultados de las entrevistas y del análisis contextual revelan la necesidad de fortalecer las relaciones entre la escuela y la familia debido a la importancia de coherencia educativa en los distintos entornos donde se desarrolla el adolescente.

Para abordar las necesidades detalladas y llevar a cabo la labor preventiva que rige al departamento de orientación del centro es necesario llevar a cabo un plan en el que se incluya a las familias como principal agente de la educación del alumno.

Para realizar una intervención en los 4 ámbitos de la acción orientadora:

- Plan de acción tutorial
- Plan de orientación académica y profesional
- Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Atención a la diversidad.

Y lograr el pleno desarrollo del alumno, tanto en su vertiente personal, como profesional y académica, se necesita llevar a cabo un plan que aborde todos estos temas con las familias de manera que el apoyo pueda ser bidireccional centro-familias/familias-centro.

En conclusión, las necesidades encontradas se pueden clasificar en tres grandes bloques que se desarrollarán en tres estrategias distintas de intervención, estructuradas en una única plataforma. Estos tres bloques de clasificación son: (a) necesidades de carácter educativo; (b) necesidades de carácter comunicativo; (c) necesidades urgentes y puntuales.

En base a este análisis, desde el departamento de orientación proponemos desarrollar un proyecto de orientación familiar, fundamentado en los principios básicos de la orientación familiar y el asesoramiento pedagógico.

4. PROYECTO DE ORIENTACIÓN FAMILIAR.

4.1. Fundamentación teórica.

Son muchos los autores que coinciden en que la orientación familiar debe propiciarse a través de actuaciones integradas en un proceso programado y sistemático que apoye el proceso educativo en el entorno familiar (Brock, 1993; Villanueva, 2007)

Las familias reclaman cada vez más a los centros educativos una formación para educar correctamente a sus hijos, y un apoyo extra en los momentos más críticos de la relación padres-hijo (García Martínez, 2004). Esta demanda, latente en las entrevistas mantenidas con los padres, surge de las características del contexto en el que el adolescente se desenvuelve y de la necesidad de formación y titulación, dada la preocupación de las familias por la adaptación y el futuro de sus hijos.

Ante esta necesidad de asesoramiento, se encuadra el concepto de orientación familiar. La orientación familiar reúne técnicas, métodos y recursos dirigidos a potenciar y reforzar los vínculos que unen a los miembros de una familia para lograr y consolidar sus objetivos como institución educativa (Ríos, 2003). Por ello, consideramos crucial el desarrollo de proyecto de orientación familiar en los centros educativos.

Desde la perspectiva sistémica, se desprende la idea de que las influencias son de personas a personas y bidireccionales (Hervás Avilés, 2006). Esto conlleva una evaluación más compleja del sistema pero también el aumento de las posibilidades de intervención; especialmente las basadas en la prevención de conflictos. En esta línea, la orientación familiar acompaña y acompaña a las familias en su proceso de aprendizaje como institución educativa. Así, estimula a los padres para que brinden afecto y consejo a sus hijos y contribuyan al establecimiento de hábitos de conducta adecuados, así como la generación de un sistema de valores constructivo y consistente. De esta manera, es el orientador la persona capacitada para asesorar a los padres a establecer límites y a transmitir a sus hijos valores de responsabilidad y cooperación, desarrollando un positivo autoestima y un procesamiento adecuado en su toma de decisiones.

Con la implantación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) surge una mayor necesidad de implicación de las familias en los Institutos de Educación Secundaria, debido a que acogían en sus aulas a niños a partir de los 12 años. Es esta una de las razones que explica el aumento de la demanda de orientación familiar (Martínez González, 1999).

Fruto de esta situación surgen los programas educativos conocidos como Escuelas de Padres (Martínez González, 1999). La mayoría de estas propuestas se basan en el análisis de los estilos educativos de cada padre e inciden en el desarrollo del estilo democrático (Brunet & Negro, 1994). Por otro lado, un modelo de asesoramiento más individual conocido como counselling entró en auge y crecían en número las familias que se acercaban a pedir consejo al psicólogo consultor (Hervás Avilés, 2006).

También en los años 90, se sucede el aumento del interés del mundo educativo por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Desde entonces, cada día están más y más presentes en los Centros educativos (Cogoi, 2002). Sin embargo, el departamento de orientación y sus servicios no siempre han estado a la altura y, a los hechos aquí recogidos me remito.

Han pasado más de 20 años y se han ido sucediendo los programas innovadores de orientación familiar. Por lo tanto, desde nuestro departamento de orientación no podíamos ser menos.

Por todos estos motivos señalados y en conjunción con las conclusiones de nuestro análisis de necesidades, proponemos a continuación un proyecto de orientación familiar basado en el desarrollo de una página web. Creemos que la creación de una página web que sirva de soporte para toda la información que los padres necesitan respecto a la educación de sus hijos es la herramienta necesaria dada la situación y las necesidades descritas. Permitiría un programa de formación de padres a distancia y una vía de comunicación asincrónica capaz de establecer un contacto directo y eficaz entre los padres y el profesional orientador, ajustándose a las necesidades, prioritariamente de ajuste de horarios de ambas partes.

A continuación detallamos los objetivos y los aspectos básicos del proyecto.

4.2. Objetivos.

4.2.1. Ejes de comunicación

Establecer nuevas vías de comunicación entre la escuela y las familias.

Optimizar las vías de contacto con las familias saltando las barreras temporales y de horarios.

Generar una vía de comunicación entre las propias familias cuyos hijos están escolarizados en nuestro centro.

4.2.2. Escuela de padres.

Trabajar directamente con los padres de manera general, voluntaria y con carácter preventivo aquellos puntos básicos de convivencia como el establecimiento de límites u otros temas de interés para las familias con adolescentes a su cargo.

Mantener a las familias informadas sobre los documentos oficiales: principios educativos del centro, procesos de tutorías y el plan de acción tutorial.

Crear un espacio institucional para la reflexión, la puesta en común y el debate entre los profesores y familias de los alumnos para que estos se desarrollen al máximo de su potencial.

Informar sobre los distintos casos tipo de problemáticas que podemos encontrar en los adolescentes y proporcionar guías de prevención y actuación para tratar dichos temas.

4.2.3. Asesoría familiar.

Proponer líneas de intervención pedagógica sustentadas en la evaluación diagnóstica, y pensadas como alternativas para la resolución de problemas de enseñanza compartidos, de acuerdo con el apoyo familiar.

4.2.4. Evaluación del proyecto.

Evaluar la acogida, utilidad y efectividad del proyecto de cara a establecerlo en la memoria y proponer mejoras o alternativas en los próximos cursos.

A continuación, rogamos al lector que se provea de un ordenador con conexión a Internet e introduzca en el directorio la siguiente dirección o, en caso de leer el documento en formato digital haga clic en el vínculo: <http://orientacioncovian.de.tl/>

5. PLAN DE ACCIÓN.

De acuerdo a lo que podemos ver en la página web, a continuación desglosamos el mapa web en base a los distintos objetivos establecidos.

5.1. Ejes de comunicación.

A través de la pestaña de “contacto”, vamos a permitir a las familias que manden un mensaje directo al departamento de orientación, de manera que se reciba directamente en el correo del departamento. De esta forma se hará la consulta y podrá ser contestada en un momento adecuado. Este intervalo de tiempo entre la consulta y la respuesta permitirá al orientador recoger toda la información necesaria para contestar de manera fundamentada, evitando posibles consultas posteriores en base a malentendidos.

Además, también en esta sección podemos encontrar el horario de atención a familias que se establece en el departamento. De esta forma también podrán utilizar el mensaje directo para concretar una cita un determinado día.

Para posibilitar a las familias que se comuniquen entre ellas y que se faciliten todo tipo de información o incluso que se asesoren o medien entre determinados conflictos que puedan darse dentro del centro, se ha establecido un foro. De momento, este foro se estructura en base a 3 temáticas básicas: (1) mi caso, donde cada uno podrá contarnos qué le preocupa o preguntarnos qué hacer con su hijo, etc. (2) acciones, para que los padres puedan organizarse conjuntamente con el AMPA y realizar charlas o reuniones extraordinarias; es decir, un tablón

de anuncios de actividades de interés especial para los padres. (3) Otros, como su título indica esta sección está abierta a todo siempre y cuando entre dentro del interés de la orientación familiar.

5.2. Escuela de padres.

La formación de los padres on-line se desarrolla en torno a varias metodologías que detallamos a continuación.

1) Escuela de padres.

En primer lugar, en la pestaña de escuela de padres podemos encontrar pautas de actuación claras en base a diversos temas como son:

- Poner límites en la familia.
- Mejorar la comunicación de los miembros de la familia
- Cómo ayudar a nuestros hijos con sus estudios. Técnicas de estudio y planificación básicas.
- Cómo motivar a nuestros hijos (Fuente: Burón, 1994)
- Análisis de los estilos educativos. Así lesedo, así son (Fuente: Ortiz Vivanco & Ledesma Abia, 2010).

De cara a futuras ediciones se propone la grabación de breves videoconferencias de unos 5 minutos cada una en las que se explique a viva voz cada una de las temáticas y las pautas de acción a seguir.

2) Banco de casos.

El banco de casos pretende ser una base de datos para padres sobre las distintas problemáticas adolescentes más comunes. Cada caso descrito presentará un manual de prevención y otro de intervención de manera que los padres tengan acceso a información útil para saber cómo actuar. Consideramos de especial importancia añadir las guías en materia preventiva debido al enfoque de asesoramiento psicopedagógico que seguimos en nuestro departamento.

3) Foro.

El foro abierto pretende ser un banco de casos que trabaje siguiendo una metodología similar al método de caso utilizado por diversas asociaciones de orientación familiar como la PREF (López, 1997). Para ello se presentarán distintos casos ficticios que puedan considerarse de gran interés entre las familias del centro, además de aquellos casos que propongan las familias de manera voluntaria y anónima. Mediante la lectura de estos casos se pretende llevar a cabo una discusión grupal dentro del foro que será coordinado por el orientador del centro.

Como ya se ha repetido en varias ocasiones, cada familia será libre de exponer su caso de manera anónima permitiendo que otros padres colaboren en la discusión del mismo. De esta forma fomentaremos la participación de las familias en la educación de sus hijos y en la de los compañeros de sus hijos. El orientador siempre ejercerá el rol de mediador y formador; es decir, permitirá la libre participación pero intentará fomentar la participación assertiva y democrática.

4) Enlaces de interés.

Debido a la amplia variedad de recursos que ya existen en la red, una de las tareas más eficientes es la optimización de bases de datos con enlaces de interés.

Desde nuestro departamento hemos establecido una serie de links a páginas web de interés que pueden ser de gran utilidad para los padres en busca de información. Con esta base de datos pretendemos facilitarles la tarea y darles lo que buscan en el menor tiempo posible.

Los links estarán organizados en los distintos ámbitos de intervención en los que trabajamos desde el departamento.

Así encontraremos páginas de:

- Orientación académico-profesional:
 - <http://orienta.cepymearagon.es/Inicio.aspx>
- Asesoramiento psicopedagógico al proceso de enseñanza y aprendizaje. Recursos educativos.
 - <http://www.ite.educacion.es/es/recursos>
- Acción tutorial.

5) Información a las familias.

En este apartado mostraremos aquellos documentos oficiales del centro en el que se encuadran nuestros principios educativos así como las programaciones del departamento, de manera que los padres estén siempre informados de las actividades del plan de acción tutorial y del plan de orientación académica y profesional.

5.3. Asesoría familiar.

La asesoría familiar se plantea como un primer punto de encuentro entre familias y centro educativo en aquellos casos más urgentes y problemáticos. Se recomienda que las familias demandantes busquen información sobre su caso y se dirijan al orientador buscando una respuesta reactiva. Para ello podrán utilizar el contacto y mandarle un mensaje directo al orientador con su demanda, de manera que sea éste quien estime la urgencia y se ponga en contacto con los padres para acordar una cita.

Aunque las reuniones de asesoría familiar pueden surgir o bien a demanda de los alumnos, de los padres o de los profesores/equipo directivo, o bien por recomendación del orientador del centro, este proyecto está pensado para aquellos casos en los que son los padres los que, movidos por su preocupación acuden a la página web para informarse y pedir cita con la orientadora. Además, la página se propone como un primer contacto con el departamento, pero nunca como única vía de comunicación.

Sin embargo, este proyecto también recoge la posibilidad de establecer líneas de asesoramiento continuo y seguimiento con familias a través de e-mail.

5.4. Evaluación del proyecto.

Finalmente, se ha desarrollado un sistema de encuesta que permita recoger las opiniones de los padres en cuanto al proyecto de la página web. Asimismo, el departamento se abre a todo tipo de sugerencias ya que son los padres los que mejor nos pueden decir cómo hacer las cosas para satisfacer sus necesidades.

Los criterios de evaluación del proyecto, que determinan las preguntas de la encuesta son parsimoniosos ya que se trata de preguntas cerradas de opción múltiple o respuesta dicotómica. Así pues, se indaga en:

- Detectar carencias en cuanto a los temas tratados.
- Preferencia on-line vs. presencial.
- Utilidad de la información y aprendizaje extraído de la misma.
- Interés por el proyecto.

De esta forma pretendemos valorar las posibilidades que tiene nuestra página y si las familias responden positivamente a esta forma de comunicación y formación a distancia.

6. DIFICULTADES DEL PROYECTO.

El proyecto que aquí se presenta resulta ser lo suficientemente ambicioso como para exigir la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa y, en especial, de los alumnos y docentes del centro y de los familiares de los estudiantes. Como eje coordinador del proyecto se erige el departamento de orientación quien se encargará, además de todas sus labores psicopedagógicas ya señaladas en la programación anual, de la puesta en marcha y el correcto funcionamiento del mismo.

Por lo tanto, es importante que, pese a la sobrecarga de horas de docencia en el caso de los docentes, o de otros quehaceres en el caso de los padres, se dedique un tiempo a la colaboración y la participación de ambas partes en acciones conjuntas con el objetivo de favorecer la educación integral del alumno. Así mismo, se deberá hacer un esfuerzo añadido para conseguir recursos que permitan llevar a cabo las acciones detalladas.

En cuanto a los obstáculos más plausibles que puede encontrarse la puesta en marcha de este proyecto encontramos los siguientes:

- Necesidad de una campaña de difusión para que los padres conozcan la página y la visiten.
- Defecto o exceso en la participación de los padres.
- Dificultades típicas de acceso.
- Reticencias por parte de aquellas personas que prefieran trabajar cara a cara directamente con el orientador.

Sin embargo, pese a estos obstáculos y más que podamos añadir sobre la marcha, creemos que puede resultar un proyecto muy provechoso y, por qué no, pionero para trabajar la orientación familiar desde los centros educativo.

7. CONCLUSIÓN.

Educar a los más jóvenes es una tarea difícil. Somos muchos los que formamos parte de esa educación que recibe el joven lo cual puede contribuir a la dificultad de la tarea, debido a las posibles contradicciones de mensajes transmitidos. Por ello, como orientadores, cada vez más debemos coordinar nuestra labor profesional con la labor paterna para lograr enviar mensajes congruentes a nuestros alumnos. Es por ello que el diseño y la implementación de programas de orientación familiar se valora como crucial en educación (Villanueva, et al., 2007)

Partiendo de un análisis contextual y de las necesidades y los beneficios que aporta la orientación familiar proponemos desarrollar una página web que llegue a ser de “obligada” visita para los padres de nuestros alumnos.

Mediante este proyecto pretendemos mejorar las vías de comunicación establecidas con las familias y que nuestro departamento de orientación incorpore las TICs a su funcionamiento diario debido a la fuente de beneficios que el uso de éstas supone, sobre todo en materia de comunicación y difusión de información.

Mediante un espacio de escuela de padres y banco de casos, se pretende hacer un trabajo formador con los padres e informador. Así, se les proporciona todo el material que necesiten de carácter educativo; muchos dosieres son de carácter preventivo y otros de carácter paliativo, en cualquier caso, todo el material se desarrolla por profesionales y pasará el filtro del departamento. En esta línea incluimos una base de datos con enlaces de interés para padres. Además, se abren espacios de participación en los que las familias pueden colaborar e interactuar a modo de fortalecer los vínculos entre padres y centro escolar. Así mismo, se ofrecen varias formas de contacto con el departamento de orientación, de manera que los padres sepan dónde y cuándo dirigirse al orientador. Por último invitamos a todos nuestros visitantes a valorar la página para poder mejorarlala de cara al futuro.

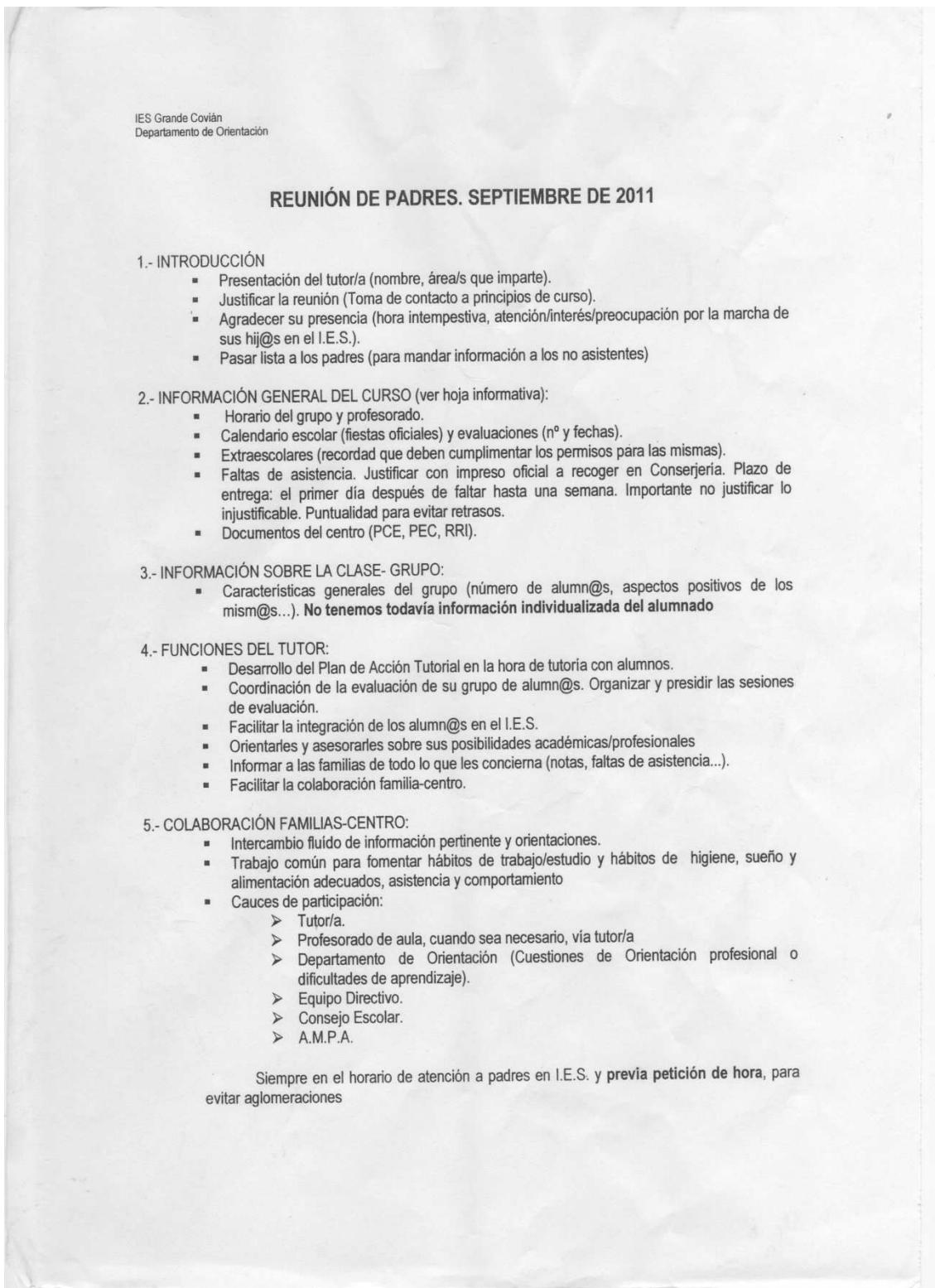
Como ya hemos apuntado, el que aquí presentamos es un proyecto ambicioso, con dificultades pero un equipo de profesionales que lo avala y que apuesta por el mismo. Esperamos resulte fructífero y sea fuente de inspiración para nuevos proyectos e ideas.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Ley Orgánica De Ordenación General Del Sistema Educativo 28927 (1990).
- Brock, G. W., Oertwein, M., & Coufal, J. D. (1993). Parent education: Theory, research, and practice. En M. E. Arcus, J. D. Schvaneveldt & J. J. Moss (Eds.), *Handbook of family life education: The practice of family life education* (pp. 87-114). Newbury Park, CA: Sage.
- Brunet, J., & Negro, J. L. (1994). *¿Cómo organizar una escuela de padres?* Madrid: San Pío X.
- Burón, J. (1994). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Cogoi, C. (2002). Videoconferencia y orientación. Ámbitos de aplicación y ejemplos de buenas prácticas. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 13(1), 5-15.
- García Martínez, J. (2004). *El consejo orientador a padres en los institutos de educación secundaria*. No publicado. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Hervás Avilés, M. R. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- López, A. (1997). *Iniciación al análisis de casos. Una metodología activa de aprendizaje en grupos*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Martínez González, R. A. (1999). Orientación educativa para la vida familiar. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 10(17), 115-127.
- Ortiz Vivanco, J. A., & Ledesma Abia, J. R. (2010). *Adolescentes con personalidad. la educación del carácter a través de la pantalla. vol. I: Ideales*. . España: AcP.
- Ríos, J. A. (2003). *Vocabulario basico de orientacion y terapia familiar*. Madrid: CCS.
- Villanueva, V. J., Escribano, M., Isorna, M., Pellicer, J., Alapont, L., & Pellicer, P. (2007). *Programa de apoyo al ámbito familiar. orientaciones educativas*. Teruel: IES Pablo Serrano.

9. ANEXOS

9.1. Anexo I. Reunión de padres. Septiembre



9.2. Anexo II. Carta del departamento de orientación

GOBIERNO DE ARAGÓN
Departamento de Educación, Cultura y Deporte

IES Francisco Grande Covián
C/ Tomás Higuera, 60
50 002 – Zaragoza
Tfn. 976 422308 Fax 976 594296
E-mail: iesfgcza@educa.aragon.es
<http://iesfgcza.educa.aragon.es/>

Estimadas familias:

Desde el Instituto "Grande Covián" se está llevando a cabo un intento por desarrollar hábitos de estudio en los alumn@s, dado que, en cursos anteriores, hemos constatado la falta de trabajo personal y el desinterés hacia lo académico de algunos alumn@s.

Desde la hora de tutoría con ell@s se organizarán horarios de trabajo personalizado para facilitar el estudio en casa. Para evitar la posible falta de implicación personal de algun@s, ponemos esta información en vuestro conocimiento con el fin de que apoyéis nuestra labor. Vuestra función como padres/tutores ha de consistir en la supervisión del cumplimiento del trabajo diario de vuestros hij@s y la motivación hacia el estudio como una manera de buscar una futura ocupación de su interés.

Para ayudarlos en tan ardua tarea hemos preparado un documento con algunos consejos, por si os sirve a tal fin. Esperamos que con vuestro apoyo podamos, entre todos, mejorar el rendimiento de vuestros hij@s y nuestros alumn@s.

ALGUNOS CONSEJOS PARA AYUDAR A SUS HIJOS EN LOS ESTUDIOS

Estudiar es una actividad que puede resultar poco atractiva si se desconoce su utilidad y no se realiza de forma continuada y coherente. Por ello, desde el Departamento de Orientación nos hemos planteado la necesidad de ayudar a las familias a supervisar a los alumn@s en esta actividad, para que entre todos comprendamos y transmitamos la necesidad de crear un adecuado hábito de estudio que facilite la tarea.

A modo de "receta", señalamos algunos de los puntos en los que es preciso hacer mayor hincapié, por estimarlos de mayor importancia:

- 1. Estimulad el interés por el estudio, motivadlo.** Para lograrlo es necesario tener en cuenta las siguientes cuestiones:
 - Transmitid la idea de que estudiar es más que aprobar. Es aprender y nos capacita (nos hace más capaces) para comprender lo que sucede a nuestro alrededor y nos ayuda a desenvolvernos mejor en nuestra vida.
 - Valorad positivamente el estudio y el esfuerzo como forma de autosuperación.
 - Proponedle metas "alcanzables", ni demasiado lejanas o inalcanzables, ni demasiado cercanas o fácilmente alcanzables sin esfuerzo personal.
 - Animadle a lo largo del proceso de aprendizaje, reforzando los logros que alcance para mantener el interés por el estudio y lograr una autoestima y un autoconcepto positivos, sin centrarse sólo en los resultados (las notas).
 - Si para lograr que mejoren su trabajo personal se pactan "premios" con ell@s, debe haber acuerdo entre los padres y un esfuerzo personal real, por parte del hij@ para obtenerlos. Así conseguiremos que aprecien lo que consiguen (premio) porque cuesta trabajo.



2. **Fomentad la propia responsabilidad.** Es preciso tener claras las siguientes cuestiones:

- Debe saber que cada uno tenemos unas obligaciones; mientras los padres/tutores hemos de cumplir con nuestros trabajos respectivos (sean dentro o fuera de casa), él/ella tiene el suyo que es el de estudiar. Y que cada un@ debe asumir la responsabilidad y las consecuencias de su propio trabajo.
- Animadle a la continuidad en el esfuerzo como manera de adquirir un hábito de trabajo adecuado, que posteriormente se refleja en la actividad laboral futura.
- Hacedle reflexionar sobre sus éxitos y fracasos, sin reprocharle constantemente sus malos resultados, para que pueda atribuirlos a su propia actuación. Si sabe por qué ha fracasado, puede mejorar y si sabe por qué ha tenido éxito, podrá repetirlo. Así, además, se sentirá capaz de cambiar su propia situación.

3. **Cread las condiciones adecuadas.** Con esto nos referimos a las condiciones ambientales que debe reunir el entorno familiar:

- Una atmósfera familiar tranquila, en la que existan relaciones de confianza, comprensión, valoración y comunicación entre los miembros familiares.
- Una actitud positiva de la familia hacia el centro educativo, de colaboración e intercambio de información. La implicación de los padres no debe interferir en la labor docente del profesorado ni cuestionar su trabajo a favor de los intereses del alumn@.
- Un lugar de estudio adecuado, siempre el mismo a ser posible, donde se favorezca la concentración y el silencio (sin TV, música, otras distracciones...). En el que tenga a su alcance todo lo necesario (dicionarios, enciclopedias, materiales de consulta, libros...) para evitar que se esté levantando constantemente.
- Un tiempo determinado y suficiente para estudiar, siempre a la misma hora a ser posible.
- Condiciones de sueño y alimentación, es decir, procurad que descansese el tiempo necesario y que se alimente de forma adecuada.

4. **Supervisad su trabajo personal.** Además de la supervisión del horario de estudio, ya mencionado, hace referencia a los siguientes aspectos:

- Conoced lo que ha hecho cada día y lo que debe realizar en casa ("deberes"). El centro ha repartido a cada alumn@ una agenda escolar, cuya utilización se les ha explicado en tutoría. Es una herramienta de organización de su propio trabajo personal. Es importante comentar con ellos lo que han hecho cada día y lo que deben hacer en casa como punto de partida. Sobre todo en los primeros cursos de la ESO.
- Es fundamental que sepan que antes de ponerse a hacer los deberes, han de haber entendido previamente los contenidos que incluyen. Para ello es necesario que repasen primero lo que han hecho en clase, en cada asignatura en el día a día.
- Hay que insistir en que utilicen las técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje que trabajamos en el centro, bien sea en tutoría, bien sea en las diferentes áreas. Para eso los padres pueden interesarse por ellas a través de los tutores y/o profesores del centro.

5. **Conoced sus intereses.** Dialogad con ellos para conocer lo que les gustaría hacer en un futuro más o menos próximo (después de la ESO o de Bachillerato), valorando y respetando sus decisiones, sin querer compensar los propios fracasos y evitando proyectar las propias aspiraciones no cumplidas. En pocas palabras, orientadle, apoyadle y no imponedle, en cada una de las opciones que realice a lo largo de su vida académica.

9.3. Anexo III. Información a transmitir a las familias.**INFORMACIÓN A TRANSMITIR A LAS FAMILIAS****1. CUESTIONES RELACIONADAS CON EL RENDIMIENTO DEL ALUMNO/A**

- Trabajo en el aula: trabaja siempre, sólo cuando le interesa, cuando tiene necesidad (no le queda más remedio) o casi nunca/nunca
- Trabajo en casa: trae los deberes de hechos siempre, sólo cuando le interesa, cuando tiene necesidad (no le queda más remedio) o casi nunca/nunca
- Actitud en el aula: Muestra atención, interés y participación en el aula siempre, sólo cuando le interesa, cuando tiene necesidad (no le queda más remedio) o casi nunca/nunca
- Comprensión de contenidos y/o dificultades de aprendizaje: su nivel de comprensión de contenidos es bueno, normal/aceptable, presenta alguna dificultad o tiene graves dificultades. En el caso de que presente dificultades es importante señalar cuáles (motivación, técnicas de trabajo, dificultades de lecto-escritura o cálculo...) y orientarles sobre el trabajo a realizar desde casa

2. CUESTIONES RELACIONADAS CON EL COMPORTAMIENTO DEL ALUMNO/A

- Comportamiento en el aula: correcto, habla mucho con los compañeros y se distrae, su conducta es problemática (interrumpe constantemente con comentarios inapropiados, agrede física o verbalmente a los compañeros o al profesorado...) o no molesta pero no presta atención (pasivo)
- Amonestaciones del alumno/a: número y motivo de las mismas, sanciones asociadas...

3. CUESTIONES RELACIONADAS CON LA ASISTENCIA DEL ALUMNO/A

- Faltas de asistencia: si son frecuentes o esporádicas, si son a determinadas horas (primera hora, materias determinadas)...
- Retrasos: si son frecuentes o esporádicos, si son a determinadas horas (primera hora, después del recreo)...

4. CUESTIONES RELACIONADAS CON LAS RELACIONES SOCIALES O INTERPERSONALES

- Relación con compañeros/as: si se relaciona con normalidad y corrección, de forma agresiva (verbal o físicamente) o si se aísla.
- Relación con el profesorado: si se relaciona con normalidad y corrección, de forma desafiante o si se no se atreve si quiera a preguntar
- Relación con otros miembros de la Comunidad Escolar (Secretaría, Conserjería, Cafetería, Personal de Limpieza, Autobús) si se relaciona con normalidad y corrección, de forma desafiante o con menosprecio o no hay ningún tipo de relación

9.4. Anexo IV. Cuestionario, entrevista telefónica padres.

Curso del hijo/a/s:

Preguntas a cumplimentar.

- ¿Cuánto tiempo le dedican a su hijo al día?
- ¿Les interesa implicarse en las actividades que se realizan en el centro?
- ¿Conoce a la orientadora del centro?
- ¿Ayudan a su hijo con los deberes?
- ¿Piden consejo a los profesores y/o orientador del centro sobre cómo ayudar a sus hijos en las tareas?
- ¿Cree que el centro se interesa por establecer contacto con las familias?
- ¿Cuán a menudo se ponen en contacto con los profesores?
- ¿Le gustaría que, desde el centro, se llevase a cabo alguna actividad en concreto para mejorar la relación con las familias?
- ¿Cómo les gustaría recibir la información?

Módulo III: COMPETENCIAS TIC DEL ORIENTADOR, COACHING Y PROCESOS DE ORIENTACIÓN**1. INTRODUCCIÓN**

En este bloque hemos estructurado las experiencias, y los aprendizajes extraídos de las mismas, de acuerdo al día en que sucedieron. No se trata de un diario de clase sino de un documento que recoge lo que realmente he aprendido y lo que me llevo de esas horas de clase.

2. TOMA DE CONTACTO (24/05/2012)

A diferencia de otras asignaturas en las que tenemos 3 horas seguidas de clase, esta sesión se me hizo muy amena y, aunque se notaba el cansancio, el trabajo fue provechoso y entretenido.

En primer lugar, la dinámica de la pelota me pareció una forma muy interesante de introducir una clase. Lo atractivo es que después de todo el máster (de orientación educativa) no me había parado a pensar qué es realmente para mí la orientación. Gracias a la dinámica tuve cinco minutos para reflexionar sobre ello y concluí que para mí la orientación podría representarse mediante la siguiente ilustración:



Ilustración 6: ¿Qué es la orientación?

En segundo lugar, creo que la propuesta de "la frase del día" es una buena herramienta de la psicología positiva para motivar y estar en disposición de aprender.

En tercer lugar, la actividad de role-playing, de crucial utilidad en nuestra formación, nos permitió entrar en contacto por primera vez en todo el master en un proceso de orientación que, aunque en condiciones distintas a las de nuestro futuro puesto profesional, no dejó de ser una actividad adecuada a la realidad ya que muchos compañeros de la formación se encuentran ahora mismo en demanda de un proceso de orientación. Por lo tanto, fue útil en ambos sentidos: como orientadores y como orientandos. Además, a través de

la creación de escudos vitales tuvimos la oportunidad de conocer mejor a nuestros compañeros pese a que ya nos conocemos mucho y tenemos muy buena relación entre todos.

En esta misma dinámica, yo misma me propuse como voluntaria para hacer de orientadora en el proceso de orientación de una de mis compañeras a través de su escudo vital. Lo mejor de toda la “actuación” fue el feedback ya que estaba orientado a comentar aspectos positivos y aspectos a mejorar por lo que todo lo que saqué fue bueno. Esto me hizo tomar conciencia de algunos puntos fuertes que mis compañeros supieron detectar como por ejemplo la seguridad y la confianza que dijeron que transmitía así como la clara y coherente estructura de la sesión. Además, saqué una crítica constructiva por lo que ahora ya sé que tengo que trabajar en el control de los silencios y no apresurarme a hablar para evitar un momento de silencio, ya que también son necesarios. Los silencios son necesarios en un diálogo puesto que dan tiempo a los participantes en el proceso de orientación a pensar y asimilar la información recibida.

Por último, visionamos un trocito de una película que no había visto por lo que saco la conclusión de que el cine también es una gran fuente de información para nuestra profesión de orientadores. De este fragmento de la película de Gus Van Sant, el indomable Will Hunting, recojo la idea de que en el proceso de orientación lo que importa es la persona que tenemos enfrente. Debemos intentar que desarrolle al máximo sus posibilidades pero sólo si la persona reconoce que es eso lo que le hace feliz.

3. MESA REDONDA. HASTA LO MALO PASA (29/05/2012)

Si hace unos años ya era un problema salir de la carrera sin saber qué hacer después, la coyuntura económica actual agrava la situación. Ahora se nos pide más que nunca ser emprendedores, pero debemos desligar el término de lo que es ser empresario. Ser emprendedor consiste en llevar al máximo tu potencial de creatividad, adaptación al medio, liderazgo y don de gentes. En definitiva, debemos saber vendernos. Pero claro, para poder vendernos hemos de empezar por conocer el producto; es decir, conocernos a nosotros mismos. Una de las cosas que más valora una persona contratante es que aquél que busca trabajo tenga las cosas claras. Por lo tanto, antes de tiranos a la piscina "sin bañador" es recomendable hacer un ejercicio de introspección. Para ello, es especialmente interesante el ejercicio del escudo ya que nos permite hacer un recorrido por nuestra vida y analizar realmente qué son esas constantes que nos están moviendo y conduciendo por nuestro camino. Quizá esas constantes sean una pista sobre qué es lo que realmente nos hacer sentirnos bien y a gusto con nosotros mismos. Una vez lo tengamos claro podremos indagar en nuestros intereses emocionales y profesionales. Durante la mesa redonda también se hizo palpable la importancia del bienestar emocional que debe reportarnos nuestro trabajo; es decir, debemos trabajar con pasión y, para ello es importante analizar nuestras emociones en las distintas situaciones profesionales. En este sentido se habló del valor de "saber tragarse" y se defendió enormemente que el trabajador no debía estar ahí para tragarse; pues bien, habrá gente cuyos principios tengan un valor crucial en su día a día y otras personas que no les importe hacer de tripas corazón si eso les va a llevar al lugar que ellos quieren. Por lo tanto, saber qué queremos, conocer nuestros principios, nuestros intereses y la priorización de los

mismos, será también primordial para lograr encontrar un trabajo que nos pueda hacer sentirnos bien con nosotros mismos.

Por otro lado, dada la situación actual, debemos luchar para conseguir cualquier trabajo; de hecho, la competencia es dura hasta para ser camarero o repartidor de propaganda. Por lo tanto, hablando de lo importante que es la formación, me gustaría constatar que más importante es formarte en aquello que realmente te gusta porque vas a tener que luchártelo de todas maneras. Pese a que sigue habiendo formaciones que son más demandadas en el mercado, lo cierto es que es mejor complacerse a uno mismo que complacer a la demanda porque al fin y al cabo, creo que seremos más competentes en aquello que más nos gusta y por lo tanto más "empleables" en ese ámbito. En cuanto a esta palabra: "empleables", surgió un pequeño debate. En cuanto a este debate se habló de lo negativa que suena dicha palabra. No me parece tanto una cuestión de valoración peyorativa del término como sí una forma de denominar aquello que, en conjunto, nos hace más atractivos en el mercado laboral, por lo que no me parece tan mal que se haga uso de la misma. En definitiva, la conclusión general que se hizo de la mesa redonda es que debemos conocer y reconocer nuestro rasgo distintivo y utilizarlo como nuestra ventaja diferencial en este mundo tan competitivo.

Como licenciada en psicología que soy, conozco bastante bien aquellas competencias transversales que nos van a hacer ser más "empleables". Por lo tanto, pese a que resultó una mesa redonda muy bonita ya que se habló de pasión, amor y humor y se adoptó una actitud muy positiva, quizás muchos de mis compañeros no salieron satisfechos por valorarla como "idealista". Yo, personalmente, salí muy contenta, no porque dijieran nada que me hiciera feliz sino porque creo que la actitud es esa: ser positivos. Creo que se hizo bastante hincapié en el conocimiento personal y eso es algo que debe hacer cada uno de manera individual. Sin embargo, resultaría interesante el dar algunos contactos de orientadores que puedan ayudar a los estudiantes que tengan dudas y que quieran llevar a cabo este proceso. Y como orientadores, quizás también se nos podría haber proporcionado una base de datos con herramientas que podamos utilizar para realizar el proceso.

Otro aspecto a resaltar es el tema de la difusión. Era una charla de un interés general enorme en la comunidad universitaria y, sin embargo, la sala estaba prácticamente vacía. Es más, los alumnos de mi especialidad fuimos porque entraba dentro de nuestras horas lectivas. Lo que quiero decir es que desconozco la difusión que se le dio a la mesa redonda pero igual la desconozco precisamente por eso: porque fue inefectiva. Creo de especial importancia que se difundan correctamente estas actividades, aunque luego siempre caerá en la decisión y la implicación de los estudiantes, que no siempre es la óptima, por mucho que luego se quejen de que sus profesores no les preparan para lo que se les viene encima.

4. ENLACES DE INTERÉS.

Esta sesión que para mí fue no presencial, constó de la revisión de interesantes páginas web con recursos esenciales para nuestra actividad profesional e incluso nuestro propio proceso de orientación.

A través de artículos como el de Pedroso Herrera (2003) pudimos comprobar el sinfín de recursos que están a nuestro alcance con sólo tener acceso a internet y hacer un clic. Surge la necesidad de conocer bien a fondo estas webs y comprobar su validez y calidad para poder aplicarlas en el futuro a nuestra práctica profesional. Algunas de las páginas que se presentan en este artículo ya las conocía. Sin embargo, en general, considero que se quedan un poquito desfasadas no tanto a nivel de contenidos que, en algunos casos también, sino a nivel de navegación. Muchas son páginas con un diseño arcaico y muy poco atractivas a la hora de la búsqueda de información.

No obstante, creo que es esencial tener en conocimiento una buena base de datos con enlaces de interés que podamos consultar siempre que lo necesitemos. Esto podrá ahorrarnos mucho tiempo y además nos podrá abrir nuevas puertas a documentos de los que desconocíamos su existencia.

A pesar de esta reflexión, durante las horas de clase yo estuve en un ensayo general con un grupo de guitarristas, donde yo era la cantante, por lo que pude ampliar y afianzar mis competencias artísticas además de tener la posibilidad de revisar los recursos de internet una vez ya estaba en casa.

5. COACHING. DESAFÍATE (31/05/2012)

Durante esta sesión nos acercamos a la disciplina del coaching, sus bases y recursos para orientar y resolver la demanda del coachee.

El coaching es un proceso específico de orientación en el que se trabaja desde las herramientas y recursos que ofrece la programación neurolingüística y que consiste en acompañar al demandante de un estado actual que desea cambiar, hasta el estado ideal. Un proceso de coaching no puede durar más de 8 sesiones porque se trata de una intervención reactiva y desafiante. No todas las personas necesitan este tipo de técnica, ya que en determinados casos o, de acuerdo con la personalidad del cliente, se recomienda una intervención más prolongada en el tiempo. Todo depende de lo preparado que esté uno mismo para aceptar el reto.

La persona que está delante del coach es la que tiene todas las respuestas a sus preguntas, por lo que el coach lo único que tendrá que hacer será provocar que surjan esas respuestas. Para ello, llevará a cabo un proceso dialéctico basado en la mayéutica; es decir, el diálogo socrático.

Esta técnica comienza en el mundo del tenis y, por eso, trabaja especialmente con la visualización y la programación neurolingüística; de ahí, la importancia de evitar la dependencia coach-coachee para no “meter” los mapas mentales del primero en el segundo. La visualización es una técnica muy trabajada en el deporte. De hecho, los pilotos de fórmula 1 son capaces de visualizar una vuelta y acabarla en el mismo crono que la vuelta real pilotando el coche. Si, por otro lado, necesitamos un ejemplo de programación neurolingüística y mapa mental podríamos volver al mundo del tenis y explicar la diferencia entre Djokovic y Nadal. Esta diferencia se basa en que Rafa Nadal ama ganar, mientras que Novak Djokovic odia perder. O al menos, así lo veo yo.

El coaching está totalmente ligado al concepto de Vigotsky de Zona de Desarrollo Próximo. Por lo tanto, el coach va a ser el impulsor del cambio pero, para que haya cambio, el coachee debe actuar y comprometerse a ello. Por ello, antes de un proceso de coaching se firma un contrato con cláusulas de compromiso claras. Por ejemplo, para que te toque la lotería tienes que jugar; pues bien, para cambiar algo tienes que moverte hacia ese cambio.

Una de las actividades que puede sernos de gran utilidad con nuestros orientandos se basa en los cuatro cuadrantes del querer y tener. Rellenando la tabla de los cuadrantes podremos detectar aquellos elementos motores y defensores o de confort, del cambio.

De todas formas, y de acuerdo con la Gestalt el coaching también defiende que todo está bien siempre que hagas lo que quieras en cada momento. No hay marcha atrás ni arrepentimiento que valga. El coaching es una mirada hacia el progreso, el cambio positivo, no se cuestiona el pasado ni juzga el presente sólo aplica herramientas que nos muevan hacia el estado ideal.

6. COACHING. LA PERSONA EFICAZ DE COVEY (05/06/2012)

Esta sesión la iniciamos planteando un proceso tipo de aprendizaje en el que: primero somos inconscientemente incompetentes, es decir, no sabemos y no nos importa no saber (reflexión); después, cuando surge la necesidad y la toma de conciencia de la misma pasamos a un estado conscientemente incompetente (descubrimiento); más tarde pasamos por la fase de conciencia de nuestra competencia (acción); y por último, creamos un hábito de dicha acción y llegamos a ser inconscientemente competentes. El pensar en aquellos aprendizajes que estaba y estoy llevando a cabo en este momento me hizo reflexionar sobre la verdadera necesidad y si realmente quiero o no aprender lo que estoy aprendiendo en mi nuevo trabajo. El decidir que sí que quiero aprenderlo aunque no me guste es una toma de decisión. De ahí, pues, se expuso el tema de la toma de decisiones y lo importante que es enseñar a las personas a tomar decisiones de manera adecuada; pero, ¿qué es adecuado? Diversas corrientes en las que se apoya el coaching, como la Gestalt apuntan que lo adecuado es hacer lo que realmente quieras en cada momento; de manera que no haya lugar para el arrepentimiento.

En una segunda parte de la sesión, se expusieron los 7 hábitos de una persona eficaz según Covey (2003). Comentamos la técnica de los sombreros y lo potentes que son las dinámicas de grupo en la selección de personal. Además, comprobamos la importancia de la empatía en el trabajo en equipo. Por ejemplo, a través de la técnica de los sombreros podemos posicionarnos ante un proyecto y mediante un role-playing o role invertido posicionarnos posteriormente de manera opuesta. Esto nos va a permitir entender que se pueden enfocar las cosas de muy diversas formas y que no debemos tanto juzgar al otro por eso como entenderlo. Volviendo a los 7 hábitos, empezamos comentando la proactividad, que acabamos catalogando como un elemento crucial en la actividad profesional de un orientador. Esto es porque un orientador debe anticiparse a las situaciones conflictivas y actuar de manera preventiva. Así mismo, debemos tener siempre un objetivo claro en mente. De la misma forma, no hay proceso de coaching sin un objetivo. Por otro lado, reincidimos en la acción de visualizar objetivos y proyectos. Así, también lo enlazamos con preguntas de selección de personal que también pueden sernos útiles para orientar a nuestros orientandos. Por ejemplo,

preguntarles cómo se ven en un futuro, próximo o lejano nos permitirá ver cómo se proyectan, qué expectativas tienen y qué planes de futuro. Esta técnica de visualización nos llevó a analizar el aprendizaje por modelado y también por contramodelado, aunque este último tiende a obviarse en nuestra sociedad. Por otro lado, comentamos cómo un buen líder debe siempre generar situaciones de ganar/ganar, de manera que considere a todas las personas de su equipo y sepa siempre sacar lo mejor de todas y cada una de ellas. En esta línea, el líder y todo profesional debe aprender a escuchar y comprender al que está delante así como hacerse entender también. Es difícil gestionar un grupo si desconoces la dinámica del grupo, por esta razón se ha llegado a afirmar que gran parte de las empresas que no superan la crisis es porque el director no ha sabido gestionar correctamente a su grupo de trabajadores. El saber sacar el máximo jugo de todas esas personas que están en constante interacción es tener la capacidad de sinergizar un equipo, lo cual, según Covey es uno de los 7 hábitos de la persona eficaz. Por último, toda persona debe ser consciente de la necesidad de realizar una mejora constante. Pero para mí, lo más importante es saber priorizar. Porque si no sabes priorizar, ya puedes tener objetivos, ganas de aprender, y capacidades proactivas que difícilmente podrás hacer nada si intentas hacerlo todo a la vez.

Por último, aplicamos en clase la técnica de la bola de nieve para discutir sobre los 7 hábitos y sobre el fracaso y el aprendizaje que sacamos del mismo. Me pareció una técnica muy interesante porque es una forma de conocer lo que piensan todos nuestros compañeros pero el petit-comité por lo que no es tan ruidoso ni disperso. En cuanto a la cuestión acerca del fracaso creo que se podría enfocar a hablar de los errores de los que hemos aprendido ya que fracaso, es una palabra que a mí me resuena la de lacra más que la de aprendizaje.

7. PORTAFOLIO: UNA FORMA COMPETENTE DE INICIAR TU CARRERA PROFESIONAL (06/06/2012)

El portafolio como forma de presentación a una empresa y como "sustituto" del CV es una propuesta positiva y, por qué no, arriesgada. Sin embargo, en los tiempos que corren lo más indicado es arriesgar, al fin y al cabo siempre destacará más una persona que envíe un portafolio de entre un montón de Currículums Vitae. No obstante, la búsqueda de competencias de cada uno y la de evidencias de las mismas requiere un arduo trabajo de autoconocimiento. Hacer este trabajo no sólo será necesario para crear un buen portafolio sino que también nos dará una gran ventaja en una entrevista personal. Una persona que se conoce bien y que reconoce sus puntos fuertes, débiles y su "ventaja diferencial" respecto con su competencia tiene mucho ganado en una entrevista personal ya que parte de las preguntas se destinan a indagar en la persona que va a ser contratada y, si nos preguntan por nosotros, debemos saber qué contestar. Este fue uno de los temas principales que se trataron en la mesa redonda, aunque no está de más seguir insistiendo en el mismo.

A parte de poder decir en qué somos competentes a través del currículo creo que es una herramienta idónea para sacar partido a todo el tiempo que hemos invertido en formación no reglada o en actividades no formativas, como por ejemplo, cuidar de un familiar o aprender a tocar un instrumento. Mucha gente siente que si al cabo de un año no consigue un título, de cara al mercado laboral, está perdiendo el tiempo. Incluso yo a veces tengo ese sentimiento. Por eso, no acabo una cosa que ya estoy metida en otra. Sin embargo, gracias a este master y a

clases como la de hoy, en la que te abren la mente a nuevas formas de presentarte y de valorar a las personas he aprendido a desprenderme de algunos de mis prejuicios e intentar no juzgar al que puede ser mi orientando o contratante o futuro contratado. Las personas hacemos mucho más que ir a un centro formativo que expida un título y adquirimos muchas de nuestras competencias en trabajos no remunerados o a través de nuestro tiempo de ocio. En mi caso, puedo evidenciar que soy una persona con una mente muy creativa y artística puesto que siempre que puedo intento tocar el piano o la guitarra y componer mis propias canciones. Estas aptitudes opté por eliminarlas del currículum de forma sistemática porque en muchos sitios me dijeron que era información que no les interesaba porque cada uno puede hacer lo que quiera en su tiempo libre pero yo estaba demandando un trabajo. Así pues, me surge un dilema: ¿cuándo es recomendable mandar un portafolio? Después de reflexionar sobre esta cuestión creo que lo más indicado es presentar un proyecto adaptado al puesto de trabajo al que deseas optar. Sin embargo, habrá muchos puestos que sólo queramos para ganar dinero extra pero que no se adecúen del todo a nuestra carrera profesional, por lo que en esas ocasiones no sería tan recomendable un portafolio como sí un CV llamativo que destaque entre los demás. Al menos, esta es mi opinión.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Covey, S. R. (2003). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva : La revolución ética en la vicia cotidiana y en la empresa* (J. Piatigorsky Trans.). (1st ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Pedroso Herrera, T. (2003). Orientación educativa en internet: Direcciones útiles. *Revista Científica De Comunicación y Educación*, 20, 111-117.

AUTOEVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA Y CONCLUSIONES GLOBALES.

Pese a que me ha parecido una asignatura excesivamente exigente puesto que cada profesor ha querido hacer un trabajo más elaborado, lo cierto es que, una vez está todo hecho, puedo decir que he aprendido mucho. También es cierto que he aprendido gracias a los trabajos, por lo que muchas de las horas que hemos echado en clase se me han llegado a hacer un tanto pesadas, a excepción de las últimas sesiones ya que la dinámica de trabajo cambió bastante y las tres horas seguidas se hacían más llevaderas por el hecho de hacer prácticas cortas y muy dinámicas, siempre moviéndonos de sitio y comentando el tema con los compañeros.

Del módulo I me quedo con las charlas y, en especial, con la de Eva Urbón, ya que me encantó su forma de transmitirnos las ideas y me resultó muy interesante el trabajo que llevaba a cabo. A nivel teórico, lo que más me ha calado han sido los distintos enfoques de la orientación puesto que me han permitido ver que no siempre tenemos porqué adherirnos a un tipo de servicio, sino que en función de la demanda podremos trabajar de una u otra forma, y seguir siendo fieles a nuestros principios. En cuanto a los trabajos creo que fue muy bueno plantearlos porque de no haberse impuesto desde la universidad no hubiésemos sacado tanto provecho a las prácticas. Por lo tanto, resultaron muy gratificantes tanto el proyecto de innovación como el estudio de caso aunque, personalmente me gustó mucho más el proyecto ya que pudimos desarrollarlo e implementarlo nosotras mismas, mientras que el estudio de caso lo llevaba casi en su totalidad la orientadora.

Del módulo II hago una reflexión en la misma línea. De no haber sido por el trabajo planteado, posiblemente nos habríamos quedado sin conocer el trabajo tan necesario que se hace con las familias y sin ni siquiera plantearnos el cómo se podría mejorar dicha tarea. De las clases me llevo el trabajo que hicimos respecto a los estilos educativos ya que me parece muy interesante puesto que somos según nos educan. Además, gracias al proyecto que decidí hacer tuve la posibilidad de generar una página web y aprender a desarrollar los elementos básicos de la misma, así como crear los contenidos y organizarlos de manera que el visitante encuentre lo que busca.

Del módulo III como he apuntado al inicio me quedo con las dinámicas y las actividades planteadas en las clases ya que permitieron que las horas se me pasaran más rápido y creo que he aprendido muchas técnicas para plantear en cursos de formación. Además las clases me han descubierto el mundo del coaching que creo me puede llegar a apasionar, por lo que me leeré durante el verano los libros recomendados y veré si puede ser o no un ámbito que determine en cierta medida mi futuro.

Anexo III: EXTRACTOS DEL TRABAJO DE LOS PRÁCTICUMS II Y III.

a) Anexo IIIa: resumen de las reflexiones sobre los talleres de innovación desarrollados y puestos en práctica durante los prácticums II y III

Taller de género y autoestima: el objetivo del taller varió y se decidió intervenir en los conceptos de género, autoestima y presión grupal y en las relaciones de pareja a modo de prevenir conductas sexuales de riesgo. Resulta interesante este enfoque porque es verdaderamente preventivo, ya que trabaja en los antecedentes a la conducta y no aborda directamente la conducta sexual en sí misma. Generamos gran variedad de actividades lo que nos permitió adaptarnos a las necesidades de cada grupo y responder a las distintas dinámicas generadas para gestionar la clase de manera adecuada. Resalto la dificultad de transmitir determinados valores que pueden entrar en contradicción con otros transmitidos por otros agentes de socialización. Pese a que se trabaja desde la tolerancia, no se debe caer en el discurso del “todo vale” como tampoco podemos caer en el adoctrinamiento. Debemos enseñar a los alumnos a pensar y desarrollar un pensamiento crítico.

Taller de afrontamiento de estrés: resultó ser un taller de especial interés por las inminentes PAU, por lo que se decidió aplicarlo en los cursos de 2º de Bachillerato. Sin embargo, su implementación en esta época también resultaba ser un inconveniente debido a la excesiva actividad de los estudiantes y la presión de los exámenes, lo que no iba a permitirles asistir de manera relajada al taller. Se trató de un programa piloto cuya intención final era la de evaluar el programa y valorar la posibilidad de adaptarlo a otros cursos dentro del PAT con carácter preventivo. Es un taller práctico y de gran aplicabilidad a las distintas necesidades psicológicas de cada alumno dada la gran variedad de técnicas que desarrolla.

b) Anexo IIIb: breve exposición y reflexión crítica de un caso de intervención psicopedagógica.

El caso que me gustaría comentar más detalladamente es el de una alumna que se mostraba muy preocupada por su posible bajada de rendimiento. Observamos que su locus de control externo estaba muy pronunciado lo que le suponía grandes carencias de autoestima y autoconfianza. Realizaba anticipaciones del futuro de manera muy negativa. La alumna afirmaba que tenía problemas para seguir las explicaciones en clase debido a que, después de haber pasado dos años desde que marchó de Rumanía, todavía tiene problemas con el idioma. No obstante, decía entender toda la lección cuando la revisaba en casa. Aparentemente no presentaba ningún problema de comprensión del idioma por lo que podría ser, nuevamente, una cuestión de inseguridad. La intervención se basó principalmente en fomentar su autoestima. En mi opinión, se podría haber hecho hincapié en otros aspectos de sus hábitos que podrían ayudarla a sentirse más segura. Por ejemplo, hubiera sido interesante haberle propuesto que, en vez de leerse la lección una vez explicada, se la leyera el día de antes; es decir, que si, por ejemplo, mañana en matemáticas van a explicar los polinomios, se lea hoy en casa todo el tema con los ejemplos para intentar captar la idea general. De esta forma, iría a clase con ideas en la cabeza de manera que todo lo que dijera el profesor le sonara. Así podría seguir mejor la explicación, pudiendo llegar a desaparecer esa sensación de inseguridad con la que iniciaba la clase. No obstante habría que seguir trabajando en desarrollar el conocimiento sobre sí misma y la aceptación aunque para ello se necesitarían más sesiones.

Anexo IV: COMPETENCIAS INTERNACIONALES PARA LOS PROFESIONALES DE ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN.**Fuente:** Repetto, et al., (2003).

Competencias Internacionales
para los Profesionales de Orientación y de Educacion

Aprobado para la Asamblea General de la AIOEP, Berna, 4. Septiembre 2003

Competencias Centrales

- C1 Demostrar profesionalidad y comportamiento ético en el desempeño de sus tareas
- C2 Promover en los clientes el aprendizaje y el desarrollo personal y de la carrera
- C3 Apreciar y atender las diferencias culturales de los clientes, posibilitando la interacción efectiva con poblaciones diversas
- C4 Integrar la teoría y la investigación en la práctica de la orientación
- C5 Habilidad para diseñar, implementar y evaluar intervenciones y programas de orientación
- C6 Ser consciente de las propias capacidades y limitaciones
- C7 Habilidad para usar el nivel apropiado de lenguaje para comunicarse con colegas o clientes, logrando así una comunicación efectiva
- C8 Conocimiento de información actualizada sobre educación, formación, tendencias de empleo, mercado de trabajo y asuntos sociales
- C9 Sensibilidad social e Inter.-cultural.
- C10 Habilidad para cooperar de manera eficaz con un grupo de profesionales
- C11 Demostrar conocimiento sobre el desarrollo evolutivo de la personal.

Competencias Especializadas

1. Diagnóstico

- 1.1. Definir y diagnosticar con rigurosidad y acierto las necesidades de los clientes basándose en diferentes instrumentos y técnicas de diagnóstico
- 1.2. Usar los datos e información recogidos en el diagnóstico de manera apropiada de acuerdo a la situación
- 1.3. Identificar las situaciones que requieran ser derivados a servicios especiales de apoyo
- 1.4. Facilitar el contacto entre los clientes y los servicios especiales de apoyo. a los que se remite.
- 1.5. Mantener información actualizada sobre los servicios de apoyo
- 1.6. Llevar a cabo un análisis del contexto en el que está inmerso el cliente

2. Orientación Educativa

- 2.1. Demostrar compromiso con las posibilidades y habilidades de los estudiantes para facilitar su desarrollo
- 2.2. Guiar a los individuos y grupos de estudiantes en el desarrollo de sus planes educativos
- 2.3. Ayudar a los estudiantes en el proceso de toma de decisiones
- 2.4. Ayudar a los estudiantes a conocerse mejor
- 2.5. Asesorar a los estudiantes en la selección de itinerarios académicos
- 2.6. Ayudar a los estudiantes a superar las dificultades de aprendizaje
- 2.7. Motivar y ayudar a los estudiantes a participar en intercambios internacionales
- 2.8. Consultar a los padres sobre el desarrollo y los progresos educativos de sus hijos
- 2.9. Ayudar a los estudiantes a mejorar las metodologías de enseñanza
- 2.10. Ayudar a los profesores a implementar la orientación en el currículum

3. Desarrollo de la Carrera

- 3.1. Conocimiento de las teoría del desarrollo de la carrera y los procesos de la conducta vocacional
- 3.2. Demostrar conocimiento de factores legales y sus implicaciones para el desarrollo de la carrera
- 3.3. Planificar, diseñar e implementar programas e intervenciones para el desarrollo de la carrera
- 3.4. Conocimiento de los modelos de toma de decisiones y transición para preparar y planificar los estados de transición: Transición de la escuela al trabajo, cambios en el desarrollo de la carrera, jubilación, despido
- 3.5. Identificar los factores implicados (familia, amigos, oportunidades educativas y financieras) y actitudes sesgadas (sobre género, raza, edad y cultura) en el proceso de toma de decisiones
- 3.6. Ayudar a los individuos a marcar sus objetivos, identificando las estrategias para alcanzarlos y redefinir sus goles , valores, intereses y decisiones de la carrera.

- 3.7. Conocimiento de servicios de asistencia e información para el empleo, la economía y aspectos sociales y personales
- 3.8. Conocimiento de los materiales disponibles sobre planificación de la carrera y sistemas informáticos de información, Internet y otros recursos de la red
- 3.9. Habilidad para usar fuentes, recursos y técnicas sobre el desarrollo de la carrera
- 3.10. Habilidad para utilizar los recursos para el desarrollo de la carrera diseñados para cubrir las necesidades especiales de grupos específicos (migrantes, grupos étnicos y población en riesgo.)
- 3.11. Ayudar a los clientes a diseñar sus proyectos de vida y de carrera

4. Counseling

- 4.1. Comprender los principales factores relacionados con el desarrollo personal y comportamental de los clientes
- 4.2. Demostrar empatía, respeto y relación constructiva con el cliente
- 4.3. Uso de técnicas individuales de orientación
- 4.4. Uso de técnicas grupales de orientación
- 4.5. Cubrir las necesidades de los estudiantes en riesgo
- 4.6. Ayudar a los clientes en:
 - 4.6.1. Prevención de problemas personales
 - 4.6.2. Desarrollo de la Personalidad
 - 4.6.3. Resolución de Problemas
 - 4.6.4. Toma de decisiones
 - 4.6.5. Identidad Sexual
 - 4.6.6. Habilidades Sociales
 - 4.6.7. Educación para la salud
 - 4.6.8. Uso del tiempo libre
- 4.7. Ayudar a los clientes a desarrollar su plan de carrera
- 4.8. Detención y remisión de casos a otros servicios especializados

5. Información

- 5.1. Conocimiento de legislación sobre educación, formación y trabajo a nivel local, nacional e internacional
- 5.2. Conocimiento de equivalencia de títulos y cualificaciones profesionales en diferentes países
- 5.3. Recopilar, organizar y distribuir información actualizada sobre el desarrollo personal, social y de la carrera, especialmente:
 - 5.3.1. Educación y Formación
 - 5.3.2. Información Ocupacional
 - 5.3.3. Oportunidades de empleo
- 5.4. Usar las Tecnologías de la Información para proporcionar información educativa y ocupacional (Bases de datos, Programas informático para orientación educativa y profesional e Internet)
- 5.5. Ayudar a los clientes a acceder de manera significativa a información educativa y ocupacional.

6. Consulta

- 6.1. Consultar con los padres, profesores, tutores, trabajadores sociales, administradores y otros agentes para “mejorar” su trabajo con los estudiantes
- 6.2. Demostrar habilidades interpersonales para crear y mantener la relación de consulta, alcanzar los objetivos y el cambio de comportamiento
- 6.3. Demostrar habilidad para trabajar con organizaciones (universidades, negocios, municipios y otras instituciones).
- 6.4. Interpretar y explicar conceptos y nueva información de manera efectiva
- 6.5. Coordinar al personal y la comunidad para “proporcionar” recursos a los estudiantes
- 6.6. Asesorar a los estudiantes en el acceso y uso de programas y servicios especiales y de grupos de apoyo
- 6.7. Habilidad para coordinar y estimular la creatividad del estudiante para diseñar su propio programa (educativo y vocacional)
- 6.8. Habilidad para crear una buena imagen como profesional

7. Investigación

- 7.1. Conocer las metodologías de investigación, recogida y análisis de datos
- 7.2. Promover proyectos de investigación sobre orientación
- 7.3. Uso de métodos de representación para informar los resultados de las investigaciones
- 7.4. Interpretar los resultados de las investigaciones
- 7.5. Integrar los resultados de las investigaciones en la práctica de la orientación
- 7.6. Evaluar los programas e intervenciones de orientación, aplicando técnicas actualizadas y modelos de evaluación de programas
- 7.7. Mantener información actualizada sobre los resultados de las investigaciones

8. Gestión de Programas y Servicios

- 8.1. Identificar las poblaciones objeto del estudio
- 8.2. Conducir el análisis de necesidades
- 8.3. Inventariar los recursos relevantes para la planificación e implementación de programas
- 8.4. Conocimiento de bibliografía relevante y actualizada
- 8.5. Promover el interés comunitario sobre el programa o el servicio
- 8.6. Uso (diseño, implementación y supervisión) de programas e intervenciones
- 8.7. Evaluar la efectividad de las intervenciones
- 8.8. Usar los resultados para mejorar el programa mediante recomendaciones de instituciones o agencias
- 8.9. Habilidad para organizar y gestionar servicios de orientación educativa, personal, vocacional y de empleo
- 8.10. Gestionar y supervisar el personal de los servicios
- 8.11. Promover el desarrollo del personal

9. Desarrollo Comunitario

- 9.1. Habilidad para establecer contacto con miembros de la comunidad
- 9.2. Analizar los recursos humanos y materiales de la comunidad

- 9.3. Llevar a cabo un análisis de necesidades de la comunidad
- 9.4. Trabajar con la comunidad para el uso efectivo de los recursos de acuerdo a las necesidades
- 9.5. Trabajar con la comunidad para desarrollar, implementar y evaluar planes de acción con miras de mejora económica, social, educativa y del empleo
- 9.6. Cooperar con instituciones nacionales e internacionales de orientación educativa y profesional (E.j. AIOSP)

10. Empleo

- 10.1. Asesorar al cliente en estrategias de búsqueda de empleo
- 10.2. Uso de Internet en el proceso de búsqueda de empleo
- 10.3. presentar a los clientes la oportunidades de empleo disponibles para su perfil y facilitar la selección apropiada
- 10.4. Contactar con empleadores y centros formativos para obtener información sobre sus servicios.
- 10.5. Consultar a expertos en regulación y legislación.
- 10.6. Seguimiento del cliente en el empleo.
- 10.7. Seleccionar los individuos apropiados para cubrir determinadas plazas de empleo o formación
- 10.8. Asesorar a los clientes en el mantenimiento del empleo.

Anexo V: COMPETENCIAS GENERALES PROYECTO TUNING

1. Capacidad de análisis y síntesis
2. Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica
3. Planificación y gestión del tiempo
4. Conocimientos básicos del área de estudio
5. Conocimientos básicos de la profesión
6. Comunicación oral y escrita de la propia lengua
7. Conocimiento de una segunda lengua
8. Habilidades informáticas básicas
9. Habilidades de búsqueda
10. Capacidad de aprendizaje
11. Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información procedente de fuentes diversas)
12. Capacidad crítica y autocrítica
13. Capacidad de adaptación a nuevas situaciones
14. Capacidad para generar nuevas ideas
15. Resolución de problemas
16. Toma de decisiones
17. Trabajo en equipo
18. Habilidades interpersonales
19. Liderazgo
20. Capacidad de trabajar con un equipo interdisciplinario
21. Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia
22. Valoración de la diversidad y de la multiculturalidad
23. Habilidad para trabajar en un contexto internacional
24. Conocimiento de culturas y de costumbres de otros países
25. Habilidad para trabajar de forma autónoma
26. Diseño y gestión de proyectos
27. Iniciativa y espíritu emprendedor
28. Compromiso ético
29. Interés por la calidad
30. Orientación a resultado

Anexo VI: RELACIÓN FORMACIÓN Y COMPETENCIAS DEL ORIENTADOR.

Rol	Competencias AIOEP (Anexo IV)	Competencias Tuning (Anexo V)	Funciones del departamento o (ROC, art.42)	Competencias del orientador (ROC, art. 44)	Asignatura (Ejemplos: Anexos I, II y III)	Otras competencias necesarias
Evaluador	1.1, 1.2, 1.6 7.1, 7.3, 7.4, 7.6 8.2	1, 3, 12, 13, 22, 29	f), g), ñ)	b), g), h)	<ul style="list-style-type: none"> • Practicums I, II y III • Contexto de la actividad docente (sociología). Análisis del contexto • La orientación educativa: estrategias y procesos <ul style="list-style-type: none"> ○ Módulo II: intervención y asesoramiento a familias). ○ Instrumentos de diagnóstico. ○ Módulo I: concepto de orientación. Análisis de necesidades • Evaluación e innovación docente. • Habilidades del pensamiento. 	Conocimientos sobre socioconstructivismo y etnometodología
Asesor/consultor	C2, C8, C11 5.1, 5.2, 5.3 6.1 3.1, 3.2 4.1 5.4	1, 2, 9, 17, 18, 19, 24, 28	e), j)		<ul style="list-style-type: none"> • Contexto de la actividad docente (Legislación, ACNEAE) • Practicum I (organigrama) • Procesos de enseñanza y aprendizaje (AD) 	Gestión de la incertidumbre Actualización y mejora constante

Interventor psicopedagógico 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.8, 3.9, 3.11, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.6, 4.7, 4.8, 5.4, 5.5, 6.2, 6.6, 6.7, 8.11	3, 16, 18, 28 c), d)	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño curricular de orientación educativa (AD) • Interacción y convivencia en el aula (adolescentes, dinámicas) • La orientación educativa: estrategias y procesos de trabajo. <ul style="list-style-type: none"> ○ modulo III (role-playing y coaching) • practicum II • habilidades del pensamiento (creatividad, estimular) • practicum III 	Conocimientos PNL Conocimientos técnicas de intervención de psicología.	
Coordinador de recursos C5, C10, 2.7, 2.10, 4.6, 5.3, 6.3, Grupo 8: gestión de programas y servicios 9.4, 9.5	3, 8, 14, 17, 19, 20, 26	a), b), f), i), j), l), m), n), ñ)	a), b), d), e), f), i)	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño curricular en orientación educativa (plan anual dpto.) • prevención y resolución de conflictos (convivencia). • El orientador y sus funciones básicas (legislación). • Practicum II y III (diseño programas) • La orientación educativa: estrategias y procesos de trabajo (talleres, proyecto intervención familiar)

Agente de cambio	C3 (diversidad) C4 8.5, 8.7, 8.8, 8.9 9.1	3, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 27	f), i), k)	i), ñ)	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación e innovación docente (mundo de vida, Habermas) • Prevención y resolución de conflictos (mediación, análisis de necesidades) • la orientación educativa: estrategias y procesos de trabajo (coaching) 	Conocimiento e interiorización de las teorías socio-constructivistas. Capacidades de mediación y negociación Proactividad Flexibilidad
Comunicador/ docente		3, 4, 6	h)		<ul style="list-style-type: none"> • Presentaciones de clase • Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en orientación educativa (paradigmas, entornos abiertos de aprendizaje) • Procesos de enseñanza y aprendizaje (unidad didáctica) • Habilidades del pensamiento (actividades desarrollo habilidades cognitivas) • Practicum III (docencia) • Evaluación e innovación docente (evaluación de procesos) 	Escucha activa Gestión de los silencios Empatía