Número 6

ORIÓN

Revista Técnico-Profesional de la Asociación de Orientadores de Granada

Director: JUAN BULLEJOS MUÑOZ
Coordinador : JOSÉ GINÉS HERNÁNDEZ.

Diciembre 2011

ORIÓN

Revista profesional de Orientación

Abierta a la participación

Comparte materiales y experiencias

© ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES DE GRANADA

ASOSGRA

Director: Juan Bullejos Muñoz
Coordinador del Curso y de la Publicación: José Ginés Hernández

Consejo de Redacción:

Mª José Alvarez Guardia
José Luis Augustín Morales
Juan Bullejos Muñoz
Nuria Carballo Labella
Juan Diego Chica Maestre
Fª María Delgado Gordo
Carmen Patricia Díaz Pérez
J. de Dios Fernández Gálvez
José Fernández Prieto
José Agustín Garrido García
José Ginés Hernández
Rocío Machado Oria
Rafael Pérez Milena
Francisco Rivera Fernández
Alejandro R. Sánchez García
Cristina Vargas Antequera
Eduardo Zarza Rodríguez

Edita:
ASOSGRA. Asociación de Orientadores de Granada
Domicilio social: IES "Generalife"-Departamento de Orientación
C/. Huerta del Rasillo, s/nº - 18003-GRANADA
e-mail: asosgra@gmail.com

Portada:
Juan Bullejos Muñoz

Diseño:
Maripaz Martínez

Maquetación:
Maripaz Martínez

Impresión:
EDITORIAL MAD - Sevilla.

Depósito Legal: GR-1083-2004.

ISSN: 1698-0905

Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada o transmitida por ningún medio sin comunicación y permiso previo.

Nota: ASOSGRA no suscribe necesariamente las opiniones o manifestaciones que cada autor/a exponga en las páginas de esta publicación.

SUMARIO

0.- EDITORIAL 5

1.- **"La Orientación Educativa en Andalucía. Líneas generales de actuación de la Consejería de Educación"**
Manuel Vázquez Uceda,
Jefe del Servicio de Orientación Educativa y Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. 7

2.- **"Guía de Orientación Educativa"**. **Cien claves para padres y profesores**.
Ana Mª Torres Jack,
Orientadora IES de A Coruña y Redactora de "La Voz de la Escuela" (La Voz de Galicia). 13

3.- **"Recursos On Line para la Orientación Educativa"** -
Carmen Patricia Díaz López,
Orientadora IES "La Paz" de Granada e IES "Fernando de los Ríos" de Fuente-Vaqueros (Granada). 23

4.- **"Evaluación Psicopedagógica y dictamen de escolarización"**-
Juan José Martinez Pinteño,
Orientador IES "Hiponova" de Montefrio (Granada) 31

5.- **"El educador social como profesional del sistema educativo y su desarrollo en Andalucía"**-
Jesús Cendrero Querol. (Granada)
Educador Social del Equipo de Orientación Educativa de Santa Fe, Granada.
Rubén Jiménez Jiménez. (Granada)
Educador Social del Equipo de Orientación de Santa Fe, Granada.
María Luisa Rodríguez Lara. (Granada)
Educadora Social del Equipo de Orientación Educativa de Atarfe, Granada.
Francisco de Paula Rubio García. (Granada)
Educador Social del Equipo de Orientación Educativa de Motril, Granada. 37

6.- **"La elaboración de los Planes de Centro, Proyectos Educativos, Proyectos de Gestión y ROF". Participación de los orientadores/as en el proceso"**- 49

6.1.- **"La orientación en la elaboración de los Planes de Centro"** -
Encarnación Moreno Fernández,
Inspectora de Educación en la Delegación de Granada. 49

6.2.- **"Relevancia de algunos aspectos básicos a tener en cuenta en la elaboración del Proyecto Educativo de Centro. Participación de los orientadores y orientadoras en el proceso"**-
Juan José Ruiz Salmerón,
Inspector de Educación en la Delegación de Almería. 55

6.3.- **"Participación de los orientadores en el proceso de elaboración del Plan del Centro"** -
Juan de Dios Fernández Gálvez,
Orientador EOE de Atarfe, ... 67

7.- **"Cómo hacer jóvenes emocionalmente competentes"**-
Gloria Roldán Maldonado.
Psicóloga Clínica del SAS, Jefa Servicio U.M. Hospital Virgen de las Nieves de Granada y
Rosalía Guardia García,
Psicóloga 75

8.0.- **“Experiencia de funcionamiento del EOE Especializado de Granada”.**
Carmen Herrera García:
Coordinadora del EOE Especializado y responsable provincial del EOE Especializado en Discapacidad Auditiva
Victor Manuel Urquiza Valverde:
Corresponsable provincial del EOE Especializado en Trastornos Graves de Conducta
Araceli Bueno Rodriguez:
Corresponsable provincial del EOE Especializado en Trastornos Graves de Conducta
Alicia Esther Pérez Fernández:
Responsable provincial EOE Especializado en Trastornos Generales del Desarrollo
Rocío Machado Oria:
Responsable provincial EOE Especializado en Discapacidad Motórica
Africa Nieto Izquierdo:
Responsable provincial del EOE Especializado en At.Temprana.
Mª José Baena Vilchez:
Responsable provincial del EOE Especializado en Altas Capacidades Intelectuales
Teresa Gómez Gómez:
Maestra especializada en la atención al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales. 87

8.1.- **“Experiencia de funcionamiento del EOE especializado en Discapacidad Auditiva”.**
Carmen Herrera García. 95

8.2.- **“Experiencia de funcionamiento del EOE especializado en Trastornos Graves de Conducta de Granada”**.
Víctor M. Urquiza Valverde y
Araceli Bueno Rodriguez. 103

8.3.- **“La diversidad funcional por limitaciones en la movilidad como reto educativo”.**
Rocío Machado Oria. 113

8.4.- **“La atención Temprana en los Equipos de Orientación Educativa Especializados: Nuevo modelo en Andalucía”.**
Mª Africa Nieto Izquierdo. 125

8.5.- **“Una aproximación a la realidad de los niños y niñas con Trastornos Generalizados del Desarrollo en los Centros Educativos”**
Alicia Esther Pérez Fernández. 131

8.6.- **“Atención al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales: Una perspectiva actual”.**
Mª José Baena Vílchez y Teresa Gómez Gómez. 141

9.- **”La orientación en un centro integrado de formación profesional”**-
Francisca Aguilera Sánchez,
Orientadora del CIFP “Hurtado de Mendoza” de Granada..... 153

10.- **“Experiencias de Buenas Prácticas de Atención a la Diversidad en el IES Montes Orientales de IZNALLOZ”**
10.1.- **“El IES Montes Orientales una realidad educativa integradora”.**
Esther Casares Fernández
(Orientadora del IES Montes Orientales) 165

10.2.- **“La Educación Compensatoria en Iznalloz”** -
Mª Rosa Herreros Bernalte
(Profesora de Compensatoria y coordinadora del Programa de Compensatoria). 175

10.3.- **“Estudio de la realidad socioeducativa de Iznalloz”**-
Rafael Morales Domínguez,
Maestro de Educación Compensatoria EOE Iznalloz y
Mª Carmen Sánchez Aguilera
Educadora Social en el EOE de Iznalloz..... 183

11.- **Evaluación del Curso de Intercambio de Experiencias de Orientación 2012**..... 199

EDITORIAL

Juan Bullejos Muñoz
Presidente de ASOSGRA

Hace pocos días concluyó el "Curso de intercambio de experiencias de orientación educativa 2011", organizado por nuestra Asociación.

Si abro el programa del mismo, y hago una revisión, a vuela pluma, de todas ellas; la primera idea de conjunto que aparece es "la variedad". La variedad de temáticas, opiniones, propuestas de trabajo concreto y además, variedad de sedes en las que se han celebrado las distintas sesiones. Por no hablar de los colectivos que han participado en las mismas.

El punto en común de esa variedad la ponía la premisa de partida: "intercambio de experiencias". Esa propuesta inicial exigía a los ponentes una concreción en sus temáticas, así como una presentación práctica de las mismas, que reflejara la realidad donde se habían aplicado y el grado de consecución de los objetivos que las guiaban.

En líneas generales, y como se puede comprobar en el apartado de evaluación de las actividades, tarea realizada por nuestros compañeros de asociación de manera rigurosa y pormenorizada; podemos considerar que las propuestas presentadas han dado respuesta a las expectativas iniciales, en la medida que hemos podido conocer y aprender del trabajo diario de otros profesionales de la Orientación. Porque si bien, cualquier actuación debe sustentarse en principios teóricos, es su aterrizaje en instrumentos, programas y actividades prácticas, el que supone el valor de la misma.

Aprender entre iguales, aquí se pone de manifiesto, como una de las mejores estrategias de formación entre profesionales.

Espero que los contenidos de este nuevo número de la revista Orión, sean útiles en nuestra actividad diaria, tan amplia y variada. Muchas gracias a todos los que han hecho posible la realización de este curso, de manera tan desinteresada.

Un cordial saludo.

AGRADECIMIENTOS

La Asociación de Orientadores de Granada agradece a las siguientes entidades su colaboración desinteresada en el Curso de Intercambio de Experiencias de Orientación Educativa 2012 a cuyas ponencias pertenecen los artículos recogidos en la presente publicación:

- *Consejería de Educación de la Junta de Andalucía-Dirección General de Participación-Jefatura de Servicio de Orientación y Atención a la Diversidad*
- *Centro del Profesorado de Granada*
- *Editorial MAD, S.L. - Sevilla*
- *Escuela Internacional de Gerencia de Granada*
- *Escuela Internacional de Protocolo de Granada*
- *I.E.S. Padre Suárez de Granada*
- *y a todas las personas que suscriben los artículos sin cuyo trabajo desinteresado no habría sido posible la realización del curso ni de la publicación.*

La Orientación Educativa en Andalucía. Líneas generales de actuación de la Consejería de Educación

Manuel Vázquez Uceda
Jefe del Servicio de Orientación Educativa y Atención a la Diversidad.
Dirección General de Participación e Innovación Educativa.
Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

1. La Orientación Educativa en el marco normativo

Desde que en la Ley Orgánica reguladora del derecho a la educación (LODE, 1985) apareciese la orientación educativa y profesional como un derecho del alumnado, toda la posterior regulación normativa ha ido incorporando en su articulado referencias claras al papel de la orientación en el desarrollo del proceso educativo.

De este modo, en el marco normativo actual, sólo por hacer alusión a algunas referencias en nuestra legislación, si nos remontamos a la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) encontramos que en el Artículo 1, dedicado a los Principios, se cita la orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.

Igualmente, el Artículo 2 se refiere a la Orientación Educativa y Profesional como uno de los factores que favorecen la calidad de la enseñanza.

En Andalucía, en un sistema educativo que escolariza a más de 1.800.000 alumnos y alumnas, se reconoce la relevancia de la orientación educativa y así se recoge en la Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007). En primer lugar, desde la exposición de motivos, donde, en alusión a los cambios en educación en las últimas décadas se indica:

Esta transformación del sistema educativo ha venido acompañada de una importante dedicación de recursos humanos y materiales a la formación permanente del profesorado y a la orientación educativa. Nuestra Comunidad Autónoma posee una consolidada red de formación y de orientación en continuo cambio para adaptarse a las necesidades que, en cada momento, los centros, el alumnado, el profesorado y la comunidad educativa han demandado.

Pero no es esa la única alusión a la orientación en la Ley de Educación de Andalucía. Entre los objetivos de la Ley se encuentra potenciar la orientación educativa como medio para el desarrollo personal y como garantía de una respuesta educativa ajustada a las necesidades del alumnado, así como la evaluación educativa como instrumento de mejora de los procesos de enseñanza, de los resultados del aprendizaje y de la

organización y funcionamiento de los centros docentes.

Por otro lado, se alude de manera explícita a la potenciación de la orientación académica y profesional en Bachillerato y se establece la creación del Equipo de Orientación en Primaria.

Por lo tanto, no cabe duda al afirmar que, el marco regulador de la educación en España y en Andalucía reconoce la importancia de la orientación educativa y profesional como derecho del alumnado y como factor de calidad del sistema educativo.

La situación actual, tras la aprobación de los Decretos 327 y 328/2010 por los que se aprueban los reglamentos orgánicos de los centros de educación infantil, primaria y secundaria, hace necesaria una nueva regulación de determinados aspectos que atañen de manera directa a las orientadoras y los orientadores en los centros educativos: por un lado la orientación educativa y la acción tutorial y, por otro, el establecimiento de determinados criterios organizativos para el adecuado desarrollo de la acción orientadora.

2. La Red de Orientación de Andalucía

Sin duda alguna, como se reconocía en la exposición de motivos de la LEA, ha habido una importante dedicación de recursos humanos a la orientación educativa en las últimas décadas. Estos recursos humanos se distribuyen de la siguiente forma:

* 156 Equipos de Orientación Educativa.
* 656 Orientadores y orientadoras en EOE.
* 8 Equipos de Orientación Educativa Especializados.
* 54 Orientadores y orientadoras en los EOE Especializados.
* 872 Departamentos de Orientación.
* 1021 Orientadores y Orientadoras en Secundaria.
* 141 Centros con más de un orientador u orientadora.

De este modo, desde este mapa de recursos humanos apreciamos que Andalucía mantiene el modelo de intervención multiprofesional que suponen los Equipos de Orientación Educativa; potencia y refuerza la presencia de orientadores y orientadoras en los centros de educación secundaria (141 centros educativos cuentan con más de un orientador u orientadora) y, por último, crea y dota de manera paulatina los Equipos de Orientación Educativa Especializados de ámbito provincial.

No debemos ser ajenos a la difícil situación de la economía a nivel mundial, la cual, desde luego, repercute en las posibilidades de ampliación de plantillas. La dotación de más profesionales en los Equipos de Orientación Educativa de cara a posibilitar el desarrollo de la acción orientadora más continuada en los centros de educación infantil y primaria, así como el incremento de orientadoras y orientadores en los centros de educación secundaria para potenciar la intervención en las etapas no obligatorias, serían actuaciones que, sin duda, repercutirían de manera clara en una mejora de la orientación en nuestra comunidad. Desde luego, en los últimos años, no se han producido estos incrementos de plantilla, pero sí podemos afirmar que se mantiene el sistema, que no se reduce ningún puesto en esta especialidad y que, incluso, en tiempos de ausencia de incrementos, se han ido ampliando las

plantillas de los Equipos de Orientación Educativa Especializados (valga como ejemplo la incorporación de orientadoras y orientadores especializados en la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales).

3. El papel de la Orientación en el Sistema Educativo de Andalucía

Podríamos realizar un análisis de la autopercepción del colectivo de orientadoras y orientadores de Andalucía sin riesgo de errar en exceso. Por un lado, las orientadoras y orientadores se encuentran inmersos en una diversidad de demandas que hacen que, en ocasiones, el trabajo sea percibido como una realidad dispersa y difícil de atender de manera organizada. Entre esas demandas podemos encontrar: la contribución al desarrollo de las competencias básicas del alumnado, la participación en el incremento del éxito escolar, la ayuda y asesoramiento para una adecuada atención a la diversidad, la participación en la gestión de la convivencia, la orientación para el empleo, el desarrollo de los diferentes planes y programas en los que el centro se encuentre inmerso, la búsqueda de una mayor implicación de las familias y de la comunidad educativa en su conjunto y un largo etcétera de tareas que, de un modo u otro, implican de manera directa a las orientadoras y orientadores.

Desde luego, ningún orientador u orientadora, ningún profesional del ámbito educativo puede por sí solo atender a estas demandas. Es necesario, por tanto, el desarrollo en los centros de estructuras eficaces que permitan la instauración de una cultura de colaboración en la que, los orientadores y orientadoras son una pieza clave. El espíritu de los aún recientes reglamentos orgánicos apunta hacia la autonomía de los centros educativos, por lo tanto, se cuenta en los centros en la actualidad, con un marco que permite la adopción de fórmulas de organización que se ajusten a las necesidades propias del centro y de su contexto y que, por supuesto, permite la puesta en práctica de estrategias de colaboración activas en las que todas las partes contribuyan a un fin común: la formación de personas competentes.

4. Líneas de actuación de la Consejería de Educación en el campo de la Orientación Educativa

En este apartado se realiza una descripción general de las líneas que actualmente ocupan a la Consejería de Educación en el campo de la orientación educativa. Algunas de ellas son acciones ya puestas en marcha y otras están previstas para un futuro inmediato, por lo que, también se incluirán.

- **Concreción del marco normativo en relación con la orientación educativa y la acción tutorial.** Como se ha indicado en apartados anteriores, la publicación de los reglamentos orgánicos de los centros, origina la necesidad de regulación de la orientación educativa y la acción tutorial. Se está trabajando en la actualidad en los textos de las órdenes que regularán ambos aspectos, contando, para ello, con la participación de la Federación de Asociaciones de Profesionales de la Orientación de Andalucía (FAPOAN) al amparo del convenio de colaboración que, desde el curso

2010-2011, firmó esta Federación con la Consejería de Educación.

Este marco normativo incidirá de manera especial en la regulación de aspectos organizativos que faciliten el adecuado desarrollo de la acción orientadora en los centros. Igualmente, persigue la consideración de la orientación como una acción transversal e inmersa en el propio proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo la línea general de actuación la inclusión de la acción orientadora en el desarrollo de la propia docencia. Por otro lado, se potencia el desarrollo de actuaciones en una triple vertiente: apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje; desarrollo personal y social y desarrollo de habilidades para la gestión de la carrera.

- **Puesta en funcionamiento y desarrollo del módulo de gestión de la orientación en Séneca.** En el pasado curso 2010-2011 se puso en funcionamiento el módulo de gestión de la orientación que posibilita a los orientadores y orientadoras la realización de informes de evaluación psicopedagógica, entrevistas y, en su caso, dictámenes de escolarización. Por otro lado, permite al profesorado especializado en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, la realización de adaptaciones curriculares significativas. En la actualidad, este módulo, tras un año de funcionamiento, está siendo evaluado para realizarle las mejoras que, desde los propios orientadores y orientadoras, se nos han trasladado como necesarias. Como todas las herramientas informáticas, inicialmente, pueden entrañar cierta dificultad por lo que suponen de cambio en los hábitos de trabajo, pero no nos cabe duda al afirmar que, tras el rodaje oportuno, este módulo será una herramienta que facilitará y unificará parte del trabajo a desarrollar en el campo de la orientación en Andalucía.
- **Publicación de recursos de apoyo a la acción orientadora.** En los últimos años se ha continuado la publicación (impresa o en formato web) de recursos que sirven de apoyo al desarrollo de la acción orientadora en diferentes ámbitos. Prueba de ello es la colección de manuales de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, distribuida a todos los centros de Andalucía en el curso 2010-2011; o la publicación, en el mismo curso, de la web Ambezar 2, un material elaborado por profesionales de la orientación que aporta una importante cantidad de recursos de apoyo para la atención a la diversidad del alumnado. Destacamos, por último, que en el momento de la redacción de este artículo, se está finalizando la edición del volumen 11 de la colección de manuales anteriormente citada, dedicado, en este caso, a las dificultades específicas de aprendizaje: dislexia.
- **Consolidación y refuerzo de los equipos de orientación educativa especializados.** Aunque ya se ha apuntado anteriormente, conviene incidir en este campo por su significatividad. Decíamos más arriba que, pese a no haber experimentado incrementos cuantiosos en las plantillas en los últimos cursos, sí se han realizado aumentos de recursos humanos que son muy significativos en el contexto de los equipos de orientación educativa especializados. De este modo, estos equipos se han consolidado y reforzado en todas las provincias y, si las circunstancias lo permiten, se continuará en esta línea en los próximos cursos potenciando la multiprofesionalidad y las redes de colaboración con los centros educativos.

– **Establecimiento de líneas prioritarias de actuación para los planes provinciales de orientación educativa.** Desde el curso 2010-2011, la Consejería emite una circular en la que se trasladan a los Equipos Técnicos Provinciales para la Orientación Educativa y Profesional, las que se consideran líneas prioritarias a incluir en los planes provinciales de orientación. Estas líneas son objeto de diseño por parte de las provincias y, posteriormente, se realiza un seguimiento de su desarrollo por parte de la Consejería de Educación. De este modo, en el último curso, estas han sido algunas de esas líneas prioritarias:

  * Mejora de la coordinación entre Departamentos y Equipos de Orientación Educativa.
  * Implicación de los orientadores y orientadoras en el funcionamiento el Equipo de Orientación.
  * Planificación de la intervención sobre el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje.
  * Intervenciones para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los centros.
  * Coordinación con otras instituciones para el fomento de la empleabilidad.
  * Fomento de la cultura emprendedora.
  * Potenciación de los PTVAL en IES.

– **Coordinación interadministrativa en asuntos relacionados con la orientación.** En los últimos años se ha venido reforzando la colaboración con otras Consejerías, así como con otras instituciones para el desarrollo de acuerdos de colaboración que permitan la mejora de determinados aspectos que atañen de manera directa a la orientación educativa. Así, se trabaja en:

  * Acuerdo con la Consejería de Empleo para el establecimiento de líneas de coordinación en materia de orientación profesional. La orientación como continuo.
  * Acuerdo con las Consejerías para la Igualdad y Bienestar Social; Gobernación y Justicia y Salud de cara a la coordinación de actuaciones con el alumnado con problemas de conducta.
  * Acuerdo con la Fiscalía Superior de Andalucía para la coordinación de actuaciones en relación con el absentismo escolar.

– **Algunas actuaciones relacionadas de manera directa con la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.** Aunque muchas de las actuaciones señaladas afectan de manera directa o indirecta a este alumnado, se relacionan a continuación algunas acciones que han sido diseñadas exprofeso para este colectivo:

  * Establecimiento de directrices uniformes para la realización de los dictámenes de escolarización.
  * Optimización de la distribución de los recursos para el alumnado con necesidades educativas especiales.
  * Mejora del procedimiento de dotación de recursos materiales específicos para el alumnado con necesidades educativas especiales.
  * Publicación y desarrollo del Plan de actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por

presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía (2011-2013).

* Publicación y desarrollo del Plan para la mejora de la atención educativa al alumnado escolarizado en centros específicos de educación especial en Andalucía (2012-2015).
* Trabajo en el cambio de las categorías diagnósticas del censo de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo de Séneca.
* Inicio del trabajo técnico para la elaboración de un Decreto de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

– **Colaboración con las entidades representativas del colectivo de orientadoras y orientadores de Andalucía**. Como se ha indicado anteriormente, la Consejería firmó un convenio de colaboración con la Federación de Asociaciones de Profesionales de la Orientación de Andalucía (FAPOAN), al amparo del cual se mantiene una línea de colaboración que se potenciará en el desarrollo del convenio, haciendo, de este modo a las orientadoras y orientadores partícipes del desarrollo de la Orientación en Andalucía.

5. Algunas reflexiones finales

Situémonos en el panorama actual: nuestro alumnado tiene niveles de aprendizaje mejorables (este es el propio espíritu del aprendizaje permanente); contamos con tasas de abandono escolar muy elevadas (en torno al 30%); el mercado de trabajo sólo podrá asumir, dentro de unos años, un 15% de mano de obra no cualificada… Ante esta situación, parece claro que se necesita una intervención que debe materializarse en los centros educativos: detectando precozmente las dificultades de aprendizaje, interviniendo sobre ellas con procedimientos conscientes y adecuadamente diseñados, potenciando los talentos del alumnado, desarrollando destrezas que permitan al alumnado aprender de manera autónoma a lo largo de toda la vida y potenciando en el alumnado el desarrollo de capacidades para el autoconocimiento y la toma de decisiones.

En este panorama ¿juega algún papel la orientación educativa?

Desde luego que sí. Pero nada podrá hacer el orientador u orientadora si no se sumerge en un marco de colaboración en el propio centro y fuera de él. Alguien preguntaba: ¿cómo podrá hacer todo esto una sola persona (en alusión al orientador u orientadora)? La respuesta es tan clara como rotunda: no podrá hacerlo de ninguna manera. No es posible que una sola persona cargue con toda esta responsabilidad que implica análisis, reflexión, evaluación, experimentación… y todo ello, con seguridad, conducirá a las mejoras necesarias, pero sólo lo hará desde una cultura colaborativa.

Por lo tanto, la Consejería de Educación mantendrá la red de orientación que se ha indicado en el cuerpo de este artículo; seguirá elaborando herramientas que faciliten el desarrollo de la labor orientadora; continuará la regulación normativa de la orientación educativa; publicará recursos de apoyo que ayuden a las orientadoras y orientadores en su quehacer diario… Pero existe otro foco de atención todavía más importante: los centros educativos como comunidades que aprenden. Los centros educativos como motor del cambio y, en ese motor, las orientadoras y orientadores son una pieza esencial.

GUÍA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA: CIEN CLAVES PARA PADRES Y PROFESORES

Ana Mª Torres Jack
Orientadora IES de A Coruña y Redactora de "La Voz de la Escuela" (La Voz de Galicia).

Cómo conseguir estudiar más y mejor en menos tiempo, cuáles son las claves de la salud emocional de niños y adolescentes o qué pueden hacer padres y profesores para sentir "que luchan desde el mismo bando" son sólo algunos ejemplos de los cientos de temas que en los últimos 13 años he abordado desde el suplemento educativo La Voz de la Escuela, que cada miércoles sale a la calle dentro del diario La Voz de Galicia. Aunque esta publicación incluyó desde su primer número contenidos relacionados con la orientación, fue en el año 1998, coincidiendo con la generalización de los Departamentos de Orientación en Galicia, cuando inauguré la sección de forma oficial. La idea inicial, y que hoy sigue estando vigente, era la de ofrecer artículos divulgativos sencillos pero rigurosos que los docentes pudieran utilizar como recurso, especialmente en las tutorías. Y también ofrecer orientación familiar y pautas de actuación a padres y madres ante aquellos temas relacionados con la educación de sus hijos.

La Voz de la Escuela se convirtió así en una publicación pionera en utilizar la prensa como herramienta de divulgación de la orientación y en hacérsela llegar de forma didáctica a los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Ya en 2009, y como resultado de la selección de cien artículos publicados a lo largo de estos años, nació la Guía de Orientación Educativa. Cien claves para padres y profesores, que se puede descargar de forma gratuita desde la página web de Prensa-Escuela http://www.prensaescuela.es/web/recursos/libros-yguias.php También se puede conseguir en papel a través de la dirección web http://guiaeducativa.lavoz.es/

UNA ESTRUCTURA PRÁCTICA

La Guía de Orientación está dividida en dos grandes bloques: Actividades de Tutoría y Orientación Familiar. El primero agrupa temas que pueden utilizarse como material de apoyo en las tutorías, dentro del aula, o bien para hacérselo llegar a las familias de los estudiantes como información complementaria de gran interés para ayudar a sus hijos a alcanzar el éxito escolar. El segundo bloque consta de artículos que nacieron con la idea de informar a padres y madres de todos aquellos temas relacionados con la orientación personal, escolar y profesional de niños y adolescentes.

I. ACTIVIDADES DE TUTORÍA

1. LAS REGLAS DEL JUEGO

Es importante que en el aula existan los límites, esas líneas imaginarias que separan las conductas aceptables de las inadmisibles. Son las llamadas normas de convivencia, que deben quedar establecidas a principio de curso y mantenerse hasta el final. El paso de los meses, de forma inevitable, las va relajando, sobre todo cuando se producen algunos cambios inesperados como la sustitución de un profesor o la incorporación de un alumno conflictivo. Pero dedicar las primeras sesiones de tutoría a revisar estos aspectos evita muchos problemas a lo largo del curso.

ficha D1 7

Las normas del aula

¡Socorro, esto es la jungla!

«No hagas conmigo lo que no quieras que yo haga contigo». En esta sencilla frase se resume la llamada filosofía de la reciprocidad o del respeto mutuo, que es la que parte de la base de que todas las personas tienen los mismos derechos y obligaciones. Este principio, aplicado a las relaciones que se establecen en el aula, supone que el profesor está obligado a tratar con respeto a cada uno de sus alumnos. Pero también implica que debe exigir esos mismos derechos hacia su propia persona y hacia los demás estudiantes que forman parte de la clase. Y esta segunda parte a veces se olvida... Así que, al igual que en las relaciones padres-hijos, en el aula también deben existir los límites, esas líneas imaginarias que separan las conductas aceptables de las inadmisibles.

Estas normas deben establecerse a principio de curso y mantenerse hasta el final. El paso de los meses, de forma inevitable, las va relajando, sobre todo cuando se producen algunos cambios inesperados como la sustitución de un profesor o la incorporación de un alumno conflictivo. Pero, en todo caso, es importante hacer un esfuerzo por mantener estos límites lo más estables posible.

La exigencia de su cumplimiento va a depender del estilo de comunicación que establezca cada profesor en el aula. Podemos hablar de tres estilos de docencia:

Estilo autoritario

- Los límites son estrictos
- Existe una preocupación excesiva por el orden y el cumplimiento de la normativa
- Se intentan controlar todas las conductas
- El profesor actúa de *policía*
- La relación profesor-alumno está basada en la obediencia y en el temor al castigo
- No hay una relación afectuosa ni empática entre el profesor y los estudiantes
- El cumplimiento exhaustivo de las normas se convierte en el objetivo prioritario del profesor, aun a costa del aprendizaje de los alumnos

Estilo permisivo

- Los límites son blandos
- Existe una incapacidad o desinterés para mantener el orden de la clase
- Apenas se regulan las conductas
- Los límites brillan por su ausencia: los alumnos problemáticos *toman el poder*
- Las relaciones se basan en el colegueo
- Las faltas de respeto al profesor y a los compañeros son frecuentes
- Las normas se incumplen o, simplemente, no existen.

Estilo democrático-directivo

- Los límites son razonables
- El orden está al servicio del aprendizaje
- Se regulan solo las conductas significativas
- La relación profesor-alumnado está basada en la reciprocidad, el respeto y la empatía
- Hay un clima afectuoso y de respeto mutuo
- Las normas se cumplen de forma sistemática

Este último estilo es el que proporciona un clima de clase más relajado, con mejor rendimiento académico y mayor ambiente de satisfacción. Y es el que se resume en «no me hables como no quieres que yo te hable», «respétame si quieres que yo te respete», «sé correcto conmigo y yo lo seré contigo»...

OBRA SOCIAL CAIXAGALICIA

2. TÉCNICAS DE TRABAJO INTELECTUAL

Leer el tema una y otra vez hasta que se quede fijado en la memoria; copiar la lección en una libreta, punto por punto, con la esperanza de que así se aprenderá; leerlo todo en voz alta, mientras se pasea por la habitación... Las estrategias para estudiar son muchas y muy variadas, pero por supuesto no todas son efectivas. Conocer y aplicar las Técnicas de Trabajo Intelectual, más conocidas como Técnicas de Estudio, permiten aprender más y mejor en menos tiempo.

ficha D2 5

Técnicas de estudio (3)

El subrayado: a la caza de las ideas

Y tú... ¿sabes subrayar? Pues claro, si es muy fácil. Es la técnica más famosa entre los estudiantes, así que todos creen conocerla y aplicarla correctamente. Pero muchos están equivocados. Subrayar es algo más que trazar una serie de rayas de colores chillones en los libros de texto: es una técnica activa de estudio que sirve para organizar la información de una manera personalizada. Por eso no tiene mucho sentido estudiar el texto subrayado por otra persona ni tampoco hacer rayas a lo loco para que parezca que la lección está trabajada.

En teoría el proceso es sencillo: se trata de localizar las ideas principales y las secundarias y resaltarlas con diferentes colores o distintos códigos. Hasta ahí, bien. Pero además, para que la técnica sea efectiva, hay que seguir unas pautas:

- No hay que subrayar nunca en la primera lectura, ya que se corre el riesgo de hacerlo mal.
- Tampoco es conveniente destacar nada que no se entienda: se debe tener un diccionario a mano y consultarlo cuando sea necesario.
- El texto subrayado debe tener sentido por sí mismo, aunque no resulte gramaticalmente correcto.
- Hay que utilizar los colores con algo de rigor: si son demasiados, el resultado es penoso.
- Una cosa es subrayar y otra muy distinta tachar: las rayas bajo el texto o sobre él no pueden dificultar la lectura, sino todo lo contrario. Para los que tienen mal pulso, la regla es una opción.

Y por otro lado, ¿cómo aprender a distinguir lo importante de lo secundario? Al principio no es fácil, pero con algo de práctica resulta más sencillo. Veamos las diferencias.

A. La idea principal

- Expresa la afirmación más general; es decir, la que da sentido al resto de las ideas del párrafo.
- Recoge lo más importante e imprescindible: si se suprime esta idea, el párrafo queda sin sentido.
- Además, el párrafo que recoge la idea principal del apartado es el que mejor responde al título o enunciado.
- A veces, determinadas expresiones nos dan la pista para captar la idea principal. Por ejemplo: «En resumen...», «Hay que destacar...», «Lo principal...» o «En definitiva...».

B. La idea secundaria

- Explica y desarrolla el contenido de la idea principal
- Ofrece datos accesorios, detalles, ejemplos, matices y puntualizaciones que complementan la idea principal; pero esta información a mayores, si desaparece, no afecta al sentido del párrafo.
- Por sí misma, la idea secundaria tiene poco sentido; depende de la principal:

En este proceso de clasificación de la información hay que poner especial cuidado ya que del subrayado dependerán los siguientes pasos del método de estudio: esquema, memorización y repaso. Si se mete la pata ahora, será difícil sacarla...

OBRA SOCIAL CAIXAGALICIA

3. EDUCACIÓN PARA LA SALUD

El alcohol y el tabaco son las drogas legales más consumidas por los adolescentes. La sociedad española ha sido durante años muy tolerante con estas sustancias, a pesar de que hoy en día se sabe que su consumo está relacionado con las principales causas de muerte de nuestro país. Por otro lado existe un porcentaje cada vez mayor de niños y jóvenes con trastornos de alimentación (obesidad, anorexia, bulimia). Ayudar a prevenir estos trastornos de salud desde la escuela es posible.

ficha D3 5

El botellón

Un problema que quita el sueño

Son jóvenes, se juntan en lugares públicos, ingieren grandes cantidades de alcohol en un corto período de tiempo y arman mucho escándalo. A este fenómeno en alza, al que cada año se suman miles de menores que se estrenan en la tarea de beber en la calle, se lo conoce con el nombre de botellón. Y es un tema que quita el sueño, y nunca mejor dicho, a los vecinos afectados, que se preguntan qué han hecho ellos para merecer semejante suplicio; a los padres, que cruzan los dedos para que a su hijo no se le ocurra montarse en el coche de alguien que va hasta arriba de calimocho; y a los políticos, que no quieren quedar de represores, prohibiéndolo, pero que se ven presionados para dar una respuesta efectiva a este conflicto que cada vez va a más.

Pero en este debate social, presente en prensa, radio, televisión, foros de Internet y hasta en conversaciones de ascensor, a veces se echa en falta la opinión de los actores principales: los jóvenes (en algunos casos, niños). Hay que empezar por preguntarles a asociaciones juveniles, alumnos de ESO y bachillerato y universitarios cuál es su visión del tema y cuáles son sus propuestas de actuación. Esto es lo que hicieron en la comunidad extremeña hace ya algunos años y fue lo que les permitió conocer las causas, valorar las alternativas y proponer las soluciones que han hecho posible su regulación.

Este es, por ejemplo, el análisis realizado por la asociación Alternativa Joven de Extremadura acerca de las causas que propician el botellón:

- El consumo de alcohol como sustancia psicoactiva de curso legal
- La ingesta de alcohol como hábito presente en actos familiares y sociales.
- La hipocresía social: la doble moral que condena unos comportamientos pero acepta otros.
- La escasez de alternativas al ocio juvenil más sanas, creativas o formativas.
- Las ciudades como cárceles de cemento. La falta de espacios para otro tipo de disfrute del tiempo libre.
- La falta de aficiones o *hobbys*: en cuanto se entra en la adolescencia se abandonan los deportes, el disfrute de la naturaleza...
- El concepto de sociedad permisiva: todo se acepta en defensa de la libertad individual. «Son jóvenes y tienen derecho».
- El predominio de valores materialistas, consumistas y hedonistas.
- El desconocimiento de los riesgos del consumo abusivo de alcohol. Los recursos informativos que existen no resultan atractivos a los jóvenes.
- La incitación desde los medios de comunicación social: «alcohol igual a diversión».
- La falta de límites en la educación de los hijos: los padres se resignan a que sus hijos, menores de edad, salgan de fiesta porque es lo que hacen todos.
- La búsqueda de mayor autoestima: reconocimiento social de la persona, como parte integrada en el entorno.
- La rebeldía frente a la autoridad: la irresistible atracción de lo prohibido como anhelo juvenil.

4. EDUCACIÓN EN VALORES

Difícil de detectar y complicada de demostrar. Así es la violencia entre iguales, que aunque a veces pasa desapercibida por parte de los adultos es capaz de amargar los años escolares de la víctima y de fijar una personalidad patológica en el acosador. En estos capítulos se ofrecen algunas pistas para atajar estas y otras situaciones de abuso y falta de sensibilidad hacia los demás, como la violencia contra la mujer.

ficha D4 7

Violencia contra la mujer (1)

Un paso hacia la igualdad

La violencia contra las mujeres es probablemente la violación de los derechos humanos más universal de cuantas se producen en la actualidad. Está presente en todas las sociedades del mundo, sea cual sea su sistema político o económico. No diferencia culturas, religiones, clases sociales ni etnias. Las estadísticas muestran que en ningún rincón del planeta los derechos humanos de las mujeres son garantizados plenamente. Al menos, esto es lo que sostiene Amnistía Internacional. Esta organización humanitaria también nos recuerda que, para combatir la discriminación hacia las mujeres, es fundamental educar en igualdad desde la primera infancia.

Los jóvenes gallegos de entre 18 y 29 años son los que tienen más claro que la violencia contra las mujeres es una consecuencia de una sociedad machista y sexista, así que ellos representan al colectivo más concienciado a la hora de luchar contra esta situación de desigualdad. También son los más predispuestos a denunciar estos casos: ocho de cada diez no dudarían en hacerlo. Estos datos, recogidos por la Vicepresidencia da Igualdade e do Benestar de la Xunta de Galicia a través de una reciente encuesta, supone para muchos una palmadita de ánimo a la hora de enfrentarse a los sucesos en que las mujeres mueren a manos de sus parejas. Y es que el hecho de que sean los jóvenes los más dispuestos a acabar con una realidad trágica en la que la discriminación y la violencia están a la orden del día ofrece una esperanza de cara al futuro: puede que algo esté cambiando. Y en este contexto, los programas educativos puestos en marcha en las aulas gallegas por grupos de profesores, docentes anónimos u organizaciones concretas (como las unidades didácticas del Seminario Galego de Educación para a Paz, por ejemplo) seguro que han aportado su granito de arena. De momento, sabemos que hay que seguir, porque los frutos de los programas educativos se hacen esperar. Pero, antes o después, seguro que llegarán.

5. EDUCACIÓN EMOCIONAL Y TOMA DE DECISIONES

No siempre una alta inteligencia correlaciona con el éxito a otros niveles: hay quien sin apenas estudios ni grandes competencias intelectuales triunfa en todo aquello que se propone en la vida; mientras que son muchas las personas brillantes a nivel cognitivo que no acaban de encontrar su sitio en la esfera personal o profesional.

En este bloque se aborda la inteligencia emocional, la gran olvidada de la escuela.

ficha D5 1

Habilidades sociales (1)

Las otras inteligencias

Obtener un alto cociente intelectual en los tests psicométricos, dominar los conocimientos científicos o tener mucha facilidad con las matemáticas no son datos suficientes para calificar a una persona de inteligente. Hoy en día se considera más importante que todo eso ser capaz de comunicarse con los demás y de disfrutar al hacerlo, saber solucionar conflictos interpersonales cuando surgen y tener habilidades para adaptarse al propio entorno. Son los otros tipos de inteligencia.

Pero echemos la vista atrás. Desde finales del siglo XIX, en Occidente imperaba el concepto de la medida única, como el factor G o el cociente intelectual, como predictores infalibles del éxito académico de los escolares.

Pasados los años, el sentido común iba demostrando que no siempre una alta inteligencia correlacionaba con el éxito a otros niveles: hay quien sin apenas estudios ni grandes competencias intelectuales triunfa en todo aquello que se propone en la vida; mientras que son muchas las personas brillantes a nivel intelectual que no acaban de encontrar su sitio en la esfera personal o profesional.

Entonces llegaron los años ochenta, y con ellos las teorías de las inteligencias múltiples, como la propuesta por Howard Gardner. Según él, existen seis tipos de inteligencias básicas que se unen para formar un todo y están presentes, en mayor o menor medida, en todas las personas. Son estas:

1. Inteligencia abstracta: se refiere al razonamiento simbólico, a la capacidad cognitiva, al famoso cociente intelectual.

2. Inteligencia práctica: hace alusión a la capacidad de buscarse la vida para encontrar soluciones prácticas y sencillas a problemas complejos.

3. Inteligencia estética: la capacidad de crear y disfrutar de la música, el dibujo, el diseño o la literatura.

4. Inteligencia cinestésica: son las habilidades relacionadas con el dominio corporal, como todo lo relacionado con el deporte, la danza o el baile.

5. Inteligencia social: es la capacidad de relacionarse con éxito con los demás y de conseguir su cooperación en la consecución de proyectos.

6. Inteligencia emocional: es la capacidad de poner en práctica habilidades que ayuden a vivir en armonía con uno mismo y con el entorno.

Este planteamiento, más completo, se corresponde con los enfoques modernos de la inteligencia. En las próximas fichas abordaremos, sobre todo, la inteligencia social y la inteligencia emocional: las dos grandes olvidadas de nuestro sistema educativo.

6. TÉCNICAS DE RELAJACIÓN

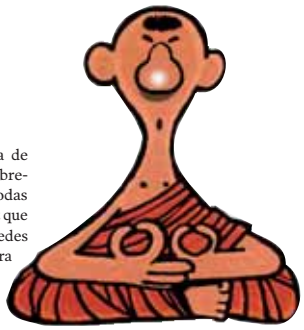
El primer paso para combatir el estrés es detectar las situaciones que lo causan. Y, una vez localizadas, aprender a controlar la ansiedad. Para lograrlo, hay una serie de técnicas cuya eficacia va a depender en gran medida del número de veces que se pongan en práctica. Estas estrategias pueden ayudar a aumentar el éxito escolar y a disminuir el consumo de fármacos (ansiolíticos, antidepresivos…) de los que tanto se abusa a todas las edades.

ficha D6 3

Cómo relajar el cuerpo y la mente

«Ommm»

«Aoum», más o menos así suena la sílaba sagrada utilizada por las religiones orientales para liberar la mente y alcanzar la paz con uno mismo. Y es que filosofías tan antiguas como el yoga descubrieron hace ya muchos siglos que el funcionamiento del organismo está directamente relacionado con el estado de la mente. Por eso, el primer paso para luchar contra el estrés es aprender a conocer el propio cuerpo y a detectar en él la primera señal de alarma: la tensión muscular. De hecho, son frecuentes los problemas musculares crónicos, como los dolores de espalda o de cervicales, provocados por un estado permanente de ansiedad ante el que las pastillas recetadas por el médico no acaban de dar resultado.



Por ejemplo, ahora mismo: ¿dónde tienes concentrada la tensión? Haz un pequeño repaso a tu cuerpo, puede que los músculos de la cara estén tensos o que tengas el estómago contraído. ¿O quizá son los hombros y la espalda los que cargan con tus problemas? Todos tenemos puntos débiles corporales que son los que soportan nuestros nervios. Conocer estas zonas y revisarlas de vez en cuando nos ayudará a tenerlas bajo control.

De una forma esquemática, aquí presentamos la técnica de relajación progresiva de Jacobson, en su forma abreviada y adaptada para todas las edades. La primera vez que la pongas en práctica puedes hacerlo con la ayuda de otra persona que te vaya leyendo cada uno de los pasos, en los que te debes parar un mínimo de 3 segundos. El objetivo es que en cualquier situación, y a través de autoinstrucciones mentales, consigas en apenas un instante ordenar a tu cuerpo que se relaje. ¡Pero no te estreses si no te sale a la primera! Es cuestión de práctica.

II. ORIENTACIÓN FAMILIAR

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El concepto de Atención a la Diversidad se refiere a la respuesta educativa individualizada que el entorno escolar está obligado a ofrecer a todos y a cada uno de sus estudiantes. La sobredotación intelectual, el Déficit de Atención con o sin Hiperactividad o los problemas de ansiedad en la infancia son algunos de los temas que se abordan en este bloque. El objetivo es que los padres sepan cómo actuar ante estos casos.

ficha D1 8

Una revisión a los roles de los alumnos

Quién es quién

La pandilla de amigos que se reúne cada viernes para salir de marcha, los vecinos del barrio que se juntan el domingo para jugar una pachanguita, los compañeros de trabajo que comparten oficina y cafés, y los estudiantes de cualquier etapa educativa que conviven en el aula durante todo un curso...

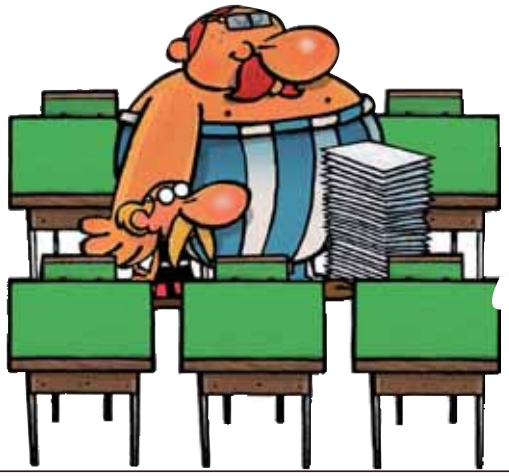
Todos ellos tienen algo en común: forman un pequeño grupo. Y como tal, se define con unas mismas características:

- Es un número reducido de miembros que interaccionan entre sí, lo que significa que el comportamiento de cada uno de ellos influye en el de los demás.
- Comparten unos objetivos comunes, como pasarlo bien, jugar al fútbol o sacar adelante un proyecto laboral.
- Respetan unas normas de comportamiento, más o menos establecidas.
- Poseen una estructura definida y unos roles asignados.
- Tienen unas características propias que los distingue del resto de los grupos.

Todos ellos interaccionan, de alguna manera, con el entorno. En el caso concreto del grupo-clase existen, además, estas particularidades:

- Se trata de un grupo formal, no espontáneo, en el que la presencia de alumnos y alumnas es imperativa, al menos en los niveles obligatorios de enseñanza.
- Sus miembros asumen unos objetivos no establecidos por ellos mismos, que son la adquisición de actitudes, comportamientos y conocimientos del nivel al que pertenecen.
- Deben respetar una normativa impuesta y no consensuada por sus miembros.
- Y está liderado por una persona no elegida (el profesor), que ejerce su autoridad.

Así definido, ¡parece un lugar muy siniestro! Pero nada más lejos de la realidad. Es en estos grupos donde comienza la socialización de los niños y donde, a lo largo de los años, se consigue un mayor grado de madurez en las relaciones interpersonales. En este proceso son indispensables los papeles o roles que juegan cada uno de sus miembros. Conocerlos, y ser conscientes de su existencia, puede ayudar al profesor a organizar la clase, y a los alumnos a no ser esclavos de su propio personaje.



COMUNICACIÓN ENTRE PADRES E HIJOS

La familia es el lugar donde los niños aprenden los valores básicos que van a moldear su forma de actuar y de relacionarse con el mundo. Educarles en derechos y en deberes, marcando reglas e imponiendo de vez en cuando un "no"; reforzarles la voluntad, el esfuerzo y el equilibrio personal; y, sobre todo, ofrecerles grandes dosis de cariño y apoyo constante representan las mejores garantías de cara al futuro de los hijos.

ficha D4 2

Cómo poner freno al consumo descontrolado

Necesito comprarlo ¡ya!

Insatisfacción personal, millones de anuncios publicitarios absorbidos desde la cuna, aburrimiento, muchos euros en el bolsillo y nada mejor qué hacer son algunas de las razones que convierten a niños y adolescentes en las víctimas ideales de una sociedad de consumo que cuenta con ellos para disparar sus beneficios. La fórmula que desde la publicidad se envía es sencilla pero efectiva: felicidad es igual a consumo. En víspera de las vacaciones de Navidad, una época potencialmente peligrosa para todo tipo de excesos, conviene distinguir entre un consumidor responsable y otro compulsivo.

Hay tres características que sirven para calificar una adicción: **la tolerancia**, que es la necesidad de consumir cada vez más para lograr la misma emoción; **el síndrome de abstinencia**, que es una sensación intensa de malestar cuando no se puede satisfacer la adicción; y **la pérdida de control**, que es la incapacidad para frenar los impulsos. Pues bien, el comprador patológico es aquel que necesita consumir constantemente para sentirse a gusto y no es capaz de controlar sus gastos aunque le gustaría hacerlo.

A pesar de esta definición, ¿no estás seguro de si eres un adicto a las compras? Pues responde a las siguientes preguntas, y enciende una señal de alarma por cada enunciado con el que te identifiques:

1. Cuando me siento triste o *depre* lo que más me apetece es ir de compras.

2. A menudo me doy cuenta de que compro cosas que no necesito.

3. En mi armario suelo tener más de una prenda sin estrenar o casi nueva.

4. Me gusta vestir ropa de marca, y es la única que me compro a pesar de que supone para mí o para mi familia un gran esfuerzo económico.

5. A veces me da la impresión de que he perdido dinero ya que me cuesta recordar en qué me lo he gastado.

6. Reconozco que a veces descubro en mi armario prendas u objetos que no recordaba que tenía.

7. Cuando veo algo que me gusta, me lo compro en el momento, no soy capaz de esperar.

8. Una de mis conversaciones favoritas con los amigos es sobre las cosas que están de moda.

9. No sabría qué hacer una mañana o una tarde de sábado sin gastar dinero.

10. En mi tiempo libre, mi actividad favorita es ir a un centro comercial.

Si te has quedado un poco sorprendido con tus propias respuestas, prueba a poner en práctica estas ideas:

- Haz una lista de las cosas que crees que necesitas (de verdad) comprar.
- Evita hacer gastos con la tarjeta de crédito, si es que dispones de ella. Tampoco aceptes préstamos de tus amigos cuando ya te hayas gastado todo el presupuesto que tenías previsto para ese día.
- Fíjate en todos los engaños de la publicidad y en las señales de la sociedad de consumo dirigidas a captar tu atención: modelos tan perfectos como irreales, descuentos, ofertas, promociones... y piensa que tú no eres tan fácil de engañar.
- Si dudas de la utilidad de algo, mejor déjalo en su sitio. Si realmente lo necesitas puedes volver a por ello.
- Y, en general, siéntete bien cuando veas que te vas de un centro comercial sin haber comprado nada. Piensa cuántas cosas hay que no necesitas...

En cuanto a la presentación. la Guía está compuesta por cien fichas a doble página. La disposición de la información siempre sigue el mismo esquema para optimizar su finalidad didáctica. En la página principal, bajo el título, se introduce el tema. A continuación se desarrolla el contenido, que está redactado en términos sencillos, didácticos y ágiles de forma que no solo los expertos en educación puedan encontrar utilidad a esta información.

La página derecha recoge dos secciones. La principal es una Ficha Práctica compuesta por test de autovaloración, guiones de actuación, orientaciones prácticas o tablas de síntesis de fácil aplicación. La página se completa con la sección titulada En Breve, que ofrece datos y fuentes de información complementaria (bibliografía, páginas web, contacto con asociaciones profesionales, etcétera).

En resumen, es una guía pensada para servir de ayuda a padres, profesores, orientadores y personas interesadas en familiarizarse con los principales temas que afectan a la educación de nuestros niños y adolescentes.

RECURSOS ON LINE PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

C. Patricia Díaz Pérez,
Orientadora del IES "Fernando de los Ríos" de Fuente Vaqueros
y del IES "La Paz" de Granada.

0.- INTRODUCCIÓN

Una de las finalidades de la orientación educativa es la de contribuir a la personalización de la educación y de la atención a las diferencias individuales. La orientación y la tutoría tienen una especial contribución en todo el proceso educativo y permiten dar una respuesta educativa a los intereses, capacidades y motivaciones individuales del alumnado. La necesidad de orientar al alumnado en sus necesidades, intereses y opciones académicas y profesionales así como la inserción laboral, se ha convertido en la actualidad en una de las tareas más destacadas de la orientación.

A través de la orientación y de utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (de aquí en adelante NTIC), se puede abordar la mejora de la motivación y el interés por el estudio, el desarrollo de la autoestima, el desarrollo de habilidades para el estudio y habilidades necesarias para el tránsito a la vida laboral

Hoy en día se ha convertido en imprescindible para cualquier orientador el tener habilidades tecnológicas y recursos que faciliten la labor en la orientación educativa por medio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

El papel de las nuevas tecnologías empieza a poner a disposición del profesional de la orientación unas estrategias y sistemas más dinámicos, participativos e interactivos en los procesos de aprendizaje; en la información personal, académica y ocupacional; en los procesos de toma de decisiones y en los itinerarios de inserción socio-laboral. (Pantoja Vallejo, 2006).

A nivel europeo, se ve, cada vez más la importancia de adecuar la orientación a los nuevos retos tecnológicos, al menos es la principal conclusión a la que se ha llegado en las tres últimas ediciones de la Conferencia Europea sobre Orientación y Tecnología de la Información y la Comunicación (II Conferencia celebrada en Cambridge en 1989, III Conferencia celebrada en Núremberg en 1992 y la IV conferencia celebrada en Dublín en 1997).

Las NTIC se han convertido en una gran utilidad para la orientación educativa en los siguientes ámbitos:

- Para información escolar.
- Para la realización de actividades y tareas de tutoría lectiva.
- Como instrumento de gestión y organización de la orientación.
- Para la orientación académico profesional.

- Como ayuda para la atención a la diversidad y acercamiento de las Tics al alumnado con necesidades educativas especiales.
- Para la mejora de la motivación y la dinamización de actividades dentro del aula.
- Para el asesoramiento a otros profesionales del centro: tutores/as, profesorado de ámbito, maestros de compensación educativa.

Podemos destacar algunos de los argumentos a favor de las NTIC en la orientación educativa:

- Son una herramienta eficaz de trabajo.
- Cada vez se hace más formación a través de internet.
- Sirven para mejorar la participación de la comunidad educativa en la vida escolar.
- Internet es la gran biblioteca y banco de recursos.
- En internet existen muchos recursos en distintos ámbitos: orientación académica profesional, recursos para alumnado inmigrante, convivencia y desarrollo socio personal.

En cuanto a la relación que se establece entre el orientador y el orientado, Pantoja Vallejo (2006) habla de la sitúan de las nuevas tecnologías en un doble sentido:

- La ayuda que ofrecen al orientador en el desarrollo de su actividad profesional.
- Las influencias que desde la Sociedad de la Información están ejerciendo en el cambio de hábitos, tiempo y tipos de ocio, relaciones humanas, etc. de los jóvenes de hoy en día, principalmente.

1. RECURSOS ON-LINE PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Actualmente, la red proporciona una serie de recursos muy útiles para la orientación educativa y que se han convertido, desde mi experiencia profesional, en una tarea imprescindible para el Departamento de orientación.

Pretendo hacer una exposición detallada de unos recursos sencillos y accesibles que utilizo, casi a diario, y que han permitido la autoformación y la mejora de las estrategias orientadoras.

La mayoría de estos recursos están en la red y los gestiono a través de una cuenta de correo en gmail que permite utilidades y estrategias para el trabajo diario tan solo teniendo una cuenta en dicho correo electrónico.

A partir de aquí se irán describiendo una serie de recursos útiles para la orientación educativa:

1. Correo electrónico
2. Google Docs y la creación de formularios y documentos en la "nube".
3. Google Reader
4. Google Calendar
5. Blogger

1. La creación de una cuenta de **correo electrónico en Gmail,** permite tener un servicio gratuito de correo web basado en búsquedas que combina las funciones del correo electrónico tradicional con la tecnología de búsqueda de Google. Con Gmail se facilita la búsqueda de mensajes, porque tiene su propio buscador dentro del correo, con lo cual facilita la búsqueda de cualquier correo mediante una palabra, si se pone "tutores" por

ejemplo, aparecerán todos los correos que contengan dicha palabra. Este correo, además tiene una gran capacidad, alrededor de 7 Gb, lo cual permite no tener que borrar correos.

Otra de las aplicaciones interesantes que ofrece Gmail, es la posibilidad de hacer *etiquetas* que permiten, mediante la creación de las mismas, poder poner todos los correos recibidos de una institución, del instituto, del Educador Social en dichas carpetas y cuando necesitemos buscar algún correo sólo hay que pinchar la etiqueta y aparecerán todos los correos que se hayan incluido en dicha carpeta. Además permite poner un mismo correo en varias etiquetas.

2. **Google Docs**, es una de las aplicaciones del correo electrónico de gmail. Es un conjunto de recursos de ofimática que se ofrecen en línea de forma gratuita: Al ser un servicio online todos los documentos que creemos, así como las herramientas que nos permiten editarlos, estarán disponibles desde cualquier ordenador. En una URL de Internet. Es lo que se conoce como "trabajo en la nube" y podemos almacenar hasta un 1 Gb.

   Mediante Google Docs podremos tenemos un procesador de textos**, hojas de cálculo, presentaciones**, gestor de presentaciones, editor de **formularios, diseñador de gráficos**. Los documentos pueden ser almacenados siguiendo un sencillo **sistema de carpetas**.

   Una de las cualidades más importantes de Google Docs es la capacidad para **compartir** los documentos entre varios usuarios, es decir, se puede compartir un documento que se ha creado con otras personas. Esto puede ser útil cuando se quiere compartir documentos con tutores, cuando hay que hacer un documento conjunto por varias personas, cada persona puede cambiarlo y siempre aparecerá la última versión modificada**.** De esta forma se puede hacer que varios autores estén contribuyendo con información sobre un **único documento**, teniendo la última versión actualizada directamente en la red.

   Una de las aplicaciones más interesantes para la orientación educativa que nos permite Google Docs es la realización de **Formularios**, que permiten hacer encuestas on line al alumnado y resto de la comunidad educativa sobre cualquier tema, por ejemplo, conductas de riesgo, cuestiones relacionas con la salud, convivencia, también para el seguimiento y evaluación del Plan de Orientación y Acción tutorial con los tutores. Además dicha aplicación hace, con sólo un clic, un resumen de las respuestas y las coloca en forma de diagramas y barras, con lo cual las tabulaciones son rápidas y muy fáciles de hacer.

   Para que los encuestados tengan acceso a la encuesta se puede enviar por correo electrónico a los mismos o insertarla en un blog.

   Algunas de las aplicaciones más útiles, no sólo para el Departamento de Orientación sino para la organización y funcionamiento del centro educativo y que se pueden realizar por medio de formularios son:

   – Seguimiento de las incidencias, faltas leves y graves en torno a la convivencia. Los tutores/as, Equipo Directivo y Orientadora pueden tener información inmediata de cada uno de todo el alumnado por grupos, sabiendo qué incidencia ha ocurrido, en qué momento, que se ha hecho por parte del tutor/a y demás inter-

venciones por parte del resto los órganos del centro.

- Formularios para recoger información cualitativa en las distintas evaluaciones, lo cual permite al tutor/a tener dicha información por escrito y sacar dicha información para entregar como documento adjunto al boletín de notas.
- Seguimiento mensual del alumnado de los programas de diversificación curricular e impresión de dicho seguimiento para entregar a las familias.
- Seguimiento de las guardias del profesorado y alumnado expulsado.
- Gestión del Aula de Convivencia, entrada de alumnado, trabajos realizados, valoración por parte del tutor/a de convivencia.
- Seguimiento de actuaciones del programa de Tutoría Compartida.
- Registro de desperfectos en las aulas, servicios y zonas comunes.
- Actuaciones del alumnado ayudante y de los eco-responsables de centro.

3. **Google Reader** es una sencilla herramienta que permite redireccionar todas las novedades de webs y blogs favoritos a una misma página para que no pierdas tiempo navegando por la Red y visitar los distintos blogs. En realidad no es más que un almacén donde se van volcando todas las novedades de las páginas que se hayan añadido, es necesario que esas webs tengan un **RSS** . Esta aplicación permite estar suscrito a distintos blogs y páginas, en cuanto hay una nueva entrada aparecerá en nuestro google reader. Otra de las ventajas es que, desde el propio google reader podemos mandar un correo de dicha información a las personas que queramos informar de ello.
4. **Google Calendar**. Es un calendario online u organizador de agenda. Permite controlar los distintos eventos, actividades, reuniones de manera que lo podemos programar para que nos avise de ello al correo electrónico. Se puede acceder desde cualquier ordenador y permite organizar las reuniones por carpetas, por ejemplo, "Reuniones", "Efemérides educativas", etc.
5. **Blogger**

5.1. ¿Que es un blog?

Un **blog**, en español, es una *bitácora digital* o simplemente *bitácora*, es un sitio web periódicamente actualizado que recopila cronológicamente textos o artículos de uno o varios autores en el que aparece primero el más reciente.

Si se prueba a poner en el buscador la palabra "Blog" aparecen casi quince millones de entradas donde está dicha palabra. Un blog se ha convertido, en la actualidad, en una interesante y flexible herramienta de interacción que permite a docentes y alumnado publicar y producir contenidos sin ser expertos en informática.

5.2. ¿Para qué sirve?

Algunas de las funcionalidades para la orientación educativa de un blog son las siguientes:

- Es un gran banco de datos y recursos que se va generando con las distintas entradas y etiquetas que se coloquen.
- Permite procesos de creación colaborativa.
- Permite publicar noticias de interés: reseñas a actividades realizadas, informaciones de interés, colgar fotos de actividades reali-

zadas, motivar para la participación en actividades de centro, etc.

- Permite realizar actividades para la orientación académico y profesional on line.
- Permite la realización de actividades para la tutoría lectiva on line.
- Realizar anuncios y recordatorios al alumnado, profesorado y familias.

5.3.- Cómo crear un blog. Hay distintas webs que permiten la creación de blog, las más usuales son Blogia y Wordpress.

La creación de un blog es fácil y se hace en cuatro pasos sencillos.

1. Visitar la página siguiente: *www.blogia.com*.
2. Elegir el nombre de tu blog.
3. Introducir la cuenta de correo electrónico y las claves a utilizar (si la cuenta es de gmail el blog se gestiona desde este correo electrónico y la ventaja es que se tiene todo centralizado en una cuenta).
4. Leer las condiciones y aceptarlas.
5. ¡Ya tienes un blog!
6. Ahora sólo hay que empezar con las entradas, personalizar la plantilla con la apariencia deseada para que el blog sea único y no tenga una de las plantillas predeterminadas.

2. CONSIDERACIONES EN TORNO AL BLOG DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN:

El blog del Departamento de Orientación del IES Fernando de los Ríos (http://tutoriasdeliesfrios.blogspot.com/) fue creado hace cuatro cursos académicos. En principio fue ideado como blog de aula, pero tras la propuesta del Coordinador Tic del Centro, de que fuera gestionado desde el Departamento de Orientación, se ha convertido en una de las actividades importantes en el mismo.

La gestión de un blog supone una gran motivación profesional sobre todo en la búsqueda de recursos que quedan recogidos en los apartados creados a tal efecto:

- Atención a la diversidad.
- Portales educativos.
- Enlaces institucionales.
- Instituciones.
- Recursos para la tutoría lectiva: dinámicas de grupo, técnicas de estudio.
- Salud: educación afectivo sexual, adicciones.
- Recursos para padres y madres: familias e internet.
- Recursos para la orientación: Ciclos formativos y Formación Profesional, Bachillerato, Universidad, otras profesiones, búsqueda de empleo, webquest.
- Recursos para el Aula de Pedagogía Terapéutica.
- Recursos tic para el aula: para las Ciencias Sociales, para la Lengua castellana y literatura, Ciencias Naturales.
- Convivencia.
- Portales de Orientación Educativa.
- Revistas educativas.
- Competencias Básicas.
- Ecología y Mundo Verde.
- Recursos y cine: valores, cortos.

Algunos *pensamientos* en torno al blog:

- Las entradas se organizan en las etiquetas y quedan recogidas en las mismas, lo cual permite su búsqueda rápida por los visitantes.

- Se ha colocado un buscador dentro del blog lo que permite mediante dicho gadgets la búsqueda de entradas antiguas.
- Se ha colocado un contador de visitas y un geovistes lo que permite ver el número de visitantes y el país desde el cual se realiza la visita.
- Se ha insertado Google Calendar y se pueden ver las efemérides educativas y fechas destacadas.
- En el blog se insertan distintos videos de diferentes temáticas, lo cual es muy útil para actividades en la hora de la tutoría lectiva, estos se pueden ver en la pizarra digital y permite realizar actividades de motivación previas a la realización de las actividades.
- El blog se ha convertido en un gran banco de recursos (páginas webs, videos, otros blogs, páginas instituciones, webquest, recursos on-line) organizados por distintas temáticas.
- El blog supone una gran motivación profesional que se materializa en la búsqueda de recursos y en su utilización para la orientación educativa en el centro educativo.

Todas estas aplicaciones se puede aprender a utilizarlas por medio de tutoriales que son **un** sinónimo de manual o de guía pero un tutorial es un término más centrado para la red de redes "Internet". Un tutorial suele ser una lista de pasos para conseguir un objetivo. Una de las opciones que se utilizan para aprender el funcionamiento de todas estas herramientas son dichos tutoriales que se encuentran fácilmente en interet en forma de vídeos.

Otros de los recursos que utilizo y que me facilitan el trabajo son:

- Evernote: es una aplicación informática que permite guardar información por medio de carpetas a través de notas, esas notas pueden ser algo que escribimos, URL o direcciones de internet, fotos, videos, que podremos ver en cualquier momento. Es una aplicación gratuita hasta un 1Gb de capacidad.
- RealPlayer: es un programa que permite copiar videos y tenerlos almacenados en un sistema de almacenamiento como un pen-drive o el disco duro del ordenador o externo. Dicha aplicación la utilizo cuando tengo que utilizar dicho video para alguna actividad de tutoría lectiva, me permite pasarlo a los tutores para que lo trabajen sin necesidad de conexión a internet.

Os recomiendo algunos de los blog de Departamentos de Orientación que sigo por Google Reader:

- BUSCA TU CAMINO: http://victorcuevas.es/orientacion/
- IES SANTA EULALIA: http://orientacion-iessantaeulalia.blogia.com/
- ORIENTA ANDÚJAR: https://orientacionandujar.wordpress.com/
- IES FERNANDO SABATER DE JEREZ: http://elorientablog.blogspot.com/
- LA BOTICA DEL ORIENTADOR: http://orientafer.blogspot.com/
- IES VICENTE ESPINEL: http://orientandoqueesgerundio.wordpress.com/
- C. F. NAVARRA: http://irati.pnte.cfnavarra.es/multiblog/iibarrog/
- IES CAMPANILLAS: http://orientaiescampanillas.blogspot.com/
- EOE LOS PEDROCHES: http://orientacionlospedroches.blogspot.com/

- ORIENTA GADES: http://orientagades.wordpress.com/
- IES ALMINARES: http://orientarcos.blogspot.com/
- YO TE ORIENTO: http://yoteoriento.blogspot.com/

BIBLIOGRAFÍA:

- Aguado Gómez, José Ignacio y Cabero Almenara, Julio, *Educar en la red. Internet como recursos para la educación, Málaga, Ediciones Aljibe, 2002.*
- *http://www.slideshare.net/lbarriocanal/tics-y-orientacion-2*
- *http://tutoriasdeliesfrios.blogspot.com/*
- *http://www.google.com/intl/es/options/*
- Orientaeduc de Luis Barriocanal: http://www.orientaeduc.com/
- Gutiérrez, A. (2000) "Orientared. Centro de recursos para la orientación en Internet". En Alonso, C. M. y Gallego, D. J. (Eds.): *La informática en la práctica docente (I)*. Madrid: UNED
- Lora Navarro, J. A. : " Las Tics en la Orientación". Doc. en Internet, 2009.
- **Pantoja, A.** (2006). Acción tutorial y nuevas tecnologías. En M. Álvarez (Dir.), *La acción tutorial: su concepción y su práctica*. Madrid: MEC

CURSO DE INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA 2011

"Evaluación Psicopedagógica"

Juan José Martínez Pinteño
Orientador del IES HIPONOVA de Montefrío (Granada)

LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN SECUNDARIA

Definición de EP

La evaluación psicopedagógica se define en el presente Decreto como el conjunto de actuaciones encaminadas a recoger, analizar y valorar la información sobre las condiciones personales del alumno o alumna, su interacción con el contexto escolar y familiar y su competencia curricular. (Artículo 6 del **DECRETO 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales).**

Características básicas de la evaluación psicopedagógica en Secundaria

- La evaluación psicopedagógica realizada por el Departamento de Orientación no tiene continuidad, cuando es necesario, en la realización de un Dictamen de escolarización, éste es realizado por el EOE de zona.
- El proceso de evaluación guiado por un protocolo es similar al realizado en el ámbito del EOE. No obstante, se evalúa en determinadas situaciones con una finalidad diferente: incorporación a un Programa de Diversificación Curricular, a un Programa de Cualificación Profesional Inicial o para Orientación Vocacional.

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN N.E.A.E. ORDEN de 25 de julio de 2008 de Atención a la Diversidad

- Informe de evaluación psicopedagógica:
  a) Datos personales y escolares.
  b) Diagnóstico de la discapacidad/ trastorno grave de conducta/altas capacidades/DA/DES (La Orden citada no establece evaluación psicopedagógica y el informe subsiguiente para estas últimas categorías de alumnado con NEAE)

c) Entorno familiar y social del alumnado.

d) Determinación, en su caso, de las NEE/NEAE

e) Valoración del nivel de competencia curricular.

f) Orientaciones al profesorado y a los representantes legales del alumnado.

ÁMBITOS DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN EL ALUMNO/A

Cognitivo

Aptitudes Generales

Aptitudes Específicas

Académico

Rendimiento y Competencia curricular

Estilo de aprendizaje

Socio-emocional

Autoestima

Autoconocimiento y autocontrol emocional

Empatía e Interacción social (habilidades sociales y solución de conflictos**…).**

Habilidades de vida (búsqueda del bienestar personal, actitud positiva…)

Comportamental

En su caso, descripción de conductas problema

ÁMBITOS DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN EL CONTEXTO

Familiar	**Escolar**
Estructura organizativa Clima Estilos de autoridad	
Recursos de crianza Actuaciones y estrategias emprendidas	Estilos de enseñanza Ajuste curricular Recursos didácticos Experiencia docente Experiencia en determinadas situaciones de n.e.e. Actuaciones y estrategias emprendidas
... Atribuciones y expectativas	

COORDINACIÓN

1. Coordinación Interna: Trabajo colaborativo entre Tutor/a, PT, Equipo Docente y Orientador/a.
2. Coordinación con la familia: Tutor/a, PT, Familia, Orientador/a
3. Coordinación externa:
   - Con otros centros educativos: tránsito EP-> ESO, traslados
   - Con los diferentes servicios educativos (ETPOEP, Equipos especializados …)
   - Con los servicios de salud: Pediatra, USM, USMIJ
   - Con los servicios sociales: Ayuntamiento y ETF
   - Con otras administraciones: Bienestar Social, Justicia

NECESIDAD DE ESTABLECER PROTOCOLOS CON ÓRGANOS NO DEPENDIENTES DE EDUCACIÓN. PROTOCOLO DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

- Estudio del expediente.
- Entrevistas con el tutor/a, PT, profesorado y con los padres (recoger información, acuerdo con la evaluación y con las medidas a adoptar: ACIS, DC, PCPI).
- Entrevistas con el alumno/a.
- Aplicación de pruebas, en su caso.
- Valoración de la información y conclusión diagnóstica.
- Realización del informe recopilando la información.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

- Entrevistas
- Estudio de documentación: expediente, trabajos del alumno, libreta, exámenes, ejercicios específicos.
- Registros y pruebas de Competencia Curricular:
  - Hojas de registro según criterios de evaluación de ciclo o nivel.
  - BACEP-3 (Ciclo 3º de E. Primaria). Evalúa aprendizajes escolares tanto conocimientos como procedimientos en las áreas de Matemáticas, Lengua, Conocimiento del Medio y Madurez en varias áreas del curriculum.
  - BACES-1 (1º Y 2º de ESO). Evalúa el dominio de los contenidos escolares, según los currículos oficiales, en las siguientes áreas: Lengua Castellana, Lengua Inglesa, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza, Tecnología y Prueba de las Materias Troncales (2º ciclo). Ambas de Pérez Avellaneda, Ed. CEPE
- Pruebas de Lectura y escritura:
  - PROLEC y PROLEC-SE: evalúa procesos léxicos (lectura de palabras para evaluar la ruta léxica o visual y pseudopalabras para evaluar la ruta fonológica), procesos sintácticos (emparejamiento dibujo-acción para las estructuras gramaticales y lectura de un texto para puntuación), procesos semánticos (comprensión de textos contestando preguntas literales e inferidas y estructura de un texto mediante la lectura de un texto para completar un esquema) y rapidez lectora mediante la lectura de un texto.
  - PROESC: La batería está formada por 6 pruebas. Pruebas de escritura al dictado que engloban el dominio de las reglas ortográficas, de acentuación y de conversión fonema-grafema, el uso de las mayúsculas y de los signos de puntuación y el conocimiento de la ortografía arbitraria y pruebas

de escritura espontánea que evalúan el conocimiento de la ortografía arbitraria y la planificación de textos narrativos y expositivos mediante escritura espontánea.

- TALE y TALE 2000: evalúa exactitud lectora de letras, sílabas, palabras y textos y comprensión de textos. También evalúa escritura copia, grafismo, dictado (ortografía natural y arbitraria) y escritura de textos mediante escritura espontánea para evaluar sintaxis y contenido expresivo.

– Tests de inteligencia y aptitudes:
  - RAVEN (evalúa factor g)
  - K-BIT (evalúa inteligencia cristalizada –factor verbal- e inteligencia fluida –factor visoespacial-)
  - WISC-R (evalúa CI Total, CI verbal y CI visoespacial y maipulativo)
  - WISC IV (evalúa la capacidad intelectual general (CI Total) y su funcionamiento en las principales áreas específicas de la inteligencia: (CV) Compresión verbal -semejanzas, vocabulario, comprensión, Información y Adivinanzas-, (RP) Razonamiento perceptivo, - cubos, relación conceptos, matrices y figuras incompletas-, (MT) Memoria de trabajo –dígitos, letras y números y aritmética- y (VP) Velocidad de procesamiento –claves búsqueda de símbolos y animales-.
  - BADyG-M (R): Factores globales: inteligencia general, razonamiento lógico, factor verbal, factor numérico y factor espacial. Pruebas específicas: analogías verbales, series numéricas, matrices de figuras, completar oraciones, problemas numéricos y encajar figuras. Pruebas complementarias: memoria auditiva de relato oral, memoria visual ortográfica, atención y discriminación de diferencias.
  - IGF/5r: evalúa Inteligencia Factorial General. A través de este instrumento se puede evaluar la Inteligencia General, Razonamiento Lógico, Razonamiento Verbal, Razonamiento Numérico, Resolución de Problemas, Razonamiento Espacial y así mismo, obtener información sobre la cualificación de la inteligencia (Rapidez y Eficacia).
  - DAT, DAT-5: evalúa siete aptitudes básicas: Razonamiento verbal (VR), Razonamiento numérico (NR), Razonamiento abstracto (AR), Aptitud espacial (SR), Comprensión mecánica (MR), Atención y dotes perceptivas (PSA) y Ortografía (OR).

– Tests y Cuestionarios de Personalidad:
  - CEP de Pinillos (desde 14 años, evalúa Estabilidad, Extraversión, Paranoidismo y Sinceridad)
  - EPQ-J de EysenK (de 10 a 14 años. Evalúa Estabilidad emocional, Extraversión y Psicoticismo)
  - CDI de María Kovacs evalúa depresión y autoestima negativa.
  - Cuestionario de Educación Emocional (CEE) y CEE-R del GROP (Álvarez González M. *Diseño y evaluación de programas de educación emocional. Ed. Wolters Kluwer. Barcelona 2001)*: evalúa autoconocimiento emocional, ansiedad/preocupación, depresión y estabilidad emocional), autoestima, habilidades sociales, resolución de problemas personales e interpersonales y habilidades de vida.

– Hábitos de Estudio: IHE de F. Pózar (desde 12 años). Evalúa Condiciones

ambientales del estudio, Planificación del estudio, Utilización de materiales y Asimilación de contenidos.

– Intereses Profesionales: IPP e IPP(R) de Mª.V. de la Cruz Evalúa intereses profesionales en 17 ámbitos diferentes.

– Estilos de Aprendizaje:

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

Autor: Ángel R. Calvo Rodríguez. Publicado en Paso a Paso, Vol. 13 No. 2

Altas Capacidades:

- Tests de Creatividad CREA: esta prueba utiliza como procedimiento para la medida de la creatividad la capacidad del sujeto para elaborar preguntas a partir de un material gráfico (Dibujos) suministrado.
- Escalas de Renzulli. (*Escalas para la valoración de las características de comportamiento de los estudiantes superiores)*. Estas escalas cualitativas valoran: características de aprendizaje, c. de motivación, c. de creatividad, de liderazgo, c. artística, musical, dramática, de comunicación: precisión, de comunicación: expresión y de planificación.

Trastornos de Conducta TDAH, TND y TD:

- EDAH de TEA de Farré y Narbona, evalúa Hiperactividad, déficit de atención y problemas de conducta de 6 a 12 años (Existe una adaptación para adolescentes).
- El Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes, BASC (Behavoir Assesment System for Children) (nivel 3 de 12 a 18 años) de Reynolds y Kamphaus. Evalúa: actitud negativa ante el colegio, actitud negativa ante los profesores, búsqueda de sensaciones, atipicidad, locus de control, somatización, estrés social, ansiedad, depresión, sentido de incapacidad, relaciones interpersonales, relaciones con los padres, autoestima, confianza en sí mismo. Se agrupan en tres dimensiones globales de desajuste clínico, desajuste escolar y ajuste personal.
- Test d2 de *R. Brickenkamp y E. Zillmer*y, que evalúa la velocidad de procesamiento, la atención selectiva y la concentración mental.
- Criterios diagnósticos del DSM-IV o CIE-10

EL EDUCADOR SOCIAL COMO PROFESIONAL DEL SISTEMA EDUCATIVO Y SU DESARROLLO EN ANDALUCÍA

Jesús Cendrero Querol.
Educador Social del Equipo de Orientación Educativa de Santa Fe, Granada.

Rubén Jiménez Jiménez.
Educador Social del Equipo de Orientación de Santa Fe, Granada.

María Luisa Rodríguez Lara.
Educadora Social del Equipo de Orientación Educativa de Atarfe, Granada.

Francisco de Paula Rubio García.
Educador Social del Equipo de Orientación Educativa de Motril, Granada.

En los últimos diez años estamos asistiendo a la incorporación de los educadores y educadoras sociales al ámbito escolar. Esto responde a una necesidad de los centros educativos de ser capaces de dar respuestas a situaciones cada vez más problemáticas, así como a la toma de conciencia de la necesidad de abordar desde nuevos enfoques algunos de los retos de la sociedad actual; relaciones familia-escuela-comunidad, promoción de la cultura de paz, desarrollo de programas de educación en valores, integración de metodologías participativas, etc.

Para dar respuesta a esta nueva realidad, el sistema educativo ha apostado por incorporar el perfil profesional del Educador Social acostumbrado a trabajar en contextos educativos no formales, con capacidad para integrar y conjugar la dimensión escolar del alumnado con las dimensiones personal, familiar y comunitaria.

A lo largo de este artículo realizaremos una aproximación a la figura del educador y la educadora social en el sistema educativo, tomando como referencia el caso de Andalucía.

Posteriormente, analizamos algunas de las peculiaridades que hemos encontrado en el desarrollo de esta nueva actividad profesional, expresadas en forma de dualidades (incertidumbres, situaciones complejas, polos de tensión, continuos temporales) en las que nos movemos en nuestro día a día y sobre las que consideramos importante reflexionar. No se trata de aspectos negativos, sino de una reflexión sobre algunos aspectos que resultan interesantes por su definición, como por ejemplo el enfoque de educación no formal dentro del sistema escolar, espacio de educación formal por excelencia.

Finalmente, en un plano más técnico, concluimos este artículo con un análisis de algunos aspectos significativos de nuestra práctica profesional en el que reparamos en diferentes elementos. Para ello hemos realizado un análisis mediante la *técnica del análisis DAFO*, que nos permite estudiar de forma diferenciada las Debilidades y las Fortalezas, así como identificar las Amenazas y Oportunidades que debemos considerar en el desarrollo de nuestra práctica profesional.

1. NUEVOS TIEMPOS, NUEVOS ESCENARIOS, NUEVOS RETOS: NUEVOS PROFESIONALES

Existe un consenso generalizado acerca de la necesidad de reconfigurar el papel de la escuela en la sociedad actual. Existen nuevos retos, nuevos problemas, nuevos escenarios de intervención social y educativa (redes sociales virtuales, por ejemplo), nuevas dinámicas familiares y diversas formas de familia; valores sobre los que se hace cada vez más necesaria su promoción educativa y sobre los que es necesario realizar una intervención socioeducativa.

Los centros educativos actualmente tienen que atender a un alumnado más heterogéneo, con familias en algunos de los casos con realidades complejas y viviendo situaciones de extrema dificultad, sabiendo que aquello que se vivencia en la familia tiene repercusión en la escuela y viceversa. La convivencia en los centros es en ocasiones difícil, han aumentado las conductas disruptivas dentro el aula y se ha producido un incremento del absentismo escolar.

Poco a poco, la escuela ha ido buscando nuevas fórmulas y propuestas de cambio, introduciendo profundas transformaciones en su concepción y organización, democratización escolar, comunidades de aprendizaje, programas de innovación educativa, etc, erosionando la concepción clásica de la escuela hacia un espacio más plástico y dinámico, con capacidad de adaptarse a los nuevos escenarios sociales. Esto ha dado lugar a la incorporación y promoción de diferentes profesionales, entre los que se encuentras los Educadores Sociales, así como de nuevos planes y programas educativos.

Es en la década de los noventa cuando se desarrolla la figura profesional del Educador Social, como agente socioeducativo que desarrolla su intervención en diferentes ámbitos sociales (colectivos especialmente vulnerables, dinamización comunitaria, promoción social, etc) si bien, inicialmente desarrollaba su actividad en espacios de educación no formal, poco a poco se ha realizado un acercamiento e inclusión en el sistema educativo.

2. EL EDUCADOR SOCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ANDALUZ

La incorporación de los educadores y educadoras sociales en Andalucía cuenta con precedentes en otras comunidades autónomas, que han permitido verificar la pertinencia y necesidad de estos nuevos profesionales en el sistema educativo. Se trata de experiencias de diferente tipo que han permitido ir definiendo los posibles campos de actuación de los educadores y educadoras sociales en el ámbito escolar, todas ellas fruto de las necesidades específicas que existían en cada zona.

A pesar de no existir referencia legal explícita en la actual Ley Orgánica de Educación, varias de las Comunidades Autónomas han incorporado a estos profesionales ampliando así los ámbitos de intervención del propio sistema educativo, abarcando el ámbito socioeducativo y comunitario.

En algunas comunidades existen con anterioridad a la incorporación de los Educadores Sociales los Profesores de Servicios a la Comunidad, profesionales del cuerpo docente con una doble vertiente: por un lado, para impartir los

Ciclos formativos de su familia profesional, y por otro dedicarse a la intervención socio-comunitaria, desarrollando actividades con las familias, en su entorno y en otros contextos educativos.

Del mismo modo en la mayoría de las Comunidades Autónomas se llevan desarrollando desde hace tiempo programas complementarios al horario escolar que pretenden mejorar determinadas competencias en diferentes sectores de la población escolar.

Si bien muchas de estas intervenciones se realizaban mediante convenios específicos, colaboraciones de asociaciones, ONGs, cooperativas de trabajo asociado y de entidades locales que desarrollan una importante intervención y cooperación con los centros educativos, hay que destacar el caso de Extremadura, Castilla la Mancha y finalmente Andalucía como regiones en las que se ha apostado firmemente por la incorporación de educadores y educadoras sociales en los centros educativos, creando y desarrollando puestos específicos dentro del entramado educativo.

En Extremadura la incorporación se produjo en el curso 2002-2003 durante los meses de septiembre y octubre en los centros de Educación Secundaria que presentaban una realidad social compleja. En octubre de ese mismo año la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología dictó unas Instrucciones por las que se establecían las funciones y ámbitos de actuación del educador y educadora.

Por otro lado, en Castilla la Mancha, la Consejería de Educación convocó mediante la Orden de 13/09/2002 pruebas selectivas para la constitución de una bolsa de trabajo de funcionarios interinos (especialidad educador social) y dictaba Instrucciones sobre sus funciones.

Sumándose a la buena aceptación de éstos profesionales en las citadas Comunidades Autónomas, en Andalucía se crea el Cuerpo de Educadores Sociales, cuyas plazas son asignadas a los Equipos de Orientación Educativa para desarrollar su labor en los Colegios e Institutos que por su problemática lo requieran. Esto se produce en un momento en el que había una gran preocupación sobre el tema de la violencia escolar, siendo en ese momento una de las actuaciones prioritarias que desarrollaron estos profesionales.

La incorporación de la figura del Educador Social en el Sistema Educativo Andaluz tiene lugar iniciado el curso escolar 2006-2007 con una dotación de 32 plazas para toda la comunidad autónoma, de las cuales cuatro son para la provincia de Granada. Estas plazas se asignan a los siguientes Equipos de Orientación Educativa de zona (E.O.E): EOE Cartuja/Alfacar; EOE Santa Fé/ Atarfe (unificados en ese momento); EOE Motril y EOE Loja.

Al inicio del siguiente curso 2007-2008 se amplían el número de plazas a sesenta y seis en toda Andalucía, contando actualmente con la siguiente distribución por provincias:

PROVINCIAS	PUESTOS
ALMERÍA.....	5
CÁDIZ	10
CÓRDOBA	6
GRANADA.....	9
HUELVA	4
JAÉN.....	5
MÁLAGA.....	11
SEVILLA	16

Es en la Oferta de Empleo Público de 2007 cuando se convocan por primera vez pruebas selectivas por el sistema de acceso libre, para ingreso en el Cuerpo de Técnicos de Grado Medio, opción Educador Social.

La incorporación de educadores y educadoras sociales en los centros educativos supuso introducir cambios normativos para acomodarse a esta nueva realidad.

En la Orden de la Consejería de Educación 27 de Julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos la organización y funcionamiento del departamento de orientación en los Institutos de Educación Secundaria (derogada por Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria), aparece la figura recién creada en el artículo 12:

"La Consejería de Educación podrá incorporar a los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria ubicados en zonas que presenten un especial problemática sociocultural, la figura del educador o educadora social, para desarrollar tareas, entre otras, de relación entre el centro educativo y las familias del alumnado y el resto de la Comunidad Educativa. Los aspectos organizativos que permitan llevar a cabo las funciones del educador o educadora social deberán quedar establecidos en el Reglamento de Organización y Funcionamiento del Centro y en el Plan Anual de Convivencia."

En lo que concierne al cometido del nuevo perfil profesional, la Resolución de 16 de octubre de 2006 detallaba como funciones a desempeñar:

- Intervención en la aplicación de medidas dirigidas al alumnado para la mejora de la convivencia y colaboración con el profesorado en la consecución de tal fin.
- Seguimiento del alumnado absentista.
- Mediación en conflictos: alumno-centro-familia.
- Desarrollo de programas para la educación de valores y la integración multicultural.

Posteriormente, el Decreto 19/2007, de 23 de Enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos, ubica la figura del educador social en los Equipos de Orientación Educativa, en su capítulo II, artículo 36:

"Los equipos de orientación educativa que atiendan a centros educativos que escolaricen alumnado que presente una especial problemática de convivencia escolar adscribirán a sus puestos de trabajo a personal funcionario con la titulación de educador social, de acuerdo con lo que a tales efectos se determine.

Este personal desarrollará tareas de relación entre el centro educativo y las familias del alumnado, asumirá funciones de intermediación educativa entre éste y el resto de la comunidad educativa y colaborará con el profesorado en la atención educativa de este alumnado en el aula de convivencia y en el desarrollo de programas para la educación en valores y en la mejora de la convivencia escolar, todo ello de acuerdo con lo que se establezca en el plan de convivencia."

La Orden de la Consejería de Educación de 18 de julio de 2007 por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del plan de convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos, (derogada por decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria),

establecía la posibilidad de incorporarse a la Comisión de Convivencia(Art. 5), la posibilidad de la atención del alumnado en el aula de convivencia (Art.7) y la mediación en la resolución de conflictos que pudiera plantearse (Art.9).

Pero el paso definitivo se da con la publicación de las Instrucciones de 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por la que se regula la intervención del educador y educadora social en el ámbito educativo, en la cual se definen los ámbitos de intervención y funciones de los Educadores y Educadoras Sociales así como sus competencias profesionales en el ámbito educativo.

La gestion de nuestro contexto de intervencion. Las dualidades, fortalezas, fricciones e implicaciones socioeducativas de algunos aspectos profesionales

Al igual que muchas otras intervenciones profesionales, resulta difícil obtener una imagen sencilla de lo que entendemos por educadores y educadoras sociales en el ámbito educativo ya que se trata de una figura que viene a completar un espacio de intervención que tradicionalmente ha quedado fuera de lo que podríamos denominar *cartografía educativa formal*, fuera del espacio de certidumbres que tradicionalmente ha manejado el sistema educativo.

Al hablar del Educador y de la Educadora Social, nos referimos a un perfil profesional cuyo espacio de intervención se sitúa fuera de los márgenes contemplados en el sistema educativo, todo ello sin perder la perspectiva de ser un recurso educativo en sí mismo, pero diferenciado por su marcado componente social que es lo que le va a brindar una autonomía e identidad propia y que le va a permitir un mayor desarrollo profesional.

Sin embargo, al tiempo es obvio que estas circunstancias generaran una serie de dualidades en el quehacer del Educador y la Educadora Social, que se deben tener en consideración.

Si bien, por definición, la intervención del Educador y la Educadora Social en el ámbito escolar, tiene un claro componente educativo *per se*, que se define siempre desde los objetivos y competencias de la educación formal, existen una serie de aportaciones que van a romper con algunos de los marcos de actuación tradicionales (trabajo con la comunidad, intervención fuera del espacio académico…).

Así pues, fruto de nuestra experiencia profesional en el sistema educativo y enriquecida por la anterior trayectoria en diferentes espacios de Educación no Formal, hemos detectado una serie de dualidades, de puntos de fricción, que caracterizan nuestra intervención como agentes de lo social (marcados por un componente no formal) en el ámbito formal por excelencia que son los centros educativos.

A continuación, planteamos algunas de las situaciones y paradojas que tiene lugar a partir de la actuación del Educador y la Educadora Social refiriéndonos a ellas como dualidades, ya que se trata de aspectos en los que resulta difícil establecer un punto de anclaje claro entre los posibles polos de tensión, entendiendo que nuestra intervención y aportación viene definida desde otros marcos de intervención. Sirva como ejemplo el ya mencionado acerca de la intervención en el ámbito formal con una metodología propia de la Educación No Formal. Así pues, nuestro de-

bate se centra en las siguientes dualidades o especificidades:

Intervención con el alumno o alumna	Intervención en la unidad familiar
Intervención individual	Intervención colegiada.
Intervención en el centro educativo.	Intervención en la comunidad.
Educación Formal	Educación No Formal.
Intervención a corto plazo (trimestres, cursos escolares…)	Intervención a largo plazo.
Intervención en Centros de Educación Infantil y Primaria.	Intervención en Institutos de Educación Secundaria Obligatoria.

Tal y como expondremos a continuación, esta categorización dual nos ha permitido analizar el campo de intervención, sin entenderlo como polos opuestos e irreconciliables. Al contrario, hemos visto como muchas de las intervenciones que realizamos han combinado elementos de los dos componentes definidos, en dada dualidad.

- **Respecto a la intervención con el alumnado y/o la intervención con la familia.**

En los centros educativos el objeto de atención prioritaria son propios los alumnos y alumnas que se encuentran en ese momento matriculados. Evidentemente, hay muchas experiencias de trabajo con las familias, así como espacios de atención a las familias y vías de comunicación establecidas. Sin embargo, algunos de los grandes retos de la institución educativa son la participación de las familias en el proceso educativo y en la comunidad educativa, así como el trabajo con aquellas familias cuya dinámica de funcionamiento afecta a sus hijas e hijos, que el sistema educativo acoge como alumnos y alumnas.

Junto a la labor que desde el sistema educativo se desarrolla, también la familia es en sí misma un agente de socialización y una institución con gran repercusión en el desarrollo integral de los miembros que la componen.

Los Educadores y Educadoras Sociales, desarrollan su labor prioritariamente con familias en riesgo de exclusión social y colectivos especialmente vulnerables; así como en situaciones en las que la unidad de convivencia se encuentra deteriorada o carece de habilidades y recursos socioeducativos. En este sentido cobra especial importancia el trabajo con toda la unidad de convivencia, entendiéndola como un sistema vivo y dinámico, con ritmos específicos, con necesidades y problemáticas propias, pero con un papel importante en la educación de sus hijos e hijas, labor compartida con el sistema educativo.

La hipótesis de partida es que si realizamos un trabajo encaminado a la normalización de la situación familiar conseguiremos no solo el aumento del rendimiento académico o la desaparición de factores de riesgo, sino que también estaremos contribuyendo con el pleno desarrollo de los alumnos y alumnas, aspecto que es el fin último de la educación ya sea Formal o No Formal.

- **Intervención individual e intervención colegiada.**

A pesar de que el espacio de intervención en determinadas ocasiones se realice fuera del espacio escolar, al estar trabajando con realidades complejas tales como son las familias, los grupos sociales y, finalmente, las comunidades, se hace necesario aunar esfuerzos no

solo por una cuestión de eficacia, sino también de incidencia y transformación profunda de las estructuras con las que trabajamos.

En los centros educativos existen diferentes espacios colegiados de intervención (Equipos Técnicos de Coordinación Pedagógica, claustros y comisiones…). Sin embargo estos espacios, regulados en su mayoría por normativa consolidada, se centran en aspectos curriculares y organizativos del centro.

Al tratarse, tal y como se expone anteriormente, de un trabajo sobre realidades dinámicas y complejas, se hace necesaria una intervención, en la que participen diferentes profesionales con perspectiva de construir un abordaje integral del problema objeto de trabajo. En este sentido existen experiencias concretas que cuentan con una estructura colegiada de la intervención, tal y como es el caso de la intervención en materia de absentismo escolar en la que existe un protocolo de actuación que integra a los diferentes profesionales no solo del centro, sino también de la comunidad (AMPAS, policía local, agentes de los servicios sociales…)

- **Intervención en el centro educativo e intervención en la comunidad.**

Uno de los aspectos más interesantes de la intervención del Educador y la Educadora Social es la intervención en el ámbito comunitario. Esto implica dos tipos de intervenciones. En primer lugar, aquellas que se dirigen a la propia comunidad educativa, que pueden desarrollarse tanto en el centro educativo como en el contexto comunitario; en segundo lugar, aquellas que tiene como objeto de intervención la propia comunidad. Ejemplo en el primer caso puede ser el desarrollo de programas de mediación entre iguales dentro de la comunidad educativa o la promoción de las asociaciones de alumnos; y en el segundo caso el desarrollo de programas de prevención a nivel local o la articulación de redes socioeducativas.

Esto permite crear un puente de comunicación entre el centro y la comunidad como contexto social del que la escuela es un elemento más.

- **Educación Formal y Educación No Formal.**

Asistimos a una época en la que las barreras entre Educación Formal y No Formal se desdibujan cada vez más. En este sentido, el sistema educativo ha hecho un gran esfuerzo por integrar metodologías, aprendizajes, marcos teóricos, contenidos y profesiones de lo que tradicionalmente se ha denominado Educación No Formal (como ejemplo claro tenemos los contenidos transversales del curriculum, los cuales son aspectos que se vienen trabajando con gran experiencia desde la Educación No Formal).

Las posibilidades son infinitas ya que tanto la sociedad como buena parte del personal docente, reclama cambios en el sistema educativo, al tiempo que existen propuestas para los propios centros educativos que integran metodologías propias de la Educación No Formal (educación en valores, Investigación – Acción – Participativa, procesos de aprendizaje dialógico, asambleas de aula…). Se trata por tanto de aprovechar los aspectos positivos de la Educación Formal y de la Educación no Formal, para conjugarlas en el logro de nuestros propósitos.

Además la realidad de muchos centros educativos hace que sea necesaria una estrecha y permanente coordinación con los recursos comunitarios (Servicios Sociales, centros de salud, centros culturales, asociaciones y entidades colaboradoras, administraciones locales, etc…)

- **Intervención a corto plazo, intervención a largo plazo.**

Tal y como señalamos anteriormente, la realidad sobre la que intervenimos no solo tiene ritmos diferentes a los del sistema educativo, sino que son realidades y necesidades que requieren de una intervención más integral y sostenida en el tiempo para poder conseguir una incidencia mayor en la población. Así por ejemplo cuestiones como la prevención, la intervención en materia de absentismo escolar, la promoción individual y comunitaria de colectivos especialmente vulnerables o la creación y desarrollo de una cultura participativa, de redes de colaboración entre diferentes colectivos e instituciones sociales y educativas, son realidades que necesitan de un proceso de intervención más sostenido en el tiempo que es necesario considerara nivel estratégic .

En este sentido, al igual que el resto de profesionales nos encontramos con el dilema de saber equilibrar lo urgente frente a lo importante, debiendo establecer alianzas con otros miembros de la comunidad educativa y facilitar el acceso a los recursos comunitarios para el desarrollo de procesos sostenibles en el tiempo.

Hay que destacar como desde la propia administración educativa se considera de gran interés esta perspectiva a largo plazo, especificando en las instrucciones de 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por la que se regula la intervención del educador y educadora social en el ámbito educativo que

> *"(…) se favorecerá la continuidad en el puesto de trabajo que desempeñe el Educador o Educadora Social con objeto de estabilizar y mantener acciones e intervenciones desarrolladas en el contexto socioeducativo a medio y largo plazo".*

- **Sobre la intervención en Educación Infantil y Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria.**

Otro aspecto interesante es la intervención en diferentes centros abarcando diferentes etapas educativas, especialmente Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Esto nos permite:

Tener una visión global de la intervención educativa realizada en la zona y el contexto social con el que trabajamos, ya que generalmente intervenimos en la mayoría de los centros educativos de los municipios y esto repercute en una mayor incidencia en la comunidad, posibilita coordinar planes, programas y proyectos para diferentes centros educativos; así como, hacer un seguimiento de las personas con las que trabajamos a lo largo de sus diferentes etapas educativas. Así por ejemplo, nuestra tarea se hace especialmente significativa en el transito escolar de Educación Primaria a Educación Secundaria Obligatoria, donde podemos hacer un seguimiento y acompañamiento al alumnado y a sus familias sin detener la intervención porque el alumno o alumna deje de estar matriculado en el centro.

APLICACIÓN DEL DAFO COMO ANALISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL

En el análisis realizado de nuestra práctica profesional, hemos analizado una serie de circunstancias que condicionan la función de los educadores sociales en los centros educativos, asumiendo la existencia de unas variables de tipo externo que constituyen las Amenazas y las Oportunidades, y otras de índole interna, referentes a las Debilidades y Fortalezas de la figura de los Educadores y las Educadoras Sociales.

DEBILIDADES:

La incorporación de los Educadores Sociales a los centros escolares ha iniciado el desarrollo de una experiencia educativa novedosa, al dotar al propio sistema educativo con una figura profesional vinculada al ámbito socio-comunitario.

Pero esta circunstancia a su vez conlleva la falta de experiencias previas sistematizadas, bibliografía específica, formación propia y material de trabajo consensuado; todo ello permitiría nutrir y enriquecer la actividad que se viene desarrollando, y a su vez también, puede llegar a crear la percepción de un trabajo fantasma, invisible a la mayoría de la comunidad educativa y que no tiene proyección más allá de las memorias que se elaboran anualmente.

En este sentido, cabe destacar que en ciertas ocasiones, cuando gracias al trabajo realizado un objetivo se ha alcanzado, éste se concreta en algo que no llega a producirse (conflicto, abandono, fracaso, etc…). Se interviene para evitar que se produzcan ciertas situaciones y para mejorar las condiciones que afectan negativamente al alumnado, estos factores nuevamente influyen en la invisibilidad de nuestro trabajo.

AMENAZAS:

Es patente la dificultad que genera en nuestro desempeño laboral el escaso desarrollo del Cuerpo Profesional de Educadores Sociales en los Equipos de Orientación Educativa. Con la incorporación de más profesionales (en la actualidad nueve para toda la provincia de Granada), se podría contar con esta figura en todas la zonas educativas y alcanzar el nivel de competencias y funciones asignado.

Inicialmente podría entenderse que este hecho está relacionado con el escaso marco legislativo precedente, pues el reciente desarrollo normativo que se ha producido en los últimos años, ha dejado mejor definida la integración efectiva de los Educadores y las Educadoras Sociales en los Equipos de Orientación Educativa, aunque sólo a un nivel estructural no tanto así, en el desempeño de sus funciones.

Otro aspecto a destacar ya mencionado, es la falta de documentos de trabajo consensuados y validados desde la administración educativa; que respalden nuestro trabajo y permitan una actuación protocolizada a nivel institucional, además de una adecuada coordinación entre distintas entidades y organismos.

Por el contrario, lo que hoy en día nos encontramos es una dispersión de documentos de elaboración propia, que cada uno de los profesionales ha desarrollado en el desempeño de su trabajo, pero sin la posibilidad de usar de forma colegiada con otros profesionales (educadores/as sociales y otros miembros de la comunidad educativa) como documentos de trabajo comunes.

Una vez más, con esta situación se está provocando una invisibilidad del trabajo desarrollado, puesto que muchas veces es fuera de los centros dónde desempeñamos nuestra labor educativa y no existe un protocolo que recoja todas las actuaciones y aportaciones recabadas en nuestro trabajo.

Por último, la falta de una formación continua relacionada con nuestro ámbito profesional condiciona en gran medida la actualización y el reciclaje formativo que pueda mejorar la incidencia de nuestro trabajo en la comunidad educativa. Tampoco ha existido una formación específica sobre el trabajo de los Educadores y las Educadoras Sociales dirigida al resto de profesionales que trabajan en los centros educativos en los que nos hemos incorporado como miembros del Equipo de Orientación Educativa o del Departamento de Orientación de los centros de educación secundaria.

FORTALEZAS

Pero sin duda existen una serie de aspectos positivos que dotan de un valor extra a la labor de los Educadores y Educadoras Sociales en el ámbito educativo. Por una parte, participamos de una perspectiva de trabajo comunitario que integra el aula y el centro en la red socio-comunitaria de la zona, enlazando recursos que puedan enriquecer la labor educativa del sistema formal.

Aportando como característica diferencial la movilidad y la intervención prioritaria en el medio. Desde la Educación Social no se participa sólo en los centros educativos, se interviene a su vez en el entorno familiar y comunitario, en iniciativas llevadas a cabo por entidades que realizan su labor en el contexto más cercano al alumnado.

Es en todos estos aspectos donde se justifica la flexibilidad horaria que contempla la normativa educativa para nuestra figura profesional.

Destacar otro hecho fundamental, aunque no en toda Andalucía se da esta circunstancia, en la provincia de Granada tenemos la ventaja de trabajar en todos los tramos educativos, desde educación infantil y educación primaria hasta finalizar la educación secundaria obligatoria, lo que nos permite un acompañamiento a largo plazo en aquellos casos en los que se requiera hacer un abordaje sistémico y también en aquellos casos en los que se requiera una intervención conjunta con toda la unidad familiar.

OPORTUNIDADES

Numerosas son las realidades y experiencias que nos permiten vislumbrar las oportunidades que se presentan en estos momentos para el desarrollo de nuestro trabajo, y que pueden ser un pilar fundamental para lograr los objetivos que nos marcamos en nuestro ámbito profesional. Por un lado, las ya existentes actuaciones comunitarias que se están llevando a cabo desde los centros educativos junto con otras instituciones colaboradoras, pueden ser una buena base para reforzar las intervenciones que se nos demandan.

En la actualidad, son muchos los recursos comunitarios que ya cuentan con la figura del Educador y la Educadora Social, donde está consolidada su participación.

Este hecho unido a la alta valoración atribuida a nuestra figura profesional por parte del resto de la comunidad educativa; que ve en nuestra aportación un gran apoyo a su labor educativa, nos puede permitir consolidar coordinadamente iniciativas que tengan su desarrollo a largo plazo.

Por último, la existencia de esta figura profesional en otras Comunidades Autónomas es un aspecto enriquecedor ya que, a parte de diversificar la labor que se plantea dentro del ámbito educativo para la Educación Social, también nos supone la riqueza del intercambio de experiencias con otros profesionales.

Al concluir, reconocemos que hasta el momento han sido muchos los interrogantes que nos hemos planteado, los debates y las reflexiones que hemos realizado entre nosotros; nos encontramos en el inicio de lo que será un largo camino que esperamos recorrer afrontando cada uno de los nuevos retos desde el mejor desempeño profesional.

ANEXO I

EOE que cuentan con la figura del educador/educadora social

ALMERÍA	PLAZAS
E.O.E. Nijar	1
E.O.E. Aguadulce	1
E.O.E. Almería Aguadulce	1
E.O.E. El Ejido	1
E.O.E. Cuevas de Almanzora	1

CÁDIZ	PLAZAS
E.O.E. Chiclana de la Frontera	1
E.O.E. Cádiz	1
E.O.E. San Lucas de Barrameda	1
E.O.E. Jerez de la Frontera	1
E.O.E. San Fernando	1
E.O.E. Puerto de Santa María	1
E.O.E. Vejer de la Frontera	1
E.O.E. Algeciras	1
E.O.E. Olvera	1
E.O.E. La Línea de la Concepción	1

CÓDOBA	PLAZAS
E.O.E. Córdoba Sur-Centro	1
E.O.E Córdoba Vista Alegre	1
E.O.E. Poniente Villarrubia	1
E.O.E. Baena	1
E.O.E. Puente Genil	1
E.O.E. Palma del Río	1

GRANADA	PLAZAS
E.O.E. Cartuja-Alfacar	1
E.O.E. Atarfe	1
E.O.E. Santa Fé	2
E.O.E. Motril	1
E.O.E. Loja	1
E.O.E. Guadix	2

HUELVA	PLAZAS
E.O.E. Huelva Norte	1
E.O.E. Punta Umbría	1
E.O.E. Moguer	1
E.O.E. Isla Cristina	1

JAEN	PLAZAS
E.O.E. Jaén III	1
E.O.E. La Carolina	1
E.O.E. Andújar	1
E.O.E. Linares	1
E.O.E Úbeda	1

MÁLAGA	PLAZAS
E.O.E. Málaga Centro	1
E.O.E. Málaga Sur	2
E.O.E. Málaga Oeste	1
E.O.E. Marbella	1
E.O.E. Álora	1
E.O.E. Torremolinos	1
E.O.E. Vélez Málaga	1
E.O.E. Málaga Norte-Palmilla	2
E.O.E. Ronda	1

SEVILLA	PLAZAS
E.O.E. Pino Montano-San Jerónimo	1
E.O.E. Lora del Río	1
E.O.E. Sevilla Macarena Polígono Norte	3
E.O.E. Camas	1
E.O.E. Dos Hermanas	2
E.O.E. La Rinconada	1
E.O.E. Alcalá de Guadaira	2
E.O.E. Coria del Río	1
E.O.E. Sevilla Palmeta	2
E.O.E. Sevilla Este Torreblanca	1
E.O.E. Morón de la Frontera	1

NORMATIVA

- ORDEN de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas (BOJA 07-07-2011).
- INSTRUCCIONES de 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por la que se regula la intervención del educador y educadora social en el ámbito educativo
- DECRETO 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOJA 16-07-2010).
- DECRETO 213/1995 de 12 de septiembre, por el que se regulan los Equipos de Orientación Educativa (BOJA de 29-11-95)
- ORDEN de 23-7-2003, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa (BOJA 13-8-2003)
- INSTRUCCIONES de 22-9-2003, de la Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad, para la aplicación de lo establecido en la Orden de 23 de julio de 2003, por la que se regulan determinados aspectos de organización y funcionamiento de los EOEs.
- INSTRUCCIONES de 28-7-2006, de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, para la aplicación de lo establecido en la Orden de 23 de julio de 2003, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa
- ORDEN de 17-10-2006, por la que se determina la red de Equipos de Orientación Educativa y se establecen las zonas de actuación correspondientes. (BOJA 17-11-2006)
- Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto de 1991, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél (BOE número 243 de 10/10/1991)

LA ORIENTACIÓN EN LA ELABORACIÓN DEL PLAN DE CENTRO : EL PLAN DE ORIENTACIÓN Y ACCIÓN TUTORIAL

Encarnación Moreno Fernández
Inspectora de Educación en Granada

1. INTRODUCCIÓN

La orientación educativa debe ayudar a la comunidad educativa y especialmente al profesorado para que sea capaz de dar respuesta adecuada a la diversidad de capacidades, intereses y aptitudes de la población escolarizada, y tenga las herramientas para proyectar en sus aulas unos aprendizajes adaptados a las necesidades de la sociedad del siglo XXI, con el compromiso de acompañar a los jóvenes a influir en el cambio de su tierra, para una ciudadanía que se sienta comunidad de aprendizaje, respetuosa con las individualidades y capacidades personales de cada uno y de cada una, teniendo presente, como dice Rita Levi-Montalcini, que "las personas aprendemos no porque se nos trasmita la información sino porque construimos nuestra versión personal de la información", con prácticas educativas motivadoras e ilusionantes, proyectadas con autoridad y afectividad y con el trabajo, esfuerzo y responsabilidad de cada uno de sus discentes, que les permita conducir el barco de su vida personal, profesional y ciudadana sin naufragar, por ese mar de aciertos e incertidumbres en el que les va a tocar vivir y en el que deben estar como lo han estado las generaciones precedentes por mérito propio.

2. FUENTES DE LA ORIENTACIÓN

2.1. EL MARCO NORMATIVO Y SU FILOSOFÍA

2.1.1. LA ORIENTACIÓN EN LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE)

- ***Art. 1 : Principios de la educación:*** *la orientación educativa y profesional del alumnado es un medio necesario para el logro de una educación integral (Conocimientos, destrezas y valores).*
- ***Art. 91: Funciones del profesorado:*** entre otras la Orientación Educativa, Académica y Profesional del alumnado en colaboración con servicios especializados o departamentos especializados.
- ***Artículo 129: Entre las Competencias del claustro***
- Fijar los criterios referentes a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación de los alumnos
- **Disposición final primera.** Derecho de los padres y madres o representantes legales a ser oídos en las decisiones que afectan a la Orientación Académica y Profesional de sus hijos.

2.1.1.1. LA ORIENTACIÓN EN LA LOE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

- ***Art. 18: la acción tutorial*** orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado en EP.
- ***Art. 19: establece como principios pedagógicos*** fundamentales para la etapa la atención a la diversidad del alumnado, la atención individualizada, la prevención de las dificultades de aprendizaje y la puesta en marcha de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten las dificultades de aprendizaje

2.1.1-2. LA ORIENTACIÓN EN LA LOE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

- ***Art. 22: PRINCIPIOS GENERALES:*** En la educación secundaria obligatoria se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado.
- ***Art. 26. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS:*** Los centros elaborarán sus **propuestas pedagógicas** para esta etapa desde la consideración de la **atención a la diversidad** y del **acceso de todo el alumnado a la educación común**. Asimismo arbitrará **métodos** que tengan en cuenta los diferentes **ritmos de aprendizaje** de los alumnos, favorezcan la capacidad de **aprender por sí mismo** y promuevan **el trabajo en equipo. *Corresponde a la Administración educativa*** promover **las medidas** necesaria para que **la tutoría personal** de los alumnos y **la orientación educativa**, **psicopedagógica y profesional**, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esa etapa.

2.2.2. LA ORIENTACIÓN EN LA LEY DE EDUCACIÓN EN ANDALUCÍA (LEA)

- ***Art. 5: OBJETIVOS DE LA LEY***
- ***Pontenciar la orientación educativa*** como medio para el **desarrollo personal** y como garantía de una **respuesta educativa** ajustada a las necesidades del alumnado, así como la **evaluación educativa** como instrumento de mejora de los procesos de enseñanza, de los resultados del aprendizaje y de la organización y funcionamiento de los centros docentes.
- ***Art. 7. DERECHOS DEL ALUMNADO***
- La orientación educativa y profesional.
- ***Art. 144 SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN***
- ***Los equipos de orientación educativa*** son **unidades básicas de orientación psicopedagógica** que, mediante el desempeño de **funciones especializadas** en las áreas de orientación educativa, atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y apoyo a la función tutorial del profesorado NEE, actúan en el conjunto de los centros que se determinen.

2.2.3. NORMATIVA A TENER EN CUENTA EN LA ELABORACIÓN DEL PLAN DE CENTRO EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA EN LOS ASPECTOS RELATIVOS A LA ORIENTACIÓN

- ***Decreto 328/2010****, de 13 de julio, por el que se aprueba el* Reglamento de las Escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los cole-

gios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especiales.

- ***Orden de 20 de agosto de 2010,*** *por la que se regula la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado.*
- ***REAL DECRETO 1513/2006****, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.*
- **Decreto 230/2007**, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación Primaria en Andalucía.
- **Orden de 10 de agosto de 2**007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación primaria.
- **ORDEN de 10 de agosto de 200**7, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- **ORDEN de 25 de julio** por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros públicos de Andalucía.
- **Real Decreto 1630/2006 de 29 diciembre,** por la que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo infantil.
- **Decreto 428/2008 de 29 de julio,** por la que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación infantil en Andalucía.
- **Orden de 5-8-2008,** por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación infantil.
- **Orden de 29-8-2008,** por la que se establece la ordenación de la evaluación en la educación infantil en Andalucía.

2.2.4. NORMATIVA A TENER EN CUENTA EN LA ELABORACIÓN DEL PLAN DE CENTRO EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LOS ASPECTOS RELATIVOS A LA ORIENTACIÓN

- ***Decreto 327/2010,*** *de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los institutos de Educación Secundaria.*
- ***Orden de 20 de agosto de 2010,*** *por la que se regula la organización y el funcionamiento de los institutos de educación secundaria, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado.*
- ***Real Decreto 1631/2006*** de 29 diciembre por el que se establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria Obligatoria de la Educación Secundaria
- ***Decreto 231/2007****, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria obligatoria en Andalucía.*
- ***Orden de 10 de agosto de 2007,*** *por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.*
- **Orden de 10 de agosto de 2007**, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- **Orden de 25 de julio** por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros públicos de Andalucía

- **Real Decreto 1467/2007,** de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.
- **Decreto 416/2008**, de 22 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía.
- **Orden de 5-8-2008,** por la que se regula el currículo del bachillerato en Andalucía.
- **Orden de 29-9-2008,** por la que se regulan las enseñanzas de Bachillerato para personas adultas.
- **Orden 15-12-2008, por** la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de bachillerato en la comunidad autónoma.
- **Decreto 436/2008, de 2 septiembre,** por el que se establece la ordenación y las enseñanzas de la formación profesional inicial.
- **Orden de 29 de septiembre de 2010,** por la que se regula la evaluación, certificación, acreditación y titulación académica del alumnado que cursa enseñanzas de formación profesional inicial.

2.2.5. REGLAMENTOS ORGÁNICOS: Decreto 328 y Decreto 327

- *Art. 7.* **Funciones y deberes del profesorado .**
- *Art. 3.* **Derechos del alumnado.**
- *Art. 10.* **Derecho de las familias.**
- *Art. 73.* **Competencias de la Jefatura de Estudios.**
- *Art. 19 y 21.* **Autonomía pedagógica, organizativa y de gestión.**
- *Art. 20 y 22.* **Plan de centro.**
- *Art. 21.* **El proyecto Educativo.**
- Art. 27. **Las programaciones didácticas.**
- Art. 78 y Art. 82. **Órganos de coordinación docente: equipo de orientación y departamento de orientación.**
- Art. 81 y Art. 83**. Competencias de los equipos docentes y de los equipos de ciclo. Funciones de los equipos docentes.**
- Art. 86**. Funciones del equipo de orientación y de los orientadores.**
- Art. 85. **Departamento de orientación. Composición y funciones.**
- Art.86. **Funciones del profesorado perteneciente a la especialidad de orientación educativa.**

3. EL SIGNIFICADO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS COMO ELEMENTO CRÍTICO DE LA ORIENTACIÓN

- La **exigencia del desarrollo de CC.BB.** en los sistemas educativos actuales:
  1. OCDE
  2. UE
  3. España
- La **carencia de modelos prácticos** ofrecidos al profesorado:
  1. Los documentos normativos
  2. Los libros de texto
  3. Otras publicaciones

- El **desarrollo profesional del profesorado** requerido por este nuevo paradigma educativo:
  - El análisis intelectual del mundo actual.
  - La conciencia de estar asistiendo a un cambio de era.
  - La necesidad de realizar cambios esenciales en la práctica docente, avalados por la investigación científica.

4. ASPECTOS PREVIOS PARA LA ELABORACIÓN DEL PLAN DE ORIENTACIÓN Y ACCIÓN TUTORIAL

- ¿**Qué pasa hoy** en los centros educativos?.
- **Dificultad** para dar respuesta a los problemas.
- **¿Qué se puede hacer desde la orientación** para contribuir a resolver muchos de nuestros problemas actuales?.
- En la idiosincrasia del sistema educativo español, el proyecto educativo y la programación didáctica de centro han de **surgir de un diagnóstico inicial auténtico de los alumnos.**
- La necesidad de **hacer llegar al profesorado la información q**ue exige el nuevo paradigma.
- La necesidad de **reorientar** el actual sistema de formación del profesorado.

5. CRITERIOS RECOMENDABLES HOY PARA LA ELABORACIÓNDEL PLAN DE ORIENTACIÓN Y ACCIÓN TUTORIAL

- Saber dónde están las **causas internas** de las dificultades de aprendizaje del alumnado.
- **Diagnóstico** para conocer la situación de aprendizaje en que se encuentra el alumnado.
- Los mejores **instrumentos de diagnóstico** son los que surgen de la auténtica **programación didáctica**. Instrumentos que reflejen la realidad de lo que el alumno sabe.
- **Coordinación curricular entre** la educación primaria y secundaria.
- Los **libros de texto,** fuente potencial de dificultades de aprendizaje.
- **Equipos de trabajo** para elaborar las pruebas de diagnóstico que guíen a todos los orientadores/orientadoras.
- **Aplicar el tratamiento al alumnado** con dificultades de aprendizaje a través de: Agrupamientos flexibles, clases de apoyo, etc.
- Documentos de **registro del progreso** del alumnado con dificultades de aprendizaje.
- Establecer **tiempos planificados p**ara el seguimiento de los resultados del plan de intervención.
- **Asesoramiento del profesorado para** su actividad en las tutorías
- **Establecer tiempos planificados para el asesoramiento** a las familias del alumnado con dificultades de aprendizaje.

- **Coordinación de la orientación** en los niveles de centro, zona y provincial.
- **Formación y autoformación** del propio orientador.

6. EL PLAN DE ORIENTACIÓN Y ACCIÓN TUTORIAL

- **Incorporación de metodologías científicas** para la intervención del aprendizaje en las distintas áreas o materias del currículo.
- **Utilización de criterios e instrumentos de evaluación** actualizados.
- El **trabajo en equipo** como necesidad institucional y social.
- **Realismo en los contenidos**, evitando la discontinuidad entre los ciclos o cursos y entre las etapas educativas.
- Elaboración de un **marco realista de desarrollo de las CC.BB.**
- Importancia coyuntural de **desarrollar un plan de intervención** para **la mejora de la expresión oral y escrita y de la lectura** en todos los niveles de la etapas de Primaria y Secundaria.

El cambio que se exige a la educación en el siglo XXI es crear escuelas que aseguren, a todos los estudiantes, en todos los lugares el derecho a la educación, entendido ahora, como **el dominio de aquellos aprendizajes,** imprescindibles, que les permitan participar en la vida social **sin riesgo de exclusión.** La orientación debe ayudar a las escuelas a conseguir ese objetivo.

7. BIBBLIOGRAFÍA

- Legislación Estatal y Andaluza
- Rita Levi Motalcini, pensinsula 2005. Tiempos de cambios: pensar y vivir a favor de la supervivencia de la especie humana.
- Indicadores de la OCDE 2011.Informe español.
- Alonso, J (1994). *Motivación y Aprendizaje en el Aula. Cómo Enseñar a Pensar*. Madrid: Aula XXI.
- Álvarez, G. & Bisquerra, A. (1998). *Modelos Teóricos. Carácter Multidisciplinar de la Orientación.Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Monereo, C. & Solé I. (1996). *El Asesoramiento Psicopedagógico*. Madrid: Alianza.
- COMISIÓN EUROPEA (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lolargo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Dirección General deEd ucación y Cultura.
- DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA (30.12.2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.
- PÉREZ GONZÁLEZ, J. (2006). "¿Es tan importante la fluidez lectora?" *Revista de Literatura*. Año 2006, Nº 223: 23-27.
- PÉREZ GONZÁLEZ, J. (2009). "Competencies in Language Teaching: From Their Conceptualisation to Their Concretion in the Curriculum". En M.L. PÉREZ
- PÉREZ GONZÁLEZ, J. Y GÓMEZ VILLALBA, E. (2003). *Lectura recreativa y aprendizaje de habilidades lingüísticas básicas*. Universidad de Granada.
- Pérez González, Jesús. La competencia lectora en educación básica. El papel de la inspección educativa en su estimulación y desarrollo.

RELEVANCIA DE ALGUNOS ASPECTOS BÁSICOS A TENER EN CUENTA EN LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO. PARTICIPACIÓN DE LOS ORIENTADORES Y ORIENTADORAS EN EL PROCESO

Juan José Ruiz Salmerón
Inspector de Educación en Almería

La flexibilidad del sistema educativo lleva aparejada necesariamente la concesión de un espacio propio de autonomía a los centros docentes La exigencia que se le plantea de proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, teniendo al mismo tiempo en cuenta la diversidad de sus intereses, características y situaciones personales, obliga a reconocerles una capacidad de decisión que afecta tanto a su organización como a su modo de funcionamiento.

Aunque las Administraciones deban establecer el **marco general** en que debe desenvolverse la actividad educativa, los centros deben poseer un **margen propio de autonomía** que les permita adecuar su actuación a sus circunstancias concretas y a las características de su alumnado, con el objetivo de conseguir el éxito escolar de todos los estudiantes. Los responsables de la educación deben proporcionar a los centros los recursos y los medios que necesitan para desarrollar su actividad y alcanzar tal objetivo, mientras que éstos deben utilizarlos con rigor y eficiencia para cumplir su cometido del mejor modo posible. Es necesario que la normativa combine ambos aspectos, estableciendo las normas, comunes que todos tienen que respetar, así como el espacio de autonomía que se ha de conceder a los centros docentes.

Por otra parte y, de acuerdo con **John Ruskin**, *educar a un joven no es* (sólo) *hacerle aprender algo que no sabía, sino hacer de él alguien que no existía*. Para esta hermosa, pero complicada tarea, necesitamos una guía, un plan, muy flexible, personalizado, colectivo entre todos los que intervienen en el proceso y revisable continuamente para adaptarlo al logro de los fines propuestos. En definitiva, no basta con un manual genérico y rígido, sino con el plan más adecuado, respetando las disposiciones oficiales y elaborado por nosotros mismos porque cada centro conoce mejor que nadie su entorno y su alumnado, porque el propio proceso de elaboración también nos enriquece, convirtiendo el «papeleo» en planificación conjunta, necesaria y positiva.

Quizás las dudas para muchos docentes no sean sobre la conveniencia y fundamentación teórica de la elaboración del propio proyecto educativo y de la programación didáctica de cada ciclo/materia, sino sobre la utilidad práctica de las realizaciones que se hacen en los centros, realizaciones que suelen resultar desconocidas nada más se elaboran, que no rigen la vida del centro y que no definen ni dotan de identidad al centro, especialmente en los públicos. Esto último queda de manifiesto si se pregunta individualmente a los profesores qué estilo tiene el centro. Difícilmente sabrán responder. Estilo, identidad, carácter propio, ideario, personalidad propia, es algo que debe definir el proyecto educativo, como apuesta de la comunidad educativa por una serie de valores priorizados: enfoque por la igualdad, deportivo,

ecológico, por las TIC, por el bilingüismo, por la atención a la diversidad, por la no discriminación, por las artes, científico, el repertorio es tan amplio como las peculiaridades del centro y la voluntad de la comunidad educativa correspondiente.

Además de definir las notas de identidad propias del centro, en el proyecto educativo se recogerán las decisiones asumidas por toda la comunidad escolar respecto a las opciones educativas básicas y la organización general del centro. Y el proyecto educativo, como todo proyecto o plan, debe establecer con precisión unas metas y los medios congruentes para alcanzarlas. Se trata de racionalizar la acción humana dentro de una pauta temporal, en función del logro de unos fines bien definidos que se consideran valiosos.

Para elaborar un proyecto propio de cada centro, éstos deben disponer de la necesaria autonomía, para poder conferirle las características que crean más apropiadas hacia la consecución de los objetivos de formación de su alumnado, dentro del respeto a los valores que emanan de la Constitución y las Leyes. Es por ello que la LOE recoge, dentro del Título V dedicado a «Participación, autonomía y gobierno de los centros», la declaración de autonomía para la elaboración del proyecto educativo, del proyecto de gestión y de las normas de organización y funcionamiento:

LOE: Título V

Participación, autonomía y gobierno de los centros

Capítulo II. Autonomía de los centros

Artículo 120. *Disposiciones generales.*

1. Los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco de la legislación vigente y en los términos recogidos en la presente Ley y en las normas que la desarrollen.
2. Los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un **proyecto educativo** y un **proyecto de gestión**, así como las **normas de organización y funcionamiento** del centro.

Esta autonomía genera en los centros educativos la necesidad de la elaboración de algunos documentos que enmarquen la vida de los mismos. Dichos documentos recogen los principios educativos, el modelo de organización y participación del currículum que orientan las actividades del centro.

Puesto que la «elaboración del Plan de Centro» es un campo de actuación muy amplio, quisiera hilvanar en este artículo dos aspectos que considero básicos para afrontar su elaboración: en primer lugar, como reflexión para la mejora de algunos elementos que creo pueden incidir positivamente en el rendimiento académico del alumnado y, especialmente, en su autoestima frente a las tareas educativas -en base a las observaciones realizadas en los centros educativos- y, en segundo lugar, resaltar la importancia del papel que podemos desempeñar todos -especialmente los orientadores- como «agentes de cambio» en el diseño de un proyecto educativo de calidad y en equidad, para la consolidación y la excelencia del proceso de enseñanza-aprendizaje y porque la situación real lo requiere. Y si no echar una ojeada a estos resultados:

INDICADORES	Promedio porcentaje alumnado			
	OCDE	Europa	España	Andalucía
C. Lectora (PISA 09):				
• **Nivel 1 o ‹1**	19		20	**28**
• **Nivel 5 o 6**	8		3	**2**
C. Matemática (PISA 09):				
• **Nivel 1 o ‹1**	22		24	**31**
• **Nivel 5 o 6**	13		8	**4**
Abandono educativo[1]		14,4	31,2	**37,5**
Fracaso escolar[2] **(curso 07/08):**			28,5	**33**
1. Ratio alumnado/unidad				
• **Primaria**	21,6	20,3	19,7	21
• **Secundaria**	23,7	22,2	23,6	25,3
2. Ratio alumnado/profesorado				
• **Primaria**	16,4	14,6	13	13,4
• **Secundaria**	13,7	11,5	10	10,4
3. Repetidores				
• **Primaria**			5,9	6,9
• **Secundaria (por cursos)**			15,14,13, 11	**19,21,18,16**
4. Tasa idoneidad				
• **12 años**			83,5	82,2
• **15 años**			58,7	**53,7**

1 Porcentaje personas 18-24 años que han completado como máximo Primaria y no siguen ningún estudio o formación

2 Cuando no se obtiene el título básico.

… pero ante situación ¿qué hacer?

1. FORTALECIMIENTO DE ALGUNOS ELEMENTOS BÁSICOS DEL PROYECTO EDUCATIVO

1.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. **La Ley 2/2006, de Educación se fundamenta en cuatro grandes pilares que son los que sustenta los sistemas educativos de los países con mayor éxito escolar:**
   - Un modelo de escuela inclusiva. «No hay nada más discriminatorio que tratar igual a los que son diferentes».
   - Una acción educativa basada en la prevención del fracaso escolar. «Sistemas de detección temprana de las dificultades del alumno».
   - Autonomía de los centros. «Reconocimiento a los centros de capacidad de decisión tanto en su organización como en su funcionamiento».
   - La escuela como institución que educa en valores. «Valores que nos permitan desarrollar las tareas de la escuela que propone el informe Delors y recuperar el sentido de la educación:
     - **Aprender a conocer**. Es esencial que los procesos de enseñanza y aprendizaje avancen en las siguientes dimensiones: Incrementar su saber, favorecer la curiosidad intelectual y adquirir autonomía de juicio.
     - **Aprender a hacer.** Convertir el saber y su conocimiento en instrumentos que le permitan influir sobre su propio entorno y en la actividad profesional.
     - **Aprender a convivir y trabajar en proyectos comunes**.
     - **Aprender a ser**. Se trata de un aprendizaje que incite y contribuya al desarrollo global de cada persona.
     - Actualmente, también podría añadirse una quinta tarea. **Aprender a emprender.** Por espíritu emprendedor se entiende la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos.
2. Por su parte, la Ley 17/2007, de la Educación en Andalucía, establece los principios de:
   - Formación integral de alumnado.
   - Equidad del sistema educativo.
   - Mejora permanente del sistema educativo, potenciando su innovación, modernización y evaluación.
   - Respeto en el trato del/al alumnado.
   - Promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.
   - Convivencia como meta y condición para crear un buen clima de trabajo.
   - Reconocimiento del pluralismo y de la diversidad cultural existente en la sociedad actual.

- Autonomía, participación, responsabilidad y control social e institucional, como elementos determinantes del funcionamiento y la gestión de los centros.

3. Los Decretos 327/10 y 328/10, por los que se aprueban los Reglamentos Orgánicos de los Institutos y los centros de Educación Infantil y Primaria y de Educación Especial, concretan y desarrollan los cambios recogidos en la Ley de Educación de Andalucía.
   - Los centros contaran con autonomía pedagógica, de organización y de gestión.
   - Cada centro concretará su modelo de funcionamiento en su Plan de Centro.
   - El plan de centro, que tendrá carácter plurianual, obligará a todo el personal del centro y vinculará a la comunidad educativa del mismo.
   - El proyecto educativo constituye las señas de identidad del centro.
   - El proyecto educativo abordará los diferentes apartados que los Decretos establecen.

   En general, de acuerdo con las definiciones aportadas por Gómez Dacal (91) y Antúnez (87), el proyecto educativo como propuesta integral o como instrumento con proyección de futuro debe caracterizarse porque:

   - **Establece** la caracterización del centro o sus **señas de identida**d, diseñando las principales opciones educativas que se consideren básicas para el conjunto de los alumnos.
   - **Fija** las metas que persigue o propósitos o **finalidades** del centro. Se trata de enfatizar o dar prioridad a determinados valores, de acuerdo a las circunstancias particulares del entorno y las opciones educativas establecidas como señas de identidad.
   - **Es** el resultado de **un proceso de elaboración colectiva,** en el que se implica toda la comunidad educativa y compromete a todos los sectores, en su ejecución y seguimiento.
   - **Orienta**, de forma general y global, toda la planificación de la **actividad educativa.**
   - **Se adapta**, en todo momento, al diagnóstico de **la realidad y necesidades del centr**o, contando con la naturaleza de los recursos disponibles.
   - Debe ser **práctico en sus formulaciones** y asequible en la consecución de los objetivos.
   - **Permite racionalizar el trabajo**, evitando la improvisación y la rutina
   - **Proporciona una referencia base para la toma de decisiones**, coordinando las acciones instructivas y formativas del profesorado con las de gestión.
   - **Precisa revisiones** que, por su carácter flexible, lo adecuen a nuevas circunstancias a partir de los análisis que sugiera su proceso de aplicación y periódica evaluación.
   - Asimismo, **los centros deberán hacer público su Proyecto Educativo** con objeto de facilitar su conocimiento por el conjunto de la comunidad educativa
   - **Basado en la investigación-acción.**

Notas que caracterizan a un Proyecto Educativo	Notas que determinan lo que no es un Proyecto Educativo
Ha de ser de centro: consensuado y, por tanto, asumido por todos.	Una enumeración detallada de los elementos que componen un centro.
Debe ser elaborado en equipo y con la participación de todos los sectores.	Un manual de psicología, pedagogía, sociología, organización escolar,…
Debe aglutinar todos los ámbitos de funcionamiento del centro.	Un documento destinado al ejercicio burocrático de la educación.
Debe servir de punto de referencia en la elaboración de los sucesivos documentos (Documento marco).	Un producto cerrado, acabado.
Es un documento propio, singular de cada centro.	Un empeño personal de algún miembro del Claustro y/o AMPA.
Tiene que ser breve y de fácil manejo.	Un panfleto que dice cosas "muy atrevidas" sobre la educación.
Es un proyecto, no es algo acabado y definitivo, sino que se debe ir modificando.	Un documento que sólo expresa aquello que se quiere que se conozca.
	Una fórmula paradigmática que arregla todos los problemas del centro.

1.2. ¿QUÉ ELEMENTOS DEBEMOS OPTIMIZAR?

En concreto, quisiera poner mayor énfasis, por su implicación directa en la práctica docente y en el rendimiento general del alumnado, en los siguientes elementos:

a) Desarrollo de la competencia lectora del alumnado.
b) Concreción de los contenidos curriculares.
c) Desarrollo de las competencias básicas. Diseño de tareas integradas.
d) Rigor técnico en las propuestas de los compromisos educativos y de convivencia
e) Adaptación al nuevo concepto de evaluación.

a. Desarrollo de la competencia lectora del alumnado

Es hecho universalmente aceptado, que la lectura constituye uno de los bienes "culturales" más relevantes con los que las personas cuentan a lo largo de la vida. Existe unanimidad, por tanto, en la sociedad a la hora de considerar la lectura como un bien cultural aunque la práctica diaria y las estadísticas desmientan la prioridad de este valor.

En los últimos años el sistema educativo ha incorporado mecanismos (pruebas de diagnóstico, estudios internacionales: evaluación PISA y PIRLS) que permiten hacer un diagnóstico más preciso de la situación actual de la escuela. De todos los análisis realizados se desprende que los resultados académicos de los estudiantes están vinculados con la competencia lingüística, y muy especialmente con su capacidad de leer de una manera eficiente.

Las recomendaciones del Parlamento Europeo en torno a la inclusión de las competencias básicas en los currículos, priorizan la competencia en comunicación lingüística como la competencia que afecta a todas las demás: leemos matemáticas o ciencias naturales, como leemos

música, literatura o cine. Y lo hacemos en diferentes formatos, la lectura en la era digital adquiere una dimensión nueva a la que esta iniciativa presta especial atención.

El Informe conjunto de 2010 del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo «Educación y formación 2010» indica textualmente: «*Un buen nivel de lectura y escritura constituye la base para la adquisición de las competencias clave y el aprendizaje permanente y, por tanto, es fundamental adquirirlo desde la infancia. Por ello, es muy preocupante el deterioro de los resultados en materia de competencias de lectura con respecto al punto de referencia de la UE para 2010. Unos niveles inadecuados de alfabetización, en particular entre los chicos y los inmigrantes, constituye un obstáculo importante para su desarrollo profesional y personal. Aunque la mayoría de países aplican medidas especiales para contribuir a la adquisición de las competencias de lectura y escritura, es evidente la necesidad de adoptar medidas más eficaces a escala nacional*».

La propia OCDE reconoce que estos «malos lectores» pueden enfrentarse a serias dificultades en la vida futura: sus deficiencias lectoras no sólo les impiden avanzar en el aprendizaje, sino que carecerán además de oportunidades para una educación posterior y aprendizaje a través de la vida: son jóvenes que corren un gran riesgo de exclusión social.

Como consecuencia de esta nueva preocupación, se pone ahora el énfasis en la práctica educativa y se exige que las prescripciones legislativas estén basadas en la evidencia de la investigación científica.

El NATIONAL READING PANEL (2000) concluye en la necesidad de trabajar en la escuela las siguientes áreas de la enseñanza de la lectura:

- Conciencia fonémica
- Asociación fonema-grafema
- Fluidez lectora
- Vocabulario
- Comprensión de textos

Por tanto, tomando como punto de partida el «que funciona», la evidencia científica puede ayudar a sentar las bases de la práctica docente. En este sentido se pretende estimular al profesorado para que dé prioridad, progresivamente, a los métodos y prácticas que han funcionado bien y que han producido una mejora en la lectura en un gran número de niños y niñas. Además, sus consecuencias inmediatas repercuten positivamente tanto en el estado emocional del alumnado como del profesorado.

b. Concreción de los contenidos curriculares

Independientemente de la coordinación y concreción de los contenidos curriculares por parte de los centros, se propone a los mismos, como criterio general, que en la elaboración de las programaciones didácticas utilicen cualquier procedimiento que permita la identificación de los contenidos mínimos de las distintas áreas/materias (por ej. resaltar en negrita) con la finalidad de diferenciarlos de los complementarios y, por tanto, entendida como una primera medida de atención a la diversidad que permita su trabajo de consolidación como aprendizajes básicos y no perderse en contenidos que están fuera de la zona de desarrollo próxima del alumnado.

c. Desarrollo de las competencias básicas. Diseño de tareas integradas

De acuerdo con Fernando Trujillo, las competencias básicas se desarrollan cuando las ponemos en funcionamiento, cuando valoramos en la práctica si podemos o no hacer algo, si sabemos hacerlo, si contamos con los recursos para poder hacerlo.

Para el diseño de las tareas integradas se debe partir de los criterios de evaluación propuestos en los Reales Decretos para cada etapa. Su análisis nos permite ver que:

- los criterios están redactados en torno al «saber hacer».
- suelen marcar una progresión gradual de la complejidad de la tarea a lo largo de la etapa.
- algunos parecen estar más vinculados con contenidos de «saber» que de «saber hacer».

c.1. Ejemplos:

1. Relacionados con contenidos de "saber hacer:

Primaria. Conocimiento del medio natural, social y cultural

Ciclo	Criterios de evaluación	Claves facilitadoras para el diseño
1º	**Montar y desmontar objetos y aparatos** simples y describir su funcionamiento y la forma de utilizarlos con precisión	Montar y desmontar objetos y aparatos
2º	Reconocer y explicar, **recogiendo datos y utilizando aparatos de medida**, las relaciones entre algunos factores del medio físico (relieve, suelo, clima,) y las formas de vida y actuaciones de las personas, valorando la adopción de actitudes de respeto por el equilibrio ecológico. Analizar las partes principales de objetos y máquinas, las funciones de cada una de ellas y planificar y **realizar un proceso sencillo de construcción de algún objeto** mostrando actitudes de cooperación en el trabajo en equipo y el cuidado por la seguridad.	Recoger datos y utilizar aparatos de medida Realizar un proceso sencillo de construcción de algún objeto
3º	Identificar rasgos significativos de los modos de vida de la sociedad española en algunas épocas pasadas -prehistoria, clásica, medieval, de los descubrimientos, del desarrollo industrial y siglo XX-, y **situar hechos relevantes utilizando líneas del tiempo** **Planificar y realizar sencillas investigaciones** para estudiar el comportamiento de los cuerpos ante la luz, la electricidad, el magnetismo, el calor o el sonido y saber comunicar los resultados." Planificar la constr**ucción de objetos y aparatos** con una finalidad previa, utilizando fuentes energéticas, operadores y materiales apropiados, **y realizarla,** con la habilidad manual necesaria, combinando el trabajo individual y en equipo	Situar hechos relevantes utilizando líneas del tiempo Planificar y realizar sencillas investigaciones Planificar la construcción de objetos y aparatos y realizarla

Secundaria. Ciencias Sociales, Geografía e Historia

Curso	Criterios de evaluación/Claves facilitadoras para el diseño
1º	**Localizar lugares o espacios en un mapa** utilizando datos de coordenadas geográficas y obtener información sobre el espacio representado a partir de la leyenda y la simbología, comunicando las conclusiones de forma oral o escrita.
2º	Realizar de forma individual y en grupo, con ayuda del profesor, **un trabajo sencillo de carácter descriptivo** sobre algún hecho o tema, utilizando fuentes diversas (observación, prensa, bibliografía, páginas web, etc.), seleccionando la información pertinente, integrándola en un esquema o guión y comunicando los resultados del estudio con corrección y con el vocabulario adecuado.
3º	**Identificar y localizar en el mapa de España** las comunidades autónomas y sus capitales, los estados de Europa y los principales países y áreas geoeconómicas y culturales del mundo reconociendo la organización territorial los rasgos básicos de la estructura organización político-administrativa del Estado español y su pertenencia a la Unión Europea
4º	**Realizar trabajos individuales y en grupo** sobre algún foco de tensión política o social en el mundo actual, indagando sus antecedentes históricos, analizando las causas y planteando posibles desenlaces, utilizando fuentes de información pertinentes

2. Relacionados con contenidos de "saber".

Conocimiento del medio natural, social y cultural

Criterios de evaluación	Vinculación con criterios evaluación de lengua	Claves facilitadoras para el diseño
Conocer los principales órganos de gobierno y las funciones del Municipio, de las Comunidades Autónomas, del Estado Español y de la Unión Europea, valorando el interés de la gestión de los servicios públicos para la ciudadanía y la importancia de la participación democrática	Expresarse de forma oral mediante textos que presenten de manera coherente conocimientos, hechos y opiniones	Entrevistar a un político local para averiguar cómo se gestionan los distintos niveles de la Administración Pública
	Captar el sentido de textos orales, reconociendo las ideas principales y secundarias e identificando ideas, opiniones y valores no explícitos	Exposición de la información obtenida en la entrevista
	Localizar y recuperar información explícita y realizar inferencias en la lectura de textos determinando los propósitos principales de éstos e interpretando el doble sentido de algunos.	Lectura de textos sobre el tema adecuados a su edad y su nivel de desarrollo.

c.2. Evaluación de las tareas integradas

En este contexto, para evaluar una tarea integrada es necesario pensar si la tarea ha sido exitosa o no. Así pues, si el alumnado tiene que "identificar rasgos significativos de los modos de vida de la sociedad española en algunas épocas pasadas y situar los hechos relevantes utilizando líneas del tiempo", nos podemos preguntar si han sido capaces de:

- elaborar un listado de rasgos significativos de los modos de vida de la sociedad española en distintas épocas, para lo cual tendrán que aportar ese listado;
- ordenar ese listado cronológicamente, para lo cual el listado deberá recoger la secuencia temporal con las categorías adecuadas;
- elaborar una línea del tiempo con el listado de rasgos significativos del primer punto.

d. Rigor técnico en las propuestas de los Compromisos Educativos y de Convivencia.

En la elaboración, seguimiento y evaluación de los compromisos educativos y de convivencia es precisa la implicación de toda la comunidad educativa. Ello supone:

- que todos los miembros de la comunidad educativa conozcan de cerca la puesta en práctica de los compromisos educativos y de convivencia para poder detectar posibles dificultades y poder intervenir en su corrección.
- establecer las vías y las personas responsables para realizar el seguimiento y la evaluación de los citados compromisos.

e. Adaptación al nuevo concepto de Evaluación.

En este apartado solo quisiera resaltar la necesidad de:

- Integrar en nuestra práctica docente la cultura de la evaluación.
- Crear nuevos registros de la evaluación del alumnado basados fundamentalmente en la observación sistemática del desarrollo de las competencias básicas.

2. PAPEL DE LOS ORIENTADORES/AS EN LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO

Las demandas de la situación educativa actual, requieren que el orientador u orientadora sea un "agente transformador" de la misma institución (Díaz y Quintanilla, 1992):

- Colaborando en los procesos de elaboración, desarrollo, evaluación y revisión de los diferentes elementos del Proyecto Educativo.
- Asesorando en la aplicación de las medidas de atención a la diversidad y convivencia más adecuadas a las peculiaridades del centro.
- Promoviendo la investigación educativa y proponiendo actividades de formación.
- Promoviendo el acercamiento y la cooperación entre los centros educativos y las familias, participando en la planificación y desarrollo de actividades e implicando a las familias en las actividades y programas de los centros.
- Fomentando el trabajo cooperativo.

Finalmente, me gustaría destacar como reflexiones finales las siguientes:

- Sensibilizar al profesorado a facilitar el aprendizaje de su alumnado.
- Asesorar en el diseño de tareas integradas que desarrollen las competencias básicas.
- Coordinación y colaboración con el equipo directivo semanalmente.

- Concienciar al profesorado sobre las ventajas de los compromisos educativos y de convivencia implementados con rigor tanto en el planteamiento como en el seguimiento.
- Fomentar la cultura de la evaluación como instrumento de mejora de los procesos de enseñanza, de los resultados de aprendizaje y de la organización y funcionamiento de los centros.
- Facilitar modelos de evaluación que se ajusten a los planteamientos que se derivan del nuevo concepto de evaluación.
- Iniciar propuestas de evaluación (autoevaluación) de la práctica docente.
- Resaltar las buenas prácticas docentes que se desarrollan en el centro.
- Papel relevante en el Dpto. de formación, evaluación e innovación educativa, como dinamizadores psicopedagógicos del centro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria. Revista de Educación, 349.

BARTOLOMÉ, A. y GRANÉ, M. (2004): Educación y tecnologías: de lo excepcional a lo cotidiano. Aula de Innovación Educativa. Barcelona. Graó. Nº 135.

BOLÍVAR, A. (1999): Cómo mejorar los centros educativos. Síntesis. Madrid.

DELORS, J. (1996) *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana Ediciones UNESCO.

ESTEVE ZARAGOZA, J.M. (2005). La Autonomía de los centros docentes. Jornadas de la Inspección de Educación y la Autonomía de los Centros. Madrid.

GENTO PALACIOS, S. (1999). ¿Evaluación par la certificación o para la mejora de centros educativos? Organización y Gestión Educativa.

INTERNATIONAL READING ASSOCIATION (2007). Teaching Reading Well. A Synthesis of the International Reading Association´s Research on Teacher Preparation for Reading Instruction. Newark, Delaware. http://www.reading.org

LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de educación de Andalucía.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

MARTÍN BRIS, M. (2003): La calidad como referente actual para las nuevas instituciones educativas. En LORENZO DELGADO, M. (Coord.): Las nuevas formas de escolarización. Temáticos Escuela Española, 8, 9-11.

PÉREZ GONZÁLEZ, J. (2006). «¿Es tan importante la fluidez lectora?» Revista de Literatura. Año 2006, Nº 223: 23-27.

RAND Reading Study Group (2002). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. Washington, DC: RAND Corporation.

SANTOS GUERRA, M. A. (2005): La autonomía organizativa de los centros docentes. Jornadas de la Inspección de Educación y la Autonomía de los Centros. Madrid.

SANTOS GUERRA, M. A. (2002): No hay calidad que valga sin equidad. En GAIRÍN, J. Y MARTÍN BRIS, M. (Coords): Aportaciones al debate sobre calidad. Escuela Española (Temáticos), 6, 7-9.

SOLÉ, I. «Estrategias de lectura». Barcelona. Graó. 1992.

PARTICIPACIÓN DE LOS ORIENTADORES/AS EN EL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL PLAN DE CENTRO

Juan de Dios Fernández Gálvez

Equipo de Orientación Educativa

ATARFE (Granada)

RESUMEN

En este artículo, en un primer momento, se pretende justificar, teórica y legislativamente, la necesidad e importancia de que las orientadoras y los orientadores nos impliquemos y participemos en la elaboración de los documentos que componen el Plan de Centro. Posteriormente se describe una experiencia concreta, desde un Equipo de Orientación, pero adaptable a un Departamento en IES

1. POR QUÉ HA DE INTERVENIR EL/LA PROFESIONAL DE ORIENTACIÓN EN EL PLAN DE CENTRO

1.1. Modelo de trabajo en Orientación

Todos y todas compartimos, defendemos a voz en alta, se nos llena la boca de decir que "la Orientación es un factor de calidad en el Sistema Educativo". Pues el modelo de orientación que hace posible esa afirmación pasa por tener claro:

- Que hay que superar (que se ha superado) el "modelo de servicios."
- Los cuatro ejes de intervención de Álvarez y Bizquerra (son ya un clásico), intervención:

  Preferentemente indirecta

  Más proactiva que reactiva

  Más grupal que individual

  Más interna que externa
- Los principios de Rodríguez Espinar de:
  - Prevención, desarrollo e intervención social
- El trabajo por programas…

  ¿programas nuestros (del orientador), añadidos a los centros?... O …¿nuestro trabajo en los programas del centro?

Pero asumir estos postulados nos han de llevar a trabajar en…

- **Prevención**… proacción… de forma preferentemente grupal, indirecta, interna (física y actitudinalmente). Lo que significa trabajar según plantea Escudero y Moreno (1992), trabajo en colaboración con…, trabajo con…, no trabajo sobre…. Esto significa integrarse en la dinámica de los centros, en órganos de coordinación pedagógica, en grupos de trabajo, en procesos de formación…

  La prevención primaria es participar en el diseño del proceso de producción… partici-

par en procesos de planificación, coordinación y seguimiento de éstos.

- **Desarrollo**, del alumnado, de todos y cada uno de ellos y ellas, a través del *desarrollo de la institución y de sus profesionales.*
- **Intervención social,** ¿como francotirador o propiciando la intervención/ implicación social de la institución? Asesorando y colaborando con el equipo directivo.
- **Agente de cambio, agente de innovación**. *El cambio, la innovación, para que sea estable y duradera, pasa por asesoramiento constructivista y colaborativo. Dando preferencia a procesos*

Y uno de los mejores y más eficaces momentos de llevar a cabo esto es "mediante asesoramiento e implicación en la elaboración de los documentos de planificación del centro.

1.2. Qué podemos aportar los orientadores y orientadoras:

- En el **Proyecto Educativo**
  - Integrar en las **líneas generales de actuación pedagógica**: la atención a la diversidad, la convivencia, criterios para selección de materiales curriculares, principios metodológicos,… desde un enfoque de valor de la diversidad, equidad, con medidas integradora e inclusivas, con currículos abiertos y flexibles …
  - **Reconceptualizar la evaluación**, diferenciándola de la calificación, evaluar para conocer e intervenir, evaluación como proceso y como situación de aprendizaje
  - **Coordinación de contenidos curriculares**, junto con jefatura de estudios, dinamizar y asesorar la coordinación horizontal y vertical en el centro. Avance hacia la adquisición de las Competencias Básicas.
  - Currículum, organización, metodología y recursos para **atención a la diversidad.**
  - **POAT**
  - **Plan de formación**
  - **Objetivos realistas de mejora**
- **Reglamento de Organización y Funcionamiento**

Concebirlo como el instrumento que facilita la **consecución del clima organizativo y funcional adecuado para alcanzar los objetivos marcados en el Proyecto Educativo.**

Por ello, los **cauces de colaboración entre el equipo directivo del centro, los órganos de coordinación docente y los miembros del equipo o de departamento de orientación** deben estar planificados pensando en optimizar al máximo el tiempo de que se dispone.

Todo lo relativo a las normas y el estilo de convivencia a impulsar, de manera que se favorezcan tanto las relaciones entre los distintos sectores de la comunidad educativa, como las particulares en el aula. En este campo la labor de los miembros de los Servicios de Orientación es determinante.

- **Plan de Gestión**

  Los Servicios de Orientación asesorarán sobre la importancia de que la distribución de los recursos materiales y económicos **sea congruente con las intenciones, principios, valores y objetivos expresados en el Proyecto Educativo**, especialmente los gastos que supongan atención a la diversidad social o personal**.**

Dos condiciones son facilitadoras de esta tarea:

- Que el orientador u orientadora: Se lo crea. Se implique. Tenga continui-

dad de trabajo en el centro. Que se priorice su asistencia a las reuniones de coordinación en los centros.

- Que el Equipo directivo: Genere dinámica de innovación en el centro. Que tenga compromiso con la calidad y un concepto adecuado de calidad/equidad. Que crea en el papel del orientador u orientadora

2. QUÉ DICE LA NORMATIVA

2.1. La que afecta a los Equipos de Orientación Educativa

Decreto 213/95, por el que se regulan los equipos de orientación educativa en Andalucía, en su artículo 5 establece:

Las **funciones generales** consisten en:

- **Asesorar a los centros en la elaboración, aplicación y evaluación del Proyecto de Centro y del Proyecto Curricular**, en los aspectos más estrechamente ligados a la orientación educativa y a la atención a la diversidad;
- **asesorar al profesorado** en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación tanto del aprendizaje de los alumnos y alumnas como de los procesos de enseñanza;
- colaborar con los Centros de Profesores en la formación, apoyo y asesoramiento al profesorado de la zona en el ámbito de la orientación educativa;
- atender las demandas de evaluación psicopedagógica de los alumnos y alumnas que la requieran y proponer la modalidad de escolarización más adecuada en su caso;
- **asesorar al profesorado en el tratamiento educativo de la diversidad** de aptitudes, intereses y motivaciones de los alumnos y alumnas, y colaborar en la aplicación de las medidas educativas oportunas;
- **participar en el diseño y desarrollo de programas** de refuerzo, adaptación y diversificación curricular de los centros de la zona;
- asesorar a las familias del alumnado, participando en el diseño y desarrollo de programas formativos de padres y madres de alumnos;
- elaborar, adaptar y divulgar materiales e instrumentos de orientación educativa e intervención psicopedagógica que sean de utilidad para el profesorado.

El Decreto 328/2010 de reglamento orgánico de CEIP, en los artículos 87 y 88 establece que el orientador/a de referencia pertenezca al ETCP, que entre sus funciones tiene:

d) Establecer las **directrices generales** para la elaboración y revisión de las programaciones didácticas.

e) **Asesorar** a los equipos de ciclo y al Claustro de Profesorado sobre el **aprendizaje y la evaluación en competencias** y velar porque las programaciones de las áreas contribuyan al desarrollo de las competencias básicas.

f) **Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos** previstos para realizar las medidas y programas de **atención a la diversidad** del alumnado.

g) Establecer criterios y procedimientos de funcionamiento del aula de **convivencia**.

j) **Proponer al equipo directivo las actividades formativas** que constituirán, cada curso escolar, el plan de formación del profesorado, para su inclusión en el proyecto educativo.

n) Investigar sobre el uso de las buenas prácticas docentes existentes y trasladarlas a los equipos de ciclo y de orientación para su conocimiento y aplicación.

ñ) Informar a los maestros y maestras sobre **líneas de investigación didáctica** innovadoras que se estén llevando a cabo con respecto al currículo.

o) **Establecer indicadores de calidad** que permitan valorar la eficacia de las actividades desarrolladas por el centro y realizar su seguimiento

2.2. En normativa que afecta a los Departamentos de Orientación en IES

Decreto 327/2010, de reglamento orgánico de IES

Artículo 86. **Funciones del profesorado** perteneciente a la especialidad **de orientación** educativa. **Funciones de orientador/a**

a) Realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado, de acuerdo con lo previsto en la normativa vigente.

b) Asistir a aquellas **sesiones de evaluación** que se establezcan de acuerdo con el equipo directivo del instituto.

c) **Asesorar al profesorado en el desarrollo del currículo** sobre el ajuste del proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades del alumnado.

d) Asesorar a la comunidad educativa en la aplicación de medidas relacionadas con la **mediación, resolución y regulación de conflictos** en el ámbito escolar.

e) **Asesorar al equipo directivo y al profesorado** en la aplicación de las diferentes **actuaciones y medidas de atención a la diversidad**, especialmente las orientadas al alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo.

f) Colaborar en el desarrollo del **plan de orientación y acción tutorial**, …

Además es fundamental que la orientadora u el orientador pertenezca al ETCP y al Departamento de Formación, Evaluación e Innovación.

3. UNA EXPERIENCIA CONCRETA EN EOE

3.1. Mi concepción de la Orientación y mi posicionamiento profesional

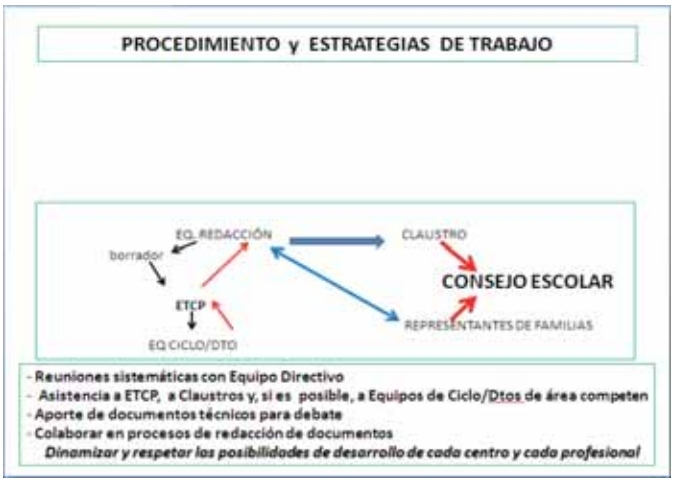
Queda recogida en el siguiente cuadro:

3.2. Procedimiento y estrategias de trabajo

El proceso seguido ha sido de asesoramiento colaborativo, dentro de la dinámica de trabajo de los órganos de coordinación pedagógica del centro.

Se estableció una dinámica de Elaboración progresiva:

- El orientador, junto a dirección y jefatura de estudios (equipo de redacción) elabora un borrador (partiendo de documentos anteriores aprobados en el centro o de documentos aportados por el orientador en aquellos aspectos en los que la nueva normativa era más novedosa e innovadora). Este borrador sigue dos caminos:
  a) Si son aspectos ya aprobados en cursos anteriores que se han adaptado a la nueva normativa pasan al borrador general del documento, para su posterior estudio.
  b) Si es referente a un aspecto novedoso, se analiza en ETCP para pasarlo a estudio y debate en Equipo de Ciclo. Posteriormente vuelve a ETCP y a equipo de redacción. Para ser incorporado al borrador general.
- El borrador general se presenta en ETCP para ser estudiado en ciclos y posteriormente aprobado en claustro, representantes de las familias y finalizar en el Consejo Escolar



Por tanto la intervención del orientador es:

- **Reuniones sistemáticas con Equipo Directivo.**
- **Asistencia a ETCP, a Claustros y, si es posible, a Equipos de Ciclo.**
- **Aporte de documentos técnicos para debate.**
- **Colaborar en procesos de redacción de documentos.**

En todo momento **dinamizando y respetando las posibilidades de desarrollo de cada centro y cada profesional.**

3.3. Aspectos concretos. Documentos de trabajo aportados por el orientador

- **Los ejes del centro (y de cada departamento) para la selección de objetivos y contenidos pueden ser:**
  - Asumir los **objetivos generales de la etapa**, del Real Decreto y

del Decreto correspondiente de la Junta.

- Asumir los **objetivos de cada área/asignatura** en cada nivel (RD y Decreto), comprobando que coinciden con los que recoge el libro de texto seleccionado. En caso de discrepancia se llegará a cuerdos de ciclo - ETCP de cambiar el objetivo o de tenerlo en cuenta a la hora de programar el uso del libro.
- Asumir los **contenidos** del Anexo II del Real Decreto y de la Orden de Andalucía. Comprobarlos con los desarrollados por el libro y su distribución por cursos. Acuerdos y ajustes en caso de discrepancia.
- **Organización de objetivos y contenidos** en **Núcleos temáticos** (<10). Centralizar las diferentes Áreas en esos núcleos temáticos.
- Determinar los **aprendizajes básicos** de cada área. Comprobar que se ajustan a los criterios de evaluación del RD. Ajustes en caso necesario. Señalar en los libros de texto estos aprendizajes, así como las actividades que los desarrollan.
- Determinar aquello que es **imprescindible y transversal a todas las área**s _ Aprendizajes Básicos- (leer, escribir de una determinada forma y fondo, hablar, estar, comportarse, actitud de trabajo, razonamiento, responsabilidad… uso de TIC…)

➢ **Acuerdos metodológicos. Generales de todo el centro.**

Esta propuesta se basa en la teoría multialmacén de la memoria, aprendizaje por esquemas. El objetivo es facilitar el paso de la metodología actual del profesorado (basada en los libros de textos) hacia una metodología centrada en el desarrollo de tareas que propicie que el alumnado adquiera las Competencias Básicas.

La propuesta a debate es:

➢ **Revisar "Número y uso de libros de texto".**

➢ **Asumir y poner en práctica una metodología con tres niveles de profundización en el aprendizaje/tres concreciones del proceso de enseñanza:**

1. **Estudio de la Unidad Didáctica (núcleo temático). Aprendizajes.**
   - Organizadores y conocimientos previos
   - Estudio de la unidad.
   - Actividades: individuales, grupales/orales, escritas

   Evaluación de aprendizajes, diferenciando los básicos imprescindibles de los deseables.

2. **Tareas de Unidad (núcleo)y Área. Paso de Aprendizaje a Conocimientos.**
   - Presentación de tarea/s globales de la unidad o de varias unidades: Establecer relaciones, semejanzas, diferencias, tablas de doble entrada integrando informaciones de varias preguntas o unidades… Intentar aplicarlo en la calle, al ver la tele, al ver una película…

   Evaluación según criterios de Real Decreto y de Decreto de la Junta.

3. **Aplicación de conocimientos en tarea/proyecto interdisciplinar. Competencias.**
   - Trabajo interdisciplinar para elaboración y desarrollo de tareas/proyectos. Al final de cada trimestre, elaboradas por todo el equipo

educativo y recogiendo los aprendizajes básicos de todas las áreas. Con propuestas para el desarrollo de todas las competencias básicas.

Elaboración de procesos específicos de evaluación de cada competencia. Matrices de evaluación (Rúbricas).

➢ **Acuerdos sobre evaluación**

- **Diferenciar "evaluar" de "calificar".** Optar por "evaluar continuamente", "calificar" sólo a final de trimestre y a efectos administrativos.
- **Evaluación de conocimientos, básicos-imprescindibles** y básicos-deseables. (Criterio determinante: la adquisición de aprendizajes básicos-imprescindibles).
- **Evaluación de aplicación en tareas de área**. (Criterios del RD)
- **Evaluación de competencias**, mediante tarea/proyecto trimestral y observación sistemática de todo el equipo docente. Elaboración de matrices de evaluación (rúbricas) para cada competencia y por niveles. Aplicación.
- **Determinar los criterios de promoción.**
- **Determinar procedimientos, indicadores y criterios de calificación casi comunes a todas la áreas.**
- **Revisar y acordar el uso la evaluación inicial**. Paso y estudio de resultados por el profesorado del curso anterior. Revisión y ajuste de la programación.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Como orientador he conseguido reducir el tiempo dedicado a evaluación psicopedagógica, se ha cambiado la imagen que en los centros se tenía del orientador (él en sus cosas- sus diagnósticos y atender a familias-), pasando a ser percibido como un elemento importante en la dinámica del centro. Se ha reconocido que sin su intervención en los documentos que componen el Plan de Centro no se hubiese dado respuesta a demandas de avance hacia las Competencias Básicas, así como resuelto aspectos importantes de evaluación.

A nivel profesional me siento más "orientador de centro". Muchos de los acuerdos tomados y recogidos en el Plan de Centro van a mejorar la calidad y a reducir la demanda de "diagnósticos individuales de alumnado".

CÓMO HACER JÓVENES EMOCIONALMENTE COMPETENTES

AUTORES:

Gloria María Roldán Maldonado
Psicóloga clínica y coordinadora del Hospital de Día de Salud Mental. Licinio de la Fuente.
Hospital Universitario Virgen de las Nieves. Granada.
Profesora de la Escuela Internacional de Protocolo.

Rosalía Guardia García
Psicóloga. Master en Psicología de la Intervención Social.
Master en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas: Especialidad Orientación Educativa

Correo electrónico: gloriapsicologaclinica@yahoo.es

Proporcionar desde la familia, la escuela, los medios de comunicación, las asociaciones, etc, los modelos y las contingencias que favorezcan: la adquisición de la Serenidad para aceptar las cosas que no se pueden cambiar, el valor y los recursos para cambiar las que sí se pueden y la sabiduría para establecer la diferencia.

Introducción

En la sociedad actual, se favorece y refuerza el bienestar, las emociones positivas y el placer inmediato y se consideran las emociones negativas como algo que evitar. Se está en contra del sufrimiento, sin embargo la obtención de un estado de satisfacción, implica estar dispuestos a sufrir lo necesario. La renuncia está presente en cada elección. En esta búsqueda por la "felicidad", satisfacción, el placer, se olvidan enseñar a los jóvenes las conductas de esfuerzo, constancia, tolerancia, tan necesarias para conseguir la vida y poder desarrollar un proyecto existencial satisfactorio. ***"No sentir es estar muerto".***

Ya Plantón y Aristóteles decían: ***Las personas capaces de afrontar con éxito las circunstancias adversas de la vida "tienen personalidades bien organizadas y se hacen cargo de los problemas de su vida como protagonistas activos, y mantienen relaciones interpersonales cuidadosas".***

Hay un principio clave en psicología: las contingencias que siguen a un comportamiento van a condicionar que este comportamiento aumente en el futuro o disminuya su ocurrencia. Igualmente aprendemos de modelos. Podríamos decir que en la sociedad actual no se dan las contingencias necesarias para regular la conducta. En muchas ocasiones los comportamientos agresivos son reforzados (se atiende antes al que grita, se cede el sitio al que patalea…) y se castigan los comportamientos responsables y/o solidarios. Se sobrecargan a los jóvenes que se implican y colaboran como por ejemplo: "anda lleva tú esto, acompaña al abuelo, ordena la clase que sabes que tu hermano/a y/o compañero/a protesta y no lo hace".

De esta forma tampoco se entienden modelos adecuados para aprender a identificar, reconocer y regular las emociones. La expresión de emociones ha sido castigada. Existen creencias sociales que están en contra del aprendizaje emocional y a favor del control y la no expresión de dichas emociones. Esto nos recuerda la experiencia de una maestra: al recordar la muerte de su madre, le corría una lágrima por la mejilla. Fue llamada por la dirección ya que los padres fueron al centro por la preocupación que a su hijo le pudiera afectar negativamente haber observado esto, ya que les había comentado que "su seño estaba triste…". Indudablemente no felicitaron a la profesora por la capacidad empática generada en su hijo, ni al niño esta conducta…

Creemos que sobran los comentarios. Con este tipo de comportamientos ¿conseguiremos jóvenes más inteligentes emocionalmente? Lo que correlaciona, claramente, con un mejor rendimiento, satisfacción y además salud.

Definiciones de Inteligencia Emocional

Antes de comentar las distintas definiciones de algunos autores sobre la inteligencia emocional, definiremos qué es la emoción. *El concepto de la emoción es aquello que nos pone en movimiento (del latín emotio, -onis) o como un estado afectivo primario de corta duración y el sentimiento como aquel estado afectivo elaborado y de duración mantenida en el tiempo.*

Algunos aspectos básicos sobre las emociones a tener en cuenta serían: Las emociones nos organizan para la acción, son fundamentalmente adaptativas, influyen en el pensamiento y la memoria, motivan, nos informan y nos comunican.

*Es la habilidad para manejar los sentimientos y emociones propios y de los otros, de discriminar entre ellos y de utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción de uno mismo y de los demás (**Salovey y Mayer**).*

*Conjunto de habilidades que sirven para expresar y controlar los sentimientos de la manera más adecuada en el terreno personal y social. Incluye un buen manejo de los sentimientos, motivación, perseverancia, empatía o agilidad mental. Justo las cualidades que configuran un carácter con una buena adaptación social. (**Goleman**)*

Hay 5 dimensiones básicas que engloba la inteligencia, según la mayoría de los autores. Estas son: autoconciencia emocional, control de las emociones, motivación, empatía y control de las relaciones.

Existe una serie de mitos y creencias erróneas con respecto a la emoción, como por ejemplo: *que las emociones son inferiores porque son más primitivas que la razón. Las emociones son peligrosas. El control de uno mismo procede de reprimir los sentimientos. Hay emociones buenas y malas.. Las emociones enturbian el criterio. Existe una manera correcta de sentirse en cada situación. Dejar que los demás sepan que me siento mal, es de débiles. Los sentimientos negativos son malos y destructivos. Ser emotivos, significa perder el control. "Las desgracias deben mantenerse ocultas". "Las enfermedades, los sufrimientos o las emociones deben sufrirse en silencio, so pena de ser menospreciado o señalado con el dedo por los otros". "A los demás nunca se les debe mendigar ayuda, amor o ternura". "Para que nos acepten y respeten, debemos permanecer inmutables y fingir que somos perfectos".*

Todas estas ideas populares han dado lugar, a un pobre desarrollo del reconocimiento y expresión de las emociones. ***Todas las emociones son informativas y a menudo constructivas. No son ni positivas ni negativas, sino señales de vida.***

Asimismo, lo recoge Costa y López (2006), "¿las emociones son negati-

vas?": las emociones también las negativas, tienen funciones adaptativas: la ansiedad y el miedo nos avisan de un peligro o amenaza y ayudan a prepararnos ante él o hacerle frente. La ira y la hostilidad pueden ayudarnos a salir victoriosos en una situación peligrosa en la que es necesario mostrar rápidamente conductas enérgicamente defensivas. La tristeza suscita respuestas de compasión en nuestro entorno y la culpa nos lleva a arrepentirnos de haber realizado acciones indeseables y corregirlas. El contexto socio verbal convierte a algunas emociones en algo malo o negativo. Para vivir "bien" es necesario desterrar de nuestras vidas esas emociones "negativas". El problema no es la presencia de estas emociones, el problema surge cuando… No las expresamos adecuadamente. Persisten demasiado tiempo. Obligan a nuestro sistema de activación a estar crónicamente activado.

Controlar las emociones

Cuando tratamos de controlarlas conseguimos el efecto contrario: Estas emociones se hacen más resistentes y persisten por más tiempo a pesar de nuestros deseos.

La alternativa es: **ACEPTARLAS.** Abandonar cualquier intento de cambio orientado a remover o eliminar las emociones que se escuchan o se están experimentando.

Toda respuesta emocional se agota en sí misma:

Tiene un principio y un final de manera indefectible.

Gestionar adecuadamente las emociones supone:

- No someterlas a censura. Las emociones no son buenas o malas, salvo cuando por nuestra falta de habilidad hacen daño, a nosotros o a otras personas.
- Permanecer atentos a las señales emocionales, tanto a nivel físico como psicológico.
- Investigar cuáles son las situaciones que desencadenan esas emociones.
- Designar de forma concreta los sentimientos y señalar las sensaciones que se reflejan en nuestro cuerpo, en lugar de hacer una descripción general ("estoy triste", "estoy nervioso"...).
- Descargar físicamente el malestar o la ansiedad que nos generan las emociones.
- Expresar nuestros sentimientos a la persona que los ha desencadenado, sin acusaciones ni malas formas y detallando qué situación o conducta es la que nos ha afectado.

Algunas de las características de la persona emocionalmente inteligente, según la mayoría de los autores, serían: *Poseer suficiente grado de autoestima, ser personas positivas, saber dar y recibir, empatía (entender los sentimientos de los otros), reconocer los propios sentimientos, ser capaz de expresar los sentimientos positivos como los negativos, ser capaz también de controlar estos sentimientos, motivación, ilusión, interés, tener valores alternativos, superación de las dificultades y de las frustraciones y encontrar equilibrio entre exigencia y tolerancia.*

"Sólo cuando entendemos nuestros sentimientos somos capaces de entender los de otras personas".

Modelo de competencias

El modelo de potenciación o de competencia (empowerment) que se ha ido conformando a partir de varias aportaciones en las tres últimas décadas ***(véase Costa y López, 1986, 1996, 2000, 2003)***, constituyen un cambio de paradigma y una nueva perspectiva estratégica. Es una manera de estar en el mundo por parte de los profesionales, un estilo de vida profesional que incluye valores, creencias y principios, y que se proyecta en los encuentros interpersonales de la intervención psicológica y en las acciones transformadoras que son deseables y posibles y a las que otorga dirección y sentido.

La perspectiva de la potenciación sitúa el poder y el control en el centro de la vida humana y de la vida social, como un recurso personal que se refiere a la capacidad para afrontar y dominar de manera autónoma y efectiva las situaciones habituales y difíciles.

Las metas estratégicas de la potenciación serían:

a) Empoderar, facilitar experiencias de dominio, de poder y de control de las personas sobre su propia vida en relación con la iniciación y el sostenimiento de las decisiones y acciones que conducen al cambio.

b) Potenciar el aprendizaje, desarrollo y fortalecimiento de las capacidades de afrontamiento y competencias de la biografía personal.

c) Promover los factores de protección y de recuperación frente a los factores de riesgo, las fuentes de estrés y las crisis.

d) Potenciar los recursos del contexto y las redes de apoyo y su competencia y validez.

Chiman y Linney (1998) han puesto de manifiesto la importancia de que los adolescentes puedan disponer de oportunidades de participar y de tomar decisiones en los diferentes escenarios en los que viven (escuela, familia, centros de acogida, organizaciones sociales…) Estas oportunidades pueden tener efectos favorables en varios aspectos:

a) Contribuyen al desarrollo de la identidad personal.

b) Favorecen el aprendizaje de habilidades (interpersonales, de solución de problemas y de toma de decisiones, de negociación, de participación democrática, de conciencia y análisis crítico de la sociedad, de búsqueda de recursos, organizativas) la reducción del egocentrismo y el aumento de la responsabilidad.

c) Son fuente de reconocimiento social.

d) Son una base sólida para la construcción de la autoeficacia, la autoimagen y la autoestima y una fuente de información sobre su capacidad real de influencia y de poder y control social e institucional.

e) Contribuyen al proceso de formación de vínculos con las instituciones.

f) Pueden tener un impacto positivo en la prevención y reducción de la delincuencia y de otros problemas de comportamiento, como el consumo de drogas.

g) Cuando existe una falta de recursos, oportunidades y servicios para que los adolescentes puedan participar en roles y actividades prosociales y ser potenciados positivamente a través de ellos, y existen, por el contrario, más oportunidades de participar en roles y actividades negativas, y

de ser reforzados por ellas, pueden desarrollar habilidades apropiadas a estos roles, asociando su identidad y autoeficacia a roles y comportamientos negativos y formando vínculos con organizaciones afines.

Según la ecuación de la figura 1, que George Albee (1985) plantea como esquema de prevención primaria y que él mismo liga al desarrollo del modelo de potenciación o de competencia, cuando facilitamos el acceso a los recursos y oportunidades para maximizar las competencias y la capacidad de afrontamiento, como componentes del poder y del control, y cuando potenciamos los sistemas de apoyo, controlamos las fuentes de estrés y potenciamos la autoestima, se reduce la incidencia de los problemas ***(véase en Costa y López 2006. Manual para la ayuda psicológica).***

Figura 1:

El balance entre factores de riesgo y factores de protección

"El consejero adquirirá mucha más influencia social como persona significativa de referencia cuando el consultante le vea como fuente fiable de mejora de su autoestima (Janis, 1987)"

Siguiendo a Costa y López 2006, en la literatura sobre la resiliencia, desempeñan un papel decisivo diversos factores de protecciones biográficas y contextuales que, en relación dialéctica con los factores de riesgo, potencian y apoyan las transacciones de afrontamiento y amortiguan y contrapesan los factores de riesgo, potenciando la fortaleza personal frente a la adversidad. Los factores de protección son los siguientes:

1) Tener una relación de calidad positiva, significativa y continuada en el tiempo con un adulto que proporciona cuidados (padres, otro adulto significativo, un hermano mayor, un consejero…)
2) Disponer de modelos de identificación positiva y fuentes de apoyo fuera de la familia.
3) Pertenecer a una familia cohesiva y que proporciona apoyo emocional, que establece límites firmes y que mantiene pautas de comunicación claras y predecibles.
4) Tener padres que tienen altas, pero realistas, expectativas de logro y de comportamiento respecto a los hijos. El mensaje "tú puedes hacerlo" ayuda a los más pequeños.
5) Tener padres con habilidades parentales y que proporcionan un modelado positivo.
6) Desempeñar responsabilidades en la familia, cuidarse de algunos asuntos de la vida familiar, lo cual contribuye a desarrollar un sentido de competencia y a saber que se puede contar con ellos.
7) Pertenecer a una familia con fuertes tradiciones y que mantiene ciertos rituales y celebraciones conjuntas, lo

cual contribuye a hacerles predecible el entorno y a desarrollar el sentido de pertenencia.

8) Contar con un entorno escolar y comunitario de apoyo.

9) Facilitar experiencias en las que se identifiquen, reconozcan, manejen y expresen emociones (Roldán, GM. 2011).

10) Crear un ambiente en el que se perciba la relación causa-efecto en trabajo duro y éxito (persistencia, constancia y perseverancia). En el que se aprenda aceptar, enfrentar y superar el fracaso. (Roldán, GM. 2011).

En la figura 2, se pueden apreciar los factores de riesgo y de protección, que actúan de manera positiva o negativa a la resistencia.

Figura 2:

Factores socioculturales

La construcción de una sociedad permisiva que educa en derechos no en deberes. En que existe en padres y educadores el miedo a traumatizar, una falta de autoridad y ausencia de límites.

El Hedonismo frente a la moral del sacrificio y la renuncia. La existencia de crisis valores.

Se facilita el conseguir objetivos sin esfuerzo. Sociedad del bienestar.

"PAPA ESTADO": Todo "protector". Diluida la responsabilidad individual.

Se fomenta el consumismo y materialismo como la venta de la intimidad, el culto a la belleza y juventud, y está mal visto la ESPIRITUALIDAD.

Todos los factores socio-culturales, vistos anteriormente***: son mensajes socializantes que tienen efectos sobre los derechos o creencias básicas y efectos sobre la conducta o el comportamiento,*** dando lugar a un perfil de jóvenes caracterizado por la impulsividad, escasos recursos personales y sociales, sin repertorios comportamentales útiles para útiles para el esfuerzo y la consecución de objetivos complejos a largo plazo. Igualmente el abuso de las tecnologías y relaciones virtuales les hace aislarse y ser pobres en repertorios de interacción social y resolución de conflictos interpersonales. El aislamiento favorece el individualismo, empobrece el desarrollo cognitivo y la creatividad, dando lugar a una menor inteligencia emocional.

La transformación social, familiar y de valores:

La transformación social, familiar y de valores, la señalan diversos autores. Amaya y Prado (2006), en su libro Padres Obedientes, hijos tiranos, recogen un buen análisis:

- ***Diferencias generacionales (padres obedientes, hijos tiranos):*** las situaciones económica, política, social y tecnológica de un cierto periodo o época, determinan las características distintivas de cada una de las generaciones. Los padres obedientes vivieron con valores como la obediencia y la lealtad, mientras que los hijos tiranos viven con valores totalmente diferentes, como el mínimo esfuerzo, el placer inmediato, baja tolerancia a la frustración…. ***(Roldán y Guardia 2011).***
- ***Nuevas concepciones de paternidad "acaparamiento":*** Sobresaturación de atenciones y actividades (padre nueva concepción, paternidad, madre para compensar su "culpabilidad"). No dejan a sus hijos/as ser ellos mismos, no les dejan que se enfrenten a situaciones cotidianas y confronten sus errores y fracasos.
- ***Nuevas estructuras familiares:*** La familia ha sufrido grandes transformaciones en los últimos 20 años. Cambios en la constitución familiar (pocos hijos) y en los roles o papeles (las mujeres incursionan en la vida laboral), en la estructura familiar (la familia nuclear se desintegra por divorcios, padres solteros, o abuelos y tíos) y finalmente cambios en la preparación académica (padre y madre profesionistas). Y con respecto a los valores familiares, éstos han sufrido cambios por los nuevos contextos ambientales y culturales.

  El cambio de estructura y la reducción de miembros en el núcleo familiar son factores determinantes para su dinámica interna, así como para el desarrollo de los hijos. En ambos casos, los hijos crecen en ambientes con pocas oportunidades de interacción y con un gran riesgo de convertirse en el centro de la familia y de su universo.
- ***Interacción natural / artificial con el mundo:*** En los últimos años, esta forma natural de interactuar con su ambiente por parte de los niños, se ha transformado en una forma artificial y ficticia, tanto en su casa como en el medio. La tecnología, el enfoque academicista de la educación y la inseguridad social son, entre otros, algunos de los factores esenciales que han influido en este cambio. La tecnología, en especial los videojuegos y el internet, ha propiciado que los niños sean más individualistas. Anteriormente, pasaban horas jugando con otros amigos, vecinos, primos, hermanos, desarrollando su socialización y practicando la colaboración; ahora, el niño pasa horas frente a un monitor interactuando artificialmente con amigos y realidades simuladas, o viendo la televisión. Así, el niño crece en un ambiente solitario, donde él es el que regula y controla su ambiente y fija sus normas de interacción. Timmer (1985), en sus investigaciones con respecto al uso del tiempo de los niños, encontró que solamente empleaban ocho minutos diarios para la lectura y, en cambio, casi dos horas y media para ver la televisión.

  Algunos padres utilizan la televisión como un medio para cuidar a sus hijos, convirtiéndola en una "niñera" económica y práctica. Sin embargo, en los estudios realizados por Kubey

(2002), se descubrió que el cerebro reacciona más pasivamente al ver televisión que al leer. Ha demostrado que la exposición a la televisión disminuye el funcionamiento cerebral y provoca un bajo rendimiento cognitivo en actividades posteriores. La televisión no sólo obstaculiza el trabajo intelectual y/o escolar sino que, además, influye negativamente en el estado de ánimo del televidente. Kubey reporta que niños más alterados, más ansiosos, más demandantes y que, en algunos casos, demuestran conductas hiperactivas.

- ***Cambio de valores:*** El psiquiatra Enrique Rojas (1998) menciona en su libro "El hombre light", que en la actualidad hay un vacío moral, y el materialismo, el hedonismo y el consumismo son los valores que imperan en la sociedad. Estos valores han surgido a raíz de los grandes cambios sociales y tecnológicos ocurridos en los últimos años, como la revolución informática, la preocupación por los derechos humanos y la caída del bloque comunista, entre otros.
- ***Padres hiperactivos***: la formación intelectual temprana, la preparación académica y el deporte son clave para el éxito futuro de sus hijos y, por ello, algunos padres apresuran y presionan a sus hijos para que adquieran esos conocimientos y habilidades, a pesar de que el niño no tenga la madurez suficiente para adquirirlos. Los padres hiperactivos son producto de nuestro tiempo pues están rodeados de tecnología, de altas expectativas y de un mercado que les dice qué hacer para ser "buenos padres"; en este contexto, el término promedio ya no es aceptable y los incita a la búsqueda de la excelencia, cargando el tiempo de sus hijos de actividades extraescolares y formativas.
- ***Síndrome de Megaproyección:*** Los padres obedientes proyectan y reflejan su éxito personal en sus hijos. Cuando un niño tiene un fracaso escolar, el padre o la madre asumen también esa responsabilidad y ese fracaso; buscan enaltecer y excusan todo tipo de comportamiento, en especial aquellos que resultan de la frustración o el fracaso, provocando en sus hijos una conciencia de la realidad totalmente falsa y artificial.
- ***Síndrome Reparatorio:*** Muchos padres desean que sus hijos no pasen por lo que ellos pasaron cuando eran pequeños, así que hacen todo lo posible para que sus hijos "tengan todo lo que no tuvimos", que "no sufran como sufrimos"…, y les evitan cualquier tipo de responsabilidades semejantes a las que ellos vivieron. Los complacen hasta en el más mínimo antojo y deseo, en forma casi inmediata. De esta manera, los padres tratan de reparar las carencias que experimentaron de pequeños, pero ahora en sus hijos.
- ***Falta de persistencia disciplinaria:*** Muchos padres obedientes vivieron la inflexibilidad y firmeza de sus propios padres, los consideraron exagerados y ello lo recuerdan con angustia. Esta actitud puede inducirlos a actuar en el otro extremo, mostrándose sumamente permisivos en el cumplimiento de normas o satisfaciendo cualquier capricho de sus hijos, es decir, convirtiéndose en padres obedientes.
- ***Síndrome de desamparo:*** La generación de padres obedientes, experimentó el síndrome de desamparo cuando eran pequeños, adoptan frente a sus hijos una actitud sobreprotectora, hasta el grado de hacerse responsables de cada una de las obli-

gaciones infantiles y sentirse culpables por cada una de sus derrotas.

Los cambios socioculturales son: ***Los máximos responsables del incremento innegable de los trastornos de personalidad (TLP). (Millon). Cambios en los modelos y hábitos de crianza, relación de pareja, cohesión familiar, estilos de ocio.…***

La estabilidad, organización y coherencia de las instituciones socioculturales tiene su reflejo en la estabilidad, organización y coherencia de los miembros del colectivo.

Estos cambios en las relaciones padres/hijos van dirigidas a evitar el sufrimiento, quieren "niños/as sin trauma", pero con estas pautas, ¿no estaremos consiguiendo que sean más egoístas, poco solidarios, egocentristas? ¿Aumentarán las conductas antisociales? Pero eso sí, tendremos niños/as con menos traumas…, según las frases como "yo sólo quiero que mi hijo/a sea feliz".

Generación de hijos tiranos:

En la calle podemos ver niños, producto de esta nueva dinámica familiar. Es común observar a niños agrediendo verbal o físicamente a sus padres, exigiéndoles el cumplimiento de sus caprichos. No es extraño, igualmente, ver a niños menores de 5 años manipulando cualquier tipo de situación y a los padres manifestando, de una u otra manera, su incompetencia para educarlos adecuadamente. Niños impulsivos, intolerantes, individualistas, apáticos, malagradecidos, sin compasión; en otras palabras: hijos tiranos.

También es común oír a los padres quejarse de que sus hijos están fuera de control. "No sé qué hacer con él", "nunca me hace caso", y cuando les preguntas por la edad de sus hijos contestan: 3 años. Se trata de padres que, para evitar la confrontación con sus hijos les satisfacen cada uno de sus antojos. Son frecuentes las situaciones como la que en su día observó una de las autoras: "Una madre con dos pequeños compra un sobre de cromos en un quiosco. Al repartirlos el pequeño, de unos cuatro años, empieza a protestar y gritar porque los quiere todos. La madre, le dice que no, que son para los 2. El pequeño le pega una patada a su madre y le llama puta…. En esta ocasión, tanto la madre como el padre, le dijeron que ya no tenía cromos y castigaron esa conducta. En otras situaciones, menos saludables, se hubiera procedido a comprar otro sobre para acabar con la rabieta y las "conductas tiránicas" del pequeño.

Algunas de las características que presentan estos hijos son las siguientes, siguiendo a Amaya y Prado (2006):

- ***Autoestima alta, pero sin esfuerzo:*** la generación de hijos tiranos aparentan tener una autoestima muy alta. Sin embargo, esta concepción de seguridad en sí mismos, tiene un origen artificial, porque el logro de su autoestima ha dependido de la intromisión directa de los padres y no de su propio trabajo, esfuerzo y aprendizaje ante el fracaso.
- ***Egocéntricos:*** según Piaget (1954) la etapa egocéntrica, finaliza a los siete años, sin embargo, los hijos tiranos extienden su etapa egocéntrica más allá de la adolescencia
- ***Intolerantes:*** son niños muy susceptibles a su ego sin paciencia, cualquier cosa que los perturbe recibirá una respuesta impulsiva y, en la mayoría de los casos, agresiva. No sólo no toleran a sus compañeros, profesores o personas ajenas, sino que la intolerancia nace, crece y se expresa dentro de la misma familia. La tole-

rancia nos permite adaptarnos al medio y poder crecer dentro de él.

- ***Individualistas:*** las tres condiciones para facilitar la formación de personas individualistas: concederles todo, concederles inmediatamente y concederles sin esfuerzo. De esta manera, estaremos educando "monstruos".
- ***Demandantes:*** el niño que sólo recibe atenciones en forma inmediata y sin esfuerzo, no sólo se educa en el individualismo sino que, además, tenderá a ser demandante. Cuando éste no llega a estar complacido, mostrará conductas de berrinche, enojo y, posteriormente, de violencia.
- ***Aislados:*** se acostumbran a una vida más solitaria, no tienen la preocupación de compartir sus juguetes, tienen menor número de "conflictos interpersonales". Pasan su tiempo libre, recurriendo a la televisión y a los videojuegos, aislándose de la familia.
- ***Hedonistas:*** Están acostumbrados a satisfacer cada uno de sus antojos casi en forma automática. El niño se habitúa a una vida de placer y comodidad. La "moda" y la "marca" representan los valores esenciales de nuestra juventud.
- ***Dependientes:*** algunos padres se hacen responsables de las actividades cotidianas de sus hijos, como vestirlos, aunque tengan 10 años. Se confunde ser un buen padre con ser esclavo personal de sus hijos. Los niños que crecen en un ambiente de total dependencia hacia los adultos mostrarán una mayor tardanza en la madurez del lóbulo frontal, cuya función es reguladora e impulsora de nuestras conductas.
- ***Hijos sin compasión:*** crecer sin la virtud de la compasión es como sentenciarnos a nuestra propia autodestrucción. Muchos de ellos pueden ver a una anciana en la calle y no ayudarla con las bolsas, sino burlarse o agredirla.

Los niños que tienen fuertes capacidades empáticas tienden a ser menos agresivos y participan en una mayor cantidad de acciones prosociales y son más apreciados por los pares y los adultos. Además, tienen más éxito en la escuela y en el trabajo.

Síntomas de la posmodernidad:

Algunas de las consecuencias de esta generación son las siguientes: los altos niveles de ansiedad y depresión, impulsividad, inestabilidad emocional, frialdad afectiva, incapacidad para comprender sentimientos, desarrollo moral deficitario, vacío interior, hostilidad, desconfianza, exceso autorreferencial, temor al fracaso y a la vejez, insatisfacción generalizada, incapacidad para el amor, problemas con la alimentación y la imagen corporal, aislamiento, dependencia, baja tolerancia a la frustración, crisis de identidad……

EDUCAR PARA LA CONVIVENCIA: *(Urra, J. (2006). El pequeño dictador)*

El informe Delors, elaborado por la UNESCO por una Comisión Internacional, sobre la educación del siglo XXI señala los cuatro pilares de la educación: "Aprender a hacer, a conocer, a vivir juntos y a ser"

El SER PERSONA: más que tener. LOS SENTIMIENTOS: Expresar, reconocer, entender. LA ÉTICA: Hacer y no hacer. LA IGUALDAD Y EL RESPETO. LA TOLERANCIA, SOLIDARIDAD (Realidad, multiétnica)

Competencias necesarias para alcanzar una correcta socialización:

Siguiendo a Urra, J. (2006). El pequeño dictador, algunas de las competencias necesarias serían las siguientes:

Ilusión:

- Amar a la vida, disfrutar junto a quien me rodea.
- Buscar el equilibrio como placer.
- Desea aprender, conocer.
- Descubrir a los demás y seguir descubriendo a uno mismo.

Recursos:

- Para sacar provecho de sus potenciales.
- Para elegir amigos duraderos.

Vivencias positivas:

- En el hogar familiar.
- En la institución escolar.
- Con el grupo de referencia (amigos).
- En el ámbito pre y / o laboral (si lo ha tenido).

Capacidad de análisis:

- Instrospectivo.
- Para valorar las perspectivas de los demás.
- Anticipatoria de las consecuencias de sus actos.
- Para evaluar la realidad.

Empatía:

Capacidad para ponerse en el lugar de otra persona, tanto desde el punto de vista cognitivo como afectivo.

Autoestima:

- Correcto auto- concepto.
- Buena valoración personal.
- Sentimiento de eficacia.
- Capacidad auto- crítica.

Habilidades interactivas:

- Uso apropiado de los mediadores verbales.
- Correcta comunicación no- verbal.
- Ser asertivo (saber defender derechos o posiciones personales).
- Poseer facilidad para expresar los sentimientos, realizar cumplidos… mantener conversaciones.
- Utilización apropiada del humor.

Deseabilidad social:

- Crecimiento del altruismo.
- Autoestima y auto eficacia social contrastada.
- Comprensión y asunción de reglas, actitudes y conductas de los grupos sociales.

Flexibilidad cognitiva:

- Comprensión y elaboración de distintas soluciones ante situaciones sociales cambiantes y complejas.
- Capacidad de auto diálogo.
- Recursos para la solución de problemas interpersonales.
- Asunción de la demora de la gratificación.

Locus de control interno:

Confianza en sus propias fuerzas para cambiar los acontecimientos que les sucedan.

Desarrollo moral:

- Valoración de la amistad.
- Asunción de la responsabilidad.
- Convicción de que "los valores guían las conductas".

CONCEPTUALIZACIÓN:

- Desarrollo de la capacidad de pensamiento abstracto.
- Incitación a la reflexión como contrapeso a la acción ("pararse a pensar").

CONCLUSIONES:

- Enseñarles a comprender el significado de la postura, las expresiones faciales, el tono de voz y otro tipo de lenguaje corporal, resultará un medio mucho más efectivo para mejorar la comprensión de sus emociones y las de los demás.
- La vergüenza y la culpa son indudablemente más poderosas que las positivas en términos de aprendizaje emocional y cambio de conducta.
- ***Para que los niños experimenten el control, es necesario que fracasen se sientan mal y lo intenten de nuevo de forma repetida hasta alcanzar el éxito. El fracaso y el sentirse mal, constituyen la base del éxito y del sentirse bien. (Seligman, M, The optimistic Child)***
- *Ayudar a los niños a sentirse bien con ellos mismos sólo tiene sentido si estos sentimientos están relacionados con logros específicos y el dominio de nuevos conocimientos.*
- *Aprender a enfrentar las dificultades de la vida permite que los niños desarrollen nuevos caminos neurales, lo cual puede tornarlos más adaptables e ingeniosos.*
- *Aprender a identificar y transmitir las emociones es una parte importante de la comunicación y un aspecto vital del control emocional.*
- *En las familias donde los sentimientos se expresan y examinan abiertamente, los niños desarrollan el vocabulario para pensar en sus emociones y comunicarlas. En las familias donde se suprimen los sentimientos y se evita la comunicación emocional, es más probable que los niños sean emocionalmente mudos.*

EN DEFINITIVA:

Proporcionar desde la familia, la escuela, los medios de comunicación, las asociaciones, etc, los modelos y las contingencias que favorezcan: la adquisición de la Serenidad para aceptar las cosas que no se pueden cambiar, el valor y los recursos para cambiar las que sí se pueden y la sabiduría para establecer la diferencia.

En conclusión, apostar por jóvenes emocionalmente inteligentes.

BIBLIOGRAFÍA

1. Costa, M. y López, E. (2006). ***Manual para la ayuda psicológica. Dar poder para vivir. Más allá del couseling.*** Madrid: Pirámide.
2. Davis, M.: Mac Kay, M y otros (1985). ***Técnicas de autocontrol emocional***. Ed: Martínez Roca, Biblioteca de Psicología.
3. Goleman, D. (2005). ***Inteligencia Emocional***. Ed: Kairós
4. Goleman, D. y Cherniss, C. 2006). ***La inteligencia emocional en el trabajo***. Ed: Kairós
5. Goleman, D. (2006). ***El punto ciego.*** Ed: Kairós
6. Prado, E.; Amaya, J. (2006). ***Padres duros para tiempos duros. Hijos felices educados con carencias, disciplina y fracasos***. Ed: Trillas
7. Prado, E.; Amaya, J. (2005). ***Padres obedientes, hijos tiranos. Una generación preocupada por ser amigos y se olvidan de ser padres***. Ed: Trillas
8. Segal, J. ***Su inteligencia emocional***. Editorial: Mondadori.
9. Urra, J. (2006). ***El pequeño dictador: cuando los padres son las víctimas. Del niño consentido al adolescentes agresivo***. Ed: La esfera de los libros. Madrid
10. Vera, M. N. y Roldán, G. M. (2009***). Ansiedad social. Manual práctico para superar el miedo.*** Madrid: Pirámide

"EXPERIENCIAS DE FUNCIONAMIENTO DEL EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA ESPECIALIZADO DE GRANADA"

Carmen Herrera García
Coordinadora del EOE Especializado y responsable provincial del EOE Especializado en Discapacidad Auditiva

Victor Manuel Urquiza Valverde
Corresponsable provincial del EOE Especializado en Trastornos Graves de Conducta

Araceli Bueno Rodriguez
Corresponsable provincial del EOE Especializado en Trastornos Graves de Conducta

Alicia Esther Pérez Fernández
Responsable provincial EOE Especializado en Trastornos Generales del Desarrollo

Rocío Machado Oria
Responsable provincial EOE Especializado en Discapacidad Motórica.

Africa Nieto Izquierdo
Responsable provincial del EOE Especializado en At.Temprana.

Mª José Baena Vilchez
Responsable provincial del EOE Especializado en Altas Capacidades Intelectuales

Teresa Gómez Gómez
Maestra especializada en la atención al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales.

Resumen:

Desde la creación de los Equipos de Orientación Educativa Especializados en la Delegación Provincial de Granada hace ya cuatro años, se han ido ajustando sus funciones mediante el desempeño de la práctica diaria. Además, a lo largo de estos últimos dos años, el EOE Especializado se ha visto incrementado con la formación de dos nuevos equipos, abarcando con ello, la total atención al alumnado con necesidades educativas de apoyo específico ya que, se incorporan tanto alumnos/as de primer ciclo de Educación Infantil como alumnos/as de altas capacidades cognitivas. Lo que se pretende es hacer un breve repaso de las funciones de los EOE Especializados, del tipo de intervención que hacen y explicar el proceso de solicitud de intervención mediante el nuevo protocolo de intervención.

1. Introducción

El sentido y la justificación de la creación y existencia del Equipo de Orientación Educativo Especializado (E.O.E.E.), viene dado en primer lugar por el principio de inclusión recogido en la legislación vigente. De entre la gran diversidad de alumnado que acude a nuestras aulas, podemos decir que los alumnos/as que presentan algún tipo de discapacidad, trastornos de conducta o altas capacidades, en muchas ocasiones requieren de una intervención específica y adaptada a sus propias necesidades, difícil de desarrollar de forma ordinaria por los profesionales del centro que los atienden. Todo ello supone la habilitación de una serie de recursos que garanticen la igualdad de oportunidades. Como recurso personal técnico, los profesionales del Equipo Especializado

principalmente y atendiendo a los distintos perfiles existentes (atención temprana, discapacidad auditiva, trastorno general del desarrollo, trastornos graves de conducta, discapacidad motórica y altas capacidades) asesoran en pautas de actuación, desarrollan programas específicos, aportan materiales específicos adaptados, sirven como banco de recursos, actúan como enlace con las distintas instituciones entre otras funciones que veremos a lo largo del artículo.

Durante los cuatro años de andadura de este Equipo en Granada, se han incorporado nuevos perfiles, también se ha continuado con el trabajo de anteriores profesionales y podemos decir que ha habido una evolución positiva en el funcionamiento como E.O.E.E. Dicha evolución viene reflejada en el aumento de las demandas, en los cambios cualitativos de las solicitudes de intervención, en la mejora en la atención al alumnado y en la cada vez mayor respuesta adaptada de las demandas de los centros. Sin embargo aun siguen existiendo algunas dudas sobre el funcionamiento del Equipo o ideas equivocadas que a través de nuestro trabajo diario intentamos aclarar, para seguir avanzando en la línea de la inclusión de alumnado con diversidad funcional y altas capacidades, ofreciendo una respuesta educativa cada vez más específica y adaptada a las necesidades presentes en estos/as alumnos/as.

2. Marco normativo

El marco normativo que regula a los Equipos Especializados de Orientación Educativa es el siguiente:

El Decreto 213/1995, de 12 de septiembre de 1995, por el que se regulan los equipos de orientación educativa. En su ***artículo 11*** recoge lo siguiente: *"Se crearán, cuando las necesidades específicas lo demanden, equipos especializados con demarcación geográfica provincial para la atención educativa a los alumnos y alumnas con minusvalía o disfunciones específicas, que dependerán del correspondiente Coordinador del Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional y desarrollarán sus funciones en coordinación con los Equipos de Orientación Educativa."*

ORDEN de 23 de julio de 2003, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa:

En el ***artículo 14*** se señala principalmente el alumnado con discapacidad al que atenderán, la dependencia directa que tienen los Equipos Especializados del Coordinador del Equipo Técnico Provincial y la necesaria coordinación que deben establecer con los Equipos de Orientación Educativa y con los Departamentos de Orientación.

En su artículo 15 señala las funciones de los profesionales del Equipo Especializado.

INSTRUCCIONES (28 de junio de 2007) de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación por la que se regula determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa Especializados.

En estas instrucciones se recogen aspectos tales como los principios de intervención que deberán guiar las actuaciones del Equipo Especializado, las funciones y actuaciones del Equipo Especializado, criterios de intervención prioritaria, determinados aspectos referido a las intervenciones que realicen y a las coordinaciones que deberán mantener, el Plan Anual y la Memoria Final y los recursos necesarios para el desarrollo de las funciones y tareas que le son encomendadas.

El EOE Especializado tiene un carácter de complementariedad con respecto a los distintos E.O.E. (Equipos de Orientación Educativa) de Zona y con los Departamentos de Orientación, por lo que en su intervención se evitará la duplicación de actuaciones. En sus intervenciones, el Equipo Especializado tendrá en cuenta hasta qué punto del proceso de la respuesta educativa ha llegado el E.O.E. de Zona o el Departamento de Orientación, recabándose el máximo de información del centro y de la familia. Se pondrá en marcha un proceso de colaboración que permita una respuesta más ajustada a las necesidades educativas que plantee el alumno/a.

El principio general de intervención de estos Equipos en los centros escolares y en las familias será el de asesoramiento, apoyo y seguimiento del proceso de enseñanza/ aprendizaje, aportando programas, pautas de actuación y materiales específicos adaptados o elaborados por el propio Equipo; siempre complementando las actuaciones que desarrollan los E.O.E. de Zona y los Departamentos de Orientación.

Se suman a la estructura de los equipos de orientación educativa especializados desde el año 2010 los profesionales especialistas en Atención Temprana y los profesionales especialistas en Altas Capacidades:

- ✓ INSTRUCCIONES de 10 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de las y los profesionales especialistas en atención temprana en la estructura de los Equipos de Orientación Educativa Especializados.
- ✓ CIRCULAR de 22 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por la que se da difusión a la incorporación de los orientadores y orientadoras especialistas en altas capacidades intelectuales en la estructura de los Equipos de Orientación Educativa Especializados y se informa acerca de las funciones específicas de estos profesionales

3. Funciones del Equipo de Orientación Especializado

Aunque las funciones específicas del Equipo Especializado vienen establecidas por la normativa, conviene aclarar aquéllas que más se demandan. Desde el desarrollo de programas específicos, que conlleva en muchas ocasiones asesoramiento en las pautas de actuación o estrategias a llevar a cabo con los alumnos/as, centro o profesorado, hasta la gestión y préstamo de materiales específicos adaptados fundamentalmente con el alumnado con problemas de acceso al curriculum. De este modo el EOEE se convierte en un banco de recursos al que los centros pueden recurrir para el préstamo de recursos materiales y bibliográficos (programas, test, cuestionarios, baterías de evaluación, etc.). Así mismo, dado el carácter de complementariedad que este Equipo tiene con los centros educativos y más concretamente con los Equipos de Orientación Educativa y los Departamentos de orientación, puede ser un buen nexo de unión con aquellas instituciones que intervienen con nuestro alumnado (servicios de salud, bienestar social, ONG, Asociaciones, etc.).

Teniendo en cuanta todo ello y tras la experiencia acumulada en los años que lleva funcionando el EOEE en la provincia de Granada, se hace necesario

puntualizar algunas cuestiones relativas al desarrollo de estas funciones funciones:

* Entre las actuaciones que con mayor frecuencia realizan los miembros de este equipo se encuentran:
  - Asesoramiento y colaboración con el orientador u orientadora en la realización de la evaluación psicopedagógica del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Con esta intención se elaboró el documento técnico de asesoramiento para la realización de la evaluación psicopedagógica, por parte de los EOEE que se encontraban en funcionamiento durante el curso 2009-2010.
  - Colaboración en la realización del Dictamen de escolarización llevada a cabo por el Equipo de Orientación Educativa, a demanda del orientador u orientadora, aportando la información y llevando a cabo el asesoramiento necesario.
  - Asesoramiento sobre recursos necesarios y modalidad de escolarización más adecuada para satisfacer las necesidades educativas del alumnado evaluado.
  - Colaboración en el diseño de planes de actuación y adaptaciones curriculares.
  - Dinamización de la coordinación interinstitucional, tan necesaria para dar una respuesta educativa coherente y consensuada.
* En contraposición con lo anterior, las actuaciones que en ocasiones se demandan al EOEE pero que no son competencia del mismo, son:
  - Suplantación del orientador u orientadora en la realización de la evaluación psicopedagógica. Como se ha comentado anteriormente, el EOEE asesora y colabora pero, en ningún caso, realiza íntegramente dicha evaluación.
  - Elaboración del dictamen. Tal y como se establece en la normativa vigente, esta actuación es competencia del Equipo de Orientación Educativa correspondiente.
  - Decisión sobre la modalidad de escolarización más adecuada para el alumnado. La labor de los miembros del EOEE se ciñe al asesoramiento en este sentido, siendo la toma de decisiones responsabilidad del orientador u orientadora.
  - Dotación de recursos personales a los centros educativos. No corresponde al EOEE llevar a término esta actuación, su función se limita a determinar e informar de la necesidad existente a los órganos pertinentes de la administración.
  - Intervención directa y sistemática con el alumnado. Dado el carácter provincial del EOEE se hace inviable dicha actuación que no forma parte de las funciones establecidas para el mismo.

Suplantación de la responsabilidad de cualquiera de los agentes implicados. Desde el EOEE se apoya la labor de cada uno de los profesionales con los que se interviene, respetando el ámbito de actuación de cada cual.

4. Priorizar las demandas. Criterios

Suele ser habitual que cualquiera de los componentes del E.O.E.E. se encuentre con diferentes demandas a las que hay que dar respuesta. El orden de atención siempre se realizará conforme a las Instrucciones de 28 de junio de 2007 de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación,

por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa Especializados.

En ellas se dispone el siguiente:

– Grado de necesidad del alumno o alumna y la disponibilidad o no de recursos en el centro educativo para responder a la misma.

– Alumnado escolarizado en el segundo ciclo de la Educación Infantil especialmente el de nueva escolarización.

– Fecha en que es realizada la solicitud de intervención, priorizándose los periodos de matriculación en la realización de la evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización.

5. Nueva solicitud de intervención

A la hora de realizar las visitas a los diferentes centros educativos de Educación Infantil, de Educación Primaria y de Educación Secundaria se deberá seguir el protocolo de intervención elaborado para tal fin.

En todo caso, la solicitud para la intervención del Equipo de Orientación Educativo Especializado deberá ser canalizada según su procedencia por el Centro Educativo o por la Delegación Provincial.

La actuación del E.O.E. Especializado seguirá los siguientes pasos:

* Recepción de la demanda de intervención. El centro educativo asesorado por su orientador u orientadora, realiza la demanda de intervención mediante documento (anexo I). Esta solicitud con firma del Director o la Directora y el Orientador o la Orientadora del centro y sello del centro educativo se enviará a la Delegación Provincial de Educación a la atención del Equipo de Orientación Educativo Especializado correspondiente.
* Análisis y valoración de la demanda. Una vez recibida la solicitud de intervención se analiza la misma para, si procede, llevar a cabo la intervención oportuna.
* Recogida de la información en incluye entrevistas con el alumnado, con el profesorado, con los orientadores u orientadoras; observación directa; aplicación de protocolos, escalas y pruebas, entre otros aspectos.
* Análisis y valoración de la información recogida.
* Elaboración de informe con orientaciones y propuestas de intervención: orientaciones al profesorado y familias, recursos didácticos, técnicos y/o materiales necesarios, adaptaciones requeridas, etc.
* Comunicación del informe al orientador u orientadora del centro educativo para su traslado a los agentes implicados: familia, profesorado, equipo directivo, profesorado de apoyo, etc..
* Puesta en marcha de actuaciones derivadas para el Equipo de Orientación Educativo Especializado.
* Seguimiento y valoración de las acciones desarrolladas y medidas adoptadas por parte del orientador u orientadora del centro educativo.
* Si las acciones y medidas desarrolladas no han respondido de forma óptima a las necesidades del alumno o la alumna y a la demanda del centro educativo, se podrá solicitar una nueva demanda de intervención empezando nuevamente por el punto uno de este protocolo de actuación.

Esta solicitud de intervención del Equipo de Orientación Educativo Especializado, ha estado sujeto a varios cam-

bios a lo largo de su aplicación debido a la incorporación de diferentes especialistas al mismo. Así en el curso pasado se incorporan, una segunda orientadora al EOE Especializado en Trastornos de Conducta; una orientadora al EOE Especializado en Altas Capacidades Intelectuales (de nueva creación), y un cambio de miembro en el EOE Especializado en Atención Temprana.

Recientemente, tras el Convenio de colaboración entre la Comunidad Autónoma Andaluza, Consejería de Educación y la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), para la prestación de servicios educativos al alumnado con discapacidad visual, se ha producido una nueva incorporación en torno a la Discapacidad Visual en esta solicitud de intervención, quedando por tanto canalizada su demanda por este mismo proceso.

Seguimiento de la Intervención.

El seguimiento de la intervención que lleva acabo el Equipo de Orientación Educativa Especializado con algún alumno o alumna será realizado por el Orientador u Orientadora de referencia del Equipo de Orientación Educativa del Departamento de Orientación correspondiente.

Cuando la intervención solicitada se lleve a cabo para un niño que ya viene siendo objeto de tratamiento en un CAIT, se solicitará la colaboración de los profesionales en la estructuración de la actuación. El especialista en Atención Temprana podrá priorizar y trasladar demandas de asesoramiento al resto de profesionales de los Equipos de Orientación Educativa Especializados cuando las necesidades especiales de los niños de primer ciclo de Educación Infantil así lo requieran. Aquellos casos en que los alumnos pertenezcan a un CEIP la intervención que lleva acabo el Equipo de Orientación Educativa Especializado será realizado por el Orientador u Orientadora de referencia del Equipo de Orientación Educativa.

Solicitud de dotación de material específico.

Cuando la atención a un alumno o alumna requiera la dotación de material específico, éste será solicitado por el titular de la Dirección del centro educativo correspondiente, asesorado por el Equipo de Orientación Educativo o por el Departamento de Orientación.

Este material específico se solicitará a través del siguiente proceso:

1. Solicitar la intervención del Equipo de Orientación Educativa Especializado, tal y como se ha descrito anteriormente especificando el tipo de intervención: "solicitud de dotación de material específico".
2. El Equipo de Orientación Educativa Especializado, una vez visitado el centro y analizada la demanda y necesidades del alumno o la alumna, elabora un "informe favorable" para la dotación del material específico. Este informe es imprescindible y prescriptivo para el suministro del material.
3. Solicitud, por parte del Centro Educativo, del material específico. Esta solicitud ha de ir acompañada de:
   * Informe favorable del Equipo de Orientación Educativa Especializado.
   * Dictamen de Escolarización.
   * Si procede:
     – Informe del médico del Equipo de Orientación Educativa.
     – Certificado de minusvalía.
     – Informe logopédico.
     – Informe audiológico.

Todos estos documentos los deberá enviar el Centro Educativo por duplicado: una copia al Equipo Técnico para la Orientación Educativa y Profesional y otra copia al Servicio de Planificación y Escolarización Educativa.

4. Una vez recibido el material específico, el Centro Educativo ha de cumplimentar el documento de recepción del material y enviarlo al Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional.

Así mismo, cuando se retire del Centro Educativo este material por la no utilización del mismo o por el cambio de centro del alumno o la alumna, el Centro comunicará dicha situación al Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional mediante un documento elaborado para ese fin, que facilita el E.O.E. Especializado.

EXPERIENCIA DE FUNCIONAMIENTO DEL EOE ESPECIALIZADO EN DISCAPACIDAD AUDITIVA DE GRANADA

Carmen Herrera García
Coordinadora del EOE Especializado y responsable provincial del EOE Especializado en Discapacidad Auditiva

Resumen

Para responder a las necesidades del alumnado con discapacidad auditiva de forma más efectiva es necesario conocer sus características y necesidades, teniendo en cuenta que cada uno es diferente. Las demandas de intervención de los centros indican que el desarrollo de las funciones del Equipo de Orientación Educativa Especializado en Discapacidad Auditiva y las actuaciones educativas que de ellas se derivan se contemplan como un factor de calidad que favorecen el desarrollo personal y social de nuestros alumnos y alumnas.

1. Introducción

Los avances médicos y tecnológicos, así como el diagnóstico precoz han dado lugar a que la población con discapacidad auditiva de hoy muestre características y necesidades diferentes a la población de hace algunos años.

La atención educativa también ha evolucionado, no sólo en la forma de afrontar las tareas educativas, sino en el momento en que se inicia la misma. Un porcentaje muy elevado de estos lumnos/as tienen un diagnóstico bien definido cuando acceden a la Educación Infantil, iniciándose en ese momento el tratamiento educativo. Desde ese momento la escuela deberá intentar dar una respuesta lo más ajustada posible a las necesidades, no solo educativas, sino también personales, familiares y sociales de este alumnado.

No obstante, debemos tener en cuenta que nuestros alumnos y alumnas se encuentran inmersos en una sociedad de oyentes, en la que el lenguaje es el principal medio de intercambio social y de acceso a la información. Por ello necesitamos dotarles del mayor número de herramientas posibles para desarrollar sus potencialidades. La escuela, junto con la familia, son los instrumentos que tendrán a su alcance para lograrlo, por lo que tendremos que ofrecerles todos los recursos personales y materiales posibles, así como las ayudas técnicas que necesiten.

Lograr dotarles de competencias suficientes para que jueguen el papel que les corresponde en esta sociedad dependerá en gran medida de la labor que realicemos desde que llegan a nuestras escuelas hasta que se incorporen al mundo del trabajo.

2. Definir la población. Una necesidad

Aunque este artículo no tiene por objetivo hacer una descripción detallada de las clasificaciones de la discapacidad auditiva, si se hace necesario hacer referencia a la definición que aparece en el Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo derivadas de Discapacidad Auditiva, editado por la Junta de Andalucía:

"Los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva son aquellos que tienen una audición deficiente que afecta a ambos oídos, es decir, padecen pérdidas auditivas **bilaterales**. Las pérdidas unilaterales (un solo oído) permiten una audición normal, no presentando necesariamente alteraciones en el lenguaje".

A partir de esta definición y teniendo en cuenta el número de alumnos censados en el curso 10/11 la población de alumnos/as con discapacidad Auditiva se distribuye de la siguiente forma:

– **Hipoacúsicos** (pérdidas auditivas de hasta 60dB): 3,1% del total de la población de necesidades específicas de apoyo educativo.

– **Sordera Profunda** (pérdidas auditivas de más de 60dB, en los que se incluyen los alumnos y alumnas implantados): 2,6% del total de la población de necesidades específicas de apoyo educativo.

Cuando se realiza un análisis de la población anteriormente mencionada se observa que hay una disminución de un 15% en el número de alumnos/as hipoacúsicos que acceden a la Educación Secundaria, por lo que quizás tendríamos que cuestionarnos qué está ocurriendo.

3. La disminución de alumnos con discapacidad auditiva en la Educación Secundaria. ¿Son todas las pérdidas definitivas?

Las pérdidas auditivas de conducción o trasmisión, producidas en muchos casos por otitis serosa, pueden ir desde los 20dB en el mejor de los casos hasta 40-45dB en el peor. Un alumno/a que presenta estos grados de pérdida auditiva (sobre todo las mayores) necesita de atención educativa específica y de estrategias metodológicas concretas en el aula, ya que su comportamiento auditivo es similar a cuando esta pérdida es permanente. Muchos de estos alumnos/as suelen tener este tipo de problemas hasta casi el final de la Educación Primaria.

Ante estas necesidades específicas de apoyo educativo y con el respaldo de un diagnostico médico, es necesario incluirlos en el censo.

Cuando el orientador del Equipo de Orientación procede a la realización de la evaluación psicopedagógica, previa al dictamen de escolarización preceptivo para el paso a la Educación Secundaria, suele verificar que el tratamiento médico ha dado lugar, en muchos de los casos, a que las condiciones auditivas de los alumnos/s se normalicen y que la respuesta educativa adaptada ha conseguido que los niveles de competencia sean óptimos, certificando así que no es necesaria ninguna de medida educativa específica.

El paso siguiente es darles de baja en el censo de neae.

Todo ello explica la disminución en un 15% de alumnos y alumnas censados con discapacidad auditiva, Hipoacúsia, en la etapa de la Educación Secundaria.

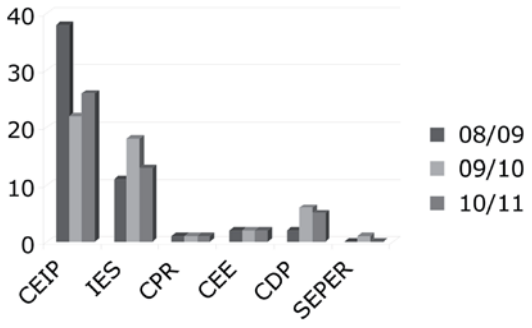
4. Evolución de las tareas del EOEE Discapacidad Auditiva

A continuación se presenta una tabla con la evolución numérica del alumnado con discapacidad auditiva en los tres últimos cursos, necesaria para hacer más comprensible el análisis posterior sobre número y tipos de intervenciones.

ALUMNADO CENSADO DISCAPACIDAD AUDITIVA			
CURSO	SORDERA PROFUNDA	**HIPOACÚSIA**	**TOTAL**
08/09	149	144	223
09/10	138	160	298
10/11	123	229	352

Una vez definida la población con la que contamos definiremos el número y tipo de actuaciones que se han realizado en los tres últimos cursos. No se incluyen las de los centros preferentes (un total de siete Centros de Educación Infantil y Primaria y cuatro de Educación Secundaria).

NÚMEROS DE ACTUACIONES / TIPOS DE CENTROS



CURSO	CEIP	IES	CPR	CEE	CDP	SEPER
08/09	38	11	1	2	2	0
09/10	22	18	1	2	6	1
10/11	26	13	1	2	5	0

Como se observa, el número de intervenciones se ha mantenido en los dos últimos cursos. El mayor número de las mismas en el curso 08/09 se acumula en Centros de Infantil y Primaria. En los tres cursos se observa mayor demanda de estos centros, explicable, al ser en esta la etapa educativa donde es necesario iniciar las medidas educativas pertinentes, que se continúan, según las necesidades de cada alumno/a en Educación Secundaria.

No todos los centros demandan el mismo tipo de intervención. A continuación se presenta una tabla donde se especifican las mismas.

Curso	Asesoramiento evaluación psicopedagóg.	Asesoramiento dictamenes escolarización		Informes dotación recursos	Otros
		Modalidad B	Modalidad D		
08/09	3	22	4	24	3
09/10	6	14	8	22	3
10/11	9	12	6	20	17

Ha habido un aumento en el número de demandas en el asesoramiento para la realización psicopedagógica. El asesoramiento en la elaboración de dictámenes de escolarización ha bajado el último curso, explicable con el nuevo procedimiento introducido el curso 10/11, mediante el cual se valora a los alumnos en las Escuelas Infantiles en colaboración con el EOEE de Atención Temprana, entregándose posteriormente informe valorativo a los Equipos de Orientación Educativa correspondientes.

La columna OTROS se ha visto incrementada, debido a actuaciones que no se realizan directamente en los centros educativos (instituciones, asociaciones, ...)

Hay otro tipo de intervenciones que no se recogen en la tabla y que están directamente relacionadas con el convenio de colaboración establecido desde hace ya algunos cursos entre la Delegación Provincial de Educación de Granada y el Centro Específico Sagrada Familia de Sordos, mediante el cual una jornada a la semana, junto a la audioprotesista del mismo, se dedica a:

– Realización de pruebas audiológicas: se realizan alrededor de 100 por curso a alumnos/as con pérdida auditiva o con sospecha de la misma.
– Puesta en funcionamiento y revisión de recursos técnicos: Emisoras de Frecuencia Modulada y Aros Magnéticos,

5. Algunas reflexiones

La experiencia de los últimos años nos dice que podemos tener algunas ideas que no coinciden con la realidad del alumnado que presenta discapacidad auditiva. Tener en cuenta estas reflexiones ayudará a dar una mejor respuesta educativa a todos ellos:

– Tener audífono o/y implante coclear no quiere decir que alumno/a escucha como nosotros. Su audición tiene características propias y diferentes para cada uno, dependiendo de múltiples factores.
– Puede oír pero no "escuchar/entender". No preguntar nunca si han entendido. Hay que comprobarlo. "Explícamelo"
– Tanto el audífono como el implante coclear tienen tecnologías delicadas, que a veces fallan, incluidas las pilas, que pueden agotarse en cualquier momento de la jornada escolar.
– No todos los alumnos/as se benefician de FM o Aro Magnético: es necesario un buen estudio audiológico, valorar los beneficios educativos y contar con la aceptación del alumno/a que lo va a utilizar.

– Las palabras más usuales para nosotros pueden estar "vacías" de significado para ellos. No demos por sentado que las conocen.
– Suelen tener problemas de comprensión lectora y expresión escrita. La lectoescritura es también para ellos "el" instrumento de aprendizaje.
– Realizar con éxito actividades de distinto tipo (incluidos los problemas de matemáticas) implican en muchos casos que han entendido lo que se les pide.
– Una buena parte del tiempo dedicado al apoyo curricular debe ir dirigido a adelantar vocabulario especifico de diferentes materias, sobre todo de las áreas de Naturales y Sociales. Beneficiará la comprensión oral y escrita de los temas que se trabajen.
– Necesitan trabajar la audición y el lenguaje oral y escrito durante toda su vida escolar: rehabilitar y/o mantener.

6. Si podemos elegir, un centro preferente

En la provincia de Granada, igual que en el resto de provincias andaluzas, se cuenta con centros preferentes, que en la mayor parte de los casos están funcionado como tales al menos desde hace una década. La formación de los profesionales, su sensibilidad hacia la discapacidad auditiva y la propia organización de los mismos les lleva a dar respuestas de calidad, necesarias para el desarrollo personal y social de nuestro alumnado.

Los recursos personales específicos con los que suelen contar estos centros son los siguientes:

– Maestro/a de Audición y Lenguaje con conocimiento de Lengua de Signos.
– Maestro/a sordo bilingüe de la especialidad de Pedagogía Terapeutica (referente sordo adulto) en Educación Infantil y Primaria.
– Profesores de apoyo curricular de ámbito en Educación Secundaria.
– Intérpretes de Lengua de Signos en Educación Secundaria.

7. Un espacio de encuentro. Las Jornadas Anuales

Desde hace algunos cursos, previos a la incorporación del perfil de Orientador/a a los EOEEs, se realizaban encuentros entre alumnos /profesores de centros preferentes de discapacidad auditiva en distintos centros de Educación Infantil y Primaria de la provincia, con muy buena aceptación por parte de los participantes.

Siguiendo esta experiencia y entendiendo que se debería extender al alumnado de Educación Secundaria y a otros centros que aunque no fuesen preferentes, contaban entre su alumnado a algunos con discapacidad auditiva, se inició hace dos cursos la celebración de una jornada anual, en la que también participan las familias.

En estas jornadas los alumnos con discapacidad auditiva, junto a compañeros oyentes comparten una jornada de mañana dedicada a otro tipo de actividades: juegos, talleres, espectáculos, ...

El profesorado, junto con la familia, comparte una sesión de formación en un mismo espacio y tiempo sobre temas de interés tanto para profesionales como para padres/madres. El resto del tiempo lo comparten con sus alumnos/as e hijos/as.

8. Otra línea de trabajo: la prevención en Educación Secundaria

Son muchos los estudios que se están realizando en la actualidad sobre la relación existente entre las pérdidas auditivas ligeras o moderadas en los adolescentes y el uso de reproductores de música.

Se conoce ya que una exposición prolongada a la música o a ambientes ruidosos puede provocar pérdidas auditivas leves o moderadas, adelantar la presbiacusia, producir tinnitus, trastornos del sueño, estrés o nerviosismo.

El estudio que se presenta pretende comprobar si existe tal relación en la población analizada. Si es así obtendremos una base sobre la que proponer actividades de prevención en los institutos de Educación Secundaria.

La población objeto de estudio han sido 28 alumnos/as (50% sexo masculino y 50% femenino)de entre 15 y 18 años, distribuidos de la siguiente forma:

* 15 años: 10 alumnos/as.
* 16 años: 10 alumnos/as
* 17 años: 7 alumnos/as
* 18 años: 1 alumno/a.

Se realizó una encuesta con 6 ítem, complementada con la realización de las siguientes pruebas: observación de los oídos mediante el otoscopio, otoemisiones acústicas, diapasones y audiograma tonal. La correlación entre los diferentes ítem de la encuesta y las pruebas realizadas nos dan el resultado que a continuación se describe.

Análisis de resultados

De los 28 sujetos analizados, 10 de ellos presentan problemas que se pueden asociar a pérdidas ligeras (entre 20dB y 40dB). **Esto supone que el 35 % de la población estudiada presenta pérdidas auditivas ligeras.**

Este 35% escucha música con aparatos amplificadores **entre 3 y 5 horas diarias.** Además están expuestos a ambientes ruidosos entre **4 y 10 horas semanales.**

La mitad de los alumnos con pérdidas auditivas dice sentir **cansancio** y el 30 % **nerviosismo y mal humor**.

El 64% de las mujeres señalaban al menos tres síntomas de los descritos en la encuesta

Se detectaron, a través del aparato de otoemisiones, dos alumnos/as, cuya capacidad de respuesta, aunque correcta, era más lenta que el resto. Estos dos sujetos presentan problemas en el procesamiento de la información, valorados mediante evaluación psicopedagógica por el orientador del centro..

Como conclusión podríamos decir que parece ser una realidad que aquellas personas que están expuestas a ruidos fuertes de forma prolongada sufren pérdidas auditivas. Nuestros jóvenes no son diferentes de los de Estados Unidos o del resto de Europa. En estos países se empiezan a tomar medidas para prevenir que la próxima generación no sea una "generación de sordos", y nosotros no podemos ser menos.

Desde nuestros centros escolares debemos tomar las medidas oportunas, concienciando a nuestros alumnos y alumnas y a sus familias del riesgo que corren ante ciertas costumbres de la sociedad actual

Bibliografía

- Aprendiendo cosas sobre la sordera. Actividades para el aula. Stone- Harris, R. Ctro de Recursos para la Educación Especial
- Como escriben los alumnos sordos. Gutiérrez Cáceres, Rafaela. Ediciones Aljibe
- Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos. Torres Monreal S. Ediciones Aljibe
- Deficiencia auditiva: de la teoría a la práctica. Jiménez Torres, M.G. CEPE
- La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas. A.B. Domínguez y otros. Ediciones Aljibe
- Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo derivadas de Discapacidad Auditiva. Junta de Andalucía

Artículos en la Web. Jóvenes y ruido:

- Ineke Vogel, Hans Verschuure, Catharina P. B. van der Ploeg, Johannes Brug Hein Raat Pediatrics 2009;123;e953-e958 VI Congreso Iberoamericano de Acústica - FIA Buenos Aires, 5, 6 y 7 de noviembre de 2008
- Identificación de patologías subclínicas en adolescentes. Marta Pavlik, María Hinalaf, Mario Serra, Ester Biassoni, Carlos Curet .Gloria Minoldo, Silvia Abraham, José Moreno, María Barteik, Raúl Reynoso.
- ¿Cuán alto es demasiado alto?.Teresa Romanillo
- Bernabeu, D. (2007). *Efectos del ruido sobre la salud*. Madrid. Recuperado de http://www.peacram.com/modules/news/article.php?storyid=439

EOE ESPECIALIZADO EN TRASTORNOS GRAVES DE CONDUCTA

Victor Manuel Urquiza Valverde
Corresponsable provincial del EOE Especializado en Trastornos Graves de Conducta
Araceli Bueno Rodriguez
Corresponsable provincial del EOE Especializado en Trastornos Graves de Conducta

Título:

"Experiencia de funcionamiento del eoe especializado en trastornos graves de conducta de granada".

Resumen

El Equipo de Orientación Educativa Especializado en Trastornos Graves de Conducta lleva funcionando desde el curso 2008/2009, en este tiempo se ha observado un aumento de la demanda del mismo lo que unido a la amplia dispersión geográfica de la provincia de Granada, motivó el incremento de la plantilla durante el pasado curso 2010/2011, contando ahora con un miembro más. En el presente texto, tras el análisis de más de tres cursos escolares de trabajo y partiendo del tipo de alumnado que atiende este equipo, se hace una reflexión sobre el mismo acerca del tipo de intervención, centros o demandas más frecuentes y otros aspectos relevantes que se han querido destacar por su repercusión en la práctica orientadora.

1. Introducción

Alumnado al que atiende el equipo de orientación educativa eespecializado en trastornos graves de conducta

1.1. Introducción conceptual

La delimitación conceptual de los Trastornos Graves de Conducta y del Comportamiento (TGC) es muy compleja, tanto por la dificultad que entraña delimitar criterios de normalidad o anormalidad en un determinado patrón de comportamiento, como por la multitud de factores implicados en su origen y mantenimiento. Kazdin (1995) los define como "un patrón de comportamiento, persistente a lo largo del tiempo, que afecta a los derechos de los otros y violenta las normas apropiadas de la edad.

Implica la presencia de conductas inadecuadas para la edad, dificultades en el funcionamiento diario del alumno o alumna en el ámbito familiar, escolar y/o social, llegando a ser vistos con frecuencia como "inmanejables" por las personas de su entorno". Sin embargo, no todo niño o niña con una conducta inapropiada tiene "trastorno del comportamiento". Es la gravedad, la intensidad, la frecuencia y el patrón de conducta que aparece, lo que servirá para distinguirlas,

así como el deterioro de las relaciones escolares y sociales que esté patrón de conductas acaba produciendo.[1]

1.2. Alumnado

Tipo de alumnado con el que se interviene.

Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo derivadas de trastornos graves de conducta de la Provincia de Granada. Es decir, alumnado que presenta déficits o alteraciones, permanentes o transitorias, en sus conductas manifiestas.

A la hora de hacer una clasificación de los diferentes trastornos del comportamiento nos encontramos con serias dificultades para llevarla a cabo, dado el elevado número de síntomas que aparecen y que ha quedado perfectamente reflejado en las clasificaciones ofrecidas por el DSM-III y el DSM-IV o por el CIE-10, tales como *agresividad, robos, incendios, fugas, mentiras*, y que con mucha frecuencia van asociadas con *hiperactividad, impulsividad, dificultades cognitivas y de aprendizaje y habilidades sociales pobres*. La mayor parte de estos trastornos se presentan ya desde la infancia, aunque hay notables diferencias entre ellos. Según DSM-IV-TR[2], los trastornos de conducta más frecuentes, son:

- Trastorno por déficit de atención con hiperactividad:
  - Tipo con predominio del déficit de atención.
  - Tipo con predominio hiperactivo-impulsivo.
  - Tipo combinado
- Trastorno disocial:
  - Tipo de inicio infantil (antes de los 10 años).
  - Tipo de inicio adolescente (ausencia de criterios antes de los 10 años).
  - Tipo de inicio no especificado.
- Trastorno negativista desafiante.
- Trastorno de comportamiento perturbador no especificado.

Más concretamente la población a la que atiende nuestro Equipo es:

- Alumnado con diagnóstico psiquiátrico de alguno de los trastornos enumerados.
- Alumnado sin diagnóstico pero con indicios claros de la existencia de un trastorno de la conducta.
- Alumnado en situación de riesgo por factores sociofamiliares y que empieza a presentar problemas puntuales de conducta (carácter preventivo).
- Otra población:

  Alteraciones conductuales secundarias a otros trastornos mentales: En otras ocasiones, los problemas de conducta se presentan asociados a una patología psiquiátrica, jerárquicamente superior. En estos casos no podemos hablar de un Trastorno del Comportamiento como entidad independiente del trastorno primario. Por ejemplo, la agresividad desplegada por un enfermo o enferma psicótico, en general se considera parte de la psicosis o asociada a ella, no un trastorno de conducta independiente.[3]

1. Extraído del Manual de atención al Alumnado con TGC de la Consejería de Educación (Junta de Andalucía).
2. López-Ibor Aliño, Juan J. & Valdés Miyar, Manuel (dir.) (2002). DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Texto revisado. Barcelona: Masson. ISBN 9788445810873.
3. Extraído del Manual de atención al Alumnado con TGC de la Consejería de Educación (Junta de Andalucía).

Patrones conductuales que pueden confundirse con los trastornos graves de conducta: En el contexto escolar, a menudo encontramos también una serie de comportamientos negativos que, en principio, no están asociados a ningún trastorno, pero que por su frecuencia o intensidad repercuten negativamente tanto en el propio sujeto que las realiza como en el contexto donde se desarrollan: Conductas disruptivas, conductas agresivas, conductas de inhibición social, aislamiento, déficit en habilidades sociales básicas, conductas de acoso / maltrato, dificultades de aprendizaje. En ocasiones las dificultades de aprendizaje que no tienen una respuesta educativa adecuada, pueden desencadenar alteraciones comportamentales y emocionales, caracterizadas por su especificidad situacional. Aunque sabemos que ésta no es propiamente la población diana sobre la que interviene nuestro equipo, consideramos que hemos de intervenir en estos casos dada la urgencia y gravedad de los hechos en los que se ven inmersos estos alumnos y alumnas.

2. Recursos personales para la atención del alumnado con TGC

Para la elaboración del Plan de Actuación Individualizado que de respuesta a las necesidades educativas del alumnado con TGC, un aspecto importante a tener en cuenta, son los recursos humanos de los que se dispone en cada caso concreto. Se consideran recursos útiles, los que a continuación se exponen: tutor o tutora del alumno o alumna, resaltando su papel como pieza clave para articular la actuación educativa a desarrollar. Profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica que asesorado por el Departamento de Orientación o el E.O.E., colabora en la elaboración y puesta en marcha los planes de actuación individualizados que incluyen, según los casos, programas específicos y/o curriculares. Profesorado de Pedagogía Terapéutica destinado a las unidades de salud mental infanto-juvenil para el alumnado que recibe esta atención sanitaria. Monitor/a de educación especial cuyas principales funciones en estas circunstancias son de supervisión y vigilancia. Educadores o educadoras sociales para favorecer el nexo entre alumnado-centro-familia. Alumnado ayudante y mediador, en aquellos centros que cuentan con esta figura: En Educación Infantil y Primaria los Equipos de Orientación Educativa y en Educación Secundaria los Departamentos de Orientación, siendo la figura del orientador u orientadora del centro (tanto en primaria como en secundaria) fundamental para la detección y organización de la repuesta educativa para este alumnado. Por último, a nivel provincial. el EOE Especializado en Trastornos Graves de Conducta.

En algunos casos durante la intervención con este alumnado se utilizan otros recursos humanos, como pueden ser los profesionales que prestan atención domiciliaria (cuando por prescripción médica se recomienda su permanencia temporal en casa), profesionales del ámbito educativo que realizan el seguimiento del alumnado sujeto a medidas judiciales (para aquellos que han cometido algún tipo de infracción de la que se deriva esta medida) o el personal del gabinete de asesoramiento para la convivencia.

3. Aspectos relevantes a tener en cuenta para la atención de este alumnado

Uno de los principales aspectos que queremos resaltar es la necesidad de una adecuada colaboración y coordinación

entre los servicios educativos y las distintas administraciones que intervienen de una u otra forma con este alumnado. Entre los servicios implicados estarían los Servicios de Salud Mental puesto que gran parte de nuestro alumnado con TGC necesita y recibe esta atención. En muchos casos se encuentran implicados los Servicios Sociales Comunitarios y para las situaciones de mayor riesgo los Equipos de Tratamiento Familiar, ya que un elevado número de familias de nuestros alumnos y alumnas con problemas de conducta son sujeto de intervención por parte de los mismos. Por último, en ocasiones, se hace necesaria la participación de los Servicios de Protección y Fiscalía de Menores. En este sentido es prioritario abrir canales de comunicación para llevar a cabo un abordaje multidisciplinar que contemple el tratamiento farmacológico, psicoeducativo y de entrenamiento y formación a las familias, según se considere necesario, para ayudar a estos alumnos y alumnas a superar sus dificultades y alcanzar su potencial de desarrollo, desde una concepción sistémica y ecológica de cada caso. Se plantea, por tanto, la necesidad de un modelo de coordinación entre Salud Mental, Educación, Servicios Sociales y el resto de agentes que interviene con alumnado que presenta TGC que sirva para desarrollar en el futuro un sistema global y multidisciplinario de prevención, protección y tratamiento de dicho alumnado.

Es conveniente destacar, también, algunos de los aspectos que se recogen en las "Instrucciones de 10 de Marzo de 2011 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por la que se concretan determinados aspectos sobre los dictámenes para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo", en relación al alumnado con TGC, en ellas se establece que "se tomaran como referencia para su identificación los criterios diagnósticos de los sistemas internacionales de clasificación diagnóstica con la colaboración, si se estima necesario, del EOEE en TGC y se emitirá el dictamen de escolarización" para lo cual "utilizará como fuente de información básica la que se derive del correspondiente informe de evaluación psicopedagógica, considerando la información complementaria que se pudiera recabar del ámbito sanitario o, en su caso, del correspondiente certificado de reconocimiento de discapacidad emitido por la entidad pública correspondiente". Seguidamente, señala que la escolarización de este alumnado, en centros específicos de educación especial, será excepcional, para lo cual, será requisito imprescindible un informe específico del Equipo de Orientación Educativa Especializado apoyando esta medida y del servicio de salud mental confirmando la existencia del trastorno.

Por último, debemos tener claro que el alumnado con TGC entra a formar parte del grupo de necesidades educativas especiales (nee) conforme al actual marco normativo y así queda recogido en La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) que determina, en su artículo 73, que el alumnado con necesidades educativas especiales es "… aquel que requiere, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta"., lo cual a veces es necesario subrayar, puesto que parte de nuestro alumnado con TGC no presentan desfase curricular pero si otro tipo de necesidades educativas especiales (como por ejemplo: necesidad de un ambiente estructurado y predecible, de una ubicación especial en el aula clase, de reducir la estimulación ambiental, de un refor-

zamiento social más explicito, necesidades socio-afectivas relacionadas con las limitadas relaciones con sus iguales y las experiencias de fracaso social, entre otras) que requieren de actuaciones específicas para darle respuesta y favorecer, así, el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo integral del mismo, ya que, su evolución depende en cierta medida de la capacidad de respuesta o cambio que tenga el entorno familiar y escolar.

4. Intervenciones por Centros

Los ámbitos de actuación de este EOEE no sólo se circunscriben a la etapa de educación obligatoria, sino que van más allá. Desde niveles iniciales -0 a 6 años- (en estrecha colaboración con el Equipo de Atención temprana), hasta la educación postobligatoria, fundamentalmente en los programas de cualificación profesional y en ciclos formativos de grado medio, aunque no de manera exclusiva, se llevan a cabo diversos tipos de actuaciones.

Si analizamos las actuaciones en función de los centros que nos demandan podemos observar que durante los tres años completos de funcionamiento de este EOEE la mayor parte de las solicitudes han llegado de los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP)y de los Institutos de Educación Secundaria (IES). Es algo que cabría esperar puesto que la mayor parte del alumnado se encuentra en estos niveles educativos al abarcar desde los 3-6 a los 16 años. Las intervenciones tanto en Escuelas Infantiles (EI), Colegios Públicos Rurales (CPR) y Centros de Educación Especial Específicos (CEEE) son bastante puntuales aunque también necesarias. Apuntamos en este sentido que la intervención temprana en este tipo de casos conlleva un mejor pronóstico en etapas posteriores.

Si observamos la gráfica (*fig.1*), podemos observar un incremento claro de las solicitudes de intervención en los Centros Docentes Privados, este dato probablemente tenga mucho que ver con distintas actividades formativas y de difusión de los EOE Especializados en los que ha habido representación de profesionales de este tipo de centros. Es bastante significativo el incremento que se ha dado durante el curso 2010-2011, en el que se consolida claramente la tendencia al alza respecto a la intervención los centros concertados.

Figura 1

5. Demandas por niveles educativos

Respecto a los niveles educativos (independientemente del tipo de centros que demanden la intervención), observamos de nuevo cómo las demandas provienen fundamentalmente de los CEIP y de los IES. Además, estas demandas se están viendo incrementadas curso a curso. Podemos ver cómo durante el curso escolar (10/11) hay un incremento en todos los niveles salvo en el de educación infantil.

El mayor incremento en las demandas lo estamos observando en la etapa de Educación Secundaria, fundamentalmente asociado a momentos de cambios importantes y de toma de decisiones (primer ciclo de secundaria). En este sentido, hacemos hincapié en la necesidad imperante de un buen programa de tránsito, en el que el alumnado con TGC sea abordado de una manera singular, teniendo presente en todo momento sus necesidades y las recomendaciones organizativas y pedagógicas que llevan implícitas.

Dicho incremento probablemente también esté asociado a la capacidad de dar una mayor y mejor respuesta a las demandas de los centros gracias a la nueva dotación de personal en este EOEE (un miembro más), mejorando así el tiempo de respuesta a las demandas y el seguimiento posterior de cada uno de los casos.

Figura 2

6. Tipos de intervenciones

Aunque las funciones/intervenciones del EOEE TGC vienen claramente definidas en las Instrucciones que regulan los EOEE, hemos querido sintetizar de algún modo las intervenciones que se llevan a cabo en mayor medida, aunque no son las únicas.

Si observamos la figura 3 podemos ver cómo todas las intervenciones han aumentado durante la progresión de cursos escolares, la mayor de ellas la observamos en el curso 10/11, coincidente, reiteramos, con el aumento de plantilla en este equipo. Dicho crecimiento está proporcionado en función de las intervenciones totales.

Respecto al asesoramiento en la elaboración de dictámenes, las solicitudes oscilan entre 3 y 8. En estos casos, colaboramos con el orientador/a de referencia en el discernimiento acerca de los recursos que el alumno/a puede necesitar o la modalidad de escolarización más adecuada.

En cuanto a las evaluaciones psicopedagógicas también podemos apreciar un incremento en las intervenciones. En este caso, nuestra labor suele ir orientada a valorar/evaluar distintos aspectos del alumno/a en cuestión: personalidad, motivación, atención, autocontrol, etc., del aula (sociogramas) o relacionados con el centro y algunos aspectos materiales y organizativos.

La dotación de materiales específicos (en calidad de préstamo) es otra de las funciones que se está viendo incrementada gracias a la mayor difusión de esta función del EOEE. En este sentido se demandan sobre todo programas de mejora en las habilidades sociales, comunicativas, de mejora de la atención, de convivencia en el aula, etc. También se colabora en la puesta en marcha de dichos programas.

En último lugar podemos observar como la mayor parte de las intervenciones de este equipo están relacionadas con la implantación de programas de actuación individualizados para cada caso.

Esta es la medida que más se demanda puesto que también es la más próxima al trabajo diario con este alumnado. En este sentido se elaboran programas de modificación de conducta, sistemas de economías de fichas, implantación de estrategias en el aula, etc. El asesoramiento en la implantación de Adaptaciones Curriculares (bien sean de acceso o significativas –aunque éstas últimas en menor medida-) supone también gran parte del trabajo que hay que realizar desde el equipo.

Evidentemente, el incremento general en el número de intervenciones también está relacionado con el mayor número de demandas que nos vamos encontrando año tras año (figura 3)

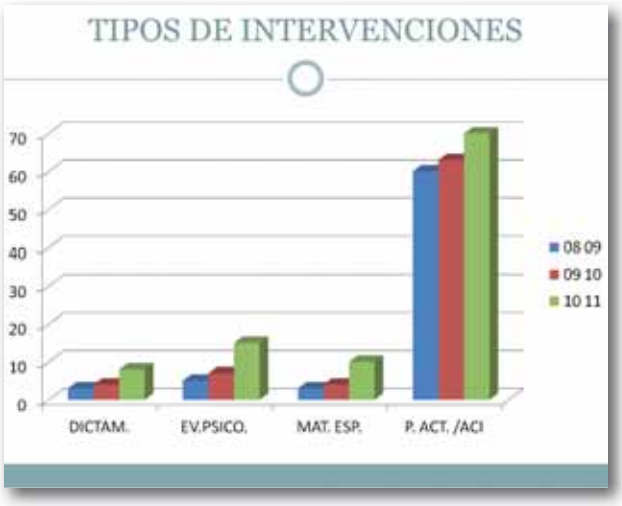


Figura 3

7. Intervenciones por diagnóstico

Analizaremos por último el perfil de alumnado al que atiende este equipo en función de su diagnóstico. Es importante especificar que no todos los alumnos/as que se derivan al equipo están diagnosticados por los servicios de salud. En muchas ocasiones, las derivaciones llegan por parte de los centros precisamente con el objetivo de discernir sin son alumnos susceptibles de un posible diagnóstico médico.

En la figura 4 podemos ver la distribución de diagnósticos, vemos cómo TDAH, TND y TGC se distribuyen la mayor parte de los diagnósticos. En este caso, bajo las siglas de Trastornos Graves de Conducta (TGC), se engloban a aquellos alumnos/as que no tienen un diagnóstico previo o cuya demanda es precisamente la de valorar si son susceptibles o no de ser diagnosticados. El TDAH y el TND (con diagnóstico médico) son los casos más frecuentes y en los que mayor cantidad de veces hay que intervenir.

Si observamos el número de casos de Trastorno Disocial (TD) podemos ver cómo la cantidad de casos acumulada a lo largo de estos 3 cursos es bastante anecdótica, esto puede deberse a la propia sintomatología del trastorno y a las vías paralelas de actuación que pueden llevarse a cabo, fundamentalmente a través de los servicios de Bienestar, Protección de menores y Fiscalía de menores.

En otras ocasiones, las solicitudes que llegan al equipo, aunque puedan generar cierta alarma puntual en los centros, no conllevan un trastorno de conducta sino más bien un problema de convivencia de algún alumno/a con otros compañeros/as, profesores/as u otros miembros de la comunidad educativa. En este caso, después de una primera valoración y del asesoramiento respectivo, se suelen derivar al Gabinete de convivencia de la delegación de educación, con el cual se colabora de manera bien coordinada.

Por último, dentro de la etiqueta de "Otros", se engloban casos muy variopintos que han llegado por distintas vías hasta este equipo. Entre ellos cabe destacar los casos de fobia escolar o de trastornos de personalidad, que generan gran desconcierto en los centros educativos y en los cuales, la coordinación con los respectivos servicios de salud se convierte en imprescindible.

Figura 4

Podemos concluir, que desde la creación del EOE Especializado en trastornos de conducta en la provincia de Granada, el número de casos y de intervenciones no han parado de crecer a lo largo de los cursos académicos. La cantidad y calidad de las intervenciones se está incrementando gracias a la difusión y dotación del equipo. Las redes de colaboración con los servicios de salud, bienestar social, asociaciones, ONG, etc. se están ampliando, lo cual redunda inexorablemente en una mejora de la intervención con nuestros alumnos/as. Esta vía colaborativa entre familia, centro, y todas las instituciones que puedan intervenir con nuestros alumnos/as es la que mayor garantía de éxito nos puede procurar.

8. Referencias bibliográficas

A) Libros:

REYZÁBAL, M.V. (2006). Respuesta educativa al alumnado con trastornos de conducta. Madrid.

BARKLEY, R.A. y BENTON, C. (2000). Hijos desafiantes y rebeldes. Consejos para recuperar el afecto y lograr una mejor relación con su hijo. Barcelona. Paidós.

BARKLEY, R.A. (1995): Niños hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales. Barcelona. Paidós.

BAUERMEISTER, J.J. (2002): Hiperactivo, impulsivo, distraido, ¿me conoces?. Guía acerca del déficit atencional para padres, maestros y profesionales. Madrid . Albor-Cohs.

Manual de atención al Alumnado con Trastornos Graves de Conducta. Edita: Consejería de Educación. Junta de Andalucía

LÓPEZ-IBOR ALIÑO, VALDÉS MIYAR, M, JUAN J. (dir.) (2002). DSM-IV-TR Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Texto revisado. Barcelona: Masson.

B) Referencias Legislativas:

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

"Instrucciones de 10 de Marzo de 2011 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por la que se concretan determinados aspectos sobre los dictámenes para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo"

C) Webs:

www.pnte.cfnavarra.es/creena

www.juntadeandalucia/educacion

www.tdah-granada.com

www.deficitdeatención.org

www.educa.madrid.org

www.juntadeandalucia.es/averroes

www.feaps.org

www.revneurol.com

www.cop.es

www.paidopsiquiatria.com

www.intras.es/index.php?id=122

www.pnte.cfnavarra.es/creena/

www.gobiernodecanarias.org/educacion/1/tdah

LA DIVERSIDAD FUNCIONAL POR LIMITACIONES EN LA MOVILIDAD COMO RETO EDUCATIVO

Rocio Machado Oria
Responsable provincial E.O.E. E. Discapacidad Motórica
Delegación Provincial de Educación de Granada

Resumen

En el artículo que ha continuación se expone se hará un breve repaso sobre la experiencia en el trabajo con alumnado con diversidad funcional por limitaciones en la Movilidad por parte del Equipo de Orientación Educativa Especializado (E.O.E.E.) en Discapacidad Motórica de Granada. Partimos de la evolución conceptual, para seguir analizando los diagnósticos más frecuentes en los últimos cursos y las modalidades de escolarización preferentes que se han ido determinando, para posteriormente centrarnos en las principales necesidades detectadas y en las claves de la respuesta educativa.

Introduccion

La intervención educativa con niños/as que presentan diversidad funcional por limitaciones en la movilidad no es una tarea fácil que pueda realizarse en sesiones puntuales, las características de estos alumnos/as, como pueden ser limitaciones en la expresividad y movilidad, requieren de una continuada observación, escucha y análisis para identificar dichas necesidades y las posibles respuestas. En este sentido la aportación del Equipo Especializado en Discapacidad Motórica es importante, especialmente en el asesoramiento al centro educativo y a la familia. En los últimos cursos se ha detectado un notable aumento de casos, este incremento se ha hecho aun más evidente en el presente curso escolar. Nos encontramos con un porcentaje elevado de alumnos/as que hay que canalizar a través de la Evaluación Psicopedagógica y del consiguiente Dictamen de Escolarización, cabe destacar también que la solicitud de intervención comienza cada vez a edades más tempranas como puede ser el primer ciclo de educación infantil (0-3 años). Una vez en el centro educativo las demandas se multiplican, ya que se han de arbitrar las medidas necesarias, entre las que destacan ayudas para la deambulación, posicionamiento, comunicación o manipulación, mediante el procedimiento oportuno, para conseguir no solo la inclusión del alumno/a sino todo el desarrollo de su potencial de aprendizaje.

1. Evolucion conceptual: el alumnado con diversidad funcional por limitaciones en la movilidad

Desde que algunos sectores empezaron a interesarse por las personas con diferentes capacidades y limitaciones ha sido muy diversa la evolución en la denominación de los diferentes grupos. Dicha evolución responde a diversas percepciones y ópticas, e incluso paradigmas, desde donde se han situado el estudio y la atención de dichos colectivos.

La terminología utilizada en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud –CIF- (OMS, 2001), sustituye a la Clasificación Internacional de las Deficiencias de las Discapacidades y de las Minusvalías – CIDDM – (OMS, 1980). La CIF pasa de una clasificación de "consecuencias de enfermedades" a una clasificación de "componentes de salud". Dejamos de hablar de déficits para hablar de "Funciones y Estructuras Corporales", así como de "Actividades y Participación" por lo tanto debemos hablar de **DIVERSIDAD FUNCIONAL y** de **LIMITACIONES DE LA MOVILIDAD,** ponemos por tanto el acento en la parte positiva que nos hace avanzar y evolucionar.

Se entiende por alumno/a con discapacidad motórica o alumnado con diversidad funcional con limitación de la movilidad a aquél que presenta un funcionamiento alterado del sistema óseoarticular, muscular y/o nervioso, lo que en grado variable, supone una diferencia al realizar tareas habituales (desplazarse, leer, agarrar, ir al baño, comunicarse, relacionarse, etc.) de la vida cotidiana, propias de su edad.

En esta línea, también la atención escolar ha de hacer un cambio muy significativo para lograr una escuela que permita y prepare al alumnado con limitación en la movilidad para ser personas lo más autónomas posible, no sólo en la etapa escolar, sino en todas las actividades que desarrollen a lo largo de su vida, preparándoles para desenvolverse de la forma más independiente que sea factible.

2. Diagnósticos más frecuentes

Los principales cuadros motores que demandan intervención comparativamente en los cursos 08/09 y la evolución al curso 10/11, En cuanto a número de alumnos/as son;

CURSO	PCI	ESPINA BIFIDA	TRASTORNO CRECIMIENTO	DIS. POR OTRAS LESIONES
08/09	36	2	4	43
10/11	22	8	7	40

De los siguientes datos cuantitativos se infiere un descenso en los casos atendidos de parálisis cerebral, debido principalmente a que la mayor parte de ellos se han trabajado en años anteriores, así mismo ha habido un aumento de los casos de espina bífida y de los trastornos de crecimiento, como puede ser acondroplasia o displasia.

En cuanto al total en censo nº de alumnos/as, según las categorías diagnósticas recogidas en SÉNECA:

CURSO	PCI	ESPINA BIFIDA	TRASTORNO DEL CRECIMIENTO	DISC. OTRAS LESIONES
08/09	181	20	29	190
10/11	235	36	43	351

Hay un notable aumento importante en el total de casos, de 420 en el curso 08/09 a 665 en el curso 10-11, en total 245 casos más, aumentando muy significativamente en el diagnóstico de parálisis cerebral y en discapacidad por otras lesiones entre las que pueden encontrarse ataxia muscular espinal, distrofias musculares, ostogénesis imperfecta, escoliosis, traumatismos, etc.

3. Escolarización, modalidades y comparativa de la evolución en los últimos cursos

Escolarización de estos alumnos/as:

El alumnado con diversidad funcional por limitaciones en la movilidad se encuentra distribuido por los centros educativos de nuestra provincia en distintas modalidades de escolarización en función de sus necesidades específicas de apoyo educativo.

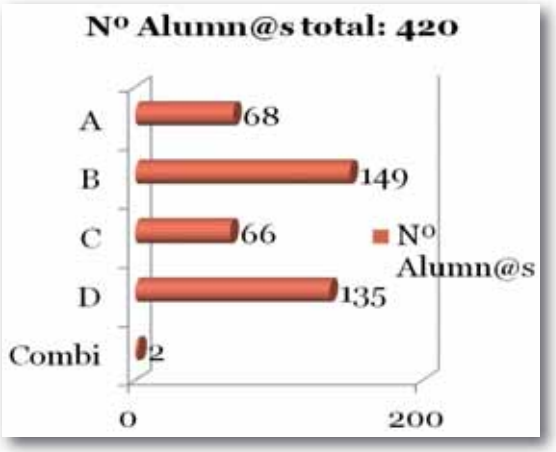
La modalidad de escolarización concreta de cada alumno viene determinada por el **dictamen de escolarización** emitido por los orientadores del Equipo de Orientación Educativa de referencia de cada centro, en base a su **evaluación psicopedagógica** previa (Orden de 19 de Septiembre de 2002).

De este modo, nos encontramos con alumnado integrado en el **aula ordinaria**, a tiempo completo o con apoyo en periodos variables, a alumnado en **aulas específicas** y alumnado en **Centros Específicos de Educación Especial**. En todos los casos, el informe o el dictamen de escolarización hacen una reseña de las necesidades educativas de cada alumno y de los recursos técnicos y materiales que se precisan para su plena satisfacción.

Comparativa de la escolarización por modalidades en los últimos cursos:

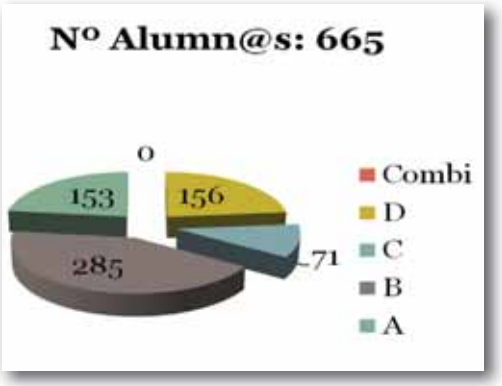
Curso 08/09:

- Modalidad aula ordinaria a tiempo completo (A): 68 alumnos/as
- Modalidad aula ordinaria en periodos variables (B): 149 alumnos/as
- Modalidad de aula especifica de educacion especial:
  * En centro ordinario (C): 66 alumnos/as
  * En centro específico (D): 135 alumnos/ass
- Modalidad combinada: 2 alumnos/as
- Total alumnos/as: 420



Curso 10/11:

- Modalidad aula ordinaria a tiempo completo (A): 153 Alumnos/as
- Modalidad aula ordinaria en periodos variables (B): 285 alumnos/as
- Modalidad de aula especifica
  * En centro ordinario (C): 71 alumnos/as
  * En centro específico (D): 156 alumnos/as
- Total alumnos/as: 665



En ambos cursos la modalidad donde están integrados más alumnos es la de aula ordinaria en períodos variables. El crecimiento notable de casos en los últimos años ha derivado fundamentalmente a los alumnos/as a las modalidades más integradoras, ya que son las que más han aumentado (A y B), siendo poco significativo el aumento de las modalidades más específicas y en las que el alumno apenas comparte tiempo con el grupo ordinario (C) o se escolariza al alumno/a en centro específico (D).

4. Principales necesidades

Las n.e.e. pueden organizarse en torno a cuatro ejes fundamentales:

- Comunicación y lenguaje:
  * Adquirir o desarrollar intención comunicativa
  * Desarrollar capacidad de hablar
  * Comprender y expresarse oralmente y/o por escrito usando estructuras morfosintácticas adecuadas a su nivel de desarrollo, empleando en su caso S.A.A.C.
  * Mejorar el lenguaje expresivo y comprensivo.
- Motricidad y movilidad y autonomía personal
  * Adquirir o mejorar el conocimiento corporal, el desarrollo motor y el control postural al objeto de favorecer o desarrollar siempre que fuera posible el control cefálico, la sedestación la bipedestación o la deambulación.
  * Desarrollar las habilidades y destrezas manipulativas.
  * Adquirir/aumentar la autonomía en las habilidades para la vida diaria como en los desplazamientos, la higiene, el aseo personal, la alimentación, el vestido, etc.
  * Recibir una atención preventiva para evitar, en la medida de lo posible, deformidades del aparato locomotor.
  * Mejorar las posibilidades de movilidad y desplazamiento autónomo bien sea con marcha autónoma o usando las ayudas técnicas necesarias (bastones, andadores, sillas de ruedas, órtesis, etc.)
- Desarrollo cognitivo
  * Mejorar su percepción sensorial recibiendo una estimulación adecuada al objeto de aumentar sus posibilidades de autonomía en el entorno. Para ello es importante desarrollar en ellos las capacidades de conocer y utilizar en la medida de sus posibilidades su cuerpo.

* Desarrollar las capacidades básicas relacionadas con el procesamiento de la información tales como la atención, percepción, memoria que promuevan la simbolización y la abstracción.
* Desarrollar otros aspectos relacionados con la cognición como el aumento de la atención, la reducción de la impulsividad, el desarrollo de la memoria, las nociones espaciales o los conceptos básicos.
* Conocer e identificar personas significativas, lugares donde desarrollan las actividades y objetos de su entorno.
* Desarrollar estrategias de comprensión del entorno tanto físico como social.

– Socialización
* Construir en los contextos educativos un entorno emocional y social estable y consistente al objeto de permitir interacciones normalizadas con el entorno social
* Desenvolverse de forma autónoma
* Promover la integración social y las interacciones con el entorno.
* Favorecer el autoconcepto y la autoconfianza
* Desarrollar habilidades sociales y de adaptación al entorno

5. Momentos clave para la respuesta educativa

Para llevar a cabo una repuesta educativa lo más apropiada posible, tenemos momentos claves:

– **Atención temprana en Escuela Infantil**: en el período de 0- 3 años, es importante coordinarse con las distintas instituciones y comenzar a trabajar con los niños/as desde la Escuela Infantil.

– **Transito a 2º Ciclo EI** (Evaluación Psicopedagógica y Dictamen Escolarización): la escolarización en los centros educativos ordinarios es un momento difícil para las familias y muy importante para los profesionales, ya que hay que determinar la modalidad de escolarización más apropiada, previo una evaluación y los recursos necesarios para que el alumno pueda acceder al currículo. El Equipo Especializado desarrolla aquí una importante labor de asesoramiento y de gestión de recursos.

– **Adaptación al Centro Educativo**: una vez escolarizado el alumno/a independientemente de su modalidad hay que poner en marcha una serie de medidas para que pueda adaptarse y pueda contar con los recursos necesarios, por lo que hay que contemplar una organización de los recursos personales de forma que el niño/a esté atendido y una colaboración estrecha con la familia debido a la información que nos puede aportar. Cobra así mismo relevancia el posicionamiento del alumno/a en el aula, ya que en el caso de los niños/as con limitaciones de la movilidad es de vital importancia que a lo largo de la jornada escolar tenga un control postural adecuado y se realicen cambios posturales necesarios para evitar posibles lesiones.

– **Transito a Educación Primaria**: en este momento de nuevo se produce una revisión de la Evaluación Psicopedagógica y del Dictamen, reflejando la evolución del alumno/a y determinando de nuevo los recursos que va a necesitar o no.

En esta Etapa cobra mucha importancia comunicación y lectoescritura, en muchos casos es necesario llevar a cabo adaptaciones de materiales y recursos técnicos, que permitan al alumno/a acceder al currículo, desde un ordenador, un teclado adaptado o un software que le facilite la comunicación, desde el Equipo Especializado se llevan a cabo muchas intervenciones en este sentido.

- **Transito a Educación Secundaria** (de nuevo revisiones): cuando los alumnos/as con limitaciones en la movilidad se escolarizan en esta etapa, junto con las revisiones de nuevo de Evaluación Psicopedagógica y Dictamen de Escolarización hay que destacar la necesaria coordinación con el Colegio de Primaria que aportará datos sobre el trabajo y las adaptaciones llevadas al cabo con el alumno/a y que hay que tener muy en cuenta, siendo también muy importante la labor del tutor/a y del orientador/a que deben coordinar la respuesta educativa teniendo en cuenta no solo las limitaciones sino las posibilidades que tiene el alumno/a para el aprendizaje y desarrollo.

6. Respuesta educativa adaptada

6.1. Elementos previos a tener en cuenta

Desplazamiento

Se debe valorar como se desplaza el/la alumno/a en las distintas dependencias del centro (aula, pasillos, patio…) Hay que tener en cuenta también la forma de afrontar desplazamientos en desniveles y escaleras, así como conocer la ayuda técnica que utiliza para desplazarse o la que puede necesitar en el centro.

Sedestación en puesto escolar

Los alumnos/as pasan muchas horas a lo largo de la mañana en el puesto escolar, por ello es importante conseguir un control postural adecuado, que le permita acceder al currículo y evitar posibles lesiones, en este aspecto son imprescindibles en muchos casos las adaptaciones del mobiliario escolar desde que se escolariza el alumno en el centro. Hay que tener muy en cuenta las recomendaciones de los profesionales de la salud en este sentido.

Manipulación

Se trata de saber las posibilidades y limitaciones en el uso funcional de los miembros superiores, para determinar cuales serían las ayudas necesarias.

Después de esta valoración se podrá decidir si es o no necesario el acceder al currículum a través del equipo informático con las adaptaciones necesarias.

Comunicación

Se trata de determinar si hay un lenguaje oral o no lo hay y si este es inteligible o no, si el alumno puede utilizar gestos para ver si es necesario un sistema alternativo/aumentativo de comunicación. Hay que tener en cuenta en este aspecto la valoración del maestro/a de audición y lenguaje que interviene con el alumno/a, así como la información que en este sentido nos puede aportar la familia sobre cómo se comunica con su hijo/a.

Posibilidades de control esfinterial

Hay que saber si el alumno tiene el control de esfínteres adquirido o si existe la posibilidad de que se logre, descartando cualquier causa orgánica que lo impida. En este aspecto es muy im-

portante la labor del monitor/a, que no solo ayuda al alumno/a en el cuidado e higiene personal, sino que también se puede llevar a cabo un programa para adquirir dicho control.

Otros aspectos asociados: Tareas asistenciales, sanitarias, deficiencias asociadas

Pueden existir otros problemas asociados como posibles crisis convulsivas. En este caso hay que poner en marcha el protocolo de enfermedades crónicas, para saber cómo actuar si se producen. También pueden coexistir problemas visuales, auditivos, cognitivos, que influyen en el proceso de enseñanza- aprendizaje y que hay que tener en cuenta de cara a las necesarias adaptaciones, poco o muy significativas dependiendo del caso.

No podemos olvidar que la valoración de todos estos aspectos es crucial y que debe recogerse en la evaluación psicopedagógica. Hay que de tener en cuenta que en los casos donde las limitaciones motrices son graves y existe ausencia de lenguaje oral, las evaluaciones psicopedagógicas no pueden basarse en pruebas estandarizadas, sino en observaciones directas, cuestionarios aplicables a las personas de su entorno inmediato, escalas del desarrollo, grabaciones, pruebas adaptadas y simulacros de resolución de tareas y conflictos con materiales alternativos al papel y lápiz.

6.2. Recursos Personales y Recursos Materiales para la respuesta educativa

Una vez analizadas las posibilidades y limitaciones del alumno/a hay que determinar las ayudas personales y materiales que pueda necesitar.

Recursos personales:

En síntesis, podemos decir que los profesionales de educación que intervienen con el alumnado con Discapacidad Motórica son los siguientes:

a) Alumnado integrado en Aula Ordinaria con apoyo en períodos variables y alumnado en Aula de Educación Especial:
   - Tutores y tutoras de aula.
   - Maestros y maestras de Pedagogía Terapéutica.
   - Maestros y maestras de Audición y Lenguaje.
   - Orientadoras y orientadores de EOE y Departamentos de Orientación.
   - Médicos/as de EOE.
   - Maestros/as de audición y lenguaje de EOE.
   - Monitores/as de Educación Especial.

b) Alumnado en Centros Específicos:
   - Maestros/as de Pedagogía Terapéutica.
   - Maestros/as de Audición y Lenguaje.
   - Monitores y monitoras de Educación Especial y cuidadores/as.
   - Psicólogo/a.
   - Fisioterapeutas.
   - Personal Sanitario.

Además, en funciones relacionadas con la escolarización y de asesoramiento de los distintos miembros de la comunidad educativa pueden intervenir, a demanda, los Equipos de Orientación Educativa Especializados:

- EOEE de Discapacidad Motórica.
- EOEE de Atención Temprana.
- En su caso, el resto de los Equipos Especializados.

Recursos Materiales:

Cuando hay necesidad de **materiales específicos** para satisfacer las necesidades educativas de este alumnado, el Equipo de Orientación Educativa Especializado en Discapacidad Motórica, realiza informes justificativos para su solicitud a la Consejería de Educación.

– **Procedimiento:**

La dotación de recursos materiales específicos para el alumnado con Discapacidad Motórica requiere un procedimiento entre el EOE Especializado en Discapacidad Motórica y el ETPOEP con el Ente Público de Infraestructuras y Servicios Educativos ISE y la Dirección General de Participación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación. Detectada la necesidad por cualquier agente educativo o por el propio alumno/a, se realiza la valoración del orientador/a del EOE o del Departamento de Orientación, posteriormente se deriva una solicitud de intervención al E.O.E. Especializado, quien realiza un informe funcional, en caso de considerarse necesario, dicha petición se canaliza a través del ETPOEP, concretamente desde el área de NEE y área de Recursos Técnicos quien a su vez deriva las solicitudes a la Dirección General de Participación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación quien estudia las demandas y cubre los gastos a través de un presupuesto extraordinario, anual y variable que facilita, la adquisición de material a los centros.

– **Ejemplo de Tipo de materiales:**
  - **Movilidad y Desplazamiento**
    - Oruga
    - Escala Móvil
  - **Manipulación y acceso al Ordenador**
    - Equipo Informático con periféricos adaptados, portátiles, pantallas táctiles...
    - Licornios, señalizadores.
    - Plástico Antideslizante
  - **Puesto Escolar**
    - Pupitre adaptado o específico (A01S Y A05S) (Silla, mesa, reposapiés)
    - Atriles
    - Peto sujeción, cinchas...
  - **Comunicación (alternativo- aumentativo/complementario)**
    - Material individualizado para la comunicación aumentativa (objetos, fotos, signos pictográficos con SPC o BLISS)
    - Comunicadores con o sin voz cuando no sea posible el habla
    - Tableros de comunicación
  - **Barreras arquitectónicas (Informe EOEE, adaptación ISE-Planificación Educativa)**
    - Supresión de escalones, instalación de rampas
    - Colocación de pasamanos y barandillas
    - Ampliación anchura de las puertas
    - Ubicación en planta baja, instalación ascensores

Adaptaciones Aseo (asideros, grifo monomando, camilla, adaptación inodoro.

6.3. Pautas generales de atencion al alumnado con limitaciones en la movilidad

➔ En el centro de enseñanza

1. **Instalaciones (aparcamientos, patios, cafeterías, bibliotecas, aulas, etc.)**
   - El centro debe disponer de un aparcamiento reservado para personas con movilidad reducida en su puerta principal, si no es así

hay que solicitarlo al ayuntamiento de la localidad.

- o En cuanto al acceso al centro escolar hay que tener en cuenta los desniveles por lo que se requerirán rampas y ascensores o medios técnicos (oruga o escala móvil).
- o Hay que tener en cuenta la accesibilidad a las distintas dependencias, biblioteca, despachos, zonas administrativas que tienen que tener un espacio y altura de mostradores adecuada así como señalización informativa de cada lugar.
- o El centro debe contar con aseo adaptado.

➔ El aula

Cada alumno/a es diferente y presenta unas necesidades distintas las adaptaciones que puede requerir estarán en un intervalo que va de poco significativas a muy significativas. Si partimos de ese continuo desde el Equipo Especializado las adaptaciones poco significativas y en su mayoría muy comunes suelen ser a nivel metodológico. En muchos casos encontramos reticencias del profesorado para realizar estas modificaciones, sin embargo con cruciales si queremos que el alumno/a pueda acceder al currículo en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros/as.

➢ Adaptaciones en la Evaluación

Este es uno de los temas que más preocupan al profesorado y con frecuencia nos solicitan orientaciones al respecto.

Si cuando se trabaja con personas con discapacidades hay que apelar siempre a la flexibilidad e imaginación, para la evaluación son requisitos indispensables y que está se podrá hacer siempre atendiendo a las características propias del alumnado.

Hay que considerar aspectos básicos tales como:

- Siempre que sea posible esta ha de tener un carácter normalizador.
- En la evaluación, entendiéndola como situación de prueba, hay que facilitarles los materiales específicos que utilicen en el trabajo cotidiano como ordenador por ejemplo.

Varios son los problemas más frecuentes que se encuentra el profesorado a evaluar:

- Tiempo de realización de la prueba
- Si tiene buena capacidad de comunicación oral
- Si utiliza ayudas técnicas

Algunos de los recursos que con mayor frecuencia se utilizan son:

- Pruebas orales si se expresa oralmente con mayor facilidad
- Situación de evaluación lo más relajada posible, ya que con ansiedad se agudizan problemas de articulación, por lo que puede que el habla no sea del todo inteligible.
- Posibilidad de utilizar grabadoras por parte del profesor/a (por ejemplo da por escrito la prueba y el alumno/a responde la pregunta).
- Es preferible utilizar preguntas cortas a preguntas extensas tanto si se examina al alumno/a de forma oral o de forma escrita.
- En las pruebas escritas es conveniente reducción de número de preguntas
- Posibilitar exámenes tipo test.
- Si es necesario usar el lápiz o bolígrafo y el alumno/a tiene dificultad el profesor/a o algún compañero/a puede "hacer de manos" por ejemplo en actividades como cálculo, problemas de física y química.

– Utilizar sistemas mixtos donde se combinan ejercicios escritos con orales.
– Prueba adaptada para realizarla en ordenador.
– Por supuesto el tiempo debe ser flexible y adaptado a las características de cada persona.

El objetivo es comprobar qué es lo que se ha asimilado, el modo de conseguir esa información pasa a ser algo secundario.

➢ **Adaptaciones Metodológicas, de las Actividades y de los Contenidos.**

Se pueden dar principalmente dos tipos de situaciones completamente distintas:

– *Alumnado con hándicaps de tipo físico, incluso muy acusados, pero con un desarrollo normalizado de su capacidad cognitiva:*

En este caso las adaptaciones metodológicas y de actividades serán mínimas (una vez que se le ha posibilitado el acceso al currículo) y no cabe llamarlas verdaderas adaptaciones curriculares, sino que más bien se trata de estrategias del profesorado. Estas estrategias van desde la flexibilización del tiempo de respuesta de actividades propuestas en clase, preparación del material individualizado, hasta la aceptación y acomodación a las ayudas técnicas que utilice el alumno/a. Adaptaciones que son válidas desde los primeros cursos de la educación infantil, hasta los niveles más avanzados de la enseñanza. Entre ellas por ejemplo:

  o Facilitar al/la alumno/a los apuntes con antelación, en papel o pen drive. para poder seguir la clase sin perder información.
  o Favorecer el voluntariado de copiadores de apuntes para estos alumnos, mediante el suministro de cuadernos de autocopiado.
  o Facilitar siempre un puesto en la primera fila o en su defecto situar al/la alumno/a en un lugar del aula al que tenga fácil acceso.
  o Permitir la estancia de monitores/as en el aula, en los casos que sea necesario.

– *Otro grupo con déficits motores y problemas asociados a su capacidad intelectual:*

Donde sí que hay que hacer adaptaciones metodológicas y de actividades más complejas con el objetivo de individualizar la enseñanza y de adaptarla a la capacidad intelectual de cada alumno/a. Por lo que ya estaríamos hablando de adaptaciones CURRICULARES SIGNIFICATIVAS

7. Lineas de trabajo futuro

En los próximos cursos nos planteamos nuevos retos y mejoras sobre estas líneas:

– Mejora Gestión de Recursos Técnicos creación base de datos en SÉNECA que completa lo que actualmente se recoge.
– Coordinación del asesoramiento con Atención Temprana desde el primer ciclo de Educación Infantil.
– Continuar con la elaboración y divulgación documentos técnicos que faciliten el trabajo a los compañeros orientadores/as, a los centros y a las familias.
– Formación Específica: continuar con esta formación de modo que podamos seguir ofreciendo una respuesta actualizada y especializada.
– Promover actividades, proyectos, ideas: mediante el asesoramiento Orientador/a y ayuda del E.O.E.E.

EJEMPLOS:

* Utilizar tutorización entre iguales
* Juegos de integración:
  - Patio (día de…)
  - Biblioteca lúdica
  - Área Educación Física clave
  - Juegos sensibilización, cuentos, comic…
* Proyectos de Investigación e Innovación educativa.
* Elaboración de Materiales curriculares adaptados
* Organización de excursiones sensibilizadotas e inclusivas
* Recoger experiencias realizadas y divulgarlas

8. Bibliografía

Cardona, M. y otros. (2003). **Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con discapacidad motora.** Junta de Andalucía: Consejería de Educación.

Cardona, M., Gallardo, Mª V y Salvador, Mª L. (2001). **Adaptemos la escuela: orientaciones ante la discapacidad motórica.** Archidona: Aljibe.

Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (CNREE). (1990), **Las Necesidades Educativas Especiales del niño con Deficiencia Motora.** Madrid: M.E.C./ CNREE.

Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA: Equipo de Motóricos). (2000). **Necesidades Educativas Especiales: Alumnado con Discapacidad Motórica.** Pamplona: Gobierno de Navarra. (http://www.pnte.cfnavarrra.es/publicaciones)

Gallardo, Mª V. y Salvador, MªL. (1994). **Discapacidad motórica. Aspectos psicoevolutivos y educativos.** Málaga: Aljibe.

Rosa, A.; Montero I. y García M.C. (comp.) (1993). **El niño con parálisis cerebral: Enculturación, Desarrollo e Intervención.** Madrid: C.I.D.E.- MEC.

Sánchez, J. y Llorca, M. (2004). **Atención educativa al alumnado con Parálisis Cerebral.** Málaga: Aljibe

Martín Betanzos, J. (2007). **Guía para la Evaluación, Orientación y Atención a los Alumnos Discapacitados Motóricos en Centros Ordinarios**. Madrid. EOS.

Martín-Caro, L. (2001). **Sistemas de comunicación y parálisis cerebral.** Madrid:ICCE.

Salvador López, M.L y otros. (2008). **Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de limitaciones en la movilidad**. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Participación e Innovación Educativa.

Sanz Redín, C. (2004). **Aquí jugamos todos.** Madrid: Pila Teleña

Sánchez Montoya, R. (2002). **Ordenador y Discapacidad. Guía práctica de apoyo a las personas con necesidades educativas especiales.** Madrid: CEPE

PUYUELO, M. y ARRIBA, J.A. (2000). **Parálisis cerebral infantil. Aspectos comunicativos y psicopedagógicos**. Orientaciones al profesorado y a la familia. Málaga. Aljibe

9. Algunas direcciones web interesantes

Enlaces de interés desde la pagina de CREENA: http://centros.educacion.navarra.es/creena/007motoricos/enlaces%20de%20interes.htm

BIBLIO CREENA: http://bibliocreena.blogspot.com/2008/01/gua-para-la-evaluacin-orientacin-y.html

MOTORICOS INFO: http://www.motoricosinfo.blogspot.com/

ORIENTACION ANDUJAR: http://orientacionandujar.wordpress.com/

E.O.E.E. CADIZ: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~11006620/web/Nueva/

EL POSTIGO DEL AULA (PROGRAMAS DE TODO TIPO): http://perso.wanadoo.es/postigoaula/postigo.html

ZONA CLIC: http://clic.xtec.cat/es/index.htm

PROYECTO FRESA: http://www.xtec.cat/~jlagares/

CEAPAT: Centro Estatal de Autonomía personal y Ayudas Técnicas. www.ceapat.es

ARASAAC: Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa: http://catedu.es/arasaac/

IMSERSO: www.seg social.es/imserso/discapacidad/docs/i0_discea.html

ABLE NET: www.ablenetinc.com

ACCESO: Unidad de Acceso de la universidad de Valencia: http://acceso.uv.es

Necesidades Educativas Especiales en Internet: http://paidos.rediris.es/needirectorio

Ministerio de Educación. Necesidades Educativas especiales: http://www.educacion.gob.es/educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva.html

EL RINCÓN DE LA COMUNICACIÓN AUMENTATIVA.: Portal dedicado a recopilar información sobre la CA: documentos, revistas, eventos, noticias, etc... http://sapiens.ya.com/eninteredvisual/rincon_de_la_ca.htm

La Atención Temprana en los Equipos de Orientación Educativa Especializados: Nuevo Modelo en Andalucía

Mª África Nieto Izquierdo
Delegación Provincial de Educación, Junta de Andalucía, Granada.
Especialista en Atención Temprana de los EOEE.

Resumen

A través del profesional especialista en Atención Temprana, la Consejería de Educación pretende abordar con carácter provincial la atención a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, teniendo por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen riesgos de padecerlos .

Son numerosas las personas que intervienen en el entramado andaluz para la AT, varias las consejerías involucradas y con diferentes estilos y estrategias de trabajo. (Salud, Igualdad y Bienestar Social Y Educación)

Introducción

Los profesionales especialistas en Atención Temprana se incorporan al Sistema Educativo como miembros de los Equipos de Orientación Educativa Especializados establecidos con demarcación geográfica Provincial, concebida su intervención dentro del marco del Equipo Provincial de Atención Temprana (EPAT), con la finalidad de dar cumplimiento al principio de intervención multidisciplinar, así como a una colaboración interinstitucional e intrainstitucional.

Existen consideraciones y premisas recogidas en distintas leyes educativas estatales y autonómicas, que fundamentan la creación de todas las actuaciones encaminadas a la población infantil de cero a seis años, a sus familias y al entorno, con la finalidad de prevenir, detectar e intervenir de forma precoz sobre cualquier trastorno en su desarrollo, o riesgo de padecerlo.

Ámbito de actuación

A la consejería de Educación compete, la etapa de Educación Infantil, que se ordena en dos ciclos, el primero comprende hasta los tres primeros años de vida, y el segundo, desde los tres hasta los seis años de edad. La función del especialista en Atención Temprana viene determinada por una intervención en

el primer y segundo ciclo de educación infantil; y una funcionalidad más general centrada en las actuaciones que se realizan en coordinación con el Equipo Provincial de Atención Temprana así como las de los Equipos de Orientación Educativa y Especializados.

El carácter que define sus funciones es un carácter de de coordinación, no de atención directa al alumnado.

Recorrido legislativo

Instrucciones del 10 de Septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los profesionales especialistas en atención temprana en la estructura de los equipos de orientación educativa especializados**.**

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación en su Título I, expone que la Etapa de Educación Infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad.

Ley 17/2007 Título II : Equidad en la educación. Capítulo I: Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, recoge que las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas.

Ley 9/1999 de 18 de Noviembre, de Solidaridad en la Educación, estableció en su Capítulo II, Sección primera que La administración de la Junta de Andalucía asegurará la atención temprana de los niños con signos o riesgo de discapacidad. Aclarando más adelante que aquellos tratamientos de rehabilitación y terapias funcionales de carácter asistencial que, a instancias de los correspondientes servicios sanitarios, necesite este alumnado serán atendidos en coordinación con la familia y los centros

Decreto 149/2009, de 12 de Mayo por el que se regulan los centros que imparten 1º ciclo de educación infantil recoge en su Artículo 44 la existencia del Equipo de Atención Temprana, como elemento esencial para el cumplimiento de lo dispuesto en la Ley 17/2007, de 10 de Diciembre.

Decreto 213/1995, de 12 de Septiembre, en su artículo 11, por que se regulan los Equipos de Orientación Educativa y la creación de equipos especializados ;así como lo establecido en el punto 1 del artículo de la **Orden de 23 de Julio de 2003** por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los EOE, donde se indica que los EOEE atenderá al alumnado que presente NEE asociadas a discapacidad motora, auditiva, trastornos del desarrollo y la conducta, así como aquel otro alumnado que la Consejería de Educación determine.

En el ámbito educativo, el Estatuto de Autonomía para Andalucía, garantiza en su artículo 21, mediante un sistema educativo público, el derecho constitucional de todos a una educación permanente y de carácter compensatorio. Las personas con necesidades educativas especiales tendrán derecho a una efectiva integración en el sistema educativo general de acuerdo con lo que dispongan las leyes.

Actuaciones y funciones

El EOEE /AT empieza a funcionar en el curso 2009/2010, desde que compete a la Consejería de Educación el periodo educativo de cero a tres años

de edad. Anteriormente hasta agosto de 2009 este alumnado era atendido en los CASE (Centros de Atención Socioeducativa) que dependían organizativa y administrativamente de la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social.

En la actualidad el alumnado de cero a tres años que está escolarizado en primer ciclo de Educación Infantil lo hace en escuelas y centros infantiles.

El total de alumnos matriculados en la provincia de Granada enlLa etapa de Educación Infantil es de 40.994 alumnos.

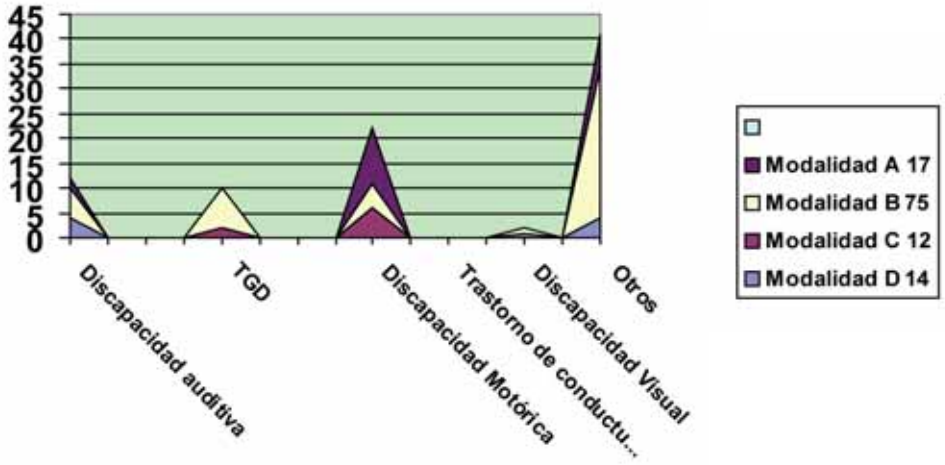
Se ha puesto en marcha a principio de este curso escolar un nuevo y novedoso Sistema Informático de Información de Atención Temprana elaborado por la consejería de Salud de la Junta de Andalucía .Este sistema llamado "Alborada" es un medio de coordinación entre las tres Consejerías que forman parte del Equipo de Atención Temprana.(Salud, Igualdad y Bienestar Social y Educación)

Según los primeros datos recogidos en los distintos CAIT de Andalucía

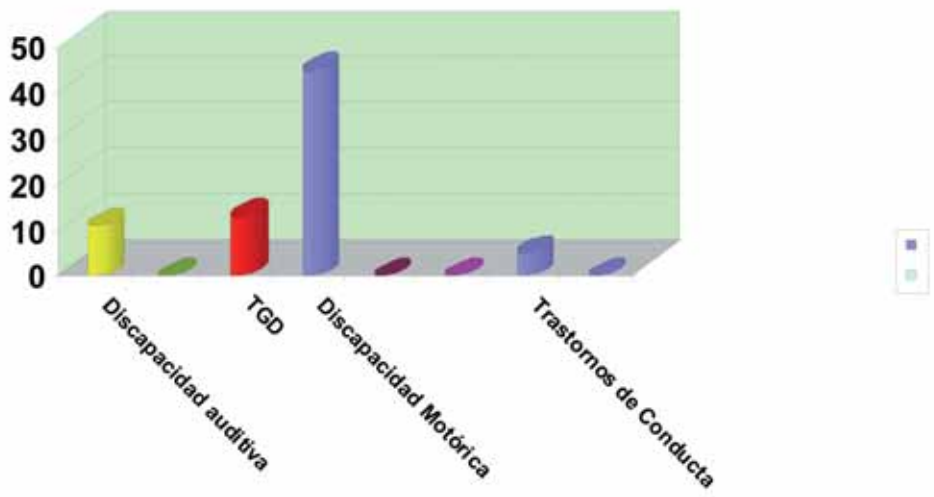
el mayor número de niños atendidos en los centros tienen diagnóstico según códigos ODAT por retraso simple del lenguaje(4.g.f), seguidos de retraso evolutivo leve(4.e.a), retraso psicomotor simple (4.d.a.) y Parálisis cerebral. (4ª.a.a).

Tipología de alumnado por modalidad de escolarización 2011/2012

En la escolarización del curso 2011/2012 el total de alumnos escolarizados en primero de segundo ciclo de educación Infantil es de 145 .



Tipología de alumnado por discapacidad Escolarización 2011/2012



Funciones especificas para el primer ciclo.

EN EL PRIMER CICLO DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL (0-3 AÑOS) Existe en la actualidad 7.379 niños escolarizados en Escuelas Infantiles y Centros de Educación Infantil en la provincia de Granada.

El numero de certificados emitidos en el año 2011 de niños atendidos en CAIT sostenidos con fondos públicos son 46.

- ✓ Colaborar en el proceso de escolarización.
- ✓ Intervenir en los programas de tránsito del primer ciclo al segundo ciclo de Educación Infantil.
- ✓ Priorizar y trasladar demandas de asesoramiento a los profesionales de los equipos de Orientación Educativa Especializados.

Funciones especificas para el segundo ciclo.

EN EL SEGUNDO CICLO DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL (3-6 AÑOS) están escolarizados 33.615 alumnos en centros públicos y concertados..El número total de alumnos atendidos en Centros de Atención Infantil Temprana es de 618 .

- ✓ Mantener canales de comunicación fluidos con los EOE, sirviendo de nexo, junto con el EPAT, entre servicios.
- ✓ Priorizar y trasladar demandas de asesoramiento a los profesionales de los equipos de Orientación Educativa Especializados.
- ✓ Intervenir en los programas de tránsito del primer ciclo al segundo ciclo de Educación Infantil.

Funciones y actuaciones generales

- ✓ Participación en programas de prevención de trastornos, de estimulación y de refuerzo.
- ✓ Adaptación de medidas que aseguren la continuidad en la intervención entre distintos servicios. (Reuniones EOE-CAIT).
- ✓ Resolución de situaciones donde exista diferencia de criterio entre los profesionales o servicios. (Reuniones EOE-CAIT).
- ✓ Colaboración interinstitucional (EPAT) así como intrainstitucional (EOE y EOEE).
- ✓ Elaboración conjunta de protocolos de actuación y circuitos de derivación entre diferentes servicios. (PROTOCOLO DERIVACIÓN)*.
- ✓ Elaboración y difusión de formularios para la detección precoz.
- ✓ (PROTOCOLO DETECCIÓN)*.
- ✓ Diseño y actualización de guías de recursos y servicios para difundir la oferta en AT.
- ✓ Diseño y aplicación de instrumentos para evaluar los programas de intervención en AT.
- ✓ Registro de equipamiento y material adaptado que pueda ser utilizado en el proceso asistencial.
- ✓ Actualización de la base de datos (Alborada).
- ✓ Creación y Actualización de de la cartilla de AT. (Alborada). Actuaciones coordinadas con distintas entidades especializadas en los distintos tipos de alteraciones

Coordinación con otros servicios educativos

- Coordinación con el Área de NEE del Equipo Técnico Provincial, a través de las reuniones quincenales.
- Coordinación con el Centro de Formación del Profesorado para analizar las necesidades de formación, a demanda.
- Coordinación con los EOEs en cuanto a el intercambio de información de alumnado del programa de Prevención y detección de NEE. y/o situación de desventaja por razones personales, familiares o sociales, que se escolarizan cada curso.

Coordinación Inter–Institucional

Información, colaboración y coordinación con las diferentes Instituciones de salud y servicios sociales de la ciudad y provincia a fin de proyectar actuaciones conjuntas encaminadas a la prevención y detección temprana de alumnos con necesidades educativas específicas:

- Centro de orientación y valoración. Delegación de Servicios Sociales, derivación de casos previa al periodo de escolarización y a demanda.
- Centros de Salud y Hospitales: Clínico (USEP), Traumatología Virgen de las Nieves (Unidad de rehabilitación), Materno-infantil (USMI-J). Reuniones en el mes de Enero para el traspaso de información de alumnado de nueva escolarización; resto del curso a demanda.
- CAIT: primer trimestre reuniones para seguimiento del alumnado 0-6 atendido por CAIT; resto del curso a demanda.

- Servicios de prevención y apoyo a la familia y protección al menor, de la Delegación de Servicios Sociales, a demanda.
- Otras Instituciones: ONCE, ASPACE, Síndrome de Down y Autismo..., a demanda.
- Participación como representante de Educación en el EPAT, con reuniones semanales.

Protocolo de Intervención y coordinación de la Consejería de Educación en Atención Temprana

La Consejería de Educación es competente en materia de Atención temprana para atender a menores con Trastornos del Desarrollo de cuatro a seis años de edad, bien de forma exclusiva o compartiendo la intervención con los centros de Atención Infantil Temprana (CAIT).

Queda como tarea a realizar la realización de un consenso sobre intervención en menores derivados al EPAT (menores derivados por el pediatra a Atención Temprana por problemas detectados de cuatro a seis años de edad.)

En base a la modalidad de escolarización es necesario estos acuerdos de una modo formal y elevados a nivel autonómico.

Se valora de forma positiva la próxima aprobación del Nuevo Decreto por el que se regulará la intervención integral de la Atención Infantil Temprana en Andalucía.

Bibliografía y Webgrafía

Libro blanco de atención temprana. (2002).

Autor: Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (GAT).

Candel, Isidoro (2002) "Investigación en Atención temprana en niños con síndrome de Down". En Revista de Atención Temprana, vol. V (1). Murcia. Asociación de AT de la Región de Murcia, pp. 21-28.

Proceso Asistencial Integrado "atención Temprana"

Editado por la Junta de Andalucía. Consejería de Salud.

Quirós, Vicente (2009):"Nuevo modelo para la atención temprana en Andalucía: directrices y desafíos .En Revista Iberoamericana de Educación.

Pons Antonio. (2007)" Atención Temprana en Andalucía". En Revista Vox Pediátrica, vol. 15. nº 1.

Htt://www.cedd.net (Real Patronato sobre Discapacidad). Publicaciones – Atención Temprana.

UNA APROXIMACIÓN A LA REALIDAD DE LOS NIÑOS Y NIÑAS CON TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

Alicia Esther Pérez Fernández
Delegación Provincial de Educación, Junta de Andalucía, Granada.
Responsable del Equipo de Orientación Educativa Especializado
en Trastornos Generalizados del Desarrollo

Resumen:

En este artículo se va a hacer un breve repaso sobre el funcionamiento del EOE Especializado en Trastornos Generalizados del Desarrollo de la Delegación Provincial de Educación de Granada. Además, se va a explicar cual es la tipología del alumnado que atiende, aspectos referidos a la escolarización, en qué consisten las aulas de educación especial especializadas en autismo, la organización de éstas y los recursos didácticos que más se utilizan en ellas.

I. Introducción

En el curso escolar 2008-2009 se creó el Equipo de Orientación Educativa Especializado en Trastornos Generalizados del Desarrollo en Granada (a partir de ahora EOEE TGD) y, desde entonces hasta el momento actual no son pocas las intervenciones que ha llevado a cabo, notándose un incremento de ellas en el curso escolar actual. Este hecho se debe en primer lugar, al aumento significativo en el número de casos detectados y a la discriminación diagnóstica con respecto a otros casos, si bien es cierto, que en muchas ocasiones confluye en el alumno/a una cormobilidad con otros trastornos, y en segundo lugar, a que nuestro sistema educativo tiene como pilar básico la inclusión de todo tipo de alumnado en él, comprendiendo así, al alumnado con necesidad especifica de apoyo educativo.

Si el alumnado con TGD está inmerso en los centros educativos, éste debe ser atendido de la mejor manera posible, utilizando para ello la metodología más adecuada a sus características y necesidades. En este sentido, la metodología más utilizada es la denominada TEACCH cuya efectividad en la mejora de la autonomía y comunicación del alumno/a está más que contrastada (se explicará en el apartado VI).

II. Tipología de discapacidad que atiende el EOE especializado en TGD

El alumnado que atiende este EOEE es alumnado con Necesidades Educativas Especiales de tipo Trastornos Generales del Desarrollo de la Provincia de Granada. Es decir, alumnado que presenta una

perturbación grave y generalizada de varias áreas del desarrollo: habilidades para la interacción social, habilidades para la comunicación o la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipadas. Las alteraciones cualitativas que definen estos trastornos son claramente impropias del nivel de desarrollo o edad mental del sujeto. Estos trastornos suelen ponerse de manifiesto durante los primeros años de la vida y en algunos casos suelen ir acompañados de déficit cognitivo que puede darse en distinto grado desde leve a profundo. En algunas ocasiones, los TGD suelen acompañar a otro tipo de enfermedades como por ejemplo déficit cognitivo, infecciones congénitas, alteraciones cromosómicas, esquizofrenia, etc.

El alumnado al que este equipo se dirige es variado pudiéndose englobar en la actuación los siguientes síndromes según el DSM-IV-TR:

Autismo: Se caracteriza por presentar los siguientes rasgos: deterioro cualitativo de la interacción social recíproca: de la relación social. Deterioro cualitativo del desarrollo del lenguaje y la comunicación. Modos de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados. El trastorno se inicia a edad temprana generalmente dentro de los 3 primeros años de vida.

Síndrome de Rett: es una grave patología neurológica, que afecta únicamente a sujetos de sexo femenino. La enfermedad es congénita, aunque no es evidente en un primer momento, y se manifiesta durante el segundo año de vida y, en todo caso, dentro de los 4 primeros años. Afecta aproximadamente una persona por cada 10.000. Pueden observarse graves retrasos en la adquisición del lenguaje y en la adquisición de la coordinación motriz. A menudo, está asociado con retraso mental grave o leve. La pérdida de las capacidades es por lo general persistente y progresiva.

Síndrome de Asperger: las características esenciales del trastorno de Asperger son la incapacidad grave y permanente para la interacción social, y la presencia de pautas de conducta, intereses y actividades repetitivos y restringidos. El trastorno puede causar insuficiencias clínicamente significativas en la vida social y laboral, así como en otras áreas importantes de la actividad del individuo. En contraste con el trastorno autista no hay retrasos clínicamente significativos ni alteraciones en la adquisición del lenguaje aunque pueden estar afectados algunos aspectos más sutiles de la comunicación social (por ejemplo el intercambio típico de una conversación). Además, durante los primeros 3 años de vida no existen retrasos clínicamente significativos en el desarrollo cognoscitivo, lo que se manifiesta por una expresión de la curiosidad normal por el ambiente o la adquisición de habilidades de aprendizaje y conductas adaptativas (distintas de las de interacción social) apropiadas para la edad. Finalmente, los criterios no satisfacen los de otro trastorno generalizado del desarrollo específico o los de la esquizofrenia.

Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado: esta categoría debe utilizarse cuando existe una alteración grave y generalizada del desarrollo de la interacción social recíproca o de las habilidades de comunicación verbal o no verbal, o cuando hay comportamientos, intereses y actividades estereotipadas, pero no se cumplen los criterios de un trastorno generalizado del desarrollo, específico, esquizofrenia, trastorno espquizotípico de la personalidad o un trastorno de la personalidad por la evitación. Por ejemplo, esta categoría incluye autismo atípico: casos que no cumplen los criterios de trastorno autista por una edad de inicio posterior, una sintomatología atípica o una sintomatología subliminal, o por todos estos hechos a la vez.

Trastorno Desintegrativo Infantil: caracterizada por una marcada regresión en múltiples áreas de la actividad tras un periodo de por lo menos 2 años de desarrollo aparente normal. El desarrollo aparente normal se manifiesta por una comunicación verbal y no verbal, unas relaciones sociales, un juego y un comportamiento adaptativo apropiados a la edad del sujeto. Tras los primeros 2 años de vida y antes de los 10 años de edad, el niño/a experimenta una pérdida clínicamente significativa de habilidades adquiridas anteriormente, por lo menos en 2 de las siguientes áreas: lenguaje expresivo o receptivo, habilidades sociales o comportamiento adaptativo, control vesical o intestinal, juego o habilidades motoras. Lo más característico es que desaparezcan las habilidades adquiridas en casi todas las áreas. Los sujetos con este trastorno manifiestan los déficits sociales y comunicativos y las características de comportamiento generalmente observados en el trastorno autista. Existe una alteración cualitativa de la interacción social, y de la comunicación, y unos patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados. El trastorno no se explica mejor por la presencia de otro trastorno generalizado del desarrollo o de esquizofrenia. Este trastorno también ha sido denominado síndrome de Heller, dementia infantiles o psicosis desintegrativa.

Como consecuencia de lo anterior, este alumnado presenta una serie de limitaciones como son: cognitivas, emocionales, de interacción social, comunicativas, de autonomía u otras.

Más concretamente la población a la que atiende el EOE Especializado en TGD es:

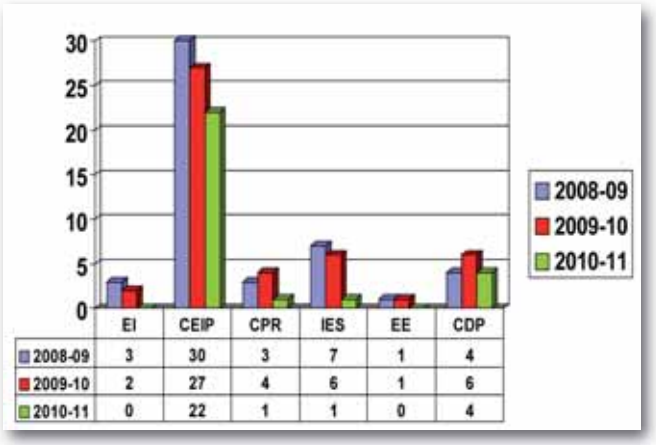
– Alumnado con diagnóstico psiquiátrico de alguno de los trastornos enumerados.
– Alumnado sin diagnóstico pero con indicios claros de la existencia de un TGD.

Este EOEE no atiende por ende a otro tipo de trastornos como pueden ser trastornos del desarrollo, síndrome de Down, retraso madurativo u otros.

III. Breve repaso de las actuaciones del EOE especializado en TGD cursos 2008-2011

Número y tipo de centros en los que se ha intervenido

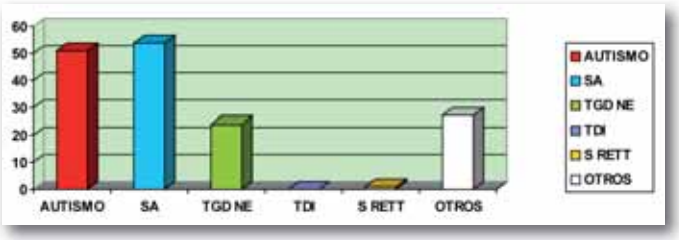
A lo largo de los cuatro cursos escolares que lleva funcionando este EOEE, las actuaciones en los centros educativos se han ido manteniendo en la misma línea, es decir, que el número de intervenciones por tipología de centros educativos es similar en esta trayectoria, predominando la intervención en CEIP, debido a que es en estas primeras etapas cuando se detectan y diagnostícan los trastornos generales del desarrollo y cuando se necesita más intervención directa con el alumno/a.



	EI	CEIP	CPR	IES	EE	CDP
2008-09	3	30	3	7	1	4
2009-10	2	27	4	6	1	6
2010-11	0	22	1	1	0	4

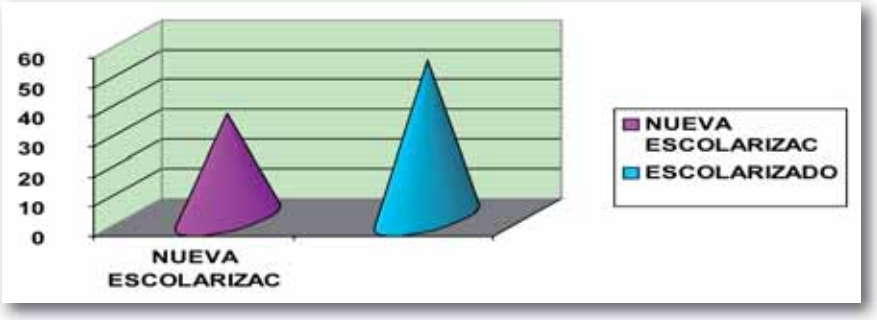
Número y tipología de casos en los que se ha intervenido

La tipología, en número de casos, a los que este EOEE ha atendido en estos cuatro años son en primer lugar síndrome de asperger seguido de autismo y trastorno generalizado del desarrollo no especificado; existe también un gran número de casos en los que se ha intervenido y que no se pueden encuadrar dentro de ningún trastorno específico ya que pueden encontrarse aún en situación de estudio o ser rasgos secundarios de otro tipo de discapacidad que presente el alumno/a.



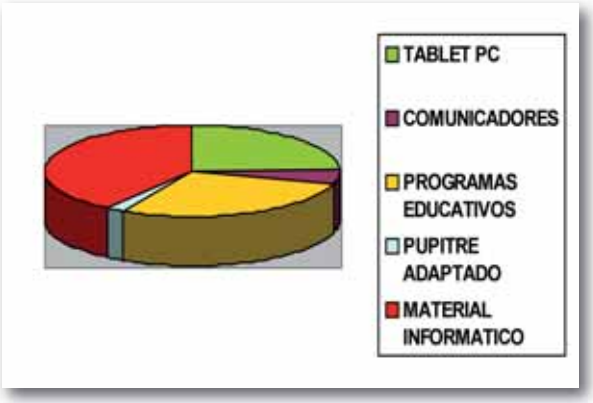
Número de dictamenes de escolarizacion

Con respecto a la participación del EOEE TGD en los dictámenes de escolarización se ha de indicar que se interviene más en alumnos/as que ya están escolarizados, sobre todo en la etapa de educación infantil, que en alumnado de nueva escolarización. Este hecho es debido a que el alumnado que presenta este tipo de trastornos como se ha indicado anteriormente, se diagnóstica a partir de los 3 años de edad.



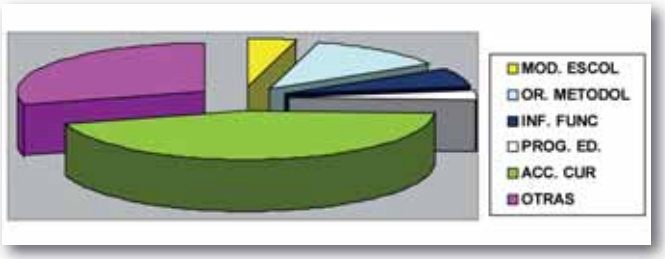
Materiales dotados a alumnado con TGD

El alumnado con TGD normalmente necesita para poder acceder al currículo una serie de materiales basados sobre todo en sistemas de comunicación alternativa o aumentativa. Hoy en día existen nuevas tecnologías que trabajan al respecto y que ofrecen muchas y muy buenas posibilidades de uso como por ejemplo ordenadores, comunicadores, programas informáticos (scaut, picaa,..), tablet pc, i-pod, i-pad, etc. que facilitan al alumno/a con TGD la comunicación y relación con los demás. Para poder dotar a un alumno/a con TGD de uno de éstos materiales es necesario e imprescindible la emisión, por parte del EOE E TGD, de un informe funcional prescriptivo en el que se analizan las necesidades que presenta el alumno/a y en el que se determinan los recursos necesarios para poder acceder al currículo o mejorar su proceso de enseñanza/aprendizaje. Este informe se deriva al ETPOEP, concretamente al área de NEE y área de Recursos Técnicos quien a su vez deriva las solicitudes a la Dirección General de Participación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación quien estudia las demandas y cubre los gastos a través de un presupuesto extraordinario, anual y variable que facilita, la adquisición de material a los centros.



Informes emitidos a la administración

Por último, existen otra serie de informes que este EOEE TGD realiza ya sean, derivados de las propias funciones o a petición del ETPOEP. Entre ellos se pueden contabilizar como los más frecuentes los informes emitidos para el acceso curricular, seguidos de otros más variados como informes al ETPOEP, informes requeridos por el gabinete de la Delegada de Educación de Granada, etc. o informes referidos a orientaciones metodológicas y modalidad de escolarización del alumnado con TGD.



IV. Aspectos referidos a la escolarización del alumnado TGD

Nuestra legislación educativa nos indica que la escuela es inclusiva, es decir, todos los alumnos/as tienen cabida independientemente de sus circunstancias personales. Esto conlleva atender a todo tipo de alumnado, incluso aquel que presente necesidades específicas de apoyo educativo, con intervenciones específicas y adaptadas a sus propias necesidades.

No todo el alumnado con TGD puede estar escolarizado con la misma modalidad de escolarización ya que el trastorno del espectro autista es muy amplio y las características y necesidades que presenta cada uno de los alumnos/as son de muy diversa índole. Dependiendo del grado de afectación que presente el alumno/a se indicará una modalidad de escolarización u otra teniendo en cuenta siempre la máxima inclusión del alumno/a en el sistema educativo.

Hablando en términos muy generales, y para ejemplificar un poco lo que estamos hablando, normalmente los alumnos/as que presentan síndrome de asperger pueden estar escolarizados en sus grupos ordinarios con apoyo en periodos variables; los alumnos/as que presentan autismo, si están escolarizados en la etapa de Educación Infantil su escolarización puede ser aula ordinaria con apoyos en periodos variables pero si su grado de afectación es elevado y no tiene ningún prerrequisito establecido de seguimiento de instrucciones, de atención conjunta, de imitación o sus conductas son muy disruptivas la escolarización indicada sería aula de educación especial en centro ordinario. En la etapa de Educación Primaria son muy pocos los alumnos/as que presentando autismo se encuentran escolarizados en la modalidad de escolarización de aula ordinaria con apoyos en periodos variables ya que, debido a la estructura de las clases y el grado de exigencia curricular es muy difícil que el alumno/a con autismo pueda seguir el ritmo que se mar-

ca en esta etapa educativa; lo más habitual es que este tipo de alumno/a esté escolarizado en aulas de educación especial en centros ordinarios en donde la intervención que recibe es mucho más específica y adecuada a las necesidades que presenta.

Los recursos personales que requiere el alumno/a con TGD son maestro/a especialista en pedagogía terapéutica, maestro/a especialista en audición y lenguaje y, en su caso, monitor/a de educación especial cuando el alumno/a necesita ayuda en tareas asistenciales de alimentación, de aseo y de desplazamientos. Según la modalidad de escolarización el número de horas que estos profesionales atienden al alumno/a difiere.

No hay que olvidar que las modalidades de escolarización son flexibles, es decir, se pueden realizar o proponer siempre y cuando se produzca un cambio significativo en la evolución del alumno/a si con él el alumno/a se beneficia.

Con respecto a las edades de escolarización, la escolarización en las distintas etapas educativas (Ed. Infantil, Ed. Primaria y ESO) comenzará y finalizará en las edades establecidas por la normativa vigente con carácter general. Excepcionalmente, la Administración Educativa podrá autorizar la permanencia un curso más en cada una de dichas etapas.

La duración de la enseñanza básica para el alumnado con discapacidad escolarizado en aulas y centros ordinarios será como máximo hasta los 20 años de edad (según LOE hasta los 21 años).

Si tenemos en cuenta la legislación vigente referida a la escolarización del alumnado, nos encontramos con los siguientes aspectos:

- En el proceso de escolarización se respetará una igual proporción de alumnado con discapacidad por unidad en los centros públicos de una misma zona, teniendo en cuenta los recursos humanos y materiales de los centros.
- La Consejería de Educación y Ciencia podrá organizar la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a un mismo tipo de discapacidad, con carácter preferente, en determinados centros educativos ordinarios, cuando la respuesta educativa requiera el empleo de equipamiento singular o la intervención de profesionales especializados de difícil generalización.
- Así mismo, podrá **especializar** determinadas **aulas o centros** específicos de Educación Especial para la atención del alumnado con un mismo tipo de discapacidad.

V. Aulas de Educación Especial Especializadas en Autismo

En los últimos años se han ido aumentando el número de aulas de educación especial especializadas en autismo en la provincia de Granada acogiéndose a lo dicho en el apartado anterior, quedando dispuestas geográficamente de la siguiente manera:

CEIP:

- ✓ CEIP Victoria Eugenia (Granada)
- ✓ CEIP Los Carmenes (Granada)
- ✓ CEIP Vicente Aleixandre (Granada)
- ✓ CEIP Parque de las Infantas (Granada)
- ✓ CEIP Sierra Elvira (Granada)
- ✓ CEIP San Miguel (Armilla)
- ✓ CEIP San Miguel (Almuñecar)
- ✓ CEIP Capitulaciones (Santa Fe)

- ✓ CEIP LOS Alamos (Motril)
- ✓ CEIP Reina Fabiola (Motril)

IES:

- ✓ IES LA MADRAZA (GRANADA)

Los criterios de agrupamiento del alumnado en aulas de educación especial especializadas en autismo son tener edades similares, presentar similitud en las competencias particulares y necesidades educativas y proximidad al centro educativo.

En cuanto al tipo de factores que se tienen en cuenta para la escolarización de un alumno/a en un aula de educación especial especializada en autismo decir que, fundamentalmente el alumno/a tiene que tener capacidad para desenvolverse dentro de un centro educativo y para poder compartir espacios y actividades comunes en el mismo. Por lo tanto, se procura que el alumnado presente capacidad cognitiva, nivel comunicativo y lingüístico, cierto nivel de desarrollo social, y no presentar muchas alteraciones en la conducta o mucha inflexibilidad cognitiva y comportamental ya que ha demostrado que cuestionan la integración.

En relación a los factores que debe cumplir el centro educativo en el que se incluya el aula de educación especial especializada en autismo se tiene en cuenta que sea un centro de pequeño tamaño y bajo numero de alumnado, que esté bien estructurado, con organizaciones predecibles y estilos didácticos directivos, con compromiso del claustro de profesores/as a participar en la integración de éstos alumnos/as tanto en las actividades del centro como en las aulas ordinarias de referencia y que, proporcione al alumnado del centro las claves para que comprendan al alumnado con TGD.

El tutor/a del aula de educación especial especializada en autismo es un maestro/a con doble titularidad, tanto especialista en pedagogía terapéutica como en la especialidad de audición y lenguaje. En éste aula también intervienen otro tipo de profesionales como por ejemplo el orientador/a del centro educativo, el médico del EOE y el monitor/a de educación especial y cualquier otro profesional que se estime oportuno.

VI. Organización de la enseñanza en las aulas especializadas en TGD

El alumnado con TGD procesa mejor la información que le viene por el canal visual más que la información proveniente del canal auditivo, es por ello por lo que necesita utilizar apoyos visuales que le faciliten reconocer y manejarse en los distintos ambientes.

Un apoyo visual es una clarificación; es la forma con la que podemos traducir o trasformar la información verbal a la información visual. Es un código alternativo al lenguaje oral que mejora la comprensión. Los apoyos visuales sirven para anticipar acontecimientos y actividades cotidianas, atender a aquello que les muestra otra persona (atención conjunta), abstraer conceptos generales y manejar el código lingüístico.

El tipo de apoyo visual utilizado depende de la capacidad de abstracción del alumno/a; nos podemos encontrar con los siguientes tipos, de menor a mayor grado de abstracción:

- La distribución ambiental.
- Los objetos reales.
- Las fotografías.

- Los pictogramas a color o en blanco y negro.
- La palabra escrita.

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, las aulas especializadas en autismo presentan una organización basada en apoyos visuales, una organización basada en la metodología TEACCH.

En el aula con metodología TEACCH la estructura debe impregnar la organización física, la organización temporal, los sistemas de trabajo y la organización de tareas.

Estructuración espacial del aula

Las aulas de educación especial especializadas en autismo presentan una estructura similar a un aula de educación infantil en el sentido de que se organiza por rincones de trabajo, espacios concretos en los que se subdivide el aula y que son específicos para el desarrollo de una actividad determinada. Además, estos rincones deben ser visiblemente diferenciados, deben resaltar claramente para nuestros alumnos/as y en cada uno de ellos debe haber un pictograma que indique la actividad o tarea que se realiza en él. Dependiendo de las características que presente el alumnado que está en ellas y de la edad de éstos, pues se podrán organizar unos rincones u otros. Como ejemplo se pueden señalar los siguientes:

- Zonas de trabajo grupal.
- Zonas de trabajo individual.
- Rincón de lectura.
- Rincón de música.
- Rincón de ordenador.
- Rincón del desayuno.
- Rincón de psicomotricidad.
- Rincón de logopedia.
- Otros rincones

Estructuración temporal del aula

El alumnado con TGD necesita además de la estructuración espacial del aula una estructuración temporal que le indique en cada momento en qué momento de la jornada escolar se encuentra, qué tipo de actividad realiza o qué le queda por hacer aún y en qué secuencia, es decir, que le facilite su organización diaria. Se ha de evitar la ambigüedad o la indecisión de qué hacer en un momento determinado. Como ejemplo de ello tenemos:

- Uso de Calendarios.
- Uso de Horarios.
- Uso de Agendas Visuales.
- Otros

Esta estructuración temporal también facilita al alumno/a con TGD predecir y anticipar las actividades y la secuencia de las actividades. Cuando el alumno/a comprende bien los horarios o agendas visuales es más fácil realizar cambios en ellos sin que les provoquen rabietas, desmotivación o negativismo.

Además, con este sistema de trabajo no se precisa tener una gran memoria porque en todo momento todo está presente, tanto las actividades agradables como las que no les agradan tanto y este hecho prepara para tener una actitud o estabilidad emocional y evitar así comportamientos inadecuados.

Sistemas de trabajo

A través de los sistemas de trabajo los alumnos/as con TGD trabajan de forma más autónoma, comprenden lo que se espera de ellos y se les explica cómo

completar las tareas, cómo organizarlas y sistematizarlas. Los sistemas de trabajo ayudan al alumno/a a: que sepa cuándo acaba una actividad, los posibles premios, el orden de las tareas que puede ser mediante números, pictogramas, palabras,… (éste sistema se realiza de izquierda a derecha o de arriba abajo), Cuando el alumno/a termine la última actividad codificada le recordará que debe volver a su agenda u horario para saber en qué momento de la jornada escolar está y con qué debe seguir trabajando.

Cuando un alumno/a con autismo sepa qué tiene que hacer, cuánto trabajo tiene que hacer, cuándo terminará su trabajo y qué ocurrirá después, el sistema de trabajo ha tenido éxito para el alumno/a.

Organización de latarea

Las tareas deben ser autoexplicativas, es decir, que al repetir la forma de trabajar, el alumno/a con TGD es capaz de comprender lo que ha de hace aunque se cambien el contenido de las mismas. Esto hace que su autonomía también aumente.

Normalmente, el tipo de tarea que se utiliza es el denominado "plantilla" que consiste en que el alumno/a primero compare los elementos de la tarea y luego que los clasifique; así, el alumno/a sabe qué se le pide en cada momento: buscar semejanzas y colocar las fichas, letras, números, objetos,…, encima de la plantilla de trabajo. Además, con este sistema de plantilla también queda manifiesto cuándo termina la tarea: cuando ya no hay más material a utilizar. Todas las actividades que se diseñan para trabajar con este sistema son manipulativas favoreciendo la motivación del alumno/a a realizarlas.

VII. Recursos didácticos utilizados

Como se ha indicado en el apartado 2 del artículo, el alumnado con TGD utiliza cada vez más las nuevas tecnologías para el acceso a la comunicación y relación con los demás. Las últimas apuestas metodológicas al respecto indican que los más usuales son los siguientes aunque siempre habrá que tener en cuenta las capacidades del alumno/a a la hora de poder manejar el recurso en cuestión:

- Sistemas alternativos/aumentativos de comunicación.
- Programas de estructuración ambiental.
- Empleo de guiones e historias sociales.
- Materiales adaptados.
- Ordenador y programas educativos informáticos.
- Nuevas tecnologías: i-pod, i-pad,…
- Otros programas.

VIII. Bibliografía

Consejería de Educación. Los Trastornos Generales del Desarrollo. Una aproximación desde la práctica. Volumen I, II y III.

Hernández, Juana Mª, Ruíz, Beatriz y Martín, Arantxa (2007). Déjame que te hable de los niños y niñas con autismo de tu escuela. Teleno Ediciones SL.

Valdez, Daniel (comp) (2005). Evaluar e intervenir en autismo. Aprendizaje. Antonio Machado libros.

IX. Algunas webs de interés

http://www.aetapi.org

http://aulaautismoalmuñecar.blogspot.com/

http://cicode-gcubo.ugr.es/autismogranada/

http://www.autismo.org.es/AE/default.htm

http://www.autismoandalucia.org.

http://www.catedu.es/arasaac/

http://wwwasperger.es/

http://www.portalsolidario.net/hosting/webs.php?wid=888p=4

http://centros.educación.navarra.es/creena

http://bibliocreena.blogspot.com/2008/01/guia-para-la-evaluacion-orientacion-y.html

http://orientacionandujar.wordpress.com/

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/11006620/web

http://perso.wanadoo.es/postigoaula/postigo.html

ATENCIÓN AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES. UNA PERSPECTIVA ACTUAL

Teresa Gómez Gómez
Maestra y Psicopedagoga.
Especialista en Atención Educativa al Alumnado AACC en Delegación Provincial de Educación de Granada.

Mª José Baena Vílchez
Orientadora Educativa en EOE
Especializado en Altas Capacidades de Granada

Resumen

Actualmente la normativa recoge la atención educativa específica hacia el alumnado con necesidades educativas por presentar altas capacidades intelectuales. Con esta respuesta educativa se permitiría que este alumnado pueda llegar a desarrolla sus potencialidades al máximo.

Las medidas educativas son diversas e implican una colaboración y coordinación entre los diferentes agentes involucrados para un ajuste individualizado y personalizado.

Introducción

No podemos permitir que en el marco de nuestras escuelas, cada día más pretendidamente equitativas, integradoras, o inclusivas, se siga ignorando la existencia de alumnado con altas capacidades que presenta unas necesidades educativas específicas a las que es necesario dar respuesta. La escuela, y más aún la escuela pública, sostenida con fondos públicos, tiene que ofrecer a todo su alumnado las oportunidades y las condiciones para optimizar su potencial.

La singularidad y heterogeneidad que presenta este alumnado –junto, no podemos negarlo, a la despreocupación que por sus necesidades hemos manifestado durante mucho tiempo- dificultan enormemente proponer un modelo de emplazamiento escolar y un método de enseñanza ideal; pero sin duda éste ha de pasar por la superación del currículo ordinario como único recurso, por la oferta de diversas formas de agrupamiento y metodologías flexibles que ofrezcan los desafíos adecuados para desarrollar tanto sus recursos cognitivos como sus habilidades sociales.

Referencia Normativa

La actual normativa educativa recoge medidas específicas para la atención de este alumnado en el seno de los principios de integración y normalización, que rigen la atención a la diversidad (alumnado con altas capacidades, vuelve a ser definido como alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a altas capacidades, sobreentendiendo que también necesitan de una atención especial, dentro del marco de la atención a la diversidad general).

Ya en la **LEY 14/1970**, **de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa** en su (Art. 53) encontramos disposiciones legislativas en torno a este alumnado. Más tarde el **Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los alumnos con necesidades educativas especiales** (Cp.II Art. 10 y 11) y normas que lo desarrollan, se ocupan de la escolarización del alumnado con NEE asociadas a su sobredotación intelectual regulando las condiciones y procedimientos para flexibilizar, con carácter excepcional la duración del periodo de escolarización obligatoria de este alumnado. En este sentido, la administración andaluza adapta la Normativa a través de la **ORDEN de 1 de agosto de 1996, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.**

Posteriormente, la Ley de Solidaridad en la Educación 9/1999 de 18 de noviembre (Título II, Cap. II, sección 3ª, art. 12), más tarde concretada en el **DECRETO 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales**, también se ocupa del alumnado con sobredotación intelectual.

La Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de la Educación (LOCE) en su título I, Capítulo VII, sección 3ª, artículo 43 recoge la preocupación que por este tema se ha advertido en la sociedad y el **REAL DECRETO 943/2003, de 18 de julio,** regula las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para el alumnado superdotado intelectualmente.

En la **LOE (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, BOE de 4 de mayo**) la atención a la diversidad se establece como principio fundamental entendiendo que educar en la diversidad significa reconocer las diferencias existentes entre el alumnado. Esta Ley Orgánica de Educación habla de altas capacidades y no de superdotación atendiendo a una concepción de estas basada no solamente en aspectos cuantitativos como puede ser la medición del Cociente Intelectual, sino en un conjunto de factores cognitivos y emocionales que interactúan y entendiendo las altas capacidades desde una perspectiva dinámica. Contempla la atención que el Sistema Educativo debe prestar al alumnado con altas capacidades intelectuales persiguiendo entre sus objetivos resolver el problema que supone el hecho de que un porcentaje importante de alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales, obtengan malos resultados escolares.

En concreto la Ley expone en cuanto a la atención del alumnado con alta capacidades, lo siguiente:

– Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso,

los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

– Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades.

– El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad.

Asimismo la **Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía**, recoge las siguientes referencias:

– Se considera alumnado con necesidad específica de apoyo educativo al que presenta altas capacidades intelectuales, de acuerdo con lo establecido en el artículo 71.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

– La Administración de la Junta de Andalucía establecerá el conjunto de actuaciones dirigidas a la población infantil de cero a seis años, a sus familias y al entorno con la finalidad de prevenir, detectar e intervenir de forma precoz sobre cualquier trastorno en su desarrollo, o riesgo de padecerlo. De la misma forma, se actuará para identificar lo antes posible al alumnado con altas capacidades intelectuales.

– *La Administración educativa favorecerá la formación en los centros educativos de equipos docentes implicados en la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y en el desarrollo de proyectos para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, programas de compensación educativa, atención al alumnado inmigrante o al que presenta altas capacidades intelectuales.*

Las **Instrucciones de 16 de enero de 2007** de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la educación sobre aplicación del procedimiento para flexibilizar la duración del periodo de escolaridad obligatoria del alumnado con necesidades educativas asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, concretan los diferentes aspectos respecto a esta medida.

En su desarrollo los **DECRETO 230/2007, de 31 de Julio**, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria y **DECRETO 231/2007, de 31 de Julio**, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía explicitan las medidas de atención a la diversidad que pueden contemplarse en la educación básica.

Y finalmente, la **Orden de 25 de julio de 2008** regula y desarrolla las medidas y programas de atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

Las diferentes Comunidades Autónomas, han elaborado sus Planes para dar respuesta a esta necesidad. En el caso de la Comunidad autónoma de Andalucía, contamos con un primer *Plan de Atención Educativa al Alumnado de Altas Capacidades de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía* desarrollado en el periodo comprendido entre 2000 y 2002 y cuya aplicación condujo a un aumento considerable en cuanto al alumnado evaluado y un incremento en las actuaciones, en este sentido, de orientadores y orientadoras en los centros. Por otra parte, representó un avance en cuanto a formación y difusión, a

través tanto de actividades dirigidas a familia, profesorado, Equipos de Orientación… como de la publicación de la "***Guía para la Atención Educativa al Alumnado con Sobredotación Intelectual***".

Sobre el análisis realizado de las actuaciones llevadas a cabo y las necesidades detectadas respecto a la actuación con este alumnado, se elaboró el ***Programa de Atención al Alumnado con Sobredotación de Capacidades en Andalucía*** para ser desarrollado entre 2003 y 2006. El nuevo Programa pretende continuar las líneas de trabajo ya iniciadas (detección y seguimiento, formación del profesorado y del resto de los profesionales implicados…) centrado especialmente en la importancia de la adecuación de la respuesta educativa a las necesidades de este alumnado.

Recientemente, el 14 de Febrero de 2011, se presentó el "Plan de Actuación para la Atención Educativa al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar Altas Capacidades Intelectuales en Andalucía", aunque no se aprueba hasta el 4 de octubre en Consejo de Gobierno, BOJA nº 203.

Este Plan a traído una definición terminológica de qué entendemos por alumnado con Altas Capacidades y una serie de objetivos y actuaciones derivadas que se desarrollarán en un período de 2011 a 2013.

Así mismo, este Plan identifica los siguientes perfiles de alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales:

– **Sobredotación Intelectual:** Alumnado que dispone de un nivel elevado (por encima del percentil 75) de recursos en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales como razonamiento lógico, gestión perceptual, gestión de memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático y aptitud espacial. Además, se requiere que este perfil aptitudinal vaya acompañado de una alta creatividad por encima del percentil 75.
– **Talentos Simples:** Alumnado que muestra una elevada aptitud o competencia en un ámbito específico (por encima del percentil 95), como, por ejemplo, el verbal, matemático, lógico o creativo.
– **Talentos Complejos:** La combinación de varias aptitudes (percentil superior a 80 en al menos 3 capacidades), como es el talento académico (verbal, lógico y gestión de memoria).

Este Plan, recoge la sistematización del proceso de detección temprana de nuevos casos. Este proceso se normativiza tras la publicación de las *Instrucciones de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa, de 1 de septiembre de 2011 por las que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*, y cuyas fases son:

I. Formación e Información a los diferentes agentes implicados.

II. Informar a la comunidad educativa de las actuaciones que se van a desarrollar en el centro.

III. Identificación del alumnado con indicios de presentar Altas Capacidades Intelectuales:

– Cuestionarios tutores/tutoras y familia.
– Análisis de Cuestionarios.
– Al alumnado que *supere los baremos establecidos para ambos cuestionarios*, previa autorización familiar, se le aplicarán pruebas de screening que permitirán confirmar los niveles altos de capacidades intelectuales.

IV. Evaluación Psicopedagógica.

V. Información a la familia y a tutores o tutoras.

VI. Organización de la Respuesta Educativa.

VII. Seguimiento y Evaluación.

Considerando las disposiciones legislativas citadas, y la breve historia en la que se han desarrollado las líneas básicas para la atención al alumnado con altas capacidades intelectuales, en el curso 2004-2005 la Delegación Provincial de Granada a través del Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional, ejerció de pionera en la concreción de un profesional en el ámbito de centro educativo, promoviendo la creación de una plaza cuyo contenido más explícito sería **ofrecer al alumnado de altas capacidades la respuesta educativa adecuada a través del diseño de programas ajustados a las necesidades propias de cada alumno así como la colaboración de la atención específica que este alumnado precisa en el aula.**

La actuación de esta profesional se define en dos ámbitos: en el ámbito de centro educativo**,** cuyo contenido más explícito sería ofrecer al alumnado de altas capacidades la respuesta educativa adecuada. En el ámbito provincial, desde la Delegación, la misión de este profesional es el asesoramiento en cuanto a características, estilo de aprendizaje, respuesta educativa (enriquecimiento curricular, ACI, anticipación o aceleración...), materiales específicos...tanto a centros, familias, como a orientadores que lo soliciten.

Por otra parte, desde este puesto de trabajo se puso a dialogar el conocimiento académico (a través de la continua revisión bibliográfica, contacto y colaboración con otras estructuras del Sistema educativo: Administración, Universidad, participación en Encuentros, Jornadas, Congresos…) y el que se desprende del análisis de las prácticas educativas (contacto con profesorado de otros Centros, intervención en el diseño y planificación de las actividades de formación del profesorado…) con el fin de lograr un enriquecimiento de ambas. En colaboración con la Universidad, Facultad de Psicología, Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, llevamos a cabo una detallada y precisa revisión bibliográfica sobre el tema, que situó en posición de hacer nuestras propias aportaciones. En concreto, hemos desarrollado y difundido a través de la Junta de Andalucía ***El alumnado con sobredotación intelectual*** (2007) materiales y recursos metodológicos con la intención de hacer nuestra aportación a la actual práctica educativa con respecto al alumnado de altas capacidades.

Durante el curso escolar 2010-2011 se ha concretado todavía más la actuación desde la Consejería de Educación a través de la Circular de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa sobre la incorporación de Orientadores y Orientadoras especialistas en Altas Capacidades Intelectuales en la estructura de los Equipos de Orientación Educativa Especializados. Así la Delegación de Granada aumenta la atención hacia este alumnado con una profesional más, cuyas funciones están explicitadas en la *circular de 22 de septiembre de 2010* como son:

- Colaboración en la detección y atención temprana del alumnado con altas capacidades intelectuales.
- Colaboración y asesoramiento en la realización de la Eval. Psicopedagógica.
- Asesoramiento para la flexibilización.

– Determinación de las necesidades de Recursos Técnicos, Didácticos y/o Materiales que requieran el alumnado.
– Demostraciones sobre el uso de recursos, medios y ayudas técnicas.
– Asesoramiento y Colaboración en la adaptación de los elementos del currículo.
– Asesoramiento para la elaboración de la Programación de Aula.
– Colaboración en los Planes de Tránsito que así lo requieran.
– Asesoramiento al profesorado.
– Asesoramiento a la familia.
– Otros.

Orientaciones metodológicas para tutores del alumnado con altas capacidades intelectuales

La capacidad para aprender no puede ser la única variable que consideremos al diseñar la respuesta educativa del alumnado con altas capacidades. Las diferencias en cuanto a motivación, intereses y estilo de aprendizaje, las características especiales que expliquen los rendimientos y modos de trabajar de este alumnado, identificar los puntos fuertes, los intereses y el estilo de aprendizaje, preferencias de los estudiantes con respecto a las técnicas educativas… será lo que nos permita la toma de decisiones adecuadas para que el potencial con que cuentan pueda desarrollarse al máximo.

Al alumnado con altas capacidades le gusta crear sus propias reglas, prefiere los problemas menos estructurados, las actividades constructivas, crear cosas, diseñar nuevos proyectos. Prefiere ambientes y tareas abiertas que le permitan generar sus propios procedimientos. Le gusta adquirir y procesar la información de manera global. Y derivado de este estilo de aprendizaje, en general, suelen ofrecer mejores respuestas frente a métodos flexibles, poco estructurados que posibilitan el trabajo autónomo, desarrollan habilidades para aprender a pensar, permiten soluciones creativas… Si el profesor conoce las preferencias de estilo de todos sus alumnos y alumnas, podrá planificar experiencias de aprendizaje que las tengan en cuenta. Esta información les permitirá a los orientadores asesorar en el proceso educativo, personal y profesional y le será útil para informar a los padres de las oportunidades de desarrollo del talento escolar y el compromiso de sus hijos con las mismas. Constituirá nuestra mejor información de cómo ayudarle a aprender. Nos permitirá tomar decisiones sobre la programación educativa tanto de alumnos como de grupos pequeños que comparten habilidades, intereses o estilos de aprendizajes comunes.

La heterogeneidad del alumnado con altas capacidades intelectuales es tan amplia que dará origen a diferentes medidas educativas en cada caso, desde modificaciones en aspectos organizativos y metodológicos hasta posibles alteraciones importantes en los elementos prescriptivos del currículum. Sin embargo, la aceleración o flexibilización del periodo escolar ha sido, a menudo, la primera –y en ocasiones, la única- respuesta ofrecida al alumnado con altas capacidades intelectuales.

Consideramos sumamente importante que llevemos a cabo una secuenciación de medidas educativas de atención a este alumnado antes de adoptar alguna medida extraordinaria como sería la flexibilización de la escolaridad.

Una propuesta de secuencia en la adopción de medidas educativas

Enriquecimiento en el aula

El enriquecimiento es una medida integradora que, al tiempo de permitir una enseñanza personalizada, es capaz tam-

bién de dar respuesta a las necesidades educativas de este alumnado sin separarlo de su grupo de edad y sin sobrecargar su horario lectivo. Pero, cómo podemos abordar el enriquecimiento en el aula. Evitando esperar que todo el grupo haga lo mismo, de la misma forma y al mismo tiempo. Huyendo de tareas reiterativas. Posibilitando la utilización de recursos variados para sus actividades, proporcionando propuestas de trabajo abiertas, con actividades de diferente grado de dificultad y actividades de libre elección por el alumnado en función de su nivel e intereses… Para ello podemos organizar distintos espacios en el aula: biblioteca, taller de prensa, rincón de las colecciones, de los experimentos… evitando la rigidez en cuanto al tiempo dedicado al desarrollo de las diversas áreas.

Quizá sea necesario en algunos casos programar tareas individuales adecuadas introduciendo diversos materiales. Disponer de actividades y temas de ampliación de reserva dado el rápido ritmo de aprendizaje de estos alumnos, para que no se aburran y desmotiven. Y todo ello estimulando la creatividad, animándole y provocando distintos enfoques o soluciones y educando en la tolerancia y la resistencia a la frustración.

No es necesario tanto un profesorado específico como un profesorado que conozca las características y necesidades del alumnado con altas capacidades intelectuales y que esté comprometido realmente con la atención a la diversidad, que presente una organización del aula dinámica y creativa de la que podrá beneficiarse todo su alumnado.

Enriquecimiento fuera del aula

En líneas generales, se trata de realizar actividades por y para el alumnado de altas capacidades intelectuales, que amplíen o complementen las tareas y contenidos escolares ordinarios (currículum ordinario). Lo relevante es que los temas y tareas adicionales se hallen en función de las potencialidades y necesidades de estos alumnos o de sus propios intereses cuando se trate de temas de libre elección.

Se trataría de ofrecer experiencias de aprendizaje de alto nivel que le supongan un desafío proporcionando oportunidades de participación en una amplia gama de actividades.

Renzulli propone un modelo en el que diferencia tres tipos o niveles de enriquecimiento:

– En el que se proponen al alumnado temas, ideas y campos de conocimiento nuevos e interesantes que no están contemplados en el curriculum ordinario.

– En el que se proponen actividades de entrenamiento sobre cómo aprender a pensar desarrollando una serie de habilidades.

– En el que se desarrollan investigaciones individuales, o en pequeños grupos, de problemas reales. Se pretende que los alumnos y alumnas apliquen sus conocimientos, creatividad y motivación a un tema libremente elegido y que adquieran conocimientos y métodos de nivel superior dentro de un campo determinado.

Adaptación curricular

En algunos casos, para responder adecuadamente a las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales quizá haya que introducir modificaciones, más o menos importantes, en uno o varios de los elementos curriculares.

Se pueden considerar diferentes tipos de adaptaciones curriculares dependiendo de las características de cada alumno o alumna de modo que nos permita de-

sarrollar al máximo su potencial sin descuidar los posibles puntos débiles:

- Adaptaciones de área/áreas, para aquel alumnado con aptitudes excepcionales en algún/algunas áreas (talentos)
- Adaptaciones en el qué enseñar que nos permitan eliminar aquellos contenidos que el alumno o alumna ya domina a cambio de la ampliación de la cantidad de contenidos que debe aprender. Enriquecimiento de contenidos en profundidad y extensión. Priorización de determinados contenidos centrando más el proceso de enseñanza-aprendizaje en el uso de la información que en su adquisición.
- Adaptaciones en el cómo enseñar ofreciéndoles gran cantidad de recursos, fomentando la iniciativa, sirviéndole de guía para que el alumno o la alumna trabaje activamente.

Aceleración o flexibilización del periodo escolar.

Esta medida extraordinaria consiste en la reducción del periodo de escolaridad y permite al alumnado con altas capacidades intelectuales cursar su escolaridad en un número menor de años del que lo hará el resto del alumnado de la misma edad cronológica.

Es necesario valorar y en cierta medida anticipar, posibles efectos negativos que esta medida pudiese representar para un alumno concreto, antes de plantear la aceleración como respuesta educativa. Y en todo caso, nunca antes de que otras medidas ordinarias, como las que hemos mencionado arriba, hayan sido diseñadas y hayan resultado insuficientes. Sólo en el caso de alumnado con madurez afectiva y emocional podríamos valorar la aplicación de esta medida ya que de otro modo le estaremos poniendo en riesgo de sufrir presiones sociales y emocionales innecesarias.

Evolución en la detección del alumnado con altas capacidades intelectuales.

El trabajo constante en el área del alumnado con altas capacidades intelectuales desde la Delegación de Granada ha aumentado la sensibilización hacia este alumnado y se han puesto en marcha diferentes mecanismos de respuesta hacia las necesidades educativas que plantea. Este hecho podemos constatarlo a través de los datos estadísticos que nos proporciona el Censo elaborado con la información aportada por los Departamentos y Equipos de Orientación.

CURSO ACADÉMICO	ALUMNADO AACCII CENSADO
1997/1998	0
1998/1999	2
1999/2000	7
2000/2001	25
2001/2002	31
2002/2003	61
2003/2004	89
2004/2005	119
2005/2006	140
2006/2007	159
2007/2008	174
2008/2009	176
2009/2010	177
2010/2011	189

En esta tabla podemos ver cómo a partir de 2004, año en que la Delegación cuenta con un profesional específico para la atención al alumnado con altas capacidades, se dinamizan los procesos de información y formación de los diferentes profesionales implicados en su educación ha aumentado la sensibilización hacia este tipo de alumnado y por tanto su detección y atención educativa.

Intervenciones en centros con respecto al alumnado con altas capacidades intelectuales

Ha aumentado la sensibilización hacia este alumnado y se han puesto en marcha diferentes mecanismos de respuesta hacia las necesidades educativas que plantea, superando en gran medida la adopción de la flexibilización como única respuesta educativa a este alumnado y consiguiendo así proporcionar desafíos con los que los alumnos que se sitúan por encima de la media, se encuentran satisfechos e identificados.

Se ha dado respuesta a los diferentes centros que contando con alumnado de altas capacidades han solicitado información o asesoramiento. Se ha potenciado la formación de los diferentes profesionales implicados en la atención al alumnado con altas capacidades intelectuales. Se ha generado una dinámica de atención, preocupación, información y debate en torno al tema del alumnado con AA.CC.

Epílogo

A nuestro sistema educativo le está costando desprenderse de las viejas intenciones instruccionales, cuyo objetivo primordial sería la acumulación y reproducción de datos, para adentrarse en un proceso de enseñanza-aprendizaje más acorde con la nueva sociedad de la información y de la tecnología, centrado en la organización y gestión de los propios recursos cognitivos, metacognitivos, psicosociales, afectivos, creativos… Si el recorrido de este camino sería una ventaja para todo tipo de alumnado, en el caso del alumnado de altas capacidades, se convierte en una necesidad imperiosa, pues su estilo de aprendizaje, autónomo, crítico, motivado, persistente y creativo estaría mucho más acorde con un modelo de profesorado que no pretende ofrecerle todos los datos sino guiarle en la búsqueda de ellos. Ofrecerle los recursos que le permitan gestionar su inteligencia ayudándoles a desarrollarla a través del manejo de habilidades y estrategias básicas de pensamiento.

Por eso es urgente abordar de manera rigurosa los planes de formación del profesorado, pues hasta hoy, la respuesta del profesorado frente a las diversas problemáticas que pueda presentar el alumnado de altas capacidades han ido desde la falta de respuesta específica (incluyendo a menudo la negación de la existencia), hasta el compromiso y la implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno y su adaptación al sistema educativo. Pero en todo caso, estas respuestas se derivan de motivaciones profesionales y personales individuales, ya que no estaba contemplado con rigor en los planes de formación del profesorado el abordaje de las Necesidades Educativas Específicas derivadas de altas capacidades intelectuales.

Por todo esto, saludamos con alegría el nuevo *Plan de Atención Educativa al Alumnado de Altas Capacidades de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía* que unifica criterios y protocolos y arbitra medidas y recursos; pues de la verdadera asunción –tanto por parte de la sociedad, como de la escuela misma- del tan bello aunque no siempre conseguido principio de inclusión dependerá en gran medida la consecución del sueño de una escuela pública de calidad.

Referencias bibliográficas

Calero, M.D., García, M.B. y Gómez, M.T. (2007). *El alumno con sobredotación intelectual*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación.

Consejería de Educación y Ciencia (2001). *Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con sobredotación intelectual*. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad. Sevilla.

Freeman, J. (2006). Un estudio de tres décadas sobre niños superdotados y talentosos. Internacional Symposium, Gran Canaria 2-4, noviembre 2006. .[En red]. Disponible en: http://www.joanfreeman.com/content/Gran%20Canaria%20long%20term%20Nov%2006.pdf

Genovard Rosselló, C. y Castelló Tarrida, A. (1990) *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Ed. Pirámide. Madrid

Gómez Gómez, T. (2008) *Altas capacidades intelectuales, bienestar subjetivo y rendimiento académico*. Universidad de Granada (Tesina dirigida por la doctora Calero García, M.D.)

Jiménez Fernández, C. (2002). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. UNED Ediciones. Madrid.

Jones, Palincsar, Ogle y Carr (1987). *Estrategias para enseñar a aprender* Aique (Buenos Aires)

Landau, E. (1988) "Formulando preguntas creativas para el futuro" en *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos* (J. Freeman, dirección). Santillana. Madrid. Pgnas 384-395

Pizarro y Crespo (2000). *Inteligencias multiples y aprendizajes escolares*. [En red]. Disponible en: http://www.uniacc.cl/talon/anteriores/talonaquiles5/tal5-1.htm

Prieto Sánchez, M.D. (Coord.) (1997) *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga. Aljibe.

Rayo Lombardo, J. (2001). Síntesis de la normativa legal sobre el alumnado de altas capacidades en la comunidad autónoma andaluza. *Bordón 54 (2y3), 2002, págs. 479-487*

Renzulli, J.S. (2005) The three-ring conception og giftedness: A develop-

mental model for promoting creativy productivity. En R.J. Stenrberg y J.E. Davison (Eds.) *Conceptions of Giftedness*. (pp 246-279). Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J.(1990) *Más allá del cociente intelectual*. Biblioteca de Psicología (Bilbao)

Sternberg, R.J. y Grigorenko, E. (2006). Cultural Intelligence and Successful Intelligence. *Group and Organization Management*, 31(1), 27-39.

Tannenbaum, A.J. (1993). History of giftedness "gifted education" in world perspective. En A. Heller, F.J. Mönks y A.H. Passow (Eds.): *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 3-27). Oxford: Pergamon Press.

Tourón, J. Peralta, F. y Raparáz, C. (1998): *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona: Eunsa

Referencias de web

Ministerio de Educación

http://www.educacion.gob.es/portada.html

Junta de Andalucia. Boletin official.

http://www.juntadeandalucia.es/index.html

Junta de Andalucía. Consejería de Educación.

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/educacion/nav/busqueda.jsp

Asociación de Inspectores de Andalucía. ADIDE Federaciones.

http://www.adideandalucia.es/normativa.php

Federación andaluza de altas capacidades intelectuales.

http://www.f-a-s-i.com/

*__Teresa Gómez Gómez__ es maestra y psicopedagoga. Ocupa desde el 2004 una plaza de atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales en la Delegación de Educación de Granada.

**__María José Baena Vílchez__ es orientadora educativa. Ocupa desde el curso 2010-2011 la plaza de orientadora especialista en altas capacidades en la estructura de los Equipos de Orientación Educativa Especializados de la Delegación de Educación de Granada.

LA ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS INTEGRADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Francisca Aguilera Sánchez,
Orientadora del CPIFP Hurtado de Mendoza de Granada

Los Centros Integrados de Formación Profesional son una nueva realidad en el panorama de la FP en nuestro país. Y también los servicios de información y orientación profesional que se prevén dentro de dichos Centros.

Para entender esas nuevas realidades tenemos que situarnos en el contexto en el que nacen y remontarnos a los inicios del profundo cambio que nuestra FP experimenta con la Ley 5/2002. La necesidad de ese cambio se justifica con claridad en la exposición de motivos de dicha Ley:

En el actual panorama de globalización de los mercados y de continuo avance de la sociedad de la información, las estrategias coordinadas para el empleo que postula la Unión Europea se orientan con especial énfasis hacia la obtención de una población activa cualificada y apta para la movilidad y libre circulación, cuya importancia se resalta expresamente en el Tratado de la Unión Europea.

En este contexto, es necesaria la renovación permanente de las instituciones y, consiguientemente, del marco normativo de la formación profesional, de tal modo que se garantice en todo momento la deseable correspondencia entre las cualificaciones profesionales y las necesidades del mercado de trabajo.

La Nueva Formación profesional a partir de la Ley 5/2002

Algunos de los cambios que se plantean en la Ley son:

– Se crea un **Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional** que permita integrar las distintas ofertas formativas de FP y también la acreditación de las competencias adquiridas por la experiencia laboral y otras vías. Es el elemento central en torno al que gira la reforma abordada por la Ley.

– Se configura un **Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP)** como eje institucional del sistema. Ese catálogo es el conjunto de cualificaciones con significación para el empleo, y cada cualificación contiene una serie de unidades de competencia que se convierten en la moneda de cambio básica en el nuevo sistema de FP. Es algo vivo que se irá revisando y actualizando a medida que se vayan produciendo cambios en el mundo laboral y productivo.

– Los **T**ítulos **de Formación Profesional** (la FP Inicial de la Administración educativa) y los **Certificados de Profesionalidad** (la FP para el Empleo de la Administración laboral) constituirán las ofertas de formación profesional referidas al Catálogo de Cualificaciones Profesionales, con la clara finalidad de dar respuesta a las necesidades de cualificación del mercado laboral. Como ambas parten del CNCP, se corresponden y se reconocen mutuamente, es decir, "se convalidan" entre sí. Termina así la situación anterior en la que las ofertas formativas de Educación y Empleo iban cada una por su lado.

– El **procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales** adquiridas por la experiencia laboral y vías no formales de formación se abre como una nueva vía, distinta a la formación formal, para el reconocimiento oficial de la cualificación de los ciudadanos.

– la Ley cuenta con los Centros ya existentes y traza las líneas ordenadoras básicas de los **nuevos Centros Integrados de Formación Profesional** para favorecer el acceso eficaz a la formación profesional.

– Se establece también que a través de **Centros de Referencia**, o Centros especializados por sectores productivos, se desarrollarán acciones de innovación y experimentación en materia de formación profesional.

– Para propiciar el acceso universal y continuo a la formación, la Ley establece que las Administraciones públicas **adaptarán las ofertas de formación, especialmente las dirigidas a grupos con dificultades de inserción laboral**, de forma que se prevenga la exclusión social y que sean motivadores de futuros aprendizajes. Las competencias obtenidas a través de estas ofertas específicas posibilitarán el progreso y el acceso a niveles superiores de formación.

– **La información y la orientación profesional** se considera un elemento clave para el buen funcionamiento de la FP y el acceso al empleo. Se destaca la necesidad de asesorar sobre las oportunidades de acceso al empleo y sobre las ofertas de formación para facilitar la inserción y reinserción laboral.

– Se prevé la permanente **evaluación del sistema para garantizar su calidad**. Debe conseguir su adecuación permanente a las necesidades del mercado de trabajo.

El desarrollo normativo que se ha desplegado a partir de la Ley 5/2002 para ir haciendo posibles todos los cambios apuntados ha sido tremendo, siendo sus hitos fundamentales los que se recogen en el esquema que aparece en la página siguiente.

Los Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP)

Este rápido retrato de la Ley nos sirve para entender el marco en el que nacen los **Centros Integrados de Formación Profesional**, cuyos requisitos básicos a nivel nacional se establecen en el **REAL DECRETO 1558/2005**, y que se regulan para la Comunidad Autónoma de Andalucía en el **DECRETO 334/2009.**

Funciones de los Centros Integrados

Repasando las funciones recogidas en el artículo 5 del Decreto 334/2009 podemos tener una primera aproximación a estos Centros:

a) Impartir las **ofertas formativas conducentes a Títulos de Formación**

Profesional (Educación) **y Certificados de Profesionalidad** (Empleo) de la familia o área profesional que tengan autorizadas y otras ofertas formativas que den respuesta a las demandas de las personas y del entorno productivo andaluz.

b) Promocionar la **cultura emprendedora** a través de la formación necesaria y el asesoramiento a la población andaluza en la creación de empresas.

c) Adaptar los sistemas de formación profesional a **colectivos con dificultades de aprendizaje**, dando respuesta a las personas con discapacidad, a la población inmigrante y a los colectivos con riesgo de exclusión social.

d) Desarrollar **vínculos con el sistema productivo del entorno** (sectorial y comarcal o local), en los ámbitos siguientes: formación del personal docente, formación del alumnado en centros de trabajo y la realización de otras prácticas profesionales, orientación profesional y participación de profesionales del sistema productivo en la impartición de docencia. Asimismo, y en este contexto, colaborar en la detección de las necesidades de cualificación y en el desarrollo de la formación permanente de los trabajadores.

e) **Informar y orientar a los usuarios**, tanto individual como colectivamente, para facilitar el acceso, la movilidad y el progreso en los itinerarios formativos y profesionales, en colaboración con las Administraciones competentes en materia de educación y de empleo.

f) **Contribuir al conocimiento de realidades productivas de otros países**, especialmente de los de la

Unión Europea. Para ello, podrán organizar la realización de formación en centros de trabajo y otras prácticas formativas en empresas de otros países, favoreciendo así la ciudadanía europea y la movilidad de los trabajadores y trabajadoras.

g) Promover **formación que evite la segregación ocupacional en razón de género**.

h) Implantar **sistemas de gestión de calidad y mejora continua**.

¿Qué se consigue con este nuevo modelo de Centros?

La red de Centros Integrados pretende ser una red puntera que haga realidad el sistema integrado de formación profesional, ya que abarcan toda la oferta de FP existente (tanto la que depende de Educación como la que depende de Empleo), poniendo el acento en los destinatarios de la formación. El estudiante, sea cual sea su situación (joven en formación inicial, trabajador, desempleado, …) podrá decidir qué itinerarios de formación son más interesantes en cada caso, reconociendo las correspondencias entre las distintas ofertas formativas y pudiendo acceder en un mismo Centro a las que mejor se adapten a sus necesidades.

Además de ofrecer formación, estos Centros serán escenario de los procedimientos de evaluación y acreditación de competencias profesionales adquiridas por las personas a través de la práctica profesional o cualquier procedimiento diferente de las enseñanzas formales.

Con todo ello se facilitará aumentar la cualificación y recualificación de las personas en la construcción permanente de su itinerario de formación a lo largo de la vida, para el ejercicio de actividades profesionales.

Por otro lado, los Centros Integrados deben servir para desarrollar vínculos con el sistema productivo de su entorno, colaborando con las organizaciones empresariales y sindicales en la detección de las necesidades de formación del personal en activo, en la organización y gestión de planes de formación en empresas y en la organización y gestión de servicios técnicos de apoyo a las empresas.

El desarrollo a nivel local del sector productivo debe estar vinculado a las enseñanzas que se impartan en los Centros. Pero además, estas relaciones deben trascender del marco de localización territorial generando relaciones con otros Centros Integrados a nivel estatal, o incluso internacional y con otras instituciones donde se desarrollen las tareas de Investigación, Desarrollo e Innovación dentro del sector, así como la red de Centros de Referencia Nacional.

Estarán al corriente de la evolución del empleo y de los cambios tecnológicos y organizativos que se producen en el sistema productivo de su entorno, considerando los datos obtenidos para la planificación de las ofertas formativas. Esto también les permitirá informar y orientar a jóvenes, adultos, empresas, y otros Centros de formación sobre las previsiones del sector.

También podrán poner en marcha proyectos de innovación y desarrollo relacionados con las necesidades del sector al que pertenezcan, principalmente en competencias profesionales emergentes.

¿Cómo funcionan estos Centros?

Los Centros Integrados pueden ser de nueva creación o fruto de la transformación de Centros ya existentes.

Pueden ser de la Administración educativa o de la laboral.

Son Centros abiertos a su entorno, que favorecen la participación de todos los actores implicados en el proceso educativo, así como de representantes del ámbito productivo. Ejemplo y prueba de ello es la composición de su Consejo Social, órgano colegiado de participación con amplias competencias, integrado por representantes del Centro, de la Consejería de Educación, de la Consejería de Empleo, de organizaciones empresariales y de organizaciones sindicales.

Cada Centro Integrado debe preparar un Proyecto, donde se definan sus objetivos y estrategias, el sistema de organización, los procedimientos de gestión, los planes formativos y programas de los Ciclos Formativos y cursos Formación para el Empleo que se impartan.

Los Centros medirán su calidad, así como el grado de satisfacción de los alumnos y usuarios y las tasas de inserción laboral de los beneficiarios de las acciones formativas.

Tienen un alto grado de autonomía, para fijar plazos de admisión de alumnos, matriculación, organización temporal de las ofertas, etc... con el objetivo de conseguir que el acceso, tanto de jóvenes como de personas adultas y trabajadores, sea flexible, teniendo en cuenta la disponibilidad de tiempo y las obligaciones y cargas de cada grupo de población. Hay que tener en cuenta que la Formación Profesional para el Empleo, en la que no existe el concepto de «curso académico», se promoverá en cada Centro cuando se detecte la necesidad, en función de las demandas específicas del mercado de trabajo y del sector productivo, y tendrán una duración que normalmente no excede los 6 meses.

Los órganos de coordinación previstos en las normas que regulan los Centros Integrados serán, al menos, los que garanticen las funciones que se les encomiendan:

– La consecución de una formación integrada: Departamento de familia profesional.
– La información y orientación profesional: Departamento de información y orientación profesional.
– La evaluación y reconocimiento de las competencias profesionales: Departamento de evaluación y acreditación de competencias.
– La relación y cooperación con el sector productivo: Departamento de relaciones con el sector productivo.
– La calidad en el servicio, la investigación e innovación: Departamento de calidad, investigación y desarrollo.

Las Jefaturas de estos Departamentos, con la Dirección y la Jefatura Técnica (Jefatura de Estudios en los IES), constituyen la Comisión Técnica de Coordinación.

Para tener una visión global del funcionamiento y organigrama de los Centros Integrados en relación con los Institutos de Educación Secundaria podemos compararlos en la siguiente tabla:

FUNCIONAMIENTO Y ORGANIGRAMA CIFP / IES	
CIFP **RD 1558/2005 sobre requisitos básicos** **RD 564/2010 que lo modifica** **D 334/ 2009 que regula CIFP en Andalucía**	**IES** **D 327/2010 que aprueba el ROIES** **Orden de 20/8/2010 que lo completa**
PROYECTO FUNCIONAL DE CENTRO	**PLAN DE CENTRO**
– Objetivos	– Objetivos
– Sistema organizativo	– ROF: incluye Plan de autoprotección
– Procedimiento de gestión	– Proyecto de gestión: recursos humanos y materiales
– Proyecto formativo: incluye, entre otras cosas, las programaciones didácticas y el plan de acción tutorial	– Proyecto educativo: incluye, entre otras cosas, POAT, plan de convivencia y ¿programaciones didácticas?
ÓRGANOS UNIPERSONALES DE GOBIERNO: EQUIPO DIRECTIVO	**EQUIPO DIRECTIVO**
– Dirección	– Dirección
– (Vicedirección)	– (Vicedirección: 16 o + unidades y FP)
– Jefatura técnica	– Jefatura de estudios
– Secretaría/Administración	– Secretaría
ÓRGANOS COLEGIADOS DE PARTICIPACIÓN	**ÓRGANOS COLEGIADOS DE GOBIERNO**
– **Consejo social:** Presidencia (Director) Vocalías (3 de Consejerías, 4 del Consejo Asesor, 2 de organizaciones empresariales, 2 de organizaciones sindicales) Secretaría (Secretario)	– **Consejo escolar:** 12 o más unidades Director, Jefe de estudios, Secretario 8 profesores 5 padres, 5 alumnos 1 PAS, 1 Ayuntamiento, 1 empresas Comisiones: permanente, de convivencia
– **Consejo asesor:** Profesorado y otro personal (docentes, información/orientación, acreditación de competencias, calidad, relaciones con el entorno...)	– **Claustro**
ÓRGANOS DE COORDINACIÓN	**ÓRGANOS DE COORDINACIÓN DOCENTE**
– **Comisión técnica de coordinación**: Dirección, Jefatura técnica y Jefaturas de Departamentos	– **Equipo técnico de coordinación pedagógica (ETCP):** Director, Jefe de estudios, Vicedirector, Coordinadores de AC, Jefe de Dpto. orientación, Jefe DFEI
– **Departamentos:** * **De familia profesional (DFP)** * **De información y orientación profesional (DIOP)** * **De evaluación y acreditación de competencias (DEAC)** * **De relaciones con el sector productivo (DRSP)** * **De calidad, investigación y desarrollo (DCID)** * ..... Pueden definirse otros Departamentos si se necesitan	– **Departamentos:** * **De familia profesional (DFP)**: en centros con FP * **De orientación (DO)**: Orientador, profes PCPI... * ..... * ..... * **De formación, evaluación e innovación educat (DFEI)** : Jefe del Dpto, 1 profesor de cada Área de competencia, Jefe de Dpto de orientación * **Departamentos de coordinación didáctica (DCD)** y **Departamento de actividades complementarias y extraescolares (DACE):** hasta 11 en IES con ESO, hasta 15 si también tiene Bachillerato
–	– **Equipos docentes (ED):** profesores de un grupo
–	– Áreas de competencia (AC): social-lingüística, científico-tecnológica, artística, de FP
–	– **Tutoría**

LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN LOS CENTROS INTEGRADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

En el Real Decreto 1558/2005 (requisitos básicos de los CIFP) y el Decreto 334/2009 (CIFP en Andalucía) se habla de un **DEPARTAMENTO DE INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL (DIOP)** del que no se precisan las funciones, pero se entiende, leyendo entre líneas y por las referencias a la orientación que se hacen, que:

– Prestará "un servicio sistemático y no discriminatorio que garantice que todas las personas puedan tomar decisiones informadas respecto a sus posibilidades y necesidades de formación profesional" (Art.2.5.).

– Tendrá la finalidad de "informar y orientar a los usuarios, tanto individual como colectivamente, para facilitar el acceso, la movilidad y el progreso en los itinerarios formativos y profesionales, en colaboración con las Administraciones competentes en materia de educación y de empleo" (Art.5.e).

No se piensa, por tanto, para los CIFP en un Departamento de Orientación Educativa como el de los IES, que abarca 3 EJES FUNDAMENTALES: acción tutorial, atención a la diversidad y orientación académico-profesional.

Se piensa para este DIOP de un Centro Integrado exclusivamente en funciones de ORIENTACIÓN PROFESIONAL, y de ahí el propio nombre del Departamento: el adjetivo PROFESIONAL delimita, restringe, cierra (será orientación profesional y sólo eso).

Importancia del Servicio de Información y Orientación Profesional

Los servicios de información y orientación profesional son considerados en los últimos años como un elemento fundamental para la formación y el acceso al empleo. En concreto, se reconoce que mejoran la eficacia de la formación y el funcionamiento del mercado laboral, gracias a su contribución a la adecuada cualificación de los ciudadanos y al ajuste entre expectativas del trabajador y las características del puesto de trabajo. Ahora unos sistemas de orientación a lo largo de la vida potentes y eficaces son más necesarios que nunca.

Tanto en lo que se esboza en la ley 5/2002 como en su desarrollo normativo posterior se concede un lugar relevante a la información y orientación profesional, con argumentos como los siguientes:

- Estamos en un mundo del trabajo complejo y que evoluciona muy deprisa. Hay continuos cambios en el sistema productivo que conllevan la necesidad de formación a lo largo de la vida para mantenerse actualizado y que, por otro lado, favorecen la movilidad de los trabajadores en el mundo laboral de modo que lo normal será que un trabajador tenga diversos trabajos u ocupaciones a lo largo de su vida. Además se rompe el esquema simple y lineal entre formación y empleo: ya no debemos pensar en un periodo de formación inicial que me lleva a un empleo para toda la vida, sino que desde un trabajo puedo necesitar nueva formación para actualizarme o mejorar y de ahí puedo llegar a un trabajo diferente, por ejemplo. Es decir, que las transiciones formación-empleo, empleo-formación, empleo-desempleo, des-

empleo-formación, etc. serán algo cotidiano, y los servicios de información y orientación deben asistir esas transiciones.

- Las ofertas formativas son variadas y complejas. Hay variedad de centros: públicos, privados, adscritos... Y variedad de enseñanzas: GM, GS, certificados, grados, máster, expertos.... cada una de ellas con sus plazos, requisitos, etc. Los servicios de información y orientación deben asesorar y ayudar a los ciudadanos a moverse en ese mapa y diseñar los itinerarios formativos más acordes con sus condiciones, necesidades e intereses para mejorar sus posibilidades laborales.
- Hay que fomentar la cohesión y la inserción social. Los servicios de información y orientación deben prestar una especial atención colectivos desfavorecidos para facilitar su cualificación y su acceso al empleo.

Ocho objetivos para un Servicio de Información y Orientación Profesional en un CIFP

Trataremos de esbozar algunos objetivos o áreas prioritarias para responder desde un Departamento de Información y Orientación Profesional a las demandas de la realidad de la nueva FP de nuestro país en la actualidad.

1. **Facilitar el acceso a los servicios de información y orientación con una oferta diversificada de actuaciones: entrevistas individuales, sesiones grupales, teléfono, web, blog, e-mail, documentos...**

   El servicio de información y orientación debe ser accesible a los diferentes grupos de usuarios, tanto alumnado del Centro como externos. Por ello debe diversificarse y adaptarse a sus necesidades. Hay un gran abanico de usuarios: los que son capaces de tomar decisiones por sí mismos y los que necesitan gran ayuda, los que tienen un perfil formativo alto y los que lo tienen bajo, los que pueden manejar las TIC y los que no, etc.

   La atención individual presencial se puede combinar con la orientación on-line (web, e-mail, blog...) o el asesoramiento telefónico, de modo que se puede llegar a un mayor número de personas. Con las nuevas tecnologías se puede dar un servicio más flexible que además permite sistemas de auto-acceso y auto-orientación para aquellas personas que sean más autónomas.

   Debemos plantearnos además que no sólo somos responsables de aquellos usuarios que se acercan a nosotros, sino que debemos adoptar estrategias más proactivas y llegar al mayor número de ciudadanos que necesitan ayuda a la hora de tomar una decisión. En el ámbito del Centro los usuarios son nuestro alumnado y no debe quedar a la libre iniciativa de cada uno la opción de contactar o no con el servicio de orientación, sino que se debe diseñar una intervención más amplia con actuaciones planificadas para los grupos que lleguen a todos. Así, por ejemplo, se puedeen programar sesiones a principios de curso con alumnado recién llegado para que conozca el mundo en el que acaba de entrar, sesiones con alumnado de 2º para analizar las alternativas de formación o empleo que puede barajar, sesiones impartidas por agentes externos sobre temas puntuales, etc.

   Para todo ello, es una tarea fundamental, dado el volumen de infor-

mación que se maneja en el Departamento, filtrarla, ordenarla y tenerla disponible en distintos formatos para hacer uso de ella y ponerla a disposición de quien la necesite. También seleccionar y adaptar herramientas adecuadas para la orientación: modelos de currículum, cuestionarios, hojas de recogida de datos, etc.

2. **Favorecer la adquisición de las habilidades de la gestión de la carrera (HGC) a nivel personal, formativo y profesional y fomentar la cultura del aprendizaje permanente**

   En la actualidad es necesario que los ciudadanos estén bien equipados con unas habilidades que les permitan gestionar las transiciones que tendrán que afrontar a lo largo de su vida formativa y laboral. Cuando hablamos de HGC tenemos que pensar en un aplio repertorio de aptitudes que han de propiciarse en los usuarios: comunicación, autonomía personal, habilidades personales, sociales y de adaptación, espíritu emprendedor, técnicas de búsqueda de empleo, recursos en las TIC...

   Las HGC y el aprendizaje permanente son factores clave para la mejora de la empleabilidad, para la promoción profesional y para el desarrollo personal de los trabajadores. Desde la orientación se debe promover una cultura favorable a la formación a lo largo de la vida. Y se debe favorecer la adquisición de las habilidades de la gestión de la carrera, de modo que los ciudadanos puedan tener mayor autonomía para moverse en el complejo mapa del mundo actual. En este sentido, un reto importante es mejorar desde la orientación la utilización de las herramientas ligadas a las TIC, que constituyen un potente recurso al alcance de cualquiera que lo sepa manejar.

3. **Garantizar un servicio de información y orientación de calidad**

   Es importante trabajar en el servicio de información y orientación con un enfoque que incorpore garantías de calidad. Esto permite, por una parte, recoger evidencias que hagan posible mejorar la calidad de lo que se hace, y, por otra, legitimar el servicio de orientación, dándole una mayor profesionalización. Calidad significa un proceso continuo de perfeccionamiento sustentado por la evaluación, la innovación y la mejora de los recursos humanos y materiales.

   Desde nuestro ámbito podemos controlar algunos indicadores, como estudios de satisfacción de los usuarios, formación continua del orientador, registro en una base de datos sobre el proceso de orientación, seguimiento para valorar la mejora del servicio, diseño de un plan de acción con protocolos de intervención con los usuarios, etc.

   Pero para una garantía de calidad amplia, también deberíamos controlar otros indicadores que, de momento se nos escapan y para los que necesitaríamos un marco más amplio de gestión de calidad desde la Administración. Nos referimos a la evaluación de resultados de aprendizaje, resultados en el mercado laboral, resultados de inclusión social: la mejora de competencias del usuario, los índices de transición a niveles superiores de estudios, formación o empleo, satisfacción con el nivel de acierto en la elección de estudios de nivel superior o inserción laboral de los usuarios, la mejora laboral y social de usuarios en desventaja, etc.

4. **Establecer la comunicación, coordinación y cooperación entre Administraciones y organismos prestatarios de información y orientación**

   Es muy importante para muchas de las actividades del Departamento de Información y Orientación contar con contactos o recursos del contexto, especialmente los relacionados con la información y la orientación profesional. Somos conscientes de que los servicios de orientación en la actualidad se encuentran dispersos, bajo diferentes Administraciones (Educación y Trabajo), entidades y organizaciones (colegios, institutos, centros de educación superior, servicios de empleo público, agentes sociales, ayuntamientos, sectores privados, centros de voluntariado, asociaciones, etc.) Y evidentemente, para ofrecer un servicio de calidad es necesaria la coordinación entre los diferentes organismos, de modo que se dé coherencia y unidad a la prestación de orientación que se da a los ciudadanos. Además se ganaría en rentabilidad al mejorarse la gestión y aunar esfuerzos. Debemos ir hacia unos servicios de orientación más integrados, armónicos y coordinados, y es responsabilidad de las instituciones avanzar en este sentido. En España, tanto la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y la FP como la Ley de Economía Sostenible ya han apostado por esta necesidad.

5. **Establecer la comunicación, coordinación y cooperación entre los distintos órganos y elementos del Centro**

   El Departamento de Información y Orientación Profesional tiene que contar necesariamente con otras instancias del Centro para el diseño del plan de trabajo, para su puesta en marcha y para su seguimiento y evaluación.

   Es especialmente importante la coordinación con el profesorado de FOL, que tiene amplias coincidencias con los contenidos y objetivos del DIOP. También con los Tutores, para organizar actividades en los grupos y para canalizar hacia el Departamento las demandas y necesidades de orientación profesional de sus alumnos. Y por supuesto con la Comisión Técnica de Coordinación, donde se conecta con el Equipo Directivo y los demás Jefes de Departamento.

6. **Dar a conocer la oferta formativa del Centro y otras actividades que le son propias como Centro Integrado de Formación Profesional a los ciudadanos en general, a otros centros educativos y a otras entidades e instituciones.**

   Dada la novedad de los Centros Integrados en nuestro contexto, es importante acometer compromisos de información y divulgación de lo que son. Para ello, se pueden programar actividades como programas de puertas abiertas, charlas en otros Centros, información en cartelería, folletos, web, etc.

7. **Fomentar la cultura emprendedora entre el alumnado**

   El espíritu emprendedor y la cultura emprendedora poseen un significativo valor social para el entorno en el que tienen lugar, que no es únicamente de naturaleza económica. Un apropiado emprendimiento es una fuente de desarrollo económico, de cohesión social y de respuesta a los retos sociales y medioambientales. Para que el emprendimiento se produzca de manera efectiva, es

necesario que se den determinadas condiciones sociales, económicas y políticas en la sociedad.

En nuestro entorno hay políticas activas en la actualidad para impulsar la cultura emprendedora, y desde los servicios de orientación se debe atender a esta necesidad. Es importante ofrecer información y asesoramiento al alumnado de FP Inicial y de FP para el Empleo en materia de autoempleo y creación de empresas.

8. **Ofrecer planes especiales de información y orientación para colectivos específicos con el fin de impulsar la igualdad de oportunidades y la cohesión social**

   Estos planes especiales deben sugir como respuesta a necesidades detectadas, que, en ocasiones tendrán un carácter más sistémico y general, y, en otros casos, podrán ser puntuales o coyunturales.

   Un ejemplo de un plan específico, sería el dirigido a usuarios desfavorecidos con riesgo de exclusión social: discapacitados, extranjeros, menores con medidas judiciales, desventaja sociocultural, etc. Porque tienen más dificultades para acceder a la formación y al empleo, y porque tienen menos habilidades para tomar decisiones informadas y gestionar su carrera personal, formativa y profesional. Se debe facilitar con una intervención intensiva a estos colectivos con baja o nula cualificación profesional la posibilidad de acceder a la formación (título de Graduado en ESO, pruebas de acceso a FP, FP Inicial, FP para el Empleo...) y al mercado laboral.

   Otro ejemplo podría ser un plan para atender a los candidatos a un procedimiento de acreditación de competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral y vías no formales de formación. Este procedimiento tiene ya una amplia andadura en otros países pero está iniciándose ahora en el nuestro. Es una medida de esencial importancia para hacer realidad el derecho al trabajo, la libre elección de profesión u oficio o la promoción a través del trabajo. En efecto, la cualificación profesional que proporciona esta vía sirve tanto a los fines de la elevación del nivel y calidad de vida de las personas como a los de la cohesión social y económica y del fomento del empleo. Pero el procedimiento es complejo y es imprescindible que los servicios de información y orientación ayuden a los interesados y acompañen a lo largo de todo el proceso a los candidatos. Una orientación de calidad será uno de los elementos determinantes del éxito del proceso, teniendo en cuenta el perfil formativo bajo de la mayoría de los candidatos.

PARA TERMINAR...

Con esta aproximación a los nuevos Centros Integrados y a la orientación profesional que se apunta como un elemento clave para contribuir a que éstos cumplan con las funciones que se les asignan, esperamos haber dado alguna luz sobre lo que tenemos por delante.

Sin duda, como en todo lo que empieza, hay incertidumbres, falta definición de muchos aspectos. Y en el mapa de Centros Integrados que ya están funcionando se pueden encontrar modelos diversos y distintos grados de aproximación al ideal que se perfila en la norma.

Pero, por encima de eso, se debe tener la confianza de que en este camino de búsqueda para hacer realidad una mejor FP al servicio de la ciudadanía se irán encontrando las respuestas que se necesitan.

EL IES "MONTES ORIENTALES": UNA REALIDAD EDUCATIVA INTEGRADORA

Esther Casares Fernández
Orientadora del IES Montes Orientales de Iznalloz

1. Introducción

Iznalloz cuenta con aproximadamente una población de 5241 habitantes, se trata de una zona eminentemente rural, con escasa densidad de población. En Iznalloz escasean los servicios y las infraestructuras a nivel de comunicación, hay un gran número de temporeros y absentistas estructurales, nivel socioeconómico y cultural bajo, el 30 % de la población es de etnia gitana, hay un 20% de exclusión social y tan solo el 5% de la población consigue estudios superiores; ante esta realidad agravada por la alta tasa de desempleo, superior en mujeres, la motivación hacia el estudio y la perspectiva laboral es bajísima.

El IES "Montes Orientales" de Iznalloz es el único centro educativo de la zona que ofrece una educación obligatoria y postobligatoria; motivo por el cual recibe a todo el alumnado de la comarca de los Montes tanto en 1º de ESO (alumnado de los tres CEIPs del municipio) y en 3º de la ESO(alumnado proveniente de los centros semi –d de la comarca); este último alumnado acabará sus estudios de secundaria, bachillerato y/o ciclos formativos que ofrece nuestro centro tanto en la rama de administrativo, automoción o aceites y vinos.

Actualmente contamos con más de 800 alumnos/as de 17 municipios de la comarca; por tanto la heterogeneidad está garantizada y nuestro modelo de enseñanza se fundamenta en la convivencia, creatividad y actividad educativa; no en vano, el hall del centro se transforma según las circunstancias en galería de arte, escenario teatral, sala de conciertos y/o stand diferentes y abiertos a todos y cada uno de nuestros proyectos educativos y a toda la comunidad educativa.

2. Aspectos normativos

Basándonos en la Ley 2/2006 de 3 de Mayo, Orgánica de Educación (LOE), la Ley 17 /2007, de Educación en Andalucía (LEA) y el Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los institutos de Educación Secundaria; así como la Orden de Atención a la Diversidad del 25 de julio de 2008, determinamos el Plan de Centro del IES Montes Orientales, en él se desarrolla el ROF (Reglamento de Organización y Funcionamiento), el Proyecto de Gestión y el **Proyecto Educativo** que determina las señas de identidad de nuestro centro y por lo tanto le da su carácter propio.

El Proyecto Educativo recoge:

- El Programa de Actividades Extraescolares
- Plan de Convivencia
- Plan de Orientación y Acción Tutorial
- Plan de Atención a la Diversidad

Consideramos de gran interés por tanto, organizar y concretar estos Planes o Programas que hacen que nuestro centro sea un centro abierto al entorno y a la comunidad.

El Plan de Orientación establece por un lado las líneas base para la coordinación que realizo con los tutores y con el equipo directivo y nos acerca también al conocimiento del alumnado y de las familias a través de su implicación en los programas y actividades del centro.

3. El Plan de Atención a La Diversidad

Organizar la diversidad del alumnado en nuestro centro no deja de ser un trabajo complejo pero no por ello imposible. El P.A.D. pretende que el alumnado adquiera Competencias Básicas, detectar y tratar las Dificultades de Aprendizaje, tutorizar y orientar al alumnado obteniendo el máximo desarrollo de sus capacidades, vertebrar estrategias metodológicas según sus características y relacionarse con las familias. En este sentido, se desarrollan Programas ofertados desde la Administración Educativa y desde el mismo Centro como: Refuerzos Educativos, Adaptaciones Curriculares, Programas de Diversificación Curricular, asignaturas pendientes, Programa de Tránsito y Acogida, Programa Forma Joven, Plan de Lectura y Bibliotecas, Programas para el fomento y aplicación de las TIC, Programa "Escuela, Espacio de Paz", Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres, Plan de Apertura, Programa "Escuela y Deporte", Plan de Compensación Educativa y Plan de Bilingüismo.

3.1. Prioridades del Departamento de Orientación

En relación al Plan de Atención a la Diversidad y teniendo en cuenta la complejidad de la realidad educativa, se hace necesario establecer unas líneas prioritarias de actuación en este sentido tales como:

- Coordinar el Programa de Atención a la Diversidad, revisarlo y actualizarlo siempre que las circunstancias lo determinen.
- Integración del alumnado con necesidades educativas especiales
- Diagnosticar y Atender las Dificultades de Aprendizaje del Alumnado de 1º y 2º ESO (en donde se escolariza al alumnado de compensatoria)
- Evaluación Psicopedagógica del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo para determinar apoyos, refuerzos, adaptaciones, programas puntuales, etc.
- Implicación en el Proyecto Educativo del Centro
- Contribuir a la Mejora de la Convivencia
- Establecer vínculos con el entorno:
  * Policía Local y Guardia Civil
  * Servicio Andaluz de Empleo (Andalucía Orienta)
  * Consorcio los Montes
  * Instituto Andaluz de la Mujer
  * Servicios Sociales Comunitarios
  * Ayuntamiento Iznalloz

* Centros de Educación Infantil y Primaria
* E.O.E.
* Centro de Salud de Iznalloz
* Cáritas
* Fundación de Desarrollo Gitano
* Equipo de Tratamiento Familiar
* Ampa "Acacuccitana"
* Centro Provincial de Drogodependencias
* Instituto Andaluz de la Juventud
* Universidad de Granada
* Otros

– Elaborar, Coordinar y/o Participar en Programas Preventivos:
  * Plan de Lectoescritura
  * Plan de Modificación de Conducta
  * Programa de Detección del Alumnado con Altas Capacidades
  * Plan Forma Joven
  * Programa de Habilidades Sociales
  * Programa de Fluidez y Comprensión Verbal
  * Prevención Absentismo
  * Otros

3.2. Plan de Compensación Educativa del IES "Montes Orientales"

Se inició en nuestro centro en el curso 2004-2005 con la incorporación del primer ciclo de la ESO.

Finalidad

Conseguir la integración y superación de los déficits que trae el alumnado por motivo socioeconómico y cultural (desventaja socioeducativa)

Objetivos

1. Reducir el Absentismo escolar
2. Desarrollar estrategias para la inserción laboral
3. Tender a la normalización
4. Integrarlos en el centro para que se integren socialmente

Acción Orientadora

Debe estar contextualizada y adaptada a la realidad socioeducativa; por tanto la acción orientadora se integra en la actividad cotidiana del centro y debe estar comprometida con la comunidad educativa. Nunca se ha de perder el norte de la orientación como un servicio de ayuda a la comunidad y por ello, el trabajo en equipo no solo se centrará en el desarrollo curricular sino también en el desarrollo de tareas docentes, mediadoras y asesoras.

Tipos de medidas

1. Organizativas

Las características del grupo llevan a adoptar medidas que atiendan las necesidades del alumnado con más calidad; por ello, la ratio debe ser menor de 12 alumnos/as. En nuestro centro, hay cuatro grupos de referencia: 1º ESO (A y B) y 2º ESO (B y C). En 1º ESO A, se integra el alumnado cuyo nivel de competencia curricular corresponde a primer ciclo de Educación Primaria, en 1º B, se integra alumnado con un nivel de competencia curricular de segundo ciclo de Educación Primaria, en 2º ESO B, se integra alumnado con competencia curricular de segundo ciclo de Educación Primaria y en 2º ESO C, se integra alumnado con nivel de competencia curricular de tercer ciclo de Educación Primaria.

La atención del alumnado de Compensatoria se hace interesante siempre y cuando se lleve un seguimiento apropiado de la asistencia a clase y por tanto tratemos de evitar el absentismo con medidas inclui-

das en el Plan Provincial para la Prevención del Absentismo pero también con las propias medidas que gestiona nuestro centro.(Ver Anexo 1 y 2)

En 1º de ESO, el grupo integrado en el grupo de referencia 1º A y B, recibe clases en materias o asignaturas como: Educación Física, Plástica, Música, Religión/Alternativa, Tutoría y Refuerzos de Lengua y Matemáticas y se separan en materias o asignaturas como: Ámbito Sociolingüístico, Ámbito Científico-Tecnológico, Taller de Inglés, Taller de Informática, Taller de Habilidades Sociales.

En 2º de ESO, el grupo se integra en el grupo de referencia B y C en asignaturas o materias como: Música, Educación Física, Plástica, Religión/Alternativa, Refuerzos de Lengua y Matemáticas, Tutoría, y Grupos Flexibles de Inglés y Tecnología; sin embargo en el grupo de compensatoria propiamente recibe clases en asignaturas o materias como: Ámbito Sociolingüístico, Ámbito Científico-Tecnológico, Grupos Flexibles en Inglés y Tecnología.

Los Grupos Flexibles dentro del Plan de Compensatoria consiste en la impartición de una materia por profesorado específico, con ratio menor y con una adaptación específica en la misma de forma más personalizada. Entendemos que el material utilizado y el tratamiento personalizado del alumnado puede repercutir en los niveles curriculares, por ello entendemos que aquel alumno/a que supere su nivel podrá pasar a otro nivel superior o incluso integrarse totalmente en el grupo-clase si las circunstancias así lo determinan (cualquier momento de su escolarización) y siempre que el Equipo Educativo lo considere oportuno.

2. Curriculares

Para determinar estas medidas se tiene en cuenta el Programa de Tránsito de Primaria a Secundaria, es prescriptivo realizar dicho programa con la coordinación de los Centros y por supuesto con la del Equipo de Orientación Educativa de la zona, en dicho Programa se traspasa la información necesaria del alumnado que recibimos en el instituto y se nos informa de la situación académica y personal del mismo; por ello consideramos muy valiosa la información que los tutores de 6º de Primaria nos facilita especialmente en lo referente al alumnado que ha estado dentro de los Planes de Compensación Educativa, o aquellos que han recibido Apoyo Educativo, posibles ventajas o dificultades a la hora de agrupar al alumnado, alumnado absentista y/o temporero, etc.

También es de gran interés la Evaluación Inicial que se lleva a cabo en el primer mes de curso para poder determinar y confirmar niveles educativos. Hay que especificar la evaluación de este alumnado que es específica y siguiendo unos criterios comunes en donde hemos ido priorizando los contenidos y objetivos actitudinales y procedimentales sobre los conceptuales; no obstante ahora determinamos en nivel de capacidad del alumnado por competencias según determinan la Programación de nuestro Plan de Compensatoria. (Anexo 3)

3. Para la Integración y la Convivencia

Como anteriormente he especificado, todo aquel alumnado que se encuentra en grupos de compensación educativa, puede integrarse en un grupo de mayor nivel e incluso llegar a la integración total de su grupo de referencia siempre y cuando se demuestre que su evolución ha sido favorable, ha mostrado interés y esfuerzo, presenta una buena actitud, es puntual y disminuye su desfase curricular a solo un curso.

¿Qué se pretende para mejorar la convivencia?

– Dinamizar al alumnado a través de actividades variadas y atractivas

- Respetar la heterogeneidad y por tanto la diversidad porque ésta enriquece
- Reivindicar la cultura gitana y darla a conocer
- Conseguir que no se reproduzca la marginalidad social
- Romper con los guetos que se formen en torno al alumnado (sobre todo de etnia gitana)
- Implicar a las familias en el centro
- Elevar el nivel curricular y reducir el fracaso escolar
- Tender a la máxima normalización (inclusión)
- Prevenir y reducir el absentismo
- Difundir los Planes de Acompañamiento, Apertura y Escuela y Deporte
- Establecer compromisos de colaboración familia-profesorado (Anexo IV)

Estrategias metodológicas

- Flexibilización de Horarios
- Flamenco en las Aulas
- Grupos Interactivos (intervención de padres/madres en el aula y aulas solidarias)
- Actividades Extraescolares
- Programa de Habilidades Sociales
- Mediadoras/es en Convivencia y en Salud
- Apoyo de madres/padres del AMPA
- Desarrollo Curricular por Ámbitos en 1º y 2º ESO
- Grupos Flexibles en áreas curriculares en 2º ESO
- Talleres: Teatro, Arte y Mediación – Convenio con la UGR para el fomento y potenciación de emociones a nivel individual-, Peluquería, MUSE-potencia habilidades y emociones a nivel grupal-, pintura, costura, grafitis, danza africana, trenzas, jabones, astronomía, cestería, celebración de la semana de la discapacidad, etc.
- Convivencia al Sotillo
- Convivencia en el Día del Pueblo Gitano
- Charlas con Mujeres Gitanas
- Teatro en Familia
- Manualidades: El árbol de las letras, piedras pintadas, realización de abalorios.
- Cajas Viajeras (Biblioteca móvil que pasa por las diferentes clases que lo necesiten)
- Adivina (Dinamiza el Plan de Igualdad entre hombres y mujeres)

4. Evaluación del plan de Atención a la Diversidad

Todo buen Plan necesita de una Evaluación que permita ponernos en situación y nos haga reflexionar sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos, pero también permite modificar, añadir o eliminar aquello que no es funcional o útil. Somos conscientes de que existen elementos que pueden oscurecer nuestro trabajo con el alumnado escolarizado en Educación Compensatoria como el número de promociones y titulaciones (aún es muy reducido), la escasa implicación de las familias, requiere mucho esfuerzo para el profesorado para los resultados que se obtienen a corto plazo, dificultades para integrar las normas de convivencia y la fuerte reacción cultural; no obstante, esta Evaluación permite la reflexión de toda la Comunidad Educativa y que se fundamenta en el trabajo bien hecho.

ANEXO 1 Y 2

CONTROL DE ASISTENCIA: Parte diario de ausencias.

I.E.S. MONTES ORIENTALES DE IZNALLOZ-18700475

CURSO 2011/2012-SEMANA DEL DÍA.....DE.....AL DÍA.....DE.....

CURSO	LUNES						MARTES						MIÉRCOLES						JUEVES						VIERNES					
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª

CURSO X	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:15 - 9:15	Educación Física	Ámbito socio-lingüístico	Taller de Inglés	Taller de Inglés	Ámbito socio-lingüístico
9:15 - 10:15	Taller de Informática	Ámbito socio-lingüístico	Tutoría	Ámbito socio-lingüístico	Taller de Informática
10:15 - 11:15	Taller de Inglés	Religión / Alternativa	Científico-tecnológico	Ámbito socio-lingüístico	Taller de Inglés
11:45 - 12:45	Ámbito socio-lingüístico	Educación Plástica	Ámbito socio-lingüístico	Música	Educación Física
12:45 - 13:45	Científico-tecnológico	Científico-tecnológico	Ámbito socio-lingüístico	Científico-tecnológico	Científico-tecnológico
13:45 - 14:45	Educación Plástica	Científico-tecnológico	Música	Taller de Informática	Científico-tecnológico

ANEXO 3

ELEMENTOS A EVALUAR ¿QUÉ?	INSTRUMENTOS ¿CÓMO?	CALIFICACIÓN ¿CUÁNTO?
CONTENIDOS ACTITUDINALES * Asistencia obligatoria y puntualidad. * Material didáctico adecuado. * Interés y esfuerzo ante lo propuesto. * Respeto al profesor y a los compañeros. * Ganas y regusto por trabajar bien. * Autocorrección y mejora personal. * Integración en el grupo de referencia. * Participación en las actividades varias. * Respeto a los turnos de palabra de otros. * Ayuda a los compañeros de clase. * Aseo y cuidado personal.	* Observación directa y sistemática * Anotación y seguimiento regular e individualizado en el cuaderno del profesor. * Ficha de seguimiento de comportamiento diario y por horas.	35%
CONTENIDOS PROCEDIMENTALES * Desarrollo de las habilidades y destrezas en todas las actividades a realizar. * Valoración de la presentación de los trabajos presentados fijándonos en: limpieza, calidad, claridad, agilidad en la ejecución, corrección, presentación, etc.	* Trabajo diario escrito: cuaderno de clase, fichas, resúmenes, esquemas. * Exposiciones orales, trabajos extras, trabajo de casa	35%
CONTENIDOS CONCEPTUALES * Contenidos aprendidos y aplicación de los conocimientos. * Se valorará: limpieza en la presentación, una exposición coherente, un vocabulario adecuado, unas ideas claras y principales, etc	* Controles orales y escritos	30%

CRITERIOS COMUNES DE EVALUACIÓN

1º Y 2º DE ESO

ADQUISICIÓN DE **CONTENIDOS**.....3 PUNTOS SOBRE 1

PROCEDIMIENTOS

(TAREAS DE CLASE, LIBRETAS, ETC.) .....3 PUNTOS SOBRE 10

COMPORTAMIENTO Y ACTITUDES

(PUNTUALIDAD, LIMPIEZA, ETC.) .....4 PUNTOS SOBRE 10

ANEXO IV

EQUIPO DOCENTE DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA

COMPROMISO DE COLABORACIÓN FAMILIA-PROFESORADO

D/Dª ……., representante legal del alumno/a ….....……. matriculado en este centro en el curso 2010-11, en el grupo ……..……y D/ Dª ……..……..……..……, profesor/a de dicho alumno/a, se comprometen a:

COMPROMISO QUE ADQUIERE LA FAMILIA:

- Asistencia del alumno a clase con el material necesario, incluyendo el deportivo. En caso de ausencias justificadas, se debe de aportar el documento que lo acredite.
- Venir al centro escolar habiendo desayunado de manera adecuada.
- Colaboración para que el alumno realice las tareas propuestas para casa.
- Colaboración para un adecuado comportamiento en clase, respetando al profesorado y a sus compañeros.
- Entrevistas personales o telefónicas siempre que se considere necesario.

COMPROMISO QUE ADQUIERE EL PROFESORADO:

- Seguimiento de la asistencia a clase con el material adecuado.
- Seguimiento de la realización de sus tareas, y propuestas para mejorarlas.
- Información a la familia en las entrevistas de los dos puntos anteriores.
- Información a la familia de los cambios en el comportamiento, tanto positivos como negativos de su actitud.
- Entrevistas convenientes para un seguimiento óptimo y reconfortante en la relación con nuestros alumnos y su familia.

En Iznalloz, a ……de …….. 201…

EL PROFESOR/A — LOS REPRESENTANTES LEGALES

FDO: — Vº Bº EL TUTOR/A — FDO:

LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA I.E.S. MONTES ORIENTALES - IZNALLOZ

María Rosa Herreros Bernalte
Coordinadora del Plan de Educación Compensatoria.
I.E.S. "Montes Orientales" Iznalloz

Es fácil comenzar a describir lo que hacemos en nuestro centro educativo, después de haber recibido el reconocimiento a nuestra labor educativa a nivel nacional, concretamente del M. E. C., después de ocho años de funcionamiento de dicho Plan.

Les hablo como representante del profesorado y coordinadora de este Proyecto de Educación Compensatoria.

Y antes de comenzar, diré que es muy fácil subirse a la coordinación de este Plan con un tren ya en marcha y con un destino claro. Plan elaborado en perfecta coordinación con los colegios de la zona, y toda una serie instituciones, colectivos y personas interesados en una misma labor común. Los pilares de este plan están sustentados en un Equipo Directivo, implicado y empeñado al máximo, para que este Plan alcance los objetivos propuestos, y en particular, a la persona que lo puso en marcha desde la NADA, sólo con su trabajo infatigable, con una eficiencia total y una abnegada y plena dedicación, Dª Paulina Pérez Aguilera. Aquí hay personas que han sido testigos de la puesta en marcha de esta andadura en la Educación Compensatoria, y gracias al tesón y valía de esta persona y su equipo, ya hemos podido ver sus frutos. Gracias, Lina, por confiar en mí y dejarme al mando, con el timón de este barco, que siempre será el reflejo de que tú no sólo has pasado por mi vida, sino que tú te has quedado prendida en mi corazón.

Los **dos ejes** de nuestra exposición aquí van a girar en dos puntos:

1. La organización y el funcionamiento académico

* Programación
* Memoria

2. La subjetividad de lo cotidiano

La mejor manera de conocer esta realidad, es sumergirse en el relato de la práctica habitual. Para comenzar, yo diría que nadie que no tenga una auténtica "vocación docente", debe acercarse a este tipo de alumnado tan peculiar y tan diferente al que antes habíamos tenido en otros centros.

EL PROFESORADO

Voy a hablar en primera persona, ya que cuando llegué hace cuatro años, era una profesora completamente diferente a como ahora me siento, y que al encontrarme esta realidad, tuve la sensación de sucumbir en el ánimo, yo que soy de naturaleza muy optimista. La primera semana yo pasaba el viaje de retorno a Granada, llorando, con tal desconsuelo y desamparo, que no dejaba de culparme por haber decidido elegir estar en Compensatoria, sentía que había cometido el más grave error profesional de mi vida.

Me desconcertaba esta dura realidad que no alcanzaba a comprender, pensaba que los alumnos me estaban tomando el pelo, cuando les explicaba algo, y no lo comprendían, siendo ante mis ojos, lo más evidente. Fue a partir de entonces, ya que no había manera de dar marcha atrás en mi decisión, y me quedaban cuatro años por delante, que no tuve más remedio que aprender, como ellos, a encontrar una salida "heroica" hacia mi propia supervivencia.

Era yo la que debía de acercarme a ellos, e intentar comprenderlos, yo, y no al revés. Comprendí más que nunca, que era una educadora, más que una profesora, y me apliqué la lección más sabia del pedagogo granadino de adopción, **Don Andrés Manjón**, fundador de las Escuelas del Ave María, y volcado también en acercar la educación a las personas que más dificultades tenían para recibirla, y escogí este lema vital para tratar de aplicármelo cada día, y cada minuto con ellos:

"Educar, es instruir y mucho más,
Es enseñar a pensar, a querer,
A sentir y a vivir"

Comprendí que la escuela, debía de ser para ellos no como una cárcel, sino un lugar de libertad, donde cada día que allí estuvieran, salieran con las alas más desarrolladas para desenvolverse no sólo en su propio mundo, sino en el de la sociedad en general.

Se acrecentó en mí una capacidad inmensa de empatizar con ellos, pero a la vez, surgió una lucha permanente conmigo misma, ya que en mis adentros, luchaba por hacer prevalecer mi instinto de la imposición de esa autoridad que como docente, llevo dentro, y por supuesto, con la certeza de estar en posesión de "mi" verdad. Pero pronto comprendí que con ellos la "FUERZA", no servía para nada, que había que saber estar muy por encima, pero con esa sutileza en el trato, y con unas estrategias que los desconcertaran, pero que no los pusiera nunca en mi contra, ni entablar pulsos innecesarios.

Comprendí, que ellos estaban allí, porque casi se les obliga a estar, por tanto, su actitud será la de manifestar el mínimo esfuerzo, el buscar mil excusas para "marear la perdiz" y no ponerse a hacer la tarea que les han encomendado. Insistirán hasta el agotamiento, ya que no tienen esa sensación de ser empalagosos en la reiteración de sus peticiones, intentarán tergiversar lo que les has dicho en la búsqueda de su razón y beneficio, pero ahí debemos estar nosotros, con mil estrategias que desplegar, para al final atraerlos a nuestro territorio.

Nuestro OBJETIVO fundamental, no es cambiarlos, pero sí adaptarlos a la ESCUELA, a todo lo que les falta en su vida cotidiana:

1 Horario

2 Orden

3 Disciplina

4 Respeto a profesores, compañeros, instalaciones, material, etc.

5 Coherencia en el actuar

6 Ilusiones por mejorar

7 Metas para alcanzar

8 Grandes dosis de cariño…

9 Paciencia infinita en el trato con ellos

Tú sabes conscientemente, que lo que les vas a enseñar, a nivel académico, no les va a interesar, que intentar enseñarles a vivir, no hace falta, ellos saben agarrarse a la vida, por mero instinto de supervivencia, por tanto, el objetivo primordial es la SOCIALIZACIÓN entre el resto de sus compañeros.

Como profesora siempre exigente, mi lema es que dentro de la clase es indispensable mantener un orden y disciplinas adecuados, que ellos sepan, que soy yo la que marco los tiempos, las órdenes y las pautas a seguir. La que debe establecer los límites a los que se pueden llegar, de ahí el mantenimiento de esa permanente coherencia, para que el hábito diario se convierta en una costumbre establecida.

Pero lograr este clima de silencio, respeto y trabajo, no es fácil. Siempre hay algún "gallo" que quiere demostrar su poderío en el territorio, y surgen las correspondientes "gallinas" que le hacen de coro, es ahí, en esos momentos difíciles, donde debemos de sacar ese repertorio de estrategias, para que sin ridiculizarlos jamás, ni insultarlos, ni castigarlos, ni expulsarlos, sepamos hacerles ver que se están equivocando y que estamos luchando por su bien, a pesar de todas nuestras batallas que entablamos con ellos.

Es muy fácil, que un niño que nos estorba, o moleste al grupo, nos lo queramos quitar de encima, pero nuestra labor principal debe de ser el de atraerlos a la convivencia y al saber estar y comportarse, pero nunca acudir a la cómoda exclusión, que en muchos momentos quieren conseguir, porque saben que saliendo de esa clase donde tú los controlas, trabajarán menos, por eso no hay que entrar en ese juego.

Hay que saber compaginar dureza y seriedad, con una cierta dulzura y cariño, y cuando la situación se haya estabilizado, iniciar el juego permanente de "el palo y la zanahoria", ya que es nuestra práctica cotidiana.

Ellos deben de notar que tú los quieres, que te interesan, que los respetas, que no los insultas ni les das gritos –aunque a veces se te escape alguno, porque el autocontrol no es eterno-, que intentas explicarles el porqué de todo, y que ellos lo acepten, no porque te teman o te rechacen, sino porque ya se lo has explicado, concluyendo, el hacerles sentir que siempre te tienen ahí y estás disponible a sus demandas.

Los profesores nos convertimos en auténticos camaleones, debes saber adaptarte a cada grupo, y a cada alumno en particular, porque cada uno requiere y necesita unos incentivos y un trato diferentes. Es una labor agotadora, porque hasta fuera de las horas de clase, siempre quieren ser el centro de tu atención.

Es una tarea tan intensa, porque aunque la ratio máxima sea de 10-12 alumnos, cada uno tiene un distinto ritmo de aprendizaje y unas demandas diferentes. En una milésima de segundo, te cambia radicalmente la situación de la clase, por un comentario, una broma que se gasten entre ellos, un lamento que se les escape, por lo que te hacen estar en permanente guardia y preparado para improvisar la salida más oportuna y conciliadora. A veces, se debe poner un gesto severo y en otras ocasiones, debes de echarte a reír cuando te dicen que "todo buen musulmán debe ir, al menos una vez en la vida, a la meta -La Meca-, o al justificarte una falta, te dicen que el médico les está haciendo pruebas para ver si tienen "asteroides" – por tiroides-, o que pongamos la "flecha" –fecha- en la pizarra.

En la organización espacial de clase, debe haber un orden establecido de colocación especial, situando a los alumnos de tal manera, que así nos permita, el fácil acceso a cada mesa, para poder realizar esa constante corrección individual de libretas. Intentaremos que cada alumno tenga un sitio fijo ya adjudicado, para mejor controlar su material. Pero es primordial saberles transmitir cómo

deben saber comportarse en un lugar donde deben acatar esas las normas establecidas.

Ante cualquier propuesta de trabajo, siempre escucharás el "yo no sé hacer eso, no lo voy a hacer", y tú debes ayudarle, diciendo, por ejemplo, yo tampoco, pero a ver si es posible que lo hagamos entre los dos, entonces, si es por ejemplo, un dibujo, le iniciamos los primeros trazos, que algunas veces después borramos, pero ellos ya son capaces de seguir, y no sólo eso, cuando ya lo terminan, se sienten tan orgullosos, que sirve de exhibición pública y de admiración entre ellos. Nosotros somos el impulso, pero la "flecha" siempre son ellos, que son los que intentarán alcanzar la diana.

Siempre nuestro objetivo último es hacerles llegar, al menos, a poder titular aunque sea a través del PCPI, ya que a la mayoría de los chicos les gustan los coches, y a las chicas la administración.

Otra táctica de refuerzo es que compañeros más aventajados, ejerzan de profesores con otros compañeros. O enseñarles o pronunciar palabras que les son imposibles, y recurrir a dibujos en la pizarra para que lo asocien: esto- dibujo de un mago –estógamo-, siempre dicen en pasado: ayer juguemos, cantemos, ganemos, pasemos… Igualmente hay que convivir y aprender su vocabulario, me da lache –vergüenza -, apréndeme esto –cuando en realidad, lo que quieren decir es enséñame -, no leo que parezco muarro –tartamudo -…

Incluso es positivo en algunas situaciones, contarle algún chiste o chascarrillo relacionado con ellos, por ejemplo, hablarles de la "fragoneta", de la calculadora de los gitanos, de los payos, de las payillas tan apañadas, que son las alumnas del Proyecto Integrado, que a veces, se pasan para ayudarles… Un día hasta me sentí sorprendida al sentirme halagada cuando me dijeron. "…maestra, cuánto sabes, pareces gitanilla como nosotros", entonces comprendí que ya era una pequeña parte de su recuerdo...

Cuando terminamos, por fin nuestra jornada, nos falta toda energía para seguir adelante, incluso, a lo largo de la tarde, notas que tienes dificultad para emprender actividades que requieran un esfuerzo mental. Es la noche la que nos repara el sistema vital para seguir a otro día con el mismo ímpetu en nuestra labor educativa. Y me viene a la boca, la cita de otro sabio, **Ortega y Gasset**, que cada mañana, al recordarla, me hace continuar con energías renovadas:

"Cada día es un comienzo,

La página en blanco de un libro misterioso.

Aunque ayer se emborronara,

Comencemos hoy animosamente.

El arte de luchar y vivir,

ES EL ARTE DE SABER EMPEZAR"

EL ALUMNADO

Muchos de ellos, procedentes de **familias desestructuradas**, con unas costumbres tan diferentes a las nuestras, una manera ser que, que casi siempre chocan con nosotros, con una carga genética tan ancestral, tan peculiar, que producen situaciones sorprendentes, a nuestros ojos. Ellos, no sólo deben aprender de lo que les decimos, sino principalmente, de lo que en nosotros vean.

Tienen una tendencia natural a **autoexcluirse** del resto de compañeros, y refuerzan lazos entre ellos, ya que están fuera de sus territorios naturales, bus-

cando esa protección que el grupo les aporta; antes de entrar al instituto, tienen su sitio de reunión; entre los cambios de horas, salen como posesos a encontrarse con sus amigos.

Al principio de mi estancia aquí en Iznalloz, había en estos cambios de horas una explosión de palmas, de cantes, de bailoteos, pero a base de mucho insistirles, cada vez transitan de manera más discreta, por lo que es un claro triunfo hacia la normalización conductual.

El mayor desamparo suelen encontrarlo en asignaturas como en las que están trabajando por grupos de 2 ó 3 alumnos, y que si falla algún compañero de compensatoria y se encuentran solos, piden que los envíes al aula de convivencia, por la gran soledad y aislamiento que sienten.

Tienen actitudes **machistas** muy arraigadas, siendo las niñas las primeras en acatarlas y defenderlas, por lo que poco a poco y sutilmente, debemos ir haciéndoles tomar conciencia de la evolución del papel en las relaciones de pareja. Es curioso, como un padre, vino a protestar cuando le dijeron que habían puesto a fregar un pasillo a su hijo, que previamente había manchado.

Cuando se realizan actividades extraescolares, y hay que salir, existen grandes reticencias a permitir a las chicas estas salidas, siendo ellas mismas las que ponen los mayores reparos, alegando entre otras cosas "…el que me puedo perder", "pues sí, y que me mate". Esto nos hace pensar, que salir de su círculo de movimientos, y sin su familia, les hace sentir cierta inseguridad,

Valoras de ellos, que son auténticos, que llevan impregnados en sus genes gestos, expresiones, palabras, arte, que en nosotros serían impensables y que por eso, apreciamos. Son los colaboradores más admirables cuando ven un beneficio por medio, y cuando van a sentirse el centro de todas las miradas por sus actos. Son la sal y pimienta de la mayoría de las actividades lúdicas de nuestro centro.

LA FAMILIA

La colaboración con el profesorado, mayoritariamente, es escasa. Lamentablemente, en muchas ocasiones, no le encuentran la utilidad y el provecho a la educación, pero cuando se les llama para informarles o comunicarles algo relacionado con sus hijos, aparentemente muestran su colaboración, pero a otro día sabemos que vuelven a sus costumbres. En más de una ocasión hemos presenciado auténticas representaciones teatrales y diversos aspavientos, completamente impostados, para hacernos creer su "aparente" apoyo.

El hábito de una alimentación matinal adecuada es nuestro permanente caballo de batalla, ya que las tres primeras horas se las pasan o tocándose la barriga, o quejándose de que tienen hambre.

Sientes que te desgarras por dentro, al comprobar cómo a veces la familia es el peor modelo a imitar por parte de nuestros alumnos. Cómo una familia "delincuente", en los robos y pillajes que cometían, siempre se ponía dando la cara a un alumno nuestro, de 1º de la E.S.O., cómo se le enseñaba a delinquir, y por el hecho de ser menor, si lo "pillaban", no le pasaría nada. Este año ha vuelto al centro, a punto de cumplir los dieciseis, pero para controlar a la novia que está escolarizada en 2º curso, y que la familia de la alumna no ve con buenos ojos esta relación. Percibes por el hedor que trae, ya a primera hora ya viene " bien oxigenado" de tabaco y "otras hierbas", y no hacía falta que él te lo dijera,

sino que tú quedabas impregnada hasta la médula, y casi tan colocada como él. Ha pasado un año por el centro de menores de Almería.

Tenemos otros padres con problemas de salud mental, y había que tratar con exquisitez los problemas que la niña ocasionaba, para que no se cebara con el castigo irracional hacia ella. Esta niña, demasiado bien lleva sus propios problemas, con este "tutor" y sus antecedentes.

Tenemos un chico, que acaba de cambiar sus apellidos, porque su padre ahora acaba de reconocerle la paternidad, aunque no la custodia, y nos encontramos justificantes médicos con esa diferencia en los apellidos, dependiendo de cuándo se iniciara su expediente médico.

Otros dos hermanos que tenemos escolarizados, tienen hermanos mayores con graves conductas y problemas "sociales", uno de ellos, está en un centro de menores en Córdoba, otro hermano en la prisión de Albolote… Uno de ellos, cuando los inspectores de Madrid, vinieron a conocer y evaluar el centro, estaba en la zona de detrás del instituto, con gente más mayor, que se dedican a negocios sospechosos, imaginamos que está aprendiendo el "oficio", siendo una "carne de cañón" evidente para el futuro.

Otros padres, cuando los ves por el instituto, crees que van a interesarse por sus hijos, echas con ellos media hora, llamas a otros compañeros que le dan clase para que lo pongan al día de su evolución y comportamiento, y al final concluyes, que han ido o a pedir el ordenador –que está es reparación, o bien dicen que lo han perdido, o que lo han quemado al enchufarle otra cosa-, o a que se le rellene el informe de escolarización, a fin de poder percibir el salario social. Entonces tu desgarro, no tiene nombre. Y es cuando sientes que a este alumnado tienes que quererlo porque están entre dos mundos de evidentes intereses divergentes.

Muchas veces los envían a clase, por miedo a dejar de percibir las ayudas económicas que por la asistencia regular, perciben de la administración. De ahí, que muchas ocasiones nos encontremos las justificaciones de faltas más variopintas y surrealistas:

* "Ir al martes" -mercadillo-para comprar ropa.
* "Me he quedado dormido", pero ya no vienen en toda la mañana.
* Estaba malo, nunca enfermo, que lo ven como algo malísimo y "con mal fario", te dicen que "tenían ansias o rayos en el estómago…"
* Nos vamos de boda, pero están una semana sin venir.
* No tenía el chándal limpio, cuando hay clase de Educación Física.
* Llego tarde porque vivo lejos, "pues ponernos autobús"…
* Llovía.

SITUACIONES CHOCANTES

* Llegada de un padre en estado ebrio, a las primeras horas, con actitud nada presentable.
* Llevar a su hijo a clase, llevárselo al cuarto de hora, y pretender que no le pongamos falta.
* Cobrar una familia a la vez el cheque bebé y otro por ser familia numerosa, gastarlo en un mismo día en que todos se van a Granada, y a la semana siguiente, ir la alumna sin libreta porque no tenía dinero para comprar otra.
* Llamar a un hermano mayor de un alumno que da problemas, para ha-

blar de una colaboración en casa con él, y al resultar que es pastor evangélico, nos pide un aula para hablarles del culto, algún día a la semana. Pues bien, de esta misma familia, ya han pasado tres hermanos por el centro.

* Llamar a una madre para que viniera por su hija, al haber hecho esta algo grave, y decir, ahora no puedo ir, porque llueve, pero cuando vaya, vais a escucharme porque a ver qué le habeis hecho a mi hija para que se porte así.
* Llamar a un número de teléfono, que te dan como de los padres, y salir otro pariente, y después de mil explicaciones, concluir que antes era de los padres, pero ya, no, que se lo habían dado o intercambiado.

SENSACIONES AGRIDULCES AL LLEGAR LOS 16 AÑOS

Durante el periodo que va desde los 13 a los 14 años, la asistencia es más o menos regular, pero conforme se va acercando esa edad entre los 15 y 16 años, en los que no tienen una clara motivación para seguir, los periodos de ausencia son prolongados. En los niños, o bien tienen la necesidad de sentirse ya más independientes, o bien dicen ayudar a los padres en algún negocio o trabajo; y las niñas, comentan que deben ayudar a la madre en el cuidado de los hermanos pequeños, o bien se casan, o tal vez "se las lleva el novio". El año pasado, vivimos unos "días locos" con una alumna nuestra que protagonizó esta circunstancia, siendo el novio de otra familia conocida de nuestro instituto, por lo que estuvimos "entre dos fuegos" aparentes. Nos hicieron los padres un teatro increíble, queriendo incluso ir a poner una denuncia ante la Guardia Civil, cuando sabíamos que la boda ya se había pactado, todo esto para que las faltas quedaran justificadas.

Es evidente que sabemos que el esfuerzo y la constancia que ahora tenemos, dará sus frutos a largo plazo, ya que será como sembrar ahora, en esta generación, para recoger los frutos en la siguiente. Pero este trabajo, más que abatirnos, nos sirve de acicate para poner un empeño mayor, ya que estamos convencidos, de que este esfuerzo nunca será en vano.

No sé si de verdad los quiero por tanto sacrificio invertido en su control diario, o si necesito creer que los quiero, por la necesidad de mi propia supervivencia, pero el caso es que ya forman parte de mi vida y de mi sueños, y no sé por cuanto tiempo así será.

Para concluir, pondré en mi voz los sabios versos, con los que **Gabriel Celaya**, sintetiza y refleja como nadie, todo mi sentir en esta tarea de abrir puertas y horizontes a nuestro querido alumnado:

" Educar es lo mismo
que poner un motor a una barca
Hay que medir, pesar, equilibrar
… y poner todo en marcha
Pero para eso,
uno tiene que llevar en el alma
Un poco de marino, un poco de pirata
Un poco de poeta,
y un kilo y medio
de paciencia concentrada.

Pero es consolador soñar
Mientras uno trabaja
Que ese barco, ese niño
Irá muy lejos por el agua

Soñar que ese navío
Llevará nuestra carga de palabras
Hacia puertos distantes,
Hacia islas lejanas

Soñar, que cuando un día
Esté durmiendo nuestra propia barca,
En otros barcos nuevos,
Seguirá nuestra bandera enarbolada"

MARÍA ROSA HERREROS BERNALTE
COORDINADORA DEL PLAN DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA
I.E.S. "MONTES ORIENTALES" IZNALLOZ

ESTUDIO SOBRE LA REALIDAD SOCIOEDUCATIVA DE IZNALLOZ

Mª Carmen Sánchez Aguilera.
Educadora Social EOE Iznalloz

Rafael Morales Domínguez.
Maestro de Educación Compensatoria EOE Iznalloz

Abstract:

Este artículo pretende difundir la ***experiencia de investigación-acción*** *sobre la realidad socioeducativa de Iznalloz, llevada a cabo por los Centros de Educación Infantil y Primaria, Instituto de Educación Secundaria y Equipo de Orientación Educativa en colaboración con otras entidades sociales de la localidad. El estudio pretende detectar las principales problemáticas existentes en el municipio en materia educativa, a fin de promover acciones integrales de carácter municipal capaces de favorecer la adaptación del proceso de enseñanza a las necesidades e intereses de la población escolar, especialmente aquella que se encuentre en situación de riesgo y/o exclusión social.*

1. Breve caracterización del municipio

Iznalloz es un municipio situado a 35 Km al norte de Granada y ubicado al pie de Sierra Arana, al cual se accede a través de la autovía N-323. El municipio posee dos Entidades locales Autónomas (E.L.A.S.) Dehesas Viejas y Domingo Pérez.

La pirámide de población de la localidad de Iznalloz a fecha 17/03/2011 refleja:

- Que el municipio cuenta con una población total de 5.241 personas, de los cuales 2.530 son mujeres y 2.711 son hombres.
- Que el número de niños/as y jóvenes representan el 42 % de la población y el número de personas mayores de 65 años el 14%. De lo que se desprende que el índice de natalidad en esta localidad es elevado.

Cabe destacar que la comunidad gitana residente en Iznalloz, según los datos extraídos del Estudio de Investigación Social de la Comunidad Gitana de Iznalloz realizado en el año 2005 por Cáritas Parroquial, asciende a 1332 personas, cuya distribución por barrios en la siguiente:

La Peña	276
El Castillo	360
La Cueva de la Arena	134
República Francesa	132
Resto del pueblo	430
Total	1.332

Por tanto, del total de la población de la localidad el 25,41 % pertenece a la etnia gitana. Este porcentaje se eleva considerablemente si el cálculo lo realizamos sobre la población infantil y juvenil, siendo aproximadamente del 35%, debido a la alta tasa de natalidad de la comunidad gitana.

El análisis de los datos socioeconómicos nos revela que se trata de un municipio eminentemente agrícola y ganadero, que presenta un elevado porcentaje de economía sumergida. La riqueza proviene eminentemente de las rentas del trabajo, con un bajo índice de rentas empresariales.

Existe un elevado índice de desempleo, siendo la tasa superior a la de la provincia y a la media de Andalucía. Del mismo modo, se detecta un gran porcentaje de población sin estudios y bajo nivel de formación profesional, así como una elevada tasa de emigración y trabajo temporero, sobre todo con destino laboral hacia Baleares y Murcia, e igualmente hacia Huelva, Francia y Castilla la Mancha para distintas campañas agrícolas.

2. Objetivos del estudio

OBJETIVOS GENERALES:

- Conocer la realidad socioeducativa de Iznalloz, a fin promover acciones integrales de carácter municipal capaces de favorecer la adaptación del proceso de enseñanza a las necesidades e intereses de la población escolar, especialmente aquella que se encuentre en situación de riesgo, y a la comunidad educativa en general.
- Desarrollar estrategias de actuación encaminadas a la promoción integral de la comunidad gitana de Iznalloz, así como a la prevención, tratamiento y eliminación de las causas que conducen a la marginación de un importante sector de este colectivo.
- Fomentar la participación de la comunidad gitana en todos los procesos educativos que afecten a su desarrollo, impulsando una actitud activa y participativa de sus miembros, bien individualmente, o bien a través de todo tipo de asociaciones y organizaciones.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Realizar un estudio de investigación sobre la realidad socioeducativa de los Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de Iznalloz, mediante el cual se detecten las principales problemáticas existentes en el municipio en materia educativa.
- Impulsar la colaboración entre los distintos sectores de la comunidad escolar, servicios sociales municipales y ONGs de ámbito local, para diseñar e implementar acciones innovadoras que repercutan en la mejora de la calidad de la atención educativa prestada por los centros escolares del municipio.
- Promover proyectos pedagógicos en el ámbito escolar para la integración cultural del alumnado gitano.
- Impulsar la creación de recursos educativos complementarios en el municipio, capaces de prevenir las situaciones de absentismo escolar temporero.
- Desarrollar intervenciones psicosociales con las familias en las que se detecten situaciones de riesgo social que dificulten la escolarización adecuada de sus hijos/as.
- Fomentar la incorporación de los padres y madres de alumnado de etnia gitana a los órganos colegiados, AMPAS y dinámica escolar en general.

3. Hipótesis

Una hipótesis es una proposición que puede ser puesta a prueba para determinar su validez. Las hipótesis sirven para orientar la investigación y son el eslabón necesario entre la teoría y la investigación empírica. A continuación ofrecemos algunas de las hipótesis que han conducido este estudio:

- El alumnado gitano presenta los mayores índices de fracaso y absentismo escolar en los centros educativos del municipio.
- La falta de participación de los padres y madres gitanos en la comunidad escolar, así como el desinterés por la educación académica de sus hijos/as, está determinando la situación de fracaso y abandono precoz del sistema educativo por parte de éstos.
- El alumnado de etnia gitana presenta mayor desfase curricular y dificultades de aprendizaje que el alumnado no gitano.
- En la convivencia de los centros educativos, el alumnado reproduce la segregación existente en el municipio entre comunidad gitana y no gitana, sin que exista integración real entre ambos grupos de población.
- La situación de precariedad económica y de exclusión social del conjunto de la comunidad gitana de Iznalloz, dificulta la integración escolar y social de este colectivo.
- Los centros educativos del municipio presentan dificultades de adaptación a la realidad socioeducativa del alumnado de etnia gitana.
- Se advierte la inexistencia de Planes Integrales de Actuación destinados a la comunidad gitana desde el ámbito municipal, capaces de promover acciones e instrumentos de integración de todas las áreas, servicios y programas que interviene con este colectivo.

4. Desarrollo metodológico

El proceso metodológico seguido en este estudio, ha sido el siguiente:

- Selección del tema de investigación.
- Determinación de los objetivos.
- Formulación operativa del problema a investigar.
- Formulación de hipótesis.
- Extracción de variables y elaboración de indicadores.
- Selección de las técnicas de estudio y recogida de datos.
- Sistematización de los datos obtenidos.
- Elaboración final del informe de investigación.
- Propuestas de intervención.

Veamos a continuación aquellos aspectos que hasta ahora no hemos enunciado.

Extracción de variables e indicadores:

Una variable es un aspecto, característica, propiedad o dimensión observable en un objeto de estudio que puede adoptar diferentes valores o expresarse en varias categorías o clases. Las variables, a su vez, se operativizan en dimensiones y de éstas se extraen indicadores. Pues bien, en nuestra investigación las variables objeto de estudio en la realidad socioeducativa de los centros de educa-

ción infantil, primaria y secundaria, definidas en el apartado tres, han sido las siguientes:

- Absentismo escolar.
- Convivencia en el centro.
- Desfase curricular.
- Desarrollo madurativo.
- Material escolar.
- Negligencia física, abandono físico/cognitivo.
- Maltrato psicológico/emocional.
- Conductas predelictivas o delictivas.
- Conductas de adicción a drogas.
- Violencia familiar.
- Participación familiar.
- Excesiva demanda de ingresos y demandas médicas.

Definamos a continuación las **dimensiones e indicadores** utilizados para estudiar estas variables:

Absentismo escolar:

El absentismo escolar en *educación infantil y primaria* ha sido estudiado teniendo en cuenta las siguientes definiciones operativas.

Entendemos que un alumno presenta absentismo escolar cuando a lo largo de algún mes no asiste a clase cinco días sin justificar. Siendo:

- Absentismo leve, cuando el alumno no asiste a clase durante cinco días durante dos meses en un curso escolar.
- Absentismo moderado, cuando el alumno no asiste a clase entre cinco y diez días al mes durante tres meses.
- Absentismo grave, cuando el alumno no asiste más de diez días durante tres meses.
- Abandono escolar: cuando el alumno deja de asistir al centro de forma continuada.

Desde un punto de vista legal, entendemos por absentismo escolar en e*ducación secundaria* la no asistencia del alumno durante 25 horas mensuales. Para nuestro estudio, vamos a entender que el absentismo puede ser leve, moderado o grave, siendo:

- Absentismo leve, cuando el alumno no asiste a clase durante veinticinco horas durante un mes en un curso escolar.
- Absentismo moderado, cuando el alumno no asiste a clase entre veinticinco y cincuenta horas durante tres meses en el curso escolar.
- Absentismo grave, cuando el alumno no asiste más de cincuenta horas durante tres meses en el curso escolar.
- Abandono escolar: cuando el alumno deja de asistir al centro de forma continuada.

Sucio y/o mal vestido:

Con esta variable hemos intentado detectar el número de alumnos/as que pueden presentar indicadores de negligencia y de abandono físico, produciéndose esta situación cuando las necesidades físicas y psicológicas básicas del menor (alimentación, vestido, higiene, protección y vigilancia en las situaciones potencialmente peligrosas, educación y cuidados médicos) no son atendidas temporal o permanentemente por ningún miembro del grupo que convive con él.

Lesiones físicas:

Entendemos por esta variable cualquier indicio de maltrato físico, entendido éste como cualquier acto, no accidental, ocasionado a un menor por su progenitor o sustituto que le provoque daño físico o enfermedad o le coloque en situación grave de padecerlo.

Conductas disruptivas:

Las conductas disruptivas son conductas inapropiadas de alumnos/as que "obstaculizan" la "marcha normal" de la clase: falta de cooperación, insolencia, desobediencia, provocación, agresividad, etc. Se muestran con estrategias verbales o en estrategias no verbales. La disrupción dificulta el aprendizaje y las relaciones interpersonales.

No respeta normas:

Esta variable hace referencia a cualquier conducta del alumno/a contraria a las normas de convivencia establecidas en el centro escolar, entendidas éstas como aquellos aspectos normativos necesarios para garantizar el uso óptimo de los recursos del centro, un desempeño profesional adecuado por parte del profesorado, la maduración y formación del alumnado y la imprescindible colaboración y corresponsabilidad de las familias en la tarea educativa.

Desfase curricular:

Entendemos que un alumno/a presenta desfase curricular cuando éste tiene un nivel de competencia curricular dos cursos por debajo del que le corresponde por edad.

Conducta delictiva:

La predelincuencia y la delincuencia en la infancia y adolescencia pueden estar relacionadas, o causadas, con trastornos psicopatológicos únicamente o, como es más probable, plurideterminada por otros factores: familiares de manera importante, escolares, sociales, culturales, etc. Todo indica que el desarrollo de las conductas antisociales se produce de forma ordenada; de hecho, las conductas delictivas forman parte de un patrón más amplio de desarrollo desviado que se inicia con conductas predelictivas de tipo disruptivo.

Pues bien, con esta variable hemos pretendido conocer cuántos menores presentan tanto conductas predelictivas como delectivas en el contexto escolar.

Participación familiar:

Entendemos por esta variable el nivel o grado de implicación de los padres del alumnado en el proceso educativo de sus hijos/as, así como su participación en el funcionamiento y la dinámica del centro escolar.

Cansancio, apatía y sueño:

Con esta variable se han intentado detectar indicadores de negligencia física y/o psicológica por parte de los progenitores de los menores (hábitos horarios inadecuados de sueño, alimentación, ocio, etc…), que se traducen en conductas de apatía, sueño y cansancio por parte del alumno en el aula.

Aislamiento de los iguales:

Desde el momento en que los niños se desplazan solos, se dan las relaciones entre iguales: que son las relaciones interactivas autónomas entre niños de edad similar sin la intervención directa del adulto. Con esta variable hemos intentado detectar aquellas situaciones en las que los alumnos/as se aíslan de su grupo de iguales, presentando déficits en la interacción social con sus semejantes. La causa de este problema podemos encontrarla en situaciones de abandono psicológicio y/o emocional por parte de los padres.

Violencia familiar:

Entendemos por violencia familiar el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o grupo o comunidad, que cause o tenga mucha probabilidad de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. Con esta variable hemos intentado detectar posibles situaciones de violencia familiar en el contexto familiar del alumnado.

Sin control familiar:

Con esta variable hemos intentado detectar el número de alumnos/as que pueden presentar indicadores de negligencia y de abandono físico, en esta ocasión a través del indicador siguiente: "el alumno/a manifiesta pasar largos períodos de tiempo sin control de su familia".

Retraso en el desarrollo madurativo:

Con esta variable hemos intentado conocer las dificultades de aprendizaje que manifiesta el alumnado a lo largo de su proceso educativo. El concepto de problemas o retrasos de aprendizaje es muy amplio, su significado abarcaría cualquier dificultad notable que un alumno/a encuentra para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros de edad, cualquiera que fuera el factor determinante de este retraso.

No aporta material escolar suficiente y/o adecuado:

Con esta variable hemos intentado conocer el número de alumnos/as que no aporta material escolar suficiente y/o adecuado.

Excesiva demanda de exámenes médicos:

En ocasiones los padres o cuidadores someten al niño/a a continuos ingresos o exámenes médicos alegando síntomas físicos patológicos ficticios o generados de manera activa por ellos mismos. Como consecuencia, el menor se ve sometido a continuos ingresos, exámenes médicos y pruebas diagnósticas molestas e innecesarias y que incluso pueden ser perjudiciales para su salud física y mental.

Selección de la muestra:

La muestra elegida para este estudio, fue la siguiente:

- Educación infantil y primaria: todo el alumnado de educación infantil y primaria escolarizado en los tres centros de Iznalloz: CEIP Sierra Arana, CEIP Francisco Ayala y CEIP San Juan. El total de alumnado asciende a 636 niños/as.
- Educación secundaria: alumnado matriculado en 1º y 2º de Educación Secundaria del IES Montes Orientales. El total del alumnado asciende a 163 niños/as.

Selección de las técnicas de estudio y recogida de datos:

Las técnicas a utilizar dependen en cada caso concreto de una serie de factores tales como la naturaleza del fenómeno a estudiar, el objeto de la investigación, los recursos financieros disponibles, el equipo humano que realizará la investigación, la cooperación que se espera lograr, etc. Teniendo en cuenta estos aspectos nos pareció oportuno elegir dos técnicas de estudio:

- La observación sistemática del alumnado, por parte de los tutores/as para identificar los indicadores seleccionados para estudiar cada variable.
- Recogida de estos indicadores en un cuestionario individualizado para cada alumno/a de la muestra. Este cuestionario ha sido diferente para Educación Infantil- Primaria y Secundaria (se incluyen en forma de anexo).

5. Recursos

Los recursos con los que ha contado esta investigación han sido básicamente humanos e institucionales, ya que no han existido recursos económicos asignados a la misma. El estudio es fruto de la coordinación interinstitucional y de los profesionales integrantes de estas instituciones municipales. Enumeramos a continuación estos recursos humanos e institucionales:

Recursos humanos:

- Maestro de compensatoria del EOE de Iznalloz.
- Educadora social EOE Iznalloz.
- Vicedirectora del IES Montes Orientales.
- Orientadora IES Montes Orientales.
- Tutores/as del alumnado.
- Educadora Social Servicios Sociales Comunitarios.
- Psicólogo de Servicios Sociales Comunitarios.
- Equipos Directivos del CEIP Sierra Arana, Francisco Ayala y San Juan.
- Directora de los Servicios Sociales Comunitarios.
- Trabajadora Social del Centro de Salud.
- Asesora legal y Animadora Sociocultural del Centro Municipal de la Mujer.
- Monitoras de absentismo de Cáritas, Ayuntamiento y Programa de Desarrollo Gitano.
- Policía Local del Ayuntamiento de Iznalloz.
- Representante del Ayuntamiento de Iznalloz.

Recursos institucionales:

- EOE
- CEIP Francisco Ayala, San Juan y Sierra Arana
- IES Montes Orientales
- Servicios Sociales Comunitarios de Iznalloz
- Ayuntamiento de Iznalloz.
- Centro de Salud de Iznalloz.
- ONG Cáritas.

6. Temporalización

La temporalización del estudio ha seguido la siguiente secuencia temporal:

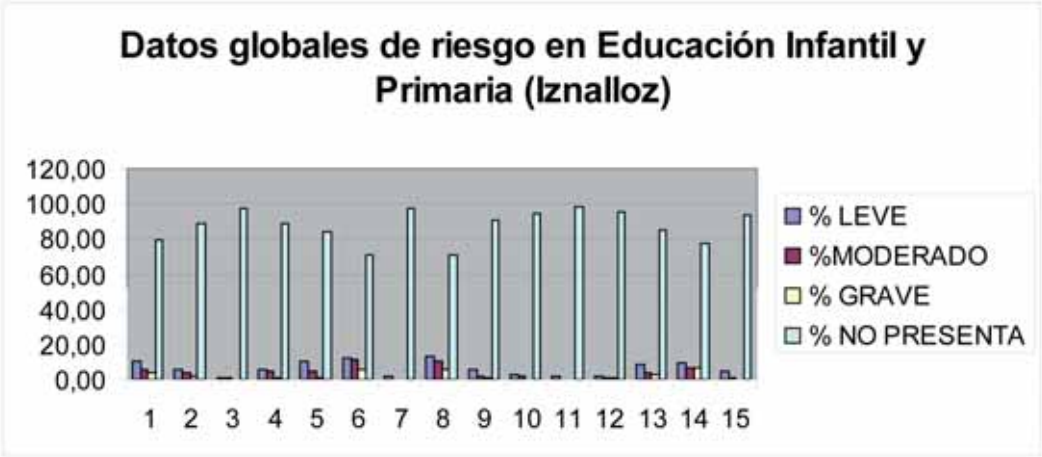
- Diseño del estudio: 15-28 de febrero de 2011
- Recogida de datos: Marzo-abril 2011
- Sistematización de la información recogida: Abril 2011
- Análisis de datos: Mayo 2011
- Propuestas de intervención: Junio 2011
- Presentación del informe final: Junio 2011

7. Análisis de los resultados

En el análisis de los datos globales obtenidos con el cuestionario de la realidad socio-educativa del municipio de Iznalloz, vamos a diferenciar los centros de educación primaria e infantil (CEIP Francisco Ayala, CEIP Sierra Arana y CEIP San Juan de Ávila), del centro de educación secundaria (IES Montes Orientales). Asimismo, señalar que en este artículo sólo recogemos un resumen de los datos globales obtenidos en el mismo.

EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

En educación infantil y primaria, el análisis de los resultados del cuestionario nos permite señalar que las problemáticas que con mayor incidencia presenta el alumnado, ordenadas de mayor a menor, son las siguientes:



1: Absentismo; **2:** Sucio/mal vestido; **3:** Lesiones físicas; **4:** Conductas disruptivas; **5:** No respeta normas; **6:** Desfase curricular; **7:** Conducta delictiva; **8:** No participación familiar; **9:** Cansancio, sueño y apatía; **10:** Aislamiento de los iguales; **11:** Violencia familiar; **12:** Sin control familiar; **13:** Retraso en el desarrollo; **14:** Sin material escolar; **15:** Excesiva demanda de exámenes médicos

1º El 29,56% del alumnado presenta desfase curricular.

2º El 29,25% de las familias no participan en la dinámica escolar.

3º El 22,17% del alumnado no acude al centro con el material escolar adecuado.

4º El 20,60% del alumnado o no asiste regularmente a clase o presenta absentismo escolar.

5º El 15,57% del alumnado no respeta las normas de convivencia del centro dentro del aula.

6º El 15,09 % del alumnado presenta algún tipo de retraso madurativo.

7º El 11,48% del alumnado acude al centro educativo en deficientes condiciones higiénicas y/o mal vestido.

8º El 11,16% del alumnado presenta conductas disruptivas.

9º El 9,43% del alumnado presenta cansancio, sueño y apatía en el aula.

10º El 6,60 % del alumnado acude al médico con excesiva frecuencia.

11º El 5,19% del alumnado se aísla del grupo de iguales.

12º El 4,25 % del alumnado manifiesta pasar largos periodos sin control de su familia.

13º El 2,67% del alumnado presenta algún tipo de lesión física.

14º El 2,36% del alumnado presenta algún tipo de conducta delictiva.

15º El 2,20 % del alumnado manifiesta que sus padres le tratan con violencia y agresividad.

EDUCACIÓN SECUNDARIA

En educación secundaria, el análisis de los resultados del cuestionario nos permite señalar que las problemáticas que con mayor incidencia presenta el alumnado, ordenadas de mayor a menor, son las siguientes:

1: Absentismo escolar, 2: Absentismo leve 3: Sucio y/o mal vestido, 4: Lesiones físicas, 5: Conductas disruptivas, 6: Violencia familiar, 7: No respeta normas, 8: Desfase curricular, 9: Retraso en el aprendizaje, 10: Conducta delictiva, 11: No participación familiar, 12: Consumo de drogas, 13: Excesiva demanda de exámenes médicos 14: Aislamiento de los iguales, 15: Sin control familiar, 16: Cansancio, sueño y apatía, 17: Sin material escolar

1. El 41,98 % del alumnado presenta algún tipo de retraso madurativo.
2. El 37,65 % del alumnado o no asiste regularmente a clase o presenta un absentismo escolar leve.
3. El 37,04% de las familias no participan en la dinámica escolar.
4. El 35,80 % del alumnado presenta desfase curricular.
5. El 30,25% del alumnado no respeta las normas de convivencia del centro.
6. El 24,69 % del alumnado presenta cansancio, sueño y apatía en el aula.
7. El 22,22 % del alumnado presenta conductas disruptivas.
8. El 22, 22% del alumnado no acude al centro con el material escolar adecuado.
9. El 15,43% del alumnado presenta un absentismo escolar grave.
10. El 8,02% del alumnado acude al médico con excesiva frecuencia.
11. El 6,79% del alumnado consume drogas y/o acude al centro bajo efectos de sustancias estupefacientes y/o alcohol.
12. El 5,56% del alumnado acude al centro educativo en deficientes condiciones higiénicas y/o mal vestido.
13. El 5,56% del alumnado pasa largos períodos sin control familiar.
14. El 4,32% del alumnado presenta indicios de situaciones de violencia familiar.
15. El 3,09 % del alumnado se suele aislar y/o no se relaciona con sus iguales.
16. El 0,62% del alumnado presenta algún tipo de conducta delictiva
17. El 0 % del alumnado presenta lesiones físicas

8. Propuestas de intervención

Tras el análisis de los resultados de este estudio por parte de las entidades sociales y educativas del municipio, se constituyó un Grupo de Trabajo en el marco del Equipo Técnico de Absentismo Escolar de Iznalloz, para el diseño de actuaciones integrales que mejoren la realidad socioeducativa descrita. El Grupo de Trabajo se constituyó el pasado curso escolar y las propuestas de intervención (algunas de las cuales ya se están implantando desde cursos anteriores) fueron las siguientes:

PROBLEMÁTICAS	MEDIDAS	RESPONSABLES
	PREVENCION:	
	1. Adaptación del currículo a la cultura gitana.	Centros educativos, EOE y asesor en materia de educación intercultural
	2. Organización de actividades extraescolares: A) Plan de acompañamiento en todos los centros, priorizando y motivando los alumnos de compensación educativa.	Centros educativos, SSCC, EOE, ONG, Ayuntamiento
	B) Actividades de apoyo y refuerzo escolar de Cáritas.	PDG, Centros Educativos, Ayuntamiento y ONGs
ABSENTISMO	3. Organización de actividades lúdico-formativas en periodos vacacionales: escuela de verano. Becadas para niños/as en situación de desventaja socioeconómica y primando al alumnado con mejor actitud y rendimiento escolar.	Ayuntamiento y Delegación de Educación
	4. Disponer de una residencia escolar temporera y centros de educación infantil de 1º ciclo en el municipio para que el alumnado permanezca en la localidad cuando sus padres se desplazan por tareas agrícolas de temporada.	Centros educativos, EOE, asociaciones locales, ONGs, servicios sociales, líderes naturales de la comunidad gitana, monitores de absentismo. Delegación de Educación.
	5. Campaña de sensibilización e información de los padres para la permanencia del alumnado temporero. Puesta en conocimiento sobre las situaciones de no escolarización de alumnado temporero en otras Comunidades Autónomas a los organismos competentes	Monitoras de absentismo y EOE SSCC, PDG y Delegación de Igualdad y Bienestar Social
	6. Campaña de información y matriculación del alumnado en el 2º ciclo de Educación Infantil.	Distrito Sanitario de Iznalloz, Ayuntamiento y EOE
ABSENTISMO	7. Formalización de compromiso de inserción en materia educativa (asistencia, material escolar, participación familiar) con todas las familias con menores en edad escolar perceptoras de salario.social.	IES Montes Orientales y EOE
	8. Firma de un Convenio de colaboración entre el Centro de Salud y Ayuntamiento en materia de prevención y control del absentismo escolar	
	9. Experiencia piloto para el refuerzo del alumnado absentista mediante el "carnet por puntos"	

.../...

.../...

ABSENTISMO	**CONTROL Y SEGUIMIENTO**	
	1. Control diario de asistencia, inscribiendo las faltas en Séneca diariamente	Tutores y monitoras de los proyectos de absentismo: Cáritas, PDG y Ayuntamiento.
	2. Notificación de las ausencias semanalmente a las familias	Tutoría
	3. Visitas a la familia del alumnado absentista	Monitoras de los proyectos de absentismo: Cáritas, PDG y Ayuntamiento.
	4. Seguimiento semanal y mensual del absentismo por parte del ETAE	EOE, centros educativos, SSCC, monitoras de absentismo escolar, policía local, centro de salud, representante del ayuntamiento
	5. Comunicación a la familia del alumnado absentista que no ha justificado sus faltas ante la tutoría por parte de la dirección y del EOE.	Centros educativos y EOE
ABSENTISMO	6. Proyecto de intervención individual –familiar por parte del EOE con el alumnado en situación de absentismo grave.	Educadora social del EOE y maestro de compensación educativa
	7. Protocolo de derivación al ETAE, mediante modelo de anexo II	Centros educativos, EOE, SSCC.
	8. Reunión de la comisión municipal de absentismo trimestralmente. Derivación de los casos más graves de absentismo escolar y abandono a la comisión provincial de absentismo.	Integrantes conforme a la Orden de 19 de Septiembre del 2005
PARTICIPACIÓN FAMILIAR	1. Instaurar la figura del Mediador/a en todos los centros educativos de la localidad en el marco de las Escuelas de Padres/Madres.	Centros educativos, EOE, SSCC, Centro de Información a la Mujer
	2. Participación de los padres/madres en los Programas de los Centros Escolares (Ej. MUSE, Espacio de Paz, Coeducación, etc…)	Centros Educativos, AMPAS, líderes naturales de etnia gitana
	3. Celebración del Día Internacional del Pueblo Gitano con los padres/madres del centro.	Centros educativos, EOE, AMPAS, SSCC, ONGs, Ayuntamiento, líderes naturales de etnia gitana
	4. Integración de las familias gitanas en los órganos de gobierno del centro (Consejo Escolar de cada centro y el Consejo Escolar Municipal)	Centros Educativos y Ayuntamiento
PARTICIPACIÓN FAMILIAR	5. Participación y convivencia entre la comunidad gitana y no gitana en el ámbito de las AMPAS	AMPAS, comunidad gitana, ONGs, PDG, líderes naturales de etnia gitana
	6. Colaboración de los padres/madres gitanos en el aula para sensibilizar sobre la cultura gitana	Centros educativos y comunidad gitana
	7. Convocatorias continuas por parte de las tutorías a las familias gitanas para informar sobre la evolución educativa de sus hijos/as de forma positiva	Tutorías centros educativos
	8. Participación padres/madres y comunidad educativa en la Semana Cultural del Centro Educativo	Centros Educativos de Iznalloz

.../...

.../...

MATERIAL ESCOLAR	1. Sensibilizar a los padres sobre la necesidad de que sus hijos/as acudan al centro con el material escolar adecuado	Centros educativos, SSCC, monitoras de absentismo
	2. Subvención para el material de educación infantil de las familias en situación de precariedad económica	Ayuntamiento, SSCC, Centros Educativos y AMPAS
	3. Aportación por parte de los Centros Educativos de material complementario para el alumnado en situación de precariedad económica	Centros Educativos
	4. Promover la coordinación de los Centros Educativos en la selección del material para el alumnado infantil, a fin de conseguir material gratuito para los alumnos/as en situación de precariedad económica	Centros Educativos: tutores de educación infantil
	5. Inclusión en el compromiso de inserción de las familias perceptoras de salario.social de una cláusula relacionada con la aportación del material escolar adecuado	Servicios Sociales Comunitarios y padres/madres
DESFASE CURRICULAR	1. Adaptación curricular del alumnado que presenta desfase curricular	Tutorías y ciclos educativos
	2. Atención individualizada del alumnado con desfase curricular dentro y fuera del aula	Tutorías y profesorado de apoyo
	3. Organización específica de espacios y grupos para atender al alumnado con desfase curricular.	Equipo Directivo, EOE, Departamento de Orientación, EOA (Equipo de Orientación y Apoyo al Centro)
	4. Formación del Profesorado en educación intercultural y cultura gitana	CEP y Profesorado en general
CONVIVENCIA	1. Elaboración de normas comunes para los Centros Educativos de Primaria, Infantil e IES. Grupo de trabajo en el que participen miembros de todos los centros educativos de Iznalloz.	Centros Educativos
	2. Instauración en los centros educativos del Consejo del alumnado	Centros educativos
	3. Revisión y adaptación por parte de toda la comunidad educativa de los Planes de Convivencia de cada centro	Comunidad educativa de los Centros Educativos
	4. Puesta en marcha de nuevos instrumentos de convivencia y resolución de conflictos de acuerdo a la gravedad de las conductas contrarias a la convivencia escolar, con medidas preventivas de la expulsión del alumnado: Aula de Convivencia Mediación entre iguales Tutoría Compartida Alumnado Ayudante	Centros Educativos, EOE, Alumnado, AMPA Centros Educativos
	5. Puesta en marcha de Programas de Habilidades Sociales en el 1º Ciclo de Educación Primaria y el 1º Ciclo de ESO	

.../...

.../...

CONVIVENCIA	6. Integración del alumnado gitano en los órganos de gobierno del centro (Consejo Escolar de cada centro y el Consejo Escolar cipal) y en la Asociación de Estudiantes del centro educativo	Alumnado, Asociaciones de estudiantes, Centros Educativos
SITUACIONES DE RIESGO SOCIAL	1. Formación de padres/madres en la atención bio-psico-social adecuada de sus hijos/as	SSCC, EOE, AMPAS y Ayuntamiento
	2. Formación del Profesorado en detección de situaciones de riesgo y/o maltrato infantil	SSCC
	3. Protocolo de coordinación a nivel municipal para detección, seguimiento, tratamiento y comunicación de las situaciones de riesgo social por parte de los Centros Educativos	Ayuntamiento, Centros Educativos, SSCC, EOE y ETF

ANEXOS

HOJA DE OBSERVACIÓN DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

ALUMNO/A Nº:.....

CENTRO EDUCATIVO:.....

CURSO:.....

	SI	NO
1. El alumno/a aparece sucio o inadecuadamente vestido	☐	☐
2. Viene a clase sin desayunar o desnutrido	☐	☐
3. Presenta cortes, moratones y/o quemadura	☐	☐
4. Se le deja solo largos periodos sin control	☐	☐
5. Presenta motivación y participación en clase	☐	☐
6. Presenta faltas injustificadas a clase	☐	☐
7. Se suele aislar y/o no se relaciona con sus iguales	☐	☐
8. La familia se involucra en la dinámica escolar	☐	☐
9. Conductas disruptivas y/o violentas	☐	☐
10. Respeta las normas del centro y del aula	☐	☐
11. Tiene comportamientos delictivos	☐	☐
12. Desfase curricular de más de dos años	☐	☐
13. Consume drogas y/o viene al centro bajo efectos de sustancias estupefacientes y/o alcohol	☐	☐
14. Tiene informe psicopedagógico	☐	☐
15. Excesiva demanda por los padres de ingresos hospitalarios y/o exámenes médicos	☐	☐

HOJA DE OBSERVACIÓN

EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

ALUMNO/A Nº:.....

CENTRO EDUCATIVO:.....

CURSO:.....

	SI	NO
1. Presenta absentismo escolar	☐	☐
2. Faltas injustificadas de asistencia y/o retrasos	☐	☐
3. Aparece sucio/a y/o inadecuadamente vestido	☐	☐
4. Presenta cortes, moratones y/o quemaduras	☐	☐
5. Conductas disruptivas y/o violentas	☐	☐
6. Indicios de que en la familia hay situaciones de violencia	☐	☐
7. No respeta las normas del centro y del aula	☐	☐
8. Desfase curricular de más de dos años	☐	☐
9. Retraso en el aprendizaje	☐	☐
10. Comportamientos delictivos	☐	☐
11. La familia no se involucra en la dinámica escolar	☐	☐
12. Consume drogas y/o viene al centro bajo efectos de sustancias estupefacientes y/o alcohol	☐	☐
13. Excesiva demanda por los padres de ingresos hospitalarios y/o exámenes médicos	☐	☐
14. Se suele aislar y/o no se relaciona con sus iguales	☐	☐
15. Existen indicios de que pasa largos periodos sin control de su familia	☐	☐
16. Presenta cansancio, sueño y apatías	☐	☐
17. No aporta material suficiente y adecuado	☐	☐

Evaluación del curso "Intercambio de experiencias de orientación"

Asociación de Orientadores de Granada (ASOSGRA)

José Luis Augustin Morales.
Orientador del IES Miguel de Cervantes de Granada y Vocal de ASOSGRA.

1. Organización del curso

– El curso se ha realizado a lo largo de 2011 entre los meses de febrero a diciembre, con encuentros mensuales excepto noviembre donde se tuvieron tres encuentros (martes 22 de febrero, miércoles 30 de marzo, miércoles 27 de abril, miércoles 18 de mayo, miércoles 8 de junio, miércoles 28 de septiembre, miércoles 19 de octubre, miércoles 9 de noviembre, miércoles 16 de noviembre, martes 22 de noviembre, y jueves 7 de diciembre).

– El horario de cada sesión ha sido de 17.30 a 21.00h., excepto en una ocasión que se adelantó media hora el comienzo y el final.

– Se usaron diferentes sedes para realizarlo: el CEP-Granada, el I.E.S. Padre Suárez. La Escuela Internacional de Gerencia, y la Escuela Internacional de Protocolo.

– La organización ha sido modular. Cada sesión ha respondido a un tema diferente.

2. Temas y ponentes de las sesiones del curso

Sesión 1:

NUEVAS TECNOLOGÍAS Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA.

– **Ponentes:**

Manuel Peula López. Orientador del IES Alhama de Alhama de Granada

Rafael Pérez Milena. Orientador del IES Villanueva del Mar de La Herradura

Carmen Patricia Díaz López. Orientadora IES Fuente Vaqueros Granada

– **Lugar:** CEP de Granada

Sesión 2:

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y DICTAMEN DE ESCOLARIZACIÓN

– **Ponentes:**

Juan José Martinez Pinteño, Orientador IES Montefrio Granada

José Ortiz Rodríguez. Orientador EOE Alhama de Granada

– **Lugar:** IES Padre Suárez

Sesión 3:

INTERVENCIÓN DEL EDUCADOR SOCIAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.

– **Ponentes:**

Rubén Jiménez Jiménez. Educador Social, EOE de Santa Fe

Jesús Cendrero Quero. Educador Social, EOE de Santa Fe

Francisco de Paula Rubio García. Educador Social, EOE de Motril

– **Lugar:** CEP de Granada.

Sesión 4:

LA ELABORACIÓN DE LOS PLANES DE CENTRO, PROYECTOS EDUCATIVOS, PROYECTOS DE GESTIÓN Y ROF. PARTICIPACIÓN DE LOS ORIENTADORES/AS EN EL PROCESO.

– **Ponentes:**

Encarnación Moreno Fernández. Inspectora de Educación en la Delegación de Granada y ex-orientadora.

Juan José Ruiz Salmerón. Inspector de Educación en la Delegación de Almería y ex-orientador.

Marita López Nevot. Directora y Orientadora del IES Hispanidad de Santa Fe.

Juan de Dios Fernández Gálvez. Orientador EOE de Atarfe, Ex-Coordinador del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesor Asociado de la Universidad de Granada en el Máster de Profesores de Secundaria.

– **Lugar :** CEP de Granada.

Sesión 5:

LA TUTORÍA ESPECÍFICA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR.

– **Ponentes:**

José Ginés Hernández. Orientador IES Fray Luis de Granada

Francisco Rivera Fernández. Orientador IES Vega de Atarfe.

Juan Bullejos Muñoz. Orientador IES Generalife de Granada.

– **Lugar:** Escuela Internacional de Gerencia de Granada.

Sesión 6:

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL

– **Ponente:**

Gloria Roldán Maldonado. Psicóloga Clínica del SAS, Jefa Servicio U.M. Hospital Virgen de las Nieves de Granada

– **Lugar:** Escuela Internacional de Protocolo de Granada.

Sesión 7:

EXPERIENCIA DE FUNCIONAMIENTO DEL EOE ESPECIALIZADO DE GRANADA.

– **Ponentes:**

Carmen Herrera García. Coordinadora del EOE Especializado y responsable provincial del EOE Especializado en Discapacidad Auditiva.

Víctor Manuel Urquiza Valverde. Corresponsable provincial del EOE Especializado en Trastornos Graves de Conducta.

Araceli Bueno Rodríguez. Corresponsable provincial del EOE Especializado en Trastornos Graves de Conducta.

Alicia Esther Pérez Fernández. Responsable provincial EOE Especializado en Trastornos Generales del Desarrollo.

Rocío Machado Oria. Responsable provincial EOE Especializado en Discapacidad Motórica

Africa Nieto Izquierdo. Responsable provincial del EOE Especializado en Atención Temprana.

Mª José Baena Vilchez. Responsable provincial del EOE Especializado en Altas Capacidades Intelectuales.

Teresa Gómez Gómez. Maestra especializada en la atención al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales.

– **Lugar:** Escuela Internacional de Gerencia de Granada.

Sesión 8:

Primera parte: **LA ORIENTACIÓN EN UN CENTRO INTEGRADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL.**

– **Ponente:**

Francisca Aguilera Sánchez. Orientadora del CIFP "Hurtado de Mendoza" de Granada.

Segunda parte: **ASESORAMIENTO EN COMPETENCIAS BÁSICAS DESDE EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN.**

– **Ponente:**

Antonio D. Atienza Rosales. Orientador del IES Alfonso XI de Alcalá la Real (Jaén)

– **Lugar:** CEP de Granada.

Sesión 9:

GUÍA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA.

– **Ponente:**

Ana Mª Torres Jack. Orientadora IES de La Coruña, Vicepresidenta de APOEGAL, Vocal de Comunicación de COPOE, Colaboradora de La Voz de Galicia, Autora de la Guia de Orientacion educativa publicada dentro del programa Prensa Escuela por La Voz de Galicia

– **Lugar:** CEP de Granada.

Sesión 10:

EXPERIENCIAS DE BUENAS PRÁCTICAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL IES MONTES ORIENTALES DE IZNALLOZ.

– **Ponentes:**

Esther Casares Fernández. Orientadora del IES Montes Orientales.

Rafael Morales Domínguez. Maestro de Compensatoria.

Mª Carmen Sánchez Aguilera. Trabajadora Social.

Mª Rosa Herreros Bernalte. Profesora de Compensatoria y Coordinadora del Programa de Compensatoria.

– **Lugar:** I.E.S. Padre Suárez.

Sesión 11:

Primera parte: **SITUACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN ANDALUCÍA.**

– **Ponente:**

D. Manuel Vázquez Uceda. Jefe del Servicio de Orientación Educativa y Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía,

– **Presenta y preside el acto:**

Doña Sacramento Jáimez Muñoz. Jefa del Servicio de Ordenación Educativa de la Delegación Provincial de Educación de Granada.

Segunda parte: **COLOQUIO ENTRE LOS PARTICIPANTES EN EL CURSO SOBRE LOS MATERIALES Y EXPERIENCIAS APLICADOS EN LOS RESPECTIVOS CENTROS Y EVALUACIÓN FINAL DEL CURSO.**

– **Lugar:** I.E.S. Padre Suárez.

3. El cuestionario

3.1. Objeto del cuestionario

– Evaluar el curso a través de la recogida y análisis de datos que ofrecen los participantes.

3.2. Aplicación

– Se ha aplicado el mismo cuestionario en todas las sesiones.

– Hay tres grandes apartados:

A) Organización modular del curso.

B) Organización de la sesión (que se subdivide en siete apartados).

C) Desarrollo del tema (que se subdivide en seis apartados).

3.3. Preguntas del cuestionario.

A) Organización modular (por sesiones) del curso.

B) Organización de cada sesión:

– Medios de difusión utilizados para la celebración de este módulo.

– Tema elegido.

– Distribución horaria.

– Fecha de realización del módulo.

– Centro de realización del módulo.

– Condiciones ambientales del módulo (lugar, iluminación, temperatura, etc.).

– Recursos materiales usados en el desarrollo.

C) Desarrollo del tema:

– Ajuste del contenido al tema de la sesión.

– Exposición de los ponentes.

– Participación de los asistentes.

– Intercambio de experiencias.

– Interés suscitado en la exposición e intercambio de experiencias.

– Posibilidad de aplicar lo tratado.

D) Sugerencias.

3.4. Opciones de respuesta

– NS/NC.- No sabe / No contesta. En blanco. Cuestión no respondida.

1. Muy en desacuerdo/ Nada interesante
2. En desacuerdo/ Interés bajo
3. Aceptable/ Normal
4. De acuerdo/ Interesante
5. Totalmente de acuerdo y completamente satisfecho / Muy interesante.

4. Datos obtenidos, tablas y comentarios

- Todas las respuestas se han transformado en porcentajes.
- Se han sombreado los mayores porcentajes.
- **Siglas:** para las respuestas dadas en cada sesión, se han usado las siguientes siglas:
  - % S-1: Porcentajes de respuesta de la Sesión-1.
  - % S-2: Porcentajes de respuesta de la Sesión-2.
  - % S-3: Porcentajes de respuesta de la Sesión-3.
  - % S-4: Porcentajes de respuesta de la Sesión-4.
  - % S-5: Porcentajes de respuesta de la Sesión-5.
  - % S-6: Porcentajes de respuesta de la Sesión-6.
  - % S-7: Porcentajes de respuesta de la Sesión-7.
  - % S-8: Porcentajes de respuesta de la Sesión-8.
  - % S-9: Porcentajes de respuesta de la Sesión-9.
  - % S-10: Porcentajes de respuesta de la Sesión-10.
  - % S-11: Porcentajes de respuesta de la Sesión-11.
  - Media %: Medias de porcentajes.

A. Organización modular (por sesiones) del curso.

Respuestas	NS/NC	1	2	3	4	5
% S-1.	13.33	0.00	0.00	0.00	26.67	60.00
% S-2	24.14	3.45	0.00	0.00	10.35	62.07
% S-3	12.90	0.00	3.23	0.00	6.45	77.42
% S-4	0.00	0.00	0.00	0.00	15.38	84.61
% S-5	10.00	0.00	5.00	0.00	15.00	70.00
% S-6	10.00	0.00	5.00	0.00	15.00	70.00
% S-7	10.00	0.00	0.00	5.00	10.00	75.00
% S-8	15.79	0.00	0.00	5.26	15.79	63.16
% S-9	18.18	0.00	0.00	4.54	22.73	54.54
% S-10	8.33	0.00	8.33	8.33	33.33	41.67
% S-11	28.00	0.00	0.00	0.00	24.00	48.00
Media %	**13.70**	**0.31**	**1.96**	**2.10**	**17.70**	**64.22**

Comentario de la tabla A:

- En todas las sesiones ha habido una mayoría de la valoración más alta.
- También globalmente, el curso es muy valorado con una organización modular.
- Habría que concluir, que tiene una gran aceptación la organización de un curso con encuentros puntuales a lo largo de un año.

B. Organización de la sesión

B1. Medios de difusión utilizados para la celebración de esta sesión.

Respuestas	NS/NC	1	2	3	4	5
% S-1.	0.00	0.00	0.00	3.33	23.33	73.33
% S-2	0.00	0.00	0.00	6.90	17.24	75.86
% S-3	0.00	3.23	0.00	12.90	25.81	58.06
% S-4	0.00	0.00	0.00	0.00	61.54	38.46
% S-5	0.00	0.00	0.00	0.00	55.00	45.00
% S-6	0.00	0.00	0.00	0.00	50.00	50.00
% S-7	5.00	0.00	0.00	5.00	25.00	65.00
% S-8	0.00	0.00	0.00	5.26	42.11	52.63
% S-9	9.09	0.00	0.00	4.54	22.73	63.64
% S-10	0.00	0.00	0.00	8.33	66.67	25.00
% S-11	0.00	0.00	0.00	4.00	40.00	56.00
Media %	**1.28**	**0.29**	**0.00**	**4.57**	**39.04**	**54.82**

Comentario de la tabla B1:

– Hay una valoración positiva de los medios utilizados en la difusión de cada sesión. Los porcentajes mayoritarios se reparten en las opciones de respuesta 4 y 5, es decir, se expresa que se está de acuerdo o muy de acuerdo.

– Globalmente, la media del curso obtiene una calificación de "muy de acuerdo".

B2. Tema elegido.

Respuestas	NS/NC	1	2	3	4	5
% S-1.	0.00	0.00	0.00	3.33	10.00	86.67
% S-2	0.00	0.00	0.00	0.00	17.24	82.76
% S-3	0.00	0.00	0.00	6.45	12.90	80.64
% S-4	0.00	0.00	0.00	7.69	38.46	53.85
% S-5	0.00	0.00	0.00	5.00	10.00	85.00
% S-6	0.00	0.00	0.00	0.00	10.00	90.00
% S-7	0.00	0.00	0.00	5.00	30.00	65.00
% S-8	0.00	0.00	0.00	0.00	21.05	78.95
% S-9	0.00	0.00	0.00	4.54	27.27	68.18
% S-10	0.00	0.00	0.00	0.00	33.33	66.67
% S-11	0.00	0.00	0.00	4.00	36.00	60.00
Media %	**0.00**	**0.00**	**0.00**	**3.27**	**22.42**	**74.34**

Comentario de la tabla B2:

– La elección del tema elegido en cada sesión ha sido muy valorada positivamente. En todas las sesiones se ha puntuado más la opción "muy de acuerdo/muy interesante". Llama la atención los porcentajes tan altos obtenidos en la opción 5.

– La media global del curso, indica un interés grande por los temas elegidos a lo largo del curso.

B3. Distribución horaria.

Respuestas	NS/NC	1	2	3	4	5
% S-1.	0.00	0.00	3.33	3.33	33.33	60.00
% S-2	0.00	0.00	0.00	3.45	31.03	65.52
% S-3	0.00	0.00	0.00	3.23	29.03	67.74
% S-4	0.00	0.00	0.00	0.00	53.85	46.15
% S-5	0.00	0.00	5.00	20.00	30.00	45.00
% S-6	0.00	0.00	5.00	15.00	35.00	45.00
% S-7	0.00	0.00	0.00	15.00	35.00	50.00
% S-8	0.00	0.00	0.00	10.53	21.05	68.42
% S-9	0.00	0.00	0.00	13.64	9.09	77.27
% S-10	0.00	0.00	8.33	16.67	41.67	33.33
% S-11	0.00	0.00	0.00	8.00	52.00	40.00
Media %	**0.00**	**0.00**	**1.97**	**12.62**	**33.73**	**50.40**

Comentario de la tabla B3:

– Observando los datos de la tabla, habría que concluir que la distribución horaria de la mayoría de las sesiones, y del curso en su globalidad, ha sido muy aceptada.

B4. Fecha de realización de la sesión.

Respuestas	NS/NC	1	2	3	4	5
% S-1	**0.00**	**0.00**	**3.33**	**0.00**	**30.00**	**66.67**
% S-2	**0.00**	**0.00**	**0.00**	**6.90**	**31.03**	**62.07**
% S-3	**3.23**	**0.00**	**0.00**	**6.45**	**25.81**	**64.51**
% S-4	**0.00**	**0.00**	**0.00**	**0.00**	**46.15**	**53.85**
% S-5	**0.00**	**0.00**	**5.00**	**10.00**	**45.00**	**40.00**
% S-6	**0.00**	**0.00**	**5.00**	**5.00**	**45.00**	**45.00**
% S-7	**0.00**	**0.00**	**0.00**	**5.00**	**25.00**	**55.00**
% S-8	**0.00**	**0.00**	**0.00**	**5.26**	**42.11**	**52.63**
% S-9	**0.00**	**0.00**	**0.00**	**18.18**	**18.18**	**63.64**
% S-10	**0.00**	**0.00**	**0.00**	**33.33**	**41.67**	**25.00**
% S-11	**0.00**	**0.00**	**12.00**	**28.00**	**24.00**	**36.00**
Media %	**0.29**	**0.00**	**2.30**	10.74	33.99	51.31

Comentario de la tabla B4:

– Las fechas de realización de cada una de las sesiones (al igual que la distribución horaria de la cuestión anterior), así como del curso en globalidad, ha tenido una gran aceptación, puntuándose mayoritariamente la opción 5.

B5. Centro de realización de la sesión.

Respuestas	NS/NC	1	2	3	4	5
% S-1.	0.00	0.00	3.33	0.00	6.67	90.00
% S-2	3.45	0.00	0.00	6.90	20.69	68.96
% S-3	3.23	0.00	6.45	16.13	16.13	58.06
% S-4	0.00	0.00	0.00	0.00	46.15	53.85
% S-5	0.00	0.00	0.00	10.00	20.00	70.00
% S-6	0.00	0.00	0.00	15.00	25.00	60.00
% S-7	0.00	0.00	0.00	5.00	15.00	80.00
% S-8	0.00	0.00	0.00	0.00	26.32	73.68
% S-9	0.00	0.00	0.00	0.00	22.73	77.27
% S-10	8.33	0.00	16.67	33.33	25.00	16.67
% S-11	0.00	8.00	8.00	16.00	28.00	40.00
Media %	1.36	0.73	3.13	9.30	22.88	62.59

Comentario de la tabla B5:

– Aunque el curso se ha desarrollado en diferentes sedes (Centro de Profesores de Granada, Escuela Internacional de Gerencia de Granada, Escuela Internacional de Protocolo de Granada, e I.E.S. Padre Suárez de Granada) hay una valoración altamente positiva.

– Mirado el curso globalmente, ha tenido aceptación que se realice en diferentes sedes.

B6. Condiciones ambientales de la sesión (lugar, iluminación, temperatura, etc.).

Respuestas	NS/NC	1	2	3	4	5
% S-1.	**3.33**	**0.00**	**0.00**	**10.00**	**16.67**	**70.00**
% S-2	**3.45**	**0.00**	**3.45**	**3.45**	**41.38**	**48.27**
% S-3	**6.45**	**0.00**	**9.68**	**38.71**	**22.58**	**22.58**
% S-4	**0.00**	**0.00**	**0.00**	**0.00**	**53.85**	**46.15**
% S-5	**0.00**	**0.00**	**0.00**	**10.00**	**40.00**	**50.00**
% S-6	**0.00**	**0.00**	**0.00**	**5.00**	**40.00**	**55.00**
% S-7	**0.00**	**0.00**	**0.00**	**5.00**	**20.00**	**75.00**
% S-8	**0.00**	**0.00**	**0.00**	**5.26**	**31.58**	**63.16**
% S-9	**0.00**	**0.00**	**0.00**	**9.09**	**18.18**	**72.73**
% S-10	**0.00**	**0.00**	**25.00**	**41.67**	**16.67**	**16.67**
% S-11	**0.00**	**8.00**	**8.00**	**28.00**	**28.00**	**28.00**
Media %	**1.20**	0.73	4.19	14.20	29.90	49.78

Comentario de la tabla B6:

– Al ser diferentes las sedes, hay variabilidad en los datos obtenidos en relación a las condiciones ambientales, donde no aparece la unanimidad de respuesta observadas en otras cuestiones anteriores.

– No obstante, hay una tendencia a una valoración positiva.

B7. Recursos materiales usados en el desarrollo.ç

Respuestas	NS/NC	1	2	3	4	5
% S-1.	**6.67**	**0.00**	**0.00**	**3.33**	**43.33**	**46.67**
% S-2	**3.45**	**0.00**	**0.00**	**6.90**	**17.24**	**72.41**
% S-3	**3.23**	**0.00**	**0.00**	**25.81**	**35.48**	**35.48**
% S-4	**0.00**	**0.00**	**0.00**	**7.69**	**38.46**	**46.15**
% S-5	**0.00**	**0.00**	**5.00**	**15.00**	**50.00**	**30.00**
% S-6	**0.00**	**0.00**	**5.00**	**15.00**	**45.00**	**35.00**
% S-7	**5.00**	**0.00**	**0.00**	**5.00**	**30.00**	**60.00**
% S-8	**0.00**	**0.00**	**0.00**	**15.79**	**15.79**	**68.42**
% S-9	**4.54**	**0.00**	**0.00**	**4.54**	**18.18**	**72.73**
% S-10	**0.00**	**0.00**	**0.00**	**33.33**	**50.00**	**16.67**
% S-11	**0.00**	**0.00**	**0.00**	**24.00**	**44.00**	**32.00**
Media %	**2.08**	**0.00**	**0.91**	**14.22**	**35.22**	**46.87**

Comentario de la tabla B7:

– Las opciones 4 y 5 ("de acuerdo/interesante" o "muy de acuerdo/muy interesante") son las mayoritarias.

Comentario general del apartado "B" (Organización de cada sesión):

– Habría que concluir que la organización de cada sesión, así como la media del curso, es altamente positiva.

C. Desarrollo del tema.

C1. Ajuste del contenido al tema de la sesión.

Respuestas	NS/NC	1	2	3	4	5
% S-1.	0.00	0.00	0.00	0.00	30.00	70.00
% S-2	0.00	0.00	0.00	0.00	10.35	89.65
% S-3	0.00	0.00	3.23	9.68	38.71	48.39
% S-4	7.69	0.00	0.00	0.00	46.15	46.15
% S-5	0.00	0.00	0.00	10.00	45.00	45.00
% S-6	0.00	0.00	0.00	5.00	45.00	50.00
% S-7	5.00	0.00	0.00	0.00	30.00	65.00
% S-8	0.00	0.00	0.00	5.26	31.58	63.16
% S-9	0.00	0.00	0.00	0.00	18.18	81.82
% S-10	0.00	0.00	0.00	8.33	41.67	50.00
% S-11	8.00	0.00	0.00	4.00	40.00	48.00
Media %	1.88	0.00	0.29	3.84	34.24	59.74

Comentario de la tabla C1:

– El ajuste del contenido del tema de la sesión ha sido muy valorado en todas las sesiones, por lo que la media del curso también es muy positiva. Si se sumaran los porcentajes de las opciones 4 y 5 de cada una de las sesiones, se apreciaría el grado tan enorme de acuerdo existente.

C2. Exposición de los ponentes.

Respuestas	NS/NC	1	2	3	4	5
% S-1.	0.00	0.00	0.00	3.33	16.67	80.00
% S-2	0.00	0.00	0.00	0.00	20.69	79.31
% S-3	3.23	0.00	3.23	6.45	48.39	38.71
% S-4	0.00	0.00	0.00	0.00	38.46	61.54
% S-5	0.00	0.00	0.00	15.00	40.00	45.00
% S-6	0.00	0.00	0.00	10.00	35.00	55.00
% S-7	0.00	0.00	0.00	5.00	35.00	60.00
% S-8	0.00	0.00	0.00	5.26	21.05	73.68
% S-9	0.00	0.00	0.00	0.00	18.18	81.82
% S-10	0.00	0.00	0.00	16.67	25.00	58.33
% S-11	0.00	0.00	0.00	0.00	40.00	60.00
Media %	0.29	0.00	0.29	5.61	30.77	63.03

Comentario de la tabla C2:

– Ha gustado muchísimo la exposición de los ponentes.

– Habría que indicar que se buscaron ponentes que estuvieran aplicando en sus tareas lo que venían a exponer en el curso.

– Al igual que como hemos indicado en la cuestión anterior, si sumáramos los porcentajes de las opciones 4 y 5 de cada una de las sesiones, se visualizaría un grado de acuerdo altísimo.

C3. Participación de los asistentes.

Respuestas	NS/NC	1	2	3	4	5
% S-1.	16.67	0.00	0.00	33.33	20.00	30.00
% S-2	0.00	0.00	6.90	27.59	17.24	48.27
% S-3	0.00	3.23	3.23	51.61	22.58	19.35
% S-4	0.00	0.00	0.00	0.00	38.46	61.54
% S-5	15.00	10.00	10.00	40.00	5.00	20.00
% S-6	20.00	5.00	15.00	35.00	10.00	15.00
% S-7	5.00	0.00	20.00	30.00	25.00	20.00
% S-8	5.26	0.00	0.00	26.32	42.11	26.32
% S-9	0.00	0.00	9.09	18.18	13.64	59.09
% S-10	0.00	16.67	25.00	16.67	25.00	16.67
% S-11	0.00	0.00	0.00	28.00	36.00	36.00
Media %	5.63	3.17	8.11	27.88	23.18	32.02

Comentario de la tabla C3:

– En esta cuestión llama la atención que no existe la unanimidad encontrada en otras cuestiones. Hay más dispersión de las valoraciones. Éstas se mueven entre aceptable y muy de acuerdo.

C4. Intercambio de experiencias.

Respuestas	NS/NC	1	2	3	4	5
% S-1.	13.33	0.00	0.00	23.33	23.33	40.00
% S-2	0.00	0.00	6.90	20.69	17.24	55.17
% S-3	0.00	3.23	6.45	41.94	25.81	22.58
% S-4	7.69	0.00	0.00	7.69	23.08	61.54
% S-5	5.00	0.00	10.00	35.00	15.00	35.00
% S-6	10.00	0.00	5.00	30.00	20.00	35.00
% S-7	5.00	5.00	5.00	30.00	20.00	35.00
% S-8	0.00	0.00	0.00	31.58	42.11	26.32
% S-9	0.00	0.00	9.09	31.82	4.54	54.54
% S-10	8.33	8.33	16.67	33.33	8.33	25.00
% S-11	4.00	0.00	12.00	28.00	28.00	28.00
Media %	4.85	1.50	6.46	28.49	20.68	38.01

Comentario de la tabla C4:

– También en esta cuestión de intercambio de experiencia, hay variabilidad en las respuestas dadas, que van desde aceptable a muy de acuerdo.

C5. Interés suscitado en la exposición e intercambio de experiencias.

Respuestas	NS/NC	1	2	3	4	5
% S-1.	3.33	0.00	0.00	10.00	30.00	56.67
% S-2	0.00	0.00	3.45	10.35	20.69	65.52
% S-3	0.00	0.00	3.23	25.81	32.26	38.71
% S-4	7.69	0.00	0.00	0.00	23.08	69.23
% S-5	5.00	0.00	0.00	20.00	40.00	35.00
% S-6	10.00	0.00	0.00	25.00	30.00	35.00
% S-7	0.00	0.00	5.00	25.00	20.00	50.00
% S-8	5.26	0.00	0.00	10.53	42.11	42.11
% S-9	0.00	0.00	4.54	22.73	13.64	59.09
% S-10	0.00	0.00	0.00	33.33	25.00	41.67
% S-11	0.00	0.00	4.00	20.00	36.00	40.00
Media %	2.84	0.00	1.84	18.43	28.43	48.45

Comentario de la tabla C5:

– Aunque en las dos cuestiones anteriores (participación e intercambio de experiencias) se dispersaran las respuestas, en relación al interés suscitado en la exposición vuelve a ser mayoritaria la opción "muy de acuerdo/muy interesante".

– Esta valoración concuerda con la alcanzada en la ya vista de ajuste al tema.

C6. Posibilidad de aplicar lo tratado.

Respuestas	NS/NC	1	2	3	4	5
% S-1.	0.00	0.00	3.33	10.00	13.33	73.33
% S-2	0.00	0.00	3.45	6.90	24.14	65.52
% S-3	0.00	0.00	3.23	19.35	29.03	48.39
% S-4	15.38	0.00	0.00	0.00	61.54	23.08
% S-5	0.00	0.00	0.00	10.00	35.00	55.00
% S-6	0.00	0.00	0.00	10.00	45.00	45.00
% S-7	0.00	5.00	10.00	10.00	25.00	50.00
% S-8	5.26	0.00	5.26	15.79	36.84	36.84
% S-9	0.00	0.00	0.00	0.00	22.73	77.27
% S-10	0.00	0.00	8.33	0.00	50.00	41.67
% S-11	8.00	0.00	4.00	16.00	36.00	36.00
Media %	2.60	0.45	3.42	8.91	34.42	50.19

Comentario de la tabla C6:

- Aunque las puntuaciones se repartan entre las opciones 4 o 5, no queda duda de que la percepción obtenida de poder aplicar lo tratado es bastante alta.

Comentario general del apartado "C" (Desarrollo del tema):

- Habría que concluir que el desarrollo del tema de cada sesión, así como la media del curso, es bastante positiva, destacando el ajuste al contenido del tema. la exposición de los ponentes y el interés suscitado en la exposición..

D. Sugerencias

– En las primeras sesiones se aportaron bastantes sugerencias sobre temas que debían se tratados, desapareciendo posteriormente la respuesta a este apartado, seguramente porque la organización modular del curso ha permitido tratar un amplio abanico de temas.

– Entre los temas que se propusieron, había de varios ámbitos: atención a la diversidad, orientación académica, uso de nuevas tecnologías, y acción tutorial. A continuación se indican temas que interesaban a los participantes:

1. Atención a la diversidad.
2. Agrupamientos flexibles.
3. Métodos de valoración de las NEE.
4. Cómo saber qué dificultades concretas tienen los alumnos.
5. ACIs significativas en la ESO.
6. Alumnado con sobredotación intelectual.
7. Altas capacidades.
8. Alumnado en situación de desventaja social (inmigrantes, absentismo, otros).
9. Atención educativa al alumnado inmigrante.
10. Trastornos de conducta.
11. Absentismo escolar.
12. Programas de cualificación profesional inicial.
13. Evaluación psicopedagógica.
14. Evaluaciónpsicopedagógica,cómo se interpretan los datos, y cómo se plasman en un informe.
15. Informes de valoración psicopedagógica.
16. Dictamen de escolarización.
17. Transición de E. Infantil a E. Primaria.
18. Tránsito de E. Primaria a E. Secundaria.
19. Módulo de orientación.
20. Contenidos a trabajar en 4º ESO.
21. Orientación académica y profesional en 4º ESO.
22. Orientación en Bachillerato.
23. Cuadernos de auto-orientación académica y profesional.
24. Posibilidad de desarrollar un cuaderno de auto-orientación conjuntamente.
25. Recursos TIC para la orientación.
26. Nuevas tecnologías en orientación.
27. Módulo de orientación en Séneca.
28. Reuniones de coordinación de la acción tutorial.
29. Tutoría para E. Primaria.
30. Mejorar la motivación en E. Primara (lectura, tareas, etc.).
31. Aula de convivencia.
32. Educación para la igualdad.
33. Educar en valores.
34. Educación para la diversidad.
35. Inteligencia emocional.
36. Intervenciones con las unidades familiares.

– A lo largo del curso se fueron haciendo otras sugerencias sobre uso de tiempos, uso de las presentaciones, ajuste de tiempos, valoración de las sedes, etc., que no viene al caso comentar.

5. Temas con mayor aceptación

– Por si fuera de interés para la organización de próximos cursos, los temas que han obtenido unos valores altísimos de puntuación han sido los siguientes:

1. El desarrollo de la competencia emocional.
2. Nuevas tecnologías y orientación educativa.
3. La tutoría específica de la diversificación curricular.
4. La evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización.

6. Aplicabilidad de los temas tratados

– Se han elegido ponentes que pudieran explicar lo que hacen.

– Quizás por eso, los participantes han respondido que pudieran aplicar lo tratado en su ámbito profesional, tal y como ya hemos reflejado anteriormente.

7. Evaluación global del curso

– En la organización modular, como en el desarrollo de cada sesión y en el desarrollo del tema, tanto si miramos los porcentajes de respuestas dadas a las diferentes cuestiones de cada sesión, como si miramos las medias de las mismas, habría que concluir con una **valoración muy positiva del curso.**

Diciembre de 2011.