



Una red de personas comprometidas con la convivencia positiva, la educación y los ddhh.

<http://convivenciaenlaescuela.es>
aconvives@gmail.com



designed by freepik.com

CONVIVES

ORIENTACIÓN Y CONVIVENCIA ESCOLAR

CONVIVES

núm. 9

Revista digital de la
Asociación CONVIVES
Madrid, Marzo de 2015

COMITÉ CIENTÍFICO

M^a José Díaz-Aguado
Federico Mayor Zaragoza
Rosario Ortega
Alejandro Tiana
Amparo Tomé
Manuel Segura

CONSEJO DE REDACCIÓN

Carolina Alonso
José M^a Avilés
Javier García
Cesc Notó
Dolors Oliver
Vicenç Rul-lan
Eloísa Teijeira
Nélida Zaitegi

DIRECCIÓN

Àngels Grado

CONVIVES no comparte necesariamente los criterios y opiniones expresados por los autores y las autoras de los artículos ni se compromete a mantener correspondencia sobre los artículos no solicitados.

La revista se encuentra alojada en
<http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>

Se puede utilizar el contenido de esta publicación citando expresamente su procedencia.

ISSN 2254-7436

PRESENTACIÓN

Orientación y Convivencia Escolar

Pedro Luís Díez y Carlos Fernández 3

ARTÍCULOS

Enseñar a convivir ¿Una prioridad de la escuela?

Elena Martín Ortega 5

El rol de orientadores y orientadoras en la gestión de la convivencia

Joan Vaello Orts 11

Trabajar la motivación de los alumnos y alumnas en la práctica tutorial y desde la orientación

José Escaño Aguayo 19

Cooperar para educar. El propio alumnado como recurso.

Manuel Caño Delgado e Isabel Moncosí Gómez 28

Escuelas saludables e inclusivas ante el acoso escolar

Manuel Armas Castro y Lúdia R. Sánchez Matas 37

EXPERIENCIAS

Convivencia y aprendizaje

CEIP Marzán (Cantabria) 44

Éxito escolar, generador de bienestar y buena convivencia

IES Bernat el Ferrer (Barcelona) 49

Experiencias educativas. "Ayuda entre iguales"

IES Humanejos (Madrid) 55

Una experiencia de intervención individual con alumnado con conductas disruptivas desde el rol de orientadora

CIP da Ribera de O Porriño (Pontevedra) 64

MÁS... en la red

Nuestro nuevo hueco en el ciberespacio

Convives

Proyecto. Profesorado tutor de alumnado para atención individualizada

José Escaño 69

Estructuras cooperativas

Rafael Caño e Isabel Moncosí 69

ENTREVISTA a ...

Juan Antonio Planas Domingo 71

Libros y recursos recomendados 78

Webgrafía 81

Convives en las Redes sociales 84

Próximo número 86

Participación en Convives 88

PRESENTACIÓN

Orientación y Convivencia Escolar



Pedro Luís Díez Velasco

Maestro y Licenciado en Ciencias de la Educación habiendo ejercido en diferentes niveles y contextos educativos; ha sido Asesor de Formación en Convivencia Escolar en el CEP de Santander y en la actualidad es Orientador en el instituto "La Granja" en Heras, Cantabria.



Carlos Fernández Hernández

Diplomado en Educación General Básica y Licenciado en Ciencias de la Educación. Con distintas especialidades, entre ellas Pedagogía Terapéutica, ha desarrollado su actividad en las distintas etapas educativas. Asesor de Formación durante seis años, actualmente desempeña su labor como orientador en un Instituto de Enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid.

El monográfico que presentamos dedicado a **Orientación y Convivencia Escolar**, pretende reflejar una pequeña parte de la multiplicidad de acciones desarrolladas o gestionadas por el orientador o la orientadora del centro y que están directamente vinculados a la mejora del clima escolar y al fomento de la convivencia en positivo de los mismos.

Los trabajos en convivencia escolar en los centros educativos tienen básicamente dos modalidades de desarrollo. En los colegios de Educación Infantil y Primaria suelen iniciarse como proyectos de centro o como pequeñas iniciativas de equipos de docentes que desembocan en proyectos de centro; en los institutos tienen las vías mencionadas pero también la que se aborda desde el departamento de orientación, a través del plan de acción tutorial, y mediante el liderazgo de procesos de cambio en la gestión y resolución de la heterogeneidad de los conflictos que se desarrollan en el seno escolar. La diferenciación de las citadas vías está más vinculada a la existencia estable en el centro de profesorado de orientación escolar, que a la atribución de una responsabilidad funcional, pero nunca ensombreciendo el relevante liderazgo y aportaciones a la mejora de la convivencia que muchos profesores y profesoras de otras especialidades están desarrollando en los colegios e institutos.

Las prácticas de los centros han progresado desde los aspectos normativos a la creación de estructuras para gestionar conflictos mediante sistemas de ayuda entre iguales y mediación, e incorporando el tratamiento de un currículum inclusivo de convivencia mediante metodologías didácticas de cooperación como actitud y estrategia para aprender y convivir, el trabajo progresivamente colaborativo del equipo docente, programas, etc. que progresivamente van configurando un modelo integrado de gestión de convivencia.

Los contenidos previstos para este monográfico han sido desarrollados por un grupo de personas expertas cuyo denominador común es el ejercicio de la reflexión y la acción en orientación. Elena Martín, catedrática de Psicología de la Educación y partícipe en la incorporación del profesorado de Psicología-Pedagogía a nuestro sistema educativo, incita a considerar si la convivencia necesita prioridad en la actual época de la educación; Juan Vaello reflexiona sobre el rol de orientadores y orientadoras en la mejora de la convivencia y apunta las claves de su trabajo cercano al equipo directivo y al profesorado; José Escaño aborda de manera directa cómo motivar al alumnado y cómo puede desarrollarse el empoderamiento al profesorado en la práctica tutorial; Isabel Moncosí y Manuel Caño enmarcan el aprendizaje de la cooperación y la creación de redes comunitarias para la convivencia; Manuel Armas y Lidia Sánchez presentan el trabajo en convivencia desde una estructura de orientación especializada y externa al centro, pero vital para asesorar la intervención en casos complejos. Cierran el monográfico cuatro diferentes experiencias de trabajo en centros educativos: un equipo docente que se cohesionan, una modalidad de ayuda entre iguales para apoyar el estudio, un tratamiento hacia las estrategias de estudio desde el horario lectivo y un procedimiento de trabajo en la praxis orientadora.

En la entrevista efectuamos un reconocimiento a José Antonio Planas, orientador y cabeza visible de la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE).

Esperamos que este monográfico sostenga el reconocimiento con que acogéis nuestra revista.

Enseñar a convivir ¿Una prioridad de la escuela?

Elena Martín Ortega
Universidad Autónoma de Madrid



Elena Martín Ortega. Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Directora del Máster Oficial en Psicología de la Educación de la UAM. Subdirectora y Directora General del Ministerio de Educación y Ciencia (1992-96).

Contacto: elena.martin@uam.es

Breve resumen

La importancia de enseñar a vivir con otros no es meramente evitar los comportamientos antisociales, sino ayudar a un adecuado desarrollo de todos los alumnos y alumnas. El papel de los contextos educativos en el desarrollo, y dentro de ellos de la escuela, es fundamental. En este sentido, la ayuda del profesorado, planificada y sistemática, resulta esencial para hacerse persona y el enfoque de las competencias parece reconocer la función de la escuela en esta dimensión del desarrollo. Los profesionales de la orientación son una pieza clave para la mejora de la convivencia en el centro. Desde su posición en la estructura del centro pueden promover y articular las distintas dimensiones de la convivencia en el centro e impulsar que las múltiples iniciativas valiosas pero todavía aisladas, se generalicen a todas las aulas y lleguen a impregnar el currículum de las distintas materias

Palabras clave

Desarrollo social, enseñar a convivir, habilidades innatas, enseñanza explícita, competencias, transversalidad, convivencia y orientación.

El desarrollo social

La mejor manera de evitar conductas antisociales, es enseñar las prosociales. Hay pocas personas que se muestren en contra de esta afirmación. Sin embargo, la realidad escolar no siempre refleja prácticas acordes con tal convencimiento. En el artículo queremos desentrañar lo que encierra este supuesto y apuntar las aportaciones que las estructuras de orientación pueden hacer a su logro.

No es de extrañar que el auge de muchos programas para promover la convivencia en los centros educativos se haya producido ante el incremento de diversas manifestaciones de conflictos y violencia escolar. El deterioro explícito de las relaciones entre docentes y estudiantes o dentro de este último colectivo, o las conductas muchas veces desapercibidas de acoso entre iguales, hicieron que se encendiera la luz de alarma en los colectivos sensibles a estos fenómenos. Poco a poco esta toma de conciencia se ha ido extendiendo y en el momento actual los planes de convivencia forman parte de la cultura de cualquier centro escolar, al menos desde la demanda de la administración.

Sin embargo, el argumento esencial de la importancia de enseñar a vivir con otros no es meramente evitar los comportamientos antisociales, sino ayudar a un adecuado desarrollo de todos los alumnos y alumnas. Los seres humanos somos ante todo criaturas sociales y la plenitud en nuestra evolución está necesariamente vinculada a la de los que nos rodean. Contribuir a que los y las estudiantes desplieguen todo su potencial de habilidades sociales es una meta prioritaria de la educación escolar.

Lo social no solo es un ámbito del desarrollo sino también el mecanismo esencial de su génesis. Los enfoques evolutivos establecen una distinción entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo social. Aunque la construcción de estas dos dimensiones de la evolución humana no puede entenderse de

forma independiente, no es menos cierto que tienen entidad propia y que ambos son igualmente esenciales para el equilibrio de la persona. Crecer significa comprender el mundo - tanto en su naturaleza física como social-, comprenderse a uno mismo y establecer relaciones con los otros basadas en la autonomía y el compromiso con el bienestar común. Si no se entiende el funcionamiento de las instituciones sociales y el papel de los individuos en las mismas, no es posible sentirse responsable de las obligaciones que tenemos como parte de ellas. Si no somos capaces de identificar nuestras tendencias de comportamiento y nuestros sentimientos, difícilmente podremos regular nuestra conducta cuando nos relacionamos con los demás. Convivir supone coordinar ideas y acciones y en este proceso se movilizan conjuntamente elementos cognitivos y afectivos, tanto personales como sociales. Promover el desarrollo a través de la educación implica incidir en todos estos ámbitos inseparables entre sí.

Pero como comentábamos, desde una determinada posición teórica, lo social no solo es un ámbito del desarrollo sino también el origen del conocimiento. A partir de las primeras obras de Vygotsky (1934), el enfoque sociocultural ha ido ganando peso en las posiciones evolutivas y en el ámbito educativo (Martí, 2006). Como es bien sabido, esta concepción postula que el desarrollo tiene lugar gracias a la mediación social. Las personas conocemos la realidad y a nosotras mismas por la actividad que realizamos sobre el mundo, pero esta actividad toma una forma específica por la mediación que los otros llevan a cabo. Somos sujetos activos que construimos el conocimiento, pero se trata de un proceso de co-construcción. Lo que aprendemos en situaciones de interacción social es lo que después nos apropiamos como un recurso propio. En el origen está lo social. Quizás la idea que mejor pueda resumir este principio es la bellísima forma en que Vygotsky define la conciencia: contacto social con uno mismo. Cualquier persona puede reconocer esos momentos en los que nos "hablamos" e

identificar su potente efecto en la comprensión de lo que pensamos y sentimos.

Enseñar a convivir

Si se aceptan estos supuestos, el papel de los contextos educativos en el desarrollo, y dentro de ellos de la escuela, es fundamental. No se trata simplemente de establecer las condiciones para que los alumnos y las alumnas puedan desarrollarse a través de procesos que se producirían espontáneamente, sin necesidad de una intervención intencional. Por el contrario, la ayuda del profesorado, planificada y sistemática, resulta esencial para hacerse persona. La educación escolar tendría entonces que garantizar, como parte de estos aprendizajes, los necesarios para desenvolverse como un ciudadano con plenos derechos y deberes, que sabe establecer relaciones positivas con los demás.

El enfoque de las competencias parece reconocer la función de la escuela en esta dimensión del desarrollo. El influyente programa DeSeCo de la OCDE (2005) señala como una de las competencias "clave" la de ser capaces de interactuar en grupos heterogéneos. Por su parte, entre las ocho competencias que se establecen en la LOE se incluye la Social y Ciudadana (Real Decreto 1513/2006). Incluso en la LOMCE, que a nuestro juicio es una ley con menos sensibilidad hacia los elementos afectivos y sociales del desarrollo, se mantiene esta competencia, a pesar de la reducción de las mismas (Real Decreto 126/2014).

Las competencias son transversales a las áreas curriculares. Es decir, deben trabajarse en todas ellas y por lo tanto cualquier docente está implicado en su enseñanza. Cuando un alumno se equivoca al responder a una pregunta y el resto del grupo se ríe, la profesora puede seguir con la clase -quizás presionada por acabar el temario- o pararse y analizar que el error es un elemento necesario del aprendizaje y hacer pensar a todos cómo se sentirían si fueran ellos el objeto de la

burla. Cuando un profesor va por el pasillo, camino de la sala de profesores, y ve a una chica que no es alumna suya pisando la pared, puede no sentirse en la necesidad de intervenir o detenerse y hacerle notar que el centro es de todos y que las cosas comunes deben cuidarse. Son dos actitudes muy distintas. En la segunda se demuestra la comprensión de que aprender a convivir exige participar en experiencias en las que se analicen los comportamientos y se regulen, en un primer momento por otros, hasta que nosotros mismos hayamos aprendido a hacerlo. Todo espacio y tiempo escolar, es tiempo y espacio educativo y debe planificarse para promover estos aprendizajes.

Sin embargo, el funcionamiento de los centros escolares y las prácticas docentes no reflejan en la mayoría de los casos el compromiso que implica asumir los aprendizajes propios de la competencia social. Hay dos indicadores que ilustran estas limitaciones. La primera se refiere al hecho de que no están incluidos en los informes de evaluación. Es cierto que el procedimiento de evaluación – en realidad de calificación- previsto en la normativa peca de un reduccionismo alarmante que desvirtúa en general la imagen de lo que los alumnos y alumnas han aprendido. Pero no lo es menos, que la selección de lo que se incluye como referente de la evaluación manda un mensaje claro al profesorado, al alumnado y a sus familias. Lo que se considera importante, se evalúa y sin embargo un estudiante puede cursar toda la educación obligatoria y no haber recibido información acerca de cómo ha progresado o no en la capacidad de convivir.

El segundo indicador de la presencia “de segunda categoría” de esta competencia es la tendencia que se aprecia en muchos centros a depositar sus aprendizajes en programas específicos que se hacen fuera del aula ordinaria, habitualmente en la tutoría (allí donde todavía se mantiene). Los programas de habilidades sociales o de inteligencia emocional son un ejemplo de esta organización. Un enfoque transversal no es

incompatible con la existencia de espacios fuera de las asignaturas. El problema es que a menudo estos se convierten en los únicos momentos en los que se enseña los conocimientos relacionados con la convivencia, con la pérdida de responsabilidad para el resto de los docentes que ello conlleva. Los momentos y lugares naturales de convivencia -el aula, el patio, el comedor, las actividades extraescolares- deben ser aquellos en los que se ejerza la influencia educativa y no tanto situaciones más descontextualizadas y artificiales que hacen menos significativo el aprendizaje.

No obstante, es justo señalar que existen claras diferencias en la presencia de estos riesgos dependiendo de las etapas. En la Educación Infantil la atención prestada a esta dimensión de la enseñanza es en casi todos los casos muy adecuada. La Educación Primaria suele mostrarse más sensible que la Secundaria, pero las dificultades que se han señalado se reconocen en ambos tipos de centros si bien con distinta frecuencia y peso.

Las resistencias que debemos superar

Como en cualquier tema complejo, no resulta sencillo identificar las causas que podrían explicar la minusvaloración de estos aprendizajes en el contexto escolar. Sin duda confluyen varios factores, entre los que destacan a nuestro juicio los que se exponen a continuación.

Una primera razón estaría asociada al desequilibrio que continúa produciéndose en la escuela entre lo que se consideran aprendizajes intelectuales y los del ámbito emocional y social. El debate de la función de la educación escolar sigue vigente. ¿Cuál es el papel específico de la escuela? ¿Qué aprendizajes no tendrían lugar de no recibir instrucción escolar? ¿Qué de todo lo que puede enseñarse resulta irrenunciable? Estas preguntas reflejan las dudas que todavía hoy en día se plantean – o quizás hoy más que nunca- acerca del núcleo esencial de la formación que los colegios e institutos ofrecen y que legitima el

derecho de todo ciudadano a la educación y el deber del estado y de la familia a garantizarlo. Este desequilibrio se manifiesta de muchas maneras: en el currículum, en las pruebas externas en las que la competencia social está prácticamente ausentes, o en el distinto nivel de interés que las familias muestran por el progreso de sus hijos en uno y otro caso.

Una segunda idea que también puede explicar que enseñar a convivir todavía no tenga la importancia que requiere es pensar que estas capacidades no es preciso enseñarlas; se considera que se aprenden por el mero hecho de estar inserto en situaciones de interacción social. Es frecuente encontrar docentes que argumentan que a ellos no se las ha enseñado nadie y sin embargo han desarrollado estas destrezas. Puede que en algunos casos sean personas con una concepción innatista, según la cual estas habilidades vendrían garantizadas por la herencia. En otros, probablemente la mayoría, se refleja la creencia de que se trata de aprendizajes fáciles de adquirir, que no requieren una intervención planificada ni sistemática.

Sin embargo, lo que caracteriza a la escuela como contexto de educación formal es precisamente que en ella se definen de manera explícita las intenciones educativas, se acuerda cómo se va a actuar para promoverlas y se pone en marcha una práctica consistente a lo largo de toda la escolaridad. En los centros escolares, lo que se quiere que los alumnos y alumnas aprendan, se enseña y se evalúa, no se deja al albur de los acontecimientos. Si se quiere que los alumnos aprendan a convivir, es necesario programar cómo enseñar a ponerse en el punto de vista del otro o cómo poder supeditar el beneficio propio a los intereses comunes con igual cuidado que se diseña el aprendizaje del pensamiento científico.

Las dos ideas anteriores, prioridad del desarrollo cognitivo y lo innecesario de la enseñanza explícita, pueden llevar a pensar que el objetivo es intervenir cuando aparecen los problemas. Desde esta concepción, se reconoce que hay algunos

alumnos o alumnas que necesitan una ayuda concreta porque no han sido capaces de desarrollar lo que sus compañeros sí han adquirido. Esta visión responde a un enfoque de intervención terciaria. Se actúa cuando el problema ya ha tomado forma. Sin embargo, educar es prevenir, consiste precisamente en promover el mayor y mejor nivel de desarrollo para evitar las situaciones indeseables a las que conduce una falta de recursos personales.

Las barreras descritas siguen presentes en muchas escuelas, pero también es cierto que va aumentando el número de aquellos en los que se han ido venciendo las resistencias y se asume que enseñar a convivir es una clara responsabilidad de la educación escolar. Ello no quita que el proceso sea costoso y que en él se necesite el apoyo de profesionales expertos en este campo, como es el caso de los orientadores y las orientadoras.

Convivencia y orientación

El papel de estos profesionales en la mejora de la convivencia se analiza con detenimiento en otro de los artículos del monográfico. Por lo tanto, el objetivo de este último apartado es únicamente señalar algunas de los motivos que justifican la relevancia de estas figuras en el ámbito de intervención que nos ocupa.

Ante todo, conviene destacar que, aunque el orientador debería asumir un papel preponderante en el impulso y la coordinación de las actuaciones que los docentes lleven a cabo, tiene que evitar que se piense que es su responsabilidad. Como en otros casos, como el de la acción tutorial, la tarea fundamental reposa en los profesores y es fundamental que estos la vivan como tal.

La función de promover y articular las distintas dimensiones de la convivencia en el centro, recogida en los diversos modelos de orientación educativa (Grañeras y Parras, 2008), se fundamenta en varias razones. Ante todo se trata de una dimensión esencial de la atención a la diversidad y de la educación inclusiva, que es el

eje vertebrador del trabajo del asesor psicopedagógico (Solé y Martín, 2011). Una escuela inclusiva es aquella en la que se vive en armonía con los otros. Por otra parte, los profesionales de la orientación tienen, por su formación, más conocimiento acerca de los procesos de desarrollo y pueden complementar por ello la perspectiva de los docentes que, sobre todo en el caso de secundaria, no han recibido la misma preparación. Por último, su posición en la estructura del centro les permite una perspectiva privilegiada del funcionamiento global de la institución y la intervención en las distintas unidades de coordinación académica. Ello debería facilitar la coherencia en el enfoque de la enseñanza de estos aprendizajes en los diversos grupos. En esta tarea de asesoramiento, la colaboración entre docentes y familias debería ser una prioridad. Si en todos los casos la calidad de la educación se ve afectada por la complementariedad entre el hogar y la escuela, en el desarrollo social esta influencia mutua es si cabe mayor.

La experiencia de esta última década ha puesto de manifiesto que de hecho las orientadoras y los orientadores son una pieza fundamental en el progreso de los centros en la enseñanza de la convivencia. El reto que tienen por delante es conseguir que las múltiples iniciativas que hasta ahora se han impulsado (Barrios, Andrés y Granizo, 2011), valiosas pero todavía aisladas, se generalicen a todas las aulas y lleguen a impregnar el currículum de las distintas materias.

Referencias bibliográficas

- Barrios, A., Andrés, S. y Granizo, L. (2011). El asesoramiento para la convivencia y el clima de centro. En E. Martín y J. Onrubia. (coords.). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. (pp. 55-76). Madrid: Graó
- Grañeras y Parras (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. MEC-CIDE.

Martí, E. (2006). *Desarrollo, Cultura y Educación*. Buenos Aires: Amorrortu.

OCDE (2005b). *The definition and selection of key competences. Executive summary*. Consultado el 21-4-11 en

<https://www.pisa..oecd.org/data.oecd/47/61/35070367.pdf>

Sole, I. y Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Marín y I. Solé, *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención* (pp. 13-32). Barcelona: Graó.

Vgotsky, L.S. (1934). *Thought and language*. Cambridge, Mass: MIT Press. (trad.cast. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Crítica, 1995.

Referencias legislativas

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

El rol de orientadores y orientadoras en la gestión de la convivencia

Joan Vaello Orts
UNED



Psicopedagogo, orientador y tutor de Psicología General en la UNED. Ha sido director del IES Bernat de Sarriá en Benidorm e inspector de Educación en Alicante. Participa habitualmente en curso de Formación del Profesorado. Autor entre otros de *Cómo dar clase a los que no quieren* (2007) y *El profesor emocionalmente competente* (2009).

Contacto: juanvae@gmail.com

Introducción

El rol del orientador y la orientadora incluye una multiplicidad de funciones, tan amplias como poco definidas desde las normativas de las diferentes administraciones educativas. Prácticamente está en todo y en todo tiene que intervenir, pues ha acabado siendo un lugar común incluir en casi todos los planes y ámbitos de intervención de un centro educativo su intervención, asignándole la mayoría de las veces funciones ambiguas que se pueden prestar a múltiples interpretaciones en función del talante personal, perfil formativo y actitud profesional. Y es debido a esta indefinición que se hace necesario concretar las responsabilidades y perfilar las funciones para evitar caer en la sensación de no estar haciendo lo suficiente (pecar por defecto) o de estar haciendo más de lo que nos corresponde (pecar por exceso).

Lo dicho anteriormente se hace más patente en el caso de la convivencia, donde el orientador o la orientadora pueden implicarse hasta la médula y adoptar un papel de liderazgo (a veces compartido con el equipo directivo y a veces con algunos profesores implicados y potentes), o mantenerse al margen y mojarse sólo lo estrictamente imprescindible. Quizá lo deseable sea combinar la máxima eficacia e implicación profesional con una saludable protección emocional para no verse desbordados por un exceso de frentes abiertos, frustrados por la falta de resultados o desencantados con la falta de implicación de algunos compañeros y compañeras.

Palabras clave

Profesional de la orientación, rol, capacidad resolutive, iniciativa y creatividad, empatía e influencia, protección emocional.

Tres cualidades ligadas al rol de orientadores y orientadoras

El orientador u orientadora, son un elemento decisivo en el engranaje responsable de gestionar la convivencia, y lo es porque puede contribuir decisivamente responsabilizándose de múltiples funciones que inciden axialmente en la prevención, gestión y seguimiento tanto de problemas de convivencia (faceta reactiva o reconstructiva) como de entrenamiento y fortalecimiento de las competencias socio-emocionales implicadas en la misma (faceta proactiva o constructiva).

Una parte importante de las misiones a realizar por el orientador/a se despliegan a través de agentes interpuestos, ya sean profesorado, tutorías o miembros de la dirección, y la eficacia de las mismas depende de la confianza depositada en el orientador u orientadora, confianza que depende en gran medida de tres cualidades, dos enfocadas al trabajo y otra a las relaciones el profesorado:

- **Capacidad resolutive:** dar respuesta a los problemas.
- **Iniciativa y creatividad:** hacer propuestas de innovación.
- **Empatía e influencia** con profesorado, tutorías y equipo directivo.

Capacidad resolutive: dar respuestas

Dar respuestas. La capacidad resolutive es una de las cualidades más valoradas en un orientador u orientadora por parte del profesorado, y consiste en dar respuesta eficaz a los problemas, en este caso de convivencia, que le deriven miembros de la comunidad educativa, bien sean profesorado, tutorías, equipo directivo o familias,

o incluso el mismo alumnado, es decir, es la capacidad de gestionar-resolver problemas, transformándolos en soluciones operativas y sencillas. De esta capacidad resolutive depende en alto grado la credibilidad y confianza que el personal ponga en la orientadora o en el orientador, como profesional que puede aportar respuestas creativas y proactivas.

Esa credibilidad ligada a la capacidad resolutive, crucial para poder pedir a las otras partes intervinientes que se impliquen, va cargando de poder al orientador u orientadora, poder que puede utilizarse a posteriori para hacer propuestas y que éstas tengan aceptación por parte del profesorado: predicar con el ejemplo, antes de pedir esfuerzos a otras personas, puede ser un buen inicio. La credibilidad se gana o no se gana, siendo un factor que no depende exclusivamente del orientador u orientadora, sino más bien del ajuste entre su capacidad resolutive y las necesidades y expectativas de los y las demás. En ocasiones, las demandas pueden ser exageradas cuando provienen de profesores y profesoras con actitudes negligentes o evasivas, consistentes en exigir que les solucionen “sus problemas” a su gusto, pero sin contar con su colaboración. El orientador u orientadora tendrá en esos casos que combinar eficacia para resolver lo que entre dentro de sus funciones, y tacto para devolver a sus responsables los problemas que no caigan dentro de su campo de acción.

Se peca de falta de capacidad resolutive cuando:

- No se aportan soluciones porque no se tienen, es decir, por carencia de estrategias.
- Se aportan soluciones excesivamente teóricas o demasiado técnicas que requieren del profesorado una preparación pedagógica que no tienen o una elaboración adicional enrevesada que les va a suponer un esfuerzo y un tiempo del que no disponen al tener que prepararse en áreas que no le resultan

familiares o en las que no tienen los fundamentos teóricos necesarios para desenvolverse con soltura.

- Se aportan soluciones farragosas, es decir, complicadas de aplicar, y que por lo tanto, acaban por desecharse por falta de rentabilidad.
- Se aportan soluciones que, aunque efectivas, dependen de una multiplicidad de agentes inconexos y descoordinados entre sí, lo que complica logísticamente la llegada a buen término.
- Se aportan soluciones que dependen de personas o instituciones que están fuera del control del centro, sin tener acceso fácil a las mismas. Así, cuando se derivan problemas que se podrían gestionar en el propio centro a especialistas de fuera de difícil acceso, sin necesidad de ello.

Capacidad creativa: hacer propuestas

Hacer propuestas. No es suficiente con dar respuestas. El crecimiento está ligado a la innovación, y ésta viene de la mano de la capacidad de hacer propuestas creativas que permitan crecer y mejorar las cotas de convivencia en el centro. Pero es importante tener en cuenta que no suelen tener eco las propuestas en vacío, es decir, aquéllas que hace un orientador o una orientadora, dando la impresión de que tiene soluciones para todo el mundo, pero no para lo que, personalmente, tiene resolver. Sólo cuando se dan respuestas efectivas, se consigue la legitimación y credibilidad que sirve de visado para hacer propuestas y que éstas no caigan en saco roto. Se trata de hacer propuestas operativas y sencillas de entender y aplicar, evitando ambigüedades e inconcreciones.

Economía en los procesos

Tanto la capacidad resolutoria como la creativa dependen en gran medida de que las propuestas y respuestas sean sencillas de entender y aplicar. Aparece pues la economía en los procesos como otro principio básico en el que debe apoyarse cualquier intervención del orientador u orientadora en convivencia. Transmitir la percepción real de que hay estrategias sencillas que pueden resolver problemas complejos, y que dada la multiplicidad de cuestiones a abordar simultáneamente, hay que optar por la sencillez y el ahorro de energías para que el sistema sea sostenible. Una vigilancia permanente que evite pasos y complejidades innecesarias siempre es de agradecer, huyendo de tecnicismos prescindibles y procurando no caer en propuestas ambiguas sin concretar, que agobian más que ayudan. Esta vigilancia de la economía debe referirse tanto a las actuaciones propias como a las ajenas, dando ejemplo de que se pueden hacer las cosas eficientemente, sin un desgaste excesivo de energías. Debería concretarse en tres aspectos:

- *Economía en papeles.* Evitar la burocracia y no caer en el falso perfeccionismo de pensar que cuanto más voluminosa sea una propuesta, más efectiva va a ser.
- *Economía en tiempo,* simplificando plazos y acortando etapas, dado que tanto el personal del DO como el personal docente no andan sobrados de disponibilidad y sí de sobrecargas ligadas tanto al día a día como al medio o largo plazo.
- *Economía en personas,* delegando funciones y repartiendo cargas equitativamente, para que no haya personas desbordadas por un exceso de exigencias junto a otras mucho más relajadas.

Empatía e influencia en el resto de profesionales del centro

La empatía en forma de buenas relaciones personales y profesionales entre el orientador u orientadora y el resto de personal, especialmente el personal docente, permite mantener un clima de cooperación incluso cuando no se encuentren soluciones efectivas.

El equipo directivo debe crear entornos, disponer espacios y tiempos que faciliten y apoyen el aprendizaje del profesorado, de la organización y,

en último extremo, del alumnado. Evidentemente que para ello se deben rediseñar aquellas estructuras que hacen posible la mejora a nivel de aula, apoyando y estimulando el trabajo del profesorado. En esta medida, los equipos directivos dirigen su acción a *rediseñar los contextos de trabajo* y relaciones profesionales, en la perspectiva de ser líderes pedagógicos de la escuela. Para eso, entre otros, se requiere autonomía para tomar decisiones propias, subordinada a una responsabilidad por la mejora.

| ROL | DESCRIPCIÓN |
|-----------------------|---|
| DISEÑADOR/ DISEÑADORA | <ul style="list-style-type: none"> • Colaborar implicándose activamente en el diseño de los diferentes planes, entre ellos el plan de convivencia, gracias a su capacitación que le permite proponer ideas bien fundamentadas teóricamente y la posibilidad de estar en permanente contacto con los diferentes estamentos del centro (profesorado, tutorías, dirección y familias). • Ayudar a diseñar un plan de convivencia operativo, de uso diario, evitando que se convierta en un documento muerto sin incidencia en la vida cotidiana del centro. • Incorporar al PAT grupal de sesiones sobre temas de educación socio-emocional (autocontrol, asertividad, empatía, autoestima...). • Diseñar un PAT individual efectivo, potente, influyente y expansivo (capaz de producir cambios en positivo), basado fundamentalmente en entrevistas privadas capaces de conseguir cambios en el alumnado que presente problemas de conducta. El PAT individual debe incluir <i>guiones y pautas</i> para mantener entrevistas sistemáticas eficaces con alumnado y familias, dado que las entrevistas son una de las herramientas principales de que dispone el profesorado tutor para intervenir. Dichos guiones deben incluir pautas sobre cómo escuchar, cómo observar y cómo intervenir en las entrevistas, además de los momentos y lugares idóneos para desarrollarlas de forma óptima. • Diseño de un PAT con familias, que incluya un guión de entrevistas y estrategias para tratar los diferentes estilos de crianza de las familias, especialmente para conseguir dinámicas de colaboración tutoría-familias, mediante la conversión de familias ausentes en presentes y de familias obstructivas en colaboradoras. En este sentido, se deberían proponer a tutores y tutoras un repertorio de medidas paralelas centro-familia, con seguimiento conjunto para cambiar rumbos inapropiados. • <i>Tutorías alternativas</i>: la persona orientadora puede proponer tutorías alternativas a la tutoría tradicional, como <i>tutorías flotantes</i> (personas del centro que, sin ostentar el cargo de tutoría oficial, tienen influencia potencial para conseguir cambios y |

| | |
|----------------------------------|--|
| DISEÑADOR/ DISEÑADORA | <p>compromisos en alumnos y alumnas difíciles, y están a disposición para tutelar temporalmente a dicho alumnado o <i>tutorías distribuidas</i> en grupos difíciles (consistentes en repartirse todo el alumnado entre todos los profesores y las profesoras, en función del perfil de cada cual).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propuesta de realización de una <i>recepción conjunta</i> al alumnado y a las familias de nueva incorporación a principio de curso, con el fin de transmitirles conjuntamente las normas básicas de convivencia del centro, además de otras informaciones. • Propuesta de explicación al alumnado de las normas básicas a cargo de un mini-equipo de tres personas: tutor o tutora, un miembro del equipo directivo y un profesor o profesora con experiencia y carisma, con el fin de aportar sensación de equipo y potencial persuasor a dicha explicación, evitando que se reciten las normas de forma mecánica y dispar según sea el perfil del tutor o tutora que lo realice. |
|----------------------------------|--|

| ROL | DESCRIPCIÓN |
|--------------------------------|---|
| MEDIADOR/ MEDIADORA | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mediar</i> en conflictos, bien sea entre el profesorado y el alumnado, entre el alumnado, entre el alumnado y el profesorado, entre docentes y familias o entre el propio profesorado, cuando las partes no sean capaces de llegar a soluciones efectivas por sí mismas, convirtiendo las acusaciones en compromisos, y haciendo un seguimiento fácil y efectivo de la evolución del conflicto, comprobando que se cumplen los compromisos adquiridos. • <i>Entrevistas reforzadas</i>: en problemas de convivencia resolubles mediante entrevistas de cambio, es necesario recurrir en ocasiones a entrevistas reforzadas, es decir, conducidas por un grupo de tutores y tutoras en los casos en que las entrevistas privadas que una sola persona no consiga resultados. El orientador u orientadora pueden ejercer el rol reforzador en ese tipo de entrevistas, siempre que tengan la suficiente capacidad de influencia para conseguir cambios. |

| ROL | DESCRIPCIÓN |
|------------------------------------|---|
| OBSERVADOR/ OBSERVADORA | <ul style="list-style-type: none"> • Hacer un <i>seguimiento</i> de la evolución de los procesos de cambio que otras personas del centro no pueden hacer por falta de tiempo, localización o disponibilidad. El seguimiento de los procesos es fundamental para que no se queden en buenas intenciones teóricas que en la práctica no llegan a cambiar inercia alguna. • <i>Observar</i> a lo largo del curso las tres dinámicas presentes en cada grupo-clase: <i>grupal</i> (nivel de convivencia en el grupo), <i>subgrupal</i> (nivel de convivencia entre los distintos subgrupos formados en la clase) e <i>individual</i> (conductas, roles y actitudes individuales). |

| ROL | DESCRIPCIÓN |
|------------------------------|--|
| COORDINADOR/ COORDINADORA | <ul style="list-style-type: none"> • Apoyar a las tutorías en la labor de <i>coordinación de los equipos</i> educativos para evitar altibajos e incoherencias inter-profesorado (unas personas sí y otras no) e intra-profesorado (unos días sí y otros no). Es necesaria una coordinación que convierta las divergencias personales y de enfoque profesional en puntos de encuentro. La persona orientadora puede amortiguar las divergencias y conseguir consensos en los temas más sensibles, convirtiéndolos en <i>retos colectivos</i>, consistentes en transformar las normas básicas en retos que tutoría, profesorado y alumnado de un grupo se proponen hasta conseguir su cumplimiento rutinario. • Unificar <i>actividades de tutoría</i> grupal que incidan en temas de convivencia. |

| ROL | DESCRIPCIÓN |
|--------------------|---|
| ASESOR/ ASESORA | <ul style="list-style-type: none"> • Intervenciones indirectas la persona orientadora dirigidas a <i>dotar de estrategias</i> eficaces a quienes intervienen en cada caso. Como personal formado en los fundamentos teórico-científicos referentes a la competencia socio-emocional, puede proponer estrategias directas o indirectas (lecturas o material digital) que doten al personal de recursos para afrontar las diferentes situaciones que se pueden presentar en relación con la convivencia. |

| ROL | DESCRIPCIÓN |
|------------------------------------|--|
| INTERCOMUNICADOR/INTERCOMUNICADORA | <ul style="list-style-type: none"> • Servir de <i>enlace</i> entre dirección, tutorías, profesorado e instituciones sociales implicadas, además de las familias. La gestión de la convivencia depende de múltiples órganos que deben estar sincronizados para que el sistema consiga unos índices altos de eficiencia. Esta labor de enlace se refiere tanto a la interconexión <i>transversal</i> (entre el profesorado de los equipos educativos que imparten clase a un grupo), <i>vertical</i> (entre miembros de un mismo departamento didáctico: profesorado que imparten la misma materia en diferentes cursos y niveles) o <i>longitudinal</i> (interconexión interanual entre equipos, mediante informes del curso anterior operativos y fáciles de manejar, especialmente sobre el alumnado con una problemática especial, que pueda ser de interés para prevenir futuros problemas de convivencia). • Ser <i>asesor o asesora permanente de convivencia</i>. Se puede institucionalizar esta figura, que es una persona no perteneciente al equipo directivo, con voluntad de implicarse, buenas relaciones con el profesorado y la dirección, capacidad probada y conocimientos suficientes, que voluntariamente se encarga de las siguientes funciones: <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Comunicación ascendente</i>: recoger sugerencias y quejas del profesorado y de las tutorías, y transmitir las al equipo directivo. ▪ <i>Comunicación descendente</i>: difundir intenciones, propuestas e instrucciones del equipo directivo a tutorías y profesorado, sirviendo de intercomunicador entre las diferentes instancias. ▪ <i>Comunicación horizontal</i>: servir de puente entre las personas de los equipos para conocer sus logros, dificultades e inquietudes, así como sus propuestas. |

| ROL | DESCRIPCIÓN |
|---|--|
| EDUCADOR SOCIOEMOCIONAL/EDUCADORA SOCIOEMOCIONAL | <ul style="list-style-type: none"> • Ayudar a desplegar un <i>plan de educación socio-emocional</i> que impregne todos los espacios y momentos de la jornada escolar de intervenciones tendentes a educar en la prosocialidad y el respeto, enseñando a gestionar eficazmente las emociones propias y ajenas. A nuestro juicio, este importante aspecto formativo debe contemplarse como un entrenamiento pertinaz que abarque tanto tutorías como el aprovechamiento de cada conflicto o pequeño incidente que aparezca en las clases o actividades comunes para responder con cuñas asertivas a cualquier falta de respeto entre iguales o desiguales, convirtiendo comportamientos y actitudes antisociales en prosociales, contribuyendo así al desarrollo de competencias sociales y emocionales clave para la educación integral del alumnado. <p>Incluye estrategias que sirvan para entrenar competencias como la asertividad, el autocontrol, la responsabilidad, la madurez emocional o la gestión proactiva de emociones. Dicho entrenamiento creemos que debe entenderse como una doble actuación: el profesorado debe entrenar a sus alumnos y alumnas, a la vez que se auto-entrena, pues no se puede exigir lo que no se da, ni esperar cambios en los y las demás, sin mostrar disposición a emprenderlos a nivel personal. Aunque hay una gran parte del profesorado plenamente implicado en esta tarea de alfabetización emocional, no se puede obviar que un pequeño porcentaje es remiso a embarcarse en estas tareas y se refugian en un estilo educativo academicista-excluyente centrado en el temario y en los conocimientos como fin exclusivo de su modelo. El orientador u orientadora pueden corregir este desequilibrio aportando estrategias potentes pero sencillas que hagan que se acerquen a este tipo de competencias tan vitales para un pleno desarrollo del alumnado. Una educación integral debe incluir la educación socio-emocional en lugar preferente, como complemento de la educación cognitiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Además, la educación en valores prosociales como el compañerismo, la amistad, la generosidad o la justicia la puede desplegar el orientador u orientadora también en sus contactos e intervenciones con el alumnado, el profesorado o las familias. |

| ROL | DESCRIPCIÓN |
|---|---|
| INTERLOCUTOR PERSUASOR/ INTERLOCUTORA PERSUASORA | <ul style="list-style-type: none"> • Conducir <i>entrevistas de cambio</i> con alumnado, profesorado y familias. Además de sugerir pautas para que se optimicen la eficacia de las entrevistas de cambio, la persona orientadora debe ser agente destacado en la realización de estas entrevistas, bien sean de cambio, bien sean de conocimiento o asesoramiento, entre otras. • <i>Cotutoría</i>. La persona orientadora también puede encargarse de co-tutorizar (en forma de apadrinamiento, tutoría exclusiva o tutoría emocional) a algún alumnado especialmente problemático, que precisa una atención más cercana y potente, y un seguimiento más estrecho y regular. |

| ROL | DESCRIPCIÓN |
|-------------------------------|--|
| ENLACES CON LAS INSTITUCIONES | <ul style="list-style-type: none"> • Derivar los problemas que no estén bajo su ámbito de actuación a los locus idóneos de tratamiento, para garantizar la eficiencia del sistema, especialmente aquel alumnado que presente problemas de convivencia con raíces psico-socio-familiares que no puedan ser abordados con medidas exclusivamente escolares y requieran la intervención de especialistas y agentes supraescolares como salud mental, atención a familias, unidades de conductas adictivas, concejalía de juventud, educadores y educadoras sociales o entidades judiciales o policiales. |

Protección emocional

La amplia gama de roles que incumben a orientador y orientadora puede generar sensación de agobio y de no poder abarcar tantas funciones y de tanto calado, por lo que es necesaria una protección emocional que evite desbordamientos y malestares. Intentar abarcarlo todo puede pasar factura en forma de burnout o frustración profesional al no poder llegar a todo. En este sentido, nos parece fundamental equilibrar implicación con protección. Una *implicación calculada* en forma de actitud que combine eficacia en el desempeño del rol profesional con una higiene saludable emocionalmente.

Trabajar la motivación del alumnado en la práctica tutorial y desde la orientación

José Escaño Aguayo

SIES Dr. Maratón

Paracuellos de Jarama (Madrid)



José Escaño Aguayo ha trabajado como profesor en todos los niveles de la enseñanza. Actualmente es el Orientador del IES Paracuellos de Jarama en Madrid. Sus estudios y publicaciones se han realizado sobre los procesos psicopedagógicos de la enseñanza y el aprendizaje. En los últimos años estos trabajos se han centrado en la motivación y el esfuerzo del alumnado y en cómo pueden intervenir para desarrollarla el profesorado y las familias.

Contacto:

departamento.orientación@gmail.com

Resumen

Iniciamos el tema planteando la necesidad de trabajar desde la tutoría la motivación escolar enfocándolo como una competencia a desarrollar en el alumnado. Enunciamos los contenidos de esta línea de trabajo señalando algunas actividades. En lo referente al apoyo del departamento de orientación explicamos estrategias para favorecer la implicación del profesorado tutor y el desarrollo de su trabajo. Terminamos presentando una propuesta sobre motivación en nuestro Centro que recoge algunas de las ideas y estrategias comentadas.

Palabras clave

Tutoría, apoyo del departamento de orientación, motivación, autoestima, competencia para aprender, interés y funcionalidad.

El trabajo sobre la motivación

En un análisis formal dentro de las áreas de trabajo de tutoría con el alumnado se suelen distinguir apartados: el equilibrio afectivo, la relaciones con las demás personas, la orientación académica, las técnicas de estudio...; pero, desde el punto de vista de docentes y familias, la motivación por las tareas escolares es uno de los objetivos más deseado y su tratamiento desde la tutoría nos va a permitir aglutinar buena parte de los valores y hábitos contenidos en estos apartados.

En muchos casos conseguir la motivación escolar del alumnado parece inabordable; profesores y profesoras solemos manifestar que la causa está fuera de la escuela, en las familias, en los valores de esta sociedad,... y nuestra intervención supone iniciativas individuales que tienen poca continuidad. Ahora bien, hemos comprobado que, cuando se parte de necesidades sentidas y se orienta con proyectos y materiales concretos, la perspectiva y los resultados son más favorables.

La falta de motivación está relacionada directamente con los resultados escolares y con muchos problemas que ocurren en el aula. Cuando el alumnado no se implica en las tareas que se proponen puede canalizar su energía hacia otro tipo de actividades que afectan al clima de trabajo y la convivencia; los juegos, risas y charlas que dificultan el desarrollo de la clase o la faltas de respeto entre iguales y al profesorado se originan con más frecuencia. En otras ocasiones, el alumnado no plantea problemas de disciplina pero su falta de trabajo crea un sentimiento de insatisfacción en todos los responsables implicados.

En la función tutorial no buscamos la motivación como las condiciones que podemos disponer para hacer un determinado tema escolar atrayente, perseguimos promover la motivación como una capacidad o competencia para generar implicación ante muy diversas circunstancias.

Es habitual que la motivación se conciba como las estrategias o los “ardides” que tienen que llevar a cabo docentes y familias para conseguir que el alumno o la alumna trabajen. En esta concepción la responsabilidad de la motivación se centra en quienes educan, que hace atractivo y fácil el contenido, ofrece premios, controlan, etc. Indiscutiblemente, para favorecer la motivación conviene hacer las clases atractivas planteando actividades lúdicas, novedosas, sorprendentes; pero algunos contenidos escolares requieren irremediamente situaciones de aprendizaje arduas, con disciplina y esfuerzo.

Cuando hablamos de desarrollar la capacidad de motivación en un centro escolar nos parece más claro añadirle el término esfuerzo. La motivación es necesaria porque moviliza la actividad intelectual pero puede quedarse en un impulso inicial, generalmente el aprendizaje escolar requiere también un esfuerzo, es decir, mantener o incluso incrementar la actividad ante las dificultades que puedan surgir en el proceso de construcción de los contenidos propuestos. Suele ser costoso desplegar una energía que implica atención, activación de ideas previas, memoria de trabajo, reflexión intelectual,... más aún si se podría estar haciendo otra actividad más fácil o divertida.

El esfuerzo se lleva a cabo para satisfacer unas motivaciones, pero el hecho de tener motivaciones puede no ser suficiente para concluir el proceso de trabajo.

Desplegar un esfuerzo no significa que el aprendizaje suponga sacrificio, debe procurarse que al alumnado le resulte gratificante la tarea que realiza. El proceso educativo va en una doble dirección: dando buenos motivos para trabajar y promoviendo que se soporten cada vez mayores niveles de molestia que merezcan la pena.

La capacidad de motivación y esfuerzo es un complejo entramado de pensamientos, actitudes y comportamientos que requiere que enseñemos distintos tipos de contenidos. Nos referimos a

valores superiores como la satisfacción por el trabajo bien hecho, la superación personal, la autonomía y la libertad que da el conocimiento,...; además de estrategias ya que requiere parcelar un trabajo costoso, darse autoinstrucciones, relacionar contenidos, ver su utilidad. Estos aprendizajes necesitan practicarse e ir consiguiendo resultados para que se constituyan en hábitos de trabajo. La capacidad de motivación y esfuerzo es consecuencia de una determinada línea de actuación.

Línea de actuación. Contenidos de trabajo

Enunciamos algunas actuaciones con ejemplos concretos:

- **Promover una autoestima ajustada y positiva.**

El concepto que el alumnado tiene de sí mismo ejerce un peso decisivo. Conocerse supone reflexionar sobre: sus motivaciones, situación académica, aspectos familiares y relaciones sociales.

Una autovaloración adecuada es el soporte de la construcción de la personalidad.

Para promover su autoestima: hacerle reparar en los progresos, saborear conjuntamente los buenos resultados, tener buenas expectativas, esperar mucho, procurar no devaluar las gratificaciones, reforzar los resultados cada vez mejores, no conformarse con poco...

Para una valoración ajustada: reparar tanto en las dificultades como en las fortalezas personales, ofrecer encargos y responsabilidades que permitan dar un toque personal y fomenten su singularidad,...

- **Favorecer el sentimiento de competencia para aprender.**

La sensación de sentirse competente es un factor decisivo en la motivación de una parte importante del alumnado por el estudio. Quien anticipe grandes dificultades difícilmente pondrá en marcha o sostendrá, ante las primeras dificultades, su actividad intelectual.

Para enseñar a organizar el trabajo (tiempo, espacio, material): disponer en el aula de calendario, horarios, temporalizar el desarrollo de los temas, favorecer el uso de la agenda, controlar el estudio para que no lo dejen para el final, favorecer que el proceso de estudio quede materializado en un cuaderno y reformularlo como una tarea igual que los “deberes”.

- **Promover la actitud de interés y funcionalidad de los temas escolares.**

Un tema interesante o útil desencadena con más facilidad el esfuerzo necesario para aprenderlo. Ahora bien, este sentimiento es también una actitud personal que hay que desarrollar. El alumnado tiene que ser consciente de los aspectos que determinan su interés y de las estrategias o recursos que pueden utilizar para interesarse por los temas escolares.

Acciones para ver la utilidad de los temas escolares en la vida: organizar proyectos para intervenir en el barrio, realizar campañas de concienciación, organizar una exposición...

- **Favorecer el sentimiento de grupo clase.**

La sensación positiva que produce la buena acogida y sentirse miembro de un grupo repercute en toda la actividad del alumnado. Desgraciadamente esto se ve con mucha claridad cuando las cosas no se suceden así y las tensiones, conflictos, enemistades, agresividad... ocupan su energía. Es importante trabajar con el alumnado la idea de grupo clase como una comunidad de relación y de aprendizaje.

Para promover este sentimiento: salidas extraescolares de convivencia, dinámicas de resolución de conflictos, enseñanza tutorizada por iguales, aumentar la nota individual si se consiguen objetivos para todo el grupo clase, (un punto más si consiguen aprobar toda la clase), préstamos de puntos avalados por compañeros y compañeras.

- **Favorecer una visión sobre el profesorado como personas que le ayudan**

El esfuerzo para trabajar tiene más sentido si perciben que el profesorado le quiere ayudar, aunque le regañe o le tenga que apercibir. Cuando el alumnado nota que es importante para el tutor o tutora adquiere un elemento muy potente de motivación que le hace sacar lo mejor de sí mismo.

Para ayudar a tener este sentimiento: es importante ofrecer canales para entablar una relación satisfactoria con el profesorado: pedir ayuda en el momento adecuado, reclamar con causa justificada y con respeto, demostrar interés, etc.

Para establecer una buena relación personal: leer sus informes, expedientes, cuestionarios, hablar con el alumnado individualmente, comentar informalmente cuestiones no académicas, esperar buenas actuaciones, exigir no conformarse con poco.

- **Plantear el estudio como un derecho y una obligación.**

En España la educación escolar es obligatoria hasta los 16 años y esto es fundamentalmente un derecho y un privilegio. Cuesta mucho dinero construir los Institutos, pagar al profesorado, comprar los libros de texto,... para que este despliegue de recursos no se aproveche. Otros países no tienen estos medios y la ciudadanía tienen mucho más limitadas sus posibilidades en la vida.

Ahora bien, se entiende perfectamente que el alumnado prefiera hacer otras cosas antes de ponerse a estudiar, y es que no se puede “tirar” exclusivamente de las ganas de trabajar y de los beneficios de hacerlo. Incluso el profesorado, solo con estas motivaciones, “algunos” días faltaríamos al trabajo. El estudio es una obligación llena de sentido lo mismo que para las personas adultas es ir a trabajar o preparar la comida para sus hijos e hijas.

Los educadores y educadoras estamos para hacerles el traspaso de esta responsabilidad. Al alumnado hay que transmitirle que nuestra exigencia y nuestro control es una ayuda. Valores motivacionales como el gusto por el conocimiento o la satisfacción por el trabajo bien hecho, suelen requerir de un control y de una exigencia promotoras de hábito de estudio y buenos resultados.

Para transmitir estos valores y comportamientos: dialogar sobre otras culturas, advertir sobre las características de los trabajos no cualificados, hacerles que realicen un horario de estudio y revisar su cumplimiento, encargar y controlar tareas concretas, administrar consecuencias positivas y negativas al comportamiento.

- **Ayudar a tolerar la frustración, superar problemas y demorar las recompensas.**

Las situaciones escolares y de la vida en general, no puede estar siempre dando lugar a éxitos y refuerzos, es necesario aprender a soportar, también, las molestias. La vivencia de estas emociones constituye una buena experiencia de formación personal aunque, claramente, van a necesitar ayuda y dirección en este proceso.

Para enseñar a superar dificultades: mostrar cómo nos enfrentamos personalmente a un problema o dificultad, hacer ver la capacidad que tienen para realizar las cosas, ante los bloqueos en el estudio; utilizar estrategias como dividir el trabajo en partes, comenzar por lo más fácil...

- **Crear hábito de trabajo con dedicación estratégica inteligente.**

En las situaciones de trabajo escolar, la constancia de ponerse en el estudio diariamente tiene mucho más fuerza que la decisión razonada de querer hacerlo. Por otro lado, el esfuerzo no tiene valor por sí mismo, con frecuencia se da un esfuerzo mecánico con el que no se aprende nada; por ello, el objetivo es llevar a cabo una actividad intelectual eficaz desplegando la energía necesaria.

Para aprender de manera estratégica distintos tipos de contenidos (en coordinación con el profesorado de las materias): esquemas para algunos datos, confeccionar resúmenes para dar una amplia información, utilizar mapas conceptuales para relacionar ideas, aportar palabras anclas para evocar el contenido de cada párrafo.

El apoyo del departamento de Orientación al profesorado tutor

Hemos visto los contenidos de trabajo, pero llevarlo a cabo requiere también de nuestra motivación y esfuerzo. Presentamos algunas ideas para la buena acogida y desarrollo de proyectos y planes de intervención en la motivación del alumnado.

Plantear lo que va a suponer un trabajo extra de tutores y tutoras a partir de una necesidad sentida o un requerimiento ineludible.

Para que el profesorado haga el esfuerzo de realizar una intervención que supone seguramente un importante coste de energía lo tenemos que percibir como algo que merece la pena. Tiene que estar claro que es un problema real que nos afecta. Si desde una función de orientación tenemos el propósito de implicar a un equipo docente es importante esperar a que se manifieste, que se explicita como una necesidad;

por ejemplo, puede ser conveniente esperar datos concretos que alarmen, como los resultados de algunas evaluaciones. Otro elemento que apoya la implicación serían los requerimientos administrativos, se pueden aprovechar por ejemplo, unas prescripciones que piden que adaptemos las pruebas de evaluación del alumnado con dificultades¹ (1) para ponernos en marcha con una intervención complementaria que el equipo docente adopta por decisión propia.

Partir de una intervención específica para alumnado con dificultades.

Una parte importante del alumnado desarrolla su capacidad de motivación y esfuerzo aprovechando las oportunidades de su vida cotidiana, otra parte con parecidas posibilidades no la desarrollan, hay quien con dificultades, auténticos héroes, la desarrollan; pero el alumnado con dificultades personales o socio familiares merece de intervenciones específicas.

Desde el departamento de orientación plantear una intervención específica para este alumnado es, según mi experiencia, el aspecto que con más peso cala en tutores, tutoras y docentes y menos reticencia genera. Más adelante, si estas intervenciones individualizadas resultan productivas es fácil que las estrategias y los recursos se apliquen con otros alumnos y alumnas.

Recordar que las habilidades del alumnado están poco desarrolladas.

Ante un problema el tutor o la tutora tienen la responsabilidad de llevar a cabo una intervención con el alumno o la alumna y el grupo pero las respuestas pueden ser variadas. Estas respuestas vuelven de nuevo a tutores y tutoras afectando a su disposición y objetivos. Tenemos así que

¹ Consejería de Educación, Juventud y Deportes. Comunidad de Madrid (12 de diciembre de 2014)

reconocer que hay alumnado que individualmente y/o grupos que animan y amplían nuestra labor educativa pero también hay alumnado que parece que nos quiere fastidiar, que en principio podríamos decir que no la merece.

Aún contando con este mecanismo humano, se espera de tutores y tutoras un planteamiento profesional que reinterprete la conducta de este alumnado como una manifestación de su propio nivel de competencia personal. Pongamos un ejemplo, un alumno o una alumna hace una travesura, consecuentemente le recriminamos pero además nos responde mal. Es lógico que esta reacción nos enfade e incluso que nos genere una respuesta agresiva, sabiendo que esto no es educativo es necesario una estrategia para buscar nuestra respuesta adecuada. Si situamos y comprendemos los comportamientos del alumnado en una línea de desarrollo de capacidades, como falta de habilidades no aprendidas, estaremos en mejor disposición de enseñarle otra manera de actuar.

Ajustar nuestros propósitos educativos.

Solemos reconocer lo que esperamos del alumnado (que sea respetuoso, que trabaje, que colabore,...) pero es difícil ir planteando a cada persona lo que está en disposición de conseguir. En ocasiones el problema es plantearnos objetivos demasiado ambiciosos y no darle los apoyos que necesita.

Debemos calibrar la incipiente competencia personal del alumnado y la ayuda que necesita. Así, dos alumnos o alumnas pueden tener prácticamente la misma incapacidad para ponerse a estudiar pero ser muy distintos la actitud y el aprendizaje que consiguen cuando se propone un propósito y se le realiza un seguimiento. Hay quien para determinadas cuestiones necesita que se esté muy pendiente para ir avanzando muy despacio y quien, simplemente con un apoyo inicial progresa con mayor rapidez.

Con algunos alumnos y alumnas es imposible lograr cotas mínimas de motivación y responsabilidad. Hay que considerar su historia, ir progresivamente; no se puede, por ejemplo, pedir dos horas de estudio a alguien que lleva muchos cursos sin hacer nada. Estos cambios precisan tiempo, son lentos, es preciso mantener las ayudas y ajustarlas a los niveles de motivación y trabajo que vaya consiguiendo.

La desmotivación grave suele ir acompañada de niveles de competencia curricular muy bajos, la intervención tendrá que ajustarse no sólo a la falta de esfuerzo sino también a esta falta de base, es necesario lograr buenos resultados para mejorar la motivación y habrá que enfrentarse a problemas de comprensión, conocimientos escasos y desorganizados, falta de estrategias, falta de hábitos.

Hacer un esfuerzo por buscar los aspectos positivos de “mal alumnado” y partir de estas cualidades en los diálogos y entrevistas.

En una entrevista individual el profesorado tiende a llamar la atención y corregir actitudes y comportamientos inadecuados del alumnado. Esta línea de intervención es mucho más efectiva si se acompaña o incluso se prioriza con comentarios elogiosos. Los comentarios positivos mejoran la autoestima, protegen la identidad favoreciendo el compromiso personal y los vínculos entre alumnado y docentes.

El alumnado tiene que ver que pensamos que puede cambiar porque dispone de elementos positivos. En casos especialmente conflictivos, el tutor o tutora tendrá que hacer un esfuerzo por considerar los buenos aspectos que asomen, aún saliéndose de los ámbitos curriculares. Suele ser muy reveladora la observación en el patio de recreo, en las actividades extraescolares o a la salida de clase. Para un profesor o profesora sería perfecto poderle decir que lleva ya una semana sin un parte o que sabe que ha aprobado el

examen de recuperación de Matemáticas, pero no hay porqué esperar, es incluso más efectivo comentarle lo bien que juega al fútbol o que le ha visto salir en defensa de alguien. Es muy importante que fundamentemos los comentarios con hechos concretos, que no lo entienda como un halago vacío.

Las buenas expectativas del profesorado le “obligan” a sacar lo mejor de cada cual. Con el sentimiento de valía es más fácil dejarse ayudar e incluso se pasa a sentir el control de los cambios.

La percepción de autoría aporta energía en la implicación en el desarrollo, puede haber un nivel de dirección y ayuda importante pero el sentimiento de que se ha escogido el objetivo y que los resultados dependen de su dedicación son fundamentales. Cuando alcance un buen resultado debe sentir agradecimiento por la ayuda pero pensar que su esfuerzo y habilidad son los protagonistas del éxito.

Plantear actividades diversas que les permitan a tutores y tutoras escoger según su estilo docente

El trabajo para desarrollar la capacidad de motivación puede ser muy variado. Hemos insistido en adaptarse a las particularidades del alumnado pero en igual, o incluso en mayor medida, hay que adaptarse a las particularidades del profesorado.

Es muy conveniente plantear un enfoque amplio, con diversas actividades que permita al tutor o tutora escoger en función de su estilo docente. Un tutor o tutora se puede sentir mucha incomodidad entrando al alumnado desde lo personal, y en cambio, puede tener gran facilidad para motivarlo transmitiendo el entusiasmo que genera su asignatura y la forma de aprenderla. Todos los aspectos motivacionales están relacionados, es frecuente que “tirando fuerte” de cualquier aspecto se consigan mejorar todos los demás.

Cualquier tutor o tutora que escoge una actividad se siente más protagonista, competente y con mejores perspectivas.

Comprometer la continuidad de la intervención en función de la respuesta positiva del alumnado

Cualquier proceso educativo requiere del esfuerzo del profesorado y del alumnado. El requerimiento que hacemos al alumnado es el de “dejarse ayudar” es decir, responder positivamente (con trabajo) a la ayuda. La exigencia de un “toma y daca” (te ayudo pero trabaja) es un argumento muy lícito que clarifica la responsabilidad de cada parte.

Ahora bien, hay que romper la dinámica de fracaso que suele tener este alumnado y, de inicio, conseguir (casi garantizar) algunos buenos resultados. A partir de ahí ya se le puede ir pidiendo un esfuerzo por su parte.

Si no se da una mínima implicación del alumnado, otra idea aparentemente más pedagógica sería rebajar los objetivos y aumentar la ayuda; pero hay que tener mucho cuidado, a menudo supone acomodarse a su nivel de pereza y culpabilizar al profesorado como si no hubiera sido capaz de dar con la tecla que despierte su motivación y esfuerzo. Un trabajo especial y cuidadoso del profesorado que no tenga respuesta positiva del alumnado es educativamente adecuado interrumpirlo. Con mucha frecuencia el alumnado reacciona y si no lo hace, seguro que le dejamos en mejores condiciones de entender y cumplir en el futuro con su responsabilidad.

En resumen

Lo fundamental para promover la motivación y el esfuerzo no radica en saber lo que hay que hacer con el alumnado sino en llegar efectivamente a realizarlo. Se trata de una cuestión en gran parte práctica, lo mismo que la persona que tiene que hacer un régimen no tiene la solución cuando “averigua” que tiene que comer más verdura y

fruta, sino cuando efectivamente lo hace. En este sentido, el gran objetivo es que el profesorado se sienta con ganas y con confianza de desarrollar la capacidad de motivación y esfuerzo de sus alumnos y alumnas.

Para que el profesorado hagamos el esfuerzo de intervenir lo tenemos que vivir como un problema real que nos afecta. Además de ver claro el problema, tiene que verse poderoso en su influencia, sentir que su intervención va a ser decisiva. Esta confianza se alimenta indiscutiblemente con los buenos resultados inmediatos, pero también debe estar convencido de que, con algunos alumnos y alumnas, los resultados aparecen más tarde.

Evitaremos la frustración y limitaremos la responsabilidad si reconocemos la capacidad de maniobra de quienes educamos que, en el mejor de los casos, es decir cuando lo hacen “perfecto”, sólo aumentan la probabilidad de que el alumnado se comporte correctamente. Una de las grandezas del ser humano es la libertad de acción aunque, en ocasiones, le lleve por mal camino. Sin embargo somos optimistas, puede que el alumnado no responda, o lo haga a un nivel por debajo de lo deseable, pero la influencia positiva del profesorado no pasa desapercibida. A medio plazo seguramente reaccione y, en cualquier caso, el respeto, la confianza y el apoyo son ingredientes básicos que facilitan posteriores decisiones más maduras y responsables. (Escaño, J; Gil de la Serna, M. 2008)

La segunda parte de este artículo titulada “Proyecto. Profesorado tutor de Alumnado para Atención Individualizada” se puede leer en la web <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>

Acceso directo clicando [aquí](#).

Bibliografía

Escaño, J. (2010). La labor tutorial en la educación secundaria. En F. Imbernón (coord.) Procesos y contextos educativos: Enseñar en las instituciones de educación secundaria.

Escaño, J.; Gil de la Serna, M. (2006). Motivar a los alumnos y enseñarles a implicarse en el trabajo escolar. En J. C. Torrego (coord.) Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos. Barcelona. Graó.

Escaño, J.; Gil de la Serna, M. (2008). “*Cinco hilos para tirar de la motivación y el esfuerzo*”. Barcelona. Horsori / ICE.

Escaño, J.; Gil de la Serna, M. (2010). Motivación y esfuerzo en la educación secundaria. En C. Coll (coord.) Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria. Barcelona. Graó.

Consejería de Educación, Juventud y Deportes. Comunidad de Madrid (12 de diciembre de 2014). Instrucciones conjuntas de la Dirección General de Educación Infantil y Primaria y de la Dirección General de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, sobre la aplicación de medidas para la evaluación de los alumnos con dislexia, otras dificultades específicas de aprendizaje o trastorno por déficit de atención e hiperactividad en las Enseñanzas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo de Educación.

Cooperar para educar

El propio alumnado como recurso

Manuel Caño Delgado y Isabel Moncosí Gómez
Orientadores. El Puerto de Santa María (Cádiz)

Isabel Moncosí Gómez y Manuel Caño Delgado, trabajan ambos como orientadores en institutos de El Puerto de Santa María, en Cádiz. Manuel fue responsable de la coordinación provincial del Plan Andaluz de Cultura de Paz. Ambos crearon y coordinaron el proyecto sociocomunitario “Redes de Convivencia” de los IES de El Puerto de Santa María, premio nacional de buenas prácticas de convivencia escolar. Han impartido formación en Andalucía y Extremadura. Han colaborado en Másteres y Especializaciones universitarias en Cultura de Paz (UCA y UPO), de profesorado de Secundaria (UCO) y, anualmente, en los “Máster en Mediación en Conflictos” que convoca la Universidad de Cádiz.



Contacto: imoncosi@yahoo.es / lo2kdl@gmail.com

Breve resumen

La cooperación para la mejora educativa va generando estructuras y medidas de ayuda entre el alumnado, entre el profesorado, entre los miembros de la comunidad educativa y a nivel sociocomunitario (zona o localidad). En este artículo presentamos algunas medidas y estructuras que desde la cooperación entre el alumnado favorecen la mejora del clima de convivencia y aprendizaje en los centros educativos. Resaltamos tan importantes las ideas, el qué se puede hacer para responder a un objetivo de mejora, como los procedimientos para su puesta en marcha, reciclaje y mantenimiento derivados de su experimentación en la práctica educativa y su consecuente adaptación.

Palabras clave

Plan Andaluz de Cultura de Paz y Noviolencia, Proyectos “Escuela: Espacio de Paz”, Convivencia escolar, acción-reflexión-acción, estructuras de ayuda/cooperación, estructura de aprendizaje cooperativo.

Acción-reflexión-acción

Cuando en 1984, en Madrid se celebró el “I Congreso Nacional de Educadores para la Paz”, ya existían en Cádiz un buen número de asociaciones, federación de asociaciones y seminarios permanentes, que iban posibilitando el intercambio de materiales y actividades, generando y almacenando un rico fondo bibliográfico, de documentación, videográfico... sobre pacifismo, ecología, coeducación, noviolencia... (en El Puerto de Santa María se creó un Centro de Recursos para la Paz). En los centros educativos ya tenía un fuerte arraigo el Día Escolar de la NoViolencia y la Paz, creado en 1964 por Llorenç Vidal (que trabajaba como inspector de educación en Cádiz).

En el año 1989, se celebró en Jerez de la Frontera, organizadas por el centro de profesorado, la I Jornadas “Eduquémonos para la Paz”, donde se difundía la Cultura de Paz y NoViolencia iniciándose, a nivel de centros educativos, el intercambio de proyectos, iniciativas y medidas para las diferentes etapas educativas.

Nuestro primer proyecto, “*Educación del niño para la humanidad*”, tuvo como finalidad prioritaria el **desarrollo de una personalidad noviolenta**. Buscamos el paso a paso para ir construyendo su andamiaje, analizar las relaciones entre los contenidos y encontrar el cómo enseñarlos. Nuestra primera construcción educativa para la noviolencia desde infantil a secundaria, generó el siguiente proceso:

- Apreciar y sentirse apreciado y apreciada. Desarrollo de una buena autoestima. Me valoro y valoro a las demás personas. Ver lo positivo de otra persona y expresarlo.
- Fomento de la ayuda entre iguales.
- Juegos no competitivos y cooperativos.
- Habilidades sociales: Asertividad.

- Desarrollo de la creatividad (fundamental para la resolución de conflictos, para el pensamiento alternativo, para la flexibilidad mental...).
- Creación de grupo. Participación. Normas democráticas. Asambleas de clase. Asunción de responsabilidades.
- Aprendizaje cooperativo.
- Entrenamiento de la crítica constructiva: así puedes mejorar, favorecimiento del crecimiento personal...
- Competencia social. Desarrollo moral.
- Resolución de conflictos de forma noviolenta: escucha activa, negociación, mediación en conflictos...
- Solidaridad. Derechos Humanos.
- Cooperación-comprensión internacional (aportaciones de la historia, de la investigación para la paz y de las ciencias humanas y experimentales)
- Proyección social. Asociacionismo.

La llegada del **Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y NoViolencia**, en el año 2000, tuvo muchas virtudes, de las que destacamos cuatro:

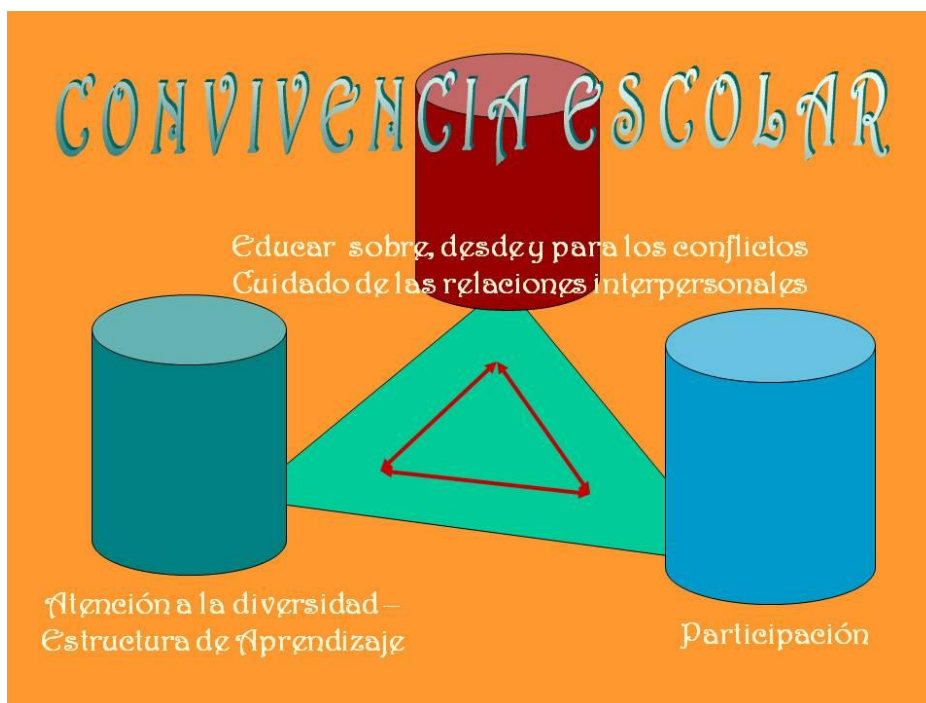
- La experiencia educativa bebió de la investigación para la Paz y la filosofía, y viceversa.
- Fomentó e hizo posible la puesta en común y enriquecimiento de experiencias educativas; la amplia difusión, aplicación y mejora de múltiples medidas, muchas de ellas generadas por el propio profesorado, que estaban demostrando su eficacia en la práctica educativa y dando respuesta a las necesidades de mejora del clima convivencia y aprendizaje.

Los proyectos “Escuela: espacio de Paz” que debían elaborar los centros educativos, estaban planteados como proyectos integrales, de forma que debían abordar todos los aspectos que influyen en el clima de convivencia, lo que multiplicó las posibles vías de diagnóstico e intervención.

Resultó de enorme interés la posibilidad de generar proyectos intercentros, agrupando a centros educativos de una misma localidad o zona para trabajar en un proyecto educativo compartido, sumando en él todas las energías y

sinergias educativas posibles. Este tipo de proyectos se priorizó y se potenció a través de los gabinetes provinciales de paz.

La necesidad de dar respuesta a los problemas de convivencia y clima de aprendizaje hizo que muchas medidas relevantes se centraran en ese objetivo. De hecho, en el seno del “Instituto para la Paz y los Conflictos” de la Universidad de Granada, se ha llegado a plantear la duda entre quienes investigan sobre la existencia o no de diferencias entre “Educación para la Convivencia” y “Educación para la Paz”.



El conjunto de medidas principales que fuimos conociendo y experimentando las agrupamos en torno a tres grandes pilares, interdependientes, para la mejora del clima de convivencia y aprendizaje, que aparecen en el gráfico.

De ese amplio conjunto de medidas, vamos a presentar aquí algunas que han demostrado su eficacia en la práctica, contribuyendo a estos tres pilares, y que demuestran la enorme importancia que tiene hoy día la cooperación de todos los sectores de la comunidad socioeducativa de los centros para educar en los valores que pretendemos.

En los talleres de coordinación docente solemos debatir sobre la contradicción existente entre **modernidad líquida** (término acuñado por Zygmunt Bauman para referirse a una sociedad en continuo cambio, transitoria, cada vez más imprevisible, con múltiples influencias sobre nuestro alumnado...) que pide a gritos una acción coordinada, estable, coherente... de todos los sectores educativos e institucionales, y la **resistencia** existente, a muchos niveles, en profundizar en esa necesaria, coordinación y cooperación.

En este artículo, debido a su extensión y con el objetivo de que sea práctico, nos centraremos en la cooperación entre el/del alumnado, pero son igualmente relevantes iniciativas dentro de la cooperación docente (aulas de convivencia, mentorado, cotutorías, los departamentos o equipos de formación-evaluación-innovación, comunidades de aprendizaje de profesorado (propuestas por TALIS...); a nivel de zona educativa (como las Comunidades de Aprendizaje, los Proyectos Sociocomunitarios o las Zonas Educativas: Andalucía ha desarrollado normativa para regular zonas educativas; creación de redes educativas, de aprendizaje permanente y de mediación; y la creación de Consejos de Coordinación de Zona) y a nivel de municipalidad (como las Ciudades Educativas, ya con una larga trayectoria, imprescindibles para abordar problemas como el absentismo o el abandono escolar prematuro. En este sentido es muy interesante la investigación y propuestas prácticas que pueden encontrarse en la web www.creacionsocial.es, en la que participa activamente José Antonio Marina).

Cooperación entre el alumnado

Sistemas de ayuda entre iguales y de participación del alumnado

La potenciación de la ayuda entre el propio alumnado da cumplimiento a las *demandas educativas de la normativa vigente y de la sociedad actual*. En la actualidad, se ha convertido en uno de los principales pilares que podemos y debemos poner en marcha si queremos responder a esas demandas. La aparición de estas alternativas de trabajo nos da la posibilidad de contar con un gran recurso para la educación poco potenciado hasta el momento: el propio alumnado.

Destacamos dos medidas clave, en nuestra opinión, **imprescindibles**: el desarrollo de **sistemas de participación real y ayuda entre el propio alumnado y la estructura de aprendizaje cooperativo en el aula**.

Actualmente estos sistemas contribuyen a dar respuesta de manera eficaz a:

- La atención a la diversidad.
- La integración educativa y social.
- La educación desde, para y sobre los conflictos.
- La mejora del clima de convivencia de aprendizaje en nuestras aulas y en el centro.
- La educación en valores.
- La presentación de modelos de conducta positivos...
- La mejora del rendimiento educativo, en cuanto a cantidad y calidad de los aprendizajes.
- El desarrollo explícito de cuatro competencias básicas: social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal, comunicación lingüística y aprender a aprender, muy necesarias para afrontar los rápidos cambios sociales y educativos.
- La mejora de la participación e implicación del alumnado en su educación.

Para su puesta en marcha usamos tres vías: el modelo del alumnado ayudante (de Isabel Fernández García, adaptado), la creación de responsables o equipos de responsables dentro de la gestión de aula (por vía de la acción tutorial) y la creación de equipos de alumnado para la colaboración con programas e iniciativas internas y externas que se implementan en nuestros centros educativos (programas de salud, medioambientales, de investigación, de colaboración con la Concejalía de Juventud, con la Universidad...).

Sistemas de ayuda derivados de la estructura de alumnado ayudante

Estos sistemas de ayuda entre iguales pueden desarrollarse en cada centro de manera distinta, dependiendo de las necesidades prioritarias de cada cual y del apoyo y la relevancia que se le dé al proyecto. Es un modelo muy flexible que permite crear constantemente medidas nuevas y reajustar las ya existentes a cada realidad educativa. En este artículo nombramos algunas de las medidas y cargos que han tenido gran éxito y eficacia en nuestros centros.

Para empezar, todo el alumnado ayudante, especialmente durante su primer año y a lo largo de toda su estancia en el centro asume y realiza las siguientes funciones tras ser formado y supervisado:

- a) Ayuda escuchando activamente a sus compañeros y compañeras cuando necesitan que los escuchen. No les aconseja sino que les escucha.
- b) Lidera actividades de grupo en el recreo o en clase.
- c) Puede ayudar a otro compañero o compañera cuando tenga alguna dificultad con un profesor o profesora, mediando o siendo intermediario.
- d) Puede ayudar a sus iguales en la organización de grupos de apoyo en tareas académicas (deberes), o como ayudante de área (sabio o sabia) en alguna materia que se le dé bien.
- e) Ayuda a alumnado que esté triste o decaído por algún problema personal y que necesite que alguien le escuche o le preste un poco de atención.
- f) Deriva a mediación conflictos interpersonales en escalada.
- g) Deriva a un compañero o compañera hacia una persona adulta (familia, profesorado, persona orientadora...), animándole a hablar con ella en los casos más complejos o

acordados en las reuniones de alumnado ayudante.

- h) Acoge al alumnado recién llegados al centro y actúa como acompañante.
- i) Facilita la mejora de la convivencia en el grupo.

A partir de su segundo año, a estas funciones pueden sumarse otras, según los cargos que cada alumno/a ayudante escoge voluntariamente:

Mediadores y mediadoras en conflictos: reciben un taller de formación. Realizan premediaciones, desescaladas y mediaciones formales.

Patrullas verdes: colaboran en el mantenimiento de jardines, patios e instalaciones, limpios e interesantes o participan en proyectos de innovación ecológicos...

PROTEAS: promueven el tejido asociativo. Localizan alumnado de su centro con un mismo interés para ponerlo en contacto con alumnado de otros IES y poder así compartir sus hobbies, intercambiar ideas, materiales..., o que generen algún proyecto en común o creen una asociación juvenil.

Animadores y animadoras de Centro: organizan juegos y dinámicas. Desarrollan un sistema de cartelería para trabajar la sensibilización de determinados días claves o valores sociales, organización de eventos...

Mentorado: existen dos formatos: alumnado mayor que se responsabiliza de un alumno o alumna con algunas dificultades de integración o de disciplina, realizando una intervención educativa, social y emocional y un seguimiento; y un segundo formato consistente en un grupo de alumnado ayudante (4 o 5) asignado a cada grupo-clase con el objetivo de acogerlos y ayudarles en el proceso de transición de etapa.

Círculos de protección, en caso de existir un maltrato entre iguales o la amenaza de que éste se pueda llevar a cabo, se establece un círculo

amplio de voluntarios y voluntarias (15-20), de diferentes grupos y edades, organizados en equipos (4-5 miembros) que tienen un día de la semana guardia, en los recreos, salidas y entradas, para acompañar a la víctima (a veces desde la distancia). Reciben instrucciones para acompañar y para retirar a la persona afectada, sin enfrentamientos, en caso de riesgo de que intenten atentar contra su integridad física o psicológica. La experiencia nos ha brindado el regalo de ver cómo las víctimas se recuperan en cuanto perciben el aprecio, el calor humano, el respeto, el trato como persona por parte de todo este alumnado que se implica en su bienestar. En numerosas ocasiones no ha sido necesario más trabajo terapéutico.

Cronistas de centro: se dedican a entrevistar a las personas responsables de proyectos educativos del centro para darlos a conocer y contribuir a la dignificación de la labor educativa.

Servicio de guardería: se hacen cargo de los niños y niñas cuando las familias asisten al centro a formarse o a eventos en los que su asistencia y concentración es importante. Organizan juegos, cine, manualidades, bailes...

Hay dos cargos que merecen unas líneas de más por la gran repercusión que tienen como medidas de mejora de la convivencia y del aprendizaje. Nos referimos a los círculos de ayuda y al Club de la tarea.

Los Círculos de Ayuda están posibilitando atender con éxito a alumnado con realidades o necesidades que le dificultan su integración social, su adaptación a instituciones educativas, su rendimiento académico o su propia evolución personal. Nos referimos a personas con síndrome Asperger, hiperactividad, déficit de atención, trastorno negativista-desafiante, Parálisis cerebral, Deficiencia mental leve y severa, trastornos psicóticos, alumnado disruptivo por ser desfavorecidos socioculturalmente, ceguera... La medida consiste en la creación en el centro de grupos

voluntariado que asumen determinadas labores de ayuda hacia iguales, guiados, formados y supervisados por la tutoría, la persona orientadora y/o el profesorado de pedagogía terapéutica. En horario de recreo o de tutoría, trabajan a solas, analizando conjuntamente, alumnado (ayudantes y quienes reciben ayuda) y profesorado, aquellas cuestiones que dificulta a la persona ayudada, su rendimiento, su desarrollo personal o su adaptación-integración escolar, para posteriormente, de forma gradual, ir buscando alternativas y entrenando habilidades, técnicas, herramientas, que solvente dichas dificultades.

Hemos sido testigo de mejoras muy llamativas como ver a un alumno afectado por psicosis leve, abandonando paulatinamente conductas autodestructivas o intentos de agresiones a iguales a la par que se observa una mejora en su rendimiento académico, o ver a alumnado con síndrome Asperger integrado en un grupo, cuando unos meses antes era agredido verbal y psicológicamente. Y sobre todo, resulta muy gratificante y educativo que las familias comenten que gracias a los círculos de ayuda su hijo o su hija es feliz viniendo al centro educativo, que dejan a sus hijos e hijas en nuestras manos, con total tranquilidad y que es muy notoria su mejoría y su avance.

Club de la Tarea. Permite ofrecer un refuerzo y una atención educativa muy oportuna. Alumnado ayudante de 3º, 4º ESO y Bachillerato o F.P., muy bueno en los estudios, se ofrece para asistir al centro una tarde, un par de horas, y atender a alumnado de su centro que voluntariamente acude a recibir dicha ayuda. Resuelven dudas, establecen un clima de trabajo en el club, explican conceptos no entendidos y comparten sus técnicas de estudio. De esta forma, de lunes a jueves, el centro puede ofrecer un acompañamiento académico a quien lo necesite permitiendo alcanzar los beneficios que tiene la ayuda entre iguales en el aprendizaje.

La experiencia nos dice que en cada trimestre llegan a realizarse cientos de atenciones (superando en ocasiones las trescientas). Las personas que acuden pueden ser asiduas o hacer uso de la medida de forma esporádica. La eficacia de la medida va a depender también del aprovechamiento que de ella haga quien la utiliza. Se han dado casos de alumnado con muy mal rendimiento académico (7 suspensos en el primer trimestre) que tras acudir asiduamente al club han ido reduciendo suspensos hasta el extremo de pasar de curso con todas las asignaturas aprobadas. Y no sólo se benefician quienes reciben la ayuda sino que las personas más beneficiadas son las que ayudan, según señalan los datos extraídos de los cuestionarios de valoración de la medida realizados al alumnado ayudante: entre otras cuestiones comentan que aumenta su autoestima, adquieren un mayor nivel de profundización de los contenidos al repasarlos y al tener que explicarlos y por último, observan que el centro y el conjunto del alumnado da valor a su capacidad intelectual no como un elemento de comparación negativo con quien tiene un rendimiento académico bajo, sino que son vistas como personas muy valiosas que contribuyen al éxito académico de otras.

Estas son algunas de las posibilidades que este modelo permite desarrollar pero evidentemente da juego para crear constantemente nuevos cargos en función de las necesidades de cada centro y cada realidad educativa. Sea con unas medidas u otras, con el progresivo desarrollo del modelo, el centro educativo irá percibiendo: disminución de la intensidad y frecuencia de los conflictos, disminución de la aplicación de las medidas sancionadoras, mejora de la autoestima del alumnado y profesorado participantes en la experiencia, incremento de la participación en el centro educativo a través de la creación de diferentes roles y funciones en el alumnado, mayor seguridad para la comunidad escolar al detectarse y abordarse los casos de acoso o maltrato, mayor satisfacción de toda la

comunidad socioeducativa del centro gracias a la implicación e interés por las personas y una notable mejora del clima de aprendizaje.

Sistemas de ayuda derivados de la gestión de aula

Alumnado delegado: se le orienta principalmente para colaborar con la creación de un buen clima de convivencia y aprendizaje en clase. Recibe formación en desescalada y mediación en conflictos. Vuelca el análisis y propuestas resultantes del seguimiento realizado por todo el grupo-clase en horario de tutoría, a la Junta de Delegados y Delegadas y al equipo docente en las sesiones de evaluación.

Comisión de convivencia de aula: Formada por el alumnado delegado y el alumnado ayudante de la clase, se centra en sacar a la luz problemas interpersonales, casos de acoso o maltrato, alumnado aislado..., para su derivación al servicio de mediación del centro o intervención del departamento de orientación y/o Jefatura de Estudios. Su información es confidencial y no pasa por la Junta de Delegados y Delegadas.

Equipo de asamblea: su objetivo principal es recoger demandas de temas de interés para debate y toma de decisiones; se plantean problemas que están afectando a todo el grupo-clase (creación de normas democráticas) y otros centros de interés. El equipo lo forman cuatro personas: una persona coordinadora (se encarga de la hoja de recogida de asuntos a tratar y dirige la asamblea, con ayuda del profesorado si es necesario), otra persona moderadora (modera ruido y participación), secretario o secretaria (redacta los acuerdos) y una persona que observa (aprecia lo que ha hecho que la asamblea funcione bien y propone mejoras).

Junta de alumnado delegado: Posterior a una o varias sesiones de seguimiento en tutoría, va dirigida a la puesta en común de las reflexiones y propuestas emanadas del análisis realizado por el

grupo-clase, en el que se abordan cuestiones sobre el funcionamiento grupal, cooperación para la convivencia y la mejora del clima de aprendizaje, solicitudes al profesorado en las diferentes materias, mejoras en la organización escolar, iniciativas para su puesta en marcha en el centro...

Otras estructuras menores en importancia pero que contribuyen al buen clima de convivencia: equipo de cumpleaños (ver lo positivo de las otras personas y expresarlo), equipo de decoración (crear entornos propios agradables), equipo de orden y limpieza, equipo de tablón (presentación ordenada y actualizada de información, ayuda en la planificación y recordatorio de tareas, trabajos, exámenes...)...

Sistemas de ayuda derivados de programas internos o externos

Mediadores y mediadoras en salud: difunden información y colaboran con el profesorado responsable en las campañas de salud que organice el centro. El equipo lo forman entre dos y cuatro alumnos y alumnas ayudantes. Colaboran con el programa Forma Joven de la Consejería de Educación del que reciben formación anual por parte de la delegación provincial.

Corresponsales juveniles: difunden en el centro la información emanada de la Concejalía de Juventud sobre las actividades “gratuitas” que organiza: cursos de formación, talleres, encuentros, cine, fiestas especiales, viajes... No se le pone límite al número de alumnos y alumnas que quieran serlo. Se les hace un carnet que les ofrece varias ventajas económicas. Se reúnen periódicamente en la sala de la juventud de la localidad. Disponen de un tablón especial informativo.

La segunda parte de este artículo titulada “**Estructuras cooperativas**” se puede leer en la

web <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>
Acceso directo pinchando [aquí](#).

Referencias

Alumnado Ayudante

FERNANDEZ, I., VILLAOSLADA, E. Y FUNES, S.: *El conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. La Catarata. Madrid, 2002.

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/convivencia-escolar/recursos>

En la web de convivencia de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Andalucía, pueden encontrarse nuestros materiales sobre alumnado ayudante, aunque cada año los revisamos y actualizamos.

Motivación

COVINGTON, Martin V. *La voluntad de aprender: guía para la motivación en el aula*. Alianza Editorial, 2000

Aprendizaje cooperativo

http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/LAB_DOCUMENTACION_APRENDIZAJE_COOPERATIVO.pdf

Propuesta para la implantación de una estructura de cooperación en el aula. Laboratorio de investigación educativa.

<file:///C:/Users/Lo2kdl/Documents/Downloads/el-programa-ca-ac-pere-pujolc3a0s.pdf>

Programa AC/CA (Aprender para cooperar y cooperar para aprender) coordinado por Pere Pujolàs y José Ramón Lago

http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3D2012_libro+altas+capacidades.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1310974587905&ssbinary=true

En esta dirección encontramos el trabajo coordinado por Juan Carlos Torrego, sobre Aprendizaje cooperativo y altas capacidades, que incluye un recopilatorio de estrategias simples clasificadas en función de la tipología de actividad que desarrollemos en el aula.

<http://www.muskizkoikastola.com/files/13%20Aprendizaje%20cooperativo%20Kagan.pdf>

Fundamentación del uso de las estructuras Kagan y recopilatorio.

<http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/talis.html>

Página del instituto nacional de evaluación educativa dedicado a las pruebas TALIS

Escuelas saludables e inclusivas ante el acoso escolar

Manuel Armas Castro

Especialista en Trastornos de Conducta del Equipo de Orientación Específico de A Coruña.

Lidia R. Sánchez Mata

Psicóloga. Profesora del IES de Brión (A Coruña)

Manuel Armas Castro. Especialista en Trastornos de Conducta y Coordinador del Equipo de Orientación Específico de A Coruña. Catedrático de Orientación Educativa en Educación Secundaria. Maestro de Primera Enseñanza y Licenciado en Psicología y Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago. Máster en “Diagnosis y Tratamiento de los Trastornos de Ansiedad y de la Personalidad.

Contacto: manuelarmascastro@hotmail.com

Lidia Ruth Sánchez Mata. Psicóloga especializada en Psicología escolar por las Universidades de Granada y Santiago de Compostela. Fue profesora del Centro de Educación Especial para alumnado con trastornos graves de conducta de “O Pedroso”, en Santiago de Compostela. Ha sido directora del IES de Brión (A Coruña), del que en la actualidad es profesora de inglés. También ha sido profesora de Lengua y Cultura Española en Amsterdam y de español para Extranjeros en UNIS (*United Nations International School*) en Nueva York. Su libro *Sexualidad*, editado por Nova Galicia Edicións. S.L., ha sido y publicado en diversos idiomas y países.



Síntesis

En la primera parte de este artículo, se reflexiona sobre cómo educar para transmitir salud, resiliencia y felicidad en una escuela en la que se valora la diversidad como una riqueza. Si bien la convivencia en las escuelas ha mejorado a raíz de la implantación de los Planes de Convivencia, se dan situaciones de acoso escolar. En la segunda parte se describe la intervención en un caso de presunto acoso escolar y el rol de la persona orientadora en esta situación. Para acabar, se nos invita a reflexionar sobre la prevención del acoso escolar desde una perspectiva global que tenga en cuenta la red socioeducativa local.

Palabras clave

Salud, resiliencia, felicidad, diversidad, escuela inclusiva, acoso escolar, intervención, prevención.

Educar para transmitir salud, resiliencia y felicidad.

“La gente olvida lo que dices, olvida lo que haces, pero nunca olvida lo que les haces sentir”

Maya Angelou

El Plan de Acción de Salud Mental Integral 2013-20 (OMS, 2013) define la salud mental como un “estado de bienestar en el que el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera, y es capaz de hacer una contribución a su comunidad”.

Con respecto a las niñas y niños se pone énfasis en aspectos del desarrollo como: tener un sentido positivo de la identidad; la capacidad de manejar los pensamientos, las emociones y construir relaciones sociales, así como la capacidad de aprender y adquirir una educación, permitiendo su participación activa en la sociedad. La escuela, en general, y el éxito educativo en particular, son determinantes fundamentales de la salud mental de niñas y niños y adolescentes (OMS, 2012).

En educación podemos optar por dos paradigmas básicos:

- El simplificador o reproductor del pensamiento único, que busca adiestrar y controlar a las personas para competir entre sí con el objetivo de ser productivas y mantener el sistema establecido
- El paradigma de la complejidad, la diversidad, capaz de recrear el mundo y a la persona, desarrollando las capacidades individuales a un nivel óptimo en colaboración con los y las demás. Tenemos que transmitir las bases de una formación en la que cada persona pueda aportar lo mejor de sí misma al desarrollo y avance de la civilización, con la felicidad que aporta y el consecuente nivel de salud física y

mental. Aquí la única competitividad que merece la pena es la que mantenemos internamente para desarrollar en plenitud todo nuestro potencial y expandirlo a nuestro microsistema vital.

Para sobrevivir en este océano de incertidumbres con pequeños archipiélagos de certezas (Morín, E., 2001), debemos preparar al alumnado para el mundo del trabajo, pero sobre todo para ser felices, realizando aquello para lo que está más capacitado, dotándolo de competencias racionales, emocionales y conductuales.

En este sentido, la evaluación de programas de educación emocional que se imparten en países europeos (Christopher Clouder, 2011) pone de manifiesto que los grupos de alumnado que realizaron estos programas mejoraron significativamente las habilidades emocionales y sociales, redujeron o evitaron los problemas conductuales y mentales, y mejoraron los resultados académicos a corto y largo plazo. Lo que viene a ratificar, una vez más, la estrecha interacción entre equilibrio emocional y éxito escolar.

La escuela debe ser inclusiva, valorar la diversidad como fuente de enriquecimiento, colaborar en lugar de competir, desarrollar la resiliencia (Cyrulnik, B. 2002), el “*arte de navegar en tormentas*”, favorecer el encuentro con personas significativas que nos hagan creer que “*es posible salir airosas*”. El profesorado debe ser “*artista de la comunicación y de la transmisión*” (Pennac, D., 2009: 11). “*La transmisión necesita, evidentemente, de la competencia, pero también requiere, además, una técnica y un arte. Necesita... como condición indispensable de toda enseñanza: el eros, que es al mismo tiempo deseo, placer y amor, deseo y placer de transmitir, amor por el conocimiento y amor por los alumnos*”. (Morín, E. y otros, 2003:122).

La transmisión es inevitable, con nuestra actitud vital y profesional podemos transmitir miedo y reproducir la violencia sistémica que hemos

sufrido, o elegir transparentar lo mejor de nosotras y nosotros mismos y liberar, salvar al alumnado:

“Los profesores que me salvaron – y que hicieron de mi un profesor- no estaban formados para hacerlo. No se preocuparon de los orígenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando sus causas ni tampoco sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. No lograron atraparme. Se zambulleron de nuevo día tras día, más y más... Y acabaron sacándome de allí. Y a muchos otros conmigo. Literalmente nos repescaron. Les debemos la vida” (Pennac, D. 2009:11).

Intervención ante el acoso escolar.

“Comprender a los otros requiere tener conciencia de la complejidad del ser humano....la comprensión demanda apertura, empatía y generosidad... el desarrollo de la comprensión requiere de una reforma planetaria de las mentalidades; ésa debe ser la labor de la educación del futuro” (Morín, E., 2001)

A punto de finalizar el año 2014 y comienzo del 2015, una vez más, aparecen dos noticias sobre acoso escolar en la prensa. Una de ellas (24/12/2014) habla de un alumno de 1º de la ESO: *“primero fueron los insultos, luego las amenazas y después los tortazos. Y al final, un cuadro depresivo con insomnio, pesadillas, ansiedad y anorexia”*. En el centro educativo se le cambia de sitio en clase, mandan tres días a otra clase al acosador, se intensifica la vigilancia, pero al final vuelven a compartir clase víctima y agresor. La víctima sólo encontró la solución al problema cambiando de colegio. El Juzgado de Menores correspondiente condena al presunto agresor a una pena de seis meses de tareas socioeducativas.

Otra noticia (02/01/2015) relata una entrevista con una madre de una alumna de 14 años que se suicidó tirándose por un acantilado en abril de

2013. Dos años sufriendo insultos, maltrato, humillaciones y agresiones en las aulas, en los pasillos, en los baños y también en las redes sociales. El 30 de diciembre de 2014 el Juzgado de Menores condenaba a dos adolescentes como autoras de un delito contra la integridad moral, a cuatro meses de tareas socioeducativas. Estas tareas de rehabilitación están centradas en “mejorar la empatía, el control de los impulsos y la asunción de las consecuencias de sus actos”

Es cierto que son múltiples los programas, protocolos y actuaciones de prevención e intervención en casos de acoso escolar y ciberacoso puestos en marcha por los centros educativos y las distintas administraciones, especialmente con más intensidad desde hace una década, en que recordamos la muerte de un alumno de 14 años que se arrojó desde lo alto de una muralla, tras sufrir palizas y vejaciones continuadas por parte de sus compañeros y compañeras.

El clima de convivencia positiva en los centros educativos ha mejorado como consecuencia de la aplicación de los planes de convivencia de los centros educativos (Zaitegi, N., 2006) y de la colaboración en red de todos los agentes educativos: familia, profesorado, servicios socio-sanitarios, medios de comunicación, administraciones, asociaciones, empresas, etc.

Pero las noticias que reseñamos, nos hacen reflexionar sobre nuestro papel como profesores y profesoras, orientadores y orientadoras, equipo directivo, administración, en la prevención e intervención en casos de sospecha de acoso escolar.

La mayor parte de las situaciones de acoso escolar, suelen terminar, como el primer caso citado, solicitando la familia el cambio de centro educativo de la persona acosada, para evitar mayores problemas. Si alguien tiene que cambiar de centro educativo, debe ser quien agrede y no la víctima. De lo contrario la agresión alcanza su objetivo y tenderá a reproducirse.

Los orientadores y las orientadoras tenemos en este proceso un papel fundamental a la hora de diseñar programas de prevención, pero también de actuar a través de la evaluación psicopedagógica y reflejarlo con claridad en el correspondiente Informe Psicopedagógico.

Por si puede servir de reflexión y ayuda, pasamos a describir una experiencia profesional en este ámbito, cambiando los nombres y datos de identificación, por el respeto escrupuloso a la confidencialidad.

El pasado curso, se solicita la colaboración del especialista en trastornos de conducta del Equipo de Orientación Específico, para colaborar en la evaluación e intervención con un caso de posible acoso escolar, ante el ingreso hospitalario de una alumna de 4º de la ESO, por ingesta voluntaria de medicación con intención autolítica, en el contexto de un posible caso de acoso escolar. El orientador y equipo directivo del centro educativo ya habían activado el protocolo de prevención, detección y tratamiento del acoso escolar y tomado las primeras medidas de tipo educativo.

Después de un proceso de evaluación ecosistémico en el que recogemos los informes previos del servicio de psiquiatría; del protocolo de acoso escolar abierto en el centro educativo; de las entrevistas con profesora tutora, profesora responsable de apoyo y atención a la víctima, orientador y equipo directivo; entrevista con la Inspección Educativa; reunión con todo el equipo docente; entrevistas con la alumna y la familia, llegamos a las siguientes conclusiones:

a) Según refleja el Informe de Psiquiatría: la alumna recibe el alta hospitalaria al no presentar ideación suicida, para seguir tratamiento psiquiátrico y psicoterapéutico ambulatorio. Realiza crítica del gesto autolítico, manifestando planes de futuro realistas y manteniendo intereses por actividades con el grupo de pares (como la participación en un crucero para celebrar el final de la ESO). Al alta persiste ansiedad anticipatoria ante la reincorporación al centro, en relación a la

presencia de quienes la acosaban en su Instituto, estando convencida que lo tolerará mal por creer que el conflicto no está resuelto.

b) El Informe Psicopedagógico elaborado como conclusión de nuestra intervención se manifiesta con claridad sobre las medidas a tomar desde una perspectiva global, implicando a todo el contexto escolar, sanitario y social.

Se manifiesta que la modalidad de escolarización más adecuada para atender las necesidades educativas específicas de María es la de seguir escolarizada en el actual IES, estableciéndose las siguientes medidas de tipo organizativo y psicoeducativo:

- 1. **Cambiar de centro educativo con carácter inmediato**, al alumnado presuntamente agresor, implicado en el proceso de acoso escolar, para que María pueda reincorporarse al IES con las garantías de seguridad y confianza necesarias para retomar su actividad académica y social con normalidad.*
- 2. Una vez realizado el cambio de centro educativo de este alumnado y dado el contexto de proximidad en una localidad pequeña, **si persisten las prácticas de acoso fuera del centro educativo** (como puede ser en la piscina municipal), **denunciarlo a la Fiscalía de Menores y/o a la Guardia Civil.***
- 3. Aconsejamos que se preste el **apoyo necesario** al alumnado presuntamente agresor **en el centro educativo en donde sean escolarizados**, para mejorar su conducta y habilidades sociales, valorando la posibilidad de recibir apoyo psicológico especializado, en los casos en que sea necesario.*
- 4. Se llevará a cabo el **cambio de ubicación del aula en donde está escolarizada María**, situándola cerca del aula en donde están sus compañeros y compañeras del año pasado, de quienes se separó al repetir curso.*

5. *La profesora tutora hablará con el grupo de clase para que el grupo de amigas, amigos, compañeros y compañeras se impliquen en la tutoría entre iguales, organizando grupos de ayuda entre iguales, acompañando y apoyando a María en las distintas actividades, sobre todo en los momentos y lugares de mayor riesgo (entradas, salidas, pasillos, baños) y comunicando al profesorado cualquier incidencia relacionada con la situación de acoso escolar.*
6. *El profesorado comunicará a la profesora tutora, la profesora responsable de apoyo y atención a la víctima, al orientador o equipo directivo todo lo que estime importante relacionado con la evolución de María, para unificar los criterios de actuación y coordinar la intervención.*
7. *Acordamos con el orientador, que realice semanalmente una breve entrevista con María para hacer el seguimiento de su evolución.*
8. *Se facilitará que María retome también las actividades complementarias con toda normalidad, como volver a ir a la piscina, excursiones, actividades deportivas....*
9. *Se evitarán intervenciones como mediación, conciliación o entrevistas entre la víctima y el alumnado presuntamente agresor o entre sus familias, por considerar que en este momento sólo complicarían y agravarían el problema. Estas estrategias que pueden ser útiles en fases iniciales del conflicto y que figuran en la mayoría de los protocolos de intervención en casos de acoso, en este momento se consideran perjudiciales, especialmente para la víctima.*
10. *De todas formas, se evitará la sobre-intervención, sin multiplicar entrevistas innecesarias, ni hablar continuamente de la situación de acoso, ya que esto agobiaría más a María, según ella misma manifestó en la*

entrevista, procurando retomar la normalidad en cuanto sea posible.

11. *Por parte de todo el profesorado del Centro, se intensificará la supervisión y vigilancia tanto de las personas implicadas en el proceso de acoso como de aquellos lugares en donde pueda producirse.*
12. *Con carácter preventivo y global se desarrollarán actividades en las tutorías y a nivel de todo el centro educativo enfocadas a la mejora de la convivencia positiva y conductas prosociales, proceso de mediación en conflictos entre iguales, la mejora de la empatía, habilidades sociales y tolerancia cero con el acoso escolar.*

Dimos pautas a la familia de María para la reincorporación progresiva al centro educativo, así como estrategias para retomar proyectos vitales positivos y mejorar la autoestima, las habilidades sociales y de toma de decisiones. Aconsejamos a la familia que siguiera asistiendo con María a los servicios de salud mental infanto-juvenil para continuar con el tratamiento establecido, informando de los resultados de estas consultas al orientador del centro educativo, que a su vez elaborará un breve informe sobre la evolución de María en el ámbito escolar para entregar en la correspondiente Unidad de Salud Mental Infanto-Juvenil en cada consulta, para coordinar la intervención entre educación y sanidad.

La Inspección Educativa tramitó eficazmente el cambio de centro educativo del alumnado presuntamente agresor y la aplicación de las estrategias de intervención, en coordinación con el equipo directivo, orientador y profesorado del Centro.

María finalizó cuarto de la ESO, obteniendo el Graduado Escolar con un nivel satisfactorio de trabajo e integración. Fue de cruceo por el Mediterráneo con sus compañeros y compañeras, entre los que no se encontraban obviamente el grupo presuntamente agresor, para celebrar el final de la ESO. Este curso está realizando 1º de

Bachillerato en el mismo Instituto en un clima saludable de satisfacción académica, personal, familiar, escolar y social.

Prevención: liberarse del miedo.

“Y mientras dejamos lucir nuestra propia luz, inconscientemente damos permiso a otras personas a hacer lo mismo. Y al liberarnos de nuestro miedo, nuestra presencia automáticamente libera a los demás”

Nelson Mandela

La violencia sistémica es aquella que nos impide llegar a ser lo que podríamos ser. Después de muchos años de socialización, frecuentemente acabamos limitando nuestro propio potencial evolutivo, básicamente por un motivo: el miedo. Se trata, en palabras de Sampedro en su libro póstumo, *Sala de espera* (2014) de “hacerme quien soy”, “ser aprendiz de quién soy”, “aprender a ser, a ejercer la libertad”. “La inmensa mayoría no logra llegar a hacerse todo lo que potencialmente podría haber desarrollado en su vida”.

La educación debe ser ese proceso de liberación de la globalización del miedo, de adquisición de estrategias para la vida que nos permitan transmitir la belleza del amor recreado con sabiduría en la incertidumbre presente, para transformarnos y transformar el mundo que nos rodea. Este es un proceso de aprendizaje sin límites que dura toda la vida.

Para ello, necesitamos transformar las organizaciones reproductoras y controladoras en organizaciones que aprendan, gestionadas por personas capacitadas para ejercer el liderazgo compartido, que sepan crear una cultura organizacional colaborativa que potencie el desarrollo personal e institucional, que estimule y haga coincidir la excelencia personal e institucional más allá de la mediocridad y competitividad.

El acoso escolar es una manifestación más de la violencia sistémica existente en la sociedad y requiere de un análisis e intervención global, desde un paradigma de la complejidad integradora y recreadora, en el que se impliquen, en un trabajo en red, cuantas personas interactúan con niños y niñas y con adolescentes, en especial del ámbito educativo y socio-sanitario en el ámbito local pero también global. Se trata de utilizar estrategias para *pensar global/actuar local, pero también pensar local/actuar global* (Morin, Roger y Motta, 2003).

Referencias bibliográficas

- ARMAS CASTRO, M. (2010). *Prevención e intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias*. Madrid: Wolters Kluwer Educación. 2ª edición.
- ARMAS CASTRO, M. y SÁNCHEZ MATA, L. (2006). “La mirada recreadora del liderazgo transparente: saber ver la complejidad”. En Gairín, J. y Darder, P. (Coord.). *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Barcelona: Praxis.
- CHRISTOPHER CLOUDER (coord.) (2011). *Educación emocional e social. Análisis Internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- CYRULNIK, B. (2001). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- MORÍN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- MORIN, E.; CIURANA, E. R. e MOTA, R. D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- OMS (2013). *Plan de acción de salud mental integral. 2013-2020*. Biblioteca de la OMS: Ginebra (Suiza).
- PENNAC, D. (2009). *Mal de escuela*. Barcelona: Gallimard.

SAMPEDRO, J.L. (2014). *Sala de espera*. Barcelona: Plaza Janés

SANCHEZ MATA, L. y ARMAS CASTRO, M. (1996). "La orientación como profesión de ayuda al desarrollo personal, profesional e institucional". En *AGP: Actas del Congreso Nacional sobre*

Motivación e Instrucción. A Coruña: Asociación Gallega de Psicopedagogía.

ZAITEGI, N. y otros (2006). "Guía para la elaboración del Plan de Convivencia Anual" En *Organización y Gestión Educativa*, 4, julio-agosto.

Experiencias

Experiencia 1. **Convivencia y conocimiento compartido**

Ismael Palacios y José Luís Cuesta

CEIP Marzán

Cuchía (Miengo). Cantabria



C. E. I. P. Marzán



Ismael Palacios Noriega. Maestro y Psicopedagogo. Orientador Escolar. Director del EOEP Torrelavega. Formador del profesorado.

José Luis Cuesta García. Maestro, Director del CEIP Marzán, del que con anterioridad fue Jefe de Estudios.

Contactos:

Ismael Palacios: eoep.torrelavega@educantabria.es

José Luís Cuesta: jcuestagarcia@gmail.com

Justificación

Como canta Fito Cabrales, *“Ojalá me hubiera dado cuenta antes; no siempre lo urgente es lo importante. Tal vez son las brujas, tal vez el destino; Yo siempre me pierdo en el mismo camino. Siempre en el mismo camino”*. Y es que cuando hablamos de orientación y convivencia es fácil perderse en el camino de lo urgente y, más aún, cuando se trata de profesionales destinados en un Equipo (EOEP) y que acuden como máximo dos días por semana a un colegio.

¿Y cómo saber si nos perdemos en lo urgente? A veces comprobando cómo nuestra agenda no coincide con lo realizado en la jornada laboral. En esos casos es como si el orientador u orientadora se convirtieran en apagafuegos profesional y va de fuego en fuego, atendiendo peticiones urgentes e intentando apagar y no quemarse. Otras veces, comprobando cómo en nuestra agenda jamás se aborda la convivencia, porque no hay tiempo, porque no está en nuestras funciones.

¿Y acaso la convivencia no es lo importante? No podemos perder de vista que el alumnado acude a los centros a aprender y a relacionarse. Y ya, a nadie se le escapa que cuando aparecen dificultades de aprendizaje se deteriora la convivencia, y viceversa, cuando hay dificultades de convivencia éstas repercuten negativamente en los aprendizajes. La Neurociencia y la Psicología han demostrado en los últimos años que el papel de las emociones es esencial tanto para aprender como para relacionarse. El cerebro cognitivo solo aprende si el emocional le deja. Y cada docente, cada alumno o alumna y cada miembro de la familia pone a prueba su cerebro emocional tanto cuando aprende Matemáticas, como cuando aprende a relacionarse y trabajar en equipo.

PROCESOS: Inicio, desarrollo e implementación. Seguimiento y evaluación de estos procesos.

Situación de partida

El CEIP Marzán es un colegio de una línea situado a escasos metros de la playa de Cuchía, en la costa central de Cantabria e iniciamos esta experiencia hace cinco cursos, en la que ha participado todo el claustro del CEIP Marzán y el Orientador-Director del EOEP de Torrelavega, con la colaboración del Centro de Profesorado de Cantabria (CEP Cantabria).

Cuando iniciamos la experiencia de formación-innovación en convivencia, el colegio partía de unas condiciones favorables. Es como si el centro ya viniese rodando y entre todos y todas le hubiéramos dado un nuevo empujón.

Y ya rodaba porque siempre hemos entendido que para nuestro alumnado, después de la familia, éste es su segundo escenario de socialización, y también porque cuando revisamos la historia del Centro, comprobamos que la convivencia nunca ha sido una fuente de graves problemas. Cuando aparecían, eran resueltos siguiendo los protocolos establecidos en el Reglamento de Régimen Interno: tutorías, Jefatura de Estudios y Dirección. En contadas ocasiones tenía que intervenir la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar.

Sin embargo, con el paso del tiempo íbamos siendo conscientes de que aquel protocolo cerraba en falso las grietas que se producían en la convivencia y fue a finales del **curso 2004/05** cuando vimos la oportunidad de dar un giro importante.

Es en ese momento cuando la Consejería de Educación de Cantabria abrió una convocatoria a todos los centros educativos de la región para el diseño y la puesta en marcha de los denominados **“Planes de Atención a la Diversidad”**. Acogiéndonos a esta convocatoria, diseñamos un Plan de Atención a la Diversidad (PAD) que iba a

suponer un anclaje definitivo para el desarrollo y la consecución del objetivo fundamental que señala nuestro Proyecto Educativo: *“Que los alumnos y alumnas alcancen una educación integral dotándoles de competencias, destrezas, hábitos, actitudes y valores”*.

Este PAD, vigente en la actualidad, contiene objetivos que abarcan el trabajo en el desarrollo cognitivo, personal y social de nuestro alumnado, así como la potenciación y el diseño de cambios organizativos y metodológicos que incrementen la coordinación entre el profesorado. A través de su desarrollo intentamos dotar a nuestro alumnado de las habilidades y competencias necesarias para que logren su desarrollo personal y social.

Herramienta esencial para desarrollo del PAD ha sido el Plan de Acción Tutorial, **que se ha centrado fundamentalmente en el desarrollo socioemocional** del alumnado como complemento indispensable al desarrollo cognitivo y que ha favorecido la mejora del clima de relación y convivencia. Los pilares que lo siguen manteniendo son:

1. Una hora semanal del horario lectivo para las tutorías con el alumnado.
2. Planificación, supervisión y evaluación de las actividades tutoriales en las reuniones trimestrales de CESPAD (Comisión de evaluación y seguimiento del PAD).
3. Compilación y catalogación en un Banco de Actividades de aquellas más adecuadas para trabajar las diferentes competencias emocionales como referencia para los siguientes cursos.

Inicio, desarrollo e implementación de la experiencia: el nuevo empujón

Desde hace cinco cursos (2010-2011), coincidiendo con la llegada del nuevo Orientador y con una visión estratégica de centro, hemos ampliado el foco y hemos enmarcado nuestro PAT, además de como una medida de Atención a la Diversidad, como medida preventiva para la gestión de la Convivencia.

Para ello, con el asesoramiento del Orientador, y tomando como referencia el Modelo Integrado para la gestión de la Convivencia (Torrego, 2006), estamos implementando los tres pilares fundamentales en los que está basado:

1. Modelo de disciplina positiva.
2. Diálogo para la reconciliación: mediación y otras soluciones negociadas.
3. Marco protector: medidas organizativas y curriculares, gestión del aula, metodología cooperativa, entrenamiento en competencias socioemocionales...

¿Y cómo ha sido posible este cambio?

Sencillamente, gracias a la formación y paso a paso. A nadie se le escapa que cambiar las prácticas docentes en los centros no es tarea fácil. Podemos cambiar documentos y que nuestras prácticas sigan siendo las mismas de siempre. O podemos intentar cambiar todas las cosas al tiempo para que nada cambie. Sin embargo, creemos que gracias a la formación esta vez el cambio ha sido real.

El Orientador del centro colabora con el CEP como formador del profesorado. El Equipo Directivo del Colegio conocedor de esta circunstancia y en una apuesta decidida por impulsar y liderar el cambio quiso que éste desarrollase su doble perfil dentro del centro. Es decir, que asesorase al centro como Orientador y que formase al profesorado como Formador Externo. Ello ha sido posible porque el Centro de Profesorado ha creído y respaldado nuestro proyecto.

Seguimiento y evaluación del proceso

Este es el quinto curso de la experiencia y entre el profesorado se ha ido arraigando una **cultura de Formación** que ha propiciado la constitución de Seminarios dentro del propio Centro que nos han permitido adquirir una **formación permanente, conjunta y común**. Es como si ahora compartiésemos lenguajes y viésemos con normalidad seguir aprendiendo nuevas estrategias.

Comenzamos formándonos en el **modelo de disciplina positiva (Torrego 2006)** y lo aplicamos en todos los niveles y etapas, en varias sesiones de Tutoría al inicio del curso destinadas a la elaboración de normas y consecuencias de aula consensuadas.

Siguiendo las propuestas de Pere Pujolàs hemos aprendido técnicas para la cohesión del grupo y estrategias que facilitan el **trabajo cooperativo del alumnado**, incluido el que tiene necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE) y ahora sabemos que poner cuatro mesas juntas no es suficiente para la cooperación.

En un segundo momento, tras ver que era muy positivo el aprendizaje cooperativo del alumnado, nos parecía paradójico que el profesorado no usara estas estructuras.

Por ello detectamos la necesidad de adquirir técnicas que facilitasen el **trabajo cooperativo pero esta vez del profesorado** y nos formamos siguiendo la estructura de **grupos inteligentes** (F. Cembranos), con el objetivo de hacer más eficaces las reuniones, asegurar la participación de quienes asistíamos y aprovechar al máximo el potencial de la inteligencia colectiva...



"ESTRUCTURA COOPERATIVA LÁPICES AL CENTRO"

Para concluir, en estos tres últimos cursos estamos inmersos en la formación en **competencias emocionales** (personales y sociales), tanto del alumnado como del profesorado. Siendo conscientes de los descubrimientos de la Neurociencia sobre el funcionamiento del cerebro y sus implicaciones educativas en lo que empieza a conocerse como Neuropsicopedagogía y Neuroeducación, y de las aportaciones de la Psicología a la Inteligencia Emocional y su desarrollo en los modelos de Educación Emocional, nos hemos propuesto conocer las variables que afectan a las relaciones de convivencia de toda la comunidad educativa.

Para ello, hemos profundizado en la Teoría PASS de la Inteligencia (Das, Naglieri, Kirby, 1994) y el Modelo de diagnóstico e intervención Humanista-Estratégico propuesto por (Pérez y Timoneda 1998).

Con esta formación, pretendemos comprender e intervenir en convivencia:

- Analizando los problemas de convivencia y de comportamiento desde la **óptica del procesamiento cerebral cognitivo y emocional**.
- Analizando **nuestras intervenciones**, las correcciones típicas del profesorado habituales con el alumnado y la repercusión que tienen en las chicas y los chicos a nivel emocional.
- Utilizando **técnicas de comunicación indirecta** en el abordaje de los problemas de comportamiento y en la intervención emocional con el alumnado y con sus familias.
- Y siendo conscientes de la necesidad de **control de nuestras propias emociones** en la intervención con el alumnado y sus familias.

Frenos y palancas

A decir verdad, **pocos frenos** hemos notado. Tal vez la incorporación de nuevas personas al centro haya hecho necesario retroceder de vez en cuando y repasar desde el inicio. Pero más que un freno, nos ha servido para caer en la cuenta de cuánto hemos avanzado y cuánto hemos olvidado por el camino. El esfuerzo de explicar a las nuevas incorporaciones al claustro de lo que se supone que ya sabemos, nos obliga a repensar, a resolver incongruencias.

Otro freno inicial, fue el hecho de hacer comprender al CEP el doble perfil del Orientador – Formador. Parecía como si por el hecho de ser Orientador en el colegio ya viniese “de serie” e implicase la tarea de formación del profesorado.

Pero lo cierto es que **hemos notado un buen avance y creemos que en gran parte por los siguientes motivos:**

1. **La implicación y liderazgo del Equipo Directivo:** Implicación, por estar presente en todo el proceso y ser el primero en afrontar los cambios en el centro como algo positivo. Y liderazgo, por asumir que el timón está en sus manos y que del mismo Equipo depende dónde acabará todo el grupo. Quienes ya tenemos unos años hemos comprobado como muy buenas experiencias van muriendo poco a poco en los centros.
2. **La existencia de una hora de tutoría en el horario semanal:** Con un currículo tan cognitivo y tan sobrecargado como el que tenemos y, dejando el resto de aprendizajes en manos de la transversalidad, nos parecía necesario la existencia de un tiempo y un espacio donde desarrollar las actividades de tutoría.

Supervisión y planificación trimestral en la CESPAD: Evaluar las actividades en grupo nos “fuerza” a no decaer y a evitar el “si me queda tiempo...”

3. **Implicación de todo el claustro:** Desde el inicio, todo el claustro ha estado implicado en la formación. Es como si sintiéramos que nos sirve para entender mejor lo que le ocurre a nuestro alumnado y a sus familias.
4. **Un modelo de formación teórico-práctico conectado con la realidad:** Creemos que una teoría es buena si nos ayuda a comprender mejor lo que nos ocurre en la práctica. Que nuestras prácticas necesitan tener un fundamento teórico sólido y actualizado, y en ello estamos.

Lecciones aprendidas y recomendaciones

- Para ayudar al desarrollo socioemocional de nuestro alumnado necesitamos tener un buen desarrollo de nuestras propias competencias socioemocionales. Como docentes hemos sido autodidactas y vamos creciendo junto a los niños y las niñas cuando abordamos estos contenidos.
- Tenemos el convencimiento de que la escuela tiene sentido si prepara para la vida.

Bibliografía

MEDINA, J.A.; CEMBRANOS, f. Grupos inteligentes: Teoría y práctica del trabajo en equipo. Editorial Popular. Madrid 2003.

TIMONEDA, C. La experiencia de aprender. Una visión práctica de las dificultades de aprendizaje. Ediciones CCG: Barcelona 2006.

Experiencia 2. **Éxito educativo, generador de bienestar y buena convivencia**

Cruz Pardo

IES Bernat el Ferrer

Molins de Rei, Barcelona



Cruz Pardo es cántabra y ha desarrollado su práctica profesional en Catalunya.

Es Pedagoga. Trabaja en Secundaria desde 1985 en Estrategias de Atención a alumnos con grave desmotivación (Educación Compensatoria) y como Orientadora desde 1997. Actualmente desarrolla su actividad en el IES Bernat el Ferrer de Molins de Rei, Barcelona.

Su actividad profesional se ha centrado especialmente en las estrategias de atención a la diversidad, proyectos comunitarios dirigidos a alumnos con grave desmotivación, el trabajo conjunto familia y escuela y la comprensión y gestión de la información.

Colabora como formadora sobre esos temas con el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya, la Universidad Ramón Llull (SAIP) y la Diputación de Barcelona. Forma parte del Seminario de Atención a la diversidad del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Introducción

El fracaso, la falta de éxito, la exclusión... son el caldo de cultivo del malestar del alumnado, profesorado y familias y, como consecuencia, de una parte importantísima de los problemas de convivencia. Trabajar conjuntamente por el éxito de todo el alumnado, es una gran herramienta para prevenir el malestar y cuidar la convivencia.

El malestar del fracaso

-“No atiende en clase”

- “No le gusta estudiar... es un vago... cada día le decimos lo importante que es estudiar, le castigamos... pero no conseguimos nada”.

- “No entrega los deberes”.

- “Cada día le pregunto si ya los tiene hechos pero siempre me dice que los ha hecho en clase o que no tiene”.

- “Hace los deberes pero no estudia para los exámenes”

- “Estudia pero se pone nervioso... se queda blanco en los exámenes”

Con demasiada frecuencia estas y otras frases similares forman parte de los diálogos de las sesiones de evaluación del profesorado y de las entrevistas del profesorado tutor con las familias. Estas percepciones se basan en gran parte en la idea simplista de que los resultados escolares dependen fundamentalmente de las ganas y el esfuerzo del alumnado. Esta idea, difícil de movilizar por múltiples causas y basada en creencias más que en el conocimiento de cómo se realiza el aprendizaje escolar, forma la niebla a través de la cual hemos de abrirnos paso.

Todos los alumnos y alumnas quiere tener éxito y renuevan ese deseo cada inicio de curso: “este curso sí que me pongo las pilas”. Pero con demasiada frecuencia el día a día les vuelve a situar en la creencia de: “Soy vago pero... si yo quiero me pongo”.

Su fracaso es como una gran “maraña” en la que no saben por dónde entrar. Las familias se sienten impotentes y cada una toma una postura. Los aprendizajes escolares son un sistema complejo en el que intervienen muchas más variables que la voluntad. Tenemos un modelo de trabajo escolar excesivamente basado en creencias.

Philippe Meirieu (2004) hace unas interesantes reflexiones en relación a la complejidad del estudio:

“Aprender es poner en funcionamiento toda una serie de actividades para tratar la información. No nos imaginamos la considerable dificultad que puede tener algo tan sencillo y que se manda con tanta frecuencia como ‘apréndete la lección’...”

“enviamos a casa aprendizajes fundamentales para el éxito escolar del alumnado, como el estudio”

“estas cuestiones son demasiado importantes y difíciles para abandonarlas a la buena voluntad y a la competencia aleatoria de las familias.”

El mismo autor nos proporciona la siguiente metáfora sobre esta situación:

“Viene a ser como si los profesores de Educación Física dictasen en clase las reglas del baloncesto y mandasen hacer el partido en casa.”

El Instituto Bernat el Ferrer es uno más de los centros que trabajan para afrontar ese reto. Está situado en Molins de Rei (Barcelona). Se imparten enseñanzas de ESO (4-5 líneas), Bachillerato y Ciclos Formativos grado medio y superior. La plantilla es de 80 profesores y profesoras. El equipo de Dirección y el Departamento de Orientación es estable. Este último está formado por dos orientadoras, una de ellas Coordinadora pedagógica-Jefa de estudios de Primer ciclo de la ESO.

El Estudio guiado como estrategia para mejorar el éxito escolar

Origen y modelo de intervención

Esta estrategia de nuestro plan de atención a la diversidad fue diseñada en el curso 2003-2004 por parte del Equipo de Orientación, con la colaboración del profesorado de las áreas de Naturales y Sociales.

Observábamos y reflexionábamos con el profesorado que esas materias requieren gestionar una gran cantidad de información. Frente a la dificultad, la opción de del alumnado que no tiene posibilidad de ayuda desde casa es, en el mejor de los casos, la memoria mecánica y en el peor, la desmotivación: “No me gusta estudiar”.

Teníamos claro que el modelo de intervención no sería la enseñanza directa de técnicas de estudio desligadas del propio contenido curricular, sino el de enseñar al alumnado estrategias de aprendizaje situadas en los contenidos específicos de estas áreas.

El modelo, por tanto, requería diseñar una estrategia, coordinada con el profesorado de estas áreas, que ofreciera al alumnado y a su familia un recurso de acompañamiento para el estudio

personal. Implicaba el trabajo colaborativo del profesorado del área, el del crédito de estudio y el de la familia. En esta coordinación, el papel del profesorado del crédito tenía que ser el de mediación entre las necesidades del alumnado y las demandas del área y la facilitación del estudio personal del alumnado y el acompañamiento de sus familias.

Diseño de la estrategia

Perfil del alumnado

Alumnado que tiene dificultades para realizar un trabajo personal autónomo a causa de su falta de competencias para la comprensión y gestión de la información. Con frecuencia tiene una falta de hábito de trabajo personal y el acompañamiento

de sus familias es insuficiente para dar respuesta a sus necesidades. El alumnado con grave desmotivación que no pueden hacer un compromiso de trabajo escolar mínimo, no es propuesto para este crédito.

Objetivos

- Ayudar al alumnado en su trabajo personal para que pueda aprender mejor y mejorar su rendimiento escolar.
- Ayudar al alumnado a desarrollar habilidades que le permitan mejorar en el dominio de las habilidades de trabajo autónomo: aprender a aprender.
- Ayudar a las familias a realizar el acompañamiento escolar de su hijo o hija.



Franja horaria y propuesta al alumnado

El crédito se imparte en la franja de optativas, 2 horas semanales. En primero de ESO a partir de la información del traspaso Primaria/Secundaria, la orientadora de primer ciclo junto con la persona coordinadora de Primero, forman los grupos tutoría heterogéneos y realizan la propuesta de alumnado para el crédito de Estudio guiado. Se forman 2 grupos de unos 12 alumnos y alumnas como máximo por grupo. Estos dos grupos continúan en segundo y tercero con los cambios necesarios según su evolución y la necesidad de nuevas incorporaciones, valoradas siempre en el Equipo Docente a partir del seguimiento de los resultados escolares de las evaluaciones. En cuarto, solo el alumnado con más dificultades del grupo de diversificación curricular es propuesto para Estudio guiado, 10-12 personas en los últimos dos cursos.

Ámbitos de trabajo

- Visualización de metas y proyecto personal.
- Análisis de las dificultades: organización del material, anotaciones en la agenda, dificultades en algunas materias, técnica de estudio...
- Seguimiento semanal de la organización de los materiales, anotaciones en la agenda y entrega de trabajos.
- Realización de trabajos que presenten más dificultad.
- Preparación del material de estudio de algunas pruebas.
- Revisar las pruebas realizadas para localizar errores y conocer las causas.
- Valorar los resultados escolares de cada pre-evaluación/evaluación y acordar compromisos y propuestas individuales y de trabajo de grupo.

El acompañamiento del estudio

El objetivo “visible” de este crédito para el alumnado y sus familias es la elaboración del material de estudio para la preparación de algunas de las pruebas que programan las áreas. Normalmente el trabajo se centra en las áreas de Naturales y Sociales, pero puede ampliarse a otras según las características, necesidades y funcionamiento del grupo. El profesorado del crédito, para ayudar a chicos y chicas a comprender y gestionar la información de cada tema, les propone marcos organizativos (tablas de doble entrada, mapas conceptuales, esquemas...) y, si es necesario, material gráfico que les ayude a anclar y recuperar la información. La propuesta de que en cada sesión, dentro de esos marcos organizativos, cada cual, personalmente, redacte las ideas trabajadas, es muy útil para: organizar su pensamiento, comprobar lo que ha entendido y mejorar la expresión escrita.

A partir de este material elaborado en el crédito, la familia acompaña el estudio para la prueba. A través de un sencillo documento en el que el profesorado da pautas de cómo acompañar, el alumnado y las familias registran: el tiempo de dedicación, las observaciones realizadas y una valoración del nivel de aprendizaje realizado. Este documento se entrega el día de la prueba, con evidencias sobre el estudio personal, a su profesor o profesora del área y éstos, conjuntamente con el profesorado del crédito, le hacen una devolución a la familia con la valoración de la prueba realizada.

Metodología de trabajo

Este crédito es un espacio eminentemente de trabajo colaborativo. Cada alumno y alumna cuenta con la ayuda de sus iguales y la del profesorado para realizar las diversas actividades de los diferentes ámbitos: revisión de agendas, organización de material, realización de trabajos de más dificultad, elaboración de material de estudio...

Docencia y coordinación

El profesorado de estos grupos son siempre una persona del equipo de orientación y un profesor o profesora de área, trabajando coordinadamente.

No es un crédito de docencia fácil ya que implica trabajar en diferentes ámbitos y sujetarse al ritmo de las diversas demandas de trabajo que semanalmente recibe el alumnado. Generalmente el equipo orientador lleva el peso de la elaboración tanto de materiales generales -para ayudarles en la observación de su evolución- como de la coordinación con el profesorado de las áreas. También se ocupa de la elaboración de materiales para la organización del estudio de las pruebas.



A partir de las observaciones realizadas en el seguimiento conjunto, concretarán, con el profesorado de las áreas, criterios de evaluación adaptados -si es necesario en algunos casos- y con frecuencia podrán llegar a compartir materiales que ayudan a comprender y organizar la información e incluso, decisiones respecto a la manera de formular las preguntas de la propia prueba para favorecer la atención a la diversidad del aula.

Esta estrategia de diversidad ofrece al equipo orientador un espacio grupal con mucho potencial para observar y acompañar las necesidades del alumnado y sus familias, para realizar un trabajo colaborativo con el profesorado de las áreas, para reforzar la acción tutorial y para rentabilizar su tiempo de atención al alumnado y de trabajo con el profesorado.

Evaluación

El criterio básico de evaluación es el grado de aprovechamiento, de trabajo autónomo y colaborativo de cada alumno y alumna.

Participación de la familia

Se mantiene una comunicación individualizada por escrito a lo largo de curso:

- ✘ Cuando el alumnado se incorpora al crédito, se informa a su familia y se recoge su opinión sobre la propuesta y sus posibilidades para acompañar desde el entorno familiar los compromisos escolares de sus hijos e hijas.
- ✘ Se recoge su opinión a través de instrumentos de reflexión individual que su hijo o hija va realizando: organización del horario de trabajo de tarde, proyecto formativo, detección de dificultades para llevarlo a cabo, valoración de resultados de evaluación y compromisos...En el seguimiento de la preparación de las pruebas y valoración de sus resultados.
- ✘ Puntualmente a lo largo de la etapa se realizan sesiones de trabajo con el grupo de familias que llamamos “**grupos de diálogo**” por su metodología. El objetivo es ofrecerles un espacio para que puedan compartir sus experiencias en el acompañamiento del trabajo escolar de sus hijos o hijas.

Potencial de la estrategia

Este crédito, está muy bien valorado por el alumnado, familias, tutores y tutoras y el profesorado de las áreas. Por todo lo expuesto es evidente que no es un crédito fácil de gestionar, pero ya está consolidado en el centro y ha demostrado mucho potencial para:

- mejorar el acompañamiento del alumnado y sus familias
- producir éxito escolar
- provocar cambios en las áreas respecto a la atención a la diversidad: el profesorado da pautas para la preparación de exámenes, diversifican más las valoraciones y tienen más en cuenta el proceso individual.
- observar las habilidades que están en la base de la competencia de gestión de la información, de aprender a aprender.
- comprender la necesidad de enseñar estrategias de comprensión y gestión de la información a todo el alumnado del centro, desde las propias áreas como vehículo de construcción de los conocimientos.

Optativa de estudio guiado



Experiencia 3. EXPERIENCIAS EDUCATIVAS: “AYUDA ENTRE IGUALES”

Montserrat Duarte Melchor. Orientadora.

Diana María Hurtado. PTSC.

Rafael Villanueva Velasco. Orientador. Jefe del Departamento de Orientación.

IES Humanejos. Parla (Madrid)



Montserrat Duarte Melchor, Orientadora en Educación Secundaria. Licenciada en Psicología, Especialidad Educativa y Profesora de EGB. Ha impartido clase en diferentes etapas educativas y ha trabajado como Orientadora en EOEP y en diferentes IES de la Comunidad de Madrid. Ha colaborado en varias investigaciones psicológicas en la Universidad Complutense de Madrid y en la formación de profesores funcionarios en prácticas.

Diana María Hurtado, Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad. Licenciada en Psicopedagogía, Maestra de Educación Especial y Educadora Social. Ha desarrollado labores como Educadora en Asociaciones y Centros de Atención a la Discapacidad (Intelectual, Física y Autismo) y en un Centro de Atención a Menores Tutelados con discapacidad. Ejerce su actividad profesional como Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad (PTSC) desde el año 2005.

Rafael Villanueva Velasco, Jefe Departamento de Orientación. Ha trabajado durante varios años en diferentes países de América Latina como profesor y educador con niños y niñas, adolescentes y jóvenes y en los Centros de Menores RENASCO y Altamira de la Comunidad de Madrid. También ha ejercido como maestro de E. Infantil y Primaria y como logopeda, pedagogo terapeuta y orientador en E. Secundaria.

Contacto: rafayfabiola@yahoo.es



Introducción

El IES Humanejos de Parla tiene en la actualidad más de mil alumnos y alumnas, de los cuales 212 pertenecen a 24 países.

En él se imparten enseñanzas de ESO, Bachillerato, FPB, FPGM y FPGS. Del mismo modo tiene un Aula de Compensación Educativa (ACE) y los demás programas educativos relacionados con la atención a la diversidad. Trabajan en él 94 profesores y profesoras en este curso escolar.

En la actualidad la crisis económica ha hecho que aumenten situaciones difíciles de todo tipo que directa o indirectamente afectan a la vida y por procesos de enseñanza y aprendizaje de los adolescentes.

Justificación

A lo largo del tiempo, la educación ha propiciado constantemente el fomento en el alumnado de todas las edades, de la adquisición de conocimientos y actitudes que le permita poder desenvolverse en la sociedad, a través de una valoración adecuada personal y de quienes nos rodean. Al mismo tiempo, propicia unas competencias básicas para poder acceder al mundo laboral en el momento adecuado.

Estas intenciones siempre seguirán presentes, pero hay otra serie de retos a los que la educación debe dar respuesta en función de las diferentes situaciones que se presentan en la dinámica de la sociedad.

Este reto, pendiente también como especie humana, es el que se refiere a un manejo adecuado de los sentimientos y a las emociones hasta convertirlos en valores y actitudes como la tolerancia, la ayuda, la comprensión.

Por ello, y como consecuencia de la presencia casi constante de los conflictos, se hace necesario, enseñar y aprender a resolverlos conjuntamente y de manera no violenta. Pero además es imprescindible fomentar el crecimiento de la convivencia dinamizando, entre otras cosas, la ayuda a otras personas en la vida diaria y en la práctica.

Estas son las razones de muchas intenciones y experiencias en las comunidades escolares. En concreto, desde el Departamento de Orientación del IES Humanejos de Parla, se coordinan diferentes actividades como:

1. **El plan de acogida** al alumnado y a las familias que se incorporan por primera vez al Instituto.
2. La actividad semanal del programa “**Círculo de amigos**”
3. **Programa de educación intercultural:** Conocernos, integrarnos, valorarnos y así poder eliminar los prejuicios y estereotipos.
4. **Escuela mensual de padres y madres.**
5. **Ayuda entre iguales** relacionado con el refuerzo de materias diferentes, apoyo a tareas, hábitos de estudio y habilidades sociales.

Esta última experiencia, “AYUDA ENTRE IGUALES”, es la que queremos compartir y fomentar, una vez que se ha consolidado en el tiempo pasados nueve años desde su inicio.

Con ella se busca aprender conjuntamente a respetar los derechos humanos, fomentar la cooperación y las relaciones entre todas las personas y posibilitar que entre chicos y chicas pueda consolidarse una ayuda constante y permanente.

Ayuda entre iguales

1. ¿Por qué y para qué se planteó esta actividad?

Esta actividad se planteó desde el departamento de Orientación, ante diferentes situaciones personales, curriculares o familiares de algunos chicos y chicas del 1º Ciclo de ESO, con unos objetivos diferenciados en 1º y 2º de ESO.

También para poder ayudar a los chicos y chicas del programa de integración que lo desearan.

Se buscaba, del mismo modo, que se pudiera ofrecer a los chicos y chicas mayores del IES una oportunidad de poder ayudar a compañeros y compañeras de cursos inferiores, al mismo tiempo que se fomentaba la necesidad de buscar caminos que permitieran poner un granito de arena para que la sociedad mejore potenciando la convivencia y la comprensión.

Igualmente se pretendía que a través de esta actividad participase la mayor parte de la comunidad escolar, facilitando diferentes momentos para que esa participación fuera real y desde las diferentes posibilidades que se tuvieran.

Resumiendo, la actividad se plantea para:

- ✦ Ayudar a los chicos y chicas con dificultades en la adquisición de las competencias curriculares relacionadas con Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y otras, fundamentalmente.
- ✦ Hacer posible que los chicos y chicas que por diversas circunstancias familiares pasan la mayor parte de la tarde en casa sin el acompañamiento familiar, puedan tener un espacio donde aprender y recibir ayuda.
- ✦ Potenciar valores y actitudes de ayuda y solidaridad en los chicos y chicas de 1º de bachillerato que voluntariamente quieran responsabilizarse en esta actividad. Solo se

vio conveniente presentarlo y proponerlo para alumnado de 1º de Bachillerato, conscientes de que en 2º deben estar más centrados en sus estudios. No obstante, siempre se deja claro que lo primero es su estudio personal, aunque participen en la actividad.

- ✦ En los últimos años, el IES gestiona de diferentes modos que el alumnado ayudante de 1º de Bachillerato puedan el curso siguiente disponer de los textos de 2º de bachillerato fundamentales como préstamo.

2. Procesos: Inicio y desarrollo.

Inicio:

Después de plantearlo desde el Departamento de Orientación al Equipo directivo, el cual ayudó a impulsarlo y a que se consolidara, se dio a conocer en las reuniones de tutoría, en la CCP y en el claustro.

Desde ahí el Consejo Escolar aprobó el documento en el que se planteaban los procesos y las dinámicas para poder llevarlo a cabo, de tal modo que fuera una actividad en la que participaran de manera activa la Dirección del IES, Jefatura de Estudios, Orientación, tutores y tutoras tanto del 1º ciclo como de bachillerato y familias. Éstas deben aceptar las normas y los compromisos y firmar su consentimiento para que sus hijos e hijas participen en la actividad, a propuesta de los tutores y tutoras de cada grupo.

Desarrollo:

Después de los resultados de la evaluación "0", junto con la información conocida a través de los tutores y tutoras del alumnado procedente de los CEIP de la zona, se inicia el proceso para poner en marcha la actividad, planteándolo en una de las reuniones de tutoría del 1º ciclo de ESO en el mes de octubre.

El planteamiento para 1º de ESO es ayudar a aprender Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas. Para 2º, apoyo en tareas en la Biblioteca del IES. Todo depende del número del alumnado de bachillerato que se deciden a participar en esta actividad. Cuando hay muchos voluntarios, la ayuda se hace extensiva a otras materias si es necesario.

3. Descripción del proyecto “LA AYUDA ENTRE IGUALES”

Objetivos de la actividad:

- ✦ Ayudar en los procesos de aprendizaje al alumnado del primer ciclo de la ESO que lo desee, en todas las áreas, fundamentalmente en Lengua y Matemáticas, así como explicación y ayuda en las tareas que le propongan en clase. Del mismo modo, ayudar en las tareas propuestas para el alumnado con necesidades educativas especiales.
- ✦ Profundizar en la comprensión lectora, atención y concentración.
- ✦ Recordar todos los aspectos necesarios para estudiar y adquirir hábitos de estudio.
- ✦ Potenciar las habilidades sociales.
- ✦ Ofrecer el ámbito del Instituto para estudiar y apoyar en las dificultades puntuales de los aprendizajes.
- ✦ Potenciar la ayuda al alumnado que lo solicite y necesite en otras materias que no sean Lengua y Matemáticas como Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza e Inglés. Esto también dependerá del alumnado de Bachillerato.
- ✦ Posibilitar la toma de conciencia en función de la responsabilidad, solidaridad y agradecimiento.

Tiempo de la actividad:

- ✦ Un día a la semana en las aulas que se designen para ello de 4 a 6 de la tarde.

- ✦ Al comienzo se planteó en el pabellón del alumnado del primer Ciclo de la ESO, pero desde hace unos años la actividad se lleva a cabo en el pabellón de “los mayores”, al contar con la presencia en todo el horario de un ordenanza presente en ese espacio por otras actividades.
- ✦ En este curso escolar se realiza durante dos días a la semana como consecuencia del profesorado voluntario que coordina la actividad.

Proceso

- ✦ Propuesta de participación a los chicos y chicas de 1º de Bachillerato. Esto se hace en alguna hora de clase con permiso de jefatura de estudios y conocimiento de tutores y tutoras. La propuesta a veces la hace el Director del IES y en otras ocasiones Orientación o ambos.
- ✦ Conocer el número de alumnos y alumnas de Bachillerato que quieran asumir este compromiso y estén dispuestos a llevar a cabo de modo responsable esta tarea.
- ✦ Informarles y apoyarles en torno a los objetivos que se plantean, los procesos del tiempo de apoyo y ayuda, normas básicas y agrupamientos.
- ✦ Determinar quiénes pueden acceder a este recurso.
- ✦ Proponer a las familias de todos los alumnos y alumnas que hayan presentado grandes dificultades en la evaluación “0” especialmente en Lengua y Matemáticas, que deberían aprovechar este recurso.

- ✦ Si se ve necesario, se puede proponer abiertamente a todos los alumnos y alumnas que lo deseen.
- ✦ Reunión con el alumnado que acepta esta ayuda en la que se indicarán las condiciones, normas y secuencia de los procesos de aprendizaje para que sean conocidos y asumidos por ellos.
- ✦ Dar a conocer esta propuesta a las familias en una carta abierta firmada por los tutores o tutoras de cada grupo y que deben devolverla indicando si están o no de acuerdo con la participación de su hijo o hija en la actividad. En ella se ponen de manifiesto varias cosas, entre ellas, los compromisos que aceptan sus hijos e hijas:
 1. Comprometerse a estar puntualmente al inicio de la actividad.
 2. Traer el material que se le indique cada día.
 3. Obedecer y respetar las pautas y las normas que se establezcan para el tiempo de la actividad.
 4. Respetar a las personas que de modo voluntario se han prestado a ayudarles.
 5. Participar en crear un ambiente de clase adecuado para trabajar y aprovechar el tiempo.
 6. Comunicar por parte de la familia la no asistencia de su hijo o hija por fuerza mayor.
 7. Su hijo o hija se compromete a marcharse a las 6 a casa, aunque después ustedes le permitan salir a la calle.

Recursos humanos en diferentes tiempos:

Desde que se planteó y aprobó la actividad, los recursos humanos han sido diferentes. Así, al principio participaba de manera activa el Departamento de Orientación, el ordenanza del pabellón de 1º ciclo y diferentes docentes de manera voluntaria junto con alumnado voluntario de Bachillerato.

4. “La ayuda entre iguales” en este curso escolar 2014-2015

Recursos humanos:

- Un orientador, una orientadora y una Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad (PTSC) del IES.
- 1 Profesora, jefa del Departamento de Biología.
- 14 Alumnos y alumnas voluntarios y voluntarias del 1º curso de Bachillerato.
- Una ordenanza.

EL IES en reconocimiento a los alumnos y alumnas de bachillerato que participan en esta actividad, les da en préstamo la mayor parte de los libros de texto de 2º de bachillerato.

Recursos materiales:

- Materiales escolares imprescindibles.
- Posibilidad de acceso a banco de actividades.

Solicitudes de alumnos y alumnas:

1º Ciclo: 61 de 1º y 2º ESO

2º Ciclo: 6 de 3º de ESO.

FPB: 1.



Alumnado de 1º de Bachillerato



Alumnado de 1º y 2º de ESO i FPB

Coordinación

- ✦ Se coordina desde Orientación. En este curso escolar, dos orientadores y la PTSC.
- ✦ Se dedica al comienzo de la actividad, el tiempo necesario en dos reuniones generales donde se plantean los objetivos, las condiciones y las normas básicas para la participación. Una reunión se realiza en el salón de actos, cuando han entregado a sus tutores y tutoras as, el consentimiento familiar. La

segunda reunión al inicio de la actividad en la que se recuerdan los planteamientos básicos y se organizan los grupos indicando al alumnado de Bachillerato y el grupo de 1º o 2º de ESO que se le asigna. Dependiendo de los recursos humanos los grupos se forman con un mínimo de 4 alumnos y alumnas.

- ✦ Todo el alumnado de Bachillerato implicado se compromete a tener una reunión cada quince días, los miércoles, en el tiempo de recreo o si se considera oportuno una tarde.
- ✦ Cada primer martes o miércoles de cada mes se dedica un tiempo para trabajar técnicas de estudio de modo práctico.
- ✦ Cada día se conoce el número de asistentes, así como el aprovechamiento que se hace del tiempo por parte del alumnado del 1º Ciclo de ESO. Esto se da a conocer en la reunión de tutores y tutoras y Jefatura de estudios por si es necesario intervenir.
- ✦ Para establecer la secuencia de los contenidos básicos que permitan fundamentar bien los aprendizajes de las áreas de Lengua y Matemáticas. (*), se hace a través de un cuadernillo en el que están escritas, por un lado, las secuencias generales de las clases y por otra 25 preguntas o más de cuatro materias: Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.
- ✦ Se entrega un cuadernillo a los alumnos y alumnas de Bachillerato, cuya portada se puede ver en la página siguiente.

Modo concreto de llevarlo a cabo

El día de inicio de la actividad se tiene una reunión todos juntos: chicos y chicas de bachillerato y ESO, con los profesores/as que coordinan la actividad.

En esta reunión se ponen de manifiesto las intenciones, las normas y los planteamientos básicos y las actividades a desarrollar. De igual modo se solicita que planteen sus dudas.

La distribución del alumnado es la siguiente:

- grupos de 4 por clase. Cada grupo está coordinado por un alumno o alumna de Bachillerato
- 1 grupo de 3 del Programa de integración: PTSC.
- 1 grupo de 4 de 3º ESO: Profesora de Biología.

Se establecen dos tipos de ayuda:

- a. General: Los que tiene lagunas o desfase en sus aprendizajes: Aulas.
 - Evaluación inicial.
 - **Clase de 4 a 5,15.(*): Lengua Castellana y Matemáticas.**
 - **Apoyo a tareas: 5,15 a 6.(*)**
- b. Específico: Los que necesitan potenciar: Inglés, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, etc.

IES HUMANEJOS

Saber y aprender.
Crecer como persona.
Prepararme para la vida

AYUDA ENTRE IGUALES

Cuadernillo

PLANTEAMIENTOS PARA APRENDER Y SABER

1. Nos conocemos: dinámicas.
2. Explicamos nuestras inquietudes e intenciones.

EJERCICIOS Y ACTIVIDADES INICIALES DE CADA DÍA

- A. Ejercicios de atención y concentración.
- B. Ejercicios de concatenación de palabras.
- C. Dictado de frases relacionadas con alguna materia.
- D. Escribir 10 palabras relacionadas con diferentes temas.
- E. Cálculo mental.
- F. Operaciones matemáticas con dificultad progresiva.
- G. Problemas para razonar y organizar la respuesta.
- H. Recordar, explicar, comprender y realizar las preguntas de cada una de las materias que siguen a continuación indistintamente.
- I. Ayudar a realizar los ejercicios de la tarea que no comprendan bien.

5. Luces y sombras

Luces:

- ✗ Encontrar un camino a través del cual los diferentes colectivos de la comunidad escolar: profesorado, familias y alumnado participen en la misma actividad desde diferentes acciones.
- ✗ Posibilitar al alumnado de Bachillerato una actividad para poder llevar a cabo acciones y actividades de ayuda, responsabilidad y compromiso con compañeros y compañeras menores con dificultades.
- ✗ Implicación directa de tutores y tutoras en cuanto a la valoración del alumnado que pueda participar en la actividad.

- ✗ Decisión por parte de las familias, que necesariamente deben dialogarlo con sus hijos e hijas.

Sombras:

- ↻ Necesidad de mayor implicación por parte de toda la comunidad escolar.
- ↻ Entusiasmo para potenciar más las intenciones de aprender a convivir.
- ↻ Establecer más tiempos de coordinación y evaluación para verificar tanto los procesos de aprendizaje como otros aspectos.

6. Lecciones aprendidas y recomendaciones para quien desee ponerla en práctica

La primera consideración es que es posible fomentar la convivencia desde el punto de vista de la ayuda y los derechos humanos, ya que en la dinámica del curso se pone en evidencia todo lo que se puede hacer y la alegría de proporcionar ayuda a los demás.

La segunda consecuencia es la empatía que se crea entre el alumnado, mayor y menor, a medida que se va desarrollando la actividad.

Es necesario seguir apostando por trabajar de manera activa valores en los IES. Los IES, como las escuelas, quizás sean de los pocos espacios que le quedan a los niños, niñas y adolescentes para aprender valores y actitudes que fomenten la capacidad crítica, la igualdad y la justicia.

A veces ni en los ámbitos familiares se promueven, mucho menos a través de las nuevas tecnologías que constantemente utilizan. Les queda el IES y en algunas ocasiones, aunque con muchos matices, la influencia de sus iguales.

Experiencia 4. **Una experiencia de intervención individual con alumnado con conductas disruptivas desde el rol de orientadora**

Cruz Pardo

Eloísa Teijeira Bautista

CPI da Ribeira de O Porriño (Pontevedra)



Eloísa Teijeira Bautista es maestra y psicopedagoga. Trabaja como orientadora educativa en el CPI da Ribeira de O Porriño (Pontevedra) y fue asesora del CFR de Vigo. Forma parte de la Juntas directivas de la Asociación CONVIVES y de las Redes Española y Galega de Aprendizaje-Servicio. Es colaboradora habitual del grupo de investigación INTER de la UNED, y docente en acciones de formación continua del profesorado, en Galicia, en temas relacionados con diversidad, metodologías para la inclusión y convivencia.

Introducción

Algunas experiencias familiares, sociales o escolares que responden a planteamientos punitivos, proporcionan al alumnado modelos de actuación sujetos a premios y castigos, que lejos de educar, potencian conductas de sometimiento, acríticas, sujetas al miedo, al deseo de agradar,... o por el contrario al deseo de rebelarse, vengarse, buscar la fuerza del poder, etc.

Nos recuerda Jurjo Torres, que una parte importante del alumnado con modelos de conducta antisocial, pertenece a familias económica, social y/o étnicamente desfavorecidas, que viven circunstancias interpersonales o sociales difíciles.

La conciencia de la violencia estructural y cultural existente, más allá de las acciones que puedan desarrollarse para enfrentarlas, son claves para comprender y para educar a quienes las sufren.

Además de la educación en y para la convivencia positiva desarrollada en el centro y las aulas, la formación psicopedagógica del orientador u orientadora le permite llevar a cabo intervenciones especializadas cuando un alumno o una alumna persiste en conductas contrarias a la convivencia.

La experiencia

Se expone, a continuación una experiencia de trabajo desde el rol de orientadora, con alumnado con conductas disruptivas en un centro educativo público de educación infantil, primaria y ESO. La intervención de la orientadora **SE PROPONE**, en primer lugar:

- A. **Crear vínculo de calidad con el alumnado** con el que interviene, para que éste se sienta acogido y valorado, no alabándole sino potenciando sus fortalezas, favoreciendo que se sienta seguro y valioso, creando conexión con él. Comenzando por ponerse a su nivel físico y mostrando reconocimiento, disponibilidad y respeto, utilizando un lenguaje sensible, que cuestione la acción y no a la persona, que estimule la autoestima.
- B. **Aclarar el objetivo de la intervención**, haciendo explícito qué buscamos con el trabajo que vamos a realizar, con mensajes claros sobre que no se busca juzgar ni castigar, explicándole que no tiene que valorar su conducta por cómo cree que nosotros y nosotras vamos a juzgarla, sino juzgarla por sí mismo, por sí misma, que no tiene que buscar el halago, la aprobación o una recompensa, sino su propio bienestar. No sustentando las conductas, por tanto, en el refuerzo positivo ni en el castigo, sino en la reflexión y la autogestión.
- C. **Explicar al alumno o alumna el planteamiento base de la intervención**, aclarándole cuál es el tipo de trabajo que vamos a realizar, explicándole que cuando una persona, dice o hace algo, a la vez, está pensando y está sintiendo algo, y que eso es lo que nos importa, saber qué piensa y qué siente y ayudarle si quiere cambiarlo.

Los instrumentos

Para ello, se utilizan los siguientes **INSTRUMENTOS**:

1. **La pregunta.** Es el alumno o alumna quien busca las respuestas, quien las piensa. No buscamos sermonear, se trata de que reflexione individualmente y verbalice lo que quiere, para lo que es necesario formular preguntas que generen respuestas significativas. Dice Alvin Toffler que detrás de una buena pregunta siempre hay un pensamiento crítico, una reflexión, la comprensión de un concepto, idea o procedimiento. Realizar un análisis de este tipo, permite al alumnado pensar, valorar, etc. realizar, en suma, un aprendizaje profundo.
2. La reflexión se acompaña, en algunos casos, de **dinámicas socioafectivas**, que dan la oportunidad al alumno o alumna de vivenciar aquello de lo que se habla. Conceptos como autoestima, empatía, resiliencia,... se comprenden mejor si se experimentan.
3. Se potencia el **pensamiento visual** y las **metáforas manipulativas**, utilizando imágenes, mapas mentales, manipulación de materiales para ejemplificar y permitir superar las limitaciones que el lenguaje verbal, en ocasiones, plantea.

La intervención

La **INTERVENCIÓN**, realizada de manera individual y sistemática, permite que el aprendizaje que el alumnado realiza, se convierta en elemento preventivo de conductas contrarias a la convivencia:

- a) Utilizando **estrategias básicas de actuación y habilidades comunicativas**: escucha activa, reflexión, visión crítica, etc. Es una intervención/valoración que utiliza la evaluación durante el proceso para ir ajustando la intervención, las reflexiones, las dinámicas, las experiencias...
- b) **Analizando**, durante el diálogo, **las creencias que subyacen a la conducta**. Desvelar las certezas que hacen a este alumnado reclamar

atención constante, mostrarse desafiante, destructivo, desesperanzado,... permitirán ajustar la intervención.

- c) **Determinando qué necesidades educativas desvela la conducta:** un nivel de razonamiento moral bajo, dificultades para identificar o gestionar emociones, etc., lo que nos dará claves para saber qué habilidades, estrategias, etc. necesita aprender.
- d) Valorando la existencia de alguna **dificultad que exija la intervención de los servicios de salud** o de otros servicios profesionales.

El **PROCESO DE INTERVENCIÓN**, parte de las situaciones reales de la conducta del propio alumno o alumna, actuando como elemento preventivo y como entrenamiento para nuevas situaciones, mediante pasos que no se siguen siempre de manera consecutiva, sino que se van utilizando según las necesidades detectadas y del desarrollo de la intervención:

1. **Dar su versión.** Los alumnos y alumnas leen su conducta desde su capacidad de percepción, por eso es necesario darles la oportunidad de contar con tranquilidad lo que ha ocurrido, desde su mirada. Imponerles una visión de cómo es su conducta no les ayuda a modificarla. Aunque “objetivamente” los hechos no hayan sido como los narran, es desde su percepción, o desde su versión (ya que en ocasiones no quiere reconocer lo que ha hecho sino justificarlo con un relato favorable) desde donde tenemos que trabajar.
2. **Validamos su versión**, transmitiéndole al alumno o alumna que les creemos (que creemos que esa es la manera cómo lo ve o lo quiere contar). Cuando el alumnado se siente validado, siente que no pretendemos atacarle, negarle,...siempre es capaz de matizar su versión en el diálogo. En el momento en que no necesita defenderse es capaz de ser autocrítico. A veces, experiencias previas le enseñan a utilizar la mentira o las propias

habilidades sociales, para defenderse. Si es necesario, se verbaliza algo como “parece que no fue así, pero es igual, para ti lo fue y eso es lo que importa ahora. Vamos a pensar a partir de aquí”.

3. Trabajamos cada una de las conductas que quiere cambiar, enseñándole a **analizar la conducta mediante la utilización de distintos tipos de pensamiento**, desde un planteamiento analítico y crítico, creando rutinas de pensamiento, para que esa reflexión se vaya convirtiendo en un hábito. Tal y como plantea Manuel Segura, utilizando distintos tipos de pensamiento: causal (por qué realizó la conducta, qué es lo que la motivó), consecuencial (que quería conseguir con esa conducta y qué consiguió en realidad), de perspectiva (qué habrán pensado las otras personas implicadas sobre su conducta), divergente (qué otros modos tendría de actuar si volviera a estar en la misma situación), medio/fin (que necesita hacer, aprender,...que ayudas o recursos necesita para poder actuar de ese nuevo modo)

Si es necesario, ahondamos en el pensamiento deliberativo, en el pensamiento práctico, etc.

4. Le enseñamos a realizar una **reflexión sobre sus emociones y sentimientos** (experimentados antes, durante y después de la conducta realizada) y sobre cómo cree que fueron los sentimientos de las demás personas implicadas (su profesorado, sus iguales,...)
5. Le ayudamos a **realizar una valoración moral de su conducta**, sobre lo que cree que hizo bien o debe cambiar, animándole a cuestionarse el por qué y el para qué de su manera de actuar.
6. Es el momento, entonces, de **plantearle si quiere cambiar su conducta y de enseñarle a buscar estrategias de cambio**, ayudándole a entender que su conducta va a tener consecuencias naturales (y a veces otras

consecuencias lógicas o no, de acuerdo con las normas), a aceptarlas o a buscar alternativas para enfrentarse a ellas si las considera injustas, aprendizaje absolutamente necesario si pretendemos educar personas autónomas que sepan enfrentarse asertivamente a la autoridad y a las normas cuando lo consideren necesario; ayudándole a buscar como reparar/compensar lo que ha provocado en otras personas, a valorar las opciones que se plantea y enseñándole opciones posibles de respuesta (agresivas, pasivas y asertivas), generando diálogo sobre el tipo de respuesta que le gustaría adoptar, el tipo de persona que le gustaría ser,...

7. La siguiente fase es la del **compromiso personal, el reto**, siendo el propio alumno o alumna quien decide qué reto quiere asumir, qué conductas quiere cambiar. Se les anima a que reflexionen sobre qué pasará si cumplen o no su compromiso, cómo se sentirán y qué pensamientos podrán generarle su cambio y su nueva conducta.
8. Se planifica y realiza **seguimiento y revisión de compromisos**, llegando a acuerdos sobre cómo vamos a ir supervisando los avances, cómo va a comunicarlos, con quién puede contar como ayuda, cuándo vamos a realizar una reflexión sobre los logros, cuándo revisar los retos etc.
9. Se trabajan **otras tareas para el desarrollo de su competencia social**, de acuerdo con las necesidades educativas que va evidenciando el proceso: entrenamiento en asertividad, resiliencia, autogestión, reflexión sobre valores, razonamiento moral,...

El alumnado pone en práctica lo aprendido y lo decidido en la convivencia diaria, sirviendo, la experiencia que va obteniendo, sus logros y errores, para ir ajustando la intervención. Su profesorado es, entonces, un elemento clave para acompañar el cambio y proporcionar apoyo.

Es preciso no perder de vista que cambiar la forma de actuar, aprender, es un proceso. Los errores son parte de aprendizaje. La conducta no cambia de un día para otro... y a veces, que el alumnado comprenda que ha generado expectativas en los demás que éstos tienen que cambiar, es también un aprendizaje necesario.

Referencias en el texto

Freire, P. y Faúndez. A (1986). Por una pedagogía de la pregunta. Ediciones la Aurora. Buenos Aires.

Segura, M (2005). Enseñar a convivir no es tan difícil. Ed. DESCLEE DE BROUWER. Bilbao.

Torres Santomé, J. (2014). Currículum intercultural, redes y comunidades globales de aprendizaje colaborativo. Leitura: Teoría & Prática. Associação de Leitura do Brasil (ALB), vol. 32, nº. 63, pp. 51 – 75.

Más... en la web

<http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>



Nuestro nuevo hueco en el ciberespacio

<http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>

Con el objetivo de hacer más accesibles los contenidos e intentar impulsar la participación, hemos creado una nueva web en un nuevo entorno. Además de los contenidos habituales y los que iremos creando, el blog tiene alguna ventaja añadida:

- Permite leer, comentar y compartir artículos, experiencias y libros recomendados por separado.
- Permite buscar las revistas completas, pero también por palabras clave (a través del buscador), por autoría o por artículos por separado.
- Permite inscribirse en la asociación directamente.
- Contiene un mapa de personas, centros escolares e instituciones que forman parte de Convives, para que podamos vernos y entrar en contacto.

Hay algunas secciones que están todavía vacías. Poco a poco iremos colgando contenidos e invitando a la participación. Esperamos vuestras aportaciones para mejorarla, enriquecerla y hacerla más vuestra.

Y en la nueva web encontraréis los contenidos de la sección **Más... en la web**

Proyecto. Profesorado tutor de alumnado para atención individualizada

José Escaño

José Escaño Aguayo nos ofrece, como continuación de su artículo “**Trabajar la motivación de los alumnos y alumnas en la práctica tutorial y desde la orientación**” la descripción del proyecto **Profesorado tutor de alumnado para atención individualizada**

Podéis encontrar este proyecto en nuestra web <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>

Estructuras cooperativas

Rafael Caño e Isabel Moncosí

Manuel Caño e Isabel Moncasí nos ofrecen la continuación del artículo **Cooperar para Educar** que lleva por título “**Estructuras cooperativas**”. En esta segunda parte reflexionan sobre la madurez del aprendizaje cooperativo y cómo se ha convertido en el paradigma educativo más estudiado y que demuestra mayor eficacia en la práctica.

Podéis encontrarla en nuestra web <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>

Entrevista a...

Entrevista a...

ORIENTACIÓN Y CONVIVENCIA

Juan Antonio Planas Domingo



Más información sobre sus actividades profesionales en:
<https://psicoaragones.blogspot.com>
www.e-psicopedagogia.com
www.blogcanaleducacion.es
www.copoe.org
www.psicoaragon.es
www.iestiemposmodernos.com

Diplomado en Magisterio por la Universidad de Zaragoza, Licenciado en Ciencias de la Educación por la UNED, Especialidad Orientación Escolar. Diplomado en Inglés. Jefe de Departamento de Orientación del Instituto de Educación Secundaria Tiempos Modernos de Zaragoza. Fundador y Presidente de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía. Ex Presidente y fundador de la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España. Ha pertenecido al Consejo Social de la Universidad de Zaragoza durante 11 años hasta marzo de 2011.

Presidente del Comité Organizador de diversos congresos, el último de ellos Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar se celebrará en Zaragoza del 21 al 25 de mayo de 2015.

Ponente de cursos y congresos en relación con la educación y autor de varias publicaciones en relación con la orientación y la psicopedagogía.

Es miembro del consejo de redacción de la revista Dotze18 y Aula de Secundaria de la editorial Graó y participa en la web de educación de la editorial Wolters Kluwer.

ÁMBITO PERSONAL

Empezamos presentando a nuestro entrevistado e introduciendo el tema propuesto.

Convives. ¿Quién es Juan Antonio Planas? ¿Cómo llegó a la orientación y cuantos años lleva en ejercicio?

Empecé trabajando como maestro durante 10 años. En 1992 me presenté a la primera oposición de la especialidad de psicología y pedagogía y tuve la suerte de aprobar. Así es que llevo en ejercicio 33 años ininterrumpidamente.

Convives. ¿Dónde y cómo fue su primera experiencia profesional? ¿Qué recuerda de ella?

Como maestro y como orientador he sido muy afortunado pues he ejercido en localidades del Pirineo Aragonés, del Maestrazgo turolense y del Valle del Ebro zaragozano. He tenido la oportunidad de conocer todo tipo de experiencias pedagógicas en escuelas unitarias, en centros de personas adultas y en impartir docencia en todas las etapas educativas. Y después como orientador también he tenido el privilegio de trabajar en diversos Equipos de Orientación y en diferentes Departamentos de Orientación. Puedo decir con orgullo que conozco a fondo el sistema educativo aragonés y que en los centros rurales donde, además, tuve la oportunidad de vivir, establecí buenos lazos de amistad y un amor entrañable por la naturaleza.

Convives. ¿Qué es lo que más le gusta de su profesión? y... ¿qué le desagrada?

Sobre todo la posibilidad de ayudar a las personas. Me encanta cuando algún alumno o alumna o sus familiares me cuentan, al cabo de un

tiempo, que gracias a mis consejos les ha ido bien o han superado alguna problemática. Lo que más me desagrada de mi trabajo es cuando se nos exige tanta burocracia inoperante. Por ejemplo, realizar informes para escolarizar en diversos programas e independientemente de los mismos las decisiones se toman por otros motivos derivados del número de plazas libres. También tengo la espina clavada de demasiados años luchando para que el alumnado reciba una atención psicopedagógica adecuada, porque el profesorado reciba una formación emocional en condiciones, para que se llenen los centros educativos de profesionales de la docencia que sean a la vez especialistas en psicología, pedagogía, psicopedagogía, trabajo social o educación social y de que haya un orientador u orientadora cada 250 alumnos tal como proclama la UNESCO, pero lejos de conseguir estos objetivos en los últimos años hemos retrocedido tanto en estos parámetros como en otros relacionados con la calidad .

Convives. Coméntenos algo curioso que le haya pasado como orientador interviniendo con las familias, el alumnado, compañeros y compañeras... y que recuerde con una sonrisa.

Hay cientos de anécdotas. Tengo la suerte que la mayoría de los recuerdos son positivos. Por ejemplo, después de varios años me invitaron a impartir una conferencia en uno de los pueblos donde estuve trabajando y me encontré con la agradable sorpresa de que mis exalumnos y exalumnas, ya personas adultas, también se encontraban entre la asistencia. Además me regalaron una placa de reconocimiento. Y eso que coincidía a esa misma hora un partido crucial entre el Barcelona y el Real Madrid.

ÁMBITO PROFESIONAL

En este apartado pretendemos indagar sobre el rol orientador y su presencia dentro de un departamento y centro educativo.

Convives. Vd. forma parte de la directiva de COPOE y ha sido presidente de la misma durante muchos años. ¿Qué es COPOE y cuáles son sus principales objetivos?

La COPOE se constituyó en 2005 por parte de un grupo de orientadores y orientadoras con muchas inquietudes por mejorar la orientación. La conforman 22 asociaciones de ámbito territorial. Están representados y representadas la mayoría de los equipos de orientación de centros públicos, concertados o privados de España. Es necesario destacar la ilusión y las ganas de trabajar en equipo de nuestro colectivo pues dos fines de semana al año nos reunimos para formarnos pagando de nuestros propios bolsillos los gastos de hoteles y desplazamientos.

Los principales objetivos son los de ofrecer a las distintas administraciones propuestas educativas de mejora. Intercambiar materiales para mejorar nuestro trabajo. Facilitar propuestas formativas para el colectivo de orientadores y orientadoras. Ofrecer orientaciones a las familias y al profesorado.

Convives. ¿Cómo percibe la evolución de la Orientación en los centros desde que comenzó a trabajar hasta la actualidad?

Por desgracia, después de tantos años seguimos con las mismas carencias desde su origen. Es decir, un orientador u orientadora en cada centro de Secundaria independientemente del número de alumnado del centro y muy pocos efectivos en los Equipos de Orientación de Infantil y Primaria. Sin embargo la población escolar ha crecido y, sobretodo, los problemas han aumentado considerablemente. Es como si en los pueblos siempre hubiera un solo profesional de la

medicina tanto en una localidad de 100 habitantes como en un pueblo de 3.000 habitantes. Seguimos con la aspiración del derecho del alumnado, sus familias y el profesorado de disponer de un servicio de orientación de calidad. Es decir, un profesional de la Orientación cada 250 alumnos.

Convives. ¿Cómo debe ser un hoy un profesional de la orientación visto, desde la institución que representa?

La formación de base de la que disponemos es bastante sólida. Sin embargo, lo que se exige son sobre todo competencias emocionales. Es decir, una persona muy flexible capaz de adaptarse a situaciones cambiantes y a atender demandas inesperadas. Que tenga buenas relaciones interpersonales. El orientador u orientadora que se exige en la sociedad actual debe dedicar mucho menos tiempo al trabajo burocrático y más a asesorar al profesorado y a mantener entrevistas con el alumnado y sus familias.

Convives. ¿Cómo orientador, cuál es su labor o sus funciones dentro de su puesto de trabajo?

Actualmente, doy clase de Psicología en Bachillerato, dirijo las reuniones con los tutores y las tutoras de los cuatro grupos de la ESO, de Bachillerato y de Formación Profesional, mantengo entrevistas con el alumnado y sus familias que tiene problemas de aprendizaje, de motivación, rupturas sentimentales, acoso escolar, dificultades relacionales, problemas alimentarios y un amplio etc. También asesoro al Equipo Directivo y a la CCP sobre medidas de atención a la diversidad, realizo los correspondientes informes psicopedagógicos para escolarizar en los programas de diversificación curricular, en la formación profesional básica, en el programa de aprendizaje básico, o para declarar a un alumno o una alumna con necesidades educativas especiales. Como “solo” tengo 1.300 alumnos y alumnas con sus respectivas familias y

profesorado, no tengo mucho tiempo de aburrirme.

Convives. ¿Cree que la actividad orientadora ya es suficientemente conocida socialmente y que tiene el reconocimiento que se merece?

Por desgracia, no suficientemente. Muchos compañeros y compañeras, las familias y, sobre todo las Administraciones Educativas no la valoran en su justa medida. Sobre todo se dejan llevar por estereotipos y prejuicios poco fundamentados. En algunas ocasiones se debe a que las expectativas de solución de problemas de forma inmediata no se producen bien por lo complejo de la situación o bien por la escasa disponibilidad temporal de dedicación a cada situación problemática.

Convives. A través de su participación en COPOE ha tenido la ocasión de conocer innumerables iniciativas y experiencias vinculadas a la mejora de la convivencia escolar ¿cuáles destacaría como más innovadoras y/o significativas?

Quiero destacar experiencias de varios compañeros y compañeras de la orientación:

Fermín Izquierdo Villanueva, orientador de la Rioja, con el trabajo llevado a cabo con el alumnado ayudante que trata de dar responsabilidad al alumnado en la solución de sus problemas de convivencia en su centro, dándole una formación, un espacio, un tiempo y una asignación de funciones para que la convivencia en cada una de sus clases sea la mejor posible.

Ana Torres Jack, orientadora de A Coruña ha editado una Guía de Tutoría que recopila cientos de actividades de tutoría muy interesantes tanto para el profesorado como para los Servicios de Orientación.

Ana Cobos, actual presidenta de COPOE y orientadora en un Instituto de Málaga cuenta con

experiencias muy innovadoras en coeducación y en prevención de la violencia de género

Jesús Prieto, orientador del IES Parque Goya de Zaragoza, está llevando a cabo experiencias interesantes a través del alumnado mediador en la resolución de conflictos.

E incluso la experiencia en mi **IES Tiempos Modernos** de Zaragoza donde desde hace diez años los alumnos de Psicología de Bachillerato realizan intervenciones directas con el alumnado de la ESO para prevenir las consecuencias del cyberbullying.

ORIENTACIÓN Y CONVIVENCIA

En este apartado pretendemos indagar sobre las relaciones entre Orientación y Convivencia tomando como referencias la propia trayectoria del entrevistado en el tema y en el conocimiento adquirido desde su organización, labores consultivas realizadas, reflexiones hechas o suscitadas dentro de esta entrevista.

Convives. De forma general, ¿cómo puede un orientador o una orientadora contribuir a la mejora del clima escolar? ¿Desde qué ámbitos de su actuación?

Desde un ámbito personal y estructural, trabajando con alumnado con dificultades para integrarse, relacionarse y desde un punto de vista estructural con el impulso, coordinación de programas que potencien la convivencia, en los que sea el propio alumnado con una buena formación, quien vaya solucionando los problemas.

Convives. Desde su punto de vista, cuáles son las principales actuaciones/programas que se deben desarrollar en un centro educativo para mejorar la convivencia en el mismo.

Es muy importante que cualquier programa que trabaje la convivencia esté incluido dentro del Plan general de centro, de su proyecto educativo, programación general, para que tenga continuidad y que se puedan crear las estructuras necesarias para llevarlo a cabo. Que no se quede en acciones aisladas (que están muy bien, pero no tienen repercusión a largo plazo)

Convives. ¿Cuál es el papel de la Educación Emocional en el fomento de la convivencia? ¿Qué logros se han conseguido y qué dificultades persisten en este momento?

La educación emocional es la piedra angular de la convivencia. Los principales logros quizás tengan que ver con el reconocimiento de su importancia y de que buena parte profesorado de ha lanzado en su aplicación en el aula, pero quizás la principal dificultad venga ahí, que se está trabajando de manera individual, poco sistemática y únicamente en la tutoría, no incardinándola en el día a día de las demás áreas.

Las principales dificultades estriban en la escasa formación psicopedagógica y emocional del profesorado y en la presión de los programas curriculares de tipo memorístico a los que se somete a la comunidad educativa.

Convives. Los planes de convivencia fueron una de las novedades que impulsó al LOE, ¿cómo valora su implantación y desarrollo? ¿Qué nuevas medidas adoptaría para hacerlos más eficaces?

Prácticamente se han quedado como otro proyecto más, que se elabora un año y se queda ahí, sin reflexión, revisión ni participación de la comunidad educativa.

Es imprescindible que haya menos ratio y más recursos humanos para que puedan llevarse a cabo con eficacia: Trabajadores y trabajadoras Sociales, Profesorado de Apoyo, Servicios de

Orientación, etc. Si no se posibilita que se puedan establecer agrupamientos más reducidos, intervenciones individualizadas, tiempo para entrevistarse con las familias, es casi imposible que los planes de convivencia cumplan su finalidad preventiva.

Convives. Qué actuaciones concretas pueden llevarse a cabo desde un Departamento de Orientación para fomentar un clima positivo de relación en el centro educativo? ¿Puede ser eficaz, desde este punto de vista, el Plan de Acción Tutorial?

Por supuesto que sí, pero las decisiones que se plasmen en ese Plan de Acción Tutorial, deberían ser consensuadas con los diferentes equipos de profesorado y sobre todo revisables año a año, que no sea únicamente un documento que se cree una vez y ya está, sino que sea un documento vivo donde se prioricen las actuaciones a realizar por el equipo docente, no solamente en la hora de tutoría.

Convives. Uno de los principales problemas para afrontar eficazmente las conductas disruptivas radica en la falta de criterios acordados por todo el profesorado. ¿Qué puede hacer el Dpto. de Orientación para reforzar el trabajo en equipo de los profesores y profesoras?

Es difícil pensar que una persona pueda forzar a otras a trabajar en equipo si ellas mismas no lo hacen en su aula, por lo que lo importante sería impulsar dentro de los centros trabajos en equipo de forma cooperativa, donde no solamente se trabajen con estructuras y dinámicas grupales, sino que el propio aprendizaje cooperativo sea enseñado. No podemos pretender que por decir que hay que trabajar en equipo la gente sepa hacerlo, hay que enseñarlo.

Para finalizar y despedirse

En este apartado pretendemos que el entrevistado aporte su visión del futuro de la profesión tanto desde el perfil que se dibuja en la LOMCE como en cuanto a realidades que hoy apuntan indicios de cobrar fuerza en los próximos años.

Convives. ¿Cómo ve el futuro de la orientación en el ámbito educativo dentro del nuevo marco legislativo LOMCE?

Con cada nueva ley se da más importancia a la orientación ya que hay nuevos programas, más salidas educativas y profesionales, nuevos trastornos, la sociedad es cada vez más compleja y hay más alumnos susceptibles de atención psicopedagógica. Además, es cada vez más necesario el asesoramiento a las familias, al profesorado y a Equipos Directivos. En ese sentido, lo normal es que esa necesidad se potenciara con más efectivos humanos. Sin embargo, actualmente, hay una gran contradicción ya que van aumentando nuestras atribuciones y sin embargo, no hay más efectivos humanos.

Esperemos que en los próximos años cambie esta situación. Personalmente soy optimista a medio y largo plazo. Creo que el papel de la orientación educativa en el futuro será menos burocrático y mucho más dinamizador. Menos clínico y más preventivo. Más abierto hacia el exterior y con intervenciones más globales y menos individualizadas.

Convives. ¿Qué necesidades se perciben como emergentes que sean espacios de especial atención en la orientación en los próximos años?

Es necesario avanzar mucho más en la coordinación con otras instancias sociales y sanitarias. Se debería aprovechar la formación psicopedagógica de los orientadores y orientadoras y que estamos en contacto directo con la comunidad educativa para que tuviéramos más protagonismo en la formación. En concreto en los másteres de formación del profesorado deberíamos tener un papel mucho más activo. Dentro del horario lectivo se debería contemplar la docencia hacia el profesorado novel. Es paradójico que se está dejando un aspecto tan importante como es la formación inicial del profesorado en manos de personas que en muchos casos nunca ha pisado un aula o carece de formación psicopedagógica.

Convives. Por último, ahora que finalizamos el segundo trimestre de este curso, manifiéstenos un deseo que le gustaría que se viera cumplido próximamente.

Ojalá los próximos gobiernos autonómicos y estatales den la importancia que se merece a la educación en general y a la atención a la diversidad y a la orientación en particular. Hasta ahora los sucesivos gobiernos manifiestan oralmente que la educación es clave pero los hechos son tozudos y contradicen esas palabras. Ya que los dos partidos mayoritarios han sido incapaces de ponerse de acuerdo para sentar unas líneas generales que no cambien al albur del gobierno de turno, al menos que permitan a los agentes sociales y profesorado que nos pongamos de acuerdo para que tengamos un sistema educativo estable en el tiempo.

También me gustaría que nuestros centros educativos se llenen de profesores y profesoras con una sólida formación psicopedagógica y emocional. Seguro que se reduciría considerablemente el fracaso escolar.

Libros y recursos

La tutoría en los centros educativos

**Juan Carlos Torrego (coord.), M. José Gómez Puig, Concepción Martínez Virseda y
Andrés Negro.**

Editorial Graó. Barcelona 2014

Colección 8 ideas clave



Muchas y muchos docentes viven la tutoría como una dimensión educativa que proporciona mayor sentido a su trabajo y para la que no existe formación específica. Este libro toma como inicio el análisis de las múltiples funciones que el profesorado tutor desempeña y aporta ayudas prácticas para la mejora de su ejercicio competente. En cada uno de los ocho capítulos de su organización se plantea un esquema de análisis del contenido y función tutorial que se aborda, con su reflejo en cada uno de los escenarios donde el tutor o la tutora interviene, aportando una serie de recursos para reforzar o mejorar el trabajo en dichos escenarios y ofreciendo recursos bibliográficos dónde buscar un conocimiento más detallado.

Los contenidos se estructuran partiendo de un capítulo general que enmarca a la tutoría como pieza fundamental de la orientación y de la educación de calidad, le siguen cuatro capítulos que constituyen líneas nucleares de la acción tutorial: el imprescindible conocimiento de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, la tarea del profesorado tutor como cohesionador del grupo, la tutoría como espacio privilegiado para educar la convivencia, la ayuda y capacitación para tomar decisiones académicas y profesionales. Se dedican dos capítulos al trabajo en colaboración con las familias como factor en la mejora del proceso educativo del alumnado y a la tarea compartida con las personas del equipo educativo, trabajando en red con los recursos del entorno. Se cierran los contenidos con la exigencia de una planificación y planteamiento integral de la tutoría en coherencia con los proyectos educativos del centro.

Es un libro muy práctico que refleja una cercanía al tema y a su desarrollo diario en el centro escolar de quienes lo han escrito.

Pedro Luís Díez

Motivar a estudiantes difíciles en contextos educativos desfavorecidos y de exclusión

Richard L. Curwin

Nancea Ediciones. Madrid 2014

Richard
L. Curwin

MoTiVar a EstudianTes difíCiLes

EN CONTEXTOS EDUCATIVOS
DESFAVORECIDOS Y DE EXCLUSIÓN

nancea

Richard L. Curwin escribe sobre motivación que está muy relacionada con la gestión de aula, disciplina y comportamiento, temas sobre los que también ha profundizado.

Los doce capítulos del libro se organizan en dos bloques. En los cuatro primeros se realiza un análisis de la situación del presente desde problemas cotidianos, comunes y propios de los centros escolares como disrupciones que dificultan el comienzo de las clases, la rigidez curricular, descontextualización de los contenidos, distancia en expectativas altas o bajas del alumnado, escuela y hogar, distribución de recompensas y castigos. El segundo bloque consta de siete capítulos que componen la propuesta del autor, bajo el enfoque de ofrecer una mirada de acogida y aceptación incondicional de todo el alumnado que es visto como problemático; formulando estrategias concretas: Generar esperanzas, acoger y aceptar a todo el alumnado, elaborar lecciones motivadoras, automotivarnos como educadores, una evaluación basada en el esfuerzo, sugerencias de mejora en las tareas para casa, una gestión estratégica del conflicto entre comportamiento, disciplina y motivación; cerrando con una relación de consejos para directores y directoras escolares.

La motivación es una variable muy activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y un poderoso elemento posibilitador de cambios. La ventaja del libro es ofrecer una propuesta de estrategias y actitudes para que las expectativas de logro sean ajustadas y el peso de los cambios no recaiga en el alumnado, parte más vulnerable entre actores y actrices del proceso, y sean los y las docentes quienes efectúen cambios deslocalizando el control, facilitando la comprensión, la acogida y la tolerancia para que se sientan cambios.

El libro es de ágil lectura, con un contenido basado en descripción de situaciones y útiles propuestas para desarrollar dentro del aula.

Pedro Luís Díez

Webgrafía

WEBGRAFÍA

<http://ambitsdepsicopedagogiaorientacio.cat/?lang=es>



Revista trilingüe ÁMBITOS DE PSICOPEDAGOGÍA Y ORIENTACIÓN, dirigida por Joan Serra Capallera, que ya publica el número 41.

<http://www.copoe.org/educar-y-orientar-n1-noviembre-2014>



Primer número de la revista Educar y Orientar, editada por la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España.

<http://www3.uah.es/convivenciayaprendizajecooperativo/>



Blog del Grupo de Investigación Inclusión y Mejora Educativa: Convivencia y Aprendizaje Cooperativo.

<http://conautodiagnostico.blogspot.com.es/>

Herramientas para trabajar en convivencia

Blog con herramientas para trabajar en convivencia escolar

<http://www.scoop.it/t/orientacion-y-convivencia>



Orientación y convivencia

Recursos, ideas y buenas prácticas relacionadas con orientación educativa y convivencia

Curated by **Victoria VB**

Etiquetario con recursos para el trabajo desde el departamento de Orientación.

<https://convivencia.wordpress.com/>



Blog con materiales para Convivencia Escolar.

<https://docs.google.com/folderview?usp=sharing&id=0Bx9CUw04NluzjdrQ1dSWGNNSEk>



En Google Drive, biblioteca descargable de publicaciones sobre Convivencia

CONVIVES

en las redes sociales



Desde CONVIVES nos sumergimos en las redes sociales con la finalidad de debatir, compartir, difundir y reflexionar sobre todo lo relativo a la convivencia.

Puedes encontrarnos en:



<https://www.facebook.com/aconvives>



<https://twitter.com/aconvives>

También encontrarás presentaciones, documentos, materiales y artículos de interés:



<http://www.slideshare.net/aconvives>



<http://es.scribd.com/CONVIVES>

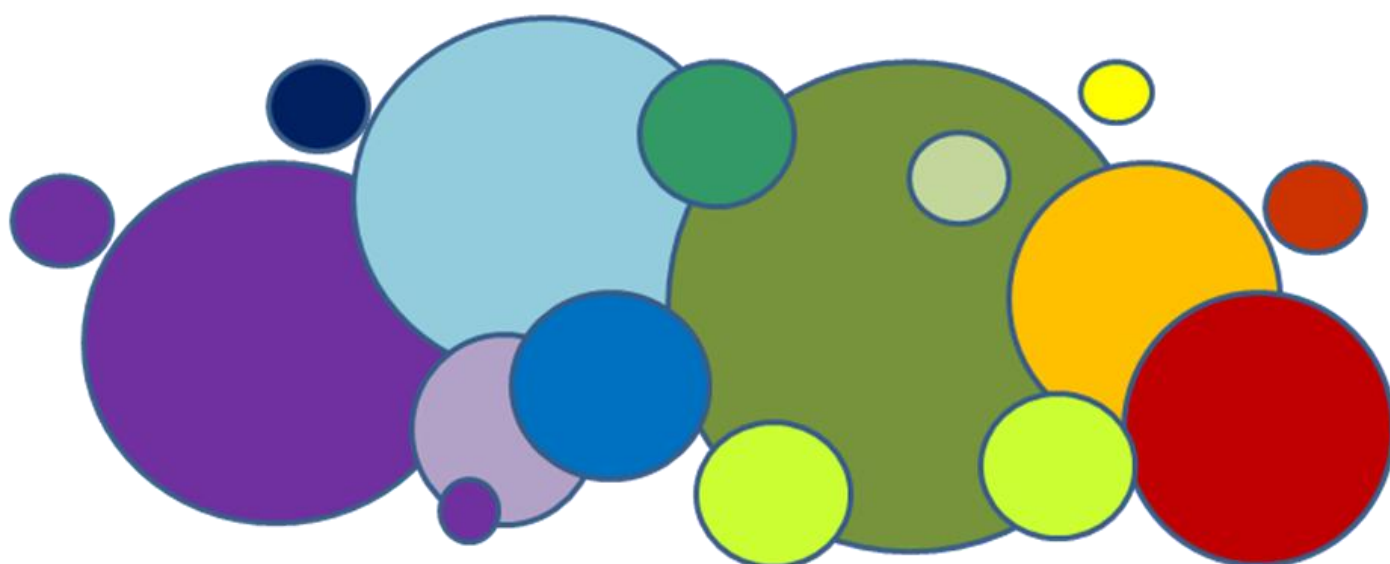
Próximo número



Una red de personas comprometidas con la convivencia positiva, la educación y los ddhh.

<http://convivenciaenlaescuela.es>
aconvives@gmail.com

sumario



CONVIVES

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y CONVIVENCIA

Revista digital de la Asociación CONVIVES | Junio 2015

Y próximamente....

la voz de las familias
educación afectivo sexual
interculturalidad
bienestar docente
no funciona

Convivencia

Ahora tú tienes la palabra:

Como venimos diciendo desde el número 0, esta es una publicación de ida y vuelta.

Necesitamos saber quién la lee y que uso se hace de ella. ¿Sirve para algo? ¿Facilita la tarea a quienes la leen?, ¿en qué?, ¿qué es más útil y qué menos?, ¿qué sobra o qué falta? ...

Todo esto nos lo preguntamos la gente de CONVIVES, pero no tenemos las respuestas.

Pedimos vuestra colaboración:

1. Opiniones, críticas, etc. sobre el contenido de la revista
2. Colaboraciones en forma de artículos, experiencias, ideas y sugerencias de todo tipo.

¿Cómo hacerlo?

1. A través de la web de la asociación donde está alojada la revista:

<http://convivenciaenlaescuela.es/>

2. Enviando un correo electrónico a

aconvives@gmail.com o tagrado@gmail.com

Cuanto más seamos, más podremos compartir y enriquecernos, de modo que más posibilidades tendremos de hacer mejor las cosas y, así, contribuir a facilitar la tarea a todo el profesorado comprometido con la mejora de la convivencia en los centros educativos.