



**VI** JORNADA REGIONAL  
Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía

Asistencia libre y gratuita

Conferencia  
**Motivar para aprender, motivar para ser.**  
Posibilidades desde la escuela y la familia  
por  
**Jesús Alonso Tapia**  
Profesor titular de la Universidad Autónoma de Madrid

**SEGOVIA**  
**Sábado, 14 de Mayo de 2011**  
**Hotel Los Arcos**  
**12.00 horas**

Asamblea anual de socios

 Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía  
**Hotel Los Arcos**  
**10.00 horas**  
[www.aclpp.com](http://www.aclpp.com)

## CELEBRADA LA VI JORNADA REGIONAL SEGOVIA • 14 DE MAYO DE 2011

El pasado 14 de mayo, tuvo lugar la VI Jornada Regional de la Asociación, durante la cual se desarrolló nuestra anual Asamblea de socios.

Contamos, en esta ocasión, con la presencia del Dr. D. Jesús Alonso Tapia, Profesor titular de la Universidad Autónoma de Madrid, que disertó en torno al tema *Motivar para aprender, motivar para ser. Posibilidades desde la escuela y la familia.*

Se incluye el texto íntegro de la conferencia.

UNIVERSIDAD de BURGOS

Cursos de Verano 2011

**ORIENTACIÓN ESCOLAR: FACTOR DE CALIDAD EDUCATIVA**

Directores:  
**D<sup>a</sup>. M<sup>a</sup> Pilar Alonso Díez**  
**D. José Javier Velasco Bernal**

**RESUMEN DE LAS PONENCIAS**

**Del 6 al 8 de julio**  
**BURGOS**

### Δ VI JORNADA REGIONAL

- Asamblea anual y memoria de actividades 2010/11
- Inauguración
- Conferencia. Texto íntegro

### Δ OPINIÓN Y COLABORACIONES

- ¿Entorno Formativo de la Orientación Educativa en Segovia.

### Δ I CURSO DE VERANO: .

- "Evaluación psicopedagógica"
- "Relación con familias: función tutorial y especializada"
- "Educación 0-6: atención temprana, integración y labor orientadora"
- "La Ciberconvivencia y el ciberbullying"
- "Éxito escolar en la minoría gitana"
- "La atención al alumnado con trastornos de conducta"
- "La motivación para el aprendizaje"
- "Coaching docente": modelo de orientación desde la Psicología Positiva
- La integración y atención del alumnado con necesidades educativas: ¿necesidad de renovación?

### Δ RESEÑA LEGISLATIVA

- Actuaciones de orientación para el curso 2011/2012

### Δ COPOE

- Reunión con Colegios de Psicólogos y Conferencias de Decanos
- Alegaciones al Borrador de R. D. que aprueba el reglamento de oposiciones
- Aportaciones de la ACLPP al nuevo reglamento de oposiciones

### Δ RECURSOS EN RED PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

- "ACLPPinforma", muy presente en la red

### Δ RECORTES DE PRENSA

- Declaración de la conferencia de decanos de educación
- Más allá de la orientación escolar
- La especialización de la Orientación divide a la comunidad educativa

Queda ya poco para concluir otro curso escolar, y antes de disfrutar del merecido descanso, tan sólo resta ejercitar la sana virtud de "echar las cuentas" y hacer memoria de lo recorrido.

Y al hacerlo, por lo que se refiere a este empeño común que es la ACLPP, no parece que el balance que se pueda ofrecer sea escaso de actividad, ni pobre de logros y resultados. Más bien, por todo lo contrario, la memoria anual arroja una buena ristra de iniciativas desplegadas y llevadas a cabo, no sin esfuerzo y colaboración de muchos. Pero, juzgue el lector o lectora, por sí mismo, tras leer las densas páginas siguientes.

Para la Junta Directiva, el recuento y análisis de lo realizado es motivo de satisfacción, pero no de autocomplacencia. La sensación es la de *bien, ... pero queda mucho por hacer y mejorar*. Sentimiento que podremos seguir manteniendo vivo siempre que se cumpla una inexorable condición; la de contar con el apoyo, comprometido y crítico, así como la consideración y el respeto del colectivo que trata de, si no representar, que sería mucho decir, sí de aglutinar y dar voz autorizada.

No obstante, ese anhelo legítimo no debiera embarcarnos en delirantes aventuras gremialistas, creyéndonos únicos protagonistas del quehacer educativo.

Sí debemos reivindicar la

importancia de nuestra aportación profesional y la necesidad de establecer específicas condiciones para nuestra formación inicial y permanente, así como para el acceso a la profesión. (Venimos reclamando que se revise el contenido del Máster para la especialidad de Orientación Educativa y que se revise el sistema de selección de los aspirantes a la profesión, teniendo en cuenta los peculiares cometidos que el orientador/a tiene asignados en el sistema educativo actual).

Pero admitamos que ni somos "únicos", ni más "listos" que nadie; lo cual nos hace rechazar pretendidos blindajes que niegan, para el acceso a la profesión, otras titulaciones universitarias, ahora que es flexible su denominación y planes de estudio.

Mientras tanto, nosotros debemos aportar experiencia, criterio y conocimiento desde la práctica profesional de la orientación educativa, y desde el estudio e investigación ejercida por cada uno en este terreno. Y así, la celebración del **I Curso de Verano ORIENTACIÓN ESCOLAR: Factor de calidad educativa** es toda una muestra de dicho compromiso; y ya se han dado los primeros pasos de nuestra colaboración para el **plan específico de formación de los orientadores/as** para los próximos cursos, tal como se comprometió a impulsar la Consejería de Educación.

#### ACLPPinforma

Revista de Orientación Educativa  
Nº 23 • Junio 2011

ISSN: 1989-7804

Registro y repositorio de texto completo en:  
<http://dialnet.unirioja.es/>

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

#### Consejo de Redacción:

Joan Miquel Sala Sivera

Lourdes Ferreras Ferreras

José Javier Velasco Bernal

Antonio Cantero Caja

Felix M. Labajo Vitores

Rosa Encarnación Calvo Ruiz

M<sup>a</sup> Consuelo Saiz Manzanares

Juan Carlos Roca Álvarez.

#### Edita:

© Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía.  
ACLPP.  
C/ San Pablo 9, 1º B  
09002 - BURGÓS

[info@aclpp.com](mailto:info@aclpp.com)  
<http://www.aclpp.com>

Inscrita en el Registro de Asociaciones de la Delegación Territorial de la Junta de Castilla y León con el nº 2256 por orden de 28-4-97

## A) DECISIONES DE JUNTA DIRECTIVA

### 1ª REUNIÓN 08/05/2010 EN LEÓN:

- Evaluación de las X Jornadas de Formación de León "Niños responsables, niños motivados" siendo valorado muy positivamente.
- Organización Interna de la Junta Directiva. Nombramiento de nuevos vocales y propuestas de funcionamiento. Consejo editorial para el boletín ACLPP-informa. Sugerencia de creación de una comisión de formación. Modelos de comunicación interna y externa que existen en nuestras reuniones para que puedan ser más fluidas: Google docs.
- Aprobación del documento sobre "*Breves consideraciones de la ACLPP respecto al borrador de Resolución por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía y al alumnado con condición sociocultural desfavorecida*".
- Propuesta de actividades 2010/2011:
  - Participación en el I Foro Educación organizado por CC.OO. León.
  - Participación en la Junta Directiva y Asamblea General de COPOE en Alicante.
  - Reunión con el Viceconsejero.
  - Curso de conducta en Ponferrada.
  - VI Jornada Regional.
  - I Escuela de verano

### 2ª REUNIÓN 18/12/2010 EN BURGOS:

- Evaluación del curso "Alteraciones del Comportamiento", realizado en convenio ACLPP-UNED de Ponferrada. El resultado fue altamente satisfactorio. El resumen económico del mismo ha dejado a cero el balance de ingresos y gastos.
- Desarrollo del proyecto de *Escuela de verano* en convenio con la Universidad de Burgos. Javier Velasco junto con los socios colaboradores presentan las siguientes gestiones:
  - El título: "Perspectivas en Orientación Escolar: hacia la calidad educativa".
  - Duración de 3 ó 5 días y las fechas, primer fin de semana del mes de Julio.
  - Coste aproximado de 6.000 euros, de los cuales la ACLPP tendría que asumir el 50%, es decir, unos 3.000 euros.
  - Los directores del curso: PILAR ALONSO DIEZ (U.B.U.) y JOSÉ JAVIER VELASCO BERNAL (ACLPP).

- Preparación Asamblea General de socios.
- Colaboración con la *Asociación castellano-leonesa de Terapia Familiar* en la realización del curso: "Estrategias de afrontamiento del estrés profesional en contextos sanitarios, sociales y educativos", en Burgos, los días 25 y 26 de febrero 2011. La propuesta es colaborar con 600 euros y a cambio los socios/as tendrán que pagar un 50% de inscripción.

### 3ª REUNIÓN 19/02/2011 EN LEÓN:

- Aprobación del Proyecto de la I Escuela de verano en convenio con la Universidad de Burgos.
- Acuerdo de elevar a la Consejería la propuesta de cursos y temas de formación a tener presente en la programación de los CEFIEs. Para ello se recogieron aportaciones realizadas a través de la convocatoria de proyectos de impartición de cursos o ponencias relacionadas con la orientación educativa, admitiéndose completar la propuesta con cursos ya impartidos por socios/as con anterioridad.
- Propuesta a la Consejería de Educación del diseño del Centro de Recursos para la Orientación Educativa
- Propuesta de curso en convenio con el centro Asociado de la UNED en Ponferrada para el primer semestre 2011/12. Se propone sondear temas de interés para los alumnos.
- Aprobación del proyecto para la VI Jornada Regional presentado por Juan Antonio Valdivieso, Ignacio Bartolomé y Francisco José Fernández. A celebrar en Segovia el 14 de mayo de 2011. De las cuatro opciones presentadas, se elige a Jesús Alonso Tapia, profesor de la Universidad Autónoma de Madrid como ponente de la conferencia principal.
- Propuesta de introducir en la asamblea el homenaje a los compañeros/as socios/as que vayan a jubilarse este curso.
- Participación en la próxima Junta Directiva y Asamblea General de COPOE en Alicante.

## B) GESTIONES DE JUNTA DIRECTIVA

- Redacción del borrador del posible convenio marco de colaboración con la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Se envió pero no tuvo contestación.
- Reconocimiento al compañero de profesión,

*Fausto Sanz Díez*, con motivo de su jubilación en Valladolid, obsequiándole con una placa.

- Respuesta con consideraciones al escrito de apoyo a la titulación de psicopedagogía por parte de COPOE. Se le contestó que se estaba de acuerdo en apoyar los estudios de psicopedagogía, pero había un comentario en el escrito que concluía que "la mejor preparación técnica de los aspirantes a la oposición era la de los licenciados en psicopedagogía". Se sugirió eliminar dicho comentario del escrito, dado que no había estudio estadístico que lo avalara. Pero esta sugerencia no fue tenida en cuenta.
- Respuesta al comunicado sobre la inserción del psicólogo educativo en el sistema educativo. Partiendo de la posición inicial de no estar en contra de conseguir más recursos para los centros educativos, pero no desdeñando la labor de los profesionales ya existentes que realizan funciones similares a las que se reclaman.
- Colaboración para la elaboración de un "decálogo de uso adecuado de las tecnologías para familias, jóvenes y centros educativos" promovido por el Centro internacional de tecnologías avanzadas, de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, con sede en Peñaranda de Bracamonte (Salamanca).
- Solicitud de participación en el Congreso Nacional sobre abandono escolar temprano, los días 6, 7 y 8 de octubre organizado por el MEC. La participación era restringida. El congreso se desarrolló pero no nos contestaron para participar como asociación a pesar de haber sido solicitada.
- Solicitud y obtención del ISSN para la publicación ACLPPinforma, con el fin de poderla incluir en bases de datos bibliográficas.
- Solicitud de registro de la publicación ACLPPinforma en la base de datos bibliográfica DIALNET, a fin de aumentar la difusión, la visibilidad y la accesibilidad de la publicación electrónica de nuestra organización, y al objeto de beneficiarnos de su servicio de publicaciones y alojamiento.
- Certificación a socios de su colaboración en la publicación ACLPPinforma, a los efectos del reconocimiento de méritos.
- Mantenimiento del servicio de consultas y comentarios, publicando en web y respondiendo a cada interesado. Desde enero del presente año, se han registrado y contestado, con mayor o menor detalle, 43 consultas.

- Carta a los sindicatos regionales ofreciendo nuestra colaboración en la difusión de sus actuaciones relacionadas con la orientación educativa.
- 7 circulares internas de J.D.
- 1 envío postal y 15 de correo electrónico de comunicación con asociados
- 6 números del boletín **ACLPPinforma** (del nº 17 al 22).

### C) DOCUMENTOS TÉCNICOS

- "Breves consideraciones de la ACLPP respecto al borrador de Resolución por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía y al alumnado con condición socio-cultural desfavorecida".
- Cuestionarios:
  - Opinión sobre la propuesta de organización de la web Centro de Recursos para la Orientación Educativa.
  - Demandas de Formación para el profesorado de la especialidad de Orientación.
  - Convocatoria de selección de Proyectos de impartición de cursos y ponencias relacionadas con la Orientación Educativa.

### D) REUNIONES EN LA CONSEJERÍA

- Con el Viceconsejero y la Jefa del Servicio, en Valladolid el 14 de julio 2010 a la que asistieron Joan y Lourdes. Lo más destacado:
  - No era previsible normativa nueva en cuanto al modelo de equipos y departamentos de Orientación.
  - La Consejería se comprometía a reflejar, mediante instrucción, la regulación de aspectos controvertidos, tales como el del informe clínico para la determinación de las N.E.E.
  - Nos invitan a remitir propuestas concretas para el diseño de un Centro de Recursos para la Orientación Educativa y para el Plan de Formación Permanente del profesorado de la especialidad de orientación. Para ambos casos se confeccionaron sendos cuestionarios dirigidos a que los socios hicieran aportaciones.
- Con la Jefa del Servicio y una asesora de formación del profesorado, en Valladolid el 2 de febre-

ro de 2011. Asistieron Lourdes y Joan. Se presentaron las demandas de Formación Permanente y la propuesta de contenidos para el Centro de Recursos de Orientación Educativa. Se acordó estructurar conjuntamente la propuesta de formación para el próximo curso en relación a los orientadores, seleccionando contenidos y posibles ponentes.

### E) ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

- V Jornada Regional en Valladolid. Conferencia a cargo de D. José Gimeno Sacristán: *"Certezas e incertidumbres del sistema educativo español"* 17 de abril de 2010.
- X Jornadas de formación con el curso a cargo de Moisés García Melón y Carmen Luciano Soriano, titulado: *"Niños responsables, niños motivados"* en León los días 7 y 8 de mayo de 2010.
- Curso al amparo del Convenio ACLPP-UNED de Ponferrada: *"Alteraciones del comportamiento en el aula. Prevención e intervención"*. octubre-noviembre de 2010.
- Colaboración con la Asociación castellano-leonesa de Terapia Familiar en la realización del curso: *"Estrategias de afrontamiento del estrés profesional en contextos sanitarios, sociales y educativos"*, que tuvo lugar en Burgos, los días 25 y 26 de febrero 2011.
- VI Jornada Regional en Segovia. Conferencia a cargo de D. Jesús Alonso Tapia: *"Motivar para aprender, motivar para ser"*. 14 de mayo de 2011.

### F) PRESENCIA INSTITUCIONAL Y EN MEDIOS

- Participación, el 21 y 22 de mayo en León, en el I Foro Educativo de la FECCOOCyL: "La educación como objetivo social prioritario": Mesa-coloquio sobre la situación de la atención a la diversidad y la orientación, con intervención de representantes de COPOE y ACLPP.
- Participación en tertulia emitida por tvcy18, el 24 de mayo, sobre la seguridad en internet.
- Intervención en vídeo promocional del Grado de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. 31 de mayo.
- Entrevista de opinión sobre "Logros, carencias y resistencias en la orientación educativa de Castilla y León", publicada en T.E. CyL de la FECCOOCyL nº 316 de octubre.

- Moderación de un Focus group sobre las TICs en el aula, organizado por el Centro internacional de tecnologías avanzadas, de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, en Peñaranda de Bracamonte (Salamanca), el 13 de noviembre.
- Entrevista de opinión en artículo sobre "el sexismo en la publicidad de juguetes", publicado en el periódico digital 20minutos.es, el 17 de noviembre.
- Participación en tertulia emitida por tve1, el 1 de diciembre, sobre el "sexismo en la publicidad de juguetes".
- Participación en el acto de presentación de la nueva página web de Formación Profesional del MEC "Todofp". Joan acude a dicha inauguración en representación de COPOE.
- Participación en la J.D. y A.G. de COPOE celebrada en Alicante.

### G) PÁGINA WEB

Año	Impresiones de Página
2006	 (93154)
2007	 (298203)
2008	 (783362)
2009	 (595010)
2010	 (842472) 
2011	 (507704) <span style="float: right; font-size: small;">Sólo hasta mayo</span>

### H) GESTIÓN DE SECRETARÍA

#### 1.- BALANCE DE SOCIOS

Fecha	Nº SOCIOS	BALANCE
11/02/2005	233	
25/03/2006	217	- 16
14/04/2007	202	- 15
01/03/2008	195	- 7
28/03/2009	212	+ 17
17/04/2010	201	- 11
14/05/2011	200	- 1



2.- SOCIOS POR PROVINCIAS

Provincia	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Ávila	7	7	7	5	6	6	6
Burgos	50	48	47	48	54	50	50
León	52	52	52	51	51	49	50
Palencia	12	14	13	12	15	14	14
Salamanca	29	26	20	18	19	18	21
Segovia	17	13	9	7	7	6	6
Soria	0	0	0	1	1	1	1
Valladolid	47	45	43	44	50	49	45
Zamora	19	12	11	9	9	8	7
Total	233	217	202	195	212	201	200

J) RUEGOS Y PREGUNTAS:

- Una interviniente comenta los problemas que han encontrado compañeros/as de EOEPS, hacia el final del primer trimestre del curso, debido a que la inspección, en la provincia de Valladolid había propuesto que se volviera a los centros concertados para terminar las evaluaciones psico-pedagógicas pendientes, pese a lo establecido en la Orden EDU/ 1152/2010. El Presidente responde que ya se tenía conocimiento de la misma problemática en la provincia de León y que ya un sindicato había dirigido una carta al Viceconsejero sobre el asunto, tal como nos habíamos hecho eco en el nº 22 de **ACLPPinforma**.
- Francisco José Fernández propone la realización de un blog de la ACLPP que haga más participativa la información.

I) PRESUPUESTO PARA 2011/12

8.000,00	Ingresos: cuotas 200 socios / 40 €
8.000,00	Gastos:
2.500,00	Junta Directiva, Asambleas y asistencia a reuniones de COPOE
150,00	Cuota de COPOE
500,00	Gastos de gestión: recarga, envíos, varios
350,00	Contrato con ADADE
4.000,00	Jornadas
500,00	Varios



**ACLPP informa**  
 Boletín Informativo de la Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía  
 Inscripción en el Registro de Asociaciones de la Delegación Territorial de la Junta de Castilla y León con el nº 2264 por orden de 28/4/97  
 C/ San Pablo 9, 1º B • 09002 BURGOS  
 info@adpp.com • http://www.adpp.com • ISSN: 1989-7804 Abril 2010 • Nº 17

**V JORNADA REGIONAL**  
 ASAMBLEA ANUAL DE SOCIOS  
 ASOCIACIÓN CASTELLANO-LEONESA DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA  
 Asistencia libre y gratuita  
**VALLADOLID**  
 17 de Abril de 2010  
 Inicio del Congreso: Cando Anuarán 10:30 horas  
**Conferencia**  
**Certezas e incertidumbres del sistema educativo español**  
 por José Gimeno Sacristán

**CELEBRADA LA V JORNADA REGIONAL VALLADOLID • 17 DE ABRIL DE 2010**  
 El pasado 17 de abril, tuvo lugar la V Jornada Regional de la Asociación, durante la cual se desarrolló nuestra anual Asamblea de socios.  
 Contamos, en esta ocasión, con la presencia de José Gimeno Sacristán, conocido Catedrático de la Universidad de Valencia, que disertó en torno al tema Certezas e incertidumbres del sistema educativo español.  
**V ENCUENTRO NACIONAL DE ORIENTACIÓN**  
 Más de cinco centenares de profesionales de la orientación se dieron cita en Sevilla los días 12, 13 y 14 de marzo con motivo de la celebración del V Encuentro Nacional, que un año más reunió a expertos del ámbito de la Psicología y de la Pedagogía de toda España.  
 Breves consideraciones de la A.C.L.P.P. respecto al borrador de Resolución por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía y al alumnado con condición sociocultural desfavorecida.  
**MÁS DE 130 ASISTENTES AL CURSO**  
 Niños responsables, niños motivados

**ACLPP informa**  
 Boletín Informativo de la Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía  
 info@adpp.com • http://www.adpp.com • ISSN: 1989-7804 Julio 2010 • Nº 18

**Niños responsables, niños motivados**  
 Niños responsables, niños motivados  
**X JORNADAS REGIONALES**  
 León, 7 y 8 de mayo 2010  
**MÁS DE 130 ASISTENTES AL CURSO**  
 El curso se desarrolló según lo programado y con una participación de 131 inscritos procedentes mayoritariamente de la provincia de León, pero también de diferentes puntos de la región y de fuera de ella, con un variado perfil profesional.  
 La Sección de León, desarrolló un buen trabajo de preparación y organización, con un gran esfuerzo de las personas más directamente involucradas y con un coste económico importante por parte de la Asociación.

**CURSO: "ALTERACIONES DEL COMPORTAMIENTO EN EL AULA"**  
 Ya está fijada la nueva convocatoria del curso, así como los nuevos plazos de inscripción. Más información en [www.adpp.com](http://www.adpp.com)  
**REUNIÓN CON LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN**  
 El pasado 14 de julio se celebró la reunión en la Consejería de Educación, para facilitar el intercambio de información y acordar los principales aspectos de la Asamblea General de Socios, que serán previamente discutidos dando así continuidad a las reuniones en Junta Directiva.

**RECONOCIMIENTO DE LA ACLPP A**  
**SELECCIÓN DE PROYECTOS DE IMPARTICIÓN DE CURSOS Y PONENCIAS RELACIONADOS CON LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA**  
 Convocatoria interna donde se establece el procedimiento de presentación de solicitudes y criterios de evaluación para el proceso de selección de proyectos de cursos o ponencias relacionados con la orientación educativa, organizados por la ACLPP, o en virtud de convenios de colaboración con la Universidad de Burgos, el Centro Asociado de la U.N.E.D. de Ponferrada, o cualquier otra entidad incluida la Consejería de Educación, con la que puedan establecerse acuerdos de formación o de transferencia de recursos formativos.  
**MANDA TUS PROPUESTAS**  
 Para participar como ponente en la I escuela de verano de la Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía.  
 Para desarrollar proyectos de cursos on-line.  
 Para facilitar referencias sobre personas o compañeros/as con cualificación, experiencia o buenas prácticas profesionales.  
[www.adpp.com](http://www.adpp.com)  
**ELECCIONES SINDICALES DE 2010**  
 Celebradas ya las últimas elecciones a juntas de personal docente, hemos estimado de interés recopilar los programas electorales o las reivindicaciones planteadas por las diferentes organizaciones sindicales, con referencias específicas al ámbito de la orientación educativa.  
 CCOD de profesores  
 STECYL-I  
 URY FETE CC

**ACLPP informa**  
 Boletín Informativo de la Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía  
 info@adpp.com • http://www.adpp.com • ISSN: 1989-7804 Noviembre 2010 • Nº 19  
**ACUERDO PARA LA INSERCIÓN DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA.**  
 En la firma han intervenido los representantes de la Conferencia de Decanos de Psicología, el Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos (FEDADI), CONCAPA, CEAPA, y un grupo de psicólogos educativos representativo.  
 Con este acuerdo se pretende que todos los centros sostenidos con fondos públicos dispongan de un psicólogo especialista en educación, dentro de su organigrama, como apoyo a la función tutorial y a toda la comunidad educativa.  
 Los firmantes consideran que el fracaso escolar, los problemas de convivencia y drogadicción en las aulas o el abandono prematuro de los estudios, pueden ser detectados precozmente por estos profesionales y, en consecuencia, resueltos lo antes posible, mejorando y modernizando nuestro sistema educativo.  
 Se plantea formar a especialistas con una gran cualificación, para lo que se ha diseñado un Máster de 60 créditos y con contenidos prácticos, con objeto de conseguir titulados que tengan una gran eficacia práctica en los centros escolares.  
 El comunicado ha recibido la contestación de la Asesoría Psicopedagógica y Sección de Pedagogía del Colegio Profesional de la Educación en Madrid, que se reproduce en páginas interiores.  
**RECIBIDAS LAS APORTACIONES E IDEAS PARA LAS PRÓXIMAS PROPUESTAS DE LA ACLPP A LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN**  
 Un buen número de compañeros/as han respondido a los cuestionarios en los que se pedían aportaciones, ideas o valoraciones sobre dos asuntos que la Asociación tiene previsto acometer este curso: el Centro de Recursos para la Orientación Educativa, y un Plan de Formación Permanente para el profesorado de la especialidad de Orientación.  
 Agradecemos la colaboración.

**PUBLICACIONES**  
 Estrategias de afrontamiento del estrés en contextos socio-educativos y sanitarios  
 Estrategias, Recursos y Conocimientos para poner en práctica con alumnos con o sin discapacidad intelectual. Guía para profesores  
 Trastorno de atención e hiperactividad en la infancia

**ACLPP informa**  
 Boletín Informativo de la Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía  
 info@adpp.com • http://www.adpp.com • ISSN: 1989-7804 Marzo 2011 • Nº 21  
**VI JORNADA REGIONAL ASAMBLEA ANUAL DE SOCIOS**  
 SEGOVIA • 14 DE MAYO DE 2011  
 El próximo 14 de mayo, tendrá lugar la VI Jornada Regional de la Asociación, durante la cual se desarrollará nuestra anual asamblea de socios.  
 Contamos, en esta ocasión, con la presencia de D. Jesús Alonso Tapia, conocido Profesor titular de la Universidad Autónoma de Madrid, que disertará en torno al tema "Motivar para aprender, motivar para ser. Posibilidades desde la escuela y la familia".  
 La Jornada tiene, además, un carácter lúdico y de convivencia entre el colectivo de orientadores, dando oportunidad para el reencuentro y el intercambio de inquietudes.  
**MODIFICACIÓN DE LEYES EDUCATIVAS EN LA DE ECONOMÍA SOSTENIBLE**  
 Su desarrollo afectará a sustanciales aspectos de la orientación académica y profesional, haciendo idea de los cambios que se avecinan.  
**II JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACIÓN**  
**ORIENTACIÓN 2.0: La orientación a través de las nuevas tecnologías**  
 Alicante, 1 y 2 de abril de 2011  
 Más información en: [www.apocovam.com](http://www.apocovam.com)

**ACLPP informa**  
 Boletín Informativo de la Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía  
 info@adpp.com • http://www.adpp.com • ISSN: 1989-7804 Mayo 2011 • Nº 22  
**I ESCUELA DE VERANO DE LA ACLPP**  
**PERSPECTIVAS EN ORIENTACIÓN ESCOLAR: HACIA LA CALIDAD EDUCATIVA**  
 La presente convocatoria forma parte de la última VIII Jornada Regional de la Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía para elaborar el programa  
**MANDA TUS PROPUESTAS**  
 Para participar como ponente en la I escuela de verano de la Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía.  
 Para desarrollar proyectos de cursos on-line.  
 Para facilitar referencias sobre personas o compañeros/as con cualificación, experiencia o buenas prácticas profesionales.  
[www.adpp.com](http://www.adpp.com)  
**ELECCIONES SINDICALES DE 2010**  
 Celebradas ya las últimas elecciones a juntas de personal docente, hemos estimado de interés recopilar los programas electorales o las reivindicaciones planteadas por las diferentes organizaciones sindicales, con referencias específicas al ámbito de la orientación educativa.  
 CCOD de profesores  
 STECYL-I  
 URY FETE CC

**ACLPP informa**  
 Boletín Informativo de la Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía  
 info@adpp.com • http://www.adpp.com • ISSN: 1989-7804 Marzo 2011 • Nº 21

**VI JORNADA REGIONAL ASAMBLEA ANUAL DE SOCIOS**  
 SEGOVIA • 14 DE MAYO DE 2011  
 El próximo 14 de mayo, tendrá lugar la VI Jornada Regional de la Asociación, durante la cual se desarrollará nuestra anual asamblea de socios.  
 Contamos, en esta ocasión, con la presencia de D. Jesús Alonso Tapia, conocido Profesor titular de la Universidad Autónoma de Madrid, que disertará en torno al tema "Motivar para aprender, motivar para ser. Posibilidades desde la escuela y la familia".  
 La Jornada tiene, además, un carácter lúdico y de convivencia entre el colectivo de orientadores, dando oportunidad para el reencuentro y el intercambio de inquietudes.

**MODIFICACIÓN DE LEYES EDUCATIVAS EN LA DE ECONOMÍA SOSTENIBLE**  
 Su desarrollo afectará a sustanciales aspectos de la orientación académica y profesional, haciendo idea de los cambios que se avecinan.  
**II JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACIÓN**  
**ORIENTACIÓN 2.0: La orientación a través de las nuevas tecnologías**  
 Alicante, 1 y 2 de abril de 2011  
 Más información en: [www.apocovam.com](http://www.apocovam.com)

**REUNIÓN CON LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN**  
 El pasado 2 de febrero se celebró la reunión prevista en la Consejería de Educación. El objetivo era el de presentar nuestras propuestas en torno a dos temas preferentes:  
 1º Necesidades y demandas de formación permanente del profesorado en contenidos de orientación educativa y atención a la diversidad.  
 2º Proyecto de contenidos del Centro de Recursos para la Orientación Educativa.

**ACLPP informa**  
 Boletín Informativo de la Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía  
 info@adpp.com • http://www.adpp.com • ISSN: 1989-7804 Mayo 2011 • Nº 22

**I ESCUELA DE VERANO DE LA ACLPP: 6, 7, 8 DE JULIO DE 2011**  
**ORIENTACIÓN ESCOLAR: Factor de calidad educativa.**  
 La Consejería de Educación y la Consejería de Sanidad han elaborado de forma consensuada un Protocolo de coordinación para la Atención a los Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad.  
**VI JORNADA REGIONAL ASAMBLEA ANUAL DE SOCIOS**  
 SEGOVIA • 14 DE MAYO DE 2011  
 El próximo 14 de mayo, tendrá lugar la VI Jornada Regional de la Asociación, durante la cual se desarrollará nuestra anual asamblea de socios.  
 Contamos, en esta ocasión, con la presencia de D. Jesús Alonso Tapia, conocido Profesor titular de la Universidad Autónoma de Madrid, que disertará en torno al tema "Motivar para aprender, motivar para ser. Posibilidades desde la escuela y la familia".  
 La Jornada tiene, además, un carácter lúdico y de convivencia entre el colectivo de orientadores, dando oportunidad para el reencuentro y el intercambio de inquietudes.

**Nos vemos en Segovia**  
 Entrevistamos a:  
**FERNANDO SÁNCHEZ PASCUALA NEIRA**  
 Viceconsejero de Educación Escolar de la Junta de Castilla y León

**II JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACIÓN**  
**ORIENTACIÓN 2.0: La orientación a través de las nuevas tecnologías**  
 Alicante, 1 y 2 de abril de 2011  
 Más información en: [www.apocovam.com](http://www.apocovam.com)

La inauguración de la Jornada fue presidida por Dña. Claudia de Santos, Concejala de Turismo de Segovia y Dña. Resurrección Pascual Santa Matilde, Jefa del Área de Programas de la Dirección Provincial de Educación, quien pronunció las siguientes palabras:

**B**uenos días, y bienvenidos a la VI Jornada Regional organizada por la Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía.

Señores y señoras: - D. Jesús Alonso Tapia, Profesor titular de la Universidad Autónoma de Madrid (Dpto. de Psicología biológica y de la salud). - Profesionales de la Educación y de la Orientación que se encuentran presentes. - (Orientadores de IES, CEOs y EOEPs). - Padres - y público, en general.

En primer lugar, excusar la ausencia de nuestro Director Provincial que no ha podido estar aquí hoy como le hubiese gustado, porque sus obligaciones no se lo han permitido. Sin embargo, me ha manifestado su interés por haber compartido esta jornada, ya que fue *uno de los fundadores en Segovia de esta Asociación de Psicología y Pedagogía*, como Profesor y Pedagogo. La Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía tiene por finalidad la de trabajar a favor de una educación de calidad. En esta labor, conjuntamente debemos unirnos todos: Administraciones Públicas, Instituciones, Padres, Maestros, Profesores, Orien-

tadores, y otros profesionales de la orientación para conseguir un mismo objetivo.

Desde el ámbito educativo, en nuestros centros educativos contamos con los Equipos de Orientación y los Departamentos de Orientación para que desarrollen actividades de orientación y atención a la diversidad con el objetivo de lograr un desarrollo personalizado e integral de todo el alumnado, apoyando a los centros en las funciones de orientación, evaluación e intervención educativa, contribuyendo a la dinamización pedagógica, a la calidad y a la innovación educativa. Sin embargo, esta labor se debe realizar siempre en colaboración con las familias, es decir, con las madres y padres de nuestros alumnos, conjuntamente y para conseguir entre todos un objetivo común.

La sociedad, nuestros alumnos en los centros están cambiando y nos debemos adaptar a estos cambios desde los centros educativos y también desde la orientación, como a partir de ahora vamos a tener que adaptarnos a la nueva normativa que supone importantes cambios como los establecidos en la Ley

2/2011 de Economía Sostenible y sus desarrollos posteriores. En la que hay que hacer una mención especial a la Formación Profesional, y a los cambios que quieren introducir, tanto a nivel de acceso a la F.P. como al sistema de acreditación de competencias profesionales que se está desarrollando.

La Orientación, es una labor reconocida y relativamente reciente, y de gran importancia que se desarrolla dentro del Sistema Educativo y en la que debemos seguir trabajando para mejorarla. Es una actividad cada vez más demandada por las familias pero también por los profesionales de nuestros centros, a los que debemos seguir aportando nuevas ideas y nuevos retos. Por último, deseo agradecer muy especialmente a esta Asociación esta Jornada formativa que ha organizado y a la que nos ha invitado, con el deseo de que sea un punto de encuentro de todos los profesionales y que puede servir como principio para desarrollar otras iniciativas interesantes en este ámbito.

Gracias por vuestra participación No quiero alargarme más, y simplemente ceder la palabra a D. *Jesús Alonso Tapia* que a continuación impartirá la Conferencia: "*Motivar para aprender, motivar para ser. Posibilidades desde la escuela y la familia*".

Muchas gracias.

Segovia, 14 de mayo de 2011  
Resurrección Pascual Santa Matilde  
Jefa del Área de Programas de la  
Dirección Provincial de Educación



Conferencia pronunciada en Segovia en la VI Jornada Regional de ACLPP, el 14 de mayo de 2011:

## MOTIVACIÓN PARA APRENDER, MOTIVAR PARA SER

### Problemas y preguntas

¿Qué podemos hacer profesores y padres para conseguir incrementar el interés y el esfuerzo por aprender de nuestros alumnos y alumnas, en general, y en especial el de aquellos cuyas condiciones culturales, sociales y económicas les impiden un adecuado aprovechamiento escolar? Ésta es la pregunta que profesores y padres se plantean y plantean a los orientadores, por lo que trataremos de dar una respuesta a la misma en este trabajo

Las mayores dificultades de los alumnos, en especial las de aquellos que están en mayor riesgo de exclusión social son bien conocidas. Por un lado, el nivel de competencia en Lengua y Matemáticas suele ser bajo, y su motivación por esforzarse para conseguir los objetivos de aprendizaje que propone la escuela también lo es. No tienen, por lo general, hábitos adecuados de estudio. Además, suelen tener la idea de que la escuela no te enseña nada realmente importante para la vida y de que lo que importa es conseguir un trabajo que proporcione dinero. El bajo nivel de rendimiento previo de estos alumnos va ligado a menudo a *factores familiares* que aparecen normalmente en los estudios sobre los mismos –nivel socio-económico de los padres, nivel educativo, tiempo que dedican a la lectura, etc.-. En cualquier caso, *esfuerzos por mejorar la situación no faltan, pero ¿qué podemos aportar con nuestra conferencia a los esfuerzos que se vienen realizando? ¿Qué podemos decir a los orientadores aquí presentes que pueda ayudarles en su trabajo con padres y profesores, que son los que de modo directo trabajan con los alumnos?* Lo primero, ampliar la perspectiva sobre los factores que influyen en los problemas que tratamos de afrontar, tal y como muestra la Figura 1.

Se han señalado factores personales del alumnado y factores familiares como causas potenciales de las dificultades que determinan el bajo rendimiento, la falta de integración y el fracaso escolar de muchos alumnos. Sin embargo y curiosamente, en

estudios relacionados con los problemas mencionados no aparecen datos sobre si el nivel de rendimiento se asocia a *factores escolares* tales como el *clima motivacional de clase* definido por la forma en que los profesores trabajamos con nuestro alumnado (Alonso Tapia y Fernández, 2008, 2009; Ames y Archer, 1988). Es como si la forma en que los profesores llevamos u organizamos nuestras clases o, en el caso de la formación profesional, el trabajo en los talleres, no tuviese nada que ver con su baja motivación y su rendimiento. Este hecho lleva a menudo a pensar que las formas de afrontar el problema del riesgo de fracaso escolar y de la posibilidad de exclusión debe hacerse con acciones aje-

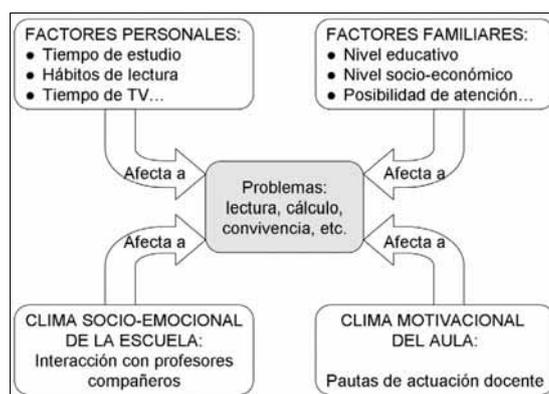


Figura 1: Condicionantes de las dificultades escolares que demandan compensación.

nas a la dinámica habitual del aula. Pero, aunque tales acciones sean necesarias –y lo son-, veremos que uno de los modos de afrontar la prevención del fracaso escolar y la exclusión social es modificando la organización de la actividad y la interacción con los alumnos en aulas y talleres, pues tales modificaciones afectan al clima motivacional del entorno de trabajo, clima que es un factor crítico en el éxito de las actividades de compensación.

Así mismo, tampoco se hace referencia en estudios sobre el colectivo de los alumnos que nos preocupa a factores como el *clima socio-emocional del centro*, definido por el grado en que los alumnos se sienten a gusto con profesores, instructores y compañeros y en que experimentan la escuela o el centro como algo propio. Este clima, aunque no depende sólo del profesorado, se ve afectado

por el modo que actuamos para facilitar la convivencia (Juvonen, 2007). Esto es, es como si se pensase que el único entorno social que influye en el rendimiento es el familiar, y que el clima socio-emocional de la escuela o el centro de formación, clima del que los profesores somos uno de los agentes –no el único- no tuviese nada que ver con la motivación y el rendimiento de los alumnos, lo que lleva a pensar que el problema “no es nuestro”, o que, como mucho, no formamos parte del mismo, aunque podamos contribuir a su solución.

Sin embargo, somos los profesores, padres y orientadores –responsables más inmediatos de la educación- los que nos planteamos la pregunta que está a la base de esta conferencia, y la primera respuesta a la misma deberíamos darla tanto desde el planteamiento de nuestra actividad docente habitual, como desde las medidas que tomemos en nuestras escuelas para facilitar la convivencia y el clima social. ¿Qué hacer pues? ¿Qué esperar de esta conferencia?

Nuestro *objetivo* es múltiple. Por un lado queremos facilitar la toma de conciencia de los factores personales y contextuales que afectan a la motivación por aprender y, sobre todo, del modo en que interactúan, factores presentes en todo contexto y momento de aprendizaje –escuela, taller o empresa-. La razón es que el esfuerzo e implicación de alumnos y alumnas en el aprendizaje depende de la *interacción* entre características personales y características del entorno social e instruccional, de modo que si el entorno no incide sobre los factores capaces de implicar al alumno o incide de modo inadecuado, los alumnos no se esforzarán. En consecuencia, para saber qué podemos hacer –qué criterios utilizar para valorar la utilidad potencial de nuestro trabajo-, necesitamos conocer lo que mueve interiormente al alumno a esforzarse o, por el contrario, lo que le hace abandonar todo intento por aprender. Por otro lado, trataremos de ilustrar cómo aplicar las ideas expuestas al análisis del valor motivacional de distintas formas de

actuación docente, de modo que “aprendamos a ver”, a analizar nuestras intervenciones con las “lentes” de los principios descritos. Y si el lector no es profesor sino orientador, esta ilustración podrá servirle en su trabajo con los profesores para ayudarles a ver formas de afrontar los problemas cotidianos.

### ¿Qué mueve interiormente a un alumno a esforzarse?

Los estudios acumulados sobre las razones personales que hacen que un alumno o una alumna trabajen por aprender muestran el esfuerzo depende básicamente de cinco grupos de factores.

*Trabajamos si estamos en un entorno social en que nos sentimos a gusto.*

Es un hecho que el aprendizaje no se produce en el vacío sino en un entorno social en relación con el que necesitamos sentirnos integrados, aceptados, conectados. Por este motivo, si un alumno o una alumna no se sienten aceptados y conectados con los compañeros y profesores en un entorno emocionalmente estable, se producen una serie de emociones negativas que dificultan la aceptación de los objetivos y actividades que trata de promover la institución. La Figura 2 muestra la dinámica del Clima Social de la Escuela:

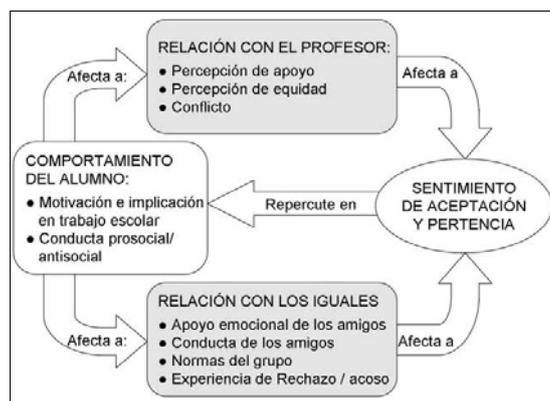


Figura 2. Dinámica del Clima Social de la Escuela (Juvonen, 2007)

Como puede verse, la motivación de nuestros alumnos y alumnas y su traducción en comportamiento afecta y se ve afectada por tres elementos que definen el clima social: a) el grado de apoyo que reciben de los compañeros o el aislamiento social en relación con los mismos; b) el grado de apoyo que reciben del profesor, manifiesto en el tiempo que le dedica y en el modo en que son tra-

tados y apoyados por él/ella o, por el contrario, el grado de conflicto existente entre ambos; y c) el grado en que, fuera de la propia clase, la escuela es amena, aplica reglas justas, permite a los alumnos participar en la organización y desarrollo de las actividades o, por el contrario, se percibe como impositiva, etc. Cuando los alumnos perciben que el profesor o profesora no tratan a todos por igual, cuando el trato que reciben es distante, sus críticas sobre todo negativas y el apoyo escaso, y cuando experimentan rechazo de los compañeros, la experiencia afectivo-emocional resulta desmotivadora y lleva al rechazo de la escuela, mientras que la experiencia opuesta, aunque no garantiza el esfuerzo por aprender, evita un obstáculo importante. Podría decirse que *un clima social favorable en el aula es condición necesaria pero no suficiente para que los alumnos se interesen por aprender* (Juvonen, 2007), y esta afirmación cabe hacerla en relación con cualquier entorno de aprendizaje reglado, sea la escuela, el taller o el aprendizaje inicial en una empresa. Esto supuesto, en la medida en que depende de nosotros, ¿qué hacemos que favorezca un clima social positivo tanto en nuestras clases ordinarias como en los grupos de compensación y en la organización de las actividades que implican a toda la escuela? ¿Qué podemos hacer nosotros?

*Trabajamos si conocemos qué hay que aprender al hacer las tareas*

Supuesto que el entorno social sea favorable, una vez puestos a la tarea de aprender el esfuerzo de alumnos y alumnas depende, ante todo, de que tengan claro qué es lo que se pretende que aprendan con la realización de la tarea (Alonso Tapia, 2005a). Si no saben qué deben aprender mientras trabajan, difícilmente van a esforzarse con-

seguirlo: tratarán de quitarse la tarea de encima de la forma menos costosa posible. Puede que pensemos, por ejemplo, que es evidente se aprenden matemáticas porque son aplicables y necesarias en muchos contextos cotidianos, que se lee para aprender a leer y a comprender lo que se lee, que hay que estudiar los distintos tipos de limas porque en algún momento habrá que limar, o que se

aprende un lenguaje de programación porque será necesario utilizarlo, y que no hace falta explicitar objetivo alguno. Sin embargo, en cualquiera de estos aprendizajes median muchos procesos entre la actividad inicial y el logro de las competencias que permiten que sean aprendizajes funcionalmente útiles. Estos procesos son entrenables y deben ser aprendidos por los alumnos, y no saber “a qué prestar atención” mientras se hace un problema, se lee, se estudian las limas o se está preparando un guiso determinado puede generar una experiencia de falta de progreso y llevar a los alumnos a preguntarse para qué insistir -qué objetivo tiene seguir con la actividad- si no aprenden nada. Además, ¿no es cierto que a menudo planteamos actividades a nuestros alumnos y alumnas sin decirles qué es lo que tienen que aprender al hacerlas? No saber que haciendo una tarea lo que tenemos que conseguir no es tanto “terminarla y entregarla” para que nos califiquen, sino adquirir una habilidad que radica precisamente en saber como resolver un problema o realizar una actividad de modo eficiente, da lugar a que no centremos nuestra atención en el proceso que nos permite actuar con eficacia, sino en el resultado, con lo que la experiencia de estar adquiriendo una competencia o un conocimiento útil no se produce. Por el contrario, lo que se experimenta es que se actúa “obligado”, experiencia que desmotiva y mueve a abandonar. En consecuencia, ¿en qué medida hacemos explícito a nuestros alumnos qué es interesante aprender haciendo las tareas que han de hacer tanto en las clases de los módulos básicos como en las actividades de taller?

*Trabajamos buscando maximizar los beneficios de nuestro esfuerzo*

En tercer lugar, supuesto que el clima social sea favorable y el objetivo esté claro, la motivación se apoya en las metas que perseguimos las personas, metas que definen los beneficios que potencialmente nos puede proporcionar el hecho de aprender lo que se nos propone, metas que hacen que los alumnos afronten el trabajo con una motivación predominantemente intrínseca o extrínseca. Existen diferentes tipos de metas e intereses sobre los que incide la acción de los educadores unas veces con efectos positivos y otras con efectos negativos, por lo que necesitamos conocer de qué tipo

de metas se trata para valorar si los modos de actuación propuestos para compensar las deficiencias educativas son adecuados (Alonso Tapia, 2005a).

Por ejemplo, cuando tenemos que esforzarnos al hacer una tarea las personas nos preguntamos, explícita o implícitamente, qué vamos a conseguir y si lo que vamos a conseguir nos interesa. ¿Vamos a disfrutar haciendo la tarea porque la elegimos nosotros? ¿Vamos a adquirir una competencia que consideramos útil? ¿Vamos a aprender algo que nos va a permitir ser útiles a otros? ¿O que nos va a permitir obtener un buen trabajo? ¿Se trata sólo de conseguir calificaciones que nos hagan quedar bien ante los demás o evitar su crítica? ¿Se trata de evitar las consecuencias negativas que pueden seguir a una mala calificación o a una mala actuación frente a los compañeros? ¿Se trata de conseguir algún tipo de recompensa externa al propio trabajo? ¿Se trata de demostrar que no pueden con nosotros? ¿Se trata de trabajar porque estamos a gusto con el profesor o profesora y su afecto es importante, nos da seguridad y no queremos perderlo? Esto es, nos esforzamos o no dependiendo de las metas que percibamos que están en juego.

Lo que ocurre es que no todas las metas hacen que nos esforcemos del mismo modo ni en el mismo grado. Si lo que interesa a nuestro alumnado es dedicar su tiempo a actividades que no tienen que ver con el programa de formación –*actividades externas*: salir con los amigos, chatear por Internet, etc.- no se esforzarán a menos que la posibilidad de realizar estas actividades esté condicionada a la realización efectiva del trabajo programado. Si lo que les interesa es *quedar bien y evitar quedar mal ante los demás*, su forma de trabajar se ajustará a este objetivo. Hay que tener en cuenta que en los alumnos de los PCPI no se sienten competentes para realizar muchas de las tareas de aprendizaje. Por eso no preguntarán para no quedar mal, especialmente en los módulos básicos, que es en los que arrastran una mayor experiencia de fracaso. Si se les da a escoger, escogerán los trabajos más sencillos, aunque con ellos se aprenda poco, no tanto porque supongan trabajar menos cuanto porque disminuye el riesgo de una valoración negativa por parte de los demás. Y se excusarán en caso de

fracaso en lugar de tratar de aprender de los errores. Y lo mismo ocurrirá si el objetivo es simplemente *conseguir una calificación aceptable*, objetivo muy probable en el caso de los módulos básicos por la misma razón aludida. Se apoyarán en la ley del mínimo esfuerzo para conseguirla, sin importarles si aprenden o no. Ahora bien, *¿qué implicaciones tienen estos hechos para nuestro trabajo como profesores? ¿Cómo podemos conseguir que pregunten y participen sin miedo –hacerlo es usar una estrategia de aprendizaje- sin que sientan amenazada su estima y su imagen social? ¿Y cómo aprovechar la preocupación por conseguir una calificación aceptable para evitar que busquen hacer las cosas para pasar?*

Si por el contrario lo que interesa a nuestros alumnos y alumnas es *aprender y experimentar que son competentes*, no sólo se esforzarán más, sino que lo harán utilizando estrategias orientadas a facilitar la comprensión y la adquisición de capacidades que les permitan ser competentes. Pero, ¿por qué no suele ser esta la meta de muchos de los alumnos de los PCPI? ¿Qué nos mueve a querer aprender? Enfrentarnos a un desafío razonable, centrado en la adquisición de la competencia para resolver un tipo de problemas, en una tarea relevante, y recibir paso a paso la retroalimentación que hace sentir que progresamos hacia la meta perseguida. ¿En qué medida se dan estas condiciones en nuestro trabajo y qué podemos hacer para que se den?

Se sabe también que una meta que estimula mucho el esfuerzo por aprender es el que una persona busque *ser útil y ayudar a otros*. Y el esfuerzo será mayor aún si perciben la utilidad de lo que han de aprender para sus propios propósitos, ya que *buscan adquirir conocimientos y competencias útiles* desde su propio punto de vista, y no aprender sin más. Finalmente, si se sienten a gusto con un profesor o con el grupo de compañeros, acudirán a clase y trabajarán porque *necesitan sentirse integrados, perteneciendo a un grupo*, y no perder su afecto. Ante estos hechos cabe preguntarse de nuevo nos *¿qué implicaciones tienen para nuestro trabajo como profesores? ¿Cómo podemos conseguir que se enfrenten a su trabajo con la expectativa de que pueden aprender cosas útiles, que además de permitirles vivir les van a posibilitar que sean*

*útiles a otros? ¿Y cómo hacer que se sientan integrados en el grupo? Y antes, ¿qué metas sugieren a nuestros alumnos nuestros modos de organizar la enseñanza o de interactuar con nuestros ellos tanto los módulos básicos como en los módulos profesionales?*

*Trabajamos tratando de minimizar los costos.*

La motivación se apoya también en los efectos negativos directos e indirectos que puede suponer el realizar el esfuerzo necesario para intentar aprender así como las consecuencias que pueden seguirse de no lograrlo, efectos que definen los *costos del aprendizaje*. Esto es, no sólo nos movemos por beneficios, sino también por costos, de modo que el balance entre unos y otros determina si seguimos adelante o no. Y si lo que preocupa a los alumnos es evitar el esfuerzo que supone aprender o las consecuencias negativas de una mala calificación, esto es, si buscan minimizar los costos, se esforzarán lo justo para aprobar, pero no necesariamente del modo que más favorezca un aprendizaje funcional, el aprendizaje que conlleva la posibilidad de usar de modo eficiente lo que se estudia. Y en algunos casos, cuando las malas calificaciones no tienen para ellos consecuencias negativas importantes, ni siquiera estudiarán.

Los costos pueden ser de muy diferentes tipos y, en parte, pueden ser relativos. Costo es el tiempo que es preciso dedicar para conseguir un aprendizaje. Costo es lo que dejamos de hacer cuando dedicamos ese tiempo. Costo es la experiencia de dificultad o fracaso que experimentamos cuando no conseguimos experimentar que entendemos y progresamos. Costo es la valoración social negativa que recibimos de los demás –adultos o compañeros- si no hacemos lo que esperan de nosotros o si fracasamos. Ocurre, sin embargo, como dice un proverbio chino, que sólo lo que se hace se aprende, esto es, a menudo el costo de hacer lo que nos permite aprender no se puede eliminar. Sin embargo, hemos señalado que el costo es relativo — “Los duelos con pan son menos”—. El problema que se plantea entonces *¿cómo podemos conseguir cambiar la percepción del costo? ¿Qué formas de organizar las actividades de aprendizaje y de apoyar a nuestras alumnas y alumnos pueden hacer que, aunque el esfuerzo a realizar sea básicamente*

te el mismo, trabajen y no abandonen?

*Trabajamos si tenemos confianza en conseguir nuestros objetivos porque sabemos como lograrlos.*

Nuestro esfuerzo depende de que consideremos que esforzándonos vamos a conseguir aquello que buscamos, esto es, de las expectativas de conseguir los objetivos, ligadas al grado en que creemos que sabemos cómo lograrlos -expectativas de autoeficacia- y que este logro depende de nosotros mismos -expectativas de control personal-. Unas y otras expectativas dependen, a su vez, de las experiencias de progreso de nuestro alumnado ligadas en buena medida al grado en que "sabe pensar" y "autorregular" su proceso de aprendizaje.

Amenudo nuestros alumnos afrontan las actividades con ilusión, pero ocurre que lo intentan durante un rato y no consiguen enterarse. No experimentan progreso. En ese momento, si no saben cómo enfrentarse a esa experiencia de dificultad -qué preguntas hacerse, dónde buscar información, cómo manejar la ansiedad que les produce la sensación de no saber-, se desmotivan. Esto es, aunque las metas a conseguir sean atractivas, las personas no nos esforzamos si nuestras expectativas de conseguirlas no son altas, y el que esto ocurra depende de nuestra experiencia de progreso, de que sepamos "pensar", esto es, de que sepamos cómo afrontar las tareas y problemas necesarios para aprender -lo importante no son las tareas, problemas, etc., sino lo que se aprende al realizarlas y que permitirá resolver nuevos problemas en el futuro-. Dicho de otro modo, a veces no es que alumnos y alumnas no aprendan porque no se esfuerzan, sino que no se esfuerzan porque cuando lo hacen no experimentan progreso, normalmente porque no saben cómo afrontar la tarea, porque no saben "pensar".

Estos hechos sugieren que para motivar lo que hay que hacer es ayudar a nuestros alumnos y alumnas a que experimenten que progresan, lo que nos debe hacer revisar la forma de plantear las actividades de aprendizaje y, sobre todo, el tipo de ayudas que proporcionamos a los estudiantes. ¿Les informamos sólo de lo que está bien o mal, a menudo con una calificación, o nos preocupamos de que sepan por qué está mal y cómo pueden evitar los errores en un

contexto de ayuda y no de sanción? ¿Les ayudamos, además, a que ellos mismos interioricen criterios de calidad dándoles pautas y guiones que les permitan autoevaluar su progreso? El problema es que cuando un alumno en una situación similar se echa para atrás, pensamos o que no es listo, o que le falta voluntad para intentarlo porque no somos conscientes que regular lo que hacemos cuando tratamos de aprender y nos encontramos con dificultades es una competencia que se puede aprender y cuya adquisición puede facilitarse mediante el aprendizaje. La cuestión es, *¿qué podemos hacer para facilitar la adquisición de la capacidad de autorregulación?*

Los tres factores mencionados - las metas, el costo y la capacidad de autorregulación/ expectativas- están relacionados e interactúan entre sí formando un "trípode" en el que se apoya la motivación, de modo que cuando uno de estos soportes falla, el alumno deja de esforzarse. Si la meta vale poco, si no tiene significado o valor para el alumno, la percepción del costo que supone la realización de las tareas que permiten conseguirla aumenta. Análogamente, si el alumno considera que no sabe lo suficiente como para realizar la actividad con facilidad, aumenta la percepción del costo y el valor de la meta se devalúa -"No las quiero comer, no están maduras", decía la zorra cuando veía que no era capaz de alcanzarlas"- . Además, los tres factores señalados no actúan en el vacío, sino que se apoya a su vez en el marco definido por el conocimiento del tipo de aprendizaje que se trata de conseguir realizando las actividades escolares. Si el objetivo de aprendizaje no está claro, no se sabe donde centrar la atención durante la actividad para poder aprender, ni se conocen los beneficios que la tarea puede aportar, con lo que la percepción del costo aumenta.

Finalmente, estos tres factores no actúan en el vacío, sino en el entorno que configura la actuación de profesores, padres y educadores en general. Y aquí donde entra las preguntas que nos planteábamos al comienzo: *¿Qué podemos hacer para conseguir incrementar el interés y el esfuerzo de los alumnos que integran los PCPI? ¿Y cómo ajustar nuestro trabajo dentro de éstos programas para mejorar su impacto motivacional?*

## ¿Qué pautas de actuación son efectivas a la hora de motivar y mejorar el aprendizaje?

El hecho de que a nivel personal la motivación de alumnos y alumnas -el interés y el esfuerzo que ponen en aprender- dependa de los factores descritos tiene implicaciones importantes a la hora de decidir cómo actuar tanto en las aulas ordinarias como en las actuaciones destinadas a prevenir y compensar las deficiencias en el aprendizaje que presentan. Estas implicaciones, revisadas en varios trabajos recientes (Alonso-Tapia y Pardo, 2006; Alonso Tapia y Fernández, 2009; Urdan y Turner, 2005), pueden resumirse en una idea: los profesores podemos mejorar la motivación e implicación de los alumnos si creamos un *clima motivacional de clase* definido por dos conjuntos de patrones, unos centrados en *conseguir despertar el interés, generar expectativas de eficacia y experiencia de progreso*, y otros unos centrados en *conseguir un clima social adecuado*.

Se ha comprobado que los patrones mencionados afectan al interés, a la habilidad percibida (autoeficacia), a las expectativas de éxito, al interés, al esfuerzo y a la aceptación y valoración del profesor. Y se ha comprobado su eficacia tanto con alumnos de bajo riesgo como, sobre todo, con alumnos de alto riesgo de abandono del sistema educativo. Han sido tenidos en cuenta en numerosos programas de intervención, particularmente en los programas que han funcionado bien tanto en relación con la motivación como con el aprendizaje, como ha puesto de manifiesto el reciente número monográfico que la revista *Educational Psychology*: "Motivation at school: Interventions that work" ("Motivación en la escuela: intervenciones que funcionan") (Wigfield y Wentzel, 2007).

Pasamos a comentar en detalle los patrones de actuación a que nos referimos, patrones que se recogen en la Figura 3, y vamos a hacerlo agrupándolos en cuatro bloques: a) Creación del deseo de aprender al comienzo de las actividades de aprendizaje; b) mantenimiento del interés y el esfuerzo durante las actividades de aprendizaje, c) control de los efectos de la evaluación en la motivación, y d) creación de un clima social adecuado. En la Tabla 1 se expone un ejemplo de modo de tra-

bajo que se va a ir comentado paso a paso

**Pautas de actuación al comenzar a trabajar para suscitar el deseo de aprender**

Para que los alumnos quieran aprender lo que deseamos que aprendan, al comienzo de toda clase y de toda actividad de aprendizaje es fundamental *despertar su curiosidad, mostrar la relevancia de las actividades en relación con sus intereses, objetivos y valores, y diseñar las actividades de aprendizaje de modo que planteen un grado de desafío razonable* (Alonso Tapia, 1991, 2005a; Ames, 1992). Con este fin es importante utilizar estrategias como presentar información nueva y sorprendente, plantear problemas e interrogantes, hacer que recuerden lo que saben en relación con los mismos y que vean que necesitan saber más para adquirir la competencia para poder resolverlos, y usar tareas que muestren la relevancia utilidad de lo que los alumnos han de apren-

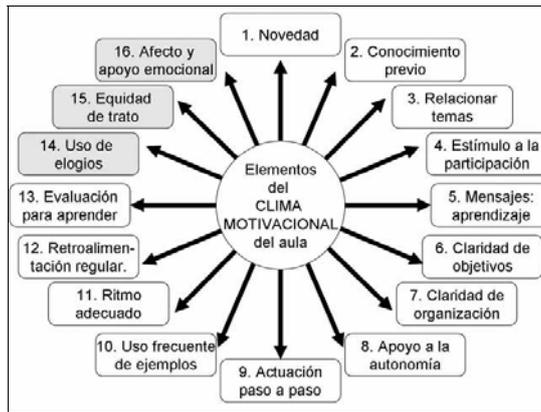


Figura 3. Clima motivacional de clase (Alonso-Tapia y Fernández, 2009)

der, o indicar esta utilidad directamente. En la Tabla 1, por ejemplo, vemos cómo comenzar una clase en tres PCPI distintos. Estas formas de actuación definen los elementos del clima motivacional del aula a los que hacen referencia los puntos 1 a 7 de la Figura 3.

Tabla 1. Ejemplo de clima motivacional orientado al aprendizaje.

Al comienzo de la actividad	
¿Cómo conseguir un guiso de pescado, por ejemplo, bacalao, que sea sano, nutritivo, sabroso, que guste a la gente hasta el punto de volver al restaurante a tomarlo de nuevo? Se recogen las respuestas. ¿Quién tendrá razón? Vamos a aprender como hacer guisos de este tipo utilizando diferentes pescados.	Novedad: no esperar empezar así Activa conocimientos previos
¿Cómo conseguir un peinado que favorezca a una mujer con la cara redondeada y cabello liso? ¿Y si la cara fuera alargada y el cabello rizado? ¿Y si las características estuvieran cruzadas? ¿Y cómo conseguirlo en poco tiempo de modo que el precio sea razonable, las clientas queden contentas y vuelvan? Se recogen las respuestas. ¿Quién tendrá razón? Vamos a aprender cómo elegir qué peinados pueden favorecer a cada rostro y cómo hacerlos del modo indicado?	Estimula la participación que permite reforzar lo que ya se sabe. Pone un problema: con lo que se sabe no es suficiente Plantea un desafío: se trata no de resolver el problema en este caso, sino de aprender a resolver problemas como éstos
¿Qué lima utilizaríais de las que tenéis aquí –se les presentan, si tuvieseis que limar una madera de roble, de balsa, de pino, para desgastar la madera hasta conseguir una figura como ésta? ¿Y cómo deberíais manejarla para no estropear la madera? Se recogen las respuestas. ¿Quién tendrá razón? Vamos a aprender cómo elegir qué lima usar en cada caso, por qué escoger esa y no otra y cómo usarla del modo indicado?	Muestra para qué puede ser útil saber lo que se va a aprender: aprendizaje relevante
¿Qué hemos aprendido en días anteriores que nos puede servir? - Importancia de los productos – pescado e ingredientes. ¿Por qué? - Importancia de la higiene al cocinar ¿Por qué? - Importancia del orden y la organización ¿Por qué? - Importancia de... ¿Por qué?	Las competencias no son fruto de aprendizajes aislados sino de la integración de distintos aprendizajes
Vamos a dividir la tarea en partes pasos para facilitar el aprendizaje. - Higiene: cocina y utensilios limpios, ropa adecuada, manos limpias - Organización del espacio: utensilios e ingredientes. - Secuenciación y distribución de tareas. - ejecución, presentación, etc.	Claridad de objetivos en cada paso, de la organización y de entender por qué hacer las cosas como se hacen genera sensación de competencia
Lo importante es que nos fijemos en el proceso: cocinar hoy no es el objetivo, es un modo de aprender	Mensajes que centran la atención en lo importante
Durante el proceso de aprendizaje	
Uso de ejemplos: Modelar, explicar, pedir que hagan ¿Habéis entendido lo que he hecho y porqué? ¿Quién se lo explica a los demás? (Sabréis realmente no sólo cuando sepáis hacer algo, sino cuando sepáis hacer "hacer", cuando sepáis enseñar)	Facilita ejemplos, implica a los alumnos, exige verbalización, facilita la mejora de la expresión verbal, permite retroalimentación de los compañeros
En los momentos en que hay que evaluar	
Imaginemos que los alumnos se ponen a hacerlo, pero cometen errores –ejemplo: pasarse en la cocción-. ¿Cómo actuar ante los errores? Identificar el hecho, pedir explicación, quitar importancia al error Y si ha salido bien, preguntar ¿puedes decir a los compañeros cómo lo has hecho? Y elogiar.	Evaluación para aprender El error es una oportunidad para aprender Retroalimentación

**Pautas de actuación durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje para ayudar a mantener el interés y el esfuerzo.**

Para que nuestros alumnos y alumnas no se desmotiven durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje, tanto en el marco de la docencia ordinaria como de las actividades de compensación, es necesario es necesario varias cosas.

a) Primero, tanto si los alumnos han de atender a una explicación como realizar una actividad, es necesario que los profesores orientemos su atención mediante instrucciones y comentarios explícitos hacia el aprendizaje del proceso de realización (¿qué es lo que me está permitiendo realizar bien la tarea?) y no hacia el resultado final (Urdan & Turner, 2005). Es importante que entiendan que las actividades –atender a una explicación, leer, resolver problemas, hacer un guiso, un peinado, un mueble, etc.- no son un objetivo en si mismo, sino un medio –una estrategia de aprendizaje- que nos puede ayudar a aprender algo –un conocimiento, una capacidad o competencia- que nos puede servir frente a situaciones o problemas semejantes a aquellos con los que nos enfrentamos (Figura 3, puntos 5 y 6).

b) Segundo, si hay que explicar algo es necesario que se haga de forma concreta, coherente y organizada para que experimenten que entienden (Figura 3, punto 7), (Assor & Kaplan, 2001). La concreción se consigue mediante el uso frecuente de ejemplos e ilustraciones de aquello que queremos que entiendan y “visualicen” (Figura 3, punto 10). En los trabajos en que los procesos son bastante visibles, como cocinar, puede ser fácil. Basta con que el profesor “modele” el proceso, aunque a veces no es suficiente si el alumno no sabe por qué el profesor hace lo que hace. A menudo ha de explicar, y la claridad y la coherencia de una explicación no son algo que esté asegurado por el hecho de que el profesor procure ser ordenado y usar términos sencillos. La experiencia de coherencia se produce en la mente del alumno que tiene que conectar lo que ya sabe –lo dado- con lo que recibe –lo nuevo-. Y el profesor o profesora pueden facilitar esta conexión si hacen que alumnos y alumnas “participen” mostrando sus dudas, haciendo explícitas la representación que

se van haciendo de lo que oyen, etc., esto es, si transforman una explicación de monólogo en diálogo (Figura 3, punto 4).

c) Tercero, si han de realizar una actividad, es necesario ayudarles a visualizar y planificar de modo preciso las actividades a realizar, para evitar que se pierdan y para *regular el esfuerzo a realizar*. Esto es algo que se consigue en la medida en proporcionamos guiones –verbales o escritos- con instrucciones o pistas que les ayuden a no perderse y a dirigirse a sí mismos paso a paso mientras trabajan (Figura 3, punto 9), (Alonso-Tapia & Pardo, 2006). Montar un electrodoméstico requiere seguir un proceso a menudo descrito en un manual. Con todos los alumnos y más aún con alumnos sin hábitos estructurados de trabajo, es fundamental que las instrucciones les ayuden a estructurarse paso a paso. Además, es importante asegurar una adecuada retroalimentación (Figura 3, punto 12), (Black y William, 1998).

d) Cuarto, cuando los alumnos han de trabajar por sí solos, la motivación se ve favorecida

- Si los profesores les dan la oportunidad de establecer metas personales y les dan la oportunidad de elegir (Por ejemplo: ¿Qué texto deseas leer? ¿Qué te gustaría conseguir? ¿Qué plato deseas guisar? ¿A qué vas a prestar especial atención?).

- Si les enseñan a preguntarse “¿Cómo puedo hacer la tarea?” y a buscar las estrategias y medios necesarios para ello.

- Si les enseñan a dividir la tarea en pequeños pasos que les permitan avanzar de modo seguro.

- Si les enseñan a pedir ayuda “después” de haber intentado resolver la tarea.

- Si se les da retroalimentación frecuente y adecuada (Black y Williams, 1998).

- Si se les hace ver el progreso, se les muestra que se debe a ellos y se les elogia por su esfuerzo

El ejemplo que se recoge en la Tabla 1 ilustra cómo se pueden poner en práctica la mayoría de las indicaciones anteriores –la forma de introducir la tarea y las relacionadas con el trabajo-. No obstante, al igual que hacíamos con las pautas de actuación relacionadas con el comienzo de las actividades cabe preguntarse: *¿Poseen nuestros proyectos las características señaladas? ¿Cómo analizarlas?*

### **Pautas de actuación relacionadas con la evaluación.**

Existe un gran cúmulo de evidencia que muestra que los modos de evaluación que solemos utilizar los profesores tienen numerosos defectos que hacen que a menudo las tareas utilizadas no constituyan un criterio válido a partir del que inferir si los alumnos han comprendido los contenidos y si han alcanzado las competencias cognitivas que constituían el objetivo del aprendizaje (Black & William, 1998; Crooks, 1988; Segers, Dochy & Cascallar, 2003; Villa & Alonso-Tapia, 1996). De hecho, muchas de las tareas utilizadas no permiten identificar el origen de las dificultades de los alumnos, razón por la que no se les puede ayudar a superarlas mediante una retroalimentación adecuada y precisa (Alonso Tapia y otros, 2004, 2007, y b; Birembaum, 2003; Birembaum y otros, 2006). Este hecho es particularmente preocupante cuando ha sido demostrado más allá de toda duda razonable que la retroalimentación frecuente y precisa a lo largo del proceso de aprendizaje es uno de los factores que más contribuye a la mejora de la motivación, la comprensión y el aprendizaje (Black & William, 1998; Mayer, 2004; Kirschner, Sweller y Clark, 1996), y que cuando esta retroalimentación no se produce, los efectos son negativos.

Sin embargo, la investigación también ha identificado las características que debe tener la evaluación para influir positivamente en la motivación de los alumnos, a saber (Figura 1, puntos 12 y 13):

a) La primera de ellas tiene que ver con el “contenido” evaluado. Alumnos y alumnas han de percibir que merece la pena saber aquello que se les pregunta o se les pide que hagan porque se trata de un conocimiento o una competencia útil. Esto se consigue no sólo cuando previamente –durante el proceso de aprendizaje- hace referencia a la utilidad de lo que hay que aprender, sino también cuando al plantear la tarea que va a servir de base para la evaluación el modo de hacerlo hace que se perciba directamente esta utilidad. Por ejemplo, en el marco del módulo de riesgos laborales, antes de pedir a un alumno o a una alumna que lean un texto en el que se describen el proceso de propagación y contagio de una enfermedad debido a no usar las medidas de preven-

ción adecuada, por ejemplo, en el manejo de los alimentos, para evaluar si comprenden lo que dice y sus implicaciones para la prevención puede comentarse lo siguiente:

*“En los medios de comunicación escuchamos a menudo indicaciones sobre qué hacer para evitar contagiarnos de una enfermedad. Sin embargo, Para poder ponerlas en práctica, necesitamos comprender lo que dicen pues si no las comprendemos, es fácil que no las pongamos en práctica. Para que puedas ver si comprendes y, si no, para que pueda ayudarte, lee el siguiente texto y contesta las preguntas que siguen”.*

b) Segundo, es importante que las tareas de evaluación demanden la aplicación de conocimientos adquiridos a la resolución de problemas o a la realización de tareas que tengan cierto grado de “novedad”, de modo que los alumnos tengan que transferir de algún modo lo aprendido, y no simplemente reconocer y realizar un problema visto en clase o una definición leída en el libro (Schnotz & Preu., 1997). Por ejemplo, si vamos a examinar a un alumno lo importante no es que repita una receta, sino que haga algún tipo de variación sobre lo aprendido.

c) Tercero, para que la evaluación afecte a la motivación debe permitir que alumnos y alumnas puedan recibir –y recibir de modo regular- información que les ayude a superar las dificultades y a dirigir y regular su comprensión y su aprendizaje (Black & William, 1998; Underwood, 1998). La posibilidad de retroalimentación tiene que ver con la contextualización y diseño de las tareas. Por ejemplo, en relación con el aprendizaje de las tareas de cocina si insistimos a los alumnos en la importancia de la presentación de los platos más que a la higiene, prestarán más atención a la primera que a la segunda. En consecuencia, si algo sale mal, pueden deberse a instrucciones inadecuadas, y no a que no sepa qué hacer para que un guiso no transmita enfermedades. Y esto vale igual para las tareas de los módulos básicos. Así, en cuanto al diseño de las tareas, no es lo mismo pedir la definición de un concepto como, por ejemplo, “reproducción asexual” que pedir a un alumno, dados una serie de casos algunos de los cuales si son reproducción asexual y otros no, que indi-

que cuáles son ejemplos de “reproducción asexual” o cuáles no y que explique por qué. Si la tarea se diseña así puede saberse si el alumno confunde el concepto de “reproducción asexual con el de “regeneración” o con el de “fecundación externa”, y darles las ayudas necesarias.

d) Cuarto, para que la evaluación afecte positivamente a la motivación por aprender es especialmente importante no insistir en que la realización de la tarea tiene como objetivo una nota –aunque sea cierto-, porque en ese caso los alumnos están más pendientes de la nota que de lo que aprenden. No hay que olvidar que el horizonte global en que el alumno trabaja siempre termina en “calificación”, por lo que hay que evitar que la referencia a ésta influya negativamente en el esfuerzo y modo de trabajo del alumno (Self-Brown & Mathews-II, 2003).

e) Finalmente, la evaluación –la comparación de lo hecho con un criterio, no la calificación-, es más efectiva cuando la hace el propio alumno. Sin embargo, para poder autoevaluarse es preciso tener elementos de comparación. Por ejemplo, si un profesor da a los alumnos un guión con preguntas a hacerse para ver si ha comprendido, el propio guión posibilita la autoevaluación y ésta, la interiorización del aprendizaje. Por ejemplo, un profesor puede dar a los alumnos el siguiente guión para que autoevalúen si han comprendido o no un texto:

*Para cualquier texto que leas conviene que te hagas las siguientes preguntas e incluyas las reflexiones correspondientes:*

- *¿Entiendo los conceptos y términos que aparecen? Si no, ¿qué puedo hacer para conseguirlo?*
- *Si he resumido cada párrafo, ¿es correcto mi resumen? ¿Por qué pienso así?*
- *¿Qué es lo más importante que me quiere decir el autor? ¿Por qué pienso así?*
- *¿Con qué intención ha sido escrito? ¿Por qué pienso así?*
- *Si he resumido el texto y he enseñado mi resumen a un compañero, ¿qué me ha dicho?*
- *¿Estoy de acuerdo con ellos o no? ¿Por qué?*

Al esquema general anterior pueden añadirse preguntas relacionadas específicamente con el contenido orientadas a evaluar no a ver si recuerda algún detalle específico la adecuación de las inferencias sobre

las que se construye la comprensión. Y del mismo modo cabe proceder en relación con las actividades netamente profesionales.

No obstante, al igual que hacíamos con las pautas de actuación relacionadas con el comienzo de las actividades cabe preguntarse: *¿Poseen nuestros proyectos las características señaladas? ¿Cómo analizarlas?*

#### **Pautas de actuación para crear un clima social positivo.**

En cualquier situación de enseñanza, pero sobre todo en contextos de compensación en que los alumnos a menudo presentan problemas ligados a su desidentificación con el centro y con el grupo, a la falta de apoyo familiar y a grandes carencias afectivas, es especialmente importante crear un clima social positivo, clima que depende de dos grupos de factores.

Por un lado, es importante que el profesor, al interactuar con sus alumnos, se muestre equitativo, transmita afecto, confianza y apoyo emocional, y estimule la autoestima mediante comentarios y mensajes que pongan de manifiesto los progresos conseguidos, así como el peso que el esfuerzo ha tenido en los mismos (Figura 3, puntos 14, 15 y 16). Esto se consigue, ante todo: a) dedicando tiempo al alumno o alumna –si no dedicamos tiempo a alguien, para nosotros no existe-; b) dándoles autonomía, esto es, dándoles la posibilidad de elegir y decidir cómo actuar e intervenir de modo tan frecuente como sea posible (Figura 3, punto 8); c) escuchando de forma activa, tratando de entender lo que dicen; d) asintiendo y “haciendo eco” de sus intervenciones cuando hablan; (e) subrayando los aspectos positivos de sus respuestas aunque sean incompletas, y elogiando la calidad de sus trabajos al tiempo que se subsanan los errores; f), preguntando por las razones por las que han dado una respuesta cuando ésta es incorrecta para poder entender la razón de los errores, razón que a menudo los hace comprensibles aunque no los justifique, permitiendo de este modo salvar la estima del alumno; g) evitando la comparación entre alumnos, la que facilita la percepción de equidad.

Por otro lado, dado que, como se indicó al comienzo, una condición necesaria pero no suficiente para esforzarse por aprender lo que pide la escuela es sentirse aceptado y acogido no sólo por los profesores, sino

también por los compañeros, no es suficiente con que el profesor personalmente intente ser equitativo y proporcionar afecto y apoyo para crear un clima social positivo que estimule el aprendizaje. Es importante que, en la medida en que esté en sus manos, intente crear condiciones de trabajo en las que las interacciones con los compañeros proporcionen seguridad, experiencia de pertenencia a un grupo, experiencia de aprendizaje e incremento de competencia, e incremento de la autoestima, características especialmente necesarias en situaciones de compensación. Ahora bien, *¿qué podemos hacer los profesores para que tanto en las clases ordinarias como en las de compensación se produzcan las condiciones anteriores?*

Uno de los principales recursos, es la creación de *sistemas de aprendizaje cooperativo*. Es un hecho demostrado por numerosas investigaciones (Díaz-Aguado, 2005; Johnson, Johnson y Stanne, 2000; Slavin, 1992, 1996) que trabajar en grupos cooperativos tiene un efecto positivo sobre la motivación por aprender y sobre el aprendizaje mismo superior al hecho de trabajar de modo individual sin competir o compitiendo. Las razones que explican esta superioridad son varias: (a) la necesidad de llegar a soluciones a pesar de la discrepancia de puntos de vista (conflicto socio-cognitivo) mueve a buscarlas y a llegar a acuerdos; (b) se puede aprender mucho por “observación” del compañero –formas de trabajo, formas de enfrentarse a los problemas y dificultades, actitudes, etc.; (c) el trabajo puede en muchos aspectos repartirse con lo que el esfuerzo individual disminuye pero, sobre todo, se ve a la otra persona como un apoyo, no como un competidor o como alguien indiferente; (d) normalmente el tiempo de dedicación a la tarea es mayor, lo que favorece la experiencia de activación-progreso y la elaboración; (e) cada alumno manifiesta dificultades que pueden ser atendidas de forma individualizada por otros miembros del grupo; (f) la oportunidad y el hecho de tratar de ayudar a otros miembros del grupo promueve una mejor asimilación e integración de lo aprendido en el que ayuda.

Además, la propia estructura de las situaciones de trabajo cooperativo tiene otros efectos positivos. Obliga a que los profesores cambiemos nuestro rol: en vez de dar infor-

mación, nos convertimos en alguien que ayuda a plantearse el trabajo y a afrontar las dificultades que van surgiendo tanto en el aprendizaje de las materias como en la resolución de conflictos y el aprendizaje de valores, y que se adapta a la diversidad de cada alumno. Además, tiene efectos positivos no sólo sobre la motivación y el aprendizaje, sino también sobre la integración social, la prevención de la violencia y el acoso escolar –se favorece el conocimiento mutuo, la aceptación, la empatía, etc.-. Estos efectos se deben, por un lado, a que se aprende que los otros son una fuente de experiencias positivas y de refuerzos que no se desea perder y, por otro, a que en las situaciones de trabajo cooperativo se distribuye el protagonismo cuya necesidad es uno de los factores que contribuye a las situaciones de violencia. Además, estos efectos positivos se acentúan cuando el objetivo del propio trabajo cooperativo mismo tiene como objetivo el ensayo y aprendizaje de habilidades sociales y de actitudes tolerantes (Díaz-Aguado, 2004).

En el Cuadro 2 pueden leerse dos ejemplos de cómo cambia la percepción y valoración que hacen los alumnos que tienen problemas de integración antes y después de participar en situaciones de aprendizaje cooperativo. Estos ejemplos proceden de las investigaciones realizadas por Díaz Aguado (2005) y se presentan sólo a modo de ilustración.

Sin embargo, los efectos señalados no se producen siempre. La razón es que tratar de que los alumnos se interesen por aprender, aprendan y adquieran actitudes de cooperación y respeto mediante la organización del aprendizaje de forma sólo funciona bien si se sabe crear las condiciones adecuadas. Por un lado, para que el trabajo en grupos tenga efectos positivos deben darse primero las condiciones que hemos señalado que facilitan el trabajo individual (Figura 3, puntos 5 al 13). Pero además, para que tenga “valor añadido” y pueda producir efectos positivos sobre la motivación, el aprendizaje y la integración social superiores a los que puede tener el trabajo individual es necesario: (a) que la solución de la tarea exija la tarea exija necesariamente la interacción de todos los miembros, pues cuando puede ser realizada por una persona trabajando sola, los efectos del trabajo en grupo pueden ser negativos (Salomon y Globertson,

1989); (b) que la “recompensa” que supone la calificación u otras recompensas asociadas se basen en la suma del rendimiento individual de todos los miembros del grupo ya que, si la calificación o la recompensa se basa en el producto global, los alumnos no pueden identificar los resultados de su esfuerzo individual en el producto global, lo que hace que se produzca una difusión de la responsabilidad que reduce la motivación y el esfuerzo (Díaz Aguado, 2005; Slavin, 1992).

síntesis de las aportaciones procedentes tanto de los estudios sobre motivación y aprendizaje como de programas de intervención educativa. Creemos que ofrecen un marco sólido desde el que valorar nuestras propias propuestas de actuación si somos profesores y, si somos orientadores, para ofrecer sugerencias de actuación al profesorado y a los padres.

© Jesús Alonso Tapia  
Facultad de Psicología.  
Universidad Autónoma de Madrid

Manuel, 4º de ESO, antes y después de participar en aprendizaje cooperativo	
<p>ANTES: Me han echado de clase muchas veces por enfrentarme a algunos profesores... Me faltan al respeto... Abusan de ser profesores... El otro día una profesora me dijo que la clase estaba mejor sin mí, y yo le dije que si estaba mejor sin mí, yo estaba mejor sin ella... Si me porto mal y hay unas normas, que me las expliquen, que hablen conmigo... Ellos sabrán cómo pueden ayudarme, que son los profesores, pero no diciéndome esas cosas...</p>	<p>DESPUÉS: El ambiente de clase ha mejorado... En grupos vamos mejor. Aprendemos más por-que como hay compañeros que tienen más nivel, al final todo se acaba pegando... Trabajar en clase es contagioso... La relación con los profesores ha mejorado... Me parece bien que se trate el tema de la violencia en clase, porque tengo el carácter muy fuerte, me enfado... Ya me he dado cuenta de que me puedo perjudicar... Me han expulsado por acumulación de partes... no por que sí. Me lo merezco. Por hacer el tonto, tendré que repetir.</p>
Jaime, 4º de ESO, antes y después de participar en aprendizaje cooperativo	
<p>ANTES: ¿Hay situaciones de violencia en el instituto? Sí, más de una pelea, pero no de pandillas, cosas aisladas. Este instituto es muy conflictivo. El barrio está dividido en zonas y se llevan muy mal entre ellas. Los conflictos empiezan fuera, pero saltan aquí, que es donde nos juntamos todos. Hay mucha diversidad de ideas, racistas y todo. ¿Qué hace el instituto para solucionar los conflictos? Echan a algunos y ya. Además en esta clase han acumulado lo peor. Hay muchos repetidores, y eso se nota, pero hay profesores con los que no nos metemos.</p>	<p>DESPUÉS: Con el trabajo en grupos va bastante mejor. Todo es más sencillo porque unos con otros nos podemos ayudar. En unas materias uno sabe más y ayuda al resto, y en otras es al revés. ¿Qué te parece cómo se han formado los grupos? A ti te gustaría ponerte con tus amigos, pero así los grupos están compensados y la verdad es que funcionan bien. Todos hemos mejorado. ¿Todo el mundo trabaja? Sí, y si al-guien se escaquea, se le dice algo y ya está. ¿Quién se lo dice? Los demás del grupo. Nosotros nos organizamos el trabajo. La relación con los profesores ha mejorado y trabajamos más.</p>

Cuadro 2. Cambios en la percepción del clima social debidos a trabajar en cooperación. (Díaz-Aguado y otros, 2004)

De nuevo, pues, cabe preguntarse por las características del modo en que desarrollamos nuestros PCPI. En la medida en que hemos decidido utilizar el trabajo en grupo, ¿reúnen las actividades diseñadas las características señaladas? Y nuestra forma de interactuar con los alumnos, ¿responde a los principios indicados?

### A modo de conclusión.

Al comienzo de esta conferencia nos preguntábamos qué podíamos hacer para conseguir incrementar el interés y el esfuerzo por aprender de los alumnos y alumnas, en especial cuando se hayan en riesgo de exclusión. Para ayudar a dar respuesta a esta pregunta hemos presentado una

### Referencias

- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Alonso Tapia, J. (2005a). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Alonso Tapia, J. (2000b). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, N° extraordinario, p. 63-93.
- Alonso Tapia, J., Asensio, F., López, I. y Carriedo, N. (2004) Evaluación del conocimiento y formación del profesorado: Diseño, evaluación y valoración inicial de un programa de Formación del Profesorado de Secundaria en evaluación de conocimientos y capacidades cognitivas. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ed.) *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2002*. (pp.



157-204). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Alonso Tapia, J., Asensio, F., López, I., Carriedo, N., Rychcki, F. (2007). Assessment for learning: Social science teachers' ideas on assessment of causal understanding. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13 (5), 593-616

Alonso Tapia, J. y Fernández, B. (2008). Development and initial validation of the classroom motivational climate questionnaire (CMCQ). *Psicothema*, 20 (4), 883-889.

Alonso Tapia, J. y Fernández, B. (2009). Un modelo para el análisis del Clima Motivacional de Clase: Validez transcultural e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (4),

Alonso Tapia, J. y Pardo, A. (2006). Assessment of learning environment motivational quality from the point of view of secondary and high school learners. *Learning and Instruction*, 16, 1-15.

Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D.H. Schunk & J.L. Meece (Eds.), *Students' perceptions in the classroom* (pp. 327-348). New York: Lawrence Erlbaum.

Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

Assor, A. & Kaplan, H. (2001). Mapping the domain of autonomy support. In A. Efklides, J. Kuhl & R.M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivational research*. (pp. 101-120). The Netherlands: Kluwer.

Birebaum, M. (2003). New insights into learning and teaching and their implications for assessment. In M. Segers, F. Dochy, & E. Cascallar (2003). *Optimizing new modes of assessment: In search for qualities and standards*. (pp. 13-36). Boston: Kluwer.

Birebaum, M., Breuer, K. Cascallar, E.,

Dochy, F., Ridgway, J., Wiesenmes, R. & West, A. (2006). A learning integrated assessment system. *Educational Research Review*, 1, 1, 61-67.

Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 7-74.

Crooks, T.J. (1988). The impact of classroom evaluation practice on students. *Review of Educational Research*, 58, 348-381.

Díaz-Aguado, M.J. (2005). *Aprendizaje cooperativo*. Madrid: Santillana.

Díaz-Aguado, M.J. (Dir.) (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. (3 vol.). Madrid: Instituto de la Juventud.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Stanne, M.B. (2000). Cooperative learning methods: A Meta-analysis. *Resources for cooperative learning*. Accesible en: <http://www.cooperation.org/pages/cl-methods.html>

Juvenon, J. (2007). Reforming middle schools: Focus on continuity, social

*Educational Research*, 13, 89-99.

Self-Brown, S.R. & Mathews-II, S. (2003). Effects of classroom structure on student achievement goal orientation. *Journal of Educational Research*, 97 (2), 106-111)

Segers, M., Dochy, F. & Cascallar, E. (2003). *Optimizing new modes of assessment: In search for qualities and standards*. Boston: Kluwer.

Slavin, R. (1992). When and why does cooperative learning increase achievement? En R. Hertz-Laza-rowtz y N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.

Slavin, R. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, What we need to know? *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.

Underwood, T. (1998). The consequences of portfolio assessment: A case study. *Educational Assessment*, 5 (3), 147-194.

Urda, T. y Turner, J.C. (2005). Competence motivation in the class-



connectedness, and engagement. *Educational Psychologist*, 42 (4), 197-208)

Kirschner, P.A., Sweller, J. y Clark, R.E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.

Mayer, R. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59, 1, 14-19.

Salomon, G. Y Globerson, T. (1989): When teams do not function the way they ought to. *International Journal of*

room. En A.J. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. (pp. 297-317). New York: Guilford.

Villa, J.L. & Alonso Tapia, J. (1996). Evaluación del conocimiento: Procedimientos utilizados por los profesores en BUP y FP. En Ministerio de Educación y Ciencia (Ed.), *Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa 1994*. (pp. 51-78). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.

Wigfield, A. y Wentzel, K.R. (2007). Introduction to motivation at school: Interventions that work. *Educational Psychologist*, 42 (4), 191-196)



## ENTORNO FORMATIVO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN SEGOVIA

ACLPP se va consolidando como un colectivo de profesionales preocupados por la psicología, la pedagogía, la orientación y la educación, implicados y comprometidos por su causa y motivados por su desarrollo y promoción. Por eso, desde la amistad y la ilusión surge la necesidad de organizar la VI Jornada Regional de la Asociación en Segovia, ciudad que por primera vez albergaría este evento.

Nosotros agradecemos la oportunidad que nos ha brindado la junta directiva de la Asociación, así como la colaboración de todos/as los/as que han colaborado para que dicho evento se hiciera realidad. En este artículo queremos detallar sucintamente todo lo que supuso, con el ánimo de que otros miembros desarrollen iniciativas en el resto de ciudades y provincias de nuestra región.

### 1. Organización y participación institucional

"Orientación Educativa", rama de la educación que se fundamenta en la persona y que intenta ser un eslabón para que la Comunidad Educativa forme un todo a favor de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad y ajustado a las particularidades de sus integrantes y del entorno de los mismos. Así visto, la "Orientación Educativa" parece que deja poco margen a cualquier proceso de disfrute de los que pretenden, con más o menos acierto, hacer de esta rama educativa una "ciencia formal".

Lejos de esta coherente percepción y a la luz de una tenue lámpara de pub irlandés, en la noche del día del docente, se comenzó a gestar la VI Jornada Regional de la Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía. Pocas "cosas" se producen porque sí, y sí son los

pequeños acontecimientos de la vida los que te llevan a "las cosas, por qué no". Más de una década de funcionamiento como asociación, más de una docena de números de sus revistas publicadas, algún que otro congreso y colaboración con universidades y Administración Educativa y aún no se había hecho presente en la gloriosa y milenaria ciudad del acueducto. Y ¿por qué no? se preguntaron tres orientadores que valoraban tanto su joven e ilusionante profesión, como su vieja y sólida amistad.

A partir de ahí todo fue espontáneo, pero con coherencia y sistematicidad, pues el reto de buscar en menos de tres meses un ponente de reconocido prestigio que nos formara en un tema inquietante en igual proporción a docentes, familias y profesionales de la orientación, era todo un desafío al sentido de la prudencia y sensatez. El trabajo en equipo y la planificación colaborativa harían el resto.

Tras cinco propuestas de diferente calado y perspectiva, el Dr. D. Jesús Alonso Tapia entra a formar parte del momento central de la Jornada. El hotel "Los Arcos" suponía cercanía a los visitantes de otras provincias, al tiempo que sobriedad y comodidad en sus instalaciones y, aunque dos de los tres pilares de la jornada estaban ya perfilados, teníamos que ser hábiles y eficaces artistas de la piedra para esculpir el de la máxima difusión en el menor tiempo posible. Ahí nos jugábamos el éxito de nuestro esfuerzo y el reconocimiento y difusión social de la Asociación. Es ahí, cuando empezó a funcionar a pleno rendimiento el engranaje Junta Directiva-Equipo Organizador, y los carteles anunciadores y dípticos informativos pasaron, como tormenta de verano, de borradores a herramientas de

difusión en Departamentos de Orientación, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Asociaciones Sindicales, Centros de Enseñanza Universitaria de nuestra Comunidad y de la vecina madrileña, asociaciones específicas de atención a discapacitados, Centros de Acción Social, asociaciones de madres y padres de alumnos/as, concejalías de educación y cultura de ayuntamientos, puntos de información juvenil y, como no, Direcciones Provinciales de Educación.

Llamadas, sobres y emails se convirtieron durante un mes en nuestros principales recursos para romper el anonimato de la VI Jornada Regional, para concluir, cual políticos en inicio de campaña, con una pegada de carteles por los puntos más estratégicos, que no emblemáticos por eso del respeto patrimonial, de la ciudad "Capitolina",

La jornada matinal comenzó a eso de las diez con una veintena de ilusionados y algo somnolientos socios/as abordando los puntos del orden del día que representaban el quehacer del último año y los proyectos del venidero. Tras las votaciones y aprobaciones pertinentes, las sillas del salón de actos comenzaron a ocuparse y el murmullo inicial de la espera daría paso a la escucha atenta y reflexiva, inicialmente a las palabras de inauguración por parte de las autoridades educativas provincial y local, y posteriormente al insigne orador D. Jesús Alonso Tapia que, desde su conocimiento profundo y experimentado sobre la "motivación para aprender y para ser", y empleando como estrategias de comunicación eficaz múltiples ejemplos y referencias familiares, convertirían las dos horas de escucha en gratos momentos de encuentro con el investigador, el docente y

el padre. La cercanía y amabilidad del ponente, así como la relevancia y utilidad de los contenidos transmitidos arrancarían un cordial y merecido aplauso final de la cincuentena de asistentes que, cuan cinéfilo encantado con su película preferida, comentan, valoran y agradecen, dirección a la salida, todo el saber gratuitamente recibido.

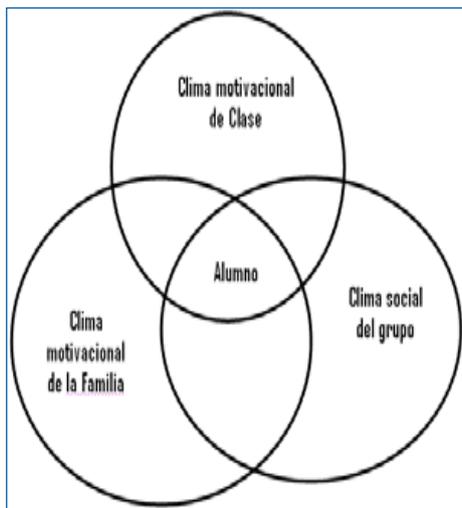
### 2. La conferencia, acto académico central

A mediodía los salones del hotel "Los Arcos" albergaron la presencia del Profesor Dr. D. Jesús Alonso Tapia, del departamento de Psicología Biológica y de la Salud de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, un profesor comprometido y dedicado a la investigación en dicha Universidad. Ha publicado más de 18 libros en castellano y 4 en otras lenguas, 6 artículos en revistas extranjeras y 40 en revistas nacionales, casi 100 publicaciones en capítulos de libros, tanto nacionales como extranjeros. Toda su andadura investigadora y docente se ha centrado principalmente en el ámbito de la evaluación del conocimiento y de la motivación en el centro educativo, por eso desde la Asociación se consideró que en esta jornada en Segovia debía de ser él quien nos orientara y guiara técnicamente en un tema cada vez más controvertido y complejo: la motivación, conciliando la perspectiva docente y la familiar.

Según Alonso Tapia, lo más importante para crear y mantener la motivación es el desarrollo de un clima emocional-afectivo ajustado a la persona y propiciar su mantenimiento. Un entorno significativo y disponer de estrategias para su control nos dan las claves para la motivación:

Los elementos clave para propiciar el clima motivacional en el aula serían: la novedad, el conocimiento previo, la relación temática, la estimulación de la partici-

pación, la claridad de los objetivos y de organización, el apoyo a la autonomía, actuaciones concretas y paso a paso, con un ritmo adecuado, el uso de ejemplificaciones, las evaluaciones centradas en el aprendizaje, la retroalimentación regular, el uso de elogios, la equidad en el trato y, desde luego, el afecto (como apoyo básico motivacional).



El propiciar un clima motivacional en el aula nos lleva a percibir cambios en el interés, en el esfuerzo, en las expectativas, en la autorregulación, en la resiliencia, en la integración social, en la disciplina... todo ello vinculado, claro está, a una mayor satisfacción y a una mejora del rendimiento.

La investigación en psicología de la motivación ha ratificado el hecho de que el alumnado trabaja y se esfuerza porque se siente aceptado, o bien porque busca una valoración positiva, o bien porque busca preservar su estima (autoimagen), o por la búsqueda de recompensas externas (funcionalmente útiles en un principio si no existe nada de motivación), o bien porque quiere aprender y progresar, o porque aprende cosas útiles, o bien porque desean ser útiles y así poder ayudar a otros/as ("motivación solidaria"), o porque se sienten que actúan porque quieren. Desde luego lo que sí está claro es que todo el alumnado es suje-

to motivable, en el que existe direccionalidad y visión para la acción, esto es, todos/as tienen alguna meta, siendo el quid de la cuestión determinar el perfil motivacional o volitivo de cada uno de ellos/as.

Tal vez una de las estrategias más directas y efectivas para suscitar la motivación sea cambiar la percepción del costo del aprendizaje, principalmente referido al tiempo de trabajo y el que éste resta a otras actividades, a la experiencia de dificultad, a la experiencia de fracaso, a la valoración social negativa. Tenemos que intentar "regularizar" el coste y "compartirlo".

Todo ello redundará en el objetivo principal de todo docente: hacer que el alumnado pase de una motivación extrínseca (que busca la evitación o le preocupa únicamente su autoestima) o otra de naturaleza intrínseca (cuando la meta es aprender, siendo la tarea en sí un desafío y desarrolla estrategias para la realización de los pasos del proceso).

Por último, no sólo se ha de dedicar el planteamiento de la motivación con exclusividad al ámbito escolar y docente, sino también a los espacios y contextos familiares. De este modo, Alonso Tapia apunta las siguientes formas de influencia en los hijos/as: a través de lo que decimos, a través de las ayudas al estudio, a través de las oportunidades que se otorgan, a través del ejemplo ("modelado"), a través de las normas y límites que establecemos (concesión de una autonomía y disciplina positiva).

En definitiva, entre entorno escolar y el familiar se ha de crear un clima favorable, algo que debe ser constante, manteniendo y controlando las estrategias. Así pues, para que la motivación sea una realidad habrá que evaluar continuamente el clima (análisis) y dedicar tiempo para mostrar dedicación (constancia).

### 3. El tiempo de ocio, momento de distensión y hermanamiento

Ciertamente hablar de la parte más lúdica de la Jornada que vivimos en Segovia, es agradable y relajante. Después de la fructífera charla del profesor Jesús Alonso Tapia que nos alimentó el espíritu, nos entregamos motivados como nunca, al deleite y al placer de los sentidos "gastronómicos" del restaurante "La Cocina de Segovia", que forma parte del hotel "Los Arcos". Un lugar elegante y acogedor donde pudimos apreciar sus delicias, especialmente el cochinitillo asado y el ponche típico. Nos ofrecieron comida tradicional segoviana que regamos con buen vino de la tierra. En la mesa debatimos, discutimos, degustamos, bebimos, nos divertimos y reímos... En los postres entregamos agradecidos por su conferencia a don Jesús, un libro facsímil sobre Segovia.

Después de una prolongada



sobremesa, nuestra compañera Carmen Buenaposada, a modo de cicerone, nos mostró un esbozo de los monumentos emblemáticos, que no estratégicos, de Segovia. Teniendo como referencia la muralla urbana, construida en el siglo XII y que a pesar de sus reformas y reconstrucción de algunos tramos se conserva en buen estado, comenzamos la visita en el Acueducto, la obra de ingeniería civil más importante de los romanos en España y sím-

bolo primordial de Segovia. Prueba de ello es que el Casco Antiguo junto con el Acueducto, son Patrimonio de la Humanidad otorgado por la UNESCO en 1985. Como una gran guía turística, Carmen, adornaba su extenso saber sobre Segovia con buenas explicaciones y aclaraciones a nuestras dudas, ayudada por Demetrio, otro insigne compañero segoviano. Nos adentramos en el interior de la muralla y llegamos a la Plaza San Martín, donde pudimos observar el esgrafiado que se convierte en un modo muy particular de revestir las fachadas, zaguanes y patios, en los que el muro parece cubierto por un encaje o bordado. Esta forma de embellecer los muros se encuentra en las diferentes culturas que en Segovia se asentaron y dejaron su huella y cultura, influyendo en su arquitectura. Por motivos de regreso a nuestras diferentes ciudades la ruta terminó con un café por los alrededores de la Plaza Mayor.

*El sábado 14 de mayo lo recordaremos con agrado. Gracias compañeros/as de Segovia por vuestra hospitalidad.*

**Ignacio Bartolomé Viejo**

(Orientador del E.A.T. de Valladolid)

[ibartolomev@educa.jcyl.es](mailto:ibartolomev@educa.jcyl.es)

**Fco. José Fernández Torres**

(Orientador del E.O.E.P. de Cantalejo)

[fjfernandezt@educa.jcyl.es](mailto:fjfernandezt@educa.jcyl.es)

**Juan A. Valdivieso Burón**

(Orientador y Dtor. del E.O.E.P. de Cuéllar)

[javaldivieso@educa.jcyl.es](mailto:javaldivieso@educa.jcyl.es)



**INFORMACIÓN Y SECRETARÍA:**

SERVICIO DE INFORMACIÓN Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA  
Edificio Biblioteca Universitaria (2ª planta)  
Plaza de la Infanta Doña Elena s/n. 09001 BURGOS  
Telfs.: 947 25 80 80 / 947 25 80 32 / 947 25 87 42  
Fax: 947 25 87 54 • E-mail: cverano@ubu.es  
<http://www.ubu.es>

UNIVERSIDAD  
de BURGOS

Cursos  
de Verano  
2011

**Curso patrocinado por:**



**Organiza**



**ORIENTACIÓN  
ESCOLAR:  
FACTOR DE  
CALIDAD EDUCATIVA**

**Patrocinan**



**Directores:**  
**D<sup>a</sup>. M<sup>a</sup> Pilar Alonso Díez**  
**D. José Javier Velasco Bernal**

**Colabora**



**Del 6 al 8 de julio  
BURGOS**

**LUGAR DE CELEBRACIÓN**

UNIVERSIDAD DE BURGOS  
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales  
Plaza Infanta Doña Elena, s/nº  
09001 – BURGOS  
Tlfnº: 947 258950

**INFORMACIÓN GENERAL**

Se reconocerá **0.5 créditos** para los alumnos matriculados en los Titulos Oficiales adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (Grados) así como **2 créditos de libre elección** a los alumnos matriculados en Planes antiguos. En ambos casos, los alumnos deberán someterse al proceso de evaluación que será comunicado por los Directores del curso en la presentación del mismo.

Así mismo todos los asistentes recibirán un certificado de asistencia siempre y cuando se justifique el 85% de ésta.

La Universidad se reserva la posibilidad de modificar o anular las condiciones o el desarrollo del curso hasta 48 horas antes del comienzo del mismo. La comunicación a los alumnos matriculados, en el caso de anulación, se realizará mediante correo electrónico. Para ello será imprescindible que se facilite una dirección del mismo. De no poderse facilitar, la Universidad estará eximida de responsabilidad.

*Este curso ha sido aceptado inicialmente para su reconocimiento por la Dirección Provincial de Educación para Profesores de enseñanzas no universitarias.*

**NOTA:**

- Podrán acogerse a la matrícula reducida (50 €) los asociados pertenecientes a la Asociación Castellano Leonesa de Psicología y Pedagogía (ACLPP) y otras asociaciones de COPOE (Confederación de Psicopedagogía y Orientación de España) mediante documento acreditativo.

**PILAR ALONSO DIEZ**

Licenciada en Pedagogía

EOEP León -. Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León

**LOURDES FERRERAS FERRERAS**

Licenciada en Pedagogía

EOEP León -2. Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León

Miércoles, 6 de Julio. 16:30 h.:

## “EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA”

La denominación de este curso como “ORIENTACIÓN ESCOLAR: Factor de calidad educativa”, sitúa el contenido de esta ponencia sobre **EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA** en el *contexto escolar*, dentro del marco de la orientación educativa, que persigue la atención integral a la individualidad de las necesidades educativas del alumnado, y concretamente como una función orientadora altamente cualificada, con una **sólida base normativa y profesional**.

La evaluación psicopedagógica forma parte inseparable de la tarea de asesoramiento: **se evalúa para asesorar**, se asesora a partir de la evaluación. **Se evalúa y se asesora como principal forma de intervenir con el alumnado desde la orientación educativa**, en el centro y en el sistema educativo.

Situados en este *contexto* y partiendo de nuestra visión basada en la experiencia en diversos centros, nos inclinamos por un planteamiento de la evaluación psicopedagógica desde una perspectiva práctica, como un proceso de análisis y síntesis, que tiene la finalidad de definir las necesidades del alumnado para orientar la respuesta educativa más idónea. Todo ello, claro está en el marco del sistema educativo de nuestra Comunidad Autónoma y de la regulación que lo sustenta.

Pero, bajo nuestro punto de vista, **la contextualización va más allá de la definición funcional y normativa**, y pasa a formar parte de los conceptos básicos en nuestro planteamiento con respecto a la evaluación psicopedagógica. Creemos que el desarrollo personal de los sujetos no se explica adecuadamente

sin tomar en consideración que el aprendizaje se realiza a través de la interacción con el entorno, y los entornos en los que se desenvuelve el alumno o alumna son determinados, concretos y con características irrepetibles: **los entornos son determinantes**.

Así pues, se trata de delimitar los **aspectos** siguientes:

El **cuándo**, es decir en qué ocasiones se producen demandas de evaluación psicopedagógica teniendo en cuenta que la normativa en general alude a la necesidad de la intervención lo más temprana posible.

El **qué**, delimitando los aspectos que, siempre de forma interrelacionada, hay que valorar: el contexto socio-escolar, el contexto socio-familiar y las características individuales del alumno/a.

El **cómo**, explicitando los procedimientos y técnicas específicos para esta intervención (análisis documental, entrevistas, reuniones, observación, pruebas, coordinación institucional..).

Del proceso de **análisis** de la información obtenida, concluiremos en una definición lo más aproximada posible a las **actuales necesidades educativas** que presente el alumn@, y proceder a elaborar la **propuesta educativa** que mejor responda a las mismas, en cuanto a: modalidad de escolarización, ayudas extraordinarias y adecuaciones curriculares.



**ORIENTACIÓN  
ESCOLAR:  
FACTOR DE  
CALIDAD EDUCATIVA**



Esther Navajas

Orientadora escolar.

Miembro del EOEP de Aranda de Duero-Burgos

Miércoles, 6 de Julio. 18:30 h.:

## “RELACIÓN CON FAMILIAS: FUNCIÓN TUTORIAL Y ESPECIALIZADA”

**A**l hablar de este tema es preciso comenzar por saber de QUÉ estamos hablando cuando hablamos de familia. No hay un único modelo de familia, las familias han cambiado mucho en estos últimos años y hay que saber adaptarse. Cada familia precisa un enfoque, una relación empática diferente en cada caso porque de lo que se trata siempre es de **ayudar**.

Y ya estamos en el PARA QUÉ. ¿Por qué y para qué, desde nuestro papel orientador, hay que relacionarse con las familias? No se me ocurre otra cosa que ésta: para **ser útiles**. Y eso, teniendo en cuenta que orientadores y trabajadores sociales somos “multifunción”, se traduce en una variedad de intervenciones. Tomando como hilo conductor la vida escolar de un sujeto, tenemos:

- ORIENTAR EN SU ESCOLARIZACIÓN INICIAL: si se trata de un alumno con necesidades educativas especiales, esta relación empieza muy pronto, antes incluso de que el niño se escolarice. Estamos hablando de la Ed. Infantil: empiezan los Equipos de Atención Temprana y continúan los Equipos Generales

- ACOMPAÑAR EN EL PROCESO FORMATIVO: “Los problemas crecen”, también las inteligencias, los deseos, las necesidades... y los hijos siguen necesitando de sus padres, y los padres han de estar preparados, han de poder saber a quién dirigirse en busca de orientación. Aquí tenemos a los tutores, maestros de escuela o profesores, a veces también necesitados de ayuda para dar respuesta a las múltiples demandas que esta sociedad les hace, y ¡aquí

volvemos a aparecer los orientadores!:

- Reuniones con los tutores para diseñar un buen Plan de Acción Tutorial
- Participación en la mejora de la convivencia de los centros.
- Entrevistas con familias derivadas por los tutores
- Escuelas de familias.

Si esta era la parte tutorial, compartida y, sin duda, interesante, veámos ahora la parte especializada, por cuanto nos está reservada más especialmente:

- SEGUIMIENTO DE LOS ACNEE. En paralelo al trabajo con los profesores (evaluación, detección de dichas necesidades, propuestas curriculares más o menos adaptadas, etc.), hay un importante trabajo que realizar con las familias de estos alumnos: *Ayudar en la aceptación del problema, Acompañar en el proceso formativo, y dar continuidad a una línea de trabajo*

- ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL. Estamos hablando de *asesoramiento en el devenir académico, dictámenes de escolarización, consejo orientador...*

Por lo que toca a nuestra relación con las familias de los orientados, conviene tener presente que lo que para nosotros es trabajo (querido trabajo) para ellos son sus hijos, posiblemente lo más valioso que tienen. Toca ser prudentes y asertivos, empáticos y constructivos. Parece que tenemos mucho trabajo por delante.



**Gabriel Martín Sevilla.** Psicólogo, cuenta con amplia experiencia profesional, habiendo desempeñado sus funciones en el Ayto. de Madrid y en Equipos de Atención Temprana del Ministerio de Educación en Madrid y actualmente en el E. A. T. de Burgos, dependiente de la Junta de Castilla y León.

**Jueves, 7 de Julio. 09:30 h.:**

## **“EDUCACIÓN 0-6: ATENCIÓN TEMPRANA, INTEGRACIÓN Y LABOR ORIENTADORA”**

La ponencia desarrolla desde un punto de vista técnico la Atención Temprana como marco de intervención sobre el desarrollo infantil para ganarle terreno a las deficiencias. La inclusión temprana en los Centros de Educación Infantil es la medida más eficaz de intervención sobre los niños con discapacidad o con riesgo de presentarla en su desarrollo, tanto por causas de origen biológico (cromosopatías, problemas connatales, infecciones...) como de origen psicosocial (marginación, pobreza, psicopatología en las figuras parentales...).

Esto es así debido al hecho de que la Escuela es un foco poderoso de aprendizaje, organizado y planificado, que cuenta con personal cualificado y con la posibilidad de dar acceso a los niños a ambientes y situaciones altamente estimuladoras. La inclusión temprana (0 a 3 años) favorece la aceptación social de las diferencias y permite evitar tanto el riesgo de sobreprotección como el de rechazo del niño. La Escuela Infantil colabora con los padres en su formación como tales y en el cuidado de los niños, facilitando la socialización ajustada en cuanto a normas y límites. La Escuela Infantil constituye el marco más normalizado de intervención sobre este tipo de niños, pues garantiza estímulos y entornos de los que no dispone el ambiente natural y favorece la adquisición de nuevas habilidades desde un contexto y con una finalidad plenamente social. Esto lo consigue desde un modelo totalmente asumido por la sociedad, modelo alejado de situaciones clínicas descontextualizadas, puesto que hoy en día se vive como normal llevar a un pequeño de menos de 3 años a la Escuela.

El papel que juega la Escuela Infantil, compensatorio de desigualdades y de avance en la tolerancia hacia la diversidad, queda así justamente evidenciado y dimensionado como de capital importancia para estructurar las medidas de atención a la Infancia y a las Familias en cualquier país socialmente desarrollado. Sin embargo, a pesar de su importancia, la educación infantil temprana tiene aún un desarrollo limitado en España. Las tasas netas de escolaridad son bajas en el 0-3: del 4% en 0-1, del 16% en 1-2 y del 30% en 2-3 años. Los datos de Castilla y León son actualmente muy inferiores a la tasa neta media del conjunto de España (3%, 11% y 20%, respectivamente). Hay que tener en cuenta, además, que en estas edades coexisten centros infantiles de variado tipo, la mayoría ajenos al reconocimiento como Centros de Educación Infantil de 1er Ciclo.

En este sentido, existe la necesidad de mejorar la educación infantil temprana en Castilla y León, con medidas como:

1.-Unidad de acción y colaboración entre instituciones titulares: independientemente de la titularidad de los centros, es necesaria la colaboración de todas las instituciones, que al fin y al cabo están sosteniendo distintos centros con fondos públicos. Es preciso aumentar las plazas públicas disponibles y crear una Red Pública de centros, armonizada y articulada desde una única Consejería para todo el territorio.

3.- Configuración de los centros como plenamente educativos: cualquier red de centros debe estar constituida por centros educativos, de 1er Ciclo de Educación Infantil, puesto que es el modelo que puede garantizar una atención integral de los niños.

4.- Dotación de una red estable de apoyo externo a los centros: todos los centros deben contar con: a) Orientación Psicopedagógica global, lo que implica estructurar unos recursos de apoyo que ahora son claramente insuficientes b) Garantizar la formación permanente del personal y los tiempos de preparación sin alumnado c) La supervisión, control y apoyo externo desde Educación

5.- Respuesta a las necesidades de las poblaciones desfavorecidas y marginales: discapacidad, riesgo social y biológico, pobreza... Esto implica unificar los baremos y condiciones de admisión de alumnos estableciendo las prioridades necesarias para el acceso a las medidas compensatorias, así como dotar con recursos especializados de apoyo para los casos más necesarios (alumnos con ciertas discapacidades).

La labor del Orientador en la Escuela Infantil debe estar marcada por la prevención, con dos ejes principales, el primero de los cuales es la detección y el segundo la pronta respuesta educativa a la discapacidad o al riesgo de presentarla. También son dos los ámbitos prioritarios de trabajo: el profesorado y las familias.

En este sentido, hay que hacer especial hincapié en la utilización de indicadores de facto-

res de riesgo y de signos de alarma en el desarrollo para la detección temprana y la prevención, así como para implementar con rapidez las posibles respuestas educativas ante la discapacidad. Una de las ideas centrales que defendemos es la necesidad de incluir entre los criterios de evaluación curricular utilizados en los centros que acogen a alumnos de 0 a 3 años de edad, aquellas señales o signos de alerta de dificultades en el desarrollo infantil considerados como de mayor valor predictivo, a efectos de establecer un procedimiento preventivo y normalizado con repercusiones directas en la población infantil y siempre dentro del marco natural de evaluación que tiene lugar en la escuela.

En cuanto a la intervención, es obvio destacar la necesidad de la premura en la implementación de programas, debido a la urgencia de aprovechar la plasticidad cerebral propia de los primeros años de vida. El Orientador de Atención Temprana trabaja con las familias y también utiliza programas de desarrollo infantil, contextualizados en el aula, compatibles con la programación de aula y con Adaptaciones Curriculares que favorezcan la oportunidad de ejercitación concreta de las habilidades motrices, cognitivas, sociales o lingüísticas que proceda promover.

### Juan Fontanillas Moneo.

Jefe de Sección de Atención al Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo. Servicio de Atención al Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo, Orientación y Convivencia. Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa. Consejería de Educación de Castilla y León. Diplomado en Magisterio especialista en Educación Especial. Licenciado en Psicopedagogía.

**Viernes, 8 de Julio. 11:30 h.:**

**Mesa Redonda: "Calidad e innovación desde la orientación educativa"**

## **"LA CIBERCONVIVENCIA Y EL CIBERBULLYING"**

Las tecnologías de la información y la comunicación han generado nuevas formas de interacción entre la gente joven - Redes sociales, SMS, Tuenti, Facebook, Twitter, What´s up, etc. - En este ciberespacio en el que se efectúan estas nuevas formas de relación es imprescindible que se desarrollen en un clima de cordialidad y empatía, en definitiva que sirva para mejorar la convivencia real.

Grooming, privacidad, cyberbullying, phishing y sexting son terminos acuñados en el ciberespacio para definir problemas que afectan directamente a la convivencia en el ciberespacio. A lo largo de la ponencia intentaré exponer y dar a conocer estos problemas y buscar métodos para corregirlos y profundizar en uno de ellos: El cyberbullying.



José Eugenio Abajo Alcalde es orientador escolar del EOEP de Aranda de Duero (Burgos).  
Diplomado en Magisterio y Licenciado en Ciencias de la Educación.  
Miembro de la Asociación de Enseñantes con Gitanos de Castilla y León Amal-Amali.

Jueves, 7 de Julio. 11:30 h.:

## “ÉXITO ESCOLAR EN LA MINORÍA GITANA”

Es un hecho que cada vez hay más gitanas y gitanos con títulos de educación secundaria e incluso universitaria. En el 2002 y 2003 coordiné una investigación que analizaba esta realidad<sup>1</sup>. Se entrevistó en profundidad a 160 personas gitanas con estudios de cinco comunidades autónomas, y se trató de dar respuesta a la pregunta: ¿Qué factores hacen más probable el éxito escolar de las chicas y de los chicos gitanos

Las trayectorias de los gitanos y gitanas con éxito académico son muy variadas. No obstante, en la investigación se puso de manifiesto que existen dos grandes grupos de factores que favorecen la continuidad académica de los chicos y chicas gitanas:

### 1) Estudiantes que han encontrado apoyo en alguna de las personas que les rodean:

- Han contado con el respaldo del profesorado (sobre todo, en momentos claves).

- Han tenido un grupo de amigos que han continuado estudiando.

- Su familia les animó a seguir estudiando (en ocasiones no desde el principio, sino al ver la implicación en los estudios y los buenos resultados escolares de este hijo o hija).

- Tuvieron un lugar donde poder ir a estudiar después de las clases y hacer los deberes y donde ser apoyados/as en su continuidad y encontrar compañeros/as que proseguían estudiando y/o contaron con el respaldo de una asociación.

### 2) La implicación personal del propio/a estudiante:

- Lograron buenos resultados iniciales en los estudios.- El éxito constituye un motivo

fundamental para la continuidad de cualquier aprendizaje. Además, muchos padres gitanos dejan estudiar a sus hijos/as mientras obtengan buenos resultados, sobre todo, si se trata de una chica.

- La tenacidad y empeño de la persona por proseguir estudiando.- La mayoría de las gitanas que han continuado estudiando se definen a sí mismas como muy tenaces y luchadoras (“Lo tenía muy claro”).

- Su capacidad de negociación con el grupo familiar.- La joven estudiante gitana cumple simultáneamente con sus obligaciones como estudiante (buenos resultados académicos como prueba de que su empeño va “en serio”) y con responsabilidades domésticas, e incluso a veces con trabajo extradoméstico, y, además, soporta las presiones comunitarias a las que está expuesta y que probablemente comparte su familia (ser “formales” desde el punto de vista tradicional/patriarcal).

- Sus habilidades sociales.- Son personas que ante posibles señalamientos y presiones de una u otra parte saben responder de un modo airoso, e incluso con humor.

Estos dos grandes tipos de factores (los mensajes sociales de valoración positiva de sus posibilidades académicas por parte de alguno de sus agentes de socialización y la implicación personal) se influyen mutuamente: en la medida en que un/a estudiante se siente valorado/a es mayor la probabilidad de que se desarrolle en él/ella una implicación y compromiso con los estudios, y viceversa: su empeño en proseguir estudiando hace más probable que se generen expectativas positivas hacia su continuidad académica en las personas que le

rodean. De tal manera que cuando un chico o chica gitana cuenta con mensajes claros de apoyo a sus estudios en alguno de sus agentes de socialización (familia, profesorado del centro escolar y/o del estudio extraescolar, amigos o amigas) y obtiene buenos resultados escolares es probable que llegue a pensar: Yo valgo, yo puedo; los estudios son para mí. Me interesa estudiar, yo quiero seguir estudiando, y se fragüe un proyecto personal de continuidad educativa.

<sup>1</sup> ABAJO, J. E. y CARRASCO, S. (eds.) & EQUIPO DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL ÉXITO ESCOLAR DEL ALUMNADO GITANO (2004): Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España: Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural. Madrid: Instituto de la Mujer (MTAS) y CIDE (MEC), Colección Mujeres en la Educación. El libro se puede pedir por carta al: Servicio de Publicaciones del Instituto de la Mujer. C/ Condesa de Venadito, 34, 28027 Madrid. O bien, por e-mail: [inmujer@mtas.es](mailto:inmujer@mtas.es), o por fax: 91 3 63 80 73. También se puede bajar desde la página Web del CIDE: <http://www.mec.es/cide/espanol/publicaciones/coleccion/mujeres/colm004/colm004pc.pdf>

### José Luis Casillas Sedano.

Director del Equipo de apoyo al alumnado con trastornos de conducta nº3 de la Junta de Castilla y León desde 2006. Es Profesor de Educación Secundaria de la especialidad de Orientación Educativa desde 2002. Orientador del IES la Bureba (Briviesca, Burgos) durante tres cursos, donde fue coordinador del Plan de Mejora de la Convivencia, ganador del premio Nacional de Mejores Prácticas Educativas en el año 2005. Orientador del CEA Muro (Valladolid) en 2004. Es Licenciado en Psicopedagogía, Maestro de Educación Especial y Psicomotricista. En 2001 trabajó como Terapeuta Psicomotriz en la Unidad de Lesionados Cerebrales de Burgos. Además de 2006 a 2009 fue presidente de la Asociación Castellano – Leonesa de Psicología y Pedagogía.

**Jueves, 7 de Julio. 16:00 h.:**

## “LA ATENCIÓN AL ALUMNADO CON TRASTORNOS DE CONDUCTA”

Esta intervención tiene por objeto conocer los diferentes trastornos y problemas de conducta que presentan algunos de nuestros alumnos que les llevan a manifestar una serie de necesidades educativas especiales, así como la respuesta educativa que como docentes debemos ofrecer de cara a la máxima integración posible de los mismos.

Por ello, en un primer momento analizaremos las diferencias entre problema y trastorno de conducta así como conoceremos los principales trastornos que podemos encontrar en las escuelas.

En un segundo momento nos detendremos a conocer la propuesta que desde la Junta de Castilla y León dentro de los planes de atención a la diversidad nos ofrece para dar respuesta a sus necesidades.

Posteriormente reflexionaremos sobre las diferentes técnicas de modificación de conducta cognitivo-conductual que la psicología nos ofrece.

Para finalizar con la presentación de una serie de estrategias y pautas concretas para su aplicación en el aula.

### Fco. José Fernández Torres

Orientador Educativo. [fjfernandezt@educa.jcyl.es](mailto:fjfernandezt@educa.jcyl.es)

**Viernes, 8 de Julio. 11:30 h.:**

## Mesa Redonda: “Calidad e innovación desde la orientación educativa”

Resulta reconfortante mirar por un breve momento el recorrido de la educación y de nuestros centros educativos y comprobar como por debajo de sus puertas y por entre sus ventanas se han ido colando aires de innovación que, inevitablemente provocan una cali-

dad no solo en los contenidos reflejados en los currículos oficiales, sino en la metodología didáctica empleada por nuestros docentes para hacer descubrir y asimilar en los alumnos/as los contenidos programados, como en los recursos de transmisión empleados por éstos y

de recepción empleados por aquellos.

Por su parte la Orientación, a la par de los cambios en nuestros centros educativos, ha necesitado adecuar su principal función de "atención a la diversidad" a los nuevos métodos y recursos empleados en la labor educadora, que no deja de ser orientadora. Nuevamente la Orientación y la Educación se acompañan en un proceso que desde la innovación conceptual, metodológica y de recursos desemboca en una mayor calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En todo este proceso de innovación, las nuevas tecnologías y, especialmente, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han proporcionado un contrapunto a lo que hasta el momento se venía empleando en la tarea de enseñar. Se deja de oír "clase de informática" y se comienza a incluir en las programaciones didácticas la "competencia digital" que comporta, desde su tratamiento de competencia básica, el saber hacer un uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente.



### Juan Vaello Orts

Orientador. Profesor de Filosofía durante 15 años. Ex-Director del IES Bernat de Sarriá de Benidorm durante 13 años. Ex-Inspector de Educación. Profesor-tutor de Psicología en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (sede de Denia-Benidorm). Profesor del Master de Educación Secundaria de la Universidad Miguel Hernández de Elche. Habitual colaborador en actividades de formación del profesorado, participando en múltiples congresos y cursos a nivel nacional con conferencias sobre temas de interés pedagógico: gestión del aula, resolución de conflictos, educación socio-emocional, motivación y dirección de equipos educativos.

Autor de varios libros. Entre los últimos publicados, destacan los siguientes:

Resolución de conflictos en el aula (Santillana, 2003).

Las habilidades sociales en el aula (Santillana, 2005).

El profesor emocionalmente competente (Graó, 2009).

Cómo dar clase a los que no quieren (2ª edición en Graó, 2011. 1ª edición en Santillana, 2007).

Además, es coautor de varias publicaciones sobre conflictos escolares, convivencia, técnicas de estudio y relaciones interpersonales. Publicación de diversos artículos en revistas de pedagogía.

**Viernes, 8 de Julio. 09:30 h.:**

## “LA MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE”

**E**l secreto de enseñar no es tanto transmitir conocimientos como contagiar ganas, especialmente a los que no tienen.

Qué hacer con los alumnos reacios hacia el estudio para integrarlos a la clase, o al menos conseguir que dejen trabajar a los que sí quieren hacerlo, es el principal reto de las enseñanzas obligatorias, lo que pasa por la consecución de un clima favorable en el aula mediante la creación de condiciones propicias que no se suelen dar de manera espontánea, sino que deben ser creadas por el profesor.

Las propuestas que se sugieren en la ponencia parten de la consideración de la convivencia y el aprendizaje como dos facetas que forman parte de un único tronco común: la formación integral del

alumno, que incluye el desarrollo de competencias cognitivas (usualmente identificadas con el rendimiento académico), pero también socio-emocionales, tan frecuentemente enaltecidas en teoría como relegadas a un papel secundario en la práctica.

No se puede, en un momento de máximo reconocimiento de las inteligencias múltiples, seguir con los aprendizajes únicos. Evitemos que nuestros alumnos se lamenten en un futuro y comenten, como Bernard Shaw: "a los siete años, abandoné mi educación para entrar en el colegio".

Desde el departamento de orientación se puede y se debe contribuir a mejorar la motivación del alumnado a través del asesoramiento y la motivación del profesorado y equipos directivos.



**Juan Antonio Valdivieso Burón**

Maestro-especialista en Ed. Musical, Ed. Especial y Audición y Lenguaje. Lic. Psicopedagogía y Lic. Pedagogía.

Funcionario de Carrera del Cuerpo de Maestros de la Junta de Castilla y León desde 2004, y del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, especialidad Orientación Educativa desde 2005. Orientador del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Cuéllar (Segovia), ostentando la dirección del mismo. Colaborador con el Departamento de Psicología de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, desarrollando la Tesis Doctoral en la línea de investigación "Habilidades y estrategias docentes motivadoras".

[javaldivieso@educa.jcyl.es](mailto:javaldivieso@educa.jcyl.es)

**Viernes, 8 de Julio. 11:30 h.:**

**Mesa Redonda: "Calidad e innovación desde la orientación educativa"**

## **“COACHING DOCENTE”: MODELO DE ORIENTACIÓN DESDE LA PSICOLOGÍA POSITIVA**

**D**adas las vicisitudes y casuísticas comportamentales que acontecen actualmente en los entornos escolares (convivencia, bullying, multiculturalidad, diversidad de ritmos de aprendizaje, motivaciones e intereses académicos, desmotivación, fracaso escolar, posibilidades de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, burocratización docente, crisis de valores y de identidad personal, social, indisciplina, etc. ¿no sería conveniente adoptar un modelo de orientación e intervención psicopedagógica basado en los axiomas de la Psicología Positiva?, ¿no sería racional ocuparnos de la salud mental, personal y social de un docente "quemado" y de un alumnado desmotivado?, ¿por qué no ayudar al personal docente a tener una competencia personal-profesional eficaz?, ¿Por qué no estudiar desde la psicología positiva el hecho instruccional y asegurarse de lograr una satisfacción individual y social en el ámbito educativo?, ¿No es mejor desarrollar estrategias de enseñanza positivas que contribuyan a desplegar las potencialidades y competencias que se encuentran en el interior de cada individuo?

De ahí la importancia que tiene para la orientación educativa sistematizar y operativizar algún modelo inspirado en la psicología positiva, que goce de validez y fiabilidad en su aplicabilidad y cuente con una fundamentación teórica comprobada. De este modo, el "coaching docente" o "instruccional coaching" se define como aquella técnica o herramienta que permite el desarrollo del potencial instruccional del profesorado consiguiendo así mayor eficacia en los procesos de enseñanza-aprendizaje por medio de la mejora del rapport o

clima situacional, el fomento de la cultura de trabajo inspirada en una visión común, la promoción de la creatividad, innovación y la autonomía psicológica, la formación de equipos de trabajo flexibles y con una mayor versatilidad, la facilitación de la comunicación en los sistemas humanos, el desarrollo de nuevas habilidades y competencias.

En el entramado competencial docente son las denominadas variables "*moduladoras*" las que se configuran como objeto de orientación, ya que mediatizan los procesos de enseñanza-aprendizaje y generan un modo particular de enseñar en cada docente. Son de tipo endógeno (variables personales e individuales) y exógeno (variables organizativas y contextuales), susceptibles de entrenamiento, aprendizaje y modificabilidad. De ahí la relevancia de los modelos de orientación basados en el "empowerment".

Se puede establecer un cierto paralelismo entre el significado de empowerment en el contexto de la empresa y en el contexto escolar, entendido éste como una institución que tiende hacia la calidad y la excelencia. Así, el centro escolar debería implicar de forma activa a sus miembros para que participen de los objetivos del mismo. Por todo ello se consideran emergentes aquellos modelos de orientación basados en el asesoramiento que persiguen la potenciación en el profesorado de variables como la autoeficacia, la metacognición, la planificación, la comunicación verbal y no verbal, las habilidades de mediación y resolución de conflictos, las habilidades interpersonales y de convivencia, el liderazgo, la empatía, la toma de decisiones y la adaptación a nuevas situaciones.

ELENA ARCE VILLANUEVA

Licenciada en Pedagogía. Doctora en Ciencias de la Educación. E.O.E.P. de Atención Temprana de Burgos.

Miércoles, 6 de Julio. 11:30 h.:

## “LA INTEGRACIÓN Y ATENCIÓN DEL ALUMNADO CON NN. EE.: ¿NECESIDAD DE RENOVACIÓN?”

Estamos, probablemente, ante uno de los temas más controvertidos y polémicos en educación. Los planteamientos teóricos de la atención a la diversidad parecen lejos de toda duda, el problema es: ¿cómo llevar esto a la práctica?

Mi intervención en estas jornadas quiere ser un ejercicio de reflexión colectivo para, no tanto llegar a enunciados concretos, sino más bien abrir interrogantes sobre cuales son los objetivos y las estrategias que pueden guiar la práctica educativa inclusiva.

La diversidad es un concepto que salta a las ciencias sociales desde la biología. Para este campo de estudio la diversidad es sinónimo de riqueza y los biólogos denuncian que el medio ecológico del planeta tiende a la merma de diversidad. Cada especie que se extingue se lamenta en la comunidad científica y obliga a reflexionar sobre las causas que han originado el suceso.

En la institución educativa se maneja el término de “atención a la diversidad”; pero parece no haber calado en el pensamiento de la comunidad educativa el concepto que se esconde en este enunciado, al menos no de la misma manera que en el campo de la biología. Pocos lamentan el porcentaje de alumnos que son expulsados del sistema educativo por no conseguir atravesar el estrecho embudo al que se les somete y se aplaude cuando se consigue la homogeneidad. El empeño por someter al diferente parece ser el objetivo más asumido en la comunidad educativa.

Es cierto que desde fuera de la institución, sobre todo desde el ámbito político han surgido voces de alarma al respecto; pero dentro es habitual que grupos de alumnos suspendan una asignatura en porcentajes elevados sin que se lamente este hecho y sin que se analicen las causas que lo originan.

Que el desarrollo puede adoptar diversos caminos no conseguimos entenderlo bien los que nos dedicamos a la educación. ¿Cómo es posible que todos los alumnos deban alcanzar la meta independientemente de sus capacidades?. ¡Claro!, y ¿Por qué no?, si ¡hasta Dios escribe sus designios en renglones torcidos!

Tres leyes en una década han conseguido modificar muy poco la práctica educativa en general. Y en el caso que nos ocupa de la atención a la diversidad, cabe decir que desde el salto mortal de la LOGSE, que a duras penas consiguió “sacar del armario” a los más diferentes; pocas cosas se han modificado en el quehacer educativo con LOCE y LOE. Las leyes continúan los magníficos preámbulos donde se desarrollan ideas punteras en el campo del pensamiento social y contienen un conjunto de artículos que desgranar intenciones muy loables. ¿Pero que ha conseguido la letra de la ley cambiar de la práctica?. De hecho el propio desarrollo normativo de la ley ha ido hacia un sistema más selectivo, ante las dificultades que planteaba la comprensividad en las aulas.

Las ideas topan con una institución muy tozuda,

poco permeable a los cambios y atender a la diversidad supone un cambio importante, obliga a renunciar al objetivo de “uniformidad”, que, probablemente, ha sido la finalidad tradicional de la escuela. “Aquí siempre se ha hecho así”, sigue siendo un argumento habitual. Si el alumno no tiene interés ¿Qué va a hacer el profesor?. La escuela se resigna a la diversidad, no la ve como riqueza, sino incómoda.

Y ¿qué hacemos los que trabajamos para atender la diversidad?. Pues, en muchas ocasiones, ayudar a que no molesten los diversos: les etiquetamos para que los profesores tengan coartada, facilitamos la instrucción segregada, quitamos responsabilidad al tutor, ... Nos hemos convertido en cómplices; pero no del alumno, sino del sistema.

No quiero dar a entender que todo se hace mal en la escuela, he de decir en honor a la verdad que conozco magníficos profesionales cuyas propuestas educativas son auténtico testimonio de inclusión. Son profesores que trabajan desde el respeto más profundo hacia las personas, que buscan con ahínco que sus alumnos y alumnas crezcan en valores, en recursos personales y también en conocimientos. Lo que lamento es que estos profesores no sean la mayoría, que su estilo educativo no sea el “normal”, sino que sean una isla, a veces silenciosa y poco comprendida en los centros educativos, cuando por otro lado son los que cumplen con la norma.

Me duele cuando se abre el debate sobre la educación y los medios de comunicación sólo se centran en temas tan poco interesantes como “religión en la escuela si/no” o “educación para la ciudadanía si/no”, carnaza inútil y demagógica para entretener que sólo sirve para mantener animado el circo de la opinión pública y permite eludir los debates de fondo.

La LOE, en su preámbulo proclama: *“Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. ... Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos.”*

Pensamos que merecería la pena ir impregnando las ideas en la práctica del quehacer habitual educativo. No se integra a un alumno “especial” colocándolo en el grupo con los “normales” esperando que la naturaleza obre. La auténtica inclusión requiere tener muy claras las ideas, conocer técnicas y recursos; y disponer de una capacidad creativa para generar nuevas propuestas. Porque creo que no es fácil propongo un ejercicio participativo, desde el respeto y la profundización en las ideas, para analizar la práctica y tratar de influir en mejorar el entorno en el que cada uno nos desenvolvemos.

## ACTUACIONES DE ORIENTACIÓN PARA EL CURSO 2011/2012

**RESOLUCIÓN de 8 de junio de 2011, de la Viceconsejería de Educación Escolar, por la que se unifican las actuaciones de los centros docentes no universitarios de Castilla y León correspondientes al inicio del curso escolar 2011/2012.**

*Como viene siendo habitual, la Viceconsejería de Educación Escolar ha publicado, de manera unificada, las actuaciones de los centros docentes correspondientes al inicio del curso escolar 2011/2012, entre las que se incluyen algunas de relevancia que afectan a las tareas de orientación, y que se resumen a continuación:*

- **Coordinación entre los orientadores de EOEPs, de IES y CEPAs.**

Dicha coordinación incluye una reunión entre los orientadores de los institutos de educación secundaria, centros de educación de personas adultas y de los equipos de orientación educativa.

La coordinación referida al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo incluirá una reunión entre los jefes de departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria y el orientador u orientadores de los equipos de orientación educativa que atienden a los centros de educación infantil y primaria.

Los representantes de los equipos de orientación educativa de carácter general y específico y los directores o jefes de estudio de los centros docentes de su zona de intervención mantendrán igualmente una reunión en la que se facilitará información sobre las prioridades establecidas y las características y periodicidad de las intervenciones en los distintos centros, recogiendo las aportaciones y sugerencias formuladas por los asistentes.

Estas reuniones se tendrán que realizar antes del comienzo de las actividades lectivas.

- **Atención a la diversidad y acción tutorial.**

En todas las etapas, seguimiento y orientación individual de los tutores para la prevención y detección de problemas de aprendizaje, asesorando a los alumnos sobre sus posibilidades académicas y profesionales.

Los centros docentes elaborarán al inicio del curso su **Plan de Atención a la Diversidad** o establecerán las modificaciones y áreas de mejora pertinentes para ajustar la respuesta educativa a las necesidades del propio centro y del alumnado en él escolarizado. El Plan de Atención a la Diversidad formará parte del Proyecto Educativo del centro.

En los planes de acción tutorial de los centros que impartan educación primaria y secundaria se incluirán actuaciones que promuevan la participación grupal y de centro, y la inclusión social.

- **Orientación académica y profesional.**

Los centros que impartan bachillerato y formación profesional de grado superior, a través de la jefatura de estudios, el departamento de orientación y los tutores, prestarán especial atención a la orientación del alumnado que finalice estas enseñanzas, informando sobre las **pruebas de acceso a la Universidad** establecidas en el Real Decreto 1892/2008, los procedimientos de admisión, modificado por el Real Decreto 558/2010 y normas que se desarrollen.

En los planes de acción tutorial de los centros que impartan educación secundaria obligatoria, programas de cualificación profesional inicial, bachillerato y ciclos formativos de grado medio se incluirán actuaciones encaminadas a la información y orientación sobre las diferentes formas de **acceso a ciclos formativos** de grado medio y de grado superior.

En los centros de educación de personas adultas, a través de sus planes de acción tutorial, equipos directivos, orientadores y tutores, llevarán a cabo actuaciones que contemplen la orientación profesional y laboral hacia las demandas del mercado de trabajo del entorno más próximo dirigidas más específicamente a aquel alumnado que necesite mejorar o encontrar empleo.

**• Prevención del abandono escolar temprano**

Los centros de educación secundaria incorporarán las medidas y actuaciones para la prevención del abandono escolar temprano a la programación general anual (PGA).

En centros que impartan educación secundaria, los departamentos de orientación desarrollarán y aplicarán, en su caso, programas de orientación individualizados para el alumnado en riesgo de abandono escolar, intensificando la atención individualizada a este alumnado y a sus familias, informando acerca de las diversas ofertas de los centros de educación para personas adultas: enseñanza secundaria presencial o a distancia, cursos de preparación de pruebas libres para la obtención del título de graduado en ESO para mayores de 18 años, cursos de preparación de pruebas de acceso a ciclos de formación profesional y otras enseñanzas que pueden cursarse en dichos centros (aulas taller, talleres de iniciación profesional, programas de cualificación profesional inicial...); así como de las convocatorias de reconocimiento y acreditación de competencias profesionales.

En localidades de zona rural en las que existan centros de educación de personas adultas e institutos de educación secundaria, las Direcciones Provinciales de Educación, a través de las áreas de inspección educativa, impulsarán acciones de coordinación dirigidas a paliar el abandono escolar temprano orientando al alumnado hacia las enseñanzas de educación secundaria para personas adultas y de acceso a otros niveles del sistema educativo.

**• Matrícula en 2º de bachillerato.**

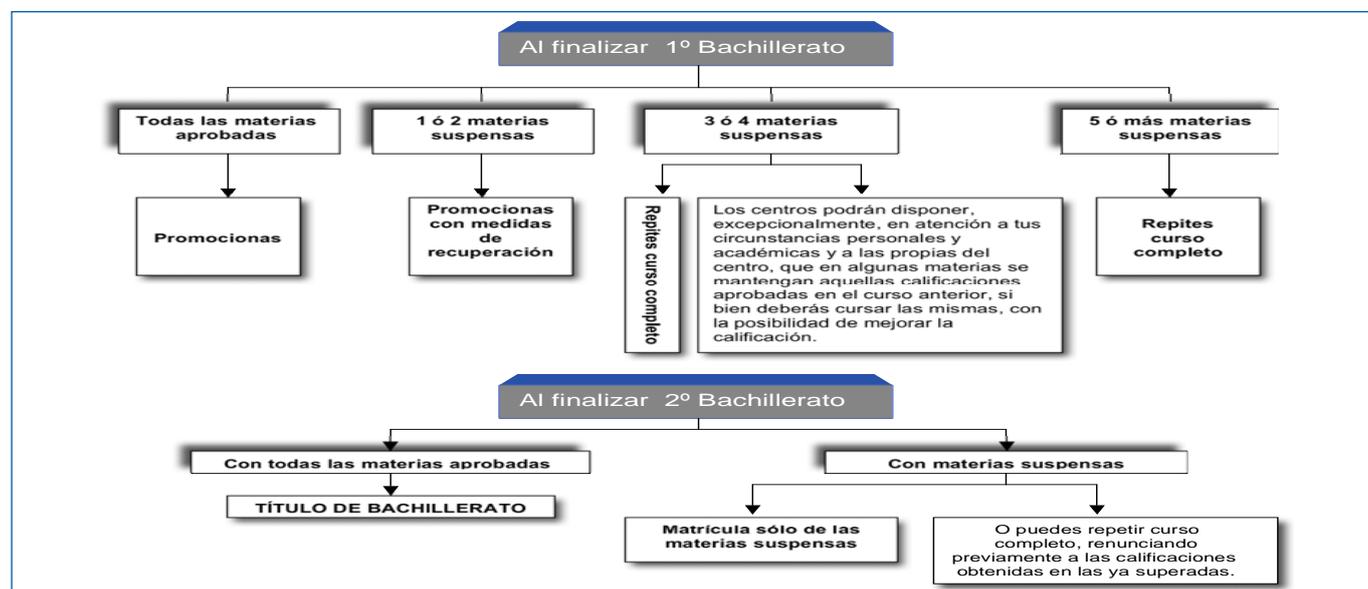
Como de especial novedad y relevancia, destacamos la instrucción referida a la situación de los alumnos/as que, al término del segundo curso, tuvieran evaluación negativa en algunas materias.

Podrán decidir matricularse exclusivamente de las suspensas u optar por matricularse, además, de las materias de segundo curso ya superadas.

En el caso de que el alumno decidiera matricularse de las materias ya superadas, deberá renunciar previamente, por escrito dirigido al director/a antes del 1 de octubre, a las calificaciones obtenidas en el curso anterior. Lo cual supondrá *la repetición del segundo curso completo y será irrevocable*.

Parece que se quiere, así, determinar las condiciones en que los alumnos/as podrían asistir como oyentes a las clases de las materias ya superadas, según establecía el DECRETO 42/2008, del currículo de bachillerato en Castilla y León, artículo 10 sobre evaluación y promoción:

*6. Los alumnos que al término del segundo curso tuvieran evaluación negativa en algunas materias podrán matricularse de ellas sin necesidad de cursar de nuevo las materias superadas, pudiendo asistir, en las condiciones que determine la Consejería competente en materia de educación, como oyentes y sin calificación a las clases de las materias ya superadas.*



## “ACLPPinforma”, MUY PRESENTE EN LA RED

<http://dialnet.unirioja.es/>

**D**ialnet es uno de los mayores portales bibliográficos de acceso libre y gratuito, cuyo principal cometido es dar mayor visibilidad a la literatura científica

hispana en Internet, recopilando y facilitando el acceso a contenidos científicos, principalmente a través de alertas documentales. Además cuenta con una base de datos

la actualidad los contenidos primarios se han complementado con: documentos de trabajo, partes de libros colectivos, tesis doctorales, referencias de libros, etc.

\* Depósito o repositorio de acceso a la literatura científica hispana a texto completo, con una clara apuesta por el acceso libre y gratuito a la misma, sumándose al movimiento Open Access.

**Dialnet** se dirige a la población científica de ámbito nacional e internacional interesada en la producción y los contenidos científicos desarrollados fundamentalmente en habla hispana:

- \* Profesores e investigadores.
- \* Bibliotecarios.
- \* Becarios y estudiantes.
- \* Instituciones de enseñanza superior.
- \* Público en general.

**Dialnet** empieza siendo una hemeroteca virtual pero con el tiempo incrementa su diversidad, incorporando cada vez más recursos documentales:

- \* Artículos de revistas
- \* Artículos de obras colectivas
- \* Tesis doctorales
- \* Libros
- \* Reseñas bibliográficas

El objetivo es integrar el mayor número posible de recursos, buscando en la medida de lo posible el acceso a los textos completos de los mismos, apostando claramente por el acceso abierto a la literatura científica.

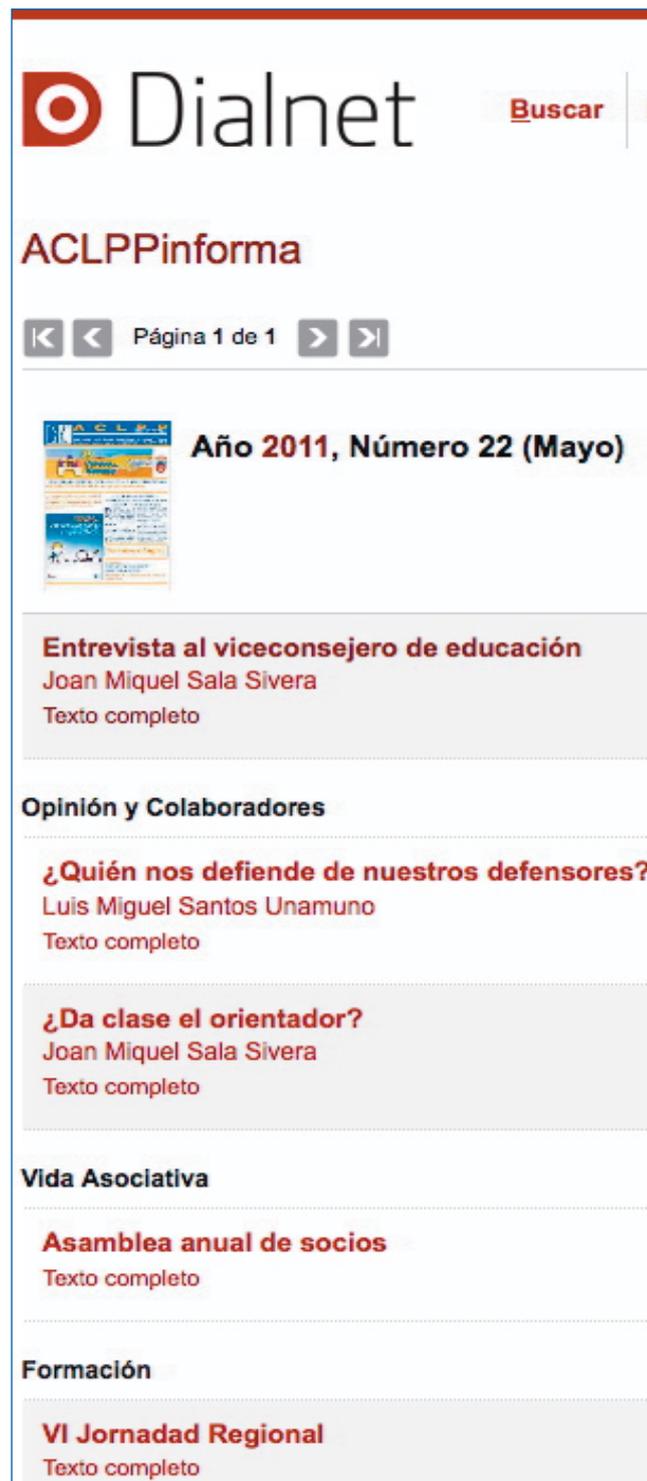
exhaustiva, interdisciplinar y actualizada, que permite el depósito de contenidos a texto completo.

**Dialnet** es, en definitiva, un proyecto de cooperación institucional que integra distintos recursos y servicios documentales.

\* Servicio de alertas bibliográficas que difunde, de una manera actualizada, los contenidos de las revistas científicas hispanas.

\* Hemeroteca virtual hispana de carácter interdisciplinar, aunque con un predominio de las revistas de Ciencias Sociales, Jurídicas y de Humanidades.

\* Base de datos de contenidos científicos hispanos muy exhaustiva y actualizada. En



**Dialnet** Buscar

**ACLPPinforma**

Página 1 de 1

**Año 2011, Número 22 (Mayo)**

**Entrevista al viceconsejero de educación**  
Joan Miquel Sala Sivera  
Texto completo

**Opinión y Colaboradores**

**¿Quién nos defiende de nuestros defensores?**  
Luis Miguel Santos Unamuno  
Texto completo

**¿Da clase el orientador?**  
Joan Miquel Sala Sivera  
Texto completo

**Vida Asociativa**

**Asamblea anual de socios**  
Texto completo

**Formación**

**VI Jornada Regional**  
Texto completo

## REUNIÓN DE COPOE, COLEGIOS DE PSICÓLOGOS Y LAS CONFERENCIAS DE DECANOS DE LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN, Y DE PSICOLOGÍA

Resumen de los contenidos tratados en la reunión de COPOE y el Consejo General de Colegios de Psicólogos con representantes de las Conferencias de Decanos de las Facultades de Educación, de las Facultades de Psicología y de Psicólogos Educativos, en Madrid, martes 17 de mayo, sede del Colegio Oficial de Psicólogos.

- La reunión tuvo lugar tras la firma conjunta del **"Manifiesto en defensa de la profesionalidad de la orientación educativa"**, por parte de los representantes de la COPOE, del Consejo General de Colegios Oficiales de Psicología y representantes de Psicólogos Educativos.
- Tuvo por finalidad, además de posibilitar el conocimiento personal y mantener un contacto permanente entre los responsables de dichas entidades, la de promover líneas de colaboración que puedan derivar en actividades de beneficio mutuo y para la mejora del sistema educativo.
- El principal tema en común fue la necesidad de garantizar una idónea cualificación de quienes ejerzan la profesión de orientador/a en las instituciones educativas. Dicha idoneidad debe pasar, como mínimo, por la exigencia legal de una formación inicial de licenciatura o grado en psicología, pedagogía o psicopedagogía, y de la correspondiente especialización de postgrado.
- Estando presentes representantes tanto del ámbito del ejercicio de la profesión (COPOE), como del de la formación universitaria de los futuros profesionales (Conferencias de Decanos), se advirtió de la necesidad de que exista una obligada comunicación y traslado de las demandas que plantea, en estos momentos y a medio plazo, el ejercicio de la profesión de orientador/a. Y de ese modo, reducir la brecha existente entre el mundo académico y el profesional, además de ajustar y actualizar permanentemente los planes formativos universitarios a las exigencias de la realidad y los tiempos, así como potenciar la formación continua y permanente de los profesionales en su ejercicio profesional.
- Igualmente, se puso de relieve la recomendable implicación y colaboración de los actuales profesionales en activo en la formación inicial y en la de especialización de los aspirantes a la profesión, tanto en el diseño de la docencia de los planes de estudios respectivos, como en la tutorización de las prácticas o el desarrollo conjunto de investigaciones e innovaciones.
- Para ello, se emplazó a los presentes a favorecer la comunicación y el encuentro en próximas reuniones de trabajo sobre aspectos más concretos de cooperación, tendiendo a tejer redes de intercambio.
- Las representantes de la AMOP y de la FEOP, manifestaron su disconformidad con el proceso de elaboración de este manifiesto. • La motivación de esta urgencia se ha debido a que se va a publicar inminentemente el Decreto de Acceso a la Función Pública Docente y el Estatuto Docente, donde se recojan las características de las titulaciones de los futuros docentes
- Nos emplazamos a una nueva reunión formal en Madrid el sábado 26 de noviembre para concretar las líneas de colaboración que podrían recogerse en un convenio de colaboración que podría recoger: intercambio de links de las respectivas web, difusión de las actividades formativas y documentos de cada organización entre el resto, trato preferencial de los asociados, colegiados o miembros de estas organizaciones en cualquiera de las actividades organizadas, colaborar en investigaciones relacionadas con este ámbito, elaboración de estudios y documentos, difusión de experiencias, intercambio de artículos en las diversas revistas y publicaciones, elaboración de documentos y participación como ponentes en las actividades que organicemos.

- Participaron activamente en la reunión, por parte de la COPOE, los siguientes representantes:
- *J.A. Planas* (Presidente de COPOE y Presidente de AAP)
- *Joan Miquel Sala* (Vicepresidente de COPOE y Presidente de ACLPP)
- *Ana Cobos* (Vocal de COPOE y Presidenta de AOSMA)
- *José Luis Galve* (Vocal de COPOE y representante de APOCLAM)
- *Consuelo Vélaz* (Vocal de COPOE y Presidenta de AMOP)
- *M. Fe Sánchez* (Vocal de COPOE y Presidenta de FEOP)
- Igualmente participaron:
- Por la Asociación Psicólogos Educativos: *María Pérez* (Dtra. del Servicio de Orientación de la Univ. Complutense y *Juan Fernández Sánchez*, Catedrático de la Fac. de Psicología de la UCM)
- Por el Consejo General de los Colegios de Psicólogos: *Fernando Chacón*, vicepresidente del Colegio de Psicólogos estatal y Decano del de Madrid e *Inés Magán*.
- La Junta directiva de la sección educativa del Colegio de Psicólogos de Madrid (*Mateo Martínez Concepción Díaz*, *José Antonio León*, *M<sup>a</sup> Antonia Alvarez*, *Isaac*, *Belen Martínez Fernández*)
- Conferencia de Decanos/as de las Facultades de Educación: *M<sup>a</sup> José Fernández Díaz* (Decana de la Facultad de Educación de la U. Complutense de Madrid)
- Conferencia de Decanos/as de las Facultades de Psicología: *Carlos Gallego* (Decano de la Facultad de Psicología de la Univ. Complutense de Madrid)

**EL PAÍS.com Educación** Martes, 24/5/2011, 16:30 h

Inicio Internacional Política España Deportes Economía Tecnología Cultura Gente y TV Sociedad Opinión Blogs In English  buscar

Educación Salud Ciencia El Viajero El País semanal Domingo

ELPAÍS.com > Sociedad > Educación

## Psicólogos y pedagogos lanzan un manifiesto en defensa de la orientación educativa

Reclaman que se regule el acceso a esta especialidad

EL PAÍS - Madrid - 22/05/2011

Vota ☆☆☆☆☆ Resultado ★★★★★ 4 votos

El Consejo General de Colegios Oficiales de Psicología, la Asociación de Psicología Educativa y la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (CopoE) han firmado el Manifiesto en defensa de la profesionalidad de la orientación educativa. En él, defienden la necesidad de que profesionales cualificados se encarguen de una función que consideran indispensable en el contexto actual de una sociedad -y, por lo tanto, un alumnado- muy compleja. Además reclaman que este ámbito de especialización educativa sea cubierto por titulados en Psicología, Pedagogía y Psicopedagogía. Por eso, escriben en el manifiesto que, aunque la especialidad de Psicología y Pedagogía fuera sustituida en 2008 por la de Orientación Educativa, ello "no debería interpretarse como una especialización para profesionales de ámbitos distintos" a los suyos. Así, piden que se regule el acceso a dicha especialidad y un máster específico de orientación, ya que consideran que los actuales másteres de formación del profesorado no son adecuados.

Además, las asociaciones han previsto "mantener un contacto permanente entre todas estas instituciones para derivar en un convenio de colaboración que permitan mejorar del sistema educativo mediante grupos de investigación, coordinación entre las etapas educativas y la Universidad, intercambio de información, etc", informa Juan Antonio Planas, presidente de Copoe.



**Manifiesto en defensa de la profesionalidad de la orientación educativa**  
DOCUMENTO (PDF - 13Mb) - 22-05-2011

**Última Hora**

**Visitas de presidentes de EE UU a Reino Unido.** *The Guardian* ha publicado una audiodigestería que repasa las visitas de mandatarios estadounidenses a las islas. <http://coti.as/0s4> Obama se reunirá mañana con el primer ministro David Cameron Foto: CHRISTOPHER FURLONG (GETTY)



EL PAÍS Hace 2 minutos

**El Tribunal Urbano de Moscú ha rechazado el recurso** presentado por los abogados del acusado de asesinato de Boris Nemtsov. [Mikhail Ledevskiy](#)

estup

tienda EL PAÍS.com

**Skateboard o snowboard para Wii**  
Precio 35.99 €



## ALEGACIONES DE LA COPOE AL BORRADOR DE R. D. QUE APRUEBA EL REGLAMENTO DE INGRESO, ACCESO Y ADQUISICIÓN DE NUEVAS ESPECIALIDADES

La Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE), entidad que representa a 22 entidades y más 2.500 profesionales de la orientación educativa de España, presenta dos alegaciones al Borrador de Real Decreto que aprueba el reglamento de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades.

### EXPOSICIÓN DE ARGUMENTOS

**Primero:** Necesidad de formación adecuada. Estimamos que el profesorado en general y los Servicios de Orientación en particular, precisan de una sólida formación psicopedagógica tanto inicial como a lo largo de su vida profesional. La formación del profesorado es uno de los principales factores de calidad.

Hasta ahora en los anteriores Decretos de acceso a la Función Docente, se tenía en cuenta en el baremo como méritos la cumplimentación de cursos de formación del profesorado. Sin embargo, en el actual Borrador de Decreto desaparece la puntuación que se otorga por los cursos cumplimentados, tanto homologados como no homologados y tampoco se tienen en cuenta la participación en proyectos de innovación o investigación, equipos de trabajo, o asistencia a Congresos, Simposiums, Jornadas Educativas, etc. (Ver artículo 24: "puntuación")

**Segundo:** Importancia de seleccionar bien al profesorado. Los países que obtienen las mayores cuotas de éxito educativo, tienen en común la exquisita selección de su profesorado. Por ese motivo interesa seleccionar al profesorado por sus capacidades emocionales, didácticas y psicopedagógicas. Las capacidades científicas se supone que ya se poseen tanto en cuanto el requisito de inicio es ser titulado universitario.

**Tercero:** Necesidad de una formación inicial mínima para acceder a la especialidad de Orientación Educativa. En la sociedad actual hay que atender cada vez situaciones educativas más complejas. En un trabajo tan especializado como es el de la Orientación Educativa con multiplicidad de funciones estimamos que es preciso que todas las personas que se van a dedicar a ello cuenten con una sólida formación psicopedagógica de inicio (es decir titulaciones de Psicología, Pedagogía o Psicopedagogía) y, además, un máster por la especialidad de Orientación Escolar en el actual de Formación del Profesorado o bien un máster en cualquiera de estas tres disciplinas. Actualmente cualquier licenciado, ingeniero o arquitecto con

cualquiera de las especialidades del máster superada, puede optar a presentarse a cualquier especialidad para el cuerpo de Profesores de Educación Secundaria. Es decir en el momento en que cualquier opositor supera la nota mínima de corte para ser funcionario, ya puede trabajar en la especialidad por la que se ha presentado, independientemente de su titulación de inicio y especialidad de máster cursado, y se supone que ya posee la especialidad. Esta misma situación se repite en el presente borrador. (Ver artículo 13 denominado "requisitos específicos")

### EXPOSICIÓN DE PROPUESTAS

**Primera:** Necesidad de mantener la estructura básica del sistema de concurso oposición. No se puede estar alterando el sistema de oposición cada pocos años. Hay que tener en cuenta a los miles de profesores que llevan mucho tiempo preparándose para un tipo de concurso oposición y que han invertido tiempo y dinero en realizar actividades formativas para completar su formación. Estimamos que es preciso mantener e incluso ampliar la puntuación otorgada por la realización de actividades de formación del profesorado, las cuales quedan desvirtuadas en el actual borrador. Igualmente consideramos que existe una infravaloración grave en el apartado de otras titulaciones distintas a las exigidas para el ingreso en el Cuerpo. De la misma manera estimamos conveniente mantener la presentación y defensa de la programación y la unidad didáctica.

**Segunda:** Necesidad de una formación psicopedagógica básica para los futuros profesionales de la Orientación. Proponemos que para el ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, se establezca una tabla de afinidades formativas previas, relacionadas con la especialidad docente en la que se pretende ejercer. Así por ejemplo, en el caso de Orientación Educativa ha de ser requisito haber cursado cualquiera de estas titulaciones: Pedagogía, Psicología o Psicopedagogía.

Además queremos insistir, ya que nos parece muy importante, en la valoración del tiempo de prácticas como se hace en el Borrador.

Finalmente, hacemos la consideración en relación con el desarrollo profesional de los orientadores/as, para que se propicie el acceso a la condición de catedrático, evitando la discriminación que vienen sufriendo respecto al resto de especialidades docentes.

Junio 2011

# APORTACIONES AL DESARROLLO NORMATIVO DEL NUEVO REGLAMENTO DE OPOSICIONES

## Alegaciones de la ACLPP al pronunciamiento de COPOE

Con la intención de aportar a nuestra confederación de organizaciones COPOE el punto de vista de la Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía sobre el previsible desarrollo normativo del Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes, hemos manifestado lo siguiente:

1. Que suscribimos la necesidad de una formación inicial sólida para todo aspirante a ingresar en los cuerpos docentes de la función pública, así como la importancia de perfeccionar los sistemas de selección del profesorado, y en especial, para la especialidad de "orientación educativa".
2. Por lo anterior, abogamos por una revisión y reforma en profundidad del sistema actualmente vigente de ingreso y acceso a la función pública docente, aunque la misma deba contemplar plazos transitorios que eviten dañar las expectativas de los opositores, su preparación y sus previsiones generadas durante el tiempo de vigencia del anterior procedimiento de selección.
3. Consideramos que mantener en el nuevo sistema de oposición la presentación y defensa de la programación (programa de intervención psicopedagógica) y la unidad didáctica (unidad de actuación), con mayor motivo en el caso de nuestra especialidad, no contribuiría a renovar y perfeccionar sustancialmente el proceso selectivo.
4. Reconocemos la nueva denominación de "Orientación Educativa" para identificar nuestra especialidad en el cuerpo docente de enseñanza secundaria, tal como dispuso el R.D. 1834/2008. Así también aceptamos el reconocimiento de nuestra actividad profesional como regulada, cuando se establecieron los requisitos de titulación universitaria para ejercer como profesor/a, según Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades; y se reguló la denominación, duración y requisitos para el acceso a los estudios de Máster que habilitan para el ejercicio de dicha profesión.
5. No obstante, creemos debe revisarse el contenido del mencionado Máster para la especialidad de Orientación Educativa, con el fin de enfatizar las prácticas y el conocimiento de las realidades y exigencias de los puestos de trabajo del orientador/a. Dicha revisión debiera reformular el vigente *módulo genérico* de 12 ECTS y común a todas las especialidades didácticas, dado su contenido psicopedagógico, y por ello innecesario, por reiterativo, para nuestra especialidad. (Sólo requeriría una leve modificación de la O.ECI/3858/2007).
6. Con respecto a las condiciones para acceder a puestos de la especialidad de orientación educativa, entendemos que la exigencia de titulación universitaria, así como el requisito del Máster, ha de ser la marcada con carácter general para el resto de las especialidades docentes, si no queremos establecer blindajes o marcar límites y restricciones corporativistas o de excepcionalidad para nuestro colectivo. Lo cual no obsta para seguir reivindicando una formación inicial especializada para el orientador/a, la cual podría garantizarse a través de los requisitos de acceso que las Universidades pueden establecer para cursar el Máster citado (véase el art. 17 del R.D. 1393/2007).
7. Que en relación con el desarrollo profesional de los orientadores/as, se propicie el acceso a la condición de catedrático, evitando la discriminación que vienen sufriendo respecto al resto de especialidades docentes.

Junio de 2011



## DECLARACIÓN DE LA CONFERENCIA DE DECANOS DE EDUCACIÓN

La Comisión Permanente de la Conferencia de Decanos de Educación reunida en Madrid el 6 de junio de 2011 quiere hacer las siguientes puntualizaciones en torno a la especialidad de **Orientación Educativa**:

1º.-El Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, en su especialidad de Orientación Educativa, es la única vía para el acceso a la función orientadora en los centros educativos.

2º.-La Conferencia de Decanos de Educación considera que a esta especialidad deberían acceder pedagogos, psicólogos, psicopedagogos y maestros.

3º.-La formación de estos profesionales se ha venido desarrollando tradicionalmente en las Facultades de Educación, incorporando a sus diseños las competencias profesionales exigidas para desempeñar un trabajo especializado de análisis, diseño, seguimiento y apoyo del proceso educativo.

4º.-La actual configuración de la especialidad de Orientación Educativa, necesita de un replanteamiento en su estructura y contenidos. La Conferencia de Decanos, se responsabiliza de su elaboración, consultando con todos los sectores implicados.

5º.-En todo caso la posición de esta Conferencia busca la integración y participación de todos los sectores implicados sin adoptar actitudes excluyentes.

COMISIÓN PERMANENTE DE LA CONFERENCIA DE  
DECANOS DE EDUCACIÓN

## Editorial

### Más allá de la orientación escolar

Los orientadores han tenido y tendrán dificultades para ser aceptados plenamente por los docentes y ser reconocidos por la comunidad educativa. Este problema que se arrastra desde hace muchos años, pregúntenles sino a los que comenzaron tan noble trabajo hace 20 o 25 años, no tiene la solución en construir el trabajo de orientador contra otros trabajos y otras profesiones, ni en la autoafirmación que viene a ser igual que el corporativismo que esgrimen muchos docentes, ni tampoco en exigencia de leyes y normativas que en algunos casos sirven de poco. El problema que supone encajar la orientación en los centros tiene al menos cuatro niveles diferentes; el primero tiene que ver con la estructura de los cuerpos de maestros y profesores, su formación, su organización y su cultura profesional; el segundo es la organización administrativa y didáctica de los centros; el tercero es la compleja relación que existe entre los docentes y las familias, y la ausencia de escenarios bien delimitados para la colaboración entre ambos grupos sociales; el cuarto es la definición propia del trabajo de orientar, un trabajo de gran complejidad que se sitúa en el cruce de caminos de las familias, con los docentes, con los alumnos y con la sociedad. Reducir la orientación al término "orientación escolar" es un error de perspectiva que limita enormemente el trabajo del orientador. La orientación tiene como objeto de trabajo a todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa: padres y madres, alumnos, docentes, organizaciones sociales e instituciones públicas y privadas. Su horizonte de trabajo se sitúa en la siguiente etapa educativa, en la vida laboral, en la convivencia entre iguales en la sociedad intercultural, en el entendimiento por parte de los jóvenes de la cultura que en cada momento les toca vivir y en darles herramientas para comprender que en el cambio está la esencia de las sociedades modernas. Por escribirlo brevemente a ser consciente de lo que hay y de lo que puede venir; a estar preparado para cualquier eventualidad, a cambiar el miedo por la imaginación y las ganas de enfrentarse a la vida.

Uno de los ámbitos de trabajo del orientador es la escuela y el instituto. En los dos escenarios, la cooperación y el intercambio solidario de conocimientos con los docentes es muy importante. El orientador tiene que conseguir que el docente se interese por el trabajo de orientar y aporte el mayor número posible de datos sobre las situaciones y los alumnos sujetos del trabajo orientador; por otra parte, éste debe ser uno de los perfiles profesionales que apoye decididamente la tarea docente y aporte sus conocimientos para un mejor desarrollo de la misma.

Se puede poner en duda que solo los psicólogos y los pedagogos puedan ejercer el trabajo de orientación. ¿Por qué no los sociólogos o los trabajadores sociales o el docente con experiencia que prefiera realizar un trabajo con dedicación plena a la comunidad educativa?. No creo que debamos dudar sobre la especialización. Y si creemos que debe existir un máster o una especialización de al menos dos años, uno de prácticas tutorizadas, para ejercer una tarea tan compleja y con tantas aristas como es la de orientar.

# La especialización de la Orientación divide a la comunidad educativa

- Psicólogos y pedagogos exigen un máster propio y el aumento de su peso en los centros educativos. CEAPA critica corporativismo y se desmarca del acuerdo

PABLO G. DEL ÁLAMO

El pasado 25 de mayo, Juan Antonio Gómez Trinidad, portavoz popular de Educación, presentó en la Comisión de Educación del Congreso una proposición no de ley en la que instaba al Gobierno a la inclusión de la figura del psicólogo educativo en los centros. También exigía el texto la supresión de la especialidad de Orientación educativa y su sustitución por la de Psicología y Pedagogía.

Este es el último de los pelotazos de una polémica entre diferentes actores de la comunidad educativa y que ha supuesto pasos hacia delante y atrás de algunos grupos, así como críticas directas y amenazas más o menos veladas.

La polémica se remonta a septiembre del año pasado. El 21 de ese mes la Confederación de Decanos de Psicología de las Universidades Españolas (CDPUE), el Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, FEDADi, CEAPA, CONCAPA y los Psicólogos Educativos firmaron el texto 'Acuerdo sobre la inserción del psicólogo educativo en el sistema de educación español no universitario'.

En este documento de cinco puntos, se pedía la entrada de estos profesionales en los centros para servir de apoyo a diferentes tareas "sin menoscabo de la existencia de otros especialistas". También se definían sus funciones: evaluación diagnóstica; asesoramiento psicológico a padres, alumnos, profesionales y autoridades; intervención de tipo correctivo, preventivo y optimizador; y coordinación con otros profesionales, y derivación de casos en tiempo y forma.

Además de esto se insistía en su labor de apoyo a la acción tutorial y se exigía que los profesionales cursasen un máster en Psicología de la Educación puesto que el de For-

mación del profesorado "no es, en modo alguno, el medio adecuado para formar a estos profesionales".

Hasta aquí, todo el mundo de acuerdo. Pero el pasado 17 de mayo, COPOE (Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España), los Psicólogos Educativos y el Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos firmaron el 'Manifiesto en defensa de la profesionalidad de la orientación educativa'. El documento insiste en la creación de un máster específico para los psicólogos y pedagogos; además, exige una regulación del acceso a la especialidad de Orientación educativa y asegura que, a pesar de que hubiese habido un cambio de denominación en la especialidad desde Psicología y Pedagogía a Orientación educativa en virtud del Real Decreto 1834/2008, "no debería interpretarse como una especialización para profesionales de ámbitos distintos a los de la psicología y la pedagogía".

Ese mismo día, CEAPA hizo público un comunicado denunciando la actitud de algunos de los firmantes del manifiesto y anunciando que no apoyaría a la proposición no de ley que presentaría unos días después el PP en el Parlamento.

Entre sus razones, porque "de ninguna manera CEAPA puede respaldar una iniciativa que suponga la eliminación de la figura del orientador en los centros educativos", entre otros motivos porque ha demostrado ser muy necesaria para el sistema educativo en los últimos años.

La Confederación de padres asegura que sigue defendiendo la entrada en los centros de la figura del psicólogo educativo, pero que esto no puede suponer la eliminación de la figura del orientador.

En su comunicado, CEAPA "advirtió al Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos que, en el caso de que utilice ilícitamente el acuerdo para el logro de objetivos corporativos que aquel texto no contempla, dará por concluido el acuerdo firmado".

Juan Antonio Planas, presidente de COPOE explica que el documento del 17 de mayo solo pretende que los orientadores de los centros estén bien formados, con un máster específico sobre educación que les dé, una vez obtenidas sus titulaciones en Psicología, Psicopedagogía y Pedagogía, y, sobre todo, crear una red de acuerdos entre profesionales a la que se adhiera después la comunidad educativa para reclamar, entre otras cosas, un aumento del número de orientadores. Como él mismo comenta, no es lo mismo que trabaje un orientador en un centro de 300 alumnos que en uno de 1.500, entre otras razones, porque da servicio no solo a los alumnos, sino que asesora a los padres y los docentes.

## PROFESIONALIZACIÓN

La preocupación está clara desde los sectores que defienden la entrada del psicólogo educativo en los centros. Se trata de dar un perfil más profesional a este tipo de trabajadores; obligar a que adquieran una serie de conocimientos previos puesto que no todo el mundo está capacitado para cierto tipo de asesoramiento.

Una consulta a algunas de las oposiciones convocadas para Secundaria muestran que, mientras en comunidades como Extremadura y Castilla-La Mancha se especifica que para esta especialidad hay que haber estudiado Psicología, Psicopedagogía o Pedagogía, además del máster de Formación del Profesorado, hay muchas en las que no se menciona ninguna titulación

básica, de manera que cualquiera, mientras tenga estudios superiores y el máster cursado y apruebe el concurso-oposición, puede alcanzar una plaza de orientador.

Otro de los puntos de fricción es el futuro de los departamentos de Orientación. El portavoz del PSOE en la Comisión de Educación, Emilio Álvarez Villazán, aseguró que está de acuerdo con la entrada de esta figura; es más, es algo que de alguna manera se defiende en la LOE. Lo que no acaba de ver claro es que para el desarrollo de la Orientación solo estén capacitados los psicólogos. El diputado socialista defendió la importancia de que estos departamentos estén integrados por profesionales de la educación que reciban el asesoramiento y apoyo necesarios, entre otras causas porque "las necesidades de los alumnos que deben ser atendidas en los centros no solo son educativas, son también contextuales, están en relación con un currículum y a su desarrollo en el centro educativo concreto y en un aula, con todas las variables que intervienen allí y, por tanto, exigen actuaciones de diferentes tipos".

Aseguró que se reúnen variables psicológicas, pedagógicas, sociológicas, personales, grupales y familiares, y "esto no lo pueden ver solamente los psicólogos".

En cuanto a la obligación mencionada de pasar por un máster de Psicología de la Educación, Álvarez Villazán argumentó que "no creemos que se deba crear un nuevo máster profesionalizante, porque no se deben regularizar más que las profesiones estrictamente mandatadas por la directiva europea o por un marcado interés público, y que no debe ser el Gobierno, sino las universidades quienes establezcan el catálogo de títulos respondiendo a las demandas de la sociedad". >



Los interesados deben enviar:

1. Hoja de inscripción completamente cumplimentada.
2. Aunque no es necesario el envío de documentos que acrediten la titulación, la persona que envía dicha hoja de inscripción se hace responsable de la información allí manifestada.
3. Los desempleados o estudiantes han de acreditar esta condición con justificantes.
4. Ingreso por primera y única vez de 40 euros. Los desempleados y estudiantes de último curso, ingresarán 20 euros.

Los años posteriores serán domiciliados.

\* Caja España: 2096-0551-73-3204274100

5. La documentación se puede enviar de dos formas:

1. Mediante correo ordinario al secretario:  
*Antonio Cantero Caja. C/ José María Luengo 10. 24400-Ponferrada (León).*
2. Mediante correo electrónico habiendo digitalizado previamente todos los documentos requeridos, a:  
*info@aclpp.com*
3. Para cualquier duda o consulta, se podrá telefonar al *627614349*

### FICHA DE INSCRIPCIÓN

Escriba con mayúsculas y con letra clara. No olvide de firmar la ficha de inscripción.

#### DATOS PERSONALES

Apellidos:			
Nombre:			
Dirección:			
Población:			
N.I.F.:			
C.P.:	Provincia:		
Tel casa:	Tel. trabajo:	Tel Móvil	
e-mail:			
Fecha Nac:	Fecha Alta:		

Estudiante:  Parado:

A los nuevos socios que acrediten la situación de estudiante (último curso de carrera universitaria) o parados, se les cobrará 20 euros en el recibo durante los dos primeros años.

#### DATOS PROFESIONALES

Licenciado en :	
Lugar de trabajo:	
Localidad:	
Observaciones:	

#### DOMICILIACIÓN BANCARIA

D/ña: \_\_\_\_\_  
 NIF: \_\_\_\_\_  
 Domiciliado/a en \_\_\_\_\_ N° \_\_\_\_\_  
 Población: \_\_\_\_\_ C.P. \_\_\_\_\_ Provincia: \_\_\_\_\_

Les ruego sirvan atender el pago de los recibos que presente a mi nombre La Asociación Castellano Leonesa de Psicología y Pedagogía hasta nuevo aviso.

Cuenta cliente:

Entidad	Oficina	D.C	N° de Cuenta

Banco o Caja: \_\_\_\_\_

Domicilio de la agencia: \_\_\_\_\_

Localidad: \_\_\_\_\_ Provincia: \_\_\_\_\_

**Fecha y Firma del Titular:** \_\_\_\_\_