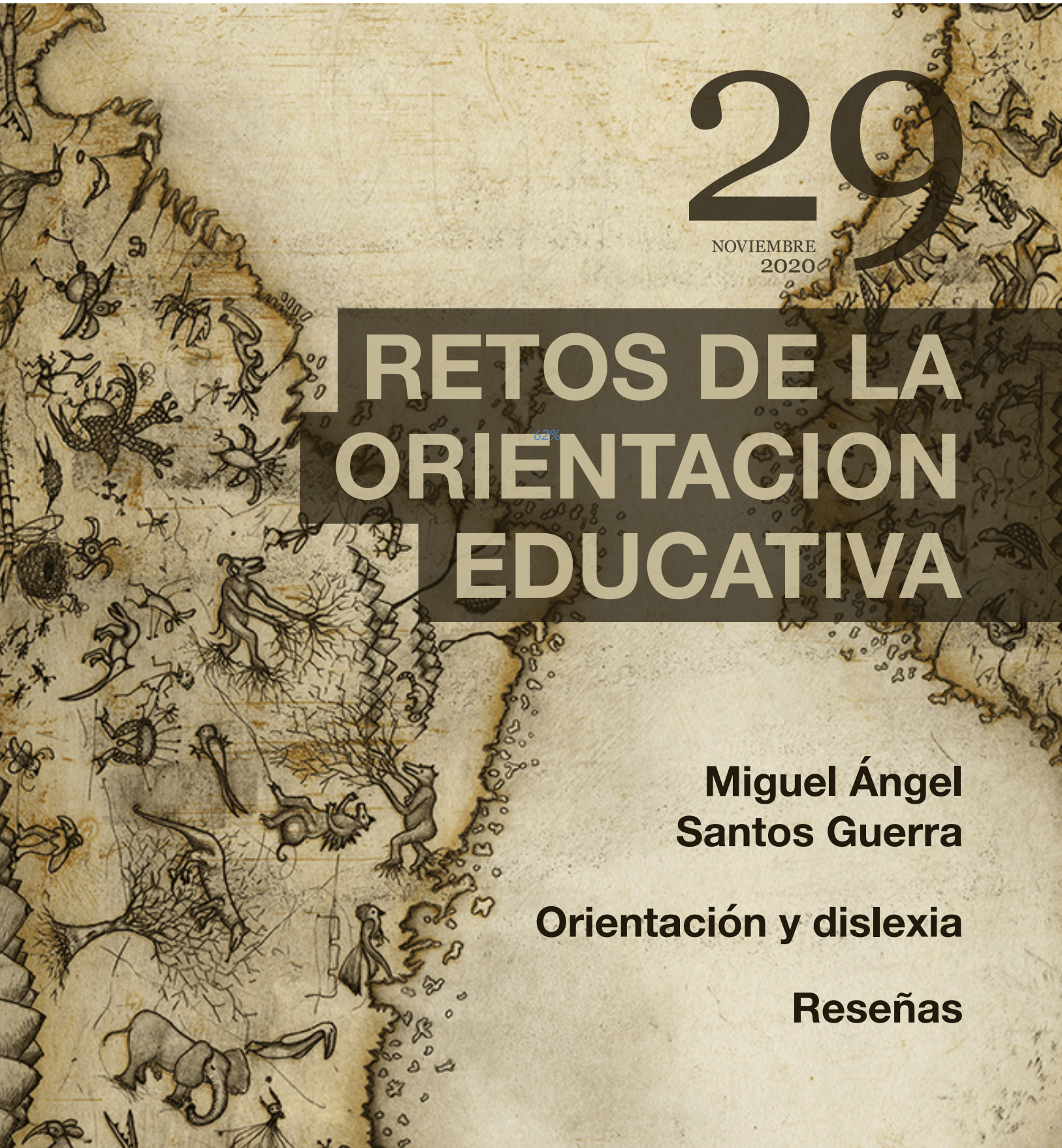
aOsma
ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES Y ORIENTADORAS DE MÁLAGA



29
NOVIEMBRE 2020

RETOS DE LA ORIENTACION EDUCATIVA

Miguel Ángel Santos Guerra

Orientación y dislexia

Reseñas

JUNTA DIRECTIVA

Presidente:
D. Felipe Rodríguez Cortés

Vicepresidenta:
Dña. María Dolores García Román

Secretaria:
Dña. Esperanza Samaniego García

Tesorero:
D. Enrique Gallardo Fortes

Vocales:

D. José T. Boyano
Dña. Ana Cobos Cedillo
D. Gonzalo de las Cuevas Ortega
Dña. Belén García Capilla
Dña. Juana Godoy Aguilera
Dña. Patricia López Bejarano
Dña. Ángela Muñoz Sánchez
D. Fernando Navarro Morcillo
Dña. María Trinidad Pérez Pinto
Dña. Araceli Suárez Muñoz
D. Juan Antonio Zarco Resa

CONSEJO EDITORIAL

DIRECCIÓN
José T. Boyano
Universidad de Málaga

Ángela Muñoz Sánchez
Universidad de Málaga

COMITÉ EDITORIAL

Ana Cobos Cedillo
Presidencia de COPOE
Universidad de Málaga Consejería de Educación

Mª Dolores Casquero Universidad de Málaga

Eduardo Elósegui Bandera
Universidad de Málaga

Diego Jesús Luque Parra
Universidad de Málaga

Mª Jesús Luque Rojas
Universidad de Málaga

Fernando Navarro Morcillo
Consejería de Educación

Juan A. Zarco Resa
Universidad de Málaga

Edición: Asociación de Orientadores y Orientadoras de Málaga
Indexación: Dialnet. Categoría Psicología y Educación: Educación

Diseño y maquetación: Sara Navarro - be.net/cursivanegrita
Imagen de portada: *Terra Incógnita.* P. Aguilar
Todas las imágenes de esta publicación han sido aportadas por los propios autores o se encuentran bajo licencia Creative Commons Zero

SUMARIO

NÚMERO 20 | NOVIEMBRE 2020

_EDITORIAL 4

_01 TRIBUNA PROFESIONAL

"Saber construir, con dos signos menos, un signo más" · J.T.Boyano 12

Evaluar las Necesidades Educativas desde la neuropsicología: la aproximación de D.J.Luque-Parra y M.J.Luque-Rojas · J. T.Boyano 19

Dislexia: concepto, dificultades, diagnóstico e intervención · E. Samaniego y G. M. Luna 26

Apoyos en la evaluación del alumnado con dislexia: prevenir es mejor · A. del Mazo 44

"¿Qué opciones tengo?" Orientación académica y profesional para alumnado en riesgo de abandono prematuro del sistema educativo · M.T. Pérez-Pinto 55

_02 MONOGRÁFICO

Funciones de la Orientación en la escuela del futuro · J. A. Planas 64

Perfil competencial de la Orientación Educativa y Profesional · A. M. Ferrando, J. C. Roca F. Mena, M. Gil-Viñas, T. Bereciartua, M. E. Jiménez y D. Sánchez 70

SUMARIO

NÚMERO 20 | NOVIEMBRE 2020

_02 MONOGRÁFICO

Los orientadores educativos: unificación de su práctica mediante un modelo de orientación adaptado al siglo XXI · Mª C. Aguaded, Mª O. Rodríguez-Hernández, Mª D. Sánchez-Martínez y C. P. Díaz-Pérez 86

La coordinación de la Orientación Educativa con otras instituciones: en busca de un marco legal · M.T. Navarro 95

Recursos digitales y redes en orientación. De las TIC a las TAC · C. Castilla 104

Epistemología de la orientación: procedimientos, instrumentos y técnicas · M. J. Marrodán 109

COPOE: Hoja de ruta · A. Cobos 116

Reflexiones: ¿es necesario un modelo de orientación? · A. Suárez 126

_03 REFLEXIONES

De la autoorientación a la autodeterminación: buscando la motivación intrínseca · J.E. Delgado 130

"¿Para qué servimos los pedagogos? El valor de la educación", de M.A. Santos-Guerra · E. Gallardo 142

"Lágrimas curriculares, Memorias de un Maestro", de David Sánchez · M. Sánchez-Vicioso 145

Paco Aguilar, el radiólogo de los sueños 149

Editorial

EL MÁGICO NÚMERO 1/250 Y OTROS GRITOS MATEMÁTICOS PARA LA BATALLA

Leónidas tenía su número favorito, el 300. El señor Marcus Du Sautoy, de Oxford, dice que los números tienen magia, que transmiten armonías misteriosas. Sin ir más lejos, él mismo se obsesionó con los números primos, que se resisten a ser uno más, sin dividirse por otro. George A. Miller publicó un artículo fundacional de la psicología cognitiva sobre el mágico número 7 ± 2, los ítems que caben en la memoria a corto plazo. Dunbar apostó por el número 150, el número de personas que nuestra mente logra albergar y reconocer, el número de miembros de nuestra tribu. Ahora, en AOSMA 29 nos encontramos con el mágico número 1/250, nuestro número mágico.

Es un número fraccionario, como dirían nuestros viejos maestros de matemáticas. Significa 1 a repartir para cada 250 alumnos. Es lo que recomienda la Unesco, la nueva cifra mágica que alcanzar. Una tarta, un profesional de la orientación cada 250 estudiantes. Es nuestra meta, si queremos que la educación siga avanzando en la personalización, en el cuidado del individuo. Es nuestro denominador común.

Este es el número que más se repite aquí, en este número de octubre de 2020. Si nuestro sistema educativo debe reinventarse, debe crecer, necesita pasar por este número; entre otros, pues la ratio docente/alumnado también debe reducirse. La Orientación Educativa ha sido un elemento crucial en el reto de los últimos años, en el salto de calidad que representó la LOGSE. Esta ley no se conformaba con atender sólo a los más aptos, sino que pretendía adaptarse a la diversidad.

Hoy nos sentimos sumergidos en la historia por varios motivos. Para empezar, la primera generación de orientadores/as de toda España, la que ha iniciado la Orientación Educativa, llega a un momento clave. Es el momento de entregar el relevo a la segunda generación. Las próximas convocatorias de oposiciones se adivinan masivas.

Además, por fin, hemos llegado al horizonte 2020, un año histórico. Al coronar la cima, divisamos solo niebla e incertidumbre. Únicamente sabemos que 2020 quedará en los libros. El momento nos ha cogido desprevenidos. Durante muchos años, los *baby boomers* vivimos en un plácido nirvana, en un remanso. Francis Fukuyama lo llamó "el fin de la historia". En adelante, decía Fukuyama, tras la caída del muro de Berlín en 1989, no pasaría nada digno de reseñar. "La cagaste, Burt Lancaster", decíamos nosotros en los 60, Francis, pobre iluso. "Date el piro, Francis, vampiro", le gritaríamos. La calma se ha esfumado. De forma súbita, hemos despertado del sueño de la historia. A día de hoy, el calendario señala los años 20 del nuevo siglo y sí que pasan cosas. Vaya si pasan, y bien gordas, de las que dejan huella. De las que exigen refundar las bases de nuestra cultura. Pues bien, hagámoslo, si es lo que toca. Y sí, nos toca muy de cerca.

Más números redondos. En los 60 nació gran parte de esa generación que inaugurado la Orientación en España. A partir de 2020, inevitablemente iremos sumando 60 años de vida y experiencia. Todo un tesoro. Como decía Woody Allen, no me gusta cumplir años, pero la alternativa es peor todavía. Con suerte llegaremos muy lejos en el siglo XXI, en números romanos.

La ola del *Baby Boom* se aproxima a la playa, seguida por otras potentes olas, los *equis, millenials, zetas* y las que vendrán después. Ellos recogerán la antorcha. Nosotros somos los *baby boomers*: los de la EGB, los que bailamos los 80 en Rock-ola, Bocaccio, Pachá o Baby Logan con Whitney Houston y Michael Jackson, los que quisimos ir desmontando, uno a uno, *another brick in the Wall.* Nuestros padres hicieron la Transición, gracias a lo cual vivimos la gran implosión. Desde el seiscientos, el mágico

Editorial

600, al Golf, Cuéntame cómo pasó. En el plano profesional, el señor Maravall, nuestro Alfredo Fierro y César Coll imaginaron la LOGSE. Pero fuimos nosotros, ustedes y vosotras quienes dieron forma al nuevo sistema. Como los alfareros, ahuecamos las palmas, nos manchamos las yemas y apretamos fuerte mientras el barro se movía. Criamos callosidades y durezas propias de *young workers and boomers.* Nos hicimos adultos.

En un congreso reciente en Granada, ya maduros, un compañero oía las distintas asociaciones de Orientación Educativa surgidas en las últimas décadas. Cuando oía las siglas, AOSMA, FAPOAN, ASOSGRA, APOEMUR, y otras agrupaciones… nuestro amigo se sorprendía, confundido por la sopa de letras. ¿Qué significaba cada una? Ahora lo vemos claro. Como el druida Panoramix, hemos cocinado a fuego una caldera de talento, de ganas, de valentía y valores, de gente que empuja. Aquí están, en este número 29, muchas, muchos de ellos. Son gente curtida en mil batallas, pero no endurecida. Personas altamente sensibles, dúctiles y con mucho colágeno emocional. Se puede comprobar en estas páginas: esto es lo que hay, nos dicen, esto es lo que queda por hacer, afrontémoslo… ¡Ay, cuántas tareas nos aguardan aún! Al fin y al cabo, hemos creado una profesión donde antes no existía nada, donde todo era campo. No vemos el futuro con miedo, aunque tengamos algo pinzadas las cervicales de tanto arremangarnos los tobillos. Pero no se nos cayeron los anillos en el cambio de siglo.

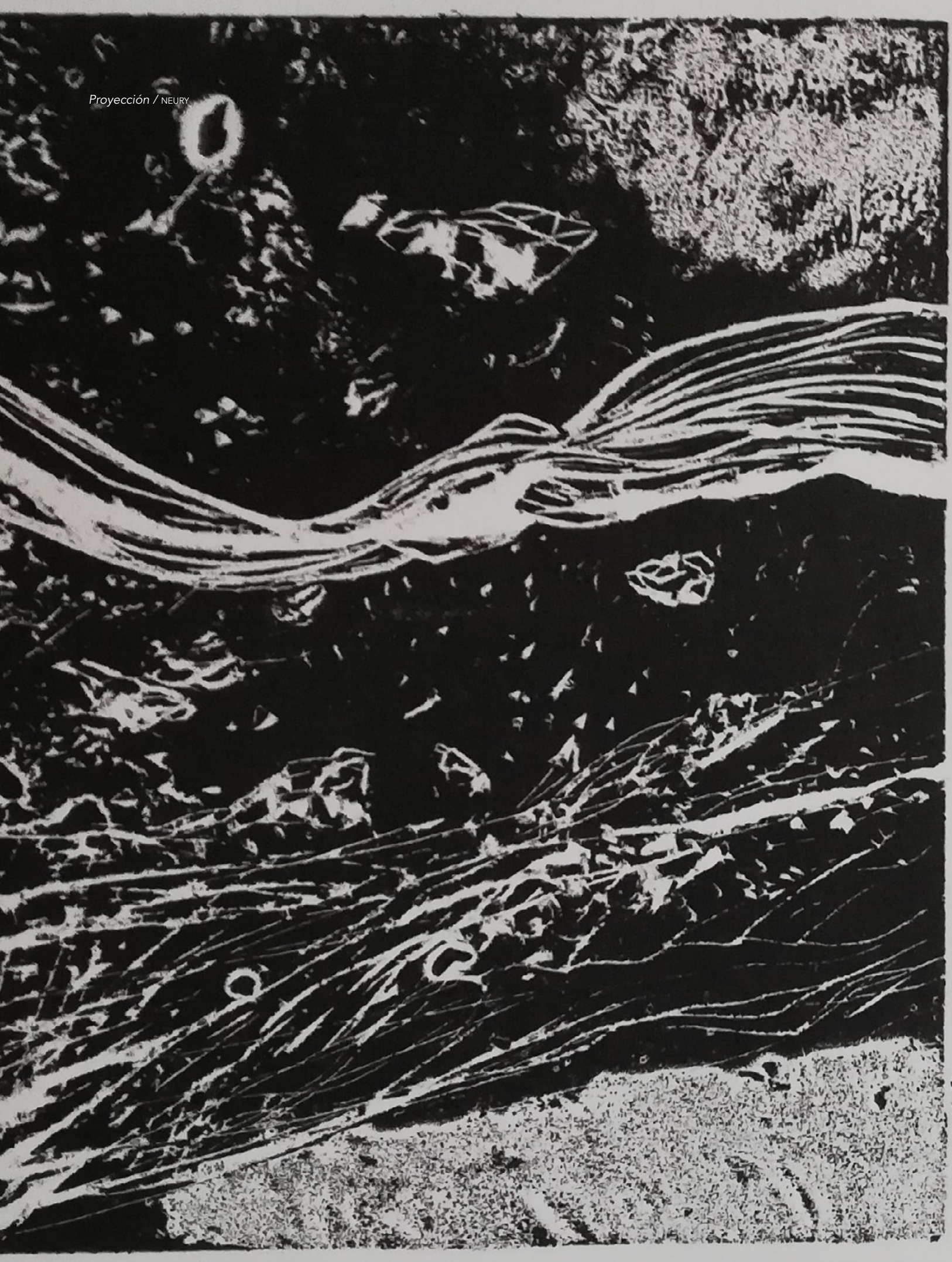
Por encima de todos los avatares del camino, disponemos de un número mágico, 1/250. La Orientación Educativa tiene este reto, este grito, sea ruego o exigencia. Queremos hacer crecer la educación, convertirla en un sistema amigable, humano, un espacio de personalización y atención individualizada, apoyándonos en una palanca: 1/250.

La Orientación aspira a algo más que Miller, Dunbar y Du Satoy. Pretendemos conseguir que un dígito se haga carne, se convierta en 250 seres cercanos. Seguimos en la brecha, allí donde está la

gente, donde los números se transmutan en personas. Nuestro denominador común son las personas. Nos tenemos que dividir entre 250, sin divismos de número primo. ¡1/250, nuestro grito de guerra! No se puede vivir sin combatir por algo.

Así que gracias a todos los que están nadando en esa sopa de letras de Granada y más allá de Granada. Nos recuerdan el cuento del ratoncito que cayó en una enorme cuba de leche. A punto de ahogarse, oía gritos que él interpretaba como mensajes de ánimo. Al mover las patitas, la leche se convirtió en mantequilla y pudo salir de la cuba.

A nuestra profesión le ocurre algo parecido. Hemos caído en una cuba bastante caótica, llena de letras y números. A veces nos movemos con desesperación, para no ahogarnos en los remolinos. Si no dejamos de nadar, las letras suspendidas se ordenarán y formarán la fórmula mágica que ha popularizado Víctor Küppers. Nuestra competencia profesional equivale a los conocimientos más las habilidades, multiplicados por la actitud. Y todas nuestras capacidades serán divididas por 250 personas a atender. Y no más. Queremos atender a personas, no a números.



Proyección / NEURY

_01 TRIBUNA PROFESIONAL

“SABER CONSTRUIR, CON DOS SIGNOS MENOS, UN SIGNO MÁS”

Entrevista a Miguel Ángel Santos Guerra, pedagogo y escritor.

JOSÉ T. BOYANO.
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA.
CORRESPONDENCIA: josetboyano@gmail.com

En mayo de 2020, en tiempos de coronavirus, cuando realizamos esta entrevista, Miguel Ángel Santos Guerra es, a nivel oficial, catedrático emérito de la Universidad de Málaga. Ha trabajado muchos años en la facultad de Ciencias de la Educación. Y, tras cursar en sus inicios estudios de Magisterio, hoy se ha convertido en un maestro, en el sentido francés de la palabra, un *maître à penser*. Es decir, un pensador.

Por encima del tiempo, Miguel Ángel Santos Guerra es, ante todo, un trabajador de, por y para la Educación. Podríamos agotar la lista de preposiciones. Marx decía que el pensamiento debía materializarse, porque si no se perdía. Santos Guerra ha seguido esta indicación, divulgando sus ideas pedagógicas por el planeta. Las ha materializado mediante libros y conferencias múltiples. El lenguaje ha sido su aliado, dándole la facultad de contar y encapsular las teorías en historias. La palabra es su amiga y, para escucharla, le preguntamos.

Es una persona muy comunicativa (cosa rara en tiempos de redes sociales), cercana, apasionada. No se deja nada en el tintero. Como decía Steiner, con la “pasión intacta”.

Escuchemos su pensamiento.

Revista AOSMA Nº 29- Octubre 2020- ISNN-e: 1887-3952

¿Cómo llegaste a la educación? Cuéntanos algo sobre tus inicios y trayectoria en la educación.

Creo que la educación es la tarea más compleja, más importante y más hermosa que se le ha encomendado al ser humano en la historia. Porque consiste en trabajar con la mente y el corazón de las personas (y con el cuerpo, me corrigió en cierta ocasión un profesor de Educación Física). He dedicado toda mi vida a la educación. Más de 54 años de enseñanza hasta la edad de jubilación obligatoria. Y en ella sigo escribiendo, viajando e impartiendo cursos y conferencias. No llegué a la educación por azar sino como fruto de un convencimiento claro y de una fuerte atracción. Cursé estudios de Magisterio que me facultaron para impartir clases de Primaria en el colegio Auseva de Oviedo. Después realicé los estudios universitarios llamados "comunes" (dos años) en la Universidad de Oviedo y la especialización de Pedagogía (tres años) en la Universidad Complutense. Y a continuación, el doctorado con una beca del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Los estudios comunes me habilitaron para impartir clases de filosofía en el Instituto San Pelayo de Tui (Pontevedra). Después fui Director de un Colegio en Madrid durante cuatro años. He dedicado la mayor parte de mi vida a la enseñanza universitaria, primero en la Complu-

tense y luego en la Universidad de Málaga. Ahora estoy jubilado, aunque plenamente activo.

He viajado mucho para impartir cursos y conferencias en muchos países. Solamente en Argentina he estado en 135 ciudades diferentes, al menos una vez, para realizar alguna actividad. Chesterton dice que viajar es comprender que estabas equivocado. Tengo que agradecer muchas cosas a los profesores y profesoras que me han escuchado. Fruto de ese reconocimiento y de esa gratitud he escrito el libro *Un ramo de flores para los docentes del mundo* (Editorial Homo Sapiens).

A lo largo de esa trayectoria, he escrito ochenta libros, como autor único o coordinador, sobre temas relacionados con la educación (organización escolar, evaluación educativa, formación del profesorado, participación, coeducación, convivencia, atención a la diversidad, desarrollo emocional…), muchos artículos para revistas especializadas y más de mil artículos en prensa. El último se iba a presentar en la Feria del Libro de Buenos Aires. La crisis del COVID-19 ha roto ese sueño. El libro se titula *Educar el corazón. Los sentimientos en la escuela*. Desde el año 2004 escribo cada sábado en el Periódico *La Opinión de Málaga* (los artículos aparecen en mi blog El Adarve).

¿Cuáles han sido tus contactos con la orientación educativa?

Han sido contactos diversos e intensos. Dividiré las experiencias de encuentro con la orientación en seis vertientes distintas y complementarias. He recibido mucho más de la orientación de lo que yo he dado:

He escrito capítulos de libros y artículos para revistas sobre orientación. Ha tenido mucha difusión el capítulo "Piedras en el camino. Dificultades de los Departamentos Orientación en los Institutos de Secundaria" (parte de mi libro *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*, del año 1984).

He escrito prólogos para varios libros sobre orientación (tres de la profesora Lidia Santana Vega, especialista en orientación y dos de la orientadora y presidenta de COPOE, Ana Cobos Cedillo).

He impartido conferencias en Congresos, cursos y jornadas sobre Orientación. No hay nada más estimulante para aprender que tener que enseñar algo.

He dirigido la tesis doctoral de la profesora Ana Cobos Cedillo y he participado en tribunales de tesis que se han centrado en esta apasionante parcela del conocimiento y de la realidad educativa.

En la ciudad de Granada recibí un emocionante homenaje que se me hizo por las aportaciones que había realizado durante mi vida profesional. Y participé con varias conferencias en la celebración de los 25 años de la creación de los Departamentos de Orientación en los centros.

He compartido mi vida con una mujer que , desde 1992, ha sido jefa del Departamento de Orientación de varios Institutos: Puerto de la Torre, Torrox, Mediterráneo, El Palo, Puerta de la Axarquía en La Cala del Moral… Y, si tienes una mujer orientadora, sabes que el primer plato, el segundo plato y el postre de cada comida están aderezados con cuestiones relacionadas con la orientación.

¿Qué parte de tu trabajo en educación te ha gustado más?

Me ha aportado mucho la docencia en todos los niveles del sistema educativo. Y la investigación que he realizado al tener que dirigir durante más de treinta años un grupo consolidado de investigación del que salieron varios libros: *Trampas en educación: el discurso sobre la calidad, El crisol de la participación, Nieve y barro. Me-*

taevaluación del Plan de evaluación de centros escolares en Andalucía y *La escuela sin muros*. La escritura también me ha brindado y exigido la oportunidad de pensar y sentir intensamente en la educación. Me siento muy bien escribiendo.

Pero viví una experiencia especialmente intensa en mi etapa de Director Pedagógico de un centro escolar en Madrid. Escribí sobre esa experiencia dos libros: *Yo te educo, tú me educas* (traducido al portugués) y *Coeducar en la escuela. Por una enseñanza no sexista y liberadora*. Se trataba de un colegio privado que llegó a tener más de 1700 alumnos. Elegí a toda la plantilla después de unas extenuantes entrevistas de varias horas. Fue emocionante construir el proyecto desde cero. La experiencia colmaba los sueños de un joven pedagogo. Todo era creatividad, ilusión, entrega y pasión. Sin límite de tiempo. Creamos muchos documentos y las iniciativas se multiplicaban. Llegamos a pensar en una institución con doble sede: rural y urbana, por las que los alumnos pasarían durante el curso escolar de manera rotativa. Fueron cuatro años apasionantes. Un pozo de horas y de ilusiones. Mi filosofía (como he explicado en mi libro *Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar*, también traducido al portugués), fue identificarme con los intereses de la comunidad educativa, más que con los intereses del poder. Este hecho me costó el puesto. Cuando me fui, la comunidad me envió un poema que nunca puedo recordar sin emocionarme. Dice así:

> *Si el agua turbia apaga la llama que nos calentaba a todos*
> *evapórese el agua sucia*
> *y llévela hasta los confines del norte*
> *donde se haga hielo y no se mueva.*
> *Si al levantarse él, lo aplastan,*
> *levantémonos con las manos limpias*
> *y cortemos las manos sucias que lo aplastaron.*
> *Si la hiel amarga el paladar*
> *del amigo que nos escucha*
> *comprendamos como él*
> *y por él escupamos todos en el fango.*
> *Si una siniestra estera le tienden a los pies,*
> *pisémosla todos con furia hasta convertirla en seda.*
> *Si la tristeza te invade el corazón, compañero,*
> *al haberte arrancado tan cruelmente de nosotros,*
> *¿qué temes, amigo, si todos estamos contigo?*

Treinta y cinco años después, al terminar una conferencia que impartí en ese colegio en septiembre de 2019, la nueva titular del centro me ha concedido la distinción de Director Emérito del colegio. No me permitieron continuar en mi cargo y ahora se me nombra vitaliciamente para él de forma honorífica. Las cosechas de la educación.

Hace unos años, en Linares, después de impartir una conferencia a 500 directores en la que hice referencia a mi experiencia directiva en aquel Colegio, levantó la mano uno de los asistentes para preguntarme si aquel Colegio del que había hablado estaba en Madrid y si estaba situado en el Barrio del Pilar. Dije que sí. Y él comentó: "Yo fui alumno de aquel colegio y esta conferencia ha sido para mí como el reencuentro con el primer amor". Contó luego, delante de todos, cómo un día estaba sentado en una escalera del colegio en horas de clase. Yo había pasado por allí y me había sentado a su lado en el mismo peldaño que él estaba sentado... El tapiz de la experiencia se teje con hilos de ideas y de sentimientos.

¿Qué debe mejorar o cambiar en el sistema educativo?

Tenemos que reconocer los avances logrados. La escuela de hoy no tiene nada que ver con la que existía en España cuando yo era niño. A veces se nos olvidan cosas muy esenciales. Toda la pobla-

ción infantil y juvenil está escolarizada y la tasa de analfabetismo se ha reducido a cero. Se han conseguido logros y mejoras innegables. No se pueden ver solo los agujeros en el queso.

Ahora bien, tenemos muchas cosas que transformar para seguir avanzando:

La primera consiste en mejorar la selección de los profesionales. Si la educación es la tarea más compleja, importante y difícil que se le ha encomendado al ser humano en la historia, tienen que dedicarse a ella las mejores personas y los mejores profesionales de un país, no quien no valga para otra cosa. Es hora de desmontar con los hechos aquella cínica sentencia de Bernard Shaw: "El que sabe, hace; el que no sabe, enseña".

La segunda tiene que ver con la mejora de la formación inicial que, en algunos niveles, ni existe y en otros es breve y deficiente. Para realizar una tarea compleja y problemática no sirve una preparación teórica y masificada. Tiene que intensificarse la formación en dimensiones relacionadas con el saber hacer, el saber sentir, el saber contar y el saber hacer.

La tercera se refiere a la mejora de las condiciones de la actividad. Para realizar un buen ejercicio profesional hace falta saber, querer... y poder hacerlo bien. Es necesario profesionalizar más al docente. No puede mejorarse una y otra el sistema educativo a través de leyes. Porque ese mecanismo es desprofesionalizador. Parte de un doble presupuesto: ya que no lo saben hacer hay que explicárselo y ya que no lo quieren hacer hay que mandárselo hacer por ley. Y, hasta que no legue otra, se puede estar tranquilo.

¿En qué aspectos crees que puede mejorar la orientación educativa? ¿Cómo podría lograrse?

Voy a plantear algunas sugerencias que considero necesarias para mejorar (no digo cambiar, ya que creo que no todos los cambios son mejoras) la práctica de la orientación.

Es necesario mejorar la formación de los profesionales que se van a dedicar a esta tarea, tan compleja e importante. Mejorar la simbiosis de la teoría y de la práctica.

Hay que aumentar el número de profesionales que atienden la función orientadora. Es imposible atender todos los frentes de la tarea orientadora con una sola persona en un instituto de más de mil alumnos/as, por ejemplo.

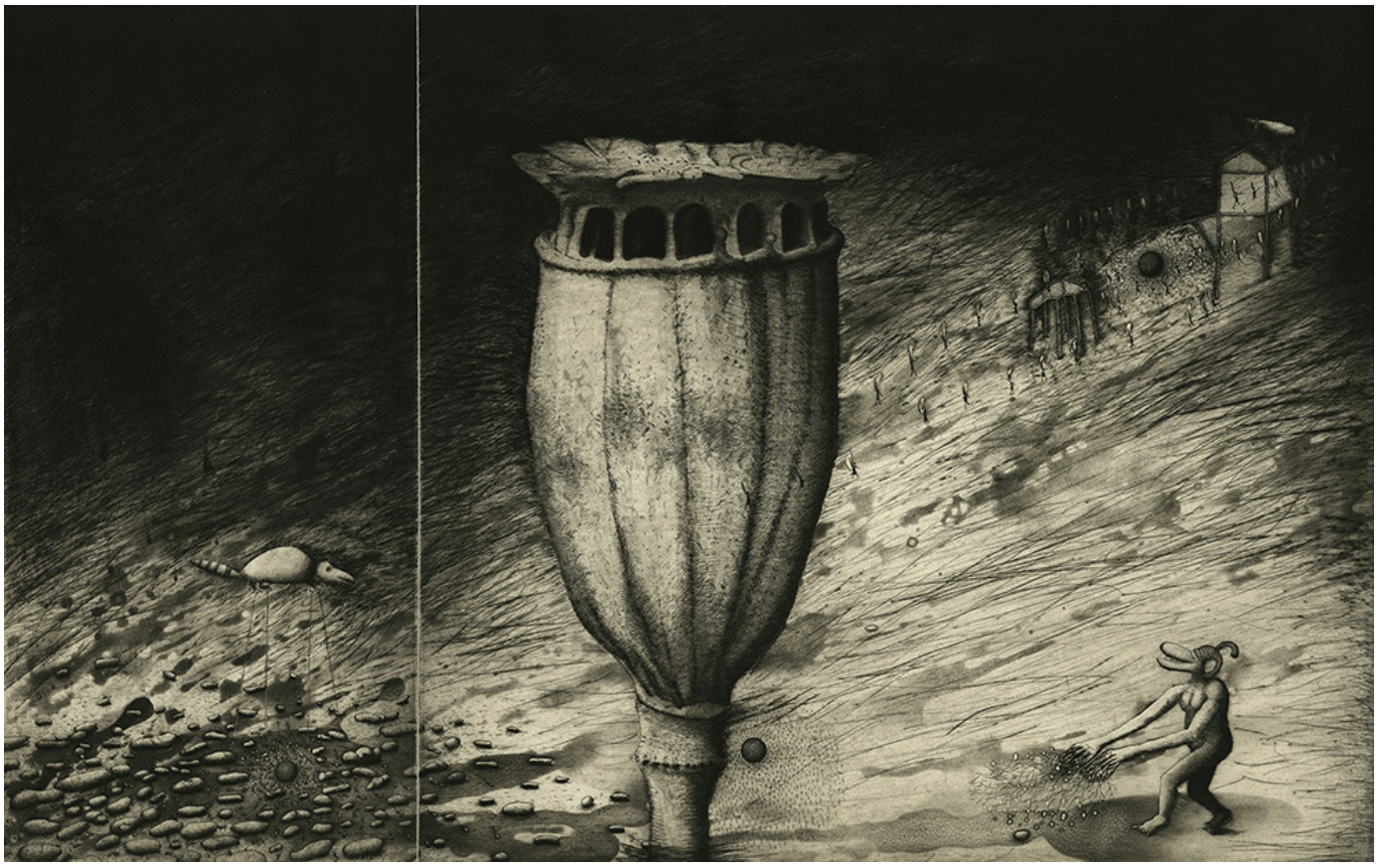
Es preciso que disminuya la prescripción normativa. Los orientadores y las orientadoras son profesionales competentes que no necesitan tantas imposiciones. Por otra parte, cada centro tiene sus peculiaridades y sus exigencias.

Hay que seguir investigando sobre la naturaleza, las estrategias y las modalidades de comunicación que convierten la orientación en una actividad esencial dentro del sistema.

Me parece importante que se consulte a los destinatarios de la acción orientadora sobre sus expectativas por una parte y sobre la valoración que les merece el trabajo de los profesionales. Esto puede hacerse al comenzar el curso (¿Qué esperas de los profesionales de la orientación? y al finalizar el mismo (¿Cómo valoras la actividad realizada?).

Seguro que, tras tu experiencia educativa, guardas algún recuerdo especial sobre un centro, proyecto, grupo de alumnos... ¿Te animas a compartir con los lectores de AOSMA?

Tengo la vida profesional sembrada de emocionantes recuerdos. Como se me pide uno solo, voy a hacer referencia al encuentro que tuve con una exalumna, Mercedes Oliveira Malvar, a la que impartí clases de filosofía en el Instituto San Pelayo de Tuy (ahora Tui). Después de muchos años supe que, por la influencia de aquellas cla-



Espigador de sueños / P. AGUILAR

ses, se había convertido no solo en filósofa sino en profesora de filosofía. Hoy es una destacada feminista, con una abundante producción literaria. Ahí está su excelente y último libro *Amarte. Pensar el amor en el siglo XXI*, publicado por la Editorial La Catarata. Por cierto, mi exalumna y ahora amiga Chis Oliveira ha superado, después de vivir una experiencia hospitalaria durísima, el contagio de coronavirus. Mientras escribo estas líneas se está recuperando en su casa de Vigo. Me dio un buen susto.

¿Hay alguna experiencia negativa de la que se puede aprender algo o tomar nota?

Fue muy doloroso para mí el pagar un precio tan alto por estar del lado de la comunidad que dirigía en el colegio de Madrid. Había puesto el alma y la vida en ese proyecto, sin límite de horas y de ilusiones. Lo tuve que dejar de la noche a la mañana. Separarme de todas las personas, de todas las iniciativas, de todas ilusiones de forma tan brusca e injusta fue terrible. Recuerdo que acudí a la Moncloa para hablar con el Director del Departamento de Educación de la Presidencia del Gobierno de Felipe González, que entonces era Mariano Pérez Galán. Me dijo que no había nada que hacer. Lo más que se podía conseguir era declarar un despido improcedente.

Desde tu experiencia, ¿qué le recomendarías a una joven que está empezando en su trabajo en Educación y Orientación?

Que los motivos de la decisión de dedicarse a esta tarea sean pedagógicamente ricos. Los motivos ricos propician un ejercicio profesional rico. Los motivos pobres (de algo hay que vivir,

no había otra cosa, tendré buenas vacaciones, puedo echar la culpa de mi fracaso a los demás...) llevan a un ejercicio profesional pobre. Aunque puede alguien ingresar por motivos ricos y empobrecerlos o empezar por motivos pobres y enriquecerlos.

En segundo lugar, les recomendaría que pongan todo el empeño y el esfuerzo en formarse de manera concienzuda, Hace falta que sean competentes en saber, saber hacer, saber sentir, saber contar y saber ser, como decía anteriormente.

En tercer lugar creo que deben estar convencidos de que han elegido la tarea más importante, difícil y emocionante que se le ha encomendado al ser humano en la historia: trabajar con la mente y el corazón de las personas.

Es muy importante que conviertan su experiencia profesional en un camino hacia la felicidad. No hay señal más clara de inteligencia que desarrollar la capacidad de ser felices y buenas personas. A unos, la experiencia profesional les hace ser cada día más solidarios, más humildes, más optimistas, más comprometidos y a otros les acaba destruyendo.

Quiero decirles también que existe un hermoso arte y una difícil ciencia en la vida, que consiste en saber construir, con dos signos menos, un signo más. Tendrán dificultades, pero podrán convertirlas en una oportunidad de superación. En mi libro "La estrategia del caballo y otras fábulas para trabajar en el aula" cuento la historia de una familia que tenía un caballo. Después de una jornada de trabajo, el caballo se pierde. Lo buscan durante horas hasta que alguien descubre que se ha caído a un pozo. El pozo es tan profundo, y el caballo es tan viejo que deciden enterrarlo y evitar así el peligro que supone el pozo para los viandantes. Echan paladas de tierra en el pozo. Cuando el caballo siente la tierra en su lomo, la sacude violentamente, de modo que cae a sus pies y sube de nivel. Le siguen echando tierra, él la sacude y sube de nivel. Sube, sube, sube y sale trotando en libertad. ¿Cavarán pozos en su vida profesional? ¡Sí! ¿Echarán tierra sobre ellos y ellas? ¡Sí! Pero nadie les podrá arrebatar la estrategia del caballo. Esas paladas de tierra que pretendían sepultarlos en la desesperanza, ellos y ellas las pueden convertir en un camino hacia la libertad y la superación.

Y, tras esta historia, él se queda en su estudio, rodeado de sus poemas, sus ideas impreganadas de color y sus libros sonrientes. ¿Qué podemos añadir? Parafraseando las imágenes de Paco Aguilar, Santos Guerra ha recorrido la Terra Incógnita de la educación, los paisajes de la mente, y ha sabido espigar los sueños y mantenerlos a salvo. ¿Lo lograremos nosotros?

Mejor pues, como dijo el político aquel, dejemos que hable el silencio. El pensador nos deja su espacio-tiempo de reflexión. Bueno, aún así, añadamos algo... ¡Queremos más Santos Guerra! Este año, esta primavera, Santos publicó un libro, su último libro, por el momento. Con la pandemia, quedó confinado varios meses. El tema, por supuesto, era la educación: ¿Para qué servimos los pedagogos? El valor de la educación. En nuestra sección dedicada a *Reflexiones*, incluimos una reseña de esta indagación, de este soplo vivo de pensamientos santosguerrianos.

Indudablemente, la semilla está viva y el pensamiento se hace real, como dice Santos Guerra: si educamos mente y cuerpo, el conocimiento está vivo en la mente de otros y se hace cuerpo en páginas de espuma. Él pone el corazón en lo que hace, la tercera incógnita de la ecuación, así que nos invita a ponerlo también en lo que hacemos nosotros. ¿Aceptamos su invitación? ■

Revista AOSMA Nº 29- Octubre 2020- ISNN-e: 1887-3952

EVALUAR LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DESDE LA NEUROPSICOLOGÍA

La aproximación de D.J.Luque-Parra y M.J.Luque-Rojas

Entrevista a Diego Jesús Luque-Parra y María Jesús Luque-Rojas, autores de *Evaluación y diagnóstico de necesidades educativas específicas. Una aproximación neuropsicológica (2019)*

JOSÉ T. BOYANO.
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA.
CORRESPONDENCIA: josetboyano@gmail.com

Diego Jesús Luque Parra y María Jesús Luque Rojas son docentes en la Universidad de Málaga. Trabajan en la facultad de Psicología y en la de Ciencias de la Educación, respectivamente. Diego J. Luque tiene una amplia experiencia en el campo de la evaluación y las necesidades educativas específicas, experiencia tanto teórica como práctica, pues ha sido orientador de campo durante las últimas décadas. Se adivinan las suelas gastadas en los patios de colegios, la mirada abierta a la comprensión de tanta vida infantil. María J. Luque-Rojas se doctoró y se especializó en Neuropsicología Educativa.

Compaginando sus saberes, han publicado *Evaluación y diagnóstico de necesidades educativas específicas. Una aproximación neuropsicológica* (Luque-Parra y Luque-Rojas, 2019). Desde el principio, el libro nos acerca a casos reales. Se analiza su entorno, sus circunstancias familiares y sus formas de reaccionar. Partiendo desde seres de carne y hueso, se exponen las líneas de

exploración psicopedagógica. Niños como Carlos, con dificultades de atención y diagnóstico de TDAH; como James, con dificultades de comunicación y diagnosticado con Síndrome de Asperger... Y también otros, con necesidades muy distintas debido a sus altas capacidades.

Desde una perspectiva integral, se analizan las medidas educativas, curriculares, a las que se llega tras un cuidadoso análisis de cada caso. Por tanto, se trata de un libro esencial, necesario. Nos habla de cómo determinar, desde cada niño individual y los datos psicológicos de la exploración, una propuesta de intervención ajustada, realista, que repercuta en una evolución personal equilibrada. En este ajuste de las ayudas, la perspectiva neuropsicológica aporta claves muy relevantes.

Tras este recorrido, los lectores (orientadores, docentes) disponen de una visión muy completa de cómo evaluar un caso, cómo abordarlo y cómo extraer conclusiones útiles para un enfoque práctico. Diego y María Jesús pretenden proporcionarnos todos los elementos necesarios para saber qué hacer, cómo tomar decisiones. En este sentido, nos colocan en una perspectiva funcional.

En vuestro libro se usan muchos casos reales para ejemplificar el proceso de evaluación. ¿Qué aporta la metodología de estudio de casos?

Pensamos que puede aportar un acercamiento a la realidad y a la existencia del niño, considerando sus circunstancias particulares, más aún cuando presenta necesidades especiales. Nos permite integrar lo que conocemos de trastornos o entidades diagnósticas con el conocimiento del niño y sus contextos, haciendo, en suma, una descripción ajustada y una mejor explicación de causas que han concurrido en el alumno. Lógicamente, al ser una metodología inductiva, nos obliga a circunscribirnos a la persona – situación, pero también nos proporciona una base de análisis para la investigación y el diseño de propuestas de intervención más generales.

¿Existen las condiciones adecuadas en la realidad educativa actual para el estudio y evaluación integral de los estudiantes con necesidades específicas?

Sí, aunque debe reflexionarse sobre su mejora. Debe admitirse en principio que la evaluación no es para un diagnóstico que determina una situación específica, distintiva y distante del alumno, sino del conocimiento de su individualidad y necesidades. A partir de aquí, se debe considerar: un profesorado que crea en el alumnado y su desarrollo personal (no sólo académico) en evolución; que la evaluación del alumno no es más que conocerlo para enseñarle mejor; que el diagnóstico si procede, es un concepto integrador de las observaciones y que, el profesional que lo emite, lo hace sobre propuestas de intervención ajustadas a su realidad y con esperanzas de crecimiento personal y social, no de cierre de actuaciones.

En una conclusión a esta pregunta podríamos decir que, dándose las condiciones, deberíamos trabajar en los docentes, las actitudes y después las medidas y los recursos.

¿Habría algún aspecto a mejorar por parte de instituciones, legisladores o centros?

En general, y para la toda la sociedad y comunidades educativas, valorar la Educación (con mayúsculas) como proceso organizado y continuo de desarrollo personal, social y moral de los niños y jóvenes. A partir de aquí, que los legisladores lo asuman y fueran capaces de un encuentro y acuerdo para una Ley Orgánica consensuada y básica que, de una vez por todas (algo histórico en nuestro país), genere planteamientos de unidad y objetivos comunes de desarrollo. Los centros educativos deberían asumir que son instancias de progreso y, por lo tanto, promover desde sus Proyectos y Planes, acciones para que el desarrollo académico y curricular sea un vehículo del desarrollo personal del alumnado. En este sentido, las necesidades específicas no son más que entidades que profundizan en ese desarrollo y no que lo determinan.

¿Cómo creéis que está evolucionando el concepto de evaluación psicopedagógica a nivel teórico? ¿Y a nivel práctico?

En la medida que la evaluación es proceso y resultado de obtener información adecuada para la toma de decisiones, que pueden afectar al alumnado y contexto educativo, el concepto está sometido a una constante revisión teórica, dentro de un marco psicopedagógico centrado en el mejor conocimiento del alumnado y de los procesos de enseñanza – aprendizaje. En la práctica seguiría con algunos lastres de una etiqueta diagnóstica, despersonalizada y no educativa, que haría perder eficacia a los procesos de enseñanza – aprendizaje en el alumnado con dificultades y seguir en un concepto de educación especial trasnochado.

En el libro se destaca la perspectiva inclusiva como ángulo prioritario y la igualdad como valor social y educativo. ¿Cómo valoráis el estado de la inclusión y la integración en nuestro sistema educativo?

Se hace uso del término inclusión, aunque en la práctica y buena parte de situaciones, se hace referencia a integración, quizá por la inercia de tiempos anteriores. Como expresan Echeita y Verdugo (2004) y Núñez-Mayán (2019) las transformaciones producidas en el sistema pueden tener un carácter más superficial del propuesto. Así siguen barreras en una Educación Primaria en tanto que centrada en medidas específicas al alumnado con discapacidad (riesgo de segregación), barreras más acusadas en la Educación Secundaria y en una Educación Especial que, en general, no sea una entidad integrada plenamente en los centros y procesos de enseñanza normalizada. Así, podríamos decir que, en nuestra experiencia, se dio un gran impulso en la integración (por qué no llamarla inclusión entonces) y escolarización ordinaria entre 1985 – 2000, advirtiéndose una deceleración posterior y para algunos, cierto retroceso.

Se corre el riesgo de un uso del término inclusión en su sentido más amplio, pretendiendo cubrir toda una realidad, sin intervenir fehacientemente en sus múltiples situaciones. Quizá estemos haciendo un ejercicio interesado del término inclusión, acomodándolo a las actuaciones de un sistema y funcionamiento educativos anclados y merecedores de revisión. De aquí que debamos continuar en la reflexión sobre la normalización y todavía en una permanente integración, como factores definitorios de la inclusión.

¿Qué aporta vuestro manual en lo que se refiere a traducir los principios teóricos de la psicología y la pedagogía a propuestas prácticas?

La idea era la de hacer un manual práctico sobre la evaluación psicopedagógica, de forma que nuestro alumnado de Psicología y de Pedagogía pudiera conocer y aplicar instrumentos y procedimientos de intervención. Desde esta idea, pensamos que la aplicación de la Escala de Wechsler o la de Raven, por ejemplo, debe inducir a pensar sobre la evaluación de capacidad, pero relacionando aptitudes, valorando procesos y terminando con una integración cognitiva. Esto permitirá, además de una evaluación más coherente, hacer reflexionar sobre el constructo de inteligencia, partiendo de lo que suponen pruebas de CI, a las que añadir otros aspectos (otras pruebas) y finalizar con una valoración integrada y de desarrollo individualizado. Se busca pues el análisis – síntesis y su reflexión teórica que, desde lo inductivo del caso permita seguir en otros análisis, tanto teóricos como aplicados.

Se detecta en vuestra trayectoria un especial interés por la evaluación de alumnado de altas capacidades. ¿En qué aspectos ha mejorado la detección y la respuesta educativa a este tipo de alumnado? ¿Qué aspectos debería tener en cuenta el profesorado, de forma especial?

En el libro no hemos pretendido incidir en mayor medida sobre el alumnado con AACCII, aunque es cierto que investigamos en esa área desde una perspectiva neuropsicológica. En principio, el desarrollo de los planes de detección de la Consejería ha supuesto el reconocimiento de su realidad y un gran avance en el desarrollo de su valoración. A partir de aquí, la evaluación psicopedagógica en este alumnado ha progresado en el conocimiento y aplicación de instrumentos de evaluación, procedimientos de intervención, así como en el mejor conocimiento de los niños y niñas. Considerando que en la evaluación se ha avanzado, debe proseguirse en las medidas de actuación, incidiendo

Contraportada del libro de Luque-Parra y Luque-Rojas

en los programas de enriquecimiento, de adaptaciones y en general, en un progreso de la Acción Tutorial. Desde el punto de vista psicológico será conveniente insistir en programas de desarrollo afectivo – emocional y social.

Otra área de alta incidencia en el campo educativo actual son los trastornos relacionados con la atención y la impulsividad. Algunos se inclinan por un enfoque farmacológico, mientras otros optan por modificaciones metodológicas a nivel de aula. ¿Hacia dónde habría que dirigir el foco y qué tipo de respuestas os parecen prioritarias?

Considerando que la atención es una de las funciones mentales superiores y de íntima conexión en el desarrollo cognitivo, el campo educativo es fundamental en su desarrollo. Los procesos de enseñanza – aprendizaje deben caminar sobre el pensamiento estratégico, las técnicas y estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. En consecuencia, el enfoque psicoeducativo debería imponerse sobre lo farmacológico y ello no le quita importancia a un enfoque neuropsicológico o neurocognitivo. Desde esta pers-

pectiva no se desdeña un enfoque farmacológico, sino que se supedita éste a lo psicopedagógico, en una línea de normalización de los aprendizajes. En esto coincidiríamos con Pérez – Álvarez (2018) en valorar al TDAH como problema o circunstancia de dificultades, pero no tanto en un trastorno que, finalmente, deviene en enfermedad y en consecuencia tratado médicamente. En esta idea abundaríamos en un menor número de casos y quizá en su reducción a la incidencia ajustada a la que deba intervenirse con farmacología.

Finalmente, ¿cómo ha sido la experiencia de trabajar en común? ¿Qué línea de trabajo os parece que puede tener continuidad en cuanto a vuestra producción científica y educativa?

Trabajar en común es quizá la mejor manera de trabajar o de investigar. Es una experiencia que tenemos desde hace tiempo y nos ha ido bien, tanto en la producción como en el estudio. Tenemos varias líneas de investigación de las que esperamos una continuidad en la producción. Así, nos parece interesante la perspectiva neuropsicológica en la evaluación de los niños y niñas con Altas Capacidades Intelectuales y su vertiente afectivo – emocional o social. De igual forma, el alumnado con NEE y discapacidad intelectual en concreto, o sus familias y más aún, los hermanos de niños y niñas con discapacidad. Tampoco olvidamos al alumnado universitario con discapacidad, del que nos ocupamos en algunos estudios.

¿Qué reflexión hacéis sobre la irrupción brusca de la pandemia en el panorama educativo y la controversia sobre la brecha digital? ¿Afectará de forma diferencial al alumnado con NEE?

La brecha digital no es más que otra de las desventajas que pueden sufrir algunos sectores de la sociedad y así lo hemos expresado en algún trabajo (Luque y Luque-Rojas, 2012; 2017). La pandemia pone de forma abrupta esa circunstancia de posible exclusión y en la que siempre debemos de estar en prevención. Probablemente debamos tomar medidas aprovechando esta situación para, desde una prevención primaria o de promoción educativa, conseguir que nuestro sistema y centros educativos sean verdaderos núcleos formadores (integradores de desarrollo personal - social) en los que el desarrollo curricular o académico participa de medios y metodologías de todos y para todos.

Al final de la entrevista, nos dan las gracias por nuestra atención y consideración. Quien se adentre en su obra les devolverá esas gracias a ellos. Han volcado años de experiencia, sintetizados, cristalizados en unas pautas clarificadoras. Han extraído el jugo de la neurociencia y definido las líneas maestras de la evaluación. Ante todo, su objetivo final es comprender qué rutas educativas se adaptan mejor a cada persona para lograr su máximo grado de desarrollo.

Tras la entrevista, Diego y Mª Jesús Luque se fotografían ante la biblioteca, que ambos han radiografiado. Los libros, tras Diego y Mª Jesús Luque, están aparentemente callados en sus estantes. A través de ambos, todos estos volúmenes nos hablan y nos sugieren pistas. No demasiado lejos, más allá de la biblioteca, se adivinan los gritos de los niños, inmersos en su burbuja de juegos, en sus patios de recreo ■

Terra incógnita a / P. AGUILAR

REFERENCIAS

ECHEITA, G. Y VERDUGO, M. A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva.* Publicaciones INICO. Universidad de Salamanca.

LUQUE, D.J. Y LUQUE-ROJAS, M.J. (2012). Sociedad del conocimiento y alumnado con necesidades educativas especiales: reflexiones para una escuela inclusiva. *Revista Digital de Investigación Educativa,* 59-80.

LUQUE-PARRA, D.J. Y LUQUE-ROJAS, M.J. (2017). Atención a la diversidad del alumnado: reflexiones psicoeducativas desde una práctica orientadora inclusiva. *Revista Mexicana de Orientación Educativa, XIV (32),* 43-50.

LUQUE-PARRA, D.J. Y LUQUE-ROJAS, M.J. (2019). *Evaluación y diagnóstico de necesidades educativas específicas. Una aproximación neuropsicológica.* Málaga: ICB Editores.

NÚÑEZ-MAYÁN, M. T. (2019). El estancamiento de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Revisión de su escolarización entre 1985 y 2015. *Revista de Educación Inclusiva, 12*(1), 67-96.

PÉREZ-ÁLVAREZ, M. (2018). *Más Aristóteles y menos Concerta. Las cuatro causas del TDAH.* Pamplona. NED Ediciones.

Dislexia

A partir de la conferencia impartida por Fernando Cuetos

ESPERANZA SAMANIEGO GARCÍA
ORIENTADORA EDUCATIVA IES CASABERMEJA
SECRETARIA DE AOSMA
esperanzasamaniego@gmail.com

GEMA M. LUNA PEDROSA
ORIENTADORA EDUCATIVA
EQUIPO ESPECIALIZADO EN DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE (DEA)
DELEGACIÓN DE EDUCACIÓN DE MÁLAGA

La asociación AOSMA organizó el pasado 11 de febrero de 2020 en colaboración con el Equipo de Orientación Educativa Especializado de Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) de la Delegación de Educación de Málaga, un curso monográfico sobre la dislexia en la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga impartido por Fernando Cuetos Vega, catedrático de Psicología del Lenguaje de la Universidad de Oviedo y autor de numerosas publicaciones en revistas científicas internacionales, de artículos y libros, así como de varios test de lectura, escritura y afasias, conocidos por todos los compañeros y compañeras dedicados a la Orientación educativa.

Lo cierto es que nos sorprendió gratamente la gran acogida que tuvo esta formación. Sin duda, la dislexia es un tema de interés que está presente cotidianamente en los centros escolares de todas las etapas educativas. Nos satisface que tantos profesionales sintieran la necesidad y se tomaran la responsabilidad de actualizarse porque, sin duda, ello redunda en la mejora de la calidad de nuestra labor profesional y, consecuentemente, en la detección, diagnóstico y respuesta educativa de este alumnado. Por otro lado, no nos extrañó la gran demanda que tuvo, ya que era verdadero lujo contar con una autoridad como Fernando Cuetos para explicar este trastorno.

Revista AOSMA Nº 29- Octubre 2020- ISNN-e: 1887-3952

concepto, dificultades, diagnóstico e intervención

En este artículo se abordan los contenidos tratados en el curso, dando unas breves pinceladas sobre las teorías actuales con más evidencia científica en relación con la dislexia; se tratan aspectos básicos sobre la detección precoz y la evaluación con instrumentos actuales, fiables y válidos como el PROLEC-R, PROLEC-SE-R y el PROLEXIA; y, por último, se plantean líneas generales de intervención dirigidas a que los orientadores y orientadoras puedan asesorar al profesorado ordinario y especialista.

Concepto y dificultades específicas de la dislexia

Se considera que en torno al 20% de los niños y niñas tienen dificultades en el aprendizaje de la lectura. De ellos, aproximadamente un 4% presentan dislexia, lo cual es preocupante porque la lectura es la destreza más determinante del éxito o fracaso escolar, dado que la mayor parte de los contenidos escolares se aprenden a través de textos escritos (Cuetos et al., 2019). No obstante, la prevalencia de la dislexia en edad escolar es variable en función de la lengua y del país o zona del mundo en la que se realice el estudio (Rello, 2018) y puede llegar a oscilar entre el 7% y el 10%.

La característica más llamativa de los niños y niñas disléxicos es lo inesperada que resulta su dificultad, esto es, que no haya una causa obvia que lo justifique, como pueden ser la capacidad intelectual, el ambiente familiar u otros trastornos o dificultades no específicas. Obviamente, cuando no existe ningún factor que explique las dificultades lectoras, su identificación y el diagnóstico es más claro, ya que se eliminan otras explicaciones para ese bajo rendimiento en la lectura.

La definición clásica de dislexia acuñada en los años 80 por la Federación Mundial de Neurología la contempla como un "desorden que se manifiesta en la dificultad de aprender a leer a pesar de una instrucción convencional, inteligencia adecuada y oportunidades". En esta definición no se describe qué es la dislexia, sino que destaca que no consigue el aprendizaje de la lectura aun teniendo todo a su favor para ello.

Posteriormente, la Asociación Internacional de Dislexia la define en 2002 como "una incapacidad específica de aprendizaje de origen neurobiológico que se caracteriza por dificultades en la precisión y/o fluidez en el reconocimiento de palabras, así como deficiencias en la escritura y en las capacidades de descodificación. Esas dificultades resultan de un déficit en el componente fonológico del lenguaje que es a menudo inespe-

Esperanza Samaniego y Fernando Cuetos

rado en relación con otras capacidades cognitivas y a la adecuada instrucción escolar" (Lyon et al., 2003).

En esta definición se dice qué es la dislexia de forma específica y hay cuatro puntos principales con respecto a definiciones anteriores:

- La dislexia se considera una dificultad específica del aprendizaje de la lectura, es decir, el alumnado disléxico tiene el resto de sus capacidades intactas.
- Es de origen neurobiológico.
- Pone el énfasis en la fluidez, además de en la precisión.
- Y sitúa la causa en los trastornos fonológicos.

En primer lugar, la dislexia se contempla en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V) como un trastorno específico de aprendizaje de la lectura, junto a otras dificultades específicas de aprendizaje en la escritura (disgrafía) y en el cálculo (discalculia).

En segundo lugar, como señala Cuetos, no solo se trata de leer las palabras de forma precisa y sin errores, sino de leer textos de una manera fluida y con buena entonación. En idiomas transparentes (es decir, en las lenguas en las que el grafema coincide con el fonema, como es el caso del español), el trastorno disléxico se nota más en la fluidez que en la precisión. Puede darse el caso de que presente niveles normalizados en precisión y que la velocidad esté enlentecida significativamente.

En tercer lugar, esta definición describe que la causa de la dislexia es de tipo fonológico. Las primeras publicaciones sobre la dislexia hablaban

de "ceguera para las palabras", haciendo hincapié en un déficit visual. Sin embargo, a lo largo de las últimas décadas, los estudios han ido confirmado que las alteraciones que impiden a los niños y niñas disléxicos aprender a leer no son visuales, ni auditivas, ni de otro tipo, sino que son las fonológicas, aunque pueden existir dificultades visuales, auditivas y motoras asociadas.

Hoy día no hay duda de que el déficit es claramente fonológico, lo que engloba tres componentes: la conciencia fonológica, que es la capacidad para percibir y manipular los sonidos del habla; la memoria verbal a corto plazo o capacidad para retener estímulos verbales; y denominación rápida o la capacidad de recuperar de manera rápida y automatizada estímulos visuales (Cuetos et al., 2019).

Los experimentos de Vellutino en el año 1979 demostraron que la dislexia no consistía en problemas visuales, porque al pedir al grupo de niños y niñas disléxicos que leyeran una serie de sílabas, comprobó que se confundían con frecuencia, pero cuando les pedía que copiasen estas mismas sílabas lo hacían sin error. En definitiva, la dificultad se localiza en la asignación de la forma fonológica, es decir, en el sonido que le corresponde a cada una de las letras.

En España, en otro experimento más reciente de Suárez-Coalla y Cuetos (2012), propusieron a 27 niños y niñas disléxicos y 17 controles, con edades comprendidas entre 7 y 15 años, una tarea de decisión de letras donde tenían que decir si los pares de letras eran iguales o diferentes (por ejemplo, aa, aA, aB o aB). Concluyeron que los niños y niñas con dislexia no tenían dificultades cuando las letras eran físicamente iguales (aa, bb). Éstos produjeron latencias de respuesta mayores que los controles, pero solo en los estímulos que requerían recuperar el nombre de las letras para decidir si son iguales o diferentes (aA, ab, aB). Cuando podían tomar la decisión basándose solo en las características visuales (aa) sus latencias eran similares a las de los controles.

Déficits neurobiológicos

En la definición de dislexia nos queda claro que las personas con este trastorno presentan alteraciones neurobiológicas. Éstas son las responsables de las dificultades del alumnado disléxico para aprender a leer.

Diversas investigaciones informan de que las dificultades comienzan durante el desarrollo embrionario, cuando algunos genes responsables de la migración neuronal en la formación de las estructuras cerebrales se encuentran afectados (entre los que se encuentran DCDC2, ROBO1, KIAA019, DYX1C1). Esos genes alterados producen desórdenes en la migración neuronal, y neuronas motoras, visuales, del lenguaje, que tendrían que desplazarse a lugares concretos dentro la corteza cerebral, llegan a otras zonas que no les corresponden, produciendo anomalías cerebrales, como ectopias y displasias focales que interrumpen el procesamiento.

Eso produce alteraciones en varias zonas de la corteza, especialmente en la parieto-temporal izquierda: reducción de la materia gris (ausencia de asimetría cerebral, presentando mayor materia gris que los controles, especialmente en el hemisferio derecho, lo que sugiere circuitos alternativos y una diferente organización cerebral), desorganización en las conexiones neuronales y actividad cerebral reducida.

Esa zona juega un papel importante en el procesamiento fonológico (por ejemplo, en la percepción de los fonemas y en la formación de las representaciones fonológicas). Se activa cuando se trabaja el lenguaje oral y resulta fundamental en la lectura y escritura. La conciencia del fonema es fundamental tanto para la lectura como para la escritura. De hecho, esta área incrementa su actividad con la lectura. Con el aprendizaje de la lectura se producen muchas conexiones y cir-

cuitos neuronales, por lo que la enseñanza de la lectoescritura es una gran responsabilidad para el sistema educativo.

En los estudios científicos que investigan la activación y modificaciones cerebrales a causa del proceso de aprendizaje de la lectura, se suelen realizar comparaciones entre lectores y analfabetos adultos, ya que en las edades de 5 o 6 años, el cerebro está recibiendo gran cantidad de estímulos de aprendizaje y es muy complejo delimitar qué cambios se producen por el aprendizaje de la lectoescritura y cuáles por otros aprendizajes.

Uno de los primeros estudios en esta línea es el de Castro-Caldas y Reis (2000). Ellos compararon la actividad cerebral, mediante imágenes por resonancia magnética funcional (IRMf), de un grupo de analfabetos con otro de lectores mientras repetían pseudopalabras. Los resultados señalaban que el grupo de los lectores manifestaba mayor activación en la zona temporal izquierda, mientras que en el de los analfabetos se detectaba la activación en los lóbulos frontales. Esto ocurre porque los lectores, cuando tenemos que repetir pseudopalabras, las segmentamos en sílabas. En cambio, los analfabetos, al no saber segmentar, tienen que recordarlas como un todo y, por tanto, utilizan la memoria operativa de corto plazo, siendo esta tarea mucho más difícil para los segundos.

Se ha demostrado que las personas disléxicas tienen también menos desarrollada el área occipito-temporal izquierda. A esta área se le llama "área de la forma visual de las palabras" o "caja de las letras" y se recicla para esta función cuando se aprende a leer. Es una zona que crece y se activa mucho con la lectura.

Cuetos puntualiza que nuestro cerebro no está programado para el aprendizaje de la lectura. Es algo nuevo que no está incorporado en nuestro genoma porque es relativamente reciente en la evolución humana. Venimos programados para desarrollar el lenguaje oral. De hecho, a los niños y niñas no hay que enseñarles a hablar; aprenden naturalmente. Pero la lectura no se aprende con esa facilidad y necesita instrucción explícita y sistemática. En síntesis, en nuestro cerebro existen zonas especializadas en el lenguaje oral, pero no para la lectura.

Cuetos describe que la tarea de reconocer caras es parecida a la de reconocer palabras o letras. Hay que discriminar muy bien entre unas caras y otras, porque tiene una utilidad esencial en la sociedad humana. De ella dependemos para reconocer rápidamente a un amigo de un enemigo o a quién conocemos. Y aunque parezca que las caras son muy diferentes unas de otras, en realidad todas tienen los mismos elementos y sólo detalles las diferencian. Con las letras ocurre lo mismo. El menor tamaño de esa zona en los cerebros de personas disléxicas suele denominarse la "firma neural de la dislexia".

Alteraciones en los tractos

También se ha encontrado que las personas disléxicas tienen más reducidos ciertos tractos subcorticales, esto es, el conjunto de axones (materia blanca) que conecta las áreas corticales, como el fascículo arqueado, que une la parte posterior del hemisferio izquierdo, en concreto el área de Wernicke donde se reconocen los fonemas, con la parte anterior, en el área de Broca desde donde se pronuncian los fonemas y palabras. O el cuerpo calloso, formado por millones de fibras que unen los dos hemisferios. El fascículo arqueado es fundamental en la pronunciación de los fonemas que componen las palabras, y, por lo tanto, en la lectura en voz alta. Y el cuerpo calloso es fundamental en el paso de la información visual de las letras y palabras que se proyectan desde el hemisferio derecho hacia el hemisferio izquierdo para que puedan ser reconocidas y pronunciadas (Cuetos et al., 2019). Hay dos circuitos básicos del lenguaje oral en el hemisferio izquierdo que

son especialmente relevantes para la lectura: el circuito dorsal y el circuito ventral.

En definitiva, los niños y niñas disléxicos presentan menor volumen de materia blanca en el cuerpo calloso y en el fascículo arqueado, así como alteraciones en los tractos que conectan la región temporoparietal con la frontal. Todas esas alteraciones hacen que se observe una menor activación en el hemisferio izquierdo y, por el contrario, se activan otros circuitos en el derecho. Con lo cual las zonas de activación son muy diferentes en los cerebros de los disléxicos respecto a los controles. Esta predominancia del hemisferio derecho es lo que provoca que muchas personas con dislexia desarrollen otras capacidades excepcionales asociadas a habilidades espaciales, creativas (por ejemplo, en artistas, arquitectos, matemáticos o diseñadores).

Déficits fonológicos

Como consecuencia de las anomalías cerebrales se producen una serie de alteraciones cognitivas, fundamentalmente de tipo fonológico: dificultades en tareas de conciencia fonológica, reducida memoria verbal a corto plazo y dificultades para asociar estímulos visuales y auditivos (letras y sonidos).

Y, como sabemos, los trastornos fonológicos dificultan el aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que la lectura implica asociar letras (grafemas) con sonidos (fonemas) y la escritura la conversión de fonemas a grafemas.

Cuetos nos plantea por qué las alteraciones neurobiológicas producen trastornos fonológicos, siendo la hipótesis más defendida que los niños y niñas disléxicos tienen dañado algún parámetro básico de la señal auditiva que les impide desarrollar buenas representaciones fonológicas. Como veremos a continuación, existen estudios que investigan la percepción fonética y la prosodia.

Percepción fonética

Goswami et al. (2013) comprobaron que los niños y niñas disléxicos tenían peor percepción del tiempo de subida en la pronunciación o rise time que los de desarrollo normal. La percepción del tiempo de subida es crucial en la segmentación temporal del habla y, en consecuencia, en la percepción de la prosodia y la formación de las representaciones fonológicas. Este concepto hace referencia a las subidas y bajadas de los sonidos, a las sílabas tónicas, a las separaciones de las sílabas y las palabras, ya que en el lenguaje oral va todo unido, sin corte, pero en el lenguaje escrito sí existen separaciones.

Prosodia

También se ha visto en los últimos años que los niños y niñas disléxicos presentan alteraciones en la percepción prosódica, es decir, en la percepción de la entonación del habla que vienen dada por el ritmo, el tempo y la acentuación. La forma en que pronunciamos una palabra o frase puede cambiar completamente su significado. En algunas palabras el significado varía si acentuamos una sílaba u otra (por ejemplo, SAbana vs. saBAna), y lo mismo sucede en las oraciones que cambian su significado en función de cuál sea la palabra o frase que se resalta.

Por tanto, podemos concluir que las personas disléxicas presentan problemas en la percepción del tiempo de subida o rise time, lo que origina problemas prosódicos que llevan a dificultades de tipo fonológico. Consecuentemente, éstos serían los causantes de las dificultades para aprender a leer y a escribir. Si no se discriminan bien los fonemas, difícilmente se podrán asociar adecuadamente a las letras o grafemas.

Dificultades en el aprendizaje de la lectura

Existe una gran heterogeneidad entre los niños

y niñas con dislexia con respecto a las capacidades cognitivas, sensoriales o motoras y también en relación con la lectura, donde se advierte una gran variabilidad tanto en la gravedad del trastorno como en las estrategias lectoras. Algunos pueden tardar años en aprender la relación entre las letras y sonidos correspondientes, mientras que otros disléxicos aprenden relativamente pronto esa relación, lo que les permite leer de manera precisa, aunque de manera muy lenta (Cuetos et al., 2019).

La principal dificultad de los niños y niñas disléxicos se encuentra en el aprendizaje y automatización de las reglas grafema-fonema. Tienen especiales dificultades en la lectura de pseudopalabras, especialmente cuando son largas. La precisión no es un buen indicador de la dislexia dada la transparencia en el español. En cambio, la diferencia con los niños y niñas controles radica en la velocidad, ya que no tienen automatizada esa relación y eso los lleva a tener que pensar cómo se pronuncia cada letra, por lo que su lectura es más lenta.

En términos generales, la lectura de niños y niñas disléxicos es lenta, trabajosa y con muchos errores, en particular con palabras largas poco familiares. Pero hay diferencias en función de las estrategias que empleen para enfrentarse a sus dificultades, y eso se aprecia a través de la velocidad con que leen y los tipos de errores que cometen. Así, unos leen despacio porque su objetivo es conseguir leer bien las palabras (son lentos pero precisos), y otros tratan de leer a una velocidad que no está a su alcance y tratan de adivinar las palabras, sobre todo, las largas, que son las que les producen más dificultades (rápidos pero imprecisos).

Como sabemos, generalmente, se considera que hay dos rutas o procesos que permiten a alguien convertir las letras/palabras escritas a palabras dichas/palabras reconocidas. Las dos rutas son denominadas la ruta léxica y la ruta subléxica. La ruta subléxica contiene las reglas de conversión grafema-fonema. El aprendizaje de las reglas grafema-fonema exige una enseñanza sistemática, duradera y explícita. Sin embargo, la formación de las representaciones ortográficas de palabras enteras (vía léxica), se puede realizar de manera espontánea, mediante autoaprendizaje, sin necesidad de una enseñanza sistemática. Cuando se lee una palabra varias veces se forma la representación ortográfica de la palabra completa en la ruta léxica de forma implícita.

En el aprendizaje y desarrollo de esas dos vías (subléxica y léxica) en niños y niñas con dislexia, pueden aparecer dificultades referidas a dos tipos de problemas, que se describen a continuación.

Dificultades con la vía subléxica (ruta dorsal)

Podemos encontrar estas dificultades en algunos ámbitos o tareas, expuestos a continuación.

En la formación de representaciones de los grafemas (letras o grupos de letras: t, p, ch, qu, y otras). Con respecto a estas dificultades pueden existir problemas por distintas razones.

- Parecido visual de algunas letras: m-n, F-E, i-j.
- Diferencias mayúscula-minúscula: r-R, e-E, a-A.
- Simetrías (es lo que más les cuesta): p-q, b-d. Nuestro cerebro está programado para las simetrías. Cuando vemos un caballo, da igual que lo veamos por la derecha que por la izquierda, es el mismo caballo. Pero con las letras, el cerebro las ve como iguales, aunque son diferentes. Por tanto, nuestro cerebro necesita un tiempo y un entrenamiento para cambiar ese concepto de simetría. Todos los escolares pasan por esta fase de confusión de estas letras, pero a los disléxicos les cuesta algo más y se prolonga en el tiempo.

En la identificación de los fonemas (no es capaz de segmentar los fonemas y extraer el sonido).

- El habla es continua, no segmentada y aparecen dificultades para segmentar sílabas y, más aún, fonemas. Podemos observarlo en rimas y canciones desde que son muy pequeños.
- Algunos fonemas son muy parecidos tanto por sus rasgos acústicos como por los grafemas asociados (por ejemplo, /p/ /b/ /d/).

En la correspondencia entre grafemas y fonemas, en el aprendizaje del código alfabético, siendo estas dificultades muy relevantes en la dislexia.

- Arbitrariedad en la relación grafema-fonema. La relación entre la forma de la letra y su sonido no da ninguna pista para realizar esa asociación.
- t -> /t/ z -> /θ/ ⫸b, p o d.
- qu, gu, rr, queso -> /kueso/, guiso -> güiso.
- Letras que son dependientes del contexto como c, g, cirio -> /kirio/, geranio -> gueranio.

Los estudios de Davies et al. (2007, 2013) revelan que, debido a los problemas en la ruta subléxica, a los niños y niñas con dislexia les cuesta desarrollar esa relación grafema-fonema, pero la mayor dificultad se encuentra en automatizar ese proceso. Para leer no es solo importante saber cómo se pronuncia cada letra, sino que es imprescindible automatizarlo.

Además, como se ha señalado, tienen especiales dificultades en la lectura de pseudopalabras, porque necesariamente tienen que utilizar la vía subléxica para su lectura. Si las pseudopalabras son largas, la dificultad aumenta, por lo que la lectura de pseudopalabras es una tarea relevante para la evaluación de la dislexia. Las diferencias entre normolectores y disléxicos se aprecian más en la velocidad de la lectura que en la precisión con la que leen.

Dificultades con la vía léxica (ruta ventral)

Para formar representaciones de las palabras es necesario leerlas bien y además a una velocidad determinada. Las personas disléxicas cometen errores al leer una palabra y les cuesta más formar una representación de esa palabra. El número de veces que hay que leer una palabra para formar una representación ortográfica depende fundamentalmente de dos factores:

- De las características subléxicas de las palabras: complejidad de las sílabas o regularidad de los grafemas.
- De la disposición o no de representaciones fonológicas y semánticas.

Diversos estudios investigan cuántas lecturas de las palabras serían suficientes para formar la representación ortográfica de las palabras. En términos generales parece que seis lecturas pueden ser suficientes para formar representaciones (Suárez-Coalla et al., 2019). Otros estudios nos indicarían que los niños y niñas disléxicos después de 6-8 lecturas aún no han conseguido formar la representación en su memoria. La causa principal es su lectura lenta e imprecisa; por tanto, necesitarían un mínimo de 10 presentaciones (mejor si pueden ser más), y eso si tienen conocimiento previo de la fonología y semántica de la palabra, para conseguir formar representaciones (Suárez-Coalla et al., 2014; Martínez-García et al., 2020).

A medida que van desarrollando esas representaciones, van ampliando el “área de la forma visual de las palabras” o “caja de las letras”.

Fluidez lectora

Además de leer con precisión y con velocidad, es necesario que un alumno o alumna sepa leer con entonación y prosodia adecuada, sobre todo, cuando hablamos de oraciones y textos. Por lo que se requiere precisión, velocidad y expresividad.

La entonación o expresividad (a nivel de oración) se puede estudiar con programas como el PRAAT, que proporcionan información valiosa sobre los principales parámetros de la expresividad. Se puede medir tanto parámetros temporales (tiempo de lectura, tiempo de articulación, número de pausas y duración de las pausas), como un perfil o parámetros melódicos o contornos de entonación (frecuencia fundamental, amplitud y duración).

Para leer con buena expresividad es necesario conocer los signos de puntuación. La comprensión lectora también mejora la expresividad, ya que cuando entendemos lo que se está leyendo podemos dar una entonación más adecuada que cuando desconocemos el significado del texto. Los niños y niñas con dislexia se saltan los signos de puntuación, hacen pausas dentro de la oración, incluso dentro de las palabras, y no dan la entonación adecuada para los diferentes tipos de oraciones (interrogativas, exclamativas, afirmativas y otras).

Diversos estudios dirigidos por Cuetos en el grupo de investigación de Neurociencia Cognitiva INCO de la Universidad de Oviedo ponen de manifiesto que los patrones melódicos van cambiando con el entrenamiento en la lectura, desde ritmos más planos, pasando por exageraciones de las subidas para, poco a poco, desarrollar una entonación cercana a la de los adultos lectores. Sin embargo, en el alumnado disléxico este patrón falla. No tienen dificultades con la entonación del habla, pero cuando leen están tan concentrados en la decodificación de las palabras que no tienen recursos para dedicar a la ejecución del patrón melódico de las oraciones, sobre todo si son muy largas. Como no comprenden lo que leen, esto influye también en la entonación de la oración o texto que leen.

Dificultades de escritura en la dislexia

Nos explica Cuetos que, dado que el aprendizaje de la lectura se realiza paralelamente al de la escritura, puesto que ambas destrezas comparten muchos procesos cognitivos y neurológicos, no sorprende que los niños y niñas con dislexia tengan también dificultades para aprender a escribir. De hecho, las dificultades con la escritura suelen ser mayores que con la lectura, ya que la escritura es una destreza más compleja que requiere de muchos más años de aprendizaje hasta dominar los procesos que la componen.

En general, los niños y niñas disléxicos tienen graves dificultades con la escritura, que no suelen producirse en la planificación de los mensajes (hay quienes redactan bien, con ideas originales y bien organizadas). Tampoco suelen ser de tipo motor (si bien hay algunos con torpeza en psicomotricidad y mala caligrafía). Su principal dificultad radica en el componente lingüístico, en la transformación del mensaje en palabras y frases escritas con corrección. Y como ocurría en la lectura, les pasa lo mismo en la representación gráfica de los sonidos. Cuando se le dictan letras, sílabas o palabras se equivocan con frecuencia en las letras que corresponden a cada sonido. Es el mismo déficit de integración de estímulos visuales y auditivos que dificultaba el aprendizaje de las letras, aunque, en este caso, se trata de combinar estímulos auditivos con los visuales.

Por tanto, los niños y niñas con dislexia tendrán dificultades para el aprendizaje de las reglas fonema-grafema (vía subléxica) y para la formación de las representaciones ortográficas (vía léxica). Esto lo observamos en el desarrollo de una escritura más lenta, dificultad en las palabras desconocidas y largas, por la dificultad en la automatización de la conversión fonema-grafema. Además, debido a la dificultad que tienen para guardar esas palabras en el "almacén de las palabras", al no tener el conocimiento de cómo se escriben, aparecen fallos de ortografía.

También se observan mayor número de movi-

mientos erráticos durante la escritura respecto a los niños sin dificultades. En un estudio de Martínez-García et al. (2020), con 20 niños y niñas disléxicos (edad media de 10 años y dos meses) y 20 controles (edad media de 10 años y un mes), se les presentaba 24 palabras y 24 pseudopalabras, la mitad cortas (dos letras) y la mitad largas (6-7 letras) en una tarea de dictado individual. Los resultados mostraron que los disléxicos eran más lentos y cometían mayor número de errores, especialmente con las pseudopalabras largas.

En ese mismo estudio, se medía las habilidades grafomotoras a través de diferentes tareas (trazar una línea sin salirse del carril en diferentes formas como curvas o figuras geométricas) utilizando pizarras digitales individuales que pueden registrar todos los movimientos que realizan los niños y niñas con el lápiz cuando escriben, los tiempos en los que se apoya el lápiz o se mantiene en el aire, los giros que se realizan, entre otros. Se pretendía saber si era solo con las letras o con patrones de escritura o dibujo generales (como dibujos o líneas). El análisis de datos mostró que casi la mitad tenía problemas grafomotores. En cambio, solo una pequeña parte de los controles tenía esos problemas. No todos los niños y niños disléxicos tienen problemas grafomotores, pero ese porcentaje es mayor que en la población de niños/as sin dificultades (Martínez et al., 2020).

Para concluir, Cuetos nos describe un perfil asociado a la dislexia:

- Lectura lenta e imprecisa.
- Mayores dificultades con las pseudopalabras largas.
- Dificultad para formar representaciones ortográficas.
- Gran contraste entre comprensión oral y escrita.
- Dificultades en la escritura, en especial pseudopalabras.

- Faltas de ortografía.
- Resistencia a la intervención, siento ésta una de las características más definitoria en el diagnóstico de la dislexia.
- Trastornos fonológicos.
- Trastornos prosódicos.
- Lentitud en denominación (dificultades en acceder al léxico).
- Problemas conductuales como consecuencia de las dificultades: fracaso escolar (considerando que la mayoría del material escolar está en lenguaje escrito), baja autoestima (porque el alumnado disléxico empieza a percibir su dificultad y esto afecta a su autoconcepto en comparación con los demás) y otros.
- A veces lentitud en las tareas, problemas psicomotores y problemas atencionales (correlación bastante alta).

Cuando estos niños y niñas van creciendo, alguna de estas características disminuye y otras podrían aumentar o mantenerse. Incluso cuando llegan a la adultez, continúa la lentitud en la lectura, las faltas de ortografía, las dificultades en tareas fonológicas como el deletreo, la repetición de pseudopalabras y tiempos más lentos en la lectura de palabas y pseudopalabras largas.

Diagnóstico de la dislexia

Diagnosticar o identificar que un alumno o alumna tiene problemas con la lectura es sencillo, pero confirmar que tiene dislexia es mucho más complicado y puede dar lugar a equivocaciones. Esto sucede porque no es un trastorno que se pueda diagnosticar con una prueba definitiva. Por esa razón hay bastante reticencia a usar la etiqueta de dislexia. Otro motivo según Cuetos es que la noción de dislexia no está totalmente aceptada por la comunidad científica y educativa.

Para algunos autores, la dislexia no existe, es un concepto socialmente construido sin una base científica. Para éstos no hay una distinción clara y objetiva entre los etiquetados con dislexia y los que presentan un simple retraso lector. Lo que hay es un continuo de dificultades lectoras, con casos más graves y casos más leves, pero sin que se pueda hablar de subgrupos. Las diferencias son cuantitativas, pero no cualitativas.

Por estas dificultades conceptuales, el DSM-V, elaborado por la Asociación Americana de Psiquiatría y utilizado como referente mundial, ha eliminado el término dislexia. En esta última versión de 2014, ya no se habla de dislexia, disgrafía ni discalculia, sino de “trastorno específico del aprendizaje”, que se puede manifestar en dificultades de lectura (lo que antes denominaba dislexia), en dificultades de escritura (disgrafía) o en las matemáticas (discalculia). En opinión de Cuetos, en realidad se trata de distintas etiquetas, aunque el problema sigue siendo el mismo, y la necesidad de diagnosticarlo también.

Al no existir una prueba biológica específica (ni siquiera con las pruebas de neuroimagen) que se pueda utilizar para confirmar la dislexia, el diagnóstico se tiene que realizar mediante pruebas conductuales destinadas a comprobar la existencia o no de los síntomas que la configuran. Si además de las graves dificultades que un niño o niña tiene para aprender a leer, presenta los síntomas que caracterizan la dislexia, podremos afirmar con cierto grado de confianza que tiene ese trastorno.

De momento, los instrumentos de evaluación que se utilizan para hacer diagnóstico de dislexia son fundamentalmente de papel y lápiz y, cada vez más, de ordenador, ya que permite presentar estímulos visuales y auditivos y medir los tiempos de respuesta con precisión de milisegundos. Como sabemos, en estas pruebas deben leer, escribir y responder a determinadas tareas verbales.

El primer paso para la evaluación de la dislexia suele ser la aplicación de pruebas de lectura y escritura, con el propósito de descartar o confir-

mar factores que delimitan el diagnóstico de una forma más específica. En el inicio de la evaluación, en las pruebas de lectura, Cuetos describe como fundamental la evaluación de las siguientes tareas:

- Lectura de palabras, teniendo en cuenta tanto la precisión y velocidad.
- Lectura de pseudopalabras, observando igualmente su precisión y velocidad (como se viene argumentando, es imprescindible su evaluación cuando existen indicadores de riesgo de dislexia).
- Lectura de textos, para evaluar la fluidez y la prosodia (entonación adecuada, pausas según puntuación).

Lo más adecuado sería aplicar los instrumentos de evaluación completos, pero esas tres pruebas se consideran necesarias y precisas para la detección de dificultades. Podemos considerar que existen dificultades asociadas a la lectura tomando el criterio establecido de 1,5 -2 desviaciones típicas por debajo de la media en precisión, en velocidad o en ambas.

Tomando como referencia la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Edición Revisada PROLEC-R (Cuetos et al., 2007), Cuetos destaca de toda la batería las siguientes pruebas, poniendo énfasis en lectura de pseudopalabras, comprensión de textos y comprensión verbal:

- Identificación de letras: nos da información sobre si identifica todas las letras o falla en alguna de ellas.
- Lectura de palabras: listado de 40 palabras con distinta longitud o frecuencia, valorando si se leen correctamente y la velocidad que presenta.
- Lectura de pseudopalabras: listado de 40 pseudopalabras de distinta longitud y frecuencia, similares a las palabras anteriormente presentadas. Se valora si las lee correctamente y la velocidad que presenta. Además, nos permite comparar su lectura con la de las palabras.
- Lectura de un texto para valorar signos de puntuación y valorar la velocidad.
- Comprensión de oraciones: presenta diversas tareas en las que el niño o niña tiene que realizar alguna acción, o elegir entre tres opciones de dibujos que se acompañan de una oración.
- Comprensión de textos: el niño o niña lee cuatro textos y contesta a preguntas cuando finaliza la lectura de cada uno.
- Comprensión oral: el examinador lee dos textos y el niño o niña responde a preguntas de forma oral.

En esta prueba se considera que la lectura está en un rango “Normal (N)” hasta una desviación típica por debajo de la media; “Dificultad leve (D)”, entre 1 y 2 desviaciones típicas por debajo de la media; y “Dificultad severa (DD)” cuando presenta más de 2 desviaciones típicas por debajo de la media.

Además, podemos extraer información muy valiosa de los errores que comenten en la realización de las tareas para saber qué vías y estrategias están usando para leer y en cuál está presentando dificultades. Estos errores podemos clasificarlos en fonológicos (por ejemplo, leen trotuga en lugar de tortuga, o, en vez de manguera, leen magüesa), visuales (leen armario por amarillo o brújula por bruja) o lexicalizaciones (camero por camarero o igreda por iglesia). En los niños y niñas pequeños suelen aparecer más los errores fonológicos porque intentan aplicar la regla de conversión grafema-fonema. En cambio, la lexicalización o errores visuales son más típicos de niños y niñas mayores. Éstos tratan de leer rápido y cuando ven una palabra activan la forma que más se le parece y cometen errores.

A continuación, se aplicarían pruebas de escritura como la Batería de Evaluación de los Proce-

sos Escritores PROESC (Cuetos et al., 2002). De este instrumento de evaluación, Cuetos destaca la aplicación de las siguientes pruebas:

- Escritura al dictado de palabras arbitrarias, para ver si tiene formadas las representaciones ortográficas de las palabras.
- Escritura al dictado de pseudopalabras, con la que podemos observar si el alumno o alumna domina las reglas de conversión fonema-grafema.

Al igual que con la lectura, podemos considerar que existen dificultades asociadas a la escritura tomando el criterio establecidos de 1,5 -2 desviaciones típicas por debajo de la media. Llegados a este momento de la evaluación, podemos confirmar que el alumno o alumna presenta dificultades en la lectura y escritura, pero es necesario profundizar más para determinar la existencia de un trastorno específico de aprendizaje en la lectura o dislexia.

Como dijimos, sabemos que en torno a un 20% de los niños y niñas tienen problemas de lectura, pero sólo aproximadamente sobre el 4% tiene dislexia. El resto de las dificultades se pueden deber a otros factores de naturaleza socio-familiar (ambiente desestructurado, no asisten regularmente a la escuela, problemas emocionales, crisis económica grave en casa, enfermedades recurrentes que los/las apartan del colegio en los años del aprendizaje de la lectoescritura), factores personales (baja inteligencia, dificultades/alteraciones perceptivas, visuales o auditivas, o dificultades en el lenguaje oral). Por ello, el siguiente paso en la evaluación es considerar los factores que se deben descartar que, de por sí, podrían explicar las dificultades de lectoescritura, y, por tanto, descartar la existencia de dislexia:

- Dificultades en sistemas sensoriales: es importante valorar que no estén interfiriendo dificultades visuales (estar lejos de la zona donde se explican los aprendizajes), dificultades perceptivas de los materiales curriculares, dificultades de discriminación auditiva y otras. Para detectar este tipo dificultades, muchas de las cuales suele pasar desapercibidas, lo ideal sería que se realizara una revisión oftalmológica.
- Capacidades psicológicas: motivación por los aprendizajes, problemas atencionales y otros. En estos casos, aparecerán problemas para la lectura y también para el resto de los aprendizajes.
- Inteligencia: se recomienda aplicar una prueba completa de inteligencia (por ejemplo, las Escalas Wechsler). Lógicamente, si el alumno o alumna obtiene resultados significativamente bajos en este tipo de pruebas, estarían comprometidos otros aprendizajes además de la lectoescritura.
- Ambiente socio-familiar: a veces las dificultades de aprendizaje que presentan ciertos niños y niñas son consecuencia de los problemas que se están dando en casa.
- Lenguaje oral: los niños y niñas con trastorno de desarrollo del lenguaje pueden tener dificultades en la lectoescritura, pero la intervención puede ser diferente en función del perfil identificado de dificultades.

Este paso es fundamental ya que nos permite identificar otros trastornos comórbidos, como la discalculia, el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, el trastorno del desarrollo del lenguaje (antes denominado trastorno específico del lenguaje), o la posibilidad de que ese alumno o alumna presente altas capacidades intelectuales.

Existen unos factores a confirmar que, si van acompañados de dificultades en las pruebas de lectura y escritura, pueden determinar la existencia de una posible dislexia o trastorno específico de aprendizaje de la lectura. Estos factores que hay que confirmar se centran en déficits fonológicos y prosódicos. Si el niño o niña presenta

Terra incógnita b / P. AGUILAR

alteraciones de naturaleza prosódica y fonológica, eso nos permitirá concluir con un mayor nivel de confianza que se trata de un caso de dislexia (Cuetos et al., 2019).

Con respecto al procesamiento fonológico, se debe evaluar tres componentes:

- Conciencia fonológica.
- Memoria verbal a corto plazo.
- Denominación rápida.

Para evaluar la conciencia fonológica o la capacidad de segmentar el habla en fonemas, se pueden utilizar tareas de omisión del primero o último fonema de una palabra, o de la primera o última sílaba, intercambio de fonemas o sílabas, tareas de deletreo (presentan especiales dificultades en esta). Para evaluar la memoria verbal a corto plazo, las tareas más utilizadas son la de amplitud de dígitos (repetir números en el mismo orden que se les dicen) y la de repetición de pseudopalabras. Y para la velocidad de denominación, las típicas tareas consisten en presentar láminas con dibujos de varios objetos familiares, colores, letras o números y se le pide que los nombre uno tras otro lo más rápido posible y sin fallos. Muchos niños y niñas con dislexia llegan a triplicar los tiempos de denominación de los del grupo de desarrollo normal (Cuetos et al., 2019).

En referencia a la evaluación de la percepción prosódica, se utilizan tareas en las que el niño o niña tiene que captar la sílaba tónica o la sílaba acentuada de las palabras que escucha. Se le pregunta si suena igual dos palabras (por ejemplo, como "SAbana y saBAna"), se le dicen secuencias de sílabas repetidas que tienen que escuchar y luego repetir con el mismo acento (como "ma-MA-ma-ma-MA").

Por tanto, si detectamos dificultades graves de lectura y escritura, descartamos una serie de factores y confirmamos otros (fonológicos y prosódicos), estaríamos bastante seguros de poder determinar la existencia de una dislexia. En base a estos datos, Cuetos et al. (2020) han desarrollado la batería PROLEXIA para el diagnóstico y detección temprana de la dislexia. La batería presenta las tareas que son más relevantes para poder discriminar de forma eficaz entre niños y niñas con y sin dislexia. Las tareas que incluye se centran en:

- Conciencia fonológica (omisión de sílaba, sustitución de fonema, inversión de sílaba, intercambio de sílaba, deletreo de palabras y pseudopalabras).
- Memoria verbal (dígitos orden directo, dígitos orden inverso).
- RAN (colores y dibujos).
- Percepción prosódica (percepción del acento silábico).
- Lectura y escritura (lectura y dictado de palabras y pseudopalabras).

Es una batería que cubre desde los cuatro años en adelante, teniendo en cuenta que desde los cuatro a seis años son tareas para detectar precozmente el riesgo de dislexia, y no el trastorno como tal que se realiza años más tarde en la evolución escolar.

Concluida la evaluación de los procesos lectoescritores, de los factores que nos ayudan a descartar y/o confirmar la existencia de una posible dislexia, sería necesario realizar una organización de la respuesta a esas necesidades en base a los resultados obtenidos y al análisis pormenorizado de los mismos.

Intervención en la dislexia

Cuetos destaca dos factores de éxito para realizar una intervención que se muestre eficaz en la dislexia. Resalta, por un lado, la importancia de diseñar buenos programas de intervención basa- dos en la fonología y velocidad y, por otro, comenzar la intervención lo antes posible, realizando detección precoz en edades tempranas.

1) Programas de intervención

Con respecto al diseño de los programas de intervención, nos señala dos aspectos fundamentales entre todos los que se pueden trabajar en un programa de intervención para niños y niñas con dislexia: la precisión y la velocidad.

a) Precisión

Es fundamental dedicar tiempo y esfuerzo a la precisión en lectura. El aprendizaje de las reglas grafema/fonema (fonema/grafema) del español, por su regularidad, facilita leer todas las palabras, aunque no las hayan visto nunca (¿Cómo suena esta letra? ¿Qué letra corresponde a este sonido?).

Es necesario diseñar tareas de conciencia fonológica (por ejemplo, rima, segmentación fonológica, conteo, adición/omisión/sustitución de sílabas o de fonemas), para que tomen conciencia de que la palabra está formada por otras unidades que son las sílabas y los fonemas. Cuetos añade que es importante trabajar la discriminación visual de las letras que son parecidas o simétricas utilizando recursos visuales, táctiles (letras de madera u otros materiales) pasando el dedo por encima, dibujándolas, entre otras, para formar la representación de esas letras.

Así llegamos al paso fundamental, la conexión de las letras con los sonidos. Podemos utilizar dibujos, gráficos y otros materiales que proporcionen ayuda al niño o niña para eliminar la arbitrariedad de la relación grafema-fonema. Algunos ejemplos los encontramos en la herramienta "Leer en un clic" (en la página web http://www.leerenunclic.com/), donde hay dibujos que tienen la forma y el sonido de la letra (por ejemplo, el dibujo de una montaña que se va transformando en la letra m).

Si detectamos que el niño o niña está teniendo dificultades para aprender a leer, es importante ser innovador/a en la creación de recursos y herramientas que puedan motivar y facilitar el aprendizaje, ya que es fundamental para que la intervención vaya progresando.

b) Velocidad

El trabajo de precisión se ha de acompañar de la mejora de la velocidad. En el diseño de tareas, nos centraremos en la automatización de las reglas grafema-fonema y en la formación de representaciones ortográficas de las palabas. La automatización de las reglas grafema-fonema se consigue con la repetición. Nos centraremos en la lectura de sílabas de distinta estructura (CV, CVC, CCV). Se inicia a ritmo lento para que las lean bien y, poco a poco, cada vez más rápido, aumentando la velocidad, las mismas sílabas una y otra vez.

Para la formación de representaciones ortográficas de las palabras, se realizarán lecturas repetidas de palabras aisladas o incluidas en textos. Se diseñan tareas de lectura repetida de palabras o morfemas de forma correcta. Además, se interviene en el aumento del vocabulario para que ellos sólo tengan que formar las representaciones ortográficas de las palabras que leen, porque ya contaría con la representación fonológica y la semántica previa. Obviamente, cuanto mayor sea el vocabulario del niño o niña, cuantos más significados conozca, más fácil le resultará adquirir su forma ortográfica. Dado que los estudios muestran que los niños y niñas con dislexia tardan más tiempo en formar la representación ortográfica de las palabras, necesitan más exposiciones a la misma para realizar su aprendizaje y almacenarla.

Hay evidencia científica de que este tipo de intervenciones, nos permiten mejorar los procesos lectores de los niños y niñas y también que provocan cambios cerebrales, tanto estructurales como de activación en niños y niñas con dislexia. Shaywitz et al. (2004) utilizaron un programa de entrenamiento fonológico con un grupo de niños y niñas disléxicas y comprobaron que mejoraban en fluidez lectora al mismo tiempo que se producía una mayor activación en varias zonas corticales, principalmente en la zona occipito-temporal (área asociada a forma visual de las palabras).

En otro estudio de 11 niños/as disléxicos con una edad media de nueve años, desarrollaron una intervención basada en el aprendizaje de las letras y sílabas. Realizaron mediciones a través de IRMf en tres momentos: al inicio, después de la intervención y después del seguimiento. Los resultados de la investigación mostraron un incremento del volumen de materia gris en cuatro áreas: precúneo izquierdo, hipocampo/giro fusiforme izquierdo, hipocampo derecho y cerebelo derecho. De hecho, las investigaciones sobre intervención en adultos con dislexia también revelan cambios importantes en la activación de algunas zonas cerebrales a consecuencia del entrenamiento.

2) Intervención temprana

El segundo factor de éxito en la intervención es comenzar lo más tempranamente posible, siendo eficaz gracias a la mayor plasticidad cerebral del niño o niña, y porque ayuda a evitar frustraciones y el rechazo a la lectura. La intervención temprana hace referencia a edades de tres o cua-

tro años en adelante. En estas edades, aún no podemos saber si son disléxicos, pero sí se observan indicadores de riesgo asociados: dificultades fonológicas, bajo vocabulario, o antecedentes familiares de dislexia. De hecho, los estudios de intervención a estas edades muestran resultados espectaculares.

Simos et al. (2002) comprobaron que con un entrenamiento intensivo de cuatro meses en procesamiento fonológico se conseguía cambiar radicalmente la activación del córtex temporo-parietal en los niños y niñas de cuatro años con riesgo de padecer dislexia (antecedentes familiares de dislexia y dificultades fonológicas), y se observaban niveles de activación similares a los que no presentan esas dificultades. Por ello, es necesario destacar que la detección temprana de las dificultades de lectura y escritura (antes incluso de comenzar el proceso de aprendizaje sistemático de la lectoescritura), puede evitar el fracaso escolar y disminuir muchos de los problemas asociados a estos trastornos. Los resultados de las investigaciones de los últimos años muestran de manera clara que, a través de la evaluación del procesamiento fonológico, se puede detectar a los niños y niñas con riesgo de presentar dificultades en ese aprendizaje.

Numerosos estudios realizados en las últimas décadas apuntan, sin ninguna duda, hacia el procesamiento fonológico. Contar con un buen procesamiento fonológico es fundamental para aprender a leer y escribir, ya que la lectura consiste en transformar grafemas o letras en fonemas y la escritura en transformar fonemas en letras. Si un niño o niña no discrimina bien los fonemas, si no es capaz de segmentar el habla en unidades menores como las sílabas y fonemas, o si no es capaz de retener varios fonemas en su memoria mientras lee o escribe una palabra, podrá tener dificultades para aprender a leer y escribir.

Dada la estrecha relación entre procesamiento fonológico y los procesos de lectoescritura, el procesamiento fonológico es, sin duda, el mejor predictor del aprendizaje lectoescritor. Además, el entrenamiento en habilidades fonológicas mejora considerablemente el aprendizaje de la lectura y escritura. Por ello, se han desarrollado múltiples instrumentos para realizar una detección precoz del riesgo de dislexia. Estos pueden ser aplicados antes de que los niños y niñas se enfrenten al aprendizaje de la lectoescritura propiamente dicha.

Cuetos nos describe el test para la detección temprana de las dificultades en aprendizaje de la lectura y la escritura. Se trata de un test breve formado por seis subtareas que evalúan los principales componentes del procesamiento fonológico: discriminación de fonemas, segmentación de sílabas, identificación de fonemas, repetición de pseudopalabras, memoria verbal a corto plazo y fluidez verbal. Su finalidad es detectar tempranamente a los niños y niñas con riesgo de presentar dificultades en la lectura, para desarrollar programas de prevención y disminuir así muchos de los problemas asociados al trastorno. Se aplica de forma individual por pediatras y maestros/as de Educación Infantil a niños y niñas de cuatro años de edad. Su duración es de 6 a 10 minutos y proporciona valores normativos en percentiles y puntos de corte por debajo de los cuales se consideran niños/as de riesgo de sufrir una dislexia (Cuetos et al., 2015, 2017).

A su vez, nos describe la batería de prelectura que incorpora PROLEXIA, donde existen nueve pruebas para los primeros años (de cuatro a seis años): pruebas fonológicas como “Señala el diferente”, “Número de sílabas”, “Repetición de pseudopalabras”, “Omisión de fonema” y “Omisión de sílaba”; pruebas de memoria verbal como “Dígitos orden directo” y “Dígitos orden inverso”; y pruebas de Velocidad de Denominación o RAN como “RAN de colores” y “RAN de objetos.”.

Conclusiones

De acuerdo con lo que apuntan la mayoría de las teorías actuales, la dislexia es un trastorno de origen neurobiológico que implica problemas en el aprendizaje de la lectura debidos a un déficit fonológico. La principal dificultad en lectura surge en el aprendizaje de las reglas grafema-fonema (y fonema-grafema), de ahí los problemas con las pseudopalabras largas.

En el diagnóstico de la dislexia es necesario corroborar que existe un trastorno lector de, al menos, dos desviaciones típicas, descartar que se debe a ciertos factores ajenos (sensoriales, cognitivos, sociales...) y confirmar que están presentes otros (fonológicos, prosódicos...). Para que la intervención en la dislexia sea eficaz es necesario utilizar programas de base fonológica y llevarla a cabo de forma precoz, dado que así se pueden alcanzar importantes cambios cerebrales ■

REFERENCIAS

Castro-Caldas, A. y Reis, A. (2000). The neurobiogical substrate of illiteracy. *The Neurocientist, 6,* 475-482.

Cuetos, F., Arribas, D., Suárez-Coalla, P. y Martínez, C. (2020). *PROLEXIA. Diagnóstico y Detección Temprana de la Dislexia.* Madrid: TEA Ediciones.

Cuetos, F., Martínez-García, C. y Suárez-Coalla, P. (2018). Prosodic perception problems in Spanish dyslexia. *Scientific Studies of Reading, 22,* 41-54.

Cuetos, F., Ramos, J.L. y Ruano, E., (2002). PROESC. *Batería de Evaluación de los Procesos de Escritura.* Madrid: TEA Ediciones.

Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2007). *PROLEC-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores*, Revisada. Madrid: TEA Ediciones.

Cuetos, F., Suárez-Coalla P., Molina, M.I. y Llenderrozas, M.C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Revista de Pediatría de Atención Primaria, 17,* e99-e107.

Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M.I. y Llenderrozas, M.C. (2017).Validación del test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Revista de Pediatría de Atención Primaria, 19,* 241-6.

Cuetos, F., Soriano, M. y Rello, L. (2019). *La dislexia. Ni despiste ni pereza.* Madrid: La esfera de los libros.

Davies, R., Cuetos, F. y González-Seijas, R.M. (2007) Reading development and dyslexia in a transparent orthography: a survey of Spanish children. *Annals of Dyslexia,* 57, 179-198.

Davies, R., Rodríguez-Ferreiro, J., Suárez-Coalla, P. y Cuetos, F. (2013). Lexical and sub-lexical effects on accuracy, reaction time and response duration: Impaired and typical word and pseudoword reading in a transparent orthography. *Reading and Writing, 26,* 721-738.

Goswami, U., Mead, N. Fosker, T., Huss, M., Barnes, L., y Leong, V. (2013). Impaired Percepcion of Syllable Stress in Children with Dyslexia: A Longitunal Study. *Journal of Memory and Language, 69,* 1-17.

Lyon, G.R., Shaywitz, S. y Shaywitz, B (2013). A Definition of Dislexia. *Annals of Dyslexia, 53,* 213-224.

Martínez-García, C., Afonso, O., Cuetos, F. y Suárez-Coalla, P. (2020). *Handwriting production in Spanish children with dyslexia: Spelling or motor difficulties. Reading and Writing.*

Martínez-García, C. Suárez-Coalla, P. y Cuetos, F. (2020). Development of orthographic representations in Spanish children with dyslexia: the influence of previous semantic and phonological knowledge, *Annals of Dyslexia.*

Rello, L. (2018). *Superar la dislexia. Barcelona:* Paidós Educación.

Shaywitz, B. et al. (2004). Development of left occipito-temporal systems for skilled reading in children after a phonologically based intervention. *Biological Psychiatry, 55,* 926–933.

Simos, J.M. et al. (2002) Dyslexia-specific brain activation profile becomes normal following successful remedial training. *Neurology, 58,* 1203-1213.

Suárez-Coalla, P. y Cuetos, F. (2012). ¿Es la dislexia un trastorno perceptivovisual? Nuevos datos empíricos. *Psicothema, 24,* 188-192.

Suárez-Coalla, P., Álvarez-Cañizo, M. y Cuetos, F. (2019) Orthographic learning in Spanish children. *Journal of Research in Reading, 42,* 137–149.

Suárez-Coalla, P., Ramos, S., Álvarez-Cañizo, M., Cuetos, F. (2014). Orthographic learning in Spanish dyslexic children. *Annals of dyslexia, 64* (2), 166-181.

Apoyos en la evaluación del alumnado con dislexia: prevenir es mejor

ALBERTO DEL MAZO FUENTE
ORIENTADOR EDUCATIVO
COMUNIDAD DE MADRID
CORRESPONDENCIA: adelmazofuente@gmail.com

Dislexia y rendimiento escolar

Se estima que entre un 5 y un 11 % de los niños y niñas escolarizados en España presentan dislexia (Jiménez, Guzmán, Rodríguez y Artiles, 2009; Carrillo, Alegría, Miranda y Sánchez-Pérez, 2011), aunque en lenguas transparentes, como el castellano, es más probable que sea una dificultad oculta o no detectada. En la Comunidad de Madrid, con una muestra de 1800 niños entre 7 y 11 años de colegios públicos, se encontró una prevalencia entre el 5 y el 8,4 % (Rello, 2018). Algunos problemas para determinar la prevalencia en la dislexia provienen precisamente de la falta de consenso respecto a su definición (Miles, 2004).

Existen evidencias neurocientíficas de que la dislexia es un trastorno neurobiológico específico del aprendizaje de la lectura, con entidad propia. Por ejemplo, con técnicas de neuroimagen, se ha comprobado que en el cerebro de las personas con dislexia se activan en menor medida al menos tres áreas: la parietotemporal, que participa en la conversión grafema-fonema, la occipitotemporal, encargada del reconocimiento automático de las palabras, y la zona frontal, que procesa fonemas, palabras y significados (De la Peña y Bernabéu, 2018).

La dislexia afecta específicamente a la competencia lectora, es decir, a "la capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad" (OECD, 2009, p. 23). La competencia lectora describe el grado de ejecución en la lectura e incluye como componentes diferentes aspectos como la comprensión y la fluidez. En muchas ocasiones se pone el foco en la comprensión lectora al hablar de dislexia. Sin embargo, de acuerdo a las teorías más probadas actualmente, podemos concluir que la dislexia evolutiva es consecuencia de un déficit específico en el componente fonológico del lenguaje (Lyytinen et al., 2004) y que en quienes la presentan, el resto de habilidades cognitivas se desarrollan en principio con normalidad; las dificultades en la comprensión lectora, consideradas habitualmente como el elemento central en la dislexia, serían consecuencias secundarias del déficit fonológico (Palazón et al., 2019). Existen otras teorías sobre la etiología primaria de la dislexia que la relacionan con déficit varia-

dos - visuales, auditivos, en el cerebelo... - pero la hipótesis del déficit fonológico parece la más probada actualmente (Eleaameir, 2019; Sánchez-Domenech, 2018).

La relación recíproca entre dificultades en la lectura, desarrollo cognitivo y rendimiento escolar ha sido un tema frecuente en la literatura científica, en la que se habla desde hace años del Efecto Mateo en la lectura, basado en la premisa richer-get-richer and poor-get-poorer: el que ya es más rico se hace más rico y el que es más pobre se hace más pobre (Stanovich, 1986). En el aula se reproducen patrones que hacen que los estudiantes sin dificultades en lectura tengan cada vez más éxito escolar y que quienes presentan dificultades en lectura cada vez tengan más problemas para avanzar al dominar menos vocabulario y conocimientos en cada materia (Palazón et al., 2019).

Los estudiantes con dislexia y otras dificultades de aprendizaje indican que el sentimiento de aprender más despacio y de obtener unas calificaciones más bajas les ha provocado ansiedad y falta de autoestima en su etapa escolar (Lambert et al., 2019). A través de varios metaanálisis de artículos, se ha comprobado que hay intervenciones apoyadas en evidencias científicas que ayudan a mejorar los problemas en lectura de las personas con dislexia, siendo lo más efectivo trabajar de manera temprana el desarrollo de la conciencia fonológica, de las habilidades de codificación y decodificación en la lectura y la instrucción de reglas de conversión grafema-fonema (Galuschka, Ise, Krick y Schulte-Körne, 2014; Ripoll y Aguado, 2016).

En el caso de la dislexia, la mejora en los problemas en lectura no siempre se traduce, lamentablemente, en una mejora en el rendimiento académico, o en otras palabras, en una mejora en el boletín de calificaciones. Se ha demostrado que el fracaso al final de la educación obligatoria afecta especialmente a estudiantes con dificul-

tades de aprendizaje de origen neurobiológico, como la dislexia (Martínez-González y Álvarez-Blanco, 2005).

Cuando usamos adaptaciones en los exámenes o tareas evaluables, cuando aplicamos medidas de apoyo en la evaluación para los alumnos y alumnas con dislexia, aunque no estamos realizando una intervención directa sobre las dificultades específicas de aprendizaje que presenta este alumnado, sí estamos realizando una intervención compensatoria del déficit (Fiuza y Fernández, 2014). Estas adaptaciones permiten que los estudiantes con dislexia y otras dificultades afronten con suficientes garantías de éxito sus exámenes y pruebas de evaluación, en igualdad de oportunidades. Este planteamiento coincide con entender la dislexia no tanto como un trastorno ni como una enfermedad, sino como una desventaja (Artigas, 2009, p. 68). La educación inclusiva, una de las metas Educación 2030 de la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015), se define como "un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación" (Ainscow, Farrell y Tweddle, 2000, p. 221). No podemos olvidar la mirada inclusiva en este trabajo si el eje central son los estudiantes con dislexia. La educación inclusiva implica la presencia, la participación y los logros en el aprendizaje de todo el alumnado, "con especial énfasis en aquel que, por diferentes razones, está en situación de mayor vulnerabilidad" (Villaescusa-Alejo, 2017, p. 17).

La inclusión pasa por eliminar barreras y garantizar la accesibilidad universal (física, cognitiva, social y emocional). Muchos obstáculos no son siempre visibles, como aquellos que afectan a la accesibilidad cognitiva, "la propiedad que tienen aquellos entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos que resultan inteligibles o de fácil comprensión" (Belinchón, Casas, Díez y Tamarit, 2014, p. 11). Se han dado pasos para que los centros educativos sean cognitivamente más accesibles, con mapas, pictogramas, recursos tecnológicos... Sin embargo, muchos estudiantes con dislexia pueden vivir como una barrera cognitiva que los exámenes y otras pruebas que realizan sean poco inteligibles, de difícil comprensión. Del mismo modo, las malas calificaciones en esos exámenes provocan numerosas frustraciones y problemas de autoestima en el alumnado con dislexia (Humphrey, 2002; Zeleke, 2004) y suponen un obstáculo para la accesibilidad emocional, haciendo que el centro educativo deje de ser un "entorno amable y comprensible, donde se dan oportunidades de éxito académico y para participar a cada uno y a cada una en su medida, sin renunciar a la exigencia y al esfuerzo" (Villaescusa, 2017, p. 20).

Si preguntamos a los estudiantes con dislexia, ellos mismos son conscientes de sus dificultades ante los exámenes: en un estudio de 2019, el 56 % de 419 estudiantes de Secundaria en Suecia manifestaban que necesitaban ayuda en sus exámenes y un 66 % en la realización de sus deberes para casa (Lidström, Hemmingsson y Ekbladh, 2019).

Una investigación empírica

Durante el curso 2018-19 realicé una investigación a partir de una muestra de 487 estudiantes de un colegio concertado de Madrid capital, en España, todos ellos alumnos de 4º, 5º y 6º de Primaria, de entre 9 y 12 años de edad, divididos en 18 grupos o clases, con 17 de ellos con un diagnóstico de dislexia, 19 con un diagnóstico de TDAH y 30 más con un nivel de competencia lectora baja (PC < 30). En este estudio, que se publicará íntegro, en el próximo número de La Ciudad Accesible. Revista Científica sobre Accesibilidad Universal (Del Mazo, 2020), se halló una correlación positiva y estadísticamente significativa en la muestra total entre las siguientes variables: aptitud intelectual, competencia lectora (gene-

ral, comprensión lectora y velocidad lectora) y rendimiento académico.

En la muestra, se mostró que los alumnos con dislexia y/o con baja competencia lectora obtienen unas calificaciones significativamente inferiores al resto. Tras una búsqueda bibliográfica en manuales especializados, desde el Departamento de Orientación y desde Jefatura de Estudios del Colegio se acordaron 49 medidas de adaptación en la evaluación de 4 tipos (adaptación de tiempos, adaptación del modelo de examen, facilidades técnicas o materiales y adaptación de la corrección y calificación) que fueron aplicadas de manera sistemática por los docentes durante el segundo trimestre a los alumnos con dislexia y TDAH y, en algunos casos, también a todo el grupo-clase.

Se comprobó el efecto que tienen estas medidas de apoyo en la evaluación en el rendimiento académico de los alumnos, obteniendo una mejora relativa respecto a la media grupal y por tanto una evidencia empírica de 30 de las 49 medidas propuestas inicialmente. Frente a un modelo que espera al fracaso o a que los alumnos tengan un diagnóstico antes de comenzar a intervenir, en las conclusiones se propone aplicar estas medidas dentro de un modelo de respuesta a la intervención (RtI) con varios niveles: un nivel 1 de medidas que se aplican a todo el grupo, un nivel 2 de medidas que se aplican a todos los alumnos que tienen dificultades y un nivel 3 de medidas que se aplican de manera más individualizada. En este artículo, dirigido a profesionales de la orientación educativa, nos centramos en las aplicaciones prácticas de la investigación reseñada.

Medidas de apoyo en la evaluación propuestas

A continuación, enumeramos las 49 medidas seleccionadas a partir de la bibliografía consultada y de las recogidas en instrucciones y en la legislación. Las cuatro categorías conservan el nombre Instrucciones conjuntas de 12 de diciembre de 2014 de la Comunidad de Madrid. La mayoría están redactadas en primera persona: se busca con ello que el docente que las seleccione asuma un compromiso personal con su aplicación.

1. Adaptación de tiempos (AT)

- AT1. Incremento el tiempo de cada examen hasta un máximo de un 35 % sobre el tiempo previsto para ello.
- AT2. Divido la realización del examen en varios tiempos con descansos entre ellos.
- AT3. Le permito un breve descanso durante el examen y/o salir del aula unos minutos.
- AT4. Procuro adaptar el horario de los ejercicios evaluativos al momento en el que el alumno pueda mostrar un mejor rendimiento.
- AT5. Programo las fechas de los exámenes con suficiente antelación y me aseguro de que las tiene apuntadas (por ejemplo, a través del seguimiento de agenda y/o plataforma).

2. Adaptación del modelo de examen (ME)

- ME1. Adapto el tipo de letra en las hojas de examen escrito.
- ME2. Amplío la letra (tamaño de fuente) en las hojas de examen.
- ME3. Elijo un tipo de papel que favorezca más la respuesta (cuadros, rayas, en blanco...)
- ME4. Facilito más hojas para responder si el alumno las necesita.
- ME5. Organizo el examen para evitar que el alumno se olvide de algún apartado: dejo espacio entre las preguntas, pongo alguna marca o referencia, pongo cada pregunta en una página...
- ME6. Le preparo una versión de examen con menos preguntas.
- ME7. Le preparo una versión resumida del examen, con preguntas idénticas al examen de sus compañeros pero reformuladas para

centrarnos en lo esencial.

- ME8. Le suministro un examen con la redacción simplificada: frases cortas, directas y sencillas.
- ME9. Incluyo en el examen preguntas que impliquen respuestas breves.
- ME10. Si voy a dictar enunciados de examen al grupo, facilito a este alumno directamente el texto escrito.
- ME11. Destaco las palabras-clave de los enunciados y apoyo visualmente las preguntas (enumerando, encuadrando mediante líneas, con gráficos o imágenes, subrayado, negrita, etc.)
- ME12. Si un ejercicio se puede realizar de varias formas, le indico claramente cuál es la que espero que utilice.

3. Facilidades técnicas o materiales y adaptaciones de espacios (FTAE)

- FTAE1. Me aseguro de que el alumno tiene todo el material necesario para realizar la prueba de evaluación (calculadora, diccionario, flauta...) y se lo facilito.
- FTAE2. Permito el uso de ordenador, así como de programas o aplicaciones informáticas específicas.
- FTAE3. Permito el uso de otras ayudas materiales y/o técnicas durante la realización del examen (lupas, plantillas de escritura...).
- FTAE4. Se realiza una lectura en voz alta (por parte del profesor o de un alumno), o mediante un documento grabado, de los enunciados de las preguntas al comienzo de cada examen.
- FTAE5. Doy de una en una las instrucciones para la realización de la tarea.
- FTAE6. Me cercioro de que el alumno ha comprendido bien lo que se pide antes de comenzar el examen.
- FTAE7. Durante la realización del examen pregunto al alumno si comprende lo que pide el ejercicio que está realizando.
- FTAE8. Durante la realización del examen compruebo que el alumno está centrado en lo que pide cada ejercicio.
- FTAE9. Entrego al alumno las preguntas de una en una: cuando termina una pregunta y me la entrega, le doy otra.
- FTAE10. Permito el uso de hojas en blanco o de borrador durante la realización del examen.
- FTAE11. Si el alumno tiene dudas, le indico que lea en voz alta el enunciado del ejercicio.
- FTAE12. Durante la realización del examen, el alumno debe saber que puede consultarme dudas en el momento que lo precise.
- FTAE13. Hago preguntas al alumno para ayudarle a organizar su pensamiento durante la ejecución de los ejercicios del examen.
- FTAE14. Le insisto en que revise los ejercicios concluidos antes de que los entregue.
- FTAE15. Superviso que ha respondido a todas las preguntas.
- FTAE16. Me aseguro de que el mobiliario (mesa y silla) sea el adecuado para la correcta realización del examen.
- FTAE17. Sitúo al alumno en el lugar más adecuado en el que pueda mantener su concentración y evitar distracciones.
- FTAE18. Podrá terminar el ejercicio en un aula separada si así lo precisa.
- FTAE19. Excepcionalmente, se podrá realizar el examen completo en un aula separada.

4. Adaptación de la evaluación en cuanto a corrección y calificación (AE)

- AE1. En la calificación, se establecerán criterios adaptados al alumno en cuanto a corrección de faltas de ortografía.
- AE2. En la calificación, se establecerán criterios adaptados al alumno en cuanto a corrección de fallos de expresión, centrándome en valorar el contenido.

- AE3. En la calificación, se establecerán criterios adaptados al alumno en cuanto a la presentación (grafía, limpieza y claridad con la que responde el alumno).
- AE4. Se utilizarán instrumentos y formatos variados de evaluación escrita de los aprendizajes: de respuesta múltiple, definir, unir con flechas, relacionar, redactar, rellenar huecos.
- AE5. Utilizo repuestas orales del alumno para comprobar su adquisición de los conocimientos, antes, durante y después de la evaluación.
- AE6. Realizo una sobrecorrección posterior a la realización del examen, preguntando al alumno de forma oral aquellos ejercicios que están incompletos, incluyen errores o están sin contestar.
- AE7. Valoro la entrega de redacciones, resúmenes, esquemas, trabajos (individuales o en grupo) del contenido curricular trabajado.
- AE8. Recurro a la realización de los ejercicios de la pizarra como dato para la evaluación continua del aprendizaje de la materia.
- AE9. Tengo en cuenta en la calificación el estado emocional, de atención-concentración y/o de ansiedad del alumno en el momento en que realizó la tarea o examen.
- AE10. Le ofrezco más oportunidades de mostrarme su grado de conocimiento de la materia.
- AE11. Pondero las tareas parciales realizadas de una manera diferenciada, valorándolas más que los exámenes globales.
- AE12. En la devolución de resultados, le comento individualmente los errores y también destaco sus aciertos, indicándole cómo puede mejorar.
- AE13. Valoro su esfuerzo por aprender además de lo que ha aprendido: el éxito está tanto en el proceso como en el resultado.

5. Otras medidas de apoyo específico a la evaluación. (OTRAS)

- OTRAS (OT50): Otras medidas, propuestas en pregunta abierta por el profesorado. Varios profesores (5) enunciaron hasta cuatro medidas diferentes que no habían sido tenidas en cuenta a priori en nuestro estudio o que forman parte de otras medidas: no tener en cuenta errores en la lectura y transcripción de los datos de los enunciados; poner ejemplos claros para la ejecución de los ejercicios; ofrecerles la posibilidad de escribir en mayúscula todo el examen cuando su grafía sea ininteligible; y dar la posibilidad de elegir entre preguntas en el examen.

Implicaciones a partir de los resultados empíricos de la investigación

Sobre si son necesarias estas medidas de apoyo en la evaluación, se comprobó con en la muestra que el rendimiento académico tiene una relación directa y significativa con el nivel de competencia lectora, incluso más que con las inteligencia general o con las funciones ejecutivas (memoria-atención). Además también se confirmó que el alumnado con dislexia y aquel con una baja competencia lectora tienen un rendimiento académico menor, es decir unas calificaciones académicas inferiores a las que se espera de ellos. Por tanto, si apostamos por una escuela inclusiva, los estudiantes con dislexia necesitan estas medidas de apoyo en la evaluación para compensar sus dificultades en accesibilidad, principalmente cognitiva y emocional, que les supone el reto de enfrentarse a cada prueba o examen. Además, con los datos de nuestra muestra, no solo los alumnos y alumnas con un diagnóstico de dislexia necesitarían medidas de apoyo en la evaluación. Si nos limitamos a ofrecer un enfoque que solamente da respuesta a las dificultades tras ser estas etiquetadas, nuestros esfuerzos no llegarán a todo el alumnado.

Respecto a si las medidas de apoyo en la evaluación son efectivas, si producen algún efecto

estadísticamente significativo, con la muestra que hemos utilizado se ha demostrado una correlación entre el número de medidas aplicadas y el cambio relativo en el rendimiento general y en el rendimiento en el área de Lengua de los alumnos de 4º, 5º y 6º de Primaria a los que se les ha aplicado estas medidas, con un efecto especialmente marcado para estudiantes con dislexia. En este sentido, se ha comprobado un efecto positivo en el rendimiento académico general y estadísticamente significativo para las siguientes 30 medidas de apoyo en la evaluación propuestas a los docentes: AT1, AT5, ME1, ME4, ME6, ME9, ME10, ME12, FTAE1, FTAE3, FTAE4, FTAE6, FTAE7, FTAE8, FTAE10, FTAE12, FTAE13, FTAE14, FTAE15, FTAE18, AE1, AE2, AE4, AE5, AE6, AE7, AE8, AE10, AE12, AE13. Por ejemplo, la medida AT1 tiene un efecto positivo y estadísticamente significativo, con un nivel de significación bilateral del 95 %, sobre el rendimiento académico general (+ 5 % de promedio para cualquier alumno; + 7 % para los estudiantes con dislexia) y sobre el rendimiento en el área de Lengua (+ 11 % de promedio para cualquier alumno; + 14 % para los estudiantes con dislexia).

Las 8 siguientes medidas de apoyo en la evaluación también han mostrado un efecto positivo y estadísticamente significativo sobre el rendimiento académico en el Área de Lengua, pero su efecto sobre el rendimiento académico general no es significativo: AT4, ME3, ME11, FTAE5, FTAE11, FTAE17, AE3, AE11.

Las cuatro siguientes medidas de apoyo a la evaluación también han mostrado un efecto positivo sobre el rendimiento, pero no de manera estadísticamente significativa: ME5, FTAE16, FTAE19, AE9.

En cambio, no hemos podido determinar el efecto de las 7 siguientes medidas porque apenas han sido aplicadas a los alumnos y alumnas de nuestra muestra: AT2, AT3, ME2, ME7, ME8, FTAE2, FTAE9,

El papel de los Equipos y Departamentos de Orientación desde un modelo RtI.

En nuestro trabajo hemos analizado la necesidad y el efecto de aplicar medidas de apoyo en la evaluación académica a estudiantes de 4º, 5º y 6º de Primaria con dislexia y sin ella. Se trata de una serie de medidas recientes que tienen cabida, por ejemplo, dentro del marco educativo de la Comunidad de Madrid, desde diciembre de 2014.

Las familias y asociaciones de familias del alumnado con dislexia de la Comunidad de Madrid celebraron inicialmente la aprobación de las Instrucciones de 12 de diciembre de 2014, pero después muchas de ellas han sentido que la aplicación efectiva de estas medidas ha dependido de la buena voluntad de cada profesor y que, por tanto, no se han aplicado de manera sistemática. La realidad en muchos casos es esta: “normalmente, son las familias las que se ponen en contacto con la dirección del centro docente sobre la posibilidad de tener adaptaciones en el examen” (Rello, 2018, p. 201-220). Son muchas las familias que han tenido que reivindicar los derechos de sus hijos e hijas a recibir las medidas de apoyo que legalmente les corresponden.

Muchos maestros y maestras han recibido estas medidas de manera algo escéptica, como una imposición burocrática, porque, por un lado, entienden que no todos los alumnos y alumnas con dislexia requieren de estos apoyos en la evaluación y, por otro lado, también son reacios respecto a la fiabilidad y validez de algunos de los diagnósticos externos que entregan los padres y madres para que estas medidas se apliquen a los estudiantes. Muchos maestros y maestras argumentan entre ellos que hay familias que abusan de estas medidas para que sus hijos se beneficien, por ejemplo, de un aumento de tiempo en los exámenes o un

criterio más laxo en la corrección y calificación de las pruebas. Las adaptaciones llegan así a aplicarse más por obligación que por convicción de los docentes sobre la necesidad de un sistema de evaluación más flexible e inclusivo.

En el trabajo empírico nuestra intención ha sido fomentar el uso de medidas de apoyo en la evaluación entre el profesorado, desde un enfoque inclusivo, y una de las cuestiones que hemos tenido que abordar es que los docentes "muestran recelo hacia la reflexión y el análisis de sus prácticas educativas" (Rodríguez, Jiménez y Sánchez, 2018, p. 214). Por eso, el rol del Departamento de Orientación es muy importante para vencer posibles trabas y es necesario explicar cada una de las medidas de apoyo en la evaluación al profesorado.

En un estudio con una amplia muestra de más de 500 docentes de España y Perú, se demostró que aún hay muchos mitos y errores sobre la dislexia muy extendidos entre profesores (Soriano, Echegaray y Malathesa, 2016). En otro estudio reciente, se indicaba que los docentes tienen dificultades para aplicar las adaptaciones más apropiadas para cada estudiante en los exámenes (Koran y Kopriva, 2017). La selección por parte de los docentes de unas u otras medidas en nuestro trabajo ha permitido demostrar la evidencia empírica de su efecto en el rendimiento académico solo si las han escogido para ser aplicadas, pero ha impedido examinar empíricamente la conveniencia de aquellas medidas propuestas pero no escogidas. En nuestro caso, la labor previa de sensibilización sobre la necesidad de aplicar estas medidas no ha caído en saco roto: cada estudiante con dislexia ha recibido de media un 50 % de las 50 medidas propuestas en nuestro estudio, cuando antes del mismo la aplicación consistía en una sola de estas medidas, la ampliación de tiempos (AT1); visto desde este punto de vista, nuestro trabajo ha producido un cambio metodológico.

Partiendo de un diseño universal para el aprendizaje (Pastor, 2016), lo coherente es planificar y aplicar, en lo posible y de manera simultánea, tanto medidas generales y comunes de las que se beneficie todo el grupo o clase, como medidas individualizadas a las necesidades de cada alumno que hayan demostrado su eficacia (Slavin, Lake, Davis y Madden, 2009).

La idea de plantear que algunas medidas de apoyo en la evaluación sean aplicadas con todo el grupo de manera preventiva conecta con el modelo de Respuesta a la Intervención (en inglés Response to Intervention, RtI), que tiene su origen en la ley de educación para personas con dificultades que se aprobó en Estados Unidos en 2004 y que plantea una prevención e intervención temprana con diferentes niveles de adaptación, con medidas validadas científicamente y aplicables en mayor o menor grado a todos los alumnos y alumnas, con una evaluación continua que permita el seguimiento del progreso de cada estudiante y la revisión de la intervención (Fletcher y Vaughn, 2009; Jiménez-González, 2019).

Inspirándonos en este modelo RtI y aplicándolo a las medidas de apoyo en la evaluación, haríamos una intervención graduada en cuatro niveles:

Nivel 1. Intervención sistemática para todo el grupo ordinario, con el 100% de los alumnos y alumnas de la clase, aplicando en los momentos de evaluación (exámenes escritos, pruebas orales...) unas medidas de apoyo en la evaluación generales que pueden beneficiar a todo el grupo (leer en voz alta las instrucciones del examen, proporcionar hojas de borrador, etc.). Con una intervención del nivel 1 se puede atender a todos los alumnos que están en riesgo académico, tengan un diagnóstico o no (Jiménez-González, 2019). Este nivel es el propio de un diseño universal para el aprendizaje o diseño para todos que proporciona en los métodos de evaluación

múltiples formas de representación, múltiples formas de acción y expresión y múltiples formas de participación. (Sánchez y Díez, 2013).

Nivel 2. Intervención para grupos reducidos, aproximadamente para el 15% de los estudiantes, aplicando medidas de apoyo en la evaluación que se han demostrado eficaces para todo el alumnado con dificultades de aprendizaje, independientemente de si presentan dislexia, TDAH, discalculia, etc.

Nivel 3. Intervención individualizada, para un porcentaje variable, en principio no más del 10% de los alumnos, aplicando medidas de apoyo en la evaluación más personalizadas, con el asesoramiento de los Equipos y Departamentos de Orientación, dando una respuesta muy específica que es útil y efectiva generalmente para alumnado con dislexia pero no con TDAH o viceversa, y ni siquiera para todo este alumnado, pues cada dificultad se manifiesta de forma distinta en cada persona y "la respuesta educativa en lectura más adecuada es aquella que mejor responde a las necesidades de cada estudiante." (Sánchez et al., 2018, p. 44).

Nivel 4. Intervención mediante adaptaciones significativas. Está destinada para un porcentaje de alumnos mínimo, para aquellos cuyas dificultades implican una intervención desde Educación Especial. No se trata de un nivel de intervención habitual en alumnado con dislexia, salvo que aparezcan simultáneamente otras dificultades.

Los niveles 2 y 3 de este tipo de medidas de apoyo en la evaluación entran en la categoría de ajustes razonables, es decir, son "modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad su acceso a la educación" (Naciones Unidas, 2006, p. 5).

REFERENCIAS

Ainscow, M., Farrell, P. y Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education, 4* (3), 211-229.

Alba, C. (Coord.) (2016) *Diseño Universal para el Aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas.* Madrid: Morata.

Artigas-Pallarés, J. (2009). Dislexia. Enfermedad, trastorno o algo distinto. *Revista de Neurología Clínica. 48(2), 63-69*

Belinchón, M., Casas, S., Diez, C. y Tamarit, J. (2014). *Accesibilidad cognitiva en los centros educativos.* Madrid: CNIIE -MECD.

Carrillo, M. S., Alegría, J., Miranda, P. y Sánchez-Pérez, N. (2011). Evaluación de la dislexia en la escuela primaria: Prevalencia en español. *Escritos de Psicología, 4(2), 35–44.*

De la Peña, C., y Bernabéu, E. (2018). Dislexia y discalculia: una revisión sistemática actual desde la neurogenética. *Universitas Psychologica, 17 (3), 1-11.*

Del Mazo, A. (2020). Análisis del efecto sobre el rendimiento académico de la aplicación de medidas de apoyo en la evaluación para el alumnado con dislexia de Educación Primaria. La Ciudad Accesible. *Revista Científica sobre Accesibilidad Universal, 11* (en prensa).

Eleaameir, D. (2019). *Defining Developmental Dyslexia: An Overview of Etiological Theories and the Neurobiological Basis of the Disorder.* Washington: University of Washington.

Fiuza, M.J., y Fernández, M.P. (2014). Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo. Manual didáctico. Madrid: Pirámide.

Fletcher, J. M., y Vaughn, S. (2009). Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child development perspectives, 3(1), 30-37.*

Fletcher, J. M., Coulter, W. A., Reschly, D. J., y Vaughn, S. (2004). Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities: Some questions and answers. *Annals of dyslexia, 54(2),* 304-331

Galuschka, K., Ise, E., Krick, K. y Schulte-Körne, G. (2014). Effectiveness of treatment approaches for children and adolescents with reading disabilities: a meta-analysis of randomized controlled trials. *PLoS ONE 9(8): e89900.*

Gribben, M. (2012). *The Study Skills Toolkit for Students with Dyslexia.* London: SAGE.

Humphrey, N. (2002), Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education, 29,* 29-36.

Instrucciones conjuntas de 12 de diciembre de 2014 de la Dirección General de Educación Infantil y Primaria y de la Dirección General de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, sobre la aplicación de medidas para la evaluación de los alumnos con dislexia, otras dificultades específicas de aprendizaje o trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en las Enseñanzas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de educación.

Jiménez González, J.E. (Coord.) (2019). *Modelo de respuesta a la intervención: un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje.* Madrid: Pirámide.

Jiménez, J.E., Guzmán, R., Rodríguez, C. y Artiles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje:

Es necesario buscar criterios útiles para la selección de la aplicación de unas u otras medidas de apoyo en la evaluación. En es el estudio empírico hemos encontrado evidencias para utilizar al menos las siguientes medidas en los 3 primeros niveles de modelo RtI, ya que muchas medidas producen beneficios para todo el grupo-clase:

Nivel 1, para toda la clase: AT5, ME4, FTAE3, AE7, AE8, AE12 y AE13.

Nivel 2, para todo el alumnado con dificultades de aprendizaje, independientemente de si presentan dislexia, TDAH, discalculia, etc.: AT1, ME9, ME12, FTAE1, FTAE4, FTAE6, FTAE7, FTAE8, FTAE13, FTAE14, FTAE15, FTAE18 y AE10.

Nivel 3, para el alumnado con dislexia: ME1, ME10, FTAE12, AE1, AE2, AE4, AE5 y AE6.

Conclusiones

La dislexia evolutiva es un problema grave en el ámbito académico porque afecta a la habilidad lectora y la lectura es tanto una herramienta como un objetivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar (Serrano y Defior, 2004). Necesitamos pasar de una escuela que utiliza un modelo de aprendizaje que espera al fracaso del estudiante antes de hacer algo (Wait to Fail Model), a una escuela que previene e interviene, adoptando por ejemplo el modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) (Fletcher, Coulter, Reschly y Vaughn, 2004; Shaywitz et al., 2008, Jiménez González, 2019).

Tampoco debemos olvidar a los protagonistas: los estudiantes con dislexia, que no deberían asumir un rol meramente pasivo y receptor de adaptaciones. Las medidas de apoyo en la evaluación suponen una actuación reactiva y compensadora ante las dificultades, pero no queremos dejar de lado la necesidad de entrenar a los estudiantes con dislexia con pautas y herra-

La dislexia en español. *Anales de Psicología, 25 (1), 78-85.*

Koran, J. y Kopriva, R.J. (2017). *Framing Appropriate Accommodations in Terms of Individual Need: Examining the Fit of Four Approaches to Selecting Test Accommodations of English Language Learners. Applied Measurement in Education, 30 (2), 71-81.*

Lambert, R., Chun, M., Davis, J., Ceja, K.L., Aguilar, K., Moran, P. y Manset, L. (2019). My Dislexia is like a bubble: how insiders with learning disabilities describe their differences, strenghts and challenges. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 24(1), 1-18*

Lidström, H., Hemmingsson, H. y Ekbladh, E. (2019) Individual Adjustment Needs for Students in Regular Upper Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research, 4-4-19, 1-12.* DOI: 10.1080/00313831.2019.1595714

Lyytinen, H., Aro, M., Eklund, K., Erskine, J., Guttorm, T., Laakso, M. L., y Torppa, M. (2004). The development of children at familial risk for dyslexia: birth to early school age. *Annals of dyslexia, 54(2), 184-220.*

Martínez-González, R. A., y Álvarez-Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta, 85, 127-146.*

Miles, T.R. (2004). Algunos problemas en determinar la prevalencia de la dislexia. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagogía, 2 (2), 5-12.*

Naciones Unidas (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Nueva York. Recuperado de: https://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497

OECD (2009). *PISA 2009 Assessment Framework.* Paris: OECD

Palazón, J., Muñoz, J.C., Luján, E., Cubilla, D. y López, C. (2019). *Guía para entender la dislexia.* Madrid: Madrid con la Dislexia.

Rello, L. (2018). *Superar la dislexia. Una experiencia personal a través de la investigación.* Barcelona: Paidós.

Ripoll, J., y Aguado, G. (2016). Eficacia de las intervenciones para el tratamiento de la dislexia: una revisión. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 36(2), 85-100.*

Rodríguez Navarro, H., Jiménez Ruiz, M. y Sánchez Fuentes, S. (2018). Construcción del discurso en torno a la Educación Inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21(1), 185-217.*

Sánchez-Fuentes, S. y Díez-Villoria, E. (2013). *La educación inclusiva desde el currículum: el diseño universal para el aprendizaje.* En H. Rodríguez Navarro y L. Torrego Egido (Coord). Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Trasformando la escuela. (pp. 107-119). Barcelona: Wolters Kluwer.

Serrano, F. y Defior, S. (2004). Dislexia en español: estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica, 2 (2), 13-34.*

Shaywitz, S.E., Morris, R. y Shaywitz, B.A. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annual Review of Psychology, 59, 451-475.*

Shaywitz, S.E. y Shaywitz, B.A. (2014) *For all those who care deeply about dyslexia. A Major Step Forward.* The Yale Center For Dyslexia & Creativity, 18-9-2014. Recuperado el 7 de junio de 2019 de: http://dyslexia.yale.edu/articles_directors/a-major-step-forward-dr-sally-shaywitz-writes-about-the-september-18-congressional-hearing-on-the-science-of-dyslexia/

Terra incógnita d / P. AGUILAR

mientas de trabajo para preparar y afrontar las pruebas y exámenes (Gribben, 2012; Stacey y Fowler, 2019) y utilizar para ello el conocimiento disponible sobre el procesamiento cognitivo y metacognitivo durante la lectura (Tapia y Luna, 2008) y los mecanismos que compensan las dificultades (Van Viersen, De Bree y De Jong, 2019).

Utilizando un modelo RtI, todos los estudiantes con dificultades, cuenten con diagnóstico o no, podrían recibir medidas de apoyo en su evaluación. En los datos de nuestro estudio empírico vimos cómo, por ejemplo, los alumnos con baja competencia lectora pero sin diagnóstico de dislexia ni TDAH, 30 alumnos en total, un 6 % de nuestra muestra, tienen un rendimiento académico inferior a la media y podrían requerir de medidas en la evaluación que en principio no están recibiendo. Estos son los olvidados del modelo de intervención actual, que tristemente necesita para ponerse en marcha que el alumno fracase y que haya un diagnóstico que justifique la aplicación de adaptaciones.

Nuestro estudio ofrece una muestra amplia pero limitada a un único centro y requeriría de un estudio estadístico comparativo con otras muestras de alumnos. Creemos además que las medidas propuestas para Primaria pueden ser utilizadas también en Secundaria e incluso en etapas postobligatorias, aunque carecemos de datos para confirmarlo. Este trabajo pueda servir de punto de partida para recomendar que las medidas de apoyo en la evaluación académica aquí contrastadas sean aplicadas de manera sistemática y preventiva tanto con el alumnado con dislexia como con el resto del alumnado que pueda necesitarlas, y que se generalice también el registro de su efecto sobre el rendimiento académico, de modo que podamos acumular una evidencia cada vez mayor en este sentido (Shaywitz y Shaywitz, 2014) ■

SLAVIN, R. E., LAKE, C., DAVIS, S. Y MADDEN, N. A. (2009). *Effective Programs for Struggling Readers: A Best-Evidence Synthesis.* Baltimore: Best Evidence.

SORIANO-FERRER, M., ECHEGARAY-BENGOA, J. Y MALATHESA-JOSHI, R. (2016). Knowledge and beliefs about developmental dyslexia in pre-service and in-service Spanish-speaking teachers. *Annals of Dyslexia, 66 (1), 91-110.*

STACEY, G. Y FOWLER, S. (2019). *Finding your voice with Dyslexia / SpLD.* New York: Routledge.

TAPIA, V. Y LUNA, J. (2008). Procesos cognitivos y desempeño lector. *Revista de Investigación en Psicología, 1 (11), 37-68.*

UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning.* Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656

VAN VIERSEN, S., DE BREE, E.H. Y DE JONG, P.F. (2019). Protective Factors and Compensation in Resolving Dyslexia. *Scientific Studies of Reading, 1-17.*

VILLAESCUSA-ALEJO, M. I. (2017). *Accesibilidad emocional para el aprendizaje y la participación en la escuela inclusiva.* En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), Emociones en Secundaria. (pp. 17-24). Valencia: Generalitat Valenciana.

ZELEKE, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. *European Journal of Special Needs Education, 19(2), 145-170*

¿Qué opciones tengo?

Orientación académica y profesional para alumnado en riesgo de abandono prematuro del sistema educativo

What are my options?

Academic and Career Guidance for Students at Risk of Abandoning Their Educational Pursuits

MARÍA TRINIDAD PÉREZ PINTO
COORDINADORA DEL ÁREA DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL. ETPOEP MÁLAGA
JUNTA DE ANDALUCÍA
CORRESPONDENCIA: mtrinidadperez@gmail.com

En un taller formativo que impartí en febrero sobre "Orientación vocacional y profesional para alumnado con necesidades educativas", invitada y organizado por el ETPOEP de Huelva, un orientador se acercó al finalizar y me dijo: "Me ha encantado eso que has dicho: nadie puede salir del instituto con las manos vacías".

El abandono escolar prematuro es muy alto en nuestra comunidad autónoma y hay datos que muestran una realidad por la que se debe seguir trabajando para responder con medidas sociales y educativas eficaces:

a) Aunque ha mejorado significativamente en los últimos años, el abandono escolar aún es superior al objetivo del 15% que España se marcó para 2020: 17.3% de media en España, 21.6% de media en Andalucía (INE, 2019).

b) Mayor riesgo de abandono prematuro en los chicos (España: 13% chicas, 21.4% chicos). Si además pertenecen a un entorno sociocultural de estatus bajo, es mayor el riesgo de exclusión social y escolar. Hay datos que relacionan clara-

mente un mayor riesgo de abandono, además de social y personal, en aquellas familias donde la madre tienen un nivel educativo bajo, sin haber terminado la Educación Secundaria (INE, 2019; Pérez-Pinto, 2015).

c) Solo el 22% de la población española tiene un nivel formativo medio, frente a la media del 44% de Europa.

d) El 50% de los estudiantes abandona los estudios de Formación profesional de grado medio que inician (CEDEFOP, 2015).

e) Transformación tecnológica y brecha digital de género: así por ejemplo, el 70% de los profesionales que trabajan en sectores que utilizan tecnologías de la información y la comunicación son hombres, siendo el sector tecnológico el que mayores oportunidades laborales presenta (VV. AA. Digitales, 2019).

f) Sesgo de género en la toma de decisiones vocacionales, con significativamente menor presencia de la mujeres en sectores STEM y mayor desempleo en las mujeres, especialmente en aquéllas con menor nivel formativo (INE, 2019; VV.AA., 2017).

Estos datos ponen de manifiesto la importancia de mejorar, al menos, tres factores: a) aumentar el número de orientadores/as educativos en los centros (Calero, Choi y Wais - grais, 2010), en proporción suficiente al número de alumnos/as de todas las etapas educativas, garantizando la calidad del derecho a la orientación, tal y como se recoge en nuestro marco normativo; b) mayor especialización en la orientación profesional en niveles superiores; c) Ajustar la ratio alumnado: orientador/a en cada centro o zona a la propuesta de 1:250 de la UNESCO (la ratio media actual de España 1:750 hace imposible el asesoramiento especializado al alumnado).

En Secundaria obligatoria y post-obligatoria muchos chicos y chicas, algunos de ellos con necesi-

dades específicas de apoyo educativo, presentan un alto riesgo de abandonar de forma prematura el sistema educativo. Este sistema, aunque con carencias, tiene estrategias y medidas para impedir que el alumnado lo deje "con las manos vacías". En este artículo, nos vamos a centrar en algunas de las medidas y orientaciones que recoge la normativa vigente para que los centros educativos, equipos docentes y orientadores/as asesoren al alumnado que está en riesgo de abandonar de forma prematura el sistema educativo:

1. Medidas generales de atención a la diversidad: la utilización de metodologías activas e inclusivas de aprendizaje, que promuevan el trabajo en equipos cooperativos, la investigación basada en proyectos, el aprendizaje basado en retos, el aprendizaje-servicios, incorporando las nuevas tecnologías cuando sea necesario, entre otras, motivan, implican y promueven el desarrollo máximo e integral de todo el alumnado. Los proyectos de innovación educativa, como INNICIA, van en esta línea. Si revisamos las ofertas de empleo, en torno al 50% de los requisitos de los puestos de trabajo están más relacionados con actitudes personales, que se desarrollan desde estas metodologías, que con competencias profesionales propiamente dichas. Se demanda en los/as trabajadores/as habilidades como responsabilidad y perseverancia, esfuerzo, comunicación, organización, adaptabilidad y flexibilidad funcional, disponibilidad (no solo geográfica), iniciativa y dinamismo, proactividad, disposición al aprendizaje continuo, actitud creativa y negociadora, trabajo en equipo, actitud positiva y empatía, calidad y excelencia en el trabajo, así como, orientación a la persona/cliente y a objetivos.

Utilizando estas metodologías activas e inclusivas el profesorado está favoreciendo la adquisición de esas "soft skills" tan necesarias para insertarse y, sobre todo, mantenerse con éxito en la vida social y laboral, siendo capaz de desarrollarse en una sociedad cambiante, en un futuro aún por desarrollar, así como disminuyendo el riesgo de abandono prematuro. No se trata de formar para "el mercado de trabajo", sino potenciar competencias de aprender a aprender, así como personales, emocionales y sociales que permitan al alumnado construir su proyecto vital y profesional, siendo protagonista activo del mismo.

2. Medidas específicas: cuando las medidas generales no sean suficientes para responder a las necesidades educativas, es preciso evaluar si el/la alumno/a presenta necesidades específicas de apoyo educativo que requieran de recursos personales, educativos o técnicos específicos, ya sea temporales o permanentes, que le permitan acceder al currículo y desarrollar al máximo sus competencias. Para este alumnado es fundamental incluir tareas que favorezcan la autonomía en todos su ámbitos, así como para facilitar el tránsito a la vida adulta y laboral, tanto en Formación Básica obligatoria, programas formativos de tránsito a la vida adulta y laboral, programas específicos de formación profesional básica, así como en el alumnado de necesidades que está en la E.S.O. con adaptaciones curriculares significativas.

3. Medidas para atender a la diversidad en la formación profesional. En muchas ocasiones se dice que no es posible atender a la diversidad en la formación profesional, pero vamos a analizar algunas opciones en el siguiente apartado.

Orientaciones a nivel de centro para facilitar la orientación y asesoramiento al alumnado en riesgo de terminar un ciclo sin título (FPB, CFGM, CFGS)

La atención a la diversidad y la inclusión educativa son principios de todo el sistema educativo, incluida la Formación profesional, debiéndose cumplir la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con disca-

pacidad. Las adaptaciones de tipo metodológico o el uso de una amplia variabilidad de instrumentos de evaluación, sin menoscabo de alcanzar las competencias profesionales, facilitan el "diseño para todos" del currículo. No obstante, pueden ser necesarias otras medidas para algunos/as alumnos/as que están en riesgo de abandonar el sistema educativo sin finalizar la formación profesional. Destacamos algunas opciones que se recogen en normativa andaluza (Orden de 29 de septiembre de 2010), que están amparadas en normativa estatal, para asesorar a ese alumnado en riesgo de abandono de la FP inicial:

A. Acreditación de los módulos y unidades de competencia superados

Cada ciclo formativo está formado por módulos profesionales que permiten y, por tanto incluyen, la adquisición de una o varias unidades de competencia (en adelante, U.C.) con "valor" académico y laboral. Ante un alumno/a que, por distintas razones, está en riesgo de abandonar el ciclo formativo sin terminar todos los módulos, se le puede asesorar acerca de cuáles serían "prioritarios" que superase. Para ello, se proponen las siguientes orientaciones:

1. Reunión de los departamento/s implicados (FP, tutor/a, vicedirector/a, con asesoramiento del orientador/a): análisis y comparación de documentos, para analizar equivalencias entre Unidades de competencias y módulos profesionales:

- Real Decreto del título (Técnico o Técnico Superior) o Decreto de FPB correspondiente (se debe analizar especialmente los anexos que incluyen módulos y equivalencias con UC (anexo V del RD o última página en la FPB), comparándolo con:

- Real Decreto del Certificado de profesionalidad relacionado: UC necesarias.

Ambos se pueden consultar, respectivamente, en la web TODOFP (para FP) y en la de INCUAL. (oferta/certificados de profesionalidad, SEPE)

2. Asesorar al alumno/a de qué módulos profesionales pueden ser acreditados para solicitar, así, certificado de profesionalidad o, en caso de que no tengan valor en sí mismos, pueda presentarse al procedimiento "ACREDITA".

Para el alumnado que cursa un programa específico de FPB es preciso, además, elaborar un INFORME que le permita conocer estas opciones.

3. Acreditación del centro: La Dirección entrega un documento al alumno/a, acreditando qué MÓDULOS PROFESIONALES ha superado y su EQUIVALENCIA EN U.C. Este modelo debe seguir el Anexo XV de la Orden 29 de septiembre de 2010 citada.

4. Solicitud de Certificado de profesionalidad: Si tiene acreditadas todas las UC de un C.P., según el Real decreto correspondiente, el/la alumno/a solicita a la CONSEJERÍA DE EMPLEO la expedición del correspondiente Certificado de profesionalidad, adjuntando el documento anterior (ANEXO XV), Dado que es un documento que no se expide de forma inmediata, se puede poner una "anotación" solicitando uno provisional mientras se expide el Certificado de profesionalidad. Los certificados de profesionalidad tienen validez laboral y en todo el territorio español. Este es el enlace del modelo de solicitud de Certificado de profesionalidad.

B. Renuncia a módulos para no agotar las convocatorias sin haberlas cursado

En general, hay cuatro convocatorias por módulo (salvo para los módulos de Formación en centros de trabajo y Proyecto integrado), más la extraordinaria. En ocasiones, algunos/as alumnos/as necesitan más tiempo para cursar cada uno de los módulos. Si hay causas que lo motiven, podrían optar por la "RENUNCIA a módulos tras estar matriculado", evitando el riesgo de que agoten las convocatoria.

Para ello, es preciso que se solicite (Anexo II o III de la citada Orden 29 de septiembre de 2010) con una antelación mínima de dos meses respecto a la fecha prevista para la sesión de evaluación final. Las circunstancias que pueden motivar la renuncia y su justificación documental son las establecidas en el artículo 6, apartados 2 y 3, recogidas a continuación:

a. Enfermedad prolongada o accidente del alumno o alumna.

b. Incorporación o desempeño de un puesto de trabajo en un horario incompatible con las enseñanzas del ciclo formativo.

c. Por cuidado de hijo o hija menor de 16 meses o por accidente grave, enfermedad grave y hospitalización del cónyuge o análogo y de familiares hasta el segundo grado de parentesco por consanguinidad o afinidad.

Esta medida de "RENUNCIA" es diferente y, por tanto, podría ser complementaria a la posibilidad de matrícula en oferta parcial diferenciada, esto es, matriculándose en "módulos sueltos" hasta ir completando el ciclo formativo, otra opción interesante para el alumnado que presente dificultades.

C. Acreditación de competencias

Aquellas personas que por haber cursado enseñanzas no formales (no conducentes a una titulación o un certificado de profesionalidad), o bien por tener experiencia profesional en un determinado sector, pueden participar en un procedimiento de reconocimiento de sus cualificaciones profesionales y acreditación de competencias. Entre los requisitos, lo fundamental es tener dos años de experiencia profesional (para UC de nivel 1) o tres (para UC de nivel 2 y 3) y/o 200 horas (para UC de nivel 1) o 300 horas de formación (para UC de nivel 2 o 3) en un cualificación profesional concreta.

En Andalucía este procedimiento de ACREDITACIÓN está gestionado por el INSTITUTO ANDALUZ DE LAS CUALIFICACIONES PROFESIONALES, que depende de la Consejería de Educación. Más información:

• Web IACP.

• Convocatorias ACREDITA abiertas en España: web INCUAL.

Quienes participen en un procedimiento de ACREDITACIÓN obtienen un CERTIFICADO DE ACREDITACIÓN DE UNIDADES DE COMPETENCIA. Este documento está firmado electrónicamente por la autoridad competente en la Consejería de Educación. Con este documento se puede:

a) Solicitar a la Consejería de Empleo la expedición del CERTIFICADO DE PROFESIONALIDAD.

b) Convalidar estas UC por módulos profesionales, previa matriculación en un ciclo formativo (solicitud del ciclo en junio y en septiembre; una vez matriculado, solicitud de convalidación) (para saber qué módulos del ciclo formativo pueden ser convalidados, es preciso consultar el Real Decreto del título de formación profesional a cursar, en el anexo V.

D. Obtención del título de FPB

El título de FBP puede obtenerse, además de la a través de la superación del programa de forma "ordinaria", siguiendo el artículo 22.4 de la Orden 8 de noviembre de 2016 en las siguientes condiciones:

"4. Las personas mayores de 22 años que tengan acreditadas todas las unidades de competencia incluidas en un título Profesional Básico, bien a través de Certificados de Profesionalidad de nivel 1, o por el procedimiento establecido de evaluación y acreditación de competencias pro-

fesionales, podrán solicitar el título Profesional Básico correspondiente. Para ello, formularán su solicitud en cualquiera de los centros docentes públicos que impartan el correspondiente título de Formación Profesional Básica, adjuntando la documentación justificativa de la edad, las unidades de competencia acreditadas y el abono de las tasas legalmente establecidas.

5. La acreditación de las unidades de competencia para solicitar el título Profesional Básico tal y como se define en el apartado anterior, sólo podrá realizarse aportando certificación oficial expedida por la Administración convocante del procedimiento de acreditación de competencias profesionales, el original del Certificado de Profesionalidad o la Resolución de la Administración por la que se autorice la inscripción del certificado en el Registro Andaluz de Certificados de Profesionalidad y acreditaciones parciales acumulables. A estos efectos, se atenderán, además, las acreditaciones de unidades de competencia de otros registros de Certificados de Profesionalidad y acreditaciones parciales acumulables de otras Administraciones debidamente acreditados".

El asesoramiento y orientación de calidad a todo el alumnado, especialmente a aquel que se encuentra en una situación de mayor vulnerabilidad y riesgo, es un derecho. Después de haber estado varios años escolarizado, ningún chico o chica debería irse "con las manos vacías" de un centro educativo. Además de todas las estrategias para compensar las desigualdades sociales y económicas, de contar con una oferta educativa y formativa suficiente y de calidad en la enseñanza pública (Choi y Calero, 2012), es fundamental contar con una red de orientadores/as educativos proporcionalmente adecuada en cada centro educativo, para así responder a tantas necesidades y a las importantes funciones asignadas a estos profesionales (Calero, Choi y Waisgrais, 2010) ■

REFERENCIAS

Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, número extraordinario, 225-256.

Choi, A. y Calero, J. (2012). Rendimiento académico y titularidad de centro en España. *Revista de currículum y formación del profesorado, 16*,3, septiembre – diciembre.

INE (2019). *Nivel de formación, Formación permanente y Abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa.* Fuente: http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:59f6b4f0-b2a9-4781-b298-96fb27eea0c8/notaresu.pdf

CEDEFOP (2015). *La formación profesional previene y contrarresta el abandono escolar.* Nota informativa septiembre 2015. Fuente: http://todofp.es/dam/jcr:3cc9284e-d5ae-431a-aaab-0589c6886b2b/9101es-pdf.pdf

Orden de 29 de septiembre de 2010, por la que se regula la evaluación, certificación, acreditación y titulación académica del alumnado que cursa enseñanzas de formación profesional inicial que forma parte del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA 202, 15 de octubre de 2010.

Pérez-Pinto, M. T. (2015). Relaciones sociales, agresión y violencia en la educación secundaria obligatoria: diferencias por sexo y estatus socioeconómico (tesis doctoral). Universidad de Málaga.

VV.AA. (2017). Los condicionantes de género en la elección de estudios y profesión. *Revista Actualidad sobre educación, formación y trabajo. Monográfico 350.* Educaweb. Fuente: https://www.educaweb.com/publicaciones/monografico/2017/condicionantes-genero-eleccion-estudios-profesion/

VV.AA. (2019). *El desafío de las vocaciones STEM. Por qué los jóvenes españoles descartan los estudios de ciencia y tecnología.* Madrid: DigitalES. Fuente: https://www.digitales.es/wp-content/uploads/2019/09/Informe-EL-DESAFIO-DE-LAS-VOCACIONES-STEM-DIGITAL-AF-1.pdf

WEB TODOFP

WEB INCUAL

SERIE-IX-F. / P. AGUILAR

_02
MONO-
GRÁFICO

RETOS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Funciones de la orientación en la escuela del futuro

Reflexiones de las Jornadas de Orientación de Málaga. Marzo de 2020

JUAN ANTONIO PLANAS DOMINGO
PRESIDENTE DE HONOR.
CONFEDERACIÓN DE ORGANIZACIONES DE PSICOPEDAGOGÍA Y ORIENTACIÓN DE ESPAÑA (COPOE)
CORRESPONDENCIA: planas@psicoaragon.es

El pasado mes de noviembre de 2019 un grupo de representantes de las distintas entidades que componemos la COPOE (Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España) nos reunimos en Málaga para analizar, debatir y proponer medidas de mejora tanto en los Servicios de Orientación como de la Educación en general.

En primer lugar debemos valorar muy positivamente el nivel organizativo de nuestros compañeros orientadores de AOSMA y también el buen ambiente de trabajo reinante durante todo un fin de semana. Además de escuchar interesantes conferencias, tuvimos la ocasión de establecer siete grupos de trabajo para analizar y proponer diversas medidas en los diferentes ámbitos.

La primera reflexión que hago es un claro oxímoron. El papel que asigna a los orientadores la normativa española y también en otros países de nuestro entorno europeo y americano es imprescindible

Crisis en ocre/ CAPILLA LÓPEZ DE VILLALTA

para que funcione correctamente todo el engranaje del sistema educativo. Por ejemplo, para acceder a determinados programas tales como el de mejora del aprendizaje y el rendimiento (PMAR) o programas de formación profesional básica (FPB), es necesaria una evaluación psicopedagógica que se atribuye a la profesional de la orientación. Sin embargo, es paradójico que, por un lado, se asignen cada vez más funciones y, por otro, se escatimen recursos humanos y no se reconozca explícitamente esta importante labor.

Lo más plausible es que el protagonismo de la figura del orientador va a ser cada vez más importante. Es un verdadero agente de cambio. Es decir, un gestor del conocimiento y un promotor de la ética organizacional, primando la visión global, liderando y no sólo gestionando, actuando, analizando y aprendiendo de la práctica. En lugar de hacer intervenciones centradas en un reducido número de alumnado o en determinados programas, debe hacerlo en todo el contexto educativo. Su intervención se hace imprescindible en lo relacionado con la convivencia, en la formación del profesorado y con las prácticas educativas. Sobre todo, en lo relacionado con la educación emocional a toda la comunidad educativa. Los servicios de orientación se presentan como una pieza clave en la mejora del proceso educativo, contribuyendo a la optimización del rendimiento general del alumnado, así como a la de su evolución psicoafectiva y emocional.

La orientación ha evolucionado notablemente en los últimos años. Desde el modelo más clínico y centrado en unos cuantos alumnos se ha pasado a un modelo más sistémico que abarca toda la comunidad educativa y a lo largo de toda la escolaridad. Conforme se alarga el período de escolaridad obligatoria y también aumenta el número de personas que se forman a lo largo de la vida también aumenta el nivel de exigencia de la orientación. En estos momentos las funciones de los profesionales de la orientación han aumentado notablemente. Se hacen intervenciones más globales centradas en el contexto escolar más que en los alumnos considerados individualmente y también se incide mucho más en la práctica docente y en el asesoramiento familiar.

En las reflexiones a las que hemos llegado constatamos que la orientación educativa de los servicios especializados debe abarcar todo el proceso educativo y ser un referente de calidad en el sistema educativo. Es preciso hacer realidad el derecho de los estudiantes a la orientación en todos los tramos educativos (incluido el derecho a la orientación del alumnado con discapacidad).

Mirador / P. AGUILAR

Es conveniente crear un modelo en el que los profesionales de la orientación atiendan a todo el alumnado con o sin necesidades educativas especiales, asesoren al profesorado y orienten a las familias. Se propone que cuando se doten de los recursos humanos suficientes, el rol del mediador o profesional similar que interviene en los problemas de convivencia en los centros educativos lo asuma el orientador correspondiente. Asimismo, es incomprensible que se introduzca una nueva figura en el organigrama de los centros sin tener claro su perfil cuando ya existen profesionales con la suficiente preparación. Se hace imprescindible mejorar la coordinación entre los servicios sanitarios, sociales y educativos.

Tal como ya se están planteando en la mayor parte de los países de la Unión Europea, hay que adaptar las funciones de los servicios de orientación a las necesidades de la sociedad actual. Las diversas comunidades autónomas han desarrollado modelos propios de servicios de orientación con el denominador común de la necesidad de ampliar los efectivos humanos y recursos psicopedagógicos conforme la comunidad educativa ha valorado su intervención directa para aumentar la calidad del sistema educativo.

En algunos países los profesionales de la orientación intervienen exclusivamente en los dispositivos externos a los centros. En otros, como en España, el orientador u orientadora sí forma parte del equipo docente del centro, sobre todo en los institutos de educación secundaria y en los casos de orientadores de centro en los colegios de educación primaria. Tanto desde el punto de vista científico, como desde el funcional, la concepción tradicional de la orientación como proceso a lo largo de la vida, exige una atención plena, longitudinal y no incidental.

Por otro lado, la orientación forma parte del proceso de ayuda para la inserción laboral. Desde la educación secundaria el alumno debe construir su proyecto profesional o vital. Este es un asunto frecuentemente olvidado en la orientación educativa. Debe ser un proceso abierto y de realización personal y con vías de acercamiento hacia ámbitos profesionales. Hace falta una mayor conexión con el mundo empresarial y por tanto, es imprescindible una dedicación temporal.

Por todas estas cuestiones, se cuestiona el excesivo número de funciones que se atribuyen al profesional de la orientación, tanto desde una perspectiva cuantitativa (ratio orientador-alumnado), como cualitativa (diversidad de problemáticas que debe atender). Esta situación lleva a que la intervención orientadora se centre en

determinadas funciones que atienden a necesidades más urgentes y perentorias (atención a la diversidad), mientras que otras funciones quedan relegadas a un segundo plano, como por ejemplo la orientación profesional o la atención al alumnado con altas capacidades.

El profesorado necesita formación inicial y permanente adaptada a las nuevas necesidades. Todavía no se está realizando una formación psicopedagógica de calidad que dé respuesta a los problemas que se encuentran nuestros docentes en las aulas. No es lo mismo dar clase a un grupo homogéneo que a otro heterogéneo, con diferentes capacidades y rendimiento tanto por debajo como por arriba. Es por ello necesario asesorar y formar al profesorado en problemáticas que antes no existían o se desconocían, como el alumnado disruptivo, la desmotivación, el déficit de atención, la hiperactividad, las ludopatías, la anorexia, la bulimia, el ciberbullying o la drogadicción. También precisan formación en temas tales como los siguientes: materiales específicos para trabajar en esa diversidad, agrupamientos más flexibles, las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, evaluación, mejora de la tutoría, medidas para mejorar la convivencia en la comunidad educativa, etc. Lo que está claro es que precisan de soluciones y experiencias prácticas que ya se han puesto en marcha en los centros educativos.

El planteamiento que hacemos desde la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE) es aprovechar la formación psicopedagógica y experiencia docente de los profesionales de la orientación para coadyuvar en la formación inicial y permanente del profesorado tanto de educación infantil y primaria como de educación secundaria. Es necesario rentabilizar los efectivos actuales y ampliar su número para poder hacer efectivo realmente este papel de incidir en la formación del profesorado. Hay que tener en cuenta que los orientadores pertenecemos por oposición al cuerpo de profesores de educación secundaria y estamos a tiempo completo en los centros educativos en contacto directo con el alumnado, sus familias y el profesorado, e incluso una buena parte del colectivo lleva años realizando formación en los centros de profesores y recursos o en instituciones sin ánimo de lucro dedicadas a la formación.

La COPOE propone tanto al Ministerio de Educación como a las distintas universidades y comunidades autónomas que tengan en cuenta a los orientadores para formar a los tutores de prácticas (profesorado que ya está en ejercicio) y a los futuros profesores aspirantes. Los orientadores/as, además de formación psicopeda-

gógica y didáctica, disponemos de más flexibilidad horaria debido a las pocas horas lectivas asignadas. Si se potenciara la presencia de dos o tres orientadores en los institutos y algunos más en los equipos de orientación psicopedagógica, algunos de ellos podrían dedicar parte de su tiempo a la formación de esos futuros tutores y a colaborar en la formación de los profesores aspirantes.

Una de las posibles fórmulas que proponemos es la de destinar a los orientadores que han aprobado las oposiciones en la última convocatoria como profesional de refuerzo a algún Departamento de Orientación o a un Equipo de Orientación, de tal manera que durante un curso tendría la ocasión de formarse en la compleja tarea de la orientación, pero además permitiría que otro orientador destinara parte de su tiempo en la formación del profesorado tanto inicial, como permanente e incluso a la formación de los profesores tutores de las prácticas.

Esta es una propuesta que llevamos haciendo desde hace varios años y que en cierto modo desde el Ministerio de Educación actualmente está planteando. En la reforma de la futura LOMLOE se está barajando la posibilidad de prácticas escolares a lo largo de un curso escolar, por lo que encajaría perfectamente nuestra propuesta sin que supusiera un gran coste económico, pero sí un gran beneficio social.

Si se apuesta de verdad por mejorar la situación educativa no va a quedar otro remedio que formar bien al profesorado e invertir en recursos humanos. Desde la humildad, pero desde el convencimiento de que los profesionales de la orientación podemos contribuir a este importante fin, la COPOE pone a disposición de las autoridades educativas estas propuestas y su potencial humano.

Para poder desempeñar adecuadamente la gran heterogeneidad de funciones que se nos asignan sería necesario ampliar significativamente el número de orientadores en todas las etapas educativas. Sintetizando, las características de la sociedad actual hacen más relevante que nunca la necesidad de ampliar el ámbito de la práctica orientadora:

En estos momentos en que se está estudiando y debatiendo la nueva ley educativa denominada LOMLOE, planteamos dotar a los centros de los suficientes recursos humanos para que toda la comunidad educativa pueda tener una orientación de calidad y darle continuidad al trabajo realizado:

- Convocatoria de Oposiciones por la modalidad de Orientación en todas las convocatorias de Educación Secundaria.

Caballero/ P. AGUILAR

- Dotar de profesionales definitivos de orientación en todas las plazas de los Servicios de Orientación.
- Estabilidad en las plantillas para favorecer la permanencia de los miembros de los Servicios de Orientación en los centros educativos, especialmente en la zona rural.
- Tener muy presente la población de 0 a 3 años, para que de verdad exista una detección e intervención precoz.
- Permanencia de un orientador/a desde los EOEIPs o como orientador de centro a tiempo completo en determinados colegios de Infantil y Primaria que posean determinadas unidades o una situación social de desventaja.
- Dotar de un segundo orientador a todos los IES con más alumnado.
- Exigir la titulación de Psicología, Pedagogía o Psicopedagogía y la especialidad de Orientación Educativa del Máster de Formación del Profesorado para todas las personas que accedan a la especialidad de Orientación Educativa.
- Tender a medio plazo a la recomendación de la UNESCO de un orientador cada 250 alumnos ■

Perfil competencial de la orientación educativa y profesional

ANA Mª FERRANDO · APOCLAM Y ACOE
JUAN CARLOS ROCA · APOECYL
FRANCESC MENA BERBEGALL · ACPO
MERCÈ GIL VIÑAS · ACPO
TERESA BERECIARTUA · APSIDE
Mª ELISA JIMÉNEZ · APOEX
DAVID SÁNCHEZ · AOSMA

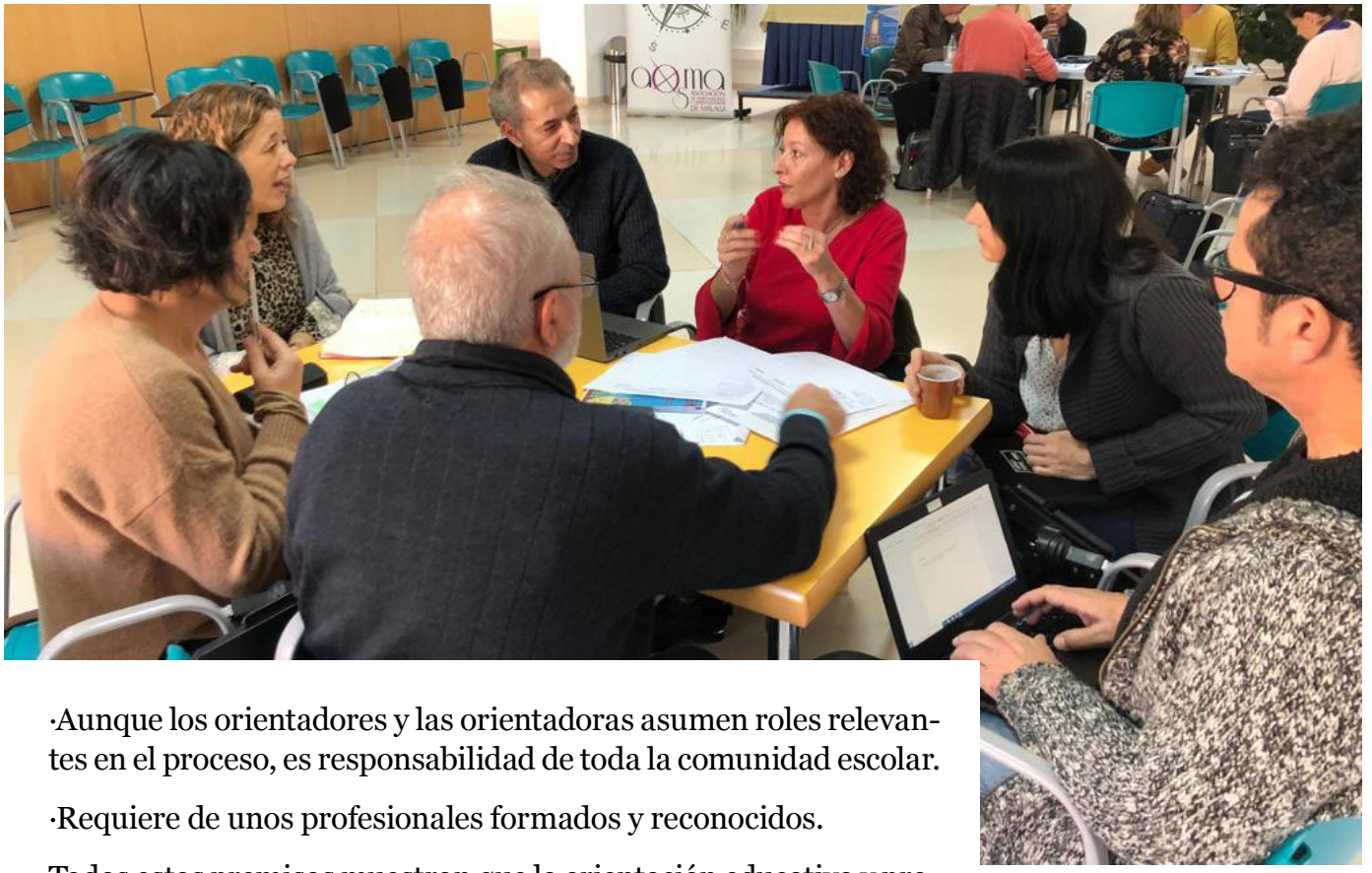
CORRESPONDENCIA:
anacafe@apoclam.org

La agenda 2030 de la ONU incluye, entre sus metas, la Educación para la ciudadanía global, siendo el objetivo 4 el garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje para todos/as.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), indica que unos servicios de orientación de calidad son claves para el logro de objetivos personales, el desarrollo de la carrera y el aprendizaje a lo largo de la vida, siendo una de las líneas de trabajo de la Unión Europea.

En el caso de España, la actual ley de Educación (Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006 y La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), de 2013 que la modifica) incluye la orientación educativa y profesional como uno de los factores de calidad de la enseñanza, y como uno de los principios de la educación. La Orientación en la LOE/LOMCE se plantea en los siguientes términos:

·Un derecho de todo el alumnado.
·Una intervención fundamental para hacer realidad los principios de equidad y calidad de la educación en la educación básica, aunque ha de extenderse a lo largo de la vida.
·Basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención global.
·Sus destinatarios son el alumnado, las familias y los profesionales de la educación.



Mercè Gil, M.Elisa Jiménez, David Sánchez, Ana Ferrando, Teresa Bereciartua, Francesc Mena

·Aunque los orientadores y las orientadoras asumen roles relevantes en el proceso, es responsabilidad de toda la comunidad escolar.

·Requiere de unos profesionales formados y reconocidos.

Todas estas premisas muestran que la orientación educativa y profesional es fundamental para un desarrollo integral de la persona, y que necesita de unos profesionales especializados (psicólogos/as; pedagogos/as y/o psicopedagogos/as), que necesitan estar en formación permanente para poder dar respuesta a una sociedad cada vez más cambiante y compleja. En los próximos años, por ejemplo, se espera que los orientadores/as se impliquen más en áreas como la validación de aprendizajes no formales e informales, y la acreditación de aprendizajes previos basados en la experiencia laboral. Además, los orientadores/as deben familiarizarse con las iniciativas europeas de formación profesional, especialmente con el marco de cualificaciones de formación a lo largo de la vida (EQF), y el sistema de créditos de la formación profesional (ECVET). Todas estas nuevas responsabilidades conllevan un desarrollo y formación continua, así como una demostración de competencias relevantes de los orientadores/as. (CEDEFOP, 2009).

Si tenemos en cuenta las funciones de los orientadores/as educativos en los centros (tomadas con carácter general de la Orden ECD/563/2016, de 18 de abril, por la que se modifica la *Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo edu-*

cativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla, y entendiendo también que estas funciones pueden variar en función de la normativa de cada Comunidad Autónoma), la realidad es que se aumentan estas funciones de forma exponencial aunque no estén recogidas en normativa.

FUNCIONES DE LOS ORIENTADORES/AS EN DO

Con carácter general, este profesorado realizará las siguientes funciones:
a) Participar en la comisión de coordinación pedagógica, asesorando sobre las medidas organizativas y curriculares de atención a la diversidad y las de convivencia que se propongan. En el caso de que existan varios orientadores, participará uno de ellos.
b) Asesorar a los centros y al profesorado para la atención a la diversidad en la planificación, desarrollo y evaluación de su práctica educativa desde los principios de normalización e inclusión, accesibilidad universal, igualdad de oportunidades y no discriminación.
c) Elaborar, adaptar y difundir materiales e instrumentos que sean de utilidad a la comunidad educativa para la atención a la diversidad del alumnado y para la acción tutorial.
d) Realizar la evaluación psicopedagógica y la detección precoz de las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado y la orientación a los padres en orden al mejor desarrollo de sus hijos.
e) Contribuir a la innovación educativa.
f) Colaborar con el profesorado en la planificación, el desarrollo y la evaluación de las medidas de atención a la diversidad (metodología, organización del aula, escolarización, evaluación y promoción del alumnado, acción tutorial, adaptaciones curriculares, apoyos personales o materiales, etc.).
g) Participar en tareas referidas a la cooperación entre el centro y las familias y entre aquel y los colaboradores o instituciones externas al mismo.
h) Participar en las tareas de coordinación que establezca la unidad de coordinación de la orientación educativa.
i) Cuantas otras les pueda encomendar la Administración educativa.

FUNCIONES DE LOS ORIENTADORES/AS EN EOE/UO

a) Prestar apoyo especializado a la comunidad educativa en la planificación, el desarrollo y la evaluación de las medidas que realice el centro para la atención a la diversidad del alumnado, especialmente a aquellos que presenten necesidades específicas de apoyo educativo, desconocimiento de la lengua castellana, se hayan incorporado tardíamente al sistema educativo o se encuentren en situación de desventaja socioeducativa.
b) Colaborar en la prevención y detección de dificultades o problemas de desarrollo personal, social y de aprendizaje que pueda presentar el alumnado, así como en la propuesta, seguimiento y evaluación de las adaptaciones curriculares y en la programación de actividades de apoyo o de refuerzo o, en su caso, de apoyo especializado.
c) Realizar la evaluación psicopedagógica, el dictamen de escolarización y los correspondientes informes del alumnado que lo requiera y en los casos que se indican en esta Orden con carácter preceptivo.
d) Colaborar en los procesos de elaboración, desarrollo, evaluación y revisión del proyecto educativo, así como en la elaboración, desarrollo y revisión del plan de acción tutorial. Esto supone la colaboración con el profesorado del centro en la adecuación de los objetivos generales de las distintas etapas, en las decisiones generales de carácter metodológico y organizativo que contribuyan a la adecuada atención a la diversidad, en la organización y desarrollo de la acción tutorial, en el establecimiento de criterios generales sobre organización, desarrollo y evaluación de los aprendizajes y promoción del alumnado desde los principios de inclusión y no discriminación para la atención a la diversidad, en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación, en la prevención y detección de dificultades o problemas de aprendizaje o de conducta, así como en aquellos otros aspectos que permitan prevenir y evitar las actitudes de rechazo e intolerancia y las relaciones discriminatorias de cualquier tipo y hacia cualquier colectivo.
e) Prestar atención individualizada al alumnado. Para ello, el orientador colaborará con el profesorado en la adopción de medidas específicas para la atención a la diversidad, bien sea en lo referente a la propuesta, seguimiento y evaluación de adaptaciones organizativas o curriculares, como en lo relativo a actividades de recuperación y refuerzo o cualquier otra medida que contribuya al desarrollo integral y al progreso escolar de todo el alumnado en igualdad de oportunidades. En este contexto, también las relativas a la evaluación psicopedagógica.
f) Favorecer la interacción entre los integrantes de la comunidad educativa, promover la colaboración entre la escuela y las familias y colaborar en el desarrollo de programas formativos de los padres del alumnado, así como en otros que se desarrollen en el centro.
g) Facilitar la coordinación entre los profesionales de la orientación de los distintos centros y el traspaso e intercambio de información sobre aquellas cuestiones que afecten a la continuidad del proceso educativo en la promoción de unas etapas a otras o de traslado de centro del alumnado, en especial de aquel con necesidad específica de apoyo educativo o que se encuentre en situación de desventaja socioeducativa.
h) Colaborar en el intercambio de experiencias y la difusión de materiales entre centros, así como en la colaboración y coordinación con otras instancias e instituciones
i) Participar en las tareas de coordinación que establezca la unidad de coordinación de la orientación educativa.
j) Cuantas otras les pueda encomendar la Administración educativa.

Para poder realizar todas estas funciones, se hace cada vez más necesario el establecimiento de un perfil competencial del orientador educativo y profesional, de forma que la formación tanto inicial como permanente necesaria para su desempeño se adecúe a aquellas competencias específicas que necesita.

El propósito de establecer un marco de competencias es el poder proporcionar una herramienta de trabajo que apoye a los profesionales de la orientación y a los responsables políticos en el desarrollo de marcos nacionales y sectoriales, herramientas de garantía de calidad y estándares profesionales. Constituye el punto de partida, y puede mejorarse mediante proyectos de cooperación para seguir comprobando su validez y diseñar métodos para su utilización.

Este modelo puede ser el referente para la detección de necesidades formativas de este profesorado de orientación, para la planificación de la respuesta a esas demandas, necesidades y expectativas, para el diseño y ejecución de los itinerarios y actividades formativas y actuaciones que se realicen para ellos y también para la evaluación del ajuste de esta respuesta formativa y del aprendizaje obtenido.

Para ello, es necesario definir en primer lugar qué entendemos por competencia. En el contexto del marco europeo de cualificaciones, la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía (Parlamento Europeo, 2008), y su definición sería:

"La capacidad probada de utilizar los conocimientos, las capacidades y las habilidades personales, sociales y/o metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal. "

Esta definición es una definición compuesta que incluye:

> (i) la competencia cognitiva que implica el uso de la teoría y los conceptos, así como los conocimientos tácitos informales adquiridos por experiencia;
> (ii) competencia funcional (habilidades o know-how), aquello que una persona debería ser capaz de hacer cuando se está en un área dada de trabajo, formación o actividad social.
> (iii) competencia personal y emocional que implica el conocimiento de cómo comportarse en una situación concreta;
> (iv) La competencia ética que implica la posesión de ciertos valores personales y profesionales".

Asimismo, representa un modelo integrador de competencia, que

permite identificar los aspectos de la autodirección y la práctica reflexiva, incluyendo la importante capacidad de desarrollo profesional desde la persona novata hasta el experto a lo largo del tiempo.

DISEÑO DEL MARCO DE COMPETENCIA.
Marcos existentes

Ya existen varios marcos internacionales y nacionales, que se han desarrollado a través de diversas colaboraciones internacionales, proyectos transnacionales e iniciativas nacionales. Entre estos marcos, los principales son:

a) Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (AIOEP/ IAEVG): elaboraron un marco de competencias mediante un proyecto de investigación internacional realizado durante el período 1999-2003. Revisado y ratificado en 2018.

b) Sistema europeo de acreditación (EAS): un proyecto Leonardo da Vinci financiado por la UE destinado a aprovechar las competencias de la IAEVG para desarrollar un plan de acreditación común para países europeos. Este proyecto desarrolló su propio conjunto de cinco tareas principales sobre en el que basar sus procedimientos de acreditación propuestos.

c) Instituto Internacional de Certificación de Carreras (ICCi): un marco anterior de cinco principales competencias y uno posterior de otras 5 más especializadas, se sustituyeron en 2008 por un marco de 12 competencias básicas y 19 competencias seleccionadas.

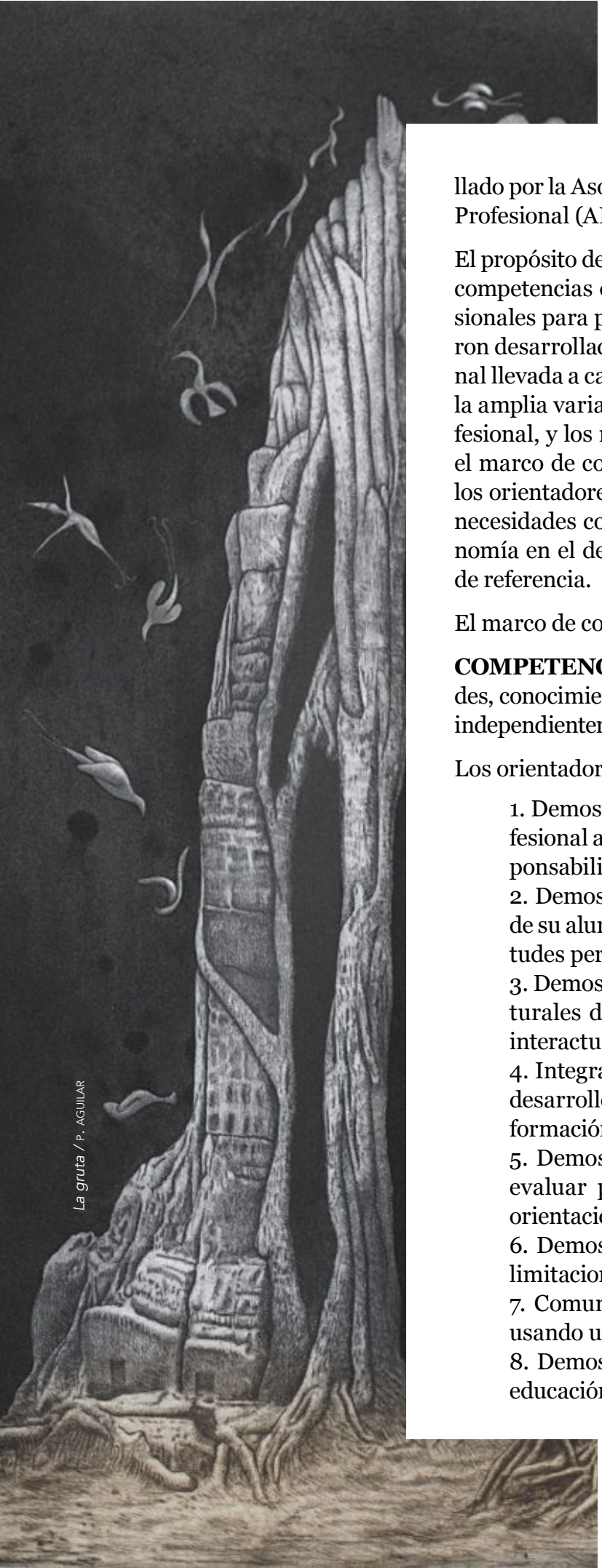
d) MEVOC: el manual de calidad para el asesoramiento educativo y profesional: un Proyecto europeo Leonardo da Vinci, financiado por la UE, liderado por Austria, que desarrolló un conjunto de estándares en cuatro categorías de competencias, que consisten en 35 normas de competencia en 12 grupos.

El trabajo para desarrollar un sistema de certificación basado en estos estándares continúa a través de un proyecto de seguimiento, el Certificado Europeo de Orientación Profesional (ECGC).

e) Modelo de Competencias Profesionales de los Orientadores. Juan Fontanillas Moneo y Juan Carlos Roca Álvarez, 2012.

f) El orientador educativo y profesional: perfil de competencias. Elvira Repetto Talavera, 2007.

A continuación, vamos a exponer el marco competencial desarro-



llado por la Asociación internacional para la Orientación Escolar y Profesional (AIOSP/IAEVG), al ser el más actualizado.

El propósito del Marco Competencial de la IAEVG es explicitar las competencias que requieren los orientadores educativos y profesionales para prestar servicios de calidad. Las competencias fueron desarrolladas siguiendo las bases de una encuesta internacional llevada a cabo en 2003 y revisada en 2018. Teniendo en cuenta la amplia variación entre los países en cuanto a la formación profesional, y los roles y funciones que desarrollan los orientadores, el marco de competencias de la IAEVG sirve como recurso para los orientadores, políticos y formadores mientras se respeten sus necesidades concretas de contexto, sus circunstancias y su autonomía en el desarrollo e implementación de sus propios marcos de referencia.

El marco de competencias de la IAEVG comprende:

COMPETENCIAS CENTRALES: Son las habilidades/capacidades, conocimientos y actitudes que requiere cualquier orientador/a independientemente de su puesto de trabajo o especialización.

Los orientadores/as educativos y profesionales tienen que:

1. Demostrar un comportamiento ético y una conducta profesional adecuada en el cumplimiento de sus funciones y responsabilidades.
2. Demostrar apoyo y liderazgo en el avance de aprendizaje de su alumnado, en su desarrollo profesional y en sus inquietudes personales.
3. Demostrar sensibilidad y apreciación de los contextos culturales de su alumnado, preocupaciones y fortalezas para interactuar efectivamente con todas las poblaciones.
4. Integrar teoría e investigación en la práctica orientadora, desarrollo de la carrera, el asesoramiento y la consulta e información.
5. Demostrar las habilidades para diseñar, implementar y evaluar programas e intervenciones de asesoramiento y orientación.
6. Demostrar concienciación de sus propias capacidades y limitaciones.
7. Comunicarse de forma efectiva con colegas o usuarios, usando un lenguaje apropiado.
8. Demostrar conocimiento de información actualizada en educación, formación, tendencias de empleo, mercado labo-

ral y temas sociales.
9. Demostrar sensibilidad social e intercultural.
10. Demostrar las habilidades necesarias para cooperar eficazmente en un equipo de profesionales.
11. Demostrar conocimiento del proceso de desarrollo de la carrera profesional a lo largo de la vida.
12. Demostrar habilidades y conocimiento relativos al uso efectivo y apropiado de las nuevas tecnologías.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: Reconocen la naturaleza diversa del trabajo de la orientación educativa y profesional en relación con el grupo de usuarios, características del trabajo y formación de los orientadores y reflejan las competencias que pueden ser requeridas por alguno, aunque no todos los profesionales.

-Evaluación/Diagnóstico: Análisis de las características y necesidades del grupo al que se dirige el programa y también el contexto en el que se insertan, incluyendo todos los agentes implicados. El objetivo es integrar y evaluar datos de test, entrevistas, escalas u otras técnicas que miden las habilidades individuales, capacidades, barreras, roles, intereses, personalidad, valores, actitudes, logros escolares, y cualquier otra información relevante. Esta especialización incluye la competencia relacionada con la interpretación de los tests, es decir, explicar al usuario los resultados de una evaluación y sus implicaciones. Para mostrar esta competencia especializada los profesionales de la orientación deben:

- Conceptualizar y diagnosticar las necesidades del alumno/a con exactitud y minuciosidad basado en diferentes herramientas de evaluación y técnicas.
- Usar los datos obtenidos de la evaluación de una forma apropiada y acorde con la situación.
- Identificar las situaciones que requieren derivación a servicios especializados.
- Facilitar la derivación iniciando los contactos entre los recursos a los que se deriva y los individuos.
- Mantener listas actualizadas de recursos a los que derivar.
- Realizar una evaluación de las necesidades de los contextos de los alumnos/as.

-Orientación educativa: Asesorar a los individuos en la selección de cursos, hacer planes educacionales, superar dificultades de aprendizaje, prepararse para la educación post-obligatoria, la capacitación o el ingreso al mercado laboral. La orientación se suele

hacer en grupos grandes, en contraste con el asesoramiento que se hace de manera individual o en grupos pequeños. Para mostrar esta competencia, los profesionales de la Orientación educativa y vocacional deben:

- Mostrar preocupación por el potencial de los alumnos/as y las capacidades para facilitar su logro.
- Guiar a los individuos y grupos de estudiantes para el desarrollo de planes educativos.
- Asesorar a los estudiantes en su proceso de toma de decisiones.
- Ayudar a los estudiantes a mejorar su autoconciencia.
- Asesorar a los estudiantes en la selección de cursos.
- Ayudar a los estudiantes a superar sus dificultades de aprendizaje.
- Motivar y ayudar a los estudiantes a que tomen parte en programas internacionales de intercambio.
- Consultar con los padres sobre el progreso educativo y el desarrollo de sus hijos/as.
- Asesorar al profesorado en la mejora de las metodologías de enseñanza.
- Asesorar al profesorado a implementar la orientación en el curriculum.
- Promover la educación de la carrera profesional y de gestión de habilidades de la carrera en los planes de estudio y capacitación como un medio para abordar las diferencias individuales y grupales en la capacidad de obtener, interpretar, evaluar y aplicar información de la carrera profesional.

-Desarrollo de la carrera: Fomentar las actitudes, creencias y competencias que facilitan el desarrollo de tareas vocacionales, la capacidad de planificación y la adaptación a las transiciones de roles laborales a lo largo de la vida. Para demostrar esta competencia, los profesionales de la orientación educativa y vocacional deben:

- Demostrar conocimiento de la teoría del desarrollo de la carrera.
- Demostrar la capacidad de aplicar la teoría del desarrollo de la carrera en la práctica.
- Demostrar conocimiento de las cuestiones de desarrollo de la carrera y la dinámica del comportamiento vocacional.
- Demostrar conocimiento de los factores legales pertinentes y sus implicaciones para el desarrollo de la carrera.

- Planificar, diseñar e implementar programas e intervenciones de desarrollo profesional para toda la vida.
- Demostrar conocimiento de la toma de decisiones y modelos de transición para preparar y planificar las etapas de transición: Transición de la escuela al trabajo, cambios de carrera, jubilación, despido, reducción de personal.
- Identificar los factores que influyen (familia, amigos, oportunidades educativas y financieras) y las actitudes sesgadas (que estereotipan a los demás por género, raza, edad y cultura) en la toma de decisiones de carrera.
- Asistir a los individuos en el establecimiento de metas, identificando estrategias para alcanzarlas y reevaluando continuamente sus metas, valores, intereses y decisiones de carrera.
- Demostrar conocimiento de los servicios o agencias de referencia estatales y locales para asuntos laborales, financieros, sociales y personales.
- Demostrar habilidades que fomenten la co-construcción significativa del conocimiento relacionado con la carrera y el aprendizaje colaborativo de la carrera entre los individuos.
- Demostrar competencia en la localización, evaluación y uso de contenidos en línea; ser un escritor versátil y reflexivo; ser capaz de generar y sostener discusiones en línea atractivas y constructivas; y crear una presencia en línea visible y de confianza.
- Demostrar habilidades para utilizar recursos de desarrollo profesional diseñados para satisfacer las necesidades de grupos específicos (por ejemplo, migrantes, grupos étnicos y poblaciones en riesgo). Ayudar al alumnado a construir su proyecto de carrera y de vida.

-Asesoramiento: Estimular la autorreflexión para aclarar el autoconcepto, identificar opciones, tomar decisiones y resolver dificultades. Para demostrar esta competencia, los profesionales de la orientación educativa y vocacional deben:

- Demostrar la comprensión de los principales factores relacionados con el desarrollo personal de los alumnos/as y la dinámica de su comportamiento individual.
- Demostrar empatía, respeto y una relación constructiva con el alumnado.
- Utilizar técnicas de asesoramiento individual.
- Utilizar técnicas de asesoramiento de grupo.
- Abordar las necesidades de los estudiantes en riesgo.
- Ayudar a los alumnos/as en:

    - Prevención de problemas personales
    - Desarrollo de la personalidad
    - Solución de problemas personales
    - Toma de decisiones
    - Identidad sexual
    - Habilidades sociales
    - Educación sobre la salud
    - Uso del tiempo libre
- Ayudar al alumnado a desarrollar un plan de vida personal
- Detectar y remitir los casos a otros servicios especializados

-Gestión de la información: Recopilar, organizar, mantener y diseminar información pertinente a la educación, capacitación, ocupaciones y oportunidades de empleo; entrenar a los usuarios en su uso efectivo. Para demostrar esta competencia, los profesionales de la orientación educativa y vocacional deben:

- Demostrar conocimiento de la legislación relativa a la educación, la formación y el trabajo a nivel local, nacional e internacional.
- Demostrar conocimientos de equivalencia de títulos y cualificaciones profesionales obtenidos en diferentes países.
- Mejorar la calidad y garantizar la objetividad y la equidad de género de la información sobre la carrera profesional, teniendo en cuenta las expectativas del alumnado y las realidades del mercado laboral.
- Asegurar la fiabilidad de la información sobre el mercado laboral
- Recopilar, organizar, difundir y proporcionar información actualizada sobre carreras, educación y personal/social:
    - Educación y formación
    - Información ocupacional
    - Oportunidades de empleo
    - Otros (Salud, Ocio...)
- Utilizar las Tecnologías de la Información para proporcionar información educativa y ocupacional (Bases de datos, Programas de orientación educativa y profesional basados en Internet)
- Ayudar al alumnado a acceder, evaluar y utilizar la información educativa y ocupacional de manera significativa.

-Consulta y coordinación: Proporcionar información, orientación y asesoramiento profesional a los padres, profesorado, equipos directivos y empleadores que deseen facilitar el progreso

educativo y el desarrollo de la carrera profesional de su personal/alumnado. Organizar y gestionar el personal de la escuela y la comunidad para crear fuentes de referencia para los estudiantes en relación con los programas, servicios y redes. Para demostrar esta competencia, los profesionales de la orientación educativa y vocacional deben:

- Consultar con los padres, profesorado, tutores, trabajadores sociales, administradores y otros agentes para mejorar su trabajo con los estudiantes.
- Demostrar las habilidades interpersonales necesarias para crear y mantener las relaciones de consulta, las metas y el cambio de comportamiento deseado.
- Demostrar habilidades para trabajar con organizaciones (universidades, empresas, municipalidades y otras instituciones).
- Interpretar y explicar conceptos y nueva información de manera efectiva.
- Coordinar el personal de la escuela y de la comunidad para reunir los recursos para los estudiantes.
- Usar un proceso de referencia efectivo para ayudar a los estudiantes a usar programas, servicios y redes especiales.
- Demostrar habilidades para coordinar y estimular la creatividad del estudiante para construir sus propios programas (estudios y trabajo).
- Demostrar habilidades para construir una buena imagen como profesional.
- Investigación y evaluación: Estudio de temas relacionados con la orientación y el asesoramiento, como los procesos de aprendizaje, el comportamiento profesional y su desarrollo, los valores, etc. Examinar la eficacia de las intervenciones. Para demostrar esta competencia, los profesionales de la orientación educativa y vocacional deben:
    - Demostrar el conocimiento de las metodologías de investigación y de las técnicas de recolección y análisis de datos.
    - Promover proyectos de investigación en relación con la orientación y el asesoramiento.
    - Utilizar métodos de presentación para informar de los resultados de la investigación.
    - Interpretar los resultados de esta investigación.
    - Integrar los resultados de esta investigación en la práctica de la orientación y el asesoramiento.
    - Evaluar los programas e intervenciones de orientación, aplicando técnicas actualizadas y modelos de evaluación de programas.

- Mantenerse al día con los resultados de las investigaciones actuales.

-Oferta y evaluación de programas y servicios: Diseñar, implementar, supervisar y evaluar las intervenciones para abordar las necesidades de una población determinada. Para demostrar esta competencia, los profesionales de la orientación educativa y vocacional deben:

- Identificar los diferentes tipos de poblaciones objetivo.
- Realizar una evaluación de las necesidades.
- Realizar el inventario de recursos relevantes para la planificación e implementación del programa.
- Demostrar conocimiento sobre la literatura actual relevante, tendencias y temas.
- Promover el conocimiento de la comunidad sobre los programas y servicios.
- Gestionar (diseñar, implementar, supervisar) programas e intervenciones.
- Evaluar la eficacia de las intervenciones, reflexionar sobre la práctica y planificar las actividades de desarrollo.
- Utilizar los resultados para mejorar el programa recomendando mejoras institucionales.
- Participar en programas y actividades de desarrollo profesional continuo.

-Fortalecimiento de la comunidad: Fomentar la colaboración entre los diferentes componentes de la comunidad para evaluar el capital humano y las necesidades de la comunidad, así como desarrollar planes para abordar los objetivos económicos, sociales, educativos y de empleo de la comunidad. Para demostrar esta competencia, los profesionales de la orientación educativa y vocacional deben:

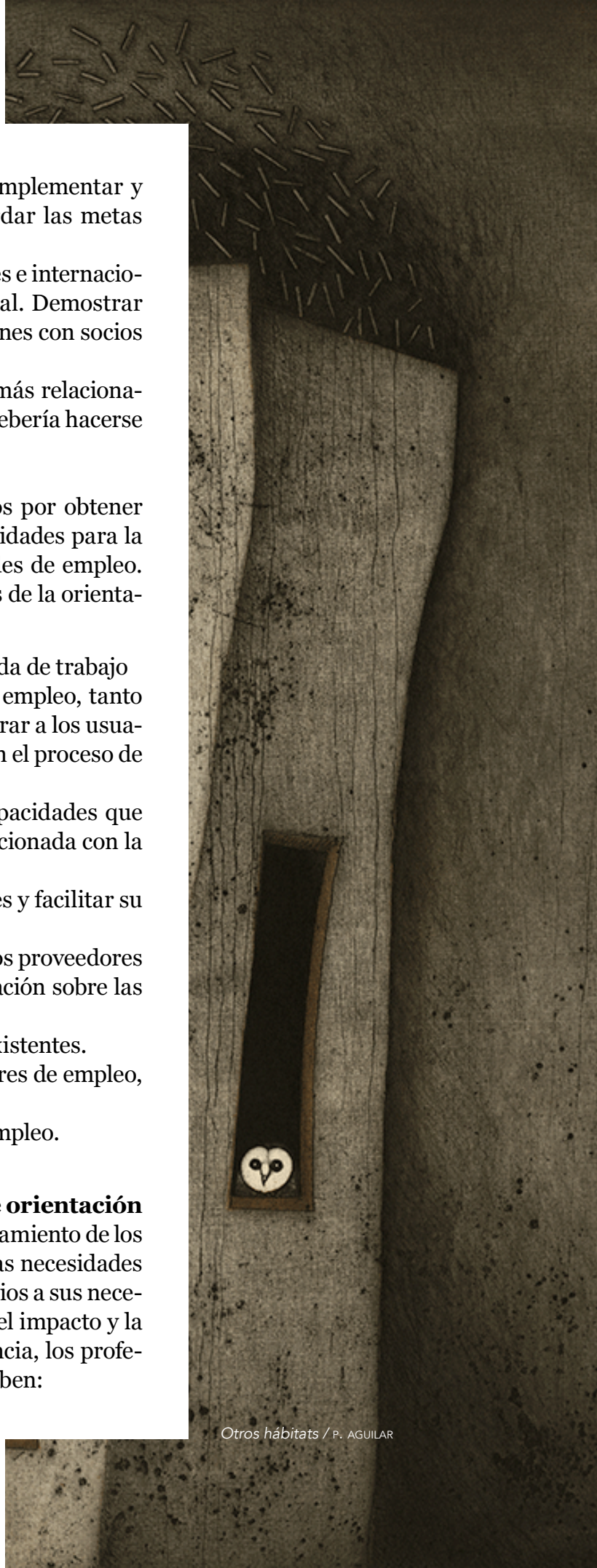
- Demostrar habilidades para desarrollar relaciones con los socios clave de la comunidad.
- Realizar un análisis de los recursos humanos y materiales.
- Realizar una evaluación de las necesidades de la comunidad
- Fortalecer los vínculos entre las políticas regionales y nacionales de orientación profesional y los objetivos de formación de los profesionales.
- Trabajar con la comunidad para utilizar eficazmente estos recursos para satisfacer sus necesidades.

- Trabajar con la comunidad para desarrollar, implementar y evaluar políticas y planes de acción para abordar las metas económicas, sociales, educativas y de empleo.
- Trabajar con redes de recursos locales, nacionales e internacionales para la orientación educativa y profesional. Demostrar habilidades para desarrollar y mantener relaciones con socios comunitarios clave.
- Las siguientes competencias específicas están más relacionadas con los orientadores laborales, con los que debería hacerse un trabajo coordinado.

-Empleo: Apoyar a las personas en sus esfuerzos por obtener puestos de trabajo mediante la enseñanza de habilidades para la búsqueda de empleo y la creación de oportunidades de empleo. Para demostrar esta competencia, los profesionales de la orientación educativa y vocacional deben:

- Entrenar a los clientes en estrategias de búsqueda de trabajo
- Utilizar Internet en el proceso de búsqueda de empleo, tanto para búsqueda de información como para asesorar a los usuarios en el uso de Internet y los medios sociales en el proceso de búsqueda de empleo.
- Entrenar a los usuarios en el desarrollo de capacidades que les permitan tener una presencia adecuada relacionada con la carrera en los medios sociales.
- Presentar oportunidades de trabajo a los clientes y facilitar su adecuada selección de empleo.
- Establecer contacto con los empleadores y con los proveedores de educación y formación para obtener información sobre las oportunidades que ofrecen.
- Seguimiento de las sugerencias de colocación existentes.
- Ayudar a los individuos con vacantes particulares de empleo, educación o capacitación.
- Apoyar a los clientes en el mantenimiento del empleo.

-Administración y gestión de los servicios de orientación educativa y profesional: Comprender el funcionamiento de los servicios de orientación educativa y profesional y las necesidades de los grupos de usuarios, a fin de adaptar los servicios a sus necesidades, y evaluar e informar sobre los resultados, el impacto y la calidad del servicio. Para demostrar esta competencia, los profesionales de la orientación educativa y vocacional deben:



Otros hábitats / P. AGUILAR

- Administrar los servicios de orientación educativa y vocacional.
- Supervisar las necesidades de las partes interesadas y de los usuarios para asegurar la capacidad de respuesta.
- Coordinar la comunicación entre el servicio y los usuarios y partes interesadas.
- Supervisar las relaciones entre el servicio, los clientes y las partes interesadas.
- Revisar y evaluar regularmente el servicio aplicando los puntos de referencia apropiados.
- Garantizar que el servicio y sus empleados respeten las normas éticas de la profesión de orientación educativa y profesional.
- Establecer y supervisar los procedimientos para asegurar la privacidad de los usuarios, los usuarios y las partes interesadas.
- Demostrar habilidades para organizar y gestionar los servicios de educación, asesoramiento, orientación y colocación.
- Gestionar y supervisar al personal.
- Promover el desarrollo del personal.

-Marketing y promoción de la orientación profesional y educativa con especial énfasis en las habilidades para el marketing social: Comprensión de los mercados potenciales para una adecuada difusión a través de diversos medios de comunicación, incluidos los medios sociales.

Para demostrar esta competencia, los profesionales de la orientación educativa y profesional deben:

- Identificar los participantes de los servicios de orientación educativa y profesional.
- Desarrollar y distribuir estrategias de marketing y promoción apropiadas para las partes interesadas.
- Establecer y supervisar los procedimientos para asegurar la privacidad de los usuarios, empleados…
- Revisar y evaluar las estrategias de marketing y promoción.

-Trabajar con inmigrantes, refugiados y desplazados geográficos: Reconocer las repercusiones de las migraciones internacionales en las personas, las familias, las comunidades y los países y comprender el papel de la orientación educativa y profesional para ayudar a los inmigrantes, los refugiados y las personas

desplazadas geográficamente a reasentarse con éxito en sus países de destino. Para demostrar esta competencia, los profesionales de la orientación educativa y profesional deben:

- Reconocer las necesidades únicas de los usuarios, sus familias y comunidades.
- Adaptar los servicios para satisfacer las necesidades únicas de los usuarios.
- Educar a los empleadores, las autoridades educativas y los responsables de la formulación de políticas con respecto a las necesidades de los inmigrantes, los refugiados y las personas desplazadas geográficamente.
- Establecer contacto, cuando sea apropiado, con los líderes comunitarios de personas con antecedentes de inmigrantes, refugiados y desplazados geográficamente.

Con este artículo queremos visibilizar la necesidad de establecer un buen perfil competencial de la orientación educativa y profesional, al que se deben adaptar la formación inicial y permanente, para lograr unos servicios de orientación de calidad, teniendo en cuenta también que para que exista esta calidad la ratio según la UNESCO tiene que ser de 1 orientador por cada 250 alumnos/as ■

REFERENCIAS DE PÁGINAS WEBS PARA MARCOS DE COMPETENCIAS

International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG)

https://iaevg.com/Framework

European accreditation scheme (EAS)

http://www.corep.it/progetti-europei/progetti-conclusi.html

http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11498/10979

Institute of Career Certification International (ICCi)

http://www.careercertification.org/

Canadian standards and guidelines for career development practitioners

https://www.bccda.org/certification/canadian-standard-guidelines

Professional standards for Australian career development practitioners

https://cica.org.au/professional-standards/

Ireland - framework of competences for guidance practitioners

https://www.iccdpp.org/a-competency-framework-for-guidance-practitioners-national-guidance-forum-ireland-2007/

United Kingdom national vocational qualifications (NVQs)

https://www.vocationaltraining.org.uk/nvq-overview

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cedefop (2009). *Professionalising career guidance.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Sultana, R.G.: *Enhancing the quality of career guidance in secondary schools.* University of Malta.

Educational and Vocational Counseling. Baseline Study. European Network on Youth Employment.

Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006 y La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Objetivos de Desarrollo Sostenible. ONU. Agenda 2030.

Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap, OCDE; 2004.

Los orientadores educativos

Resumen

En este artículo se postula la necesidad de consensuar un modelo de orientación adaptado a una sociedad dinámica, cambiante y compleja. Para ello se ha realizado una revisión de la literatura científica y se ha mantenido un taller con orientadores de niveles de primaria y secundaria revisando el estado actual en las distintas comunidades autónomas. Se ha elaborado una propuesta que permita el reconocimiento profesional y social del orientador con el fin de difundirla a la Comunidad educativa.

Palabras claves: orientación educativa, modelos de orientación educativa, departamentos de orientación, equipos de orientación educativa

Abstract

This article postulates the need to reach a consensus on an orientation model adapted to a dynamic, changing and complex society. For this, a review of the scientific literature has been carried out and a workshop has been held with counselors at the primary and secondary levels, reviewing the current state in the different autonomous communities. A proposal has been prepared that allows for the professional and social recognition of the counselor in order to disseminate it to the educational community.

Key words: educational guidance, educational guidance models, guidance departments, educational guidance teams

Introducción

La acción educativa y, por ende, la acción orientadora necesita una retroalimentación, una autoevaluación desde los propios agentes que lo configuran. Esta autoevaluación si se sostiene en datos, si

Unificación de su práctica mediante un modelo de orientación adaptado al siglo XXI

Mª Cinta Aguaded, Mª.de las Olas Rodríguez-Hernández, Mª Dolores Sánchez-Martínez y Patricia Díaz-Pérez

MARÍA CINTA AGUADED GÓMEZ.
EQUIPO ESPECIALIZADO DE ATENCIÓN TEMPRANA (DELEGACIÓN DE EDUCACIÓN DE HUELVA. JUNTA DE ANDALUCÍA). UNIVERSIDAD DE HUELVA. DTO. PEDAGOGÍA, MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN (MIDE)
cintaorientacion@gmail.com
http://www.uhu.es/agora/miembro/dra-maria-cinta-aguaded-gomez/23

MARÍA DE LAS OLAS RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ.
ORIENTADORA EDUCATIVA. CEO EL MIRADOR DE LA SIERRA (SEGOVIA). PRESIDENTA DE APOECYL (ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE CASTILLA Y LEÓN).

MARÍA DOLORES SÁNCHEZ MARTÍNEZ.
ORIENTADORA EDUCATIVA. IES SAAVEDRA FAJARDO (MURCIA). PRESIDENTA DE APOEMUR (ASOCIACIÓN DE PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE MURCIA).
BLOG PERSONAL (https://elgpsorienta.blogspot.com) TWITER:@loliorienta

C. PATRICIA DÍAZ PÉREZ.
ORIENTADORA EDUCATIVA. IES LA PAZ (GRANADA). PRESIDENTA DE LA ASOSGRA (ASOCIACIÓN DE ORIENTADORES DE GRANADA, JAÉN Y ALMERÍA).
BLOG PERSONAL: https://tutoriasdeliesfrios.blogspot.com/
blog de orientación (http://orientaieslapazgranada.blogspot.com/)
TWITTER: @cpatriciadp

se realiza desde la investigación adquiere un carácter técnico que le confiere credibilidad. Durante los últimos años, COPOE (Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España) y todas sus asociaciones anexas ha venido organizando encuentros entre los profesionales de la orientación educativa, en los cuales se han compartidos experiencias, buenas prácticas analizando el perfil de los orientadores y abogando por la necesidad de implantar un modelo de orientación educativo que responda a las necesidades de una sociedad global.

Con el traspaso de las competencias, las distintas Comunidades Autónomas han ido configurando sus servicios de orientación de forma diversa, lo que conduce a modelos distintos de intervención. Desde algunas Comunidades, como la de Murcia, se han llevado a cabo encuentros con la Consejería de Educación, insistiendo en la necesidad de una reflexión sobre el Modelo de Orientación, partiendo de un análisis de necesidades reales y propuestas de mejora, recogidas de los datos de los propios orientadores (véase los distintos comunicados de APOEMUR, 2014). Por otro lado, investigaciones como la de Aguaded (2009), Cobos (2010) o Gutiérrez-Crespo (2018) recogen la necesidad de que exista un modelo marco común que permita dotar al modelo de la entidad suficiente para que pueda ser compartido, independientemente del lugar geográfico donde se desarrolle.

Justificación de la necesidad de establecer un modelo de orientación básico, común y universal.

Un modelo permite representar de forma racional la realidad observable que persigue explicar. En este momento, se hace necesario establecer un marco común, que garantice los pilares básicos de la Orientación (Desde la transferencia de las competencias educativas a las distintas CCAA, las funciones de la orientación se han ido perfilando de distintas formas, ocasionando marcando diferencias considerables), y que garantice la igualdad del derecho a la orientación de nuestros destinatarios en todo el territorio español. Se trata de unificar criterios a nivel estatal, que garanticen la unificación de la profesión: sus funciones, sus competencias, las estructuras y los recursos necesarios.

Un modelo de orientación que se ajuste a las exigencias de nuestra sociedad debe de partir de estos principios:

1. El fin último de la Orientación Educativa: alcanzar la dig-

nidad de las personas y su socialización. La Orientación Educativa adquiere todo su sentido en la pretensión de acompañar, alentar, colaborar y contribuir junto a otros responsables en las instituciones, estamentos sociales, centros escolares, para que cada individuo tenga la oportunidad de alcanzar una vida digna. Desarrollo integral en todas las facetas de su vida (evolutivo, aprendizaje, emocional y social). En términos de competencias social y ciudadana, de Inteligencias múltiples: intrapersonal e interpersonal

2. Orientación a lo largo de la vida. La intervención del profesional de la Orientación se extiende en los diferentes contextos y en todas las etapas de la vida: Escuelas de Infantil, Etapas escolares: EI, EP, ESO, Bachillerato, FP, CEPA (Centros de Enseñanza de Personas Adultas), jubilación y Centros de personas mayores.

3. Derecho a la Orientación de todo el alumnado. La Orientación Educativa no solo se dirige a unos pocos, sino que ha de estar garantizada a todo el alumnado de cada centro escolar, lo que ya establecen las leyes educativas. La ratio alumno/orientador debe ser ajustada. La Asociación Americana de Orientadores Escolares (American School Counselor Association, ASCA) recomienda una ratio de un orientador para cada 250 alumnos en su informe "Comprehensive School Counseling Programs" de 2012. La misma recomendación figura desde 1988 y en todas las revisiones de dicho informe (1993, 1997 y 2005): "To achieve maximum program effectiveness, the American School Counselor Association recommends a professional school-counselor-to-student ratio of 1:250 and that professional school counselors spend 80 percent or more of their time in direct and indirect services to students". Traducción: "Para alcanzar una efectividad máxima en los programas, ASCA recomienda una ratio de un orientador escolar por cada 250 alumnos y que los profesionales de la orientación escolar dediquen al menos un 80% de su tiempo a la atención directa e indirecta a los alumnos".

4. La Orientación es responsabilidad de toda la Comunidad Educativa, contando con el apoyo técnico del Orientador Educativo.

- Desde una perspectiva macro-sistémica: La Orientación es responsabilidad de toda la Comunidad Educativa y Social, es decir de todos los estamentos y organismos implicados en el bienestar de los ciudadanos de un país (Estado, Justicia, Administración Educativa, Familias y medios de comunicación social).

- Desde una perspectiva micro-sistémica: La Orientación es responsabilidad de toda la Comunidad Educativa de un centro escolar (Admón. educativa, Admones. públicas, organismos e instituciones que inter-influyen con el centro, Equipo Directivo, Orientador y Tutores, profesorado y familias).

5. El objetivo último de la Orientación Educativa, en los centros escolares es que cada uno de los alumnos de un centro, alcance el mayor éxito personal y escolar en su paso por el sistema escolar.

- La mejora de los distintos contextos que permitan la formación de la persona como ciudadano crítico y su bienestar emocional
- La adquisición de Competencias, definidas en el currículo escolar como Competencias claves.
- Prevenir el abandono escolar.
- OBJETIVOS ODS: desarrollo sostenible, Inteligencias Múltiples, sentido crítico, aprendizaje servicio.

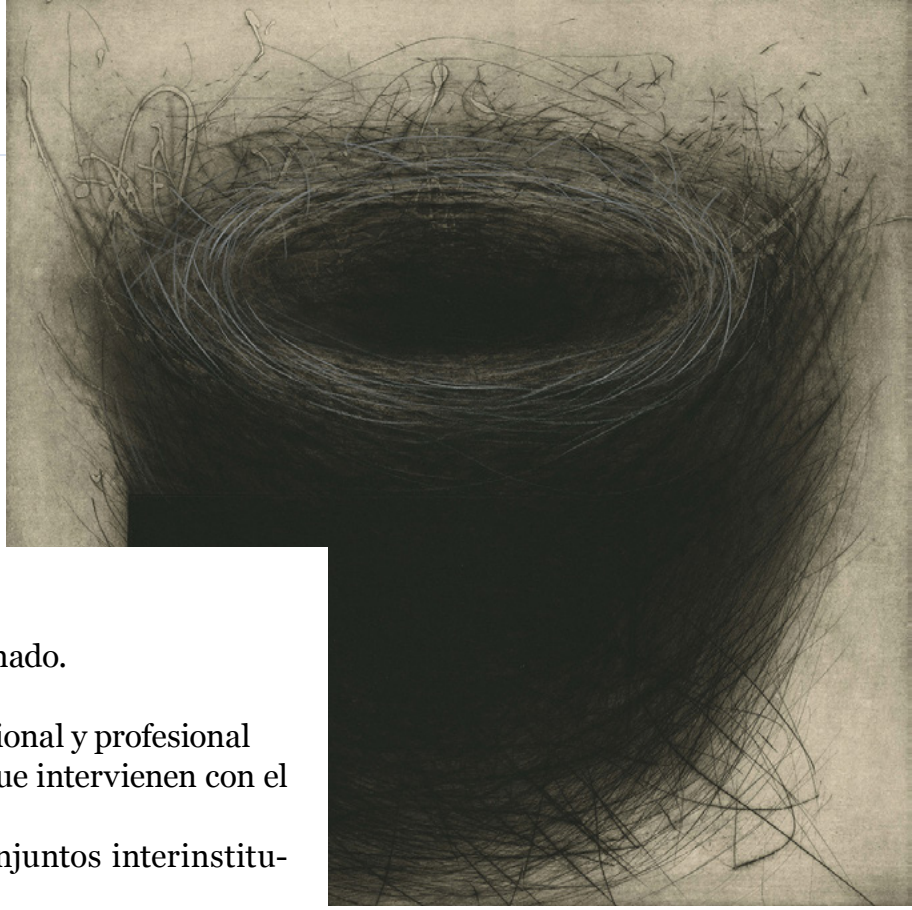
6. El Orientador Educativo requiere formación inicial y permanente muy especializada.

- 6.1 Formación inicial especializada. El profesional de la Orientación Educativa necesita tener conocimientos específicos de las Ciencias de la Psicología y la Pedagogía (tomando conocimientos de otras ciencias como la Medicina, la Biología, las neurociencias, o la Política y el derecho escolar, debiendo exigir las Administraciones. Educativas la titulación de Psicología, Pedagogía o Psicopedagogía en el acceso a la profesión. Reivindicamos a la administración educativa que tenga en cuenta las titulaciones de Psicología, Pedagogía y Psicopedagogía, en el acceso a la profesión.

- 6.2 Formación permanente y continuada. El profesional especializado en Orientación Educativa requiere una formación permanente especializada y actualizada, debiendo las Administraciones Educativas arbitrar medidas flexibles para que el Orientador continúe formándose.

7. El Orientador educativo como agente de cambio. Competencias del Orientador.

Su función principal es el asesoramiento, desde un modelo sistémico, realizando Informes Psicopedagógicos con criterio técnico mediante la recogida de información de distintas fuentes con el fin de determinar una respuesta a las necesidades que presenta un alumno/a en el contexto determinado en el que se encuentra.



Nido / P. AGUILAR

8. Ámbitos de la Orientación

- Apoyo al proceso de E-A de todo el alumnado.
- Apoyo a la Acción Tutorial.
- Apoyo a la Orientación académica, vocacional y profesional
- Coordinación con los distintos agentes que intervienen con el menor (Servicios Sociales, Salud Mental)
- Apoyo y colaboración en Programas conjuntos interinstitucionales
- Coordinación longitudinal: programas específicos interetapas.

9. Orientación basada en evidencias

- Investigación para el desarrollo y la innovación: I + D+ I.
- Coordinación vertical y horizontal mediante estudios científicos (investigación/acción).

10. Avanzar, garantizar y exigir una Orientación de calidad. La Orientación educativa es fundamental para un sistema educativo de calidad.

La autonomía pedagógica de los centros no debe pervertir la normativa.

- Definición a nivel normativo nuestras funciones con claridad.
- Reconocimiento profesional de nuestro perfil.
- Unificación del modelo: requiere una definición legal o mediante protocolos, de forma útil, delineando unas líneas básicas que sirvan de referente sobre el rol a desempeñar a profesionales, tanto nuevos como veteranos.
- No es posible la conciliación de orientación y docencia en E. Secundaria. No es rechazable, pero mientras se está dando clase no se está orientando. La docencia puede ser impartida por otro docente; la orientación técnica, no puede hacerlo otro docente (especificidad de la orientación).
- Transparencia.
- Los programas han de partir del contexto y su análisis porme-

norizado de necesidades.
- Espacio digno.
- Recursos suficientes: humanos (Profesorado de apoyo, PT y AL, educadores sociales en centros desfavorecidos socioculturalmente) y materiales (recursos suficientes, banco de recursos unificado…)

CONCLUSIONES: rasgos definitorios de un modelo de Orientación Educativa.

En suma, el modelo de orientación más adecuado para intervenir en los centros educativos debe de ser:

1. Único para todas las etapas educativas desde la etapa de infantil a la educación de adultos con las peculiaridades que aporte cada etapa, pero partiendo de unos principios, organización y funcionamiento uniforme.

2. Uniforme para toda las Comunidades Autónomas (Modelo, profesionales, recursos, funcionamiento, organización, formación, estructura…)

3. Modelo interno al centro para conocer de lleno el contexto, vivenciar las necesidades desde dentro y formar parte del entorno donde se realiza la intervención.

4. Orientadores en centros y equipos especializados provinciales agrupados no por discapacidades, sino por temáticas a abordar, programas a elaborar, proyectos para investigar…

5. Modelo preventivo: fomentar y potenciar acciones que generen la no aparición de dificultades.

6. Centrado en la realidad y el momento actual: versátil, cambiante, adaptado a su entorno.

7. Dotado con recursos humanos y materiales: contar con espacios adecuados, con profesionales, con materiales para trabajar…

8. Disminución de la ratio a atender: atender a tantos centros educativos con una visita a la semana, o el caso de orientadores con 1000 alumnos por centro, dispara la impotencia, insatisfacción y fracaso. Instituciones internacionales como la Asociación Americana de Orientación (ASCA) promulgan 250 alumnos por orientador .

9. Formación del orientador: el Real Decreto 276/2007, de 23 de Febrero, en la que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos

PRINCIPIOS
ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Calidad para el Sistema Educativo

10

Basado en evidencias científicas y educativas

9

ÁMBITOS:
- Apoyo al proceso de Enseñanza- Aprendizaje
- Acción tutorial
- Orientación Académica, vocacional y profesional

8

Orientador educativo: agente de cambio

7

6

Necesidad de formación inicial y permanente del profesional de la orientación: Especialización

5

Conseguir máximo éxito personal y escolar del alumnado en Sistema Educativo

4

Es responsabilidad de toda la comunidad educatvia

3

Derecho de todo el alumando

2

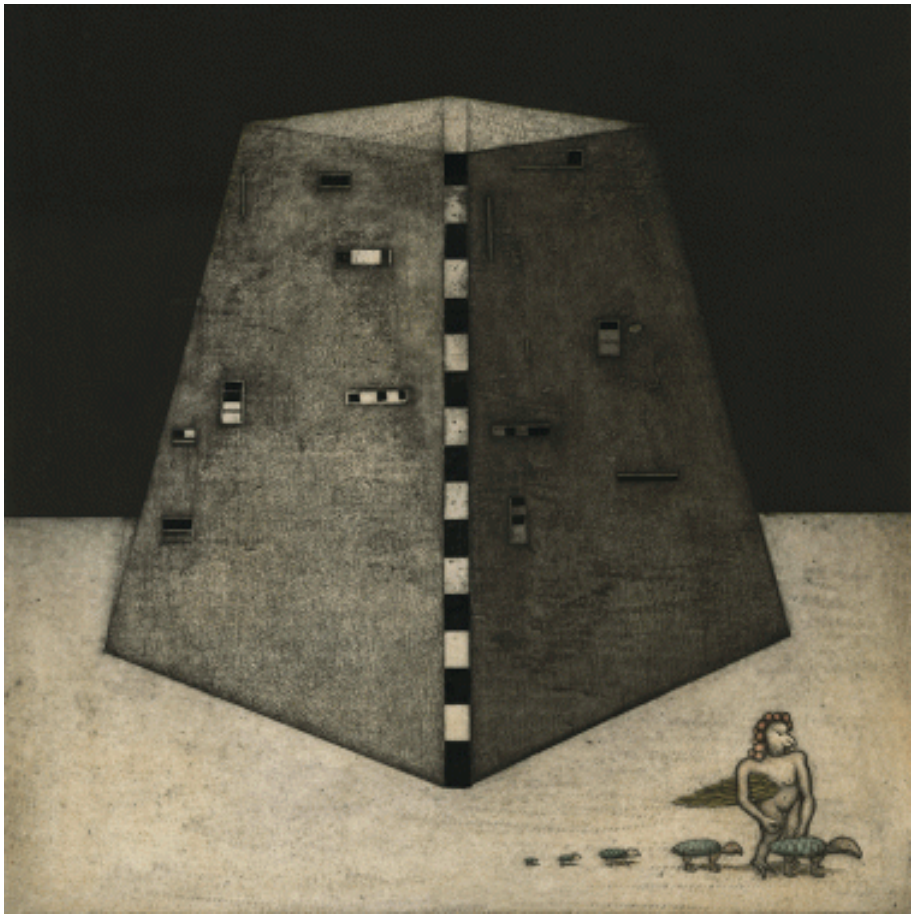
A lo largo de toda la vida

1

Alcanzar dignidad y socialización de la persona

FOTOS: PIXABAY

INFOGRAFÍA REALIZADA POR C. PATRICIA DÍAZ PÉREZ



Pirámide / P. AGUILAR

y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes, permite el acceso de cualquier profesional con título universitario a la especialidad de Orientación Educativa, mermando la calidad de las intervenciones. La especialidad de Orientación requiere una formación específica que sólo dan determinadas titulaciones universitarias.

10. Trabajo en equipo y acción compartida de manera real y evidente: el orientador no es el único responsable de la acción orientadora, ya que guía, asesora, coordina, propone, pero realiza consensos y comparte.

Un modelo teórico, aunque sea muy ideal, no puede ponerse en marcha si existen contradicciones de fondo que lo lleven al fracaso. "Contar con formación, recursos, respaldo a nuestra función por parte de la administración son condiciones sine qua non para aportar a la orientación educativa la calidad que se merece." (Aguaded, 2020) ■

REFERENCIAS

AGUADED, M.C. (2009). *Los equipos de orientación en la provincia de Huelva: procesos de constitución y evolución.* Publicaciones de la Universidad de Huelva. Tesis doctoral, http//hdl.handle.net/10272/2785

AGUADED, M.C. (2020) Entrevista Revista COPE, en prensa.

COBOS, A. (2010). *La construcción del perfil profesional de orientador y orientadora: estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga.* Tesis doctoral, redinet, www.sci.uma.es.

CRESPO-ORTIZ, E. (2018). Estudio comparativo de los orientadores educativos españoles en las comunidades autónomas. Documento inédito.

La coordinación de la orientación educativa con otras instituciones

La coordinación interinstitucional, en busca de un marco legal

MARÍA TERESA NAVARRO NAVARRO
ORIENTADORA EDUCATIVA
IES RAMBLA DE NOGALTE
PUERTO LUMBRERAS, MURCIA
CORRESPONDENCIA:
mariateresa.navarro3@gmail.com

La Orientación Educativa se caracteriza por estar a disposición de la comunidad educativa colaborando, entre otros, en la aparición de servicios educativos diversificados, que emanen del propio tejido social y comunitario (González, 1985). Se lleva a cabo, desde su origen, desde una perspectiva interdisciplinar en relación con otros agentes educativos, dentro y fuera del marco escolar. Sus principales destinatarios son el alumnado (individual y grupo-clase), las familias y el profesorado (tutores, profesores, Equipo Directivo, especialistas en Atención a la Diversidad, Comisión de Coordinación Pedagógica), siguiendo a Boza, Toscano y Salas (2007).

La Orientación Educativa diseña, implementa y evalúa actuaciones capaces de promover el desarrollo integral de los niños y jóvenes que atiende, con la particularidad de ser el único profesional presente de forma longitudinal en las diferentes etapas del sistema educativo, desde la Atención Temprana hasta la Educación de Adultos.

Dentro de los roles y funciones que se le atribuyen, algunas se optimizan a través de la coordinación con otras instituciones para favorecer el desarrollo integral del alumnado, mediante actuaciones que pueden ir desde las preventivas hasta las terapéuticas, implementadas de forma individual o en grupo. Entre las funciones identificadas por Boza, Toscano y Salas (2007), destacamos las que tienen especial relevancia para la coordinación:

- Agente de cambio: como “solucionador” de problemas, dosificador de novedades, o facilitador de recursos.

- Comunicador: incluye los roles de oidor y mediador, pero también de embajador como representante del centro hacia el exterior, conector con instituciones públicas y privadas (ayuntamientos, asociaciones, ONGs...) o enlace comunicativo con las familias.

- Coordinador de recursos: incluye el diseño de programas que respondan a necesidades del contexto, pudiendo articular la intervención de diferentes instituciones.

En un contexto social marcado por la complejidad y la continua transformación, la coordinación de los diferentes sectores se revela cada vez más necesaria. Sin embargo, la coordinación entre administraciones con competencias en materia de Bienestar Social, Sanidad y Educación, pese a considerarse fundamental por éstas, no cuenta con un marco legal compartido (Pascual, 2016). De esta situación se derivan consecuencias que afectan directamente a la calidad y trascendencia del servicio que se presta a la comunidad educativa.

Partiendo de esta mirada, en las *Jornadas de reflexión sobre Orientación Educativa: hacia un modelo de Orientación común,* celebradas en Torremolinos, en noviembre de 2019, en el grupo de trabajo denominado *La coordinación de la orientación educativa con otras instituciones* realizamos un análisis de la situación actual en diferentes comunidades autónomas, así como las necesidades detectadas, proponiendo un marco de coordinación común para el territorio nacional (Tabla 1).

Se ha procurado utilizar denominaciones descriptivas a la hora de referir los servicios, instituciones y agentes que intervienen, dada la gran variabilidad de los mismos en los diferentes territorios. Además, se han establecido los siguientes indicadores:

- Niveles de prioridad: el nivel I es el que implica mayor urgencia o importancia.

- Frecuencia: va desde una coordinación sistemática y planificada (S) a una puntual (P) con una frecuencia variable (“a demanda”), cuando surja la necesidad a cualquiera de los agentes implicados.

- Finalidad: responde a la cuestión de los contenidos en torno a los cuales se articula la colaboración entre las entidades.

JUDICIAL	Protección del menor	I	(S) Seguimiento de casos
	Policía local	I	(S) Seguimiento de casos (S) Formación (S) Desarrollo de programas (S) Profesor tutor (P) Equipo de familia (P) Asesoramiento
	Otras Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado	I	(S) Seguimiento de casos (S) Actividades de tutoría (S) Plan director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad en Centros Educativos y sus Entornos (S) Actividades de Orientación Académica y profesional (P) Asesoramiento
	Fiscalía	I	(P) Derivación de casos (P) Intervención (P) Seguimiento de casos
	Medidas judiciales de menores	I	(S) Seguimiento de casos (P) Formación (P) Asesoramiento
	Medidas de protección y tutela de menores	I	(S) Seguimiento de casos (P) Formación conjunta (P) Asesoramiento
	Asociaciones que colaboran en el seguimiento de menores	I	(S) Seguimiento de casos
SALUD	Centros de Salud Mental	I	(S) 3 reuniones presenciales al año (P) Contacto telefónico para seguimiento de casos (S) Protocolos de derivación y actuación (S) Formación (P) Asesoramiento

SALUD	Salud 0-6 años: temprana	I	(S) 3 reuniones presenciales al año (P) Contacto telefónico a demanda para seguimiento de casos (S) Formación (P) Asesoramiento
	Técnicos de salud de Ayuntamientos	II	(S) Actividades de tutoría: Educación para la Salud, afectivo sexual y prevención de adicciones. (P) Asesoramiento
	Servicios de prevención de adicciones		(S) Actividades de tutoría: Educación para la Salud, prevención de adicciones. (P) Asesoramiento (P) Derivación de casos
	Personal sanitario de Ayuntamientos y Centros de salud de referencia	I	(S) 3 reuniones presenciales al año (P) Contacto telefónico a demanda para el seguimiento de casos (S) Actividades de tutoría: Educación para la salud (S) Formación (P) Asesoramiento
	Pediatras y médicos de familia	III	(P) Contacto telefónico a demanda para el seguimiento de casos
	Especialistas: neurología, oftalmología, otorrinología, endocrinología…	III	(P) Contacto telefónico a demanda para el seguimiento de casos (S) Protocolos de derivación y actuación (S) Formación (P) Asesoramiento
SOCIALES	Servicios Sociales Municipales	I	(P) Seguimiento de casos (S) Actividades de tutoría (S) Desarrollo conjunto de programas
	Servicios Sociales Regionales/ Provinciales	III	(P) Seguimiento de casos
	Servicios Sociales Internacionales	I	(P) Seguimiento de casos

SOCIALES	Concejalías: educación, juventud, cultura, igualdad	II	(S) 2 reuniones presenciales al año (junio/ septiembre) (S) Detección de necesidades (S) Desarrollo de programas (S) Actividades de tutoría
	Violencia de género	I	(P) Seguimiento de casos (P) Asesoramiento (P) Formación (S) Actividades de tutoría: 25N, 8M…
	Absentismo	I	(S) 3 reuniones presenciales al año (P) Contacto para seguimiento de casos (S) Actividades de tutoría (S) Desarrollo de programas
	Familia	I	(P) Contacto para el seguimiento de casos
	Comarcales, Diputaciones, Conserjerías…	III	(P) Desarrollo de programas
	Cruz Roja y otras instituciones	III	(P) Seguimiento de alumnado bajo medidas de protección y tutela (P) Tratamiento psicológico al alumnado (P) Actividades de tutoría
	Compensación de desigualdades	III	(P) Servicios complementarios (P) Apoyo escolar
EDUCATIVO	Servicios de Orientación Generales y Servicios de Orientación adscritos a un centro educativo	I	(S) 3 reuniones presenciales anuales (sectores/comarcas) (S) Desarrollo conjunto de programas (P) Contacto para seguimiento de casos
	Servicios de Orientación de Sector	I	(S) 3 reuniones presenciales anuales (provincial) (P) Contacto para seguimiento de casos
	Servicios de Orientación Específicos	I	(P) Asesoramiento (P) Seguimiento e intervención conjunta de casos (P) Formación específica

EDUCATIVO	Centros Educativos del sector	I	(S) Programa de transición entre etapas educativas: al menos una reunión trimestral presencial (P) Intercambio de información para seguimiento de casos
	Servicio de Atención a la Diversidad- Consejería de Educación	I	(S) Participación en la planificación y gestión de los recursos de atención a la diversidad. (S) Participación en el diseño, desarrollo y coordinación de orientaciones y actuaciones. (P) Asesoramiento individualizado sobre atención a la diversidad
	Centros de formación del profesorado	III	(S) Detección de necesidades (P) Elaboración de actividades formativas
	Centros de recursos	III	(P) Asesoramiento técnico individualizado (P) Préstamo de recursos específicos (P) Detección de necesidades
	Asociaciones de Madres y Padres	II	(S) Colaborar en actividades de tutoría (S) Colaborar en actividades complementarias y extraescolares (S) Detección de necesidades (P) Asesoramiento educativo
	Consejo Escolar Municipal- Regional	II	(P) Detección de necesidades y diseño de actuaciones
	Centros de orientación afectivo sexual a jóvenes	III	(S) 1 reunión presencial anual (P) Derivación y seguimiento de casos
	Instituto de la Juventud	III	(P) Participación en el desarrollo y difusión de programas y actuaciones
	Servicio de Información a la Juventud	III	(S) 2 reuniones presenciales anuales (P) Actividades de tutoría (S) Difusión de actividades y eventos (P) Participación en el desarrollo y difusión de programas y actuaciones

Revista AOSMA Nº 29- Octubre 2020- ISNN-e: 1887-3952

EDUCATIVO	Programas Europeos: Erasmus, Comenius	III	(P) Desarrollo de programas (P) Recursos para la intervención (P) Formación
	Obra social: Caixa, Proyecto hombre, F.A.D, Aldeas infantiles, Save the children…	III	(P) Actividades de tutoría (P) Desarrollo de programas (P) Recursos para la intervención
	Diversidad de capacidades: ONCE, asociaciones regionales o municipales	III	(P) Actividades de tutoría (P) Desarrollo de programas (P) Recursos para la intervención
	ONGs: para el desarrollo, acogida, ocio y tiempo libre, refugiados, minorías	III	(P) Actividades de tutoría (P) Desarrollo de programas (P) Recursos para la intervención (P) Difusión de actividades y eventos
ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL	Centros de Formación Profesional	II	(S) 2 reuniones presenciales al año (S) Actividades de tutoría en los Institutos de Enseñanza secundaria (S) Actividades extraescolares: visita al centro que imparte Formación Profesional
	Universidad pública	I	(S) 3 reuniones presenciales al año (S) Actividades de tutoría en los Institutos de Enseñanza secundaria (S) Actividades extraescolares: visita a la Universidad (P) Para la adaptación de las pruebas de acceso
	Fuerzas Armadas Profesionales	III	(S) Actividades de tutoría (P) Asesoramiento sobre itinerarios académicos y profesionales
	Servicios de formación para el empleo	III	(S) Actividades de tutoría: programas de autoempleo (P) Formación conjunta
	Servicios de empleo	III	(P) Asesoramiento sobre recursos (P) Derivación y seguimiento conjunto de casos

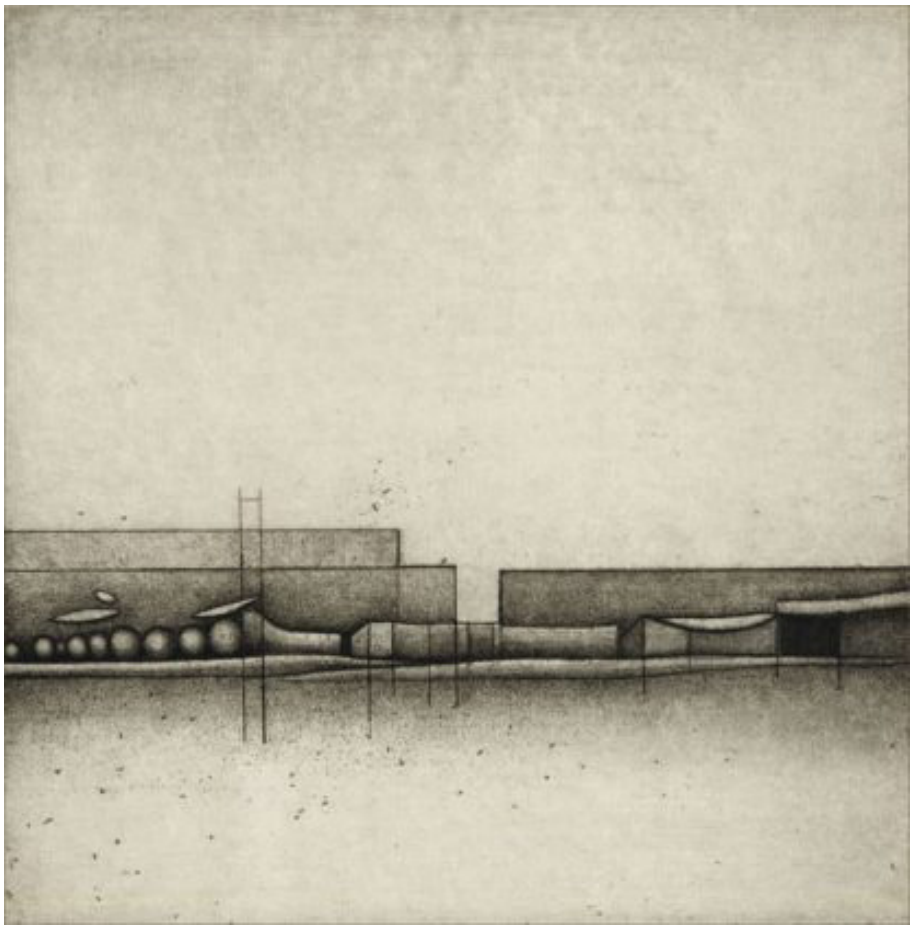
ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL	Formación ocupacional	III	(P) Asesoramiento sobre recursos (P) Propuestas de alumnado para la incorporación y acompañamiento en la transición
	Orientación para el empleo adaptado	III	(P) Asesoramiento sobre recursos (P) Derivación y seguimiento conjunto de casos
	Promoción de la iniciativa empresarial	III	(P) Actividades de tutoría: programas de autoempleo (P) Asesoramiento sobre recursos
	Universidades privadas	III	(P) Actividades de tutoría sobre oferta educativa

La coordinación con estas y otras instituciones se ajusta para responder a las necesidades de cada Servicio de Orientación, en función de la población a la que atiende y del entorno de la intervención.

Al mismo tiempo, sería preciso arbitrar medidas que favorezcan el desarrollo eficiente de los mecanismos de coordinación y comunicación, con las siguientes finalidades:

- Detectar necesidades y establecer objetivos comunes de actuación.
- Definir conjuntamente protocolos de derivación y actuación.
- Intercambiar información entre las instituciones.
- Prestar especial atención a la transición entre las etapas educativas.
- Diseñar programas longitudinales.
- Previsión de recursos y gestión de los mismos.
- Establecer mecanismos para la continuidad de las intervenciones.
- Indicadores en la evaluación de la coordinación.
- La falta de determinados recursos personales como Educadores Sociales que colaboren con los Servicios de Orientación.

Para el desarrollo de cada una de las funciones integradas en este perfil profesional, se considera esencial contar con una dotación horaria específica. Dado que la coordinación con otras institu-



División arquitectónica / P. AGUILAR

ciones implica la disponibilidad simultánea y sistemática de los diferentes agentes implicados, es preciso contar con una jornada semanal prevista para tal fin. Esto conlleva un compromiso sistemático por parte de las instituciones educativas, sanitarias y sociales implicadas, que debería quedar recogido en la normativa vigente, de forma prescriptiva.

Finalmente, cabe señalar que para el desarrollo de la coordinación con otras instituciones, así como el resto de tareas asignadas a la Orientación Educativa, es preciso asegurar una ratio que permita el desarrollo de una Orientación Educativa de calidad para todos. Siguiendo las recomendaciones de organismos internacionales: un Orientador Educativo por cada 250 alumnos (Vélaz de Medrano, 2013).

En el grupo de trabajo que ha dado origen a este artículo, figuran como integrantes Eloy Gelo Morán, APOAN; Juana Godoy Aguilera, AOSMA; Patricia López Bejarano, AOSMA; María del Mar López Díaz, AOSMA; y Alfonso Royo Montaé, APP ■

REFERENCIAS

BOZA, Á., TOSCANO, M., SALAS, M. (2007). "¿Qué es lo que hace un orientador? Roles y funciones del orientador en educación secundaria". XXI. *Revista de educación, 9,* 111-131. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2569382

GONZÁLEZ-ROSAS, J. L. (1985). "Una acción realista y eficaz del servicio de orientación como integrante de la comunidad educativa". *Educar, nº 8,* pp. 5-13. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5570227

PASCUAL, F. (2016). "Orientación Educativa. Modelo vs práctica profesional: ¿Dónde estamos? ¿Hacia dónde vamos?". En *Psicología y Educación: Presente y Futuro,* pp. 110-117. http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/63564

VÉLAZ DE MEDRANO, C. (Dir.), Manzano, N., y Blanco, A. (2013). *Los procesos de cambio de las políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela: análisis comparado de sistemas vigentes y emergentes. Estudio múltiple de casos en una muestra de comunidades autónomas.* Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa(CNIIE). https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16317

Recursos digitales y redes en orientación

De las TIC a las TAC

CLAUDIO CASTILLA
ORIENTADOR EDUCATIVO. MURCIA
COLECTIVO ORIENTA
CORRESPONDENCIA:
orientador@iesramonarcas.es

Tecnología, educación y orientación.

En estos días más que nunca, se ha destacado la importancia de una educación presencial, sin olvidar, al mismo tiempo, el interés y la necesidad de apoyarse en un aprendizaje a través de recursos digitales.

En medio de una pandemia y obligada cuarentena en la primavera de 2020, organismos educativos, centros escolares, profesores, alumnos y familias no han tenido más remedio que buscar nuevos recursos online para continuar en lo posible con el proceso educativo de tantos y tantos alumnos. Los profesores han intentado adaptarse a esta nueva situación, buscando en los recursos tecnológicos su mejor aliado. Las redes se han inundado compartiendo material educativo o creando nuevas plataformas e iniciativas. Es lo que le toca a este gremio. Es lo mínimo que podemos hacer.

Sin embargo, además de la falta de "cultura digital" del profesorado y del déficit en cuanto a recursos digitales, nos encontramos con que muchos alumnos y familias encuentran dificultades en el acceso, ya sea por falta de conexión o de competencia digital. No todos los hogares están "conectados".

Se trata de que luchemos contra la "brecha digital" que afecta a familias y centros educativos, porque en la sociedad actual lo digital y la "conexión" será una necesidad básica en todos los ámbitos, incluido el educativo. Las escuelas deben conectarse más que nunca. Las posibilidades educativas y formativas de la red son evidentes.

Cada vez más profesores de educación plástica, historia, matemáticas, filosofía... usan estos recursos digitales para desarrollar y mejorar su trabajo. La orientación no debe ser menos. Hasta

Revista AOSMA Nº 29- Octubre 2020- ISNN-e: 1887-3952

El país liliputiense / P. AGUILAR

ahora nos hemos esforzado especialmente por encontrar y crear herramientas que faciliten nuestro trabajo interno y colaborativo con otros orientadores y profesores. Sin embargo, son escasos los recursos educativos creados para nuestros alumnos que no sean recursos meramente informativos.

Tenemos que pasar del uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) a su aplicación curricular a través de las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento). Más que herramientas comunicativas, se trata de crear recursos educativos para desarrollar conocimiento y aprendizaje del alumnado.

Las posibilidades del mundo digital en el ámbito de la Orientación Educativa son muchísimas:

- Crear o usar cuestionarios on-line estandarizados.
- Crear una plataforma interna para compartir recursos con los tutores para desarrollar sus funciones lectivas y no lectivas.
- Crear o usar plataformas, programas y aulas virtuales para trabajar con los alumnos distintos contenidos de tutorías y orientación vocacional, supervisados por el tutor u orientador.
- Usar recursos digitales para crear actividades y tareas de aprendizaje.
- Fomentar el uso de recursos digitales para mejorar y rentabilizar nuestro trabajo: comunicaciones, gestores, elaboración de documentos, realización de encuestas…
- Elaborar recursos educativos y formativos abiertos para nuestros alumnos.
- Mejorar la comunicación entre profesores, alumnos y familias.
- Usar alguna aplicación para anotar deberes o hacerlo en documentos compartidos entre un grupo-clase.

Claudio Castilla, Gonzalo Alfonso, Belén García-Capilla, MªJosé Álvarez y Jesús Prieto

Para poder conseguir lo anterior, los orientadores debemos:

- Tener una mínima formación y experiencia en este tipo de recursos. El autoaprendizaje en este campo es esencial.
- Estar y/o participar en redes colaborativas a través de la red para conocer a personas y recursos, compartir experiencias, realizar proyectos...
- Enseñar y fomentar su uso en cada centro educativo, especialmente a través de los tutores para que puedan llevar a cabo sus tareas más fácilmente.
- Hacer investigaciones más o menos rigurosas sobre su uso, preguntando a los alumnos, probando aplicaciones, analizando su impacto...
- Mejorar la educación y competencia digital del alumnado y sus familias.

¿Nos ponemos "manos a la obra"? Recursos digitales en orientación.

Aunque suelo participar poco en encuentros con orientadores, algunas compañeras de APOEMUR y la corta distancia desde mi localidad (Lorca, Murcia) me animaron a participar en estas Jornadas celebradas por COPOE los días 22 y 23 de noviembre en Torremolinos.

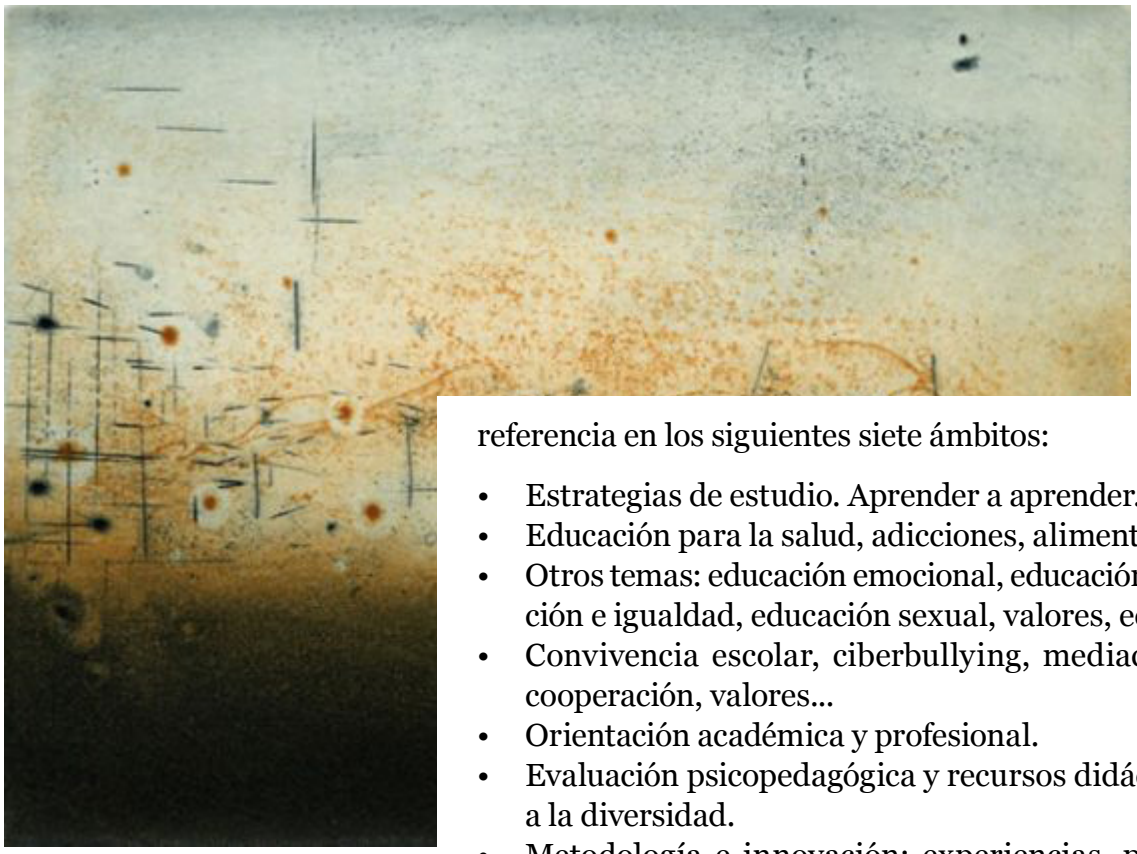
Pretendíamos reflexionar y plantear modelos de orientación educativa comunes y así fue. Algunos de los que allí estábamos formamos un grupo interesado en reflexionar e investigar en el ámbito de recursos tecnológicos en orientación. Este grupo estaba constituido por Claudio Castilla (Murcia), Jesús Prieto (Zaragoza), Belén García (Málaga), Gonzalo Alfonso López (Sevilla), María José Álvarez (Granada), y José T. Boyano (Málaga).

Después de reflexionar sobre algunas de las cuestiones que aparecen en este artículo, decidimos que lo más práctico sería elaborar un directorio organizado con webs, redes, plataformas, portales... de interés, que pudiera alojarse en la web de COPOE y ser utilizado por cualquier orientador. Nuestra idea se basaba en realizar un estudio analítico y una recopilación de los recursos TIC usados en nuestra práctica.

Para ello, pensamos en clasificar los recursos por temáticas. Los grupos temáticos seleccionados fueron la acción tutorial (que incluía a otros ámbitos), la orientación académica-profesional, la inclusión y atención a la diversidad, la metodología e innovación, y la evaluación psicopedagógica. Durante la investigación, pensamos en identificar aquellas herramientas on-line que usamos de forma habitual para la orientación, pero nos dimos cuenta que serían muchas y la lista no se diferenciaría mucho de la que usa el resto de profesorado.

Decidimos finalmente que la mejor manera para conseguir una buena recopilación sería preguntarle a orientadores/as de todo el país. Para ello creamos un formulario en la aplicación google con la intención de distribuirlo por redes y recoger las herramientas más utilizadas y valoradas. En principio, ideamos 12 preguntas, aunque posteriormente la depuramos un poco más y la indagación se redujo a siete categorías.

El resultado final ha sido una breve encuesta que se rellena en cinco minutos. En ella, se debe indicar al menos un recurso de



Constructivo destructivo / P. AGUILAR

referencia en los siguientes siete ámbitos:

- Estrategias de estudio. Aprender a aprender.
- Educación para la salud, adicciones, alimentación, etc.
- Otros temas: educación emocional, educación digital, coeducación e igualdad, educación sexual, valores, ecología...
- Convivencia escolar, ciberbullying, mediación, solidaridad, cooperación, valores...
- Orientación académica y profesional.
- Evaluación psicopedagógica y recursos didácticos de atención a la diversidad.
- Metodología e innovación: experiencias, proyectos, buenas prácticas, reflexiones, etc.

Te invitamos a realizar tu aportación, cumplimentando la encuesta en el siguiente enlace: https://bit.ly/2WBP7ti

Una vez distribuida la encuesta y recogidos todos los datos, nos quedaría una segunda fase. Tras esta etapa de análisis, filtraremos y pondremos a disposición de todos los recursos registrados. Está previsto seguir básicamente tres criterios de selección:

- Utilidad: criterio para distinguir entre los más elegidos y más prácticos.
- Calidad: se trata de que aporten cierto rigor y coherencia.
- Acceso Abierto: preferentemente, se busca que sean recursos abiertos y gratuitos.

Como hemos dicho, la intención, por ahora, es publicar este listado de recursos de forma que COPOE tenga una visión global de los recursos digitales creados en orientación, y así los orientadores dispongamos de un marco de referencia por ámbitos en el que apoyar nuestra labor. Sin duda, constituirá un listado de buenas prácticas o de plataformas reconocidas por su calidad, además de que repercutirá en el reconocimiento profesional de sus autores ■

Epistemología de **la orientación**

Procedimientos, instrumentos y técnicas

MARÍA JOSÉ MARRODÁN
ORIENTADORA EDUCATIVA
COMUNIDAD DE LA RIOJA
CORRESPONDENCIA:
mjmarrodan@larioja.org
amariamarrodan@hotmail.com

Si nos atenemos estrictamente al origen de la palabra *epistemología,* que procede del griego πιστήμη — *epistḗmē* («conocimiento»)— y λόγος — *lógos* («estudio»)—, esta disciplina es la rama de la filosofía que estudia el conocimiento científico, su naturaleza, posibilidad, alcance y fundamentos.

Las teorías del conocimiento específicas son también parte de la epistemología, por ejemplo la epistemología de las ciencias físicas o de las ciencias psicológicas.

Existe una numerosa bibliografía referente a la epistemología como ciencia que estudia el conocimiento general o las teorías aplicadas. Sin embargo, si relacionamos la palabra "epistemología" con la orientación, encontramos que las investigaciones y los estudios se centran principalmente en áreas concretas como la Orientación Vocacional o la Orientación Profesional y Vocacional.

Para trabajar sobre el epígrafe que dio nombre a nuestro grupo en estas Jornadas de Torremolinos, indagamos primero en un concepto más amplio como el de Epistemología de la Educación. En este campo vienen dándose estudios, artículos y tesis de larga tradición, siempre con un concepto dinámico del conocimiento, que fluye con los cambios sociales y educativos.

Siguiendo a Azócar (2015) en su artículo La visión epistemológica de la educación, diremos que «cuando se habla de epistemología

de la educación se refiere al conocimiento que se produce en esta rama educativa, tratando sobre los métodos, técnicas, procedimientos y teorías que han hecho posible mejorar las condiciones de producción y validación de los conocimientos desde la educación».

Partiendo de este concepto general, se entiende que la epistemología de la educación estudia todos los factores intra y extraescolares que influyen en el proceso de la adquisición del conocimiento. Desde la epistemología se evalúan, pues, las diferentes ciencias de la educación, tanto en lo referente a su autonomía y su aporte como al fundamento científico de los métodos utilizados en la educación formal, para hacer un diagnóstico de avances y dificultades, con vistas a profundizar en los primeros y superar los segundos.

En un aspecto particular o puntual, continuando con Azócar, «se reconoce que la educación es una forma de modificar el hombre, para adaptarlo y posibilitar un desenvolvimiento de las posibilidades del ser. Esta modificación no tendría sentido si no implicara una mejora». Dicha mejora constituye un perfeccionamiento de carácter intencional a través de la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, en él se buscan los métodos, las técnicas y estrategias necesarias para aprender de manera significativa, es aquí donde entra la epistemología de la educación, que busca dar la orientación eficaz para enseñar de una manera significativa.

Muchas son las posturas pedagógicas que han explicado, en el discurrir de la historia, la manera de cómo se produce el conocimiento. Pero ese no era el tema que nos ocupaba.

Al igual que la Epistemología de la Educación, la Epistemología de la Orientación ahonda en la idea de mejora de la persona e indaga en las teorías, procedimientos, métodos, técnicas e instrumentos que llevan a las personas a alcanzar el conocimiento, tanto de sí mismos como de su actuación en la sociedad donde viven; y que les permiten acceder a los conocimientos científicos, tecnológicos, sociales y naturales que se han desarrollado hasta el momento actual. Es decir, el desarrollo integral de la persona.

En ese sentido, el grupo trazó una hoja de ruta con varios puntos claves:

1. Línea base o diagrama de la actuación del orientador en el centro. Procedimiento.

2. En base a ella, Metodología, Instrumentos, Técnicas.

a. De recogida de datos

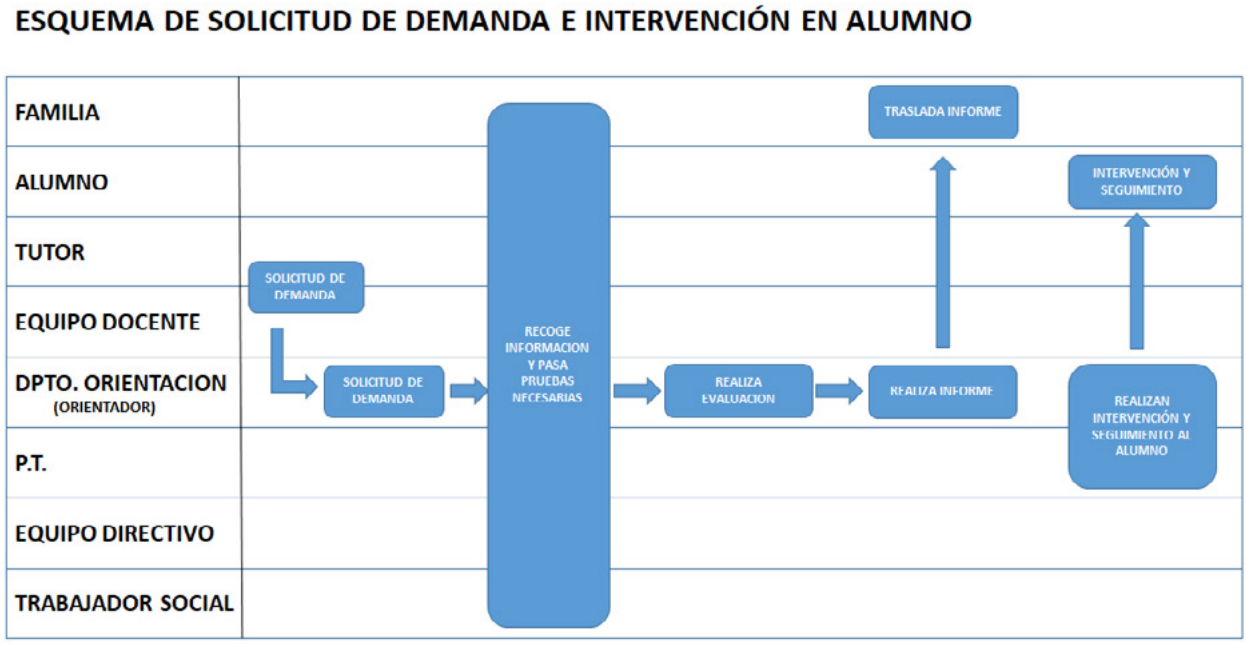


Figura 1: Diagrama de la intervención de orientador desde la demanda

b. De evaluación de sujetos

c. De información de resultados

d. De programas / actividades/ metodología / de actuación

3. Evaluación de nuestra propia actuación orientadora.

4. Recogida de documentación en todas las Comunidades Autónomas.

5. Difusión de las informaciones obtenidas.

Previamente, el grupo consensuó unos supuestos básicos para el trabajo de los orientadores y orientadoras en los centros que fueron definidos en los siguientes términos:

- La denominación de Epistemología de la Orientación la entendemos como el recorrido que un orientador realiza en la Educación desde la detección de necesidades hasta la intervención y evaluación de la propia acción orientadora.
- Cada orientador debe de tener unas condiciones óptimas de trabajo, destacando sobremanera la confidencialidad que requiere el desempeño de nuestra labor orientadora.
- La identidad de un orientador/a tiene que tener un valor propio, siendo su labor apoyada por la comunidad educativa.
- El reconocimiento de un orientador y de su labor orientadora

debería ser un hecho igualitario en todos los ámbitos (público, concertado y privado).

- La sensibilización a la comunidad educativa de la importancia y alcance positivo de la labor orientadora, es esencial para el buen desarrollo de la orientación educativa.

1. Línea base, o esquema de la actuación del orientador en el centro desde que se inicia la demanda de intervención. Procedimiento.

En la figura 1 resumimos el diagrama de la intervención de orientador desde que recibe la demanda de un caso hasta la intervención con el alumno o alumna. También puede dirigirse a un grupo de alumnos.

2- Metodología, instrumentos, técnicas.

Este apartado nos condujo a una reflexión previa sobre las necesidades educativas del alumnado. Se pusieron varios ejemplos de comunidades autónomas que tiene claramente trazado el plan de ruta de atención a las dificultades, poniéndose como ejemplo el documento

Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.

3-Evaluación de nuestra propia actuación orientadora.

REFERENCIAS

Nava, J. (2010). *La orientación epistemológica de la investigación educativa*. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/carteles/1613-F.pdf

Azócar, R.E (2015). *La visión epistemológica de la educación*. https://www.aporrea.org/educacion/a207491.html

Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/normativa/-/normativas/detalles/instrucciones-de-8-de-marzo-de-2017-de-la-direccion-general-de-participación-y-equidad-por-las-que-se-actualiza-el-1xr2aw1d841lt

WEBGRAFÍA

AMBEZAR www.ambezar.com

CREENA https://creena.educacion.navarra.es/web/

DISFAM https://www.disfam.org/

EQUIPOS DE ORIENTACIÓN DE GRANADA https://equipotecnicoorientaciongranada.com/category/nee/

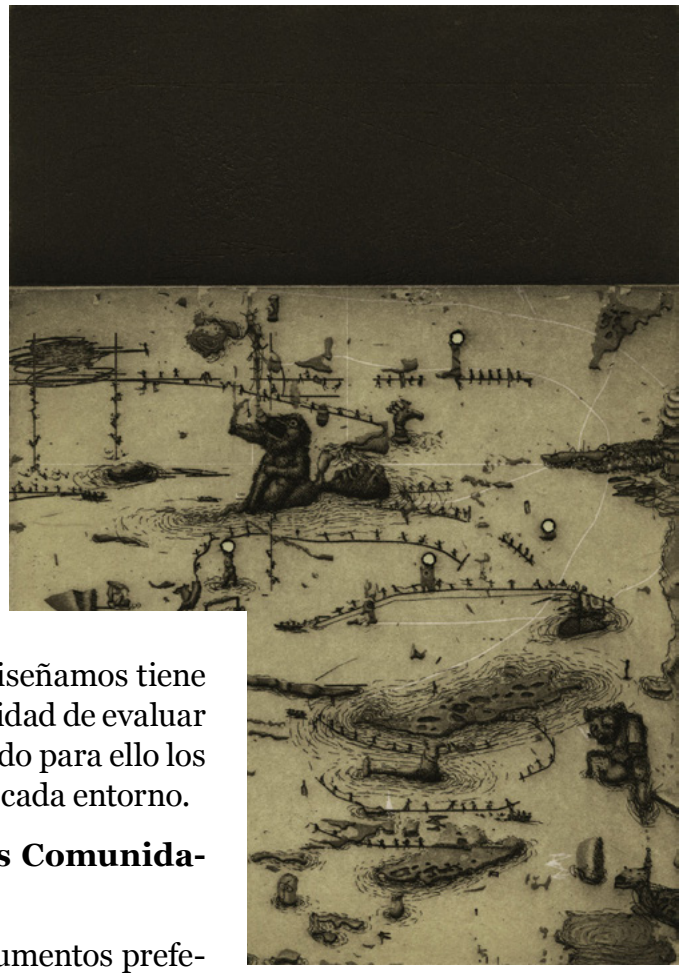
EQUIPO AUTISMO https://equipoautismomurcia.com/

Guía de enseñanza del inglés para alumnos con dislexia y otras dificultades. Educación y cultura, Región de Murcia. http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=18498&IDTIPO=246&RASTRO=-c2709$m4331,4330

La calidad en la Orientación Escolar (EI, EP, ESO). ICCE

https://www.icceciberaula.es/producto/protocolos-2/

Material de Adaptaciones curriculares. SERAPIS_CEPE. https://www.editorialcepe.es/adaptaciones-curriculares/



La gran travesía / P. AGUILAR

Al igual que los programas que proponemos y/o diseñamos tiene su posterior evaluación, en el grupo surgió la necesidad de evaluar nuestra práctica orientadora, buscando o elaborando para ello los instrumentos que se considerasen más idóneos en cada entorno.

4-Recogida de documentación en todas las Comunidades Autónomas

Se constató la necesidad de una recogida de instrumentos preferentemente no estandarizados que sirviese de banco de recursos y que unificaran nuestras actuaciones. Se estableció que se canalizase mediante la red de orientadores de la agrupación COPOE, como el modo más idóneo para recopilar las informaciones. No se trataba de lograr un gran catálogo de recursos, sino de buscar, comprobar y seleccionar algunos de los instrumentos más efectivos para nuestras tareas diarias.

En tal sentido hicimos un llamamiento unánime a los compañeros de las Asociaciones de Orientadores de otras CCAA, en los términos siguientes:

1. Ante las distintas necesidades del alumnado, cada asociación selecciona, filtra y registra guías, programas, recursos (on line o material impreso) para la detección.

2. Ante las distintas necesidades del alumnado, cada asociación selecciona, filtra y registra guías, programas, recursos (on line o material impreso) para la intervención.

3. Ante las distintas necesidades del alumnado, cada asocia-

Jorge M. Jiménez-Salas, María J. Romero, Paloma Alonso, M.J. Marrodán, Pablo Moriña, Pilar Serna y Silvia Oria, componentes del grupo de trabajo EPISTEMOLOGIA

ción selecciona, filtra y registra guías, programas, recursos (on line o material impreso) para la evaluación. Todo el trabajo que un orientador/a propone a compañeros docentes y especialistas tiene que ser evaluado. De ahí que sugerimos que se elaboren instrumentos de evaluación para el seguimiento del trabajo realizado. Por ejemplo, rúbricas.

6. Difusión de las informaciones obtenidas.

Las listas de materiales (instrumentos, técnicas, guías, programas, cuestionarios y otros) se recogieron y unificaron. Están disponibles en la página de la asociación COPOE. Asimismo, dejamos constancia de estos recursos en la webgrafía, en la que hemos incluido algunos de los materiales recogidos, a título de ejemplo.

Acabamos el artículo con el mismo espíritu que el de las jornadas de trabajo, con ilusión en nuestras múltiples tareas, pese a las dificultades y al cúmulo de funciones que nos crece cada día. Sabiendo que nuestra labor es compleja, que abarca a todos los agentes implicados en la educación de nuestro alumnado y a todos los campos de la personalidad de los mismos.

Por eso, parafraseando a Aristóteles, diremos que «orientar la mente sin orientar el corazón, no es orientar en absoluto»

Revista AOSMA Nº 29- Octubre 2020- ISNN-e: 1887-3952

¿QUIERES PUBLICAR EN LA REVISTA AOSMA?

La Revista AOSMA quiere ser un vehículo de expresión de calidad sobre textos originales, que aborden la temática de la Educación en general y de la Orientación Educativa en particular. ¿Quieres participar?

CONTENIDOS

Artículos de investigación, ensayos, artículos de opinión y otros textos, tratando de que los lectores reflexionen sobre la educación y la labor orientadora.

Orientación Educativa en cualquiera de sus áreas.
Atención a la Diversidad.
Intervenciones Psicoeducativa y Pedagógica.
Aspectos profesionales de la Orientación.
Aspectos de carácter literario.
Otros que, a juicio del Equipo Editorial pudieran apreciarse.

SECCIONES

- Monográfico*
- Pensamientos o reflexiones
- Estudios o investigaciones
- Un acercamiento literario
- Tribuna profesional
- Opiniones y recensiones

FORMATO

Normas para el envío de artículos

Extensión: Entre 5.000 y 8.000 palabras.
Tipografía: Times New Roman 12 pts.
Interlineado: sencillo, sin espacios entre párrafos.
Sin numerar epígrafes ni subepígrafes.
Tablas, gráficos y similares: Dentro del texto y numeradas en función del tipo (p.e., Tabla 1: Título; Figura 1: Título).
Las imágenes y fotografías deben adjuntarse aparte, en formato de imagen (.jpg, .png, .tiff...)
El autor asumirá la responsabilidad de los contenidos de su artículo, incluyendo las fotos o imágenes, cuya autoría u origen deberá especificar

Manda tu artículo o resuelve tus dudas contactando con la asociación por mail:
aosma.orientacion@gmail.com

*Los contenidos del monográfico tienen un carácter especial y un formato diferente, contacta con la Asociación para saber más.

COPOE

Araceli Suárez, Jesús Ibáñez, Jaume Francesch, Ernesto Gutiérrez, Ana Cobos y Juan A. Planas

ANA COBOS CEDILLO
PRESIDENTA DE COPOE
ORIENTADORA EDUCATIVA
IES BEN GABIROL. MÁLAGA
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA.
CORRESPONDENCIA:
presidencia@copoe.org

COPOE, la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España se constituyó en 2005 y en este año 2020 cumple su tercer lustro de vida. Por muchos motivos podemos estar contentos de haber recorrido un camino intenso y de haber conseguido grandes logros entre todos. Destacaría especialmente que hemos constituido una red profesional estable y fructífera que nos lleva a tener una importante producción en cuanto a publicaciones, así como llegar más allá tal como una red de redes con un sentido hacia dentro pues nos conecta entre nosotros en la propia profesión como con una mirada hacia el exterior, pues COPOE y con ella la orientación, se acerca a la sociedad con identidad propia. De este modo, los lazos se estrechan con asociaciones y organizaciones de forma que cada día vamos teniendo más visibilidad en la sociedad porque se sabe que existimos y que nuestra aportación es valiosa para el bienestar de la sociedad.

Sin embargo, tenemos aún algunos importantes retos por conseguir, lo que denominamos "Hoja de ruta de COPOE" en las Jornadas que nuestra organización celebró en Torremolinos, Málaga, en noviembre de 2019.

Para tratar los contenidos de esta "Hoja de ruta" de COPOE nos reunimos un equipo constituido por Juan Antonio Planas, Ernesto Gutiérrez, Jaume Francesch, Jesús Ibáñez, Araceli Suárez y quien firma este artículo. Tuvimos la suerte de que la lluvia cesó esa mañana y pudimos debatir sobre estas cuestiones trabajando en torno a una mesa en un jardín al sol, una delicia por la compañía, el entorno y por lo fructífera de la reunión. Los puntos que se tocaron con su correspondiente desarrollo fueron los siguientes, lo que constituye la hoja de ruta de COPOE.

Revista AOSMA Nº 29- Octubre 2020- ISNN-e: 1887-3952

Hoja de ruta

ENCUENTROS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

COPOE debe seguir organizando actividades de formación pues es uno de los pilares de la trayectoria de la Confederación. El intercambio entre profesionales de experiencias, materiales, opiniones y reflexiones son oportunidades de extraordinario valor para la formación, actualización y enriquecimiento. En nuestra hoja de ruta seguimos apostando por este tipo de eventos, siendo los Encuentros los que agrupen a más profesionales y las Jornadas los eventos más modestos, hasta la fecha hemos celebrado los siguientes:

- 2003. Toledo: I Encuentro Nacional de Orientadores
- 2003. Zaragoza: Congreso Internacional de Orientación y Tutoría
- 2003. Madrid: Reunión de Asociaciones de Orientación: "Para la constitución de una Coordinadora para la creación de la Confederación"
- 2004. A Coruña: Congreso Internacional de Orientación "Conferencia Internacional de Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera"
- 2005. Zaragoza: II Encuentro de Orientación y Atención a la Diversidad
- 2005. Madrid: Reunión para la constitución de COPOE
- 2005. Mérida: II Encuentro Nacional de Orientación "La Orientación como recurso educativo y social"
- 2006. Granada: V Congreso Internacional de Orientación "Educación y Sociedad"
- 2007. Zaragoza: III Encuentro Nacional de Orientación "Por una Orientación a lo largo de la vida"
- 2008. Burgos: IV Encuentro Nacional de Orientación "La Orientación como recurso educativo y social"
- 2009. Murcia: I Jornadas de Orientación "La formación del profesorado en Orientación Educativa"
- 2010. Sevilla: V Encuentro Nacional de Orientación
- 2011. Alicante: II Jornadas Nacionales de Orientación "Orientación 2.0: La orientación a través de las nuevas tecnologías"

- 2012. Bilbao: VI Encuentro Nacional de Orientación “Innovación y Buenas Prácticas”
- 2013. Granada: Congreso Andaluz y Estatal de Orientación “Educar y Orientar en tiempos de cambio. Buenas prácticas educativas y orientadoras”
- 2013. Cuenca: III Jornadas de Orientación “La orientación: Innovación y calidad educativa”
- 2014. Madrid: II Jornadas Nacionales de Orientación “La Orientación en busca de sentido”
- 2014. Barcelona: VII Encuentro Nacional de Orientación “I Congreso Internacional de Orientación para la inclusión: para una sociedad inclusiva”
- 2015. Pontevedra: IV Jornadas Nacionales de Orientación “La Orientación: un valor estable”
- 2017. Barcelona: II Congreso Internacional de Orientación Barcelona Inclusiva y VIII Encuentro Estatal de Orientación Educativa “Más allá de la escuela, la vida””
- 2017. Palma: I Jornades d’Orientació Educativa de Balears / V Jornadas Estatales de Orientación Educativa “Diversidad y educación inclusiva”
- 2018. Zaragoza: IX Encuentro estatal de orientación “Por una orientación para el cambio”
- 2018. Córdoba: VI Jornadas Estatales de Orientación Educativa y III Jornadas Andaluzas de Orientación Educativa “Neuroeducación y Orientación”
- 2019. Badajoz: III Congreso Internacional de Orientación y X Encuentro Estatal de Orientación Educativa “Orientación educativa: nuevas realidades, apasionantes retos”
- 2019. Málaga: VII Jornadas Estatales de COPOE “Jornadas de reflexión sobre la orientación educativa. Hacia un modelo de orientación común.

Debemos seguir en ello y las siguientes jornadas están previstas en Logroño y Oviedo. Estas actividades cuentan con la homologación del Instituto Nacional de Tecnologías y Formación del Profesorado (INTEF), lo que supone un interesante atractivo para el profesorado en ejercicio que ve reconocida su formación. Por ello, cada año renovamos el convenio entre COPOE y el INTEF y aportamos el Plan de Formación de nuestra Confederación para su homologación, en este punto es de destacar la inestimable ayuda del equipo de secretaría de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.

ACUERDOS Y CONVENIOS CON ENTIDADES

Además del convenio que COPOE tiene con el Ministerio de Educación y Formación Profesional mediante en INTEF, nuestra Confederación en estos quince años ha firmado acuerdos con entidades con las que se comparten objetivos educativos en pro de la orientación y del bienestar social, especialmente del alumnado y/o de la infancia. COPOE ha firmado acuerdos con las siguientes entidades:

- 2006- Acuerdo con el Periódico Escuela
- 2012- Acuerdo con Educaweb
- 2014- Acuerdo con SIENA
- 2017- Acuerdo con el Colegio Oficial de Psicólogos. Manifiesto por la defensa de la Profesionalidad de la Orientación Educativa
- 2019- Convenio & Convenio Building Bridges
- 2019- Convenio con Universidad de Zaragoza
- 2020- Convenio con INTEF, Ministerio de Educación y Formación Profesional
- 2020- Convenio con la Universidad de Flores, Buenos Aires, Argentina.

En nuestra hoja de ruta, COPOE continúa con el objetivo de seguir ampliando redes de colaboración con entidades para establecer mayores posibilidades de coordinación para conseguir objetivos comunes. Nuestra intención es profundizar en las relaciones con las familias del alumnado, sobre todo con quienes presentan necesidades específicas de apoyo educativo, quienes más necesitan del apoyo visible de la gran red profesional de la orientación que es la COPOE.

FORMACIÓN ONLINE COPOE

Uno de los senderos que COPOE está comenzando a explorar es el de la formación on line. En 2019 pusimos en marcha nuestro primer curso: “Herramientas TIC en el Aula” con gran éxito por la magnífica calidad de los contenidos tal como expresaron en su valoración quienes lo cursaron. Tuve la suerte de poder formarme con el siguiente curso, “Neuroorientación y maltrato infantil”, y comprobar el gran trabajo de los profesionales técnicos y la excelencia de los ponentes y materiales empleados. Estos cursos también cuentan con la homologación del INTEF y está previsto que en 2020 se imparta una nueva edición del último citado más dos nuevos, “Universo emocional en el aula” y “La práctica de la orientación educativa”, este último de 100 horas de duración, siendo todos los demás de 50.

El reto de estos cursos es que sean muchas las personas que se beneficien de esta formación y que traspasando fronteras llegue a los profesionales y estudiantes de habla hispana de todo el mundo. Queremos abordar el reto de la cantidad en cuanto a estudiantes desde nuestra modestísima infraestructura, pero especialmente distinguirnos por la calidad de nuestra formación que siempre tiene el punto de partida en la experiencia de los profesionales más cualificados y reconocidos en el ámbito de la orientación.

EDUCAR Y ORIENTAR: LA REVISTA DE COPOE

La revista de COPOE se ha convertido en un emblema de nuestra organización. Nació el 2014 como una de las apuestas de más ilusionantes de la nueva directiva de COPOE y acudimos a José Luis Galve Manzano para que asumiera las funciones de director de la misma, siendo su aceptación de esta responsabilidad todo un honor para nuestra organización, a la que él, por cierto ha pertenecido siempre, siendo muy activo en nuestra organización en Castilla La Mancha.

Seis años después estamos muy satisfechos con este proyecto, pues con una periodicidad semestral se publica cada número de forma electrónica, presentándose magistralmente de la mano de Silvia Oria de forma presencial en el evento formativo que COPOE celebre en ese momento. Hasta la fecha se han publicado 11 números y estamos muy satisfechos con esta revista pues contamos con la participación de las más prestigiosas voces sobre educación del panorama nacional. Por ejemplo, Javier Urra, Miguel Ángel Santos Guerra, Lidia Esther Santana, Ignacio Calderón, Roberto Aguado..., así como la colaboración de los profesionales que más nos pueden aportar desde su práctica.

Además, nuestra revista en números ofrece unos magníficos resultados, pues se financia a sí misma y las descargas se cuentan por miles. Para el futuro, queremos que el proyecto continúe adelante y seguir con la misma frecuencia de publicación. Los números publicados hasta la fecha y sus descargas han sido los siguiente.

Otras publicaciones muy interesantes de COPOE son aquellas que consisten en materiales que son útiles para la práctica de la orientación y que han sido elaborados por profesionales en ejercicio por lo que han demostrado su utilidad en la práctica. En COPOE hemos intentado hacer una colección a tal efecto denominada: “Materiales para orientar”.

Hasta la fecha, en la colección se han publicado los siguientes números, aunque el propósito de COPOE sería aumentar con mucho el número de esta colección.

Nº 00 - Código Deontológico de la Orientación Educativa en España

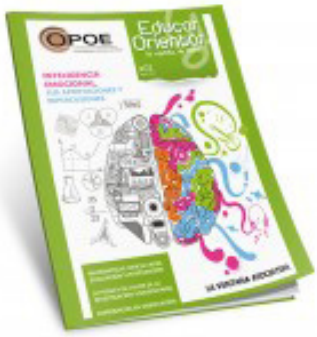
Nº 01 - Dossier práctico para la detección e intervención en el acoso escolar en la infancia y adolescencia

Nº 02 - La educación social como respuesta en la compensación educativa

Nº 03 - Guía para la elaboración de protocolos de prevención y actuación frente al abuso sexual infantil en centros educativos

Nº 04- Calendario de preinscripción y matriculación de las diferentes enseñanzas en Andalucía

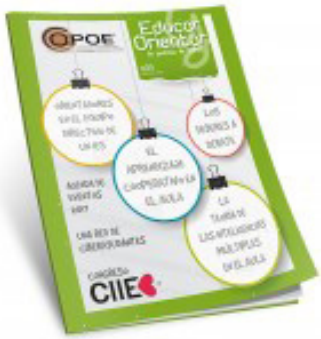
Nº 1 - Noviembre 2014
Descargas: 20776



Nº 2 - Mayo 2015
Descargas: 23576

Nº 3 - Noviembre 2015
Descargas: 16161

Nº 4 - Mayo 2016
Descargas: 15748



Nº 5 - Diciembre 2016
Descargas: 14222

Nº 6 - Mayo 2017
Descargas: 11440

Nº 7 - Noviembre 2017
Descargas: 13375

Nº 8 - Mayo 2018
Descargas: 9975

Nº 9 - Noviembre 2018
Descargas: 8192

Nº 10 - Abril 2019
Descargas: 5667

Nº 11 - Noviembre 2019
Descargas: 4830

Nº 12 - Junio 2020
Descargas: 7150

VISIBILIDAD DE COPOE: COMUNICADOS, WEB Y REDES SOCIALES

La visibilidad de la orientación es uno de los retos más importantes que tiene COPOE. Queremos que la orientación educativa sea conocida y reconocida por la sociedad como un elemento muy valioso dentro del sistema educativo que contribuye a la mejora del bienestar de las personas con el fundamento epistemológico de la Psicopedagogía. Consideramos que la sociedad y en ella, los medios de comunicación han de tener a la orientación como referente especializado para la opinión de expertos sobre educación, sistema educativo, psicopedagogía, psicología evolutiva, pedagogía…

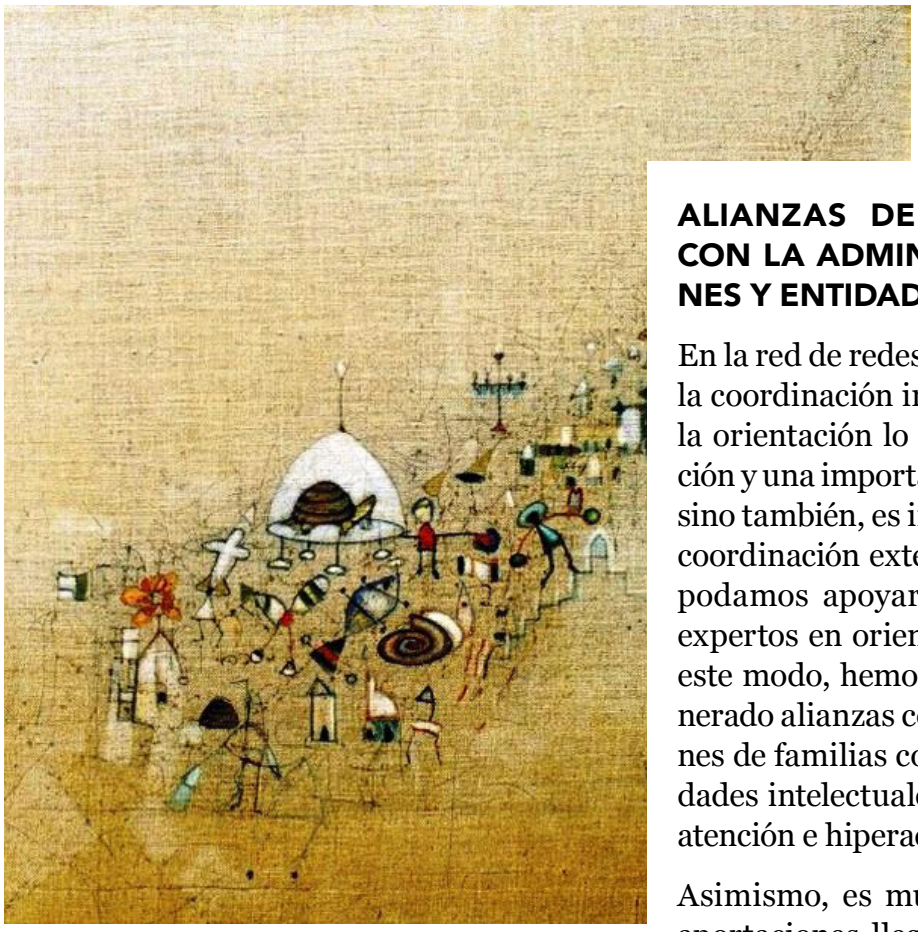
Asimismo, las familias deben reconocer en la orientación y en sus profesionales a los especialistas que les van a aportar las intervenciones más eficaces en los peores momentos, así como el apoyo y acompañamiento profesional imprescindible.

En las redes sociales COPOE se presenta con una web, así como con un perfil de Facebook y Twitter, las que mantiene vivas nuestra webmaster Rebeca Vega, a quien nunca agradeceremos lo suficiente su implicación en nuestra confederación. Los comunicados son también otra fórmula de hacernos visibles al tiempo que reivindicamos aspectos que consideramos que deben mejorar en el sistema educativo y en la sociedad. Los comunicados que hemos hecho públicos hasta la fecha son los siguientes:

- 2019-Propuestas de COPOE, FAPOAN y AOSMA en relación al acceso al Máster de Formación del Profesorado (especialidad Orientación Educativa) de la Universidad de Málaga. Visto: 1099 veces.
- 2019-Crónica del encuentro de COPOE con el presidente del Gobierno de España, Pedro Sánchez, y la Ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá. Visto: 1172 veces.
- 2019-Comunicado de COPOE sobre la recomendación de ratio de alumnado por orientador. Visto: 1798 veces.
- 2019-Propuestas de las organizaciones de profesionales COPOE y FAPOAN en relación a la orientación educativa en Andalucía. Visto: 807 veces.
- 2019-Comunicado contra la formación de bolsas extraordinarias de interinidad en la especialidad de orientación educativa. Visto: 1306 veces.
- 2019-Comunicado de COPOE contra la docencia para el orientador. Visto: 949 veces.
- 2019-Propuestas de COPOE para mejorar la calidad del Sistema Educativo español. Curso 2019-20. Visto: 967 veces.
- 2019-Comunicado de COPOE para solicitar que los errores de ortografía del alumnado con dislexia no sean penalizados en la Prueba de Acceso a la Universidad. Visto: 398 veces.
- 2018-Comunicado de COPOE contra la docencia para el orientador. Visto: 3474 veces.
- 2018-Comunicado de COPOE contra la violencia sexual
- 2018-Comunicado de COPOE ante la constitución de las Comisiones de selección de directores y directoras de los centros públicos no universitarios en 2018. Visto: 2429 veces.
- 2017-Comunicado de COPOE contra la violencia. Visto: 3030 veces.
- 2017- Comunicado de COPOE para solicitar un profesional de la orientación en cada centro de Educación Infantil y Primaria de Andalucía. Visto: 2685 veces.
- 2017- Propuestas de COPOE para mejorar la calidad del Sistema Educativo español.

Visto: 2895 veces.

- 2017-Comunicado de COPOE por el que se solicitan oposiciones de nuestra especialidad en la Comunidad de Aragón. Visto: 3064 veces.
- 2017-Comunicado de COPOE para que se mantenga el PMAR en 4º ESO. Visto: 8023 veces.
- 2016-Comunicado de COPOE contra las pruebas externas de la LOMCE. Visto: 5224 veces.
- 2016-Comunicado de COPOE por una orientación educativa digna en Murcia. Visto: 3025 veces.
- 2016-Propuestas de COPOE para mejorar la calidad del Sistema Educativo español. Visto: 1615 veces.
- 2016-Comunicado sobre la necesidad de mantener los Programas de Diversificación Curricular en el 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Visto: 4211 veces
- 2016-Comunicado realizado conjuntamente con la Plataforma de Apoyo a las Altas Capacidades y la Confederación Española de Altas Capacidades Intelectuales: "España necesita apostar por las altas capacidades intelectuales". Visto: 3641 veces.
- 2015-Comunicado de COPOE para solicitar la construcción de un gran pacto educativo. Visto: 3142 veces.
- 2015-Comunicado de COPOE ante la Orden 1493/2015 de la Comunidad de Madrid sobre evaluación y promoción de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo. Visto: 4640 veces.
- 2015-Comunicado ante la desconcertante respuesta del Ministerio de Educación a la petición de que los orientadores puedan impartir la Psicología de Bachillerato. Visto: 6570 veces.
- 2015-Comunicado de COPOE: Nos dejó Pere Pujolas.Visto: 3079 veces.
- 2015-Comunicado de condolencias por el fallecimiento de Bernabé Tierno. Visto: 3294 veces.
- 2015-Comunicado para reclamar que los orientadores puedan impartir la Psicología en Bachillerato. Visto: 3934 veces.
- 2015-Comunicado realizado conjuntamente con el Consejo General de Colegios Oficiales de Pedagogos y Psicopedagogos ante los acontecimientos vividos en la comunidad educativa y la situación real de la orientación en España. Visto: 2962 veces.
- 2015-Comunicado sobre la urgente necesidad de un Pacto por la Educación. Visto: 3095 veces.
- 2015-Comunicado sobre la recomendación de ratio de alumnado por profesional de la orientación. 5767 veces.
- 2015-Comunicado ante la trágica noticia del suicidio de una alumna en Madrid. Visto: 4799 veces.
- 2015-Comunicado ante los hechos acontecidos el 20 de abril en el IES Joan Fuster de Barcelona. Visto: 4688 veces.



Sin título/ P. AGUILAR

ALIANZAS DE COPOE: ENCUENTROS CON LA ADMINISTRACIÓN, ASOCIACIONES Y ENTIDADES

En la red de redes que es COPOE, no basta con la coordinación interna entre profesionales de la orientación lo que nos proporciona formación y una importante producción como vemos, sino también, es imprescindible que exista una coordinación externa con entidades a quienes podamos apoyar desde nuestra posición de expertos en orientación y psicopedagogía. De este modo, hemos establecido contactos y generado alianzas con entidades como asociaciones de familias con personas con altas capacidades intelectuales, con dislexia, trastorno de atención e hiperactividad, etc.

Asimismo, es muy importante que nuestras aportaciones lleguen a quienes tienen la capacidad de tomar decisiones, es decir a la administración y los políticos. En este sentido, COPOE tiene cada vez más peso como entidad que representa a la Orientación Educativa en España y de hecho fuimos convocados a la reunión de expertos en Orientación y Formación Profesional que el presidente Sánchez junto a la ministra de educación y formación profesional celebraron en agosto de 2019.

En conclusión, COPOE lleva caminados 15 años desde su nacimiento y ahora es una adolescente que ha crecido y que ya ha aprendido muchas cosas y que a la vez ya tiene un proyecto de vida para crecer y desarrollarse como una Confederación fuerte, referencia desde la Psicopedagogía y la Orientación para la calidad del sistema educativo y el bienestar de la sociedad.

Revista AOSMA Nº 29- Octubre 2020- ISNN-e: 1887-3952

P. AGUILAR

Reflexiones

Reflexiones

Desde hace mucho tiempo los profesionales de la orientación, en nuestras asociaciones y confederaciones, coincidimos en que es necesario un modelo de orientación que responda a las necesidades de la sociedad del siglo XXI. Pero, cuando hablamos de modelo, ¿ a qué nos estamos refiriendo? Debemos tener en cuenta que la terminología de "modelo" surge en relación a teorías científicas donde el investigador u observador va construyendo a partir de la realidad su teoría, eliminando aquello que no es objeto de estudio.

En la Orientación Educativa ha habido diferentes investigaciones a lo largo de la historia, donde se ha hablado de los modelos de orientación, desde el modelo clínico hasta el modelo por programas, cuestión en la cual no voy a profundizar ya que son conocidos por todos y todas los que trabajamos en orientación.

Lo que sí es necesario remarcar sería que dichos modelos han respondido a las necesidades sociales, educativas, políticas, del momento en el que surgen. ¿Cuál debería ser el modelo de orientación educativa para la sociedad actual?

1. Un modelo zonal. La zona educativa es la que nos ofrece información del proceso educativo y social del alumnado. Para ello sería necesario fundir los actuales equipos de orientación y departamentos de orientación en uno y de esta forma conoceríamos al alumnado desde su etapa infantil hasta el bachillerato o formación profesional, orientación para la vida.

2. Un modelo zonal implica una coordinación continua con los servicios que favorecen el desarrollo personal y social de nuestro alumnado, refiriéndome más concretamente en los servicios de salud, en los servicios sociales, en fiscalía de menores, asociaciones y etc. Se deberían crear mesas técnicas multidisciplinares donde todos los sectores de una zona estuviéramos representados para trabajar por un fin; nuestro alumnado.

3. Preventivo y proactivo. Creo que todos y todas estamos de acuerdo de la importancia de la prevención y de actuar antes que surjan las dificultades. Para ello es necesario trabajar desde la etapa de infantil. Si la orientación educativa tiene como una de sus

Revista AOSMA Nº 29- Octubre 2020- ISNN-e: 1887-3952

¿Es necesario un modelo de orientación?

finalidades el desarrollo personal del alumnado, es en esta etapa donde cobra mayor importancia nuestra intervención. Para ello sería necesario la presencia de un profesional de orientación en los centros de educación infantil y primaria al igual como ocurre en secundaria. Es inviable tratar de prevenir si no estamos en los centros presentes y participando de las dinámicas y contextos de los mismos.

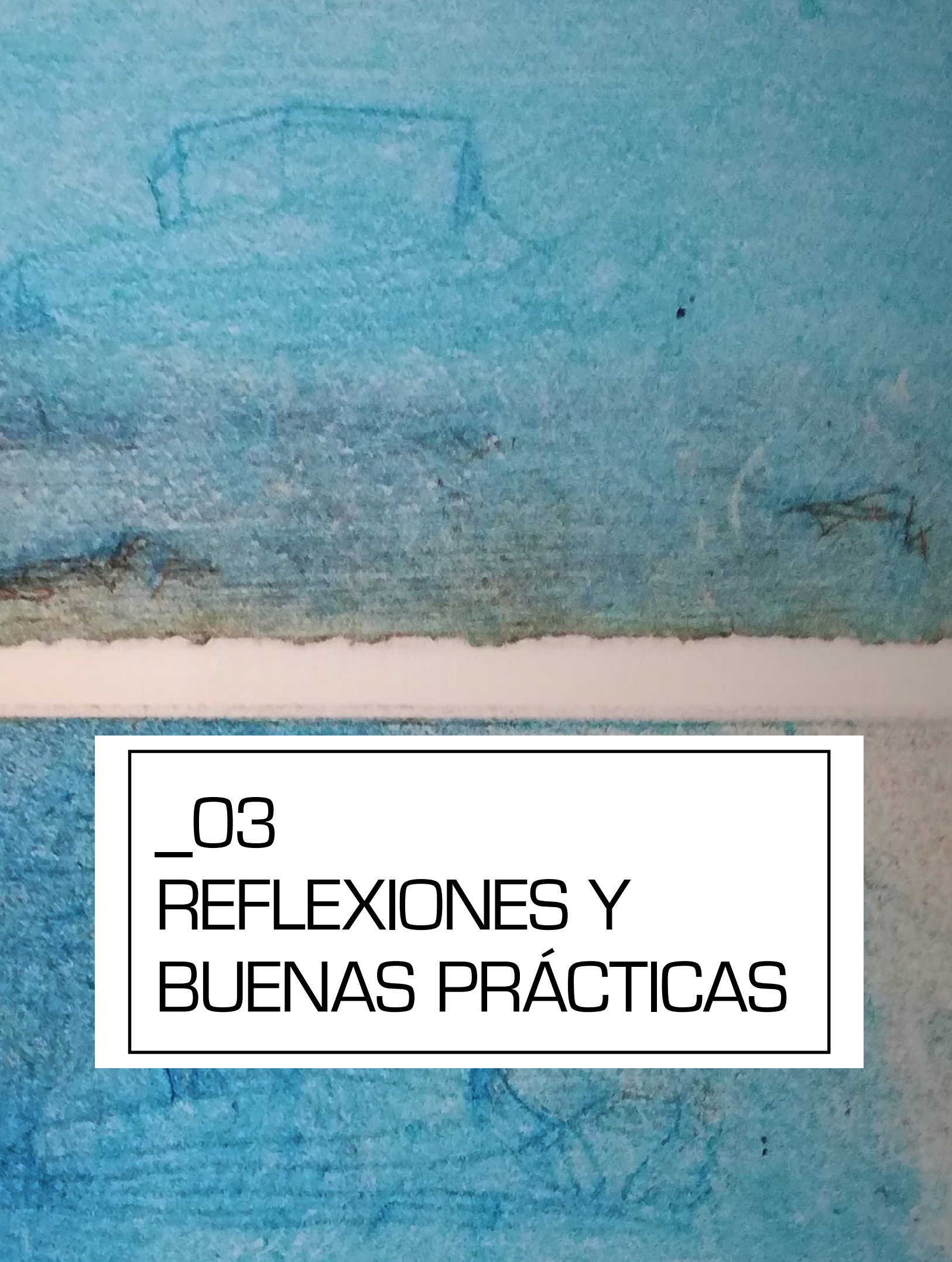
ARACELI SUÁREZ MUÑOZ
ORIENTADORA EDUCATIVA. COORDINADORA DEL EOE MÁLAGA SUR. FAPOAN.
CORRESPONDENCIA:
araceli.suarez.edu@juntadeandalucia.es

4. Tener en cuenta una ratio idónea de alumnado. Según la UNESCO la ratio es de 250 alumnos/as por orientador pero ¿nos hemos cuestionado por qué?. Nuestras intervenciones en los centros educativos deben ser para todo el alumnado, para el alumno o la alumna de identidad de género, para el alumnado que sufre bullying, para el alumnado que vive la la violencia de género para el alumnado de necesidades educativas especiales, para el alumnado de compensatoria, para el alumnado que necesita que se le oriente en su vida, para la elección de la carrera, para....podíamos seguir añadiendo.

5. Nuestra intervención como profesionales de la orientación no puede estar basada en lo que marca la normativa. Debemos tener identidad profesional ya que nuestra formación es técnica y en consecuencia nuestras intervenciones se concretan en contextos educativos diferentes que basado en sus características sabemos actuar. Somos profesionales que no siendo docentes sabemos intervenir en un contexto, analizar las necesidades del mismo, plantear un plan de actuación, utilizar recursos especializados y llevarlo a cabo.

En conclusión, ¿es necesario un modelo de orientación?. Pues la respuesta es que sí. Las confederaciones y las federaciones debemos trabajar en ello, porque es necesario dar respuesta a este siglo XXI desde nuestro perfil profesional y, de esta forma, favorecer la calidad del sistema educativo actual. Con nuestras intervenciones como técnicos favorecemos la igualdad, la inclusión, la toma de decisiones, la contextualización y, en definitiva, contribuimos a que esta sociedad sea cada vez mejor ■

Bahía/ NEURY



_03
REFLEXIONES Y BUENAS PRÁCTICAS

DE LA AUTOORIENTACIÓN A LA AUTODETERMINACIÓN

JOAQUÍN ELEAZAR DELGADO GIRALT
ORIENTADOR EDUCATIVO
CORRESPONDENCIA:
joaquin.delgado.edu@juntadeandalucia.es

En marzo de 2020, tras la declaración del estado de alarma derivado de la crisis sanitaria por COVID-19, la Orientación Educativa pasó a un estado de incertidumbre al que nos lanzamos de la mano de familias, alumnado y demás profesionales de la docencia. De repente, lo prioritario fue lo que siempre debió haber sido: la salud. Sin embargo, en la medida en que la situación se estabilizaba, muchas de las antiguas dudas que preocupaban a la comunidad educativa comenzaron a resurgir, si cabe, más acentuadas debido al cambio brusco que supuso el paso a la enseñanza telemática.

Las herramientas tecnológicas, otrora desaconsejadas por su efecto distractor sobre el rendimiento del alumnado, pasaron a ser indispensables. En el caso de la orientación educativa, a la añadida carga familiar se sumó la búsqueda contrarreloj de nuevos medios de asesoramiento, métodos de evaluación psicopedagógica y apoyo a la función de docentes y familias. Entre tantas incertidumbres, en algún determinado momento del confinamiento a todos los agentes de la comunidad educativa les surgió una duda común: ¿Cómo hago para mantener la motivación? La motivación de mis alumnos, la de mis hijos o incluso la mía propia.

Como orientador educativo, los últimos compases del curso 19/20 trajeron a mi rutina laboral muchas de estas dudas expresadas por diversos agentes educativos a los que buenamente intentaba asesorar a través de correos, videotutoriales y llamadas.

Revista AOSMA Nº 29- Octubre 2020- ISNN-e: 1887-3952

BUSCANDO LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

Uno de aquellos agentes fue J.S., un alumno con expectativas de acceder a la formación profesional de grado medio. A lo largo del curso, J.S. había ido desarrollando poco a poco su madurez vocacional. Tras dos trimestres de conversaciones con J.S. sobre orientación intercaladas con sus inquietudes, lo cierto es que la evolución de este alumno en materia de orientación vocacional había sido tal que durante el confinamiento su dominio final sobre la temática le permitía no solo manejar con solvencia la oferta educativa, sino orientar vocacionalmente a familiares y compañeros suyos. Con un poco de andamiaje, en el momento de mayor necesidad J.S. se había convertido en lo más parecido a un segundo orientador en el IES por mérito propio.

Pese a su aptitud, escasos días antes de mi cese en el puesto J.S. envío una pregunta al correo de orientación. Se trataba de una consulta sobre la prioridad entre el grado medio que tenía planificado estudiar y el grado superior que realmente era su meta vocacional en su proyecto vital. Sin lugar a duda, una de las cualidades cautivantes de la orientación educativa es observar la maduración del alumnado y recibir consultas vocacionales en las que éste valora una planificación a largo plazo. Una sensación comparable sería la del ave que observa los primeros vuelos de aves más jóvenes, consciente de que pronto volarán sin su supervisión. En mi caso, pensé que J.S. tenía la capacidad de dar el salto de calidad para volar libremente: la autoorientación.

Abandonar la confortabilidad del nido, la clave para explorar nuevos horizontes.

Bola de cristal de cierta afamada serie

Pese a suponer que podrían ser necesarios un par de emails más de los que generaría una respuesta del tipo "Sí, tu grado medio tiene prioridad para acceder al grado superior por el que preguntas", redacté a J.S. el siguiente correo:

> "Hola J.S., aprovechando que eres un alumno aventajado en orientación, te propongo responder a tu pregunta de manera que seas tú mismo quien averigüe la respuesta (por supuesto, con confirmación oficial por mi parte a lo que respondas). Educación infantil es un grado superior de cierta familia. Existen 3 grupos de familias. Si dos familias pertenecen al mismo grupo, están relacionadas. Pregunta nº1: ¿A qué familia pertenece el grado superior de Educación Infantil? Pregunta nº2: ¿Está relacionado el grado medio de Actividades Comerciales con el grado superior de Infantil? Consejo: puede usar la tabla que adjunto para ver los tres grupos de familias que existen."

Por aquello de dotar de significatividad a los aprendizajes intenté sacar provecho a la afición de J.S. por la serie animada sobre la que varias veces habíamos conversado en los recreos. Adjunté una imagen de su protagonista, cierto personaje conocido en España desde la década de los 80 hasta hoy día, entre otros aspectos, por su resiliencia frente a situaciones que superarían al resto de personajes.

Al cabo de unos días J.S. respondió:

> "1º: La familia de educación infantil pertenece al grupo 1. 2º: Educación infantil entraría en Servicios socioculturales y a la comunidad. Entonces como está en el mismo grupo de familias tiene prioridad. Espero que no haberme equivocado, estoy ayudando a una compañera con esto de los grados medios y la verdad es que me siento un pelín orgulloso. Muchas gracias por todo, espero no perder el contacto contigo."

Felicité a J.S. por su acierto y le volví a felicitar meses después cuando me informó de que había alcanzado su deseado título de la ESO. Como no podía ser de otra manera, no hemos perdido el contacto. La obtención del título seguro que incrementó el autoconcepto académico de aquel alumno. Sin embargo, quienes le habíamos visto evolucionar supimos que J.S. había alcanzado un logro, quizás no tan valorado, pero sin duda tan importante como la misma graduación. Con su conducta, J.S. dio el paso necesario para alcanzar la autoorientación y algo todavía menos frecuente: la autodeterminación.

¿Qué es la autodeterminación?

La Teoría de la Autodeterminación, TAD (Deci y Ryan, 1987), es una teoría propia de la Psicología Social que ofrece un marco explicativo para comprender hasta qué punto las personas sienten que sus actos son resultado de decisiones

personales y deliberadas, sugiriéndose, desde esta teoría, que el contexto mantiene un papel activo en el apoyo o vulneración del potencial de cada persona.

En orientación educativa el estudio de la autodeterminación ha generado trabajos, por ejemplo, en referencia a la mediación de agentes educativos como familia y profesorado en la génesis de la motivación de alumnado con Necesidades Educativas Especiales (López, 2008), la relación entre autodeterminación e inclusión (Muñoz-Cantero, Losada-Puente y Espiñeira-Bellón, 2018), o el papel que juega en la inclusión laboral del alumnado con discapacidad (Suñé, Díaz y Noell, 2012).

Hasta la fecha el estudio de la conducta autodeterminada en la Orientación Educativa resulta modesto en comparación con otras disciplinas como la Psicología Deportiva, donde el alto rendimiento y la salud ocupan un papel preponderante en la formación de jóvenes deportistas. Precisamente por el hecho de tratarse de jóvenes deportistas, la mayoría de veces estudiantes, resulta comprensible que muchos de los conceptos de la TAD que son aplicados en estos jóvenes resulten pertinentes para la comunidad educativa, en general, y para los profesionales de la orientación educativa, en particular. Con base en este interés, el presente artículo permitirá al lector iniciarse de manera sucinta en algunas pautas para el fomento de la conducta autodeterminada.

Para ello, lo primero que se debe conocer es que, al tratarse de una teoría que investiga un constructo tan vasto como la motivación, la TAD es considerada como una macroteoría más que como una teoría al uso, ya que estructura su marco explicativo en torno a seis "mini-teorías". Al respecto, si bien esta lectura facilita la aplicación de contenidos teóricos-conceptuales de todas las mini-teorías de la TAD, por su cercanía al acto educativo prestaremos especial detenimiento a tres de ellas: la Teoría de la Evaluación Cognitiva, la Teoría de la Integración Organísmica y la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas.

Teoría de la Evaluación Cognitiva

La primera miniteoría es la denominada Teoría de la Evaluación Cognitiva por Deci y Ryan (1985), la cual tiene por objeto de estudio los factores asociados a la motivación intrínseca. Concretamente, esta teoría analiza la facilitación o reducción de la motivación intrínseca dependiente de recompensas, feedbacks y otros eventos externos dependientes de agentes comunitarios que actúan como catalizadores cuando la persona se enfrenta a determinadas condiciones que conducen a tal tipo de motivación.

Un primer postulado de esta teoría es que el nivel de motivación intrínseca hacia una determinada tarea depende tanto de circunstancias originadas por el entorno social de la persona como de la propia evaluación ésta que haga sí misma en dicho contexto específico. Así, cuando ambos factores son valorados positivamente las personas tienen el potencial de generar en sí mismas sentimientos de competencia y, en consecuencia, generar una motivación intrínseca para tal tarea, reduciéndose si por el contrario la valoración se torna negativa (Deci, 1975). Pese a la aparente simplicidad de esta afirmación, en la práctica orientadora se puede comprobar que la ecuación para inculcar la deseada motivación intrínseca en nuestro alumnado resulta algo más compleja.

Al respecto, un primer matiz que enriquece a esta miniteoría es la consideración de que la variable de competencia percibida se encuentra mediada por agentes sociales significativos Vallerand y Reid (1984). En la práctica, en ocasiones, varios de estos agentes significativos pueden estar en el propio departamento de orientación de un IES bajo la acertada etiqueta de "profesorado especialista" en Pedagogía Terapéutica, ATAL, AL o PTIS. Otras veces la etiqueta no se vislumbra, pero la herramienta se encuentra en un familiar implicado en el porvenir del alumno, en agentes de trabajo social o en

aquel profesorado que, siendo o no tutor, hace las veces de agente significativo. En este sentido, suele ser frecuente que estos profesionales hayan trabajado con gran cantidad de nuestro alumnado, sean su referente para valoración de la competencia percibida y, con frecuencia, también hayan alcanzado a construir lazos que superan la formalidad del mero procedimiento de instrucción.

En no pocas ocasiones, las reuniones de departamento, guardias compartidas o un simple café acompañados de estos profesionales en los centros pueden facilitar al profesional de la orientación recursos que allanan el camino del profesional de la orientación hacia alcanzar el estatus de agente significativo para el alumnado que atiende y que, de otra manera, requerirían un conocimiento en profundidad del mismo por parte del profesional de la orientación y recursos temporales de los cuales no se suelen disponer.

Después de todo, desde la perspectiva del alumnado, resulta normal que con poco más de una hora de tutoría semanal, el profesional de la orientación no siempre sea el agente más significativo para generar una motivación de calibre intrínseco. Si este hecho se antoja difícil en los IES, resulta poco menos que impensable en los casos en los que el profesional de la orientación visita el centro una vez cada dos semanas, como puede suceder a tantos profesionales en equipos de orientación educativa. Pese a estas limitaciones, se estima pertinente que ahora que el modelo de orientación se centra merecidamente en la potencialidad y no sólo en el déficit, la información referida a estos agentes revista un rol protagonista a jugar en los procedimientos de evaluación psicopedagógica, especialmente, si pretendemos una intervención eficaz sobre la motivación del alumnado.

Otro concepto advertido por esta subteoría de la TAD es que la competencia por sí misma no suele bastar para aumentar la motivación intrínseca, salvo que venga acompañada por un sentimiento de autonomía (Ryan, 1982). En términos atribucionales esto conlleva que la percepción de competencia debe responder a un locus de causalidad interno (de Charms, 1968). En otras palabras, las personas no solo tienen que experimentar sus conductas con una sensación de eficacia, sino que también tienen que experimentar que son ellas mismas quienes originan, regulan y deciden sus propias acciones. Para generar motivación intrínseca, por lo tanto, el sentimiento de autonomía y competencia en la evaluación de situaciones necesita además de recursos internos procedentes de experiencias de éxito previas en diversas actuaciones y contextos (Reeve, 1996).

En la práctica, el camino para generar experiencias de éxito en nuestro alumnado será más sencillo en la medida en que se logre utilizar una juiciosa combinación de las enseñanzas de autores clásicos y las herramientas que ofrece el marco normativo actual. Así, resulta idóneo partir de los conocimientos previos del alumnado para la adquisición de nuevos contenidos, siendo de gran ayuda una adecuada evaluación inicial. La personalización de las programaciones didácticas podrá combinarse con la aplicación de medidas generales de atención a la diversidad y un adecuado programa de tránsito que evite transiciones bruscas en los sentimientos de competencia y autonomía de nuestro alumnado. No en balde, aquellos equipos directivos que dedican esfuerzos a la optimización de la organización de los recursos de atención a la diversidad de su centro tienden a prevenir con pericia muchos de los dilemas reiterados que generan las actuales ratios de las aulas.

Teoría de la Integración Organísmica u Orgánica

La segunda mini-teoría, denominada de la Integración Organísmica (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Connell, 1989), aborda el desarrollo de los comportamientos extrínsecamente motivados. En el marco explicativo de esta mini-teoría, la motivación extrínseca se compone de cuatro estilos de regulaciones que van desde

la regulación más controlada de la motivación, hasta la más autónoma (sin llegar a ser intrínseca). Concretamente, la TAD formula un orden de menor a mayor grado de autonomía en la regulación de la motivación donde en el primer lugar se sitúa la regulación externa, en un grado superior estaría la regulación introyectada, a la que sigue la regulación identificada y, finalmente, la integrada.

El concepto de regulación externa englobaría a aquellas conductas de nuestro alumnado dirigidas satisfacer una demanda externa o bien alcanzar una recompensa. Bajo esta definición, cabría imaginar gran cantidad de situaciones que forman parte de la cotidianeidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Un ejemplo serían las recompensas materiales por parte de la familia a calificaciones numéricas elevadas del alumnado. Este método, si bien pueden ser útil en ciertas ocasiones, aportaría un incentivo motivacional de calidad menor, pues cuando la regulación es externa las personas suelen vivenciar su conducta como controlada o alienada y sus acciones tienen un locus externo de causalidad percibido (de Charms, 1968).

Con base en este tipo de hallazgos de la TAD y los aportados por autores de referencia en la orientación educativa, resulta deseable transmitir a las familias y tutores legales de nuestro alumnado la necesidad de plantear variedad de recompensas que incluyan refuerzos extrínsecos de mayor calidad que las recompensas materiales o verbalizaciones que dicten que estudiar es la obligación de sus hijos, ya que, sin entrar a debatir tal afirmación, la motivación que genera este tipo de razonamiento beneficia escasamente a la meta de generar un elevado rendimiento académico en el alumnado. De esta forma, si utilizásemos una comparación de la motivación humana con el combustible de un coche, podríamos decir que, aunque todas las regulaciones extrínsecas mueven a las personas, una elección inadecuada del tipo de motivación puede causar daños en el motor de la conducta.

Regulación externa y combustibles

Regulación introyectada y miedo al error

Si avanzamos en la escala de "idoneidad" de estas regulaciones extrínsecas, el segundo nivel sería la regulación introyectada. El paso a la introyección conlleva la introducción de la regulación conductual dentro del estudiante, sin necesidad de que la conducta regulada sea aceptada por el alumnado como algo propio. Esta regulación motivacional suele presentarla alumnado de mayor edad y/o madurez, en los que las reglas o normas sociales establecidas juegan un mayor peso. También resulta un tipo de regulación frecuente en aquel alumnado que siente presión por demostrar su habilidad, o que valora su nivel de competencia mediante la comparación del propio rendimiento con el de otros (de Charms, 1968; Nicholls, 1984; Ryan, 1982).

Referente a este tipo de regulación, si bien las conductas introyectadas aportan una mayor interiorización, éstas siguen manteniendo un locus de causalidad externo donde la motivación por la conducta continúa siendo percibida como externa a la persona (Balaguer, Castillo, Duda, Quested y Morales, 2011; Williams, Grow, Freedman, Ryan y Deci, 1996). El alumnado que vivencia este tipo de regulación motivacional también puede verse motivado a realizar su comportamiento para evitar un castigo o una sanción, o bien por el efecto que la conducta tiene sobre su autoestima (Reeve, 2012). Un ejemplo de ello sería aquel alumnado que en clase de música mueve los dedos sin soplar la flauta por miedo a desafinar.

El tercer tipo de regulación extrínseca es la denominada regulación identificada. Este estilo de regulación tiene lugar cuando las conductas se realizan libremente, aunque constituyen un medio para un fin. En ocasiones, este medio no es agradable, pero se soporta por las consecuencias positivas que conlleva. Cuando se desarrolla una regulación identificada, el alumnado experimenta su conducta como una acción personal importante para alcanzar la meta de sus planes, por lo que el locus de control pasa a percibirse como interno.

Parece lógico pensar que, salvo que el docente consiga genuina pasión en el alumnado por su materia, éste sería el tipo de regulación más elevado que un estudiante podría alcanzar en sus estudios, al igual que sería esperable que en este nivel se encontrara todo aquel alumnado que accede a unos estudios postobligatorios. Sin embargo, según los datos estadísticos que la Red de Profesional de Orientación de Málaga disponía en su segunda reunión provincial el curso 2019/20, en el caso de la comunidad autónoma de Andalucía el porcentaje de abandono escolar en enseñanzas de formación profesional ronda el 50% frente al 22% estimado en la ESO. Si añadiésemos los datos de escolarización en primer ciclo de infantil, el gráfico resultante de la distribución de estudiantes en el sistema educativo andaluz tendría una forma similar a la de un tonel. A tales efectos, pese a iniciarse en estos estudios postobligatorios parece que la regulación identificada no está presente en gran parte de este alumnado.

El cuarto y último estilo de regulación extrínseca y más autónomo de todos corresponde a la regulación integrada. Según la TAD, este tipo de regulación tiene lugar cuando las regulaciones identificadas se incorporan por completo a la escala de valores y necesidades de la persona (Ryan y Deci, 2000b). Las conductas propias de la regulación integrada comparten muchas similitudes con la motivación intrínseca, si bien todavía son consideradas extrínsecas debido a que la conducta no genera un disfrute en sí misma, pero sí otros sentimientos como congruencia con los valores interpretados como propios de la persona. Por poner un ejemplo, algunos integrantes de equipos deportivos refieren no disfrutar plenamente con su disciplina, pero se mantienen en ella por el sentimiento de pertenencia a un grupo social.

Un beneficio añadido a la búsqueda de metas intrínsecas, como el crecimiento personal o el establecimiento relaciones personales íntimas de calidad, es que este tipo conductas tienden a favorecer el bienestar psicológico, mientras que el

Regulación extrínseca, la más cercana a la motivación intrínseca

seguimiento de metas extrínsecas, como el deseo de popularidad o los éxitos materiales previenen en menor medida la aparición de afectos negativos de malestar o ansiedad (Reeve, 2012).

En conjunto, resulta posible diseñar un continuo de la motivación según el grado de autodeterminación. Así, desde un estamento de conductas con inexistencia de motivación, se suceden los cuatro tipos de regulación extrínseca que hemos tratado en el artículo y, finalmente, la motivación intrínseca, como el grado de mayor autodeterminación del cual mana de diversión y vitalidad (Kasser y Ryan, 1996; Ryan, 1995).

Teoría de las necesidades psicológicas básicas

La última de las miniteorías de la TAD que trata el presente artículo enuncia tres necesidades psicológicas básicas que, en conjunto, constituyen un aspecto inherente a cualquier persona, no dependiente del género o la cultura. La satisfacción de estas necesidades facilita que las personas gocemos de bienestar psicológico y un rendimiento óptimo en las empresas que iniciamos (González, Castillo, García-Merita y Balaguer, 2015; Ryan, 2009).

Así, para la TAD existe una primera necesidad psicológica básica de autonomía, la cual representa la capacidad de elegir deliberada y libremente nuestra propia conducta al llevar a cabo nuestra actividad; una segunda necesidad de relación, referente al deseo social de sentirnos integrados y seguros en un grupo; y una tercera necesidad de competencia, referente al deseo de interaccionar eficazmente con el ambiente que nos rodea (Deci y Ryan, 2000). La búsqueda de la satisfacción de esta última necesidad de competencia resulta además un incentivo que dirige a las personas a perseguir retos atractivos para sus capacidades que permitan la mejora o mantenimiento de las habilidades propias.

La satisfacción de estas necesidades la encuentra el alumnado en su día a día: cuando conversa con sus amistades, cuando obtiene una calificación que interpreta como positiva o cuando explora con libertad el mapa en un videojuego. Precisamente por la facilidad con la que los videojuegos suplen las tres necesidades psicológicas básicas, no es de extrañar que la motivación para jugar rivalice con la obligación de permanecer sentados realizando tareas académicas en las que quizás el alumnado no se sienta ni competente, ni autónomo, ni relacionado con sus iguales de la forma en que lo haría con una consola.

Al respecto, según la TAD la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas no es una cuestión de términos absolutos, sino que el grado de satisfacción o insatisfacción puede variar a lo largo de un continuo de mayor o menor saciedad de las mismas. Eso sí, del grado de satisfacción de estas necesidades se derivará una mayor o menor motivación hacia la conducta en cuestión que el estudiante vaya a realizar, lo que dependerá tanto de las metas personales del alumnado como de las características del contexto en el que se encuentre cuando lleve a cabo su acción (Deci y Vansteenkiste, 2004).

Un ejemplo de esta consideración lo constituye aquel alumnado con altas capacidades que muestra una baja motivación hacia los estudios pues pese a saberse competente en la materia, sin la adecuación de la respuesta educativa a este alumnado, el seguimiento del currículo a la mismo ritmo que el resto de sus iguales no permite la satisfacción de su autonomía frente a contenidos que se sitúan por debajo de su zona de desarrollo próximo. Si a esta frustración añadimos la obligación de permanecer en silencio en clase, la necesidad básica de relación puede llevar a este alumnado a asumir comportamientos disruptivos que con frecuencia empañan la detección de sus NEAE por parte del equipo docente. De ello la importancia de que desde la orientación educativa se realice un adecuado proceso de evaluación psicopedagógica que facilite las medidas específicas de atención a la diversidad necesarias para el ajuste de la respuesta educativa a su nivel de competencia curricular y no a su edad cronológica.

CONDUCTA	No autodeterminada				Autodeterminada	
TIPO DE MOTIVACION	Amotivación	Motivación extrínseca				Motivación intrínseca
TIPO DE REGULACION	Sin regulación	Regulación externa	Regulación introyectada	Regulación identificada	Regulación integrada	Regulación intrínseca
LOCUS DE CASUALIDAD	Impersonal	Externo	Algo externo	Algo interno	Interno	Interno
PROCESOS REGULADORES RELEVANTES	No intencional No valorado Incompetencia Pérdida de control	Obediencia Recompensas externas Castigos	Autocontrol Implicación ego Recompensas internas Castigos	Importancia personal Valoración consciente	Congruencia Conciencia Síntesis con uno mismo	Interés Disfrute Satisfacción inherente

Adaptada de Moreno y Martinez (2006) en referencia a Ryan y Deci (2000a)

Como profesionales de la orientación educativa, además, satisfacemos la necesidad psicológica de relación de los demás protagonistas del acto educativo cada vez que mantenemos un diálogo de escucha activa en nuestras citas con alumnado, docentes, familias y tutores legales. La asunción de un modelo de consejo, en lugar de uno de guía directiva, facilita la autoorientación y la satisfacción de la necesidad básica de autonomía de estos agentes. Si, además, conseguimos dotar de significatividad a sus conocimientos previos estaremos aportando un sentimiento de competencia que les impulsará hacia la autodeterminación en su conducta.

A nivel institucional, formar agentes educativos autoorientados y autodeterminados redunda en una mayor capacitación de nuestro entorno, lo que reduce el número de intervenciones individualizadas que se demandan al profesional de la orientación. Resulta conveniente, por tanto, que la aplicación de este tipo de conocimientos teóricos en la práctica profesional de la orientación educativa se produzca al amparo de un modelo de intervención por programas que permita optimizar los escasos recursos temporales de los que se dispone en la práctica profesional de la orientación.

Aplicar la TAD en Orientación Educativa

La utilidad de la TAD radica en que, además de facilitar una comprensión práctica de la motivación, facilita indicadores que permiten a los agentes educativos estimar en qué grado sus conductas están potenciando o no el proceso de internalización necesario para que el estudiante pueda transformar gradualmente sus regulaciones controladas en regulaciones autodeterminadas.

A nivel de aula, el desarrollo y mantenimiento de relaciones personales cercanas entre nuestro alumnado desde la orientación educativa debe ser un objetivo a incluir en el Plan de Orientación y Acción Tutorial, ya que resulta esencial para el ajuste y bienestar que se deriva de la satisfacción de la necesidad psicológica básica de la relación. Para ello, la red de orientación hoy día dispone de gran cantidad de recursos abiertos para su aplicación personalizada a través de la acción tutorial como, por ejemplo, los que pueden ser visitados en el área de acción tutorial y convivencia del blog del ETPOEP de Málaga o sus homólogos en el resto de provincias.

Al respecto, los trabajos de la propia TAD cuentan con evidencia de que las personas alcanzan con mayor facilidad la interiorización de sus conductas cuando éstas resultan útiles para un funcionamiento eficaz en el entorno social que les rodea (Balaguer, 2007; Deci y Ryan, 2000). Una buena pauta para las familias es mostrar interés por los aprendizajes de sus hijos e hijas (no en sí

por las calificaciones), dotar de oportunidades cotidianas para el diálogo sobre los contenidos que el estudiante trabaja en la escuela y prestar atención a las verbalizaciones del alumnado en el hogar sobre temas académicos, alabando sus esfuerzos y mostrando respeto por sus inquietudes. De esta forma, docentes y familias del alumnado podemos facilitar la evolución de conductas con regulación de tipo extrínseco hacia patrones de conducta autodeterminados en la medida en que logremos facilitar el proceso de internalización retirando paulatinamente la presencia de incentivos externos, modelando en nosotros mismos estilos motivacionales con pautas de mayor autodeterminación (Deci y Ryan, 1985).

En mayor o menor medida, la propuesta es conocida para cualquier agente educativo. En el caso de las familias otorgar un valor al esfuerzo no subordinado a los resultados, dotar al estudiante de oportunidades de éxito, recompensar verbal y explícitamente los hábitos de estudio que se desean mantener, apoyar su autonomía con exigencias acordes de madurez a través de un estilo educativo democrático o generar un diálogo en el hogar que dote de sentido personal a la conducta de estudio según los proyectos vitales que en ese momento sean significativos para el alumnado podrían ser algunas pautas.

En referencia al profesorado que desee inculcar una conducta autodeterminada en su alumnado, la TAD aconseja la adopción de estilos interpersonales de apoyo a la autonomía con su alumnado desarrollándose formas de regulación más autodeterminadas en la medida en que esta autonomía sea facilitada (Deci y Ryan, 2000). A nivel metodológico, un ejemplo cada día más frecuente lo constituyen aquellos docentes que emplean modelos de heteroevaluación en sus materias, donde se exige al alumnado que se otorgue una calificación sincera a sí mismo y a sus compañeros. Otro ejemplo son los trabajos cooperativos o el aprendizaje basado en proyectos los cuales, con una adecuada planificación y seguimiento, pueden ser recursos de gran interés para el entrenamiento en interacciones que fomenten la satisfacción de las necesidades de relación y autonomía. Especialmente, este tipo de proyectos serán útiles en la medida el docente tenga éxito en la consideración de los focos de interés del alumnado, el intercambio de información significativa entre el alumnado y un estilo interpersonal del docente que evite las posturas de tipo impositiva o controladora, velando por la minimización de presiones y demandas extrínsecas, en favor de una mayor libertad en la toma de decisiones (Deci y Ryan, 1987). Pese a ello, cabe la posibilidad de que no todo el alumnado se encuentre preparado para las características de las metodologías previamente mencionadas, pudiendo ser necesarios diferentes niveles directividad o autonomía en el alumnado en función de las características madurativas del grupo de referencia con el que el docente trabaje en cada momento.

Conclusiones: tiempo, entrenamiento y autodeterminación

Conviene recordar, no obstante, que el proceso de internalización motivacional es un proceso vital que requiere de tiempo y entrenamiento por parte de los agentes educativos y que es dependiente, de una parte, de las experiencias previas de cada estudiante, y por otra, de los factores situacionales con los que interaccione (Ryan, 1995).

Para la comunidad educativa, los beneficios de fomentar de una mayor internalización en las motivaciones del alumnado pueden ser múltiples, desde una mayor persistencia frente a las dificultades académicas (Vansteenskiste et al., 2010; Vansteenksite, Lens y Deci, 2006), la facilitación de la adopción de valores como la honestidad (Bureau y Mageau, 2014), el aumento del bienestar subjetivo y autoestima de la persona o una mejor integración en su grupo de iguales (Ryan y Frederick, 1997; Deci y Ryan, 2000; Ramis, Torregrosa, Viladrich y Cruz, 2013).

En resumen, la TAD considera que las personas presentamos una inclinación natural hacia la motivación intrínseca, requiriendo de un proceso de internalización que se producirá si se cuenta con recursos que potencien el desarrollo de la conducta hacia patrones cada vez más autodeterminados. Con el paso del tiempo y con el contexto social apropiado que vele por la satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y relación del alumnado, tenderán a presentar motivaciones cada vez más autodeterminadas para la realización de sus actividades (Deci, Eghrari, Patrick y Leone, 1994), para lo cual será de gran relevancia el rol del especialista de la orientación educativa ■

REFERENCIAS

Balaguer, I. (2007). Clima motivacional, calidad de la implicación y bienestar psicológico: Una propuesta de intervención en equipos deportivos. En A. Blanco, & J. Rodríguez Marín (Eds.), *Intervención Psicosocial* (pp. 136-162). Madrid: Prentice-Hall.

Bureau, J. S., y Mageau, G. A. (2014). Parental autonomy support and honesty: The mediating role of identification with the honesty value and perceived costs and benefits of honesty. *Journal of Adolescence, 37*(3), 225–236.

de Charms, R. C. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior.* New York: Academic Press.

Deci, E. L. (1975). *Conceptualizations of intrinsic motivation. In Intrinsic motivation* (pp. 23-63). Springer, Boston, MA.

Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self determination theory perspective. *Journal of personality, 62*(1), 119-142.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality, 19*(2), 109-134.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*(6), 1024-1037.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11*, 227-268.

Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). *Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. Ricerche di psicologia.*

González, L., Castillo, I., García-Merita, M. y Balaguer, I. (2015). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades psicológicas y bienestar: Invarianza de un modelo estructural en futbolistas y bailarines. *Revista de Psicología del Deporte,* 24, 121-129.

Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and social psychology bulletin, 22*(3), 280-287.

López, M. F. P. (2008). Educar en autodeterminación: profesores y padres como principales agentes educativos. Educacion y diversidad= Education and diversity: *Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad, (2)*, 151-166.

Moreno, J. A., y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 6(2),* 39-54.

Muñoz-Cantero, J. M., Losada-Puente, L., & Espiñeira-Bellón, E. M. (2018). Apoyos y autodeterminación en la escuela inclusiva. Factores relacionados con la obtención de resultados personales positivos. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 29*(1), 8-24.

Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education.* Harvard University Press.

Ramis, Y., Torregrosa, M., Viladrich, C., & Cruz, J. (2013). El apoyo a la autonomía generado por entrenadores, compañeros y padres y su efecto sobre la motivación autodeterminada de deportistas de iniciación. *Anales de Psicología, 29*(1), 243- 248.

Reeve, J. (1996). *Motivating others: Nurturing inner motivational resources.* Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer US.

Ryan, R. (2009). Self determination theory and well being. *Social Psychology, 84*(822), e848.

Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. Journal of personality and social psychology, *43*(3), 450.

Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of personality, 63*(3), 397-427.

Ryan, R. M., y Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalisation: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 749-761.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 54-67.

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.

Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well being. *Journal of personality, 65*(3), 529-565.

Ryan, R. M., Williams, G. C., Patrick, H., & Deci, E. L. (2009). Self-determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology, 6*, 107-124.

Suñé, M. V., Díaz, M. P., & Noell, J. F. (2012). La inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual: un reto para la orientación psicopedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 23*(1), 85-93. ISO 690

Vallerand, R. J., & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology, 6*(1), 94-102.

Vansteenkiste, M., Smeets, S., Soenens, B., Lens, W., Matos, L., & Deci, E. L. (2010). *Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to perfectionism and educational outcomes. Motivation and emotion, 34*(4), 333-353.

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist, 41*(1), 19-31.

Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z. R., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of personality and social psychology, 70*(1), 115-126.

RESEÑA

¿Para qué servimos los pedagogos? El valor de la educación de Miguel Ángel Santos Guerra.

ENRIQUE GALLARDO FORTES
ORIENTADOR EDUCATIVO
CORRESPONDENCIA:
egallardofortes@gmail.com

Miguel Ángel Santos nos presenta en 11 capítulos y un epílogo *¿Para qué servimos los pedagogos? El valor de la educación.* Como él aclara, lo ha puesto en primera persona del plural porque se siente firmemente identificado con el título, con la figura de los pedagogos/as, como uno más. Igualmente, el libro incluye un prólogo, escrito por Ángel Pérez Gómez, donde sitúa la pedagogía en un escenario de complejidad, de cambio e incertidumbre. De las palabras que dedica al texto me quedaría con una: ilusión. No nos puede sorprender que el libro esté bien argumentado, ni sus interesantes propuestas. Y menos aún del lenguaje que emplea el autor de un "discurso original y atractivo con un lenguaje elegante ágil y fluido sembrado de anécdotas oportunas, ingeniosas y sugerentes que ejemplifican e inspiran los planteamientos conceptuales más rigurosos", tal como lo expresa Ángel Pérez. No tenía duda que me encontraría con ese lenguaje y con esa capacidad casi mágica del autor de abrir los ojos, de aguijonear al pensamiento crítico de cada uno de nosotros con una sonrisa y una moraleja inteligente.

Para quienes disfrutan y aprenden con esos aguijones mágicos, tienen la oportunidad de hallarlos en el índice bien identificados en una categoría llamada "anecdotario". Suman un total de 27.

Una de las preguntas que nos hace el autor es "¿Sabe todo el mundo lo que hace un pedagogo? Creo que no". En las líneas que tratan de dar respuesta a esta pregunta me llama la atención una reflexión suya. No conozco muchos casos de pedagogos, aunque sí de profesores, que se dediquen al ejercicio de la política. Y le causa sorpresa porque la educación es una actividad profundamente cívica y política. Esta misma reflexión se podría ampliar también a los psicopedagogos, añade.

Comienza el libro con un capítulo de aclaraciones semánticas: Educación no es igual que instrucción, educación no es sinónimo

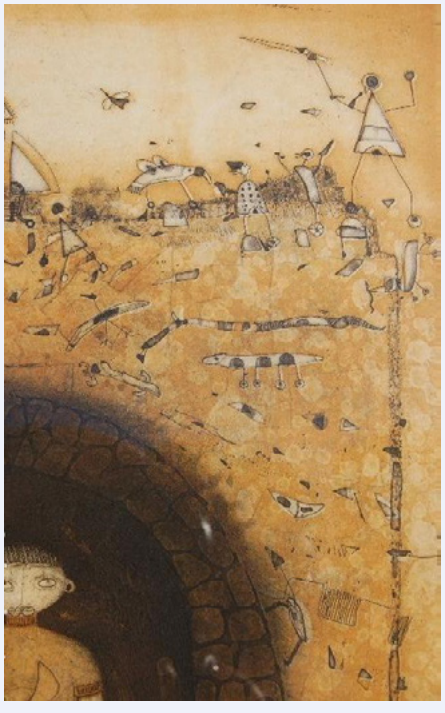
de socialización, educación no es adoctrinamiento. Me gustaría destacar cómo define educación: “el concepto de educación tiene, a mi juicio, dos componentes fundamentales. Uno es de naturaleza crítica y el otro de naturaleza ética”. Crítica y ética son los elementos que componen la vía férrea por donde discurre ese tren que yo llamo educación. Salirse de estos dos conceptos, en la práctica educativa supone un descarrilamiento, fracaso escolar, absentismo.

La educación es la gran ocupación del pedagogo y pedagoga. Para las sociedades, de la educación depende el progreso moral. Y, partiendo de esto, el autor presenta las tareas del pedagogo. Se trata de una tarea difícil porque tiene que cultivar la solidaridad, el saber, el respeto, la dignidad y la compasión con los más débiles. Todo ello en un contexto adverso, aún más, con la dificultad de hacer amar el conocimiento en una sociedad obsesionada con el dinero, el poder, el placer y la fama. No obstante, es una tarea apasionante, hermosa, sin fin, en palabras del autor.

Otro de los temas que nos plantea es el grave problema con la formación. Problema eterno no resuelto y, desde mi punto de vista, aún menos con el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. El autor defiende algo parecido a un “MIR docente”, salvo en el proceso de ingreso. También plantea el tema de la evaluación: la necesidad de una evaluación para mejorar, para aprender, para dialogar, en contraposición con aquella que busca clasificar, seleccionar, controlar, comprobar y jerarquizar.

Además, Miguel Ángel Santos aprovecha la ocasión para expresar su contrariedad de haberse jubilado “tan joven”. Me recuerda a lo que dicen los artistas: que no se jubilan nunca y

P. AGUILAR



Fragmento con niño / P. AGUILAR

que prefieren morir en el escenario, con los pinceles o con el teclado en las manos. Este hecho me ayuda a la inclusión, por iniciativa propia, de un tercer elemento junto al del pensamiento crítico y a la ética. Es el del arte o la creatividad.

Continúa el autor ofreciendo 50 salidas profesionales contemporáneas para los pedagogos. Yo destacaría la primera: Orientación Educativa. No obstante, de la lista de salidas propuestas nos encontramos, por ejemplo, con educación para la salud y atención a la diversidad, mediación familiar, ámbito digital y laboral, gestor de formación, departamentos de recursos humanos, gabinetes psicopedagógicos, inspección educativa, dirección escolar, peritaje judicial y muchas otras.

Aborda, también, los contextos de la acción pedagógica, como el que está en primer plano de la actualidad: el contexto digital junto con las dificultades institucionales y personales para mejorar. Sin autocrítica y apertura a la crítica no hay mejora, sentencia.

El epílogo me produce una gran alegría y ternura al encontrarme con los estudiantes de tercero del Grado de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga que respondieron a la pregunta "¿Por qué quieres ser pedagogo o pedagoga?". Se trata de mi grupo de alumnos y alumnas de la asignatura Evaluación Educativa de los Aprendizajes. En plena pandemia, han asistido a las clases no presenciales con las nuevas tecnologías digitales. Para mí, ha sido un alumnado que vino a rescatarme con un salvavidas de esfuerzo y comprensión en este auténtico bautizo o chapuzón en las gélidas aguas de las videoconferencias. Por ello, me siento profundamente agradecido.

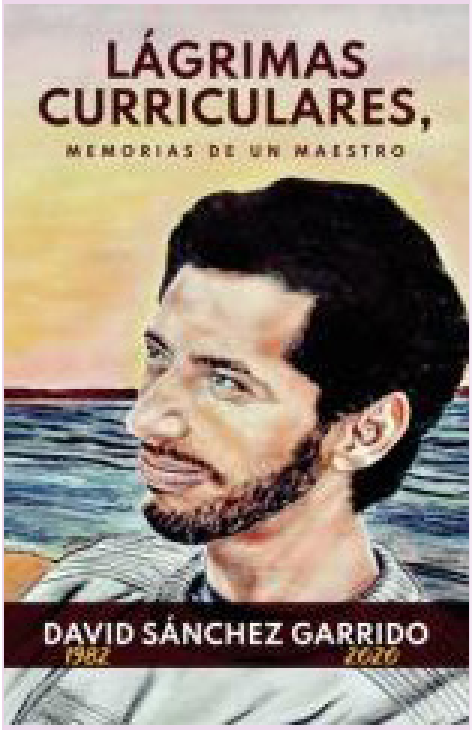
Como decía al principio, este libro transmite ilusión y sabiduría y una defensa de la figura del pedagogo y la pedagoga que no pocos ningunean, por desconocimiento o por oscuro interés. Pero dañar a la pedagogía, o al profesional que la ejerce, es dañar la educación, es dañar a la sociedad, es dañar a las personas. Es triste que muchas veces sea "por fuego amigo". Independientemente de si sois o no pedagogos o psicopedagogos, encontraréis una lectura divertida, amena, con preguntas inteligentes, y con respuestas más inteligentes aún, que disipan las mentiras más cómodas de creer y de repetir.

RESEÑA

Lágrimas curriculares. Memorias de un maestro

de David Sánchez Garrido

MANUEL SÁNCHEZ VICIOSO
ESCRITOR



Lágrimas curriculares, Memorias de un Maestro es un libro diferente, se parece a su autor David Sánchez Garrido. David y yo somos primos y a su vez parientes de Sancho Panza, esto imprime carácter. Lágrimas curriculares es una joya compuesta de veinte y nueve perlas distintas, todas brillan con luz propia, como las estrellas. El autor no les llama capítulos, sino Experiencias y Visiones, incluido el epílogo titulado Despedida y cierre.

Podría entenderse que es un libro dedicado a los maestros, profesores, educadores, tutores, orientadores y padres de ambos sexos, que lo es, pero también para toda persona preocupada por la educación, por el futuro de la Madre Tierra. Contiene algunos arcanos que desvelan la realidad de la escuela, de la sociedad y del futuro de la humanidad.

Cada capítulo empieza con dos o tres bandas sonoras. El autor encarece que las oigas mientras lees, después te advierte de qué va, bajo el epígrafe Temáticas Tratadas. Luego viene su desarrollo y termina con un cuento o un poema, posteriores a las dedicatorias, y una ilustración. Cada capítulo tiene vida propia, puedes leer el libro empezando por donde quieras, pues hasta el índice es sui géneris: en un cuadro de doble entrada, además del título, expresa las bandas sonoras y sus letras, la temática, el poema o el cuento y la ilustración.

Sus Lágrimas curriculares son más que unas memorias desgranadas en Visiones y Experiencias. Es la autobiografía profesional, docente y educadora de mi primo David Sánchez Garrido, que este año se jubila. Auguro que su merecida jubilación no será más que cambiar de pagador de la Consejería de Educación a la Dirección General de Clases Pasivas. Él se situará en la antípoda de lo pasivo, ya que David seguirá trabajando por los demás y utilizando su tiempo para seguir transmitiendo valores humanistas. Además David Sánchez Garrido fue alumno de la Universidad Laboral de Málaga y

termina su periplo educador en la misma UNI. Para mayor abundamiento, se crió en Carranque. Todo esto imprime carácter, del que está muy orgulloso.

Si asevero que David Sánchez Garrido es un joven sabio y añado que es una persona del necesario renacimiento próximo para ayudarnos a salvar el planeta Tierra, no estoy tirándome un farol. Me avala su vasta cultura polifacética y holística, lo mismo te plancha un huevo que te fríe una corbata, lo mismo habla y escribe de filosofía, como de conductas, o de tratamientos pedagógicos y didácticos, igual escribe una canción que un poema, que un cuento, que da conferencias… Además de maestro, es formador de profesorado y un gran aficionado a la cultura alimentaria.

David recurre a una herramienta literaria y crea un personaje, un heterónimo, David Jordán, que mimetiza, que se camufla con las siglas JD, y que es quien firma las poesías, relatos y algunos dibujos que se insertan en el libro. Lo hace para no abrumar al lector con tantos conocimientos y habilidades, no por falsa modestia. David no tiene nada de falso sino de auténtico.

Durante la lectura he experimentado muchas emociones, alegría con sonrisas, risas y llanto por tristeza. Me he sentido rejuvenecido en algunos pasajes en los que me veía en mi trabajo de educador en la Residencia Andalucía, internado de la UNI, he sido benefactor de neuronas espejo, he aprendido y desaprendido. Ambos hemos trabajado en Cultura de Paz y me ha sorprendido la coincidencia de sus cuatro erres, R-econocimiento, R-eparación, R-esponsabilidad y R-econciliación y mis tres erres, R-ebelde, R-evolucionario, R-epublicano, a la que le he añadido la cuarta erre, R-egolfo. Por indicación suya, y con su permiso, la he adoptado como antefirma. El autor utiliza y contiene en Lágrimas Curriculares algunos cameos, o sea, que recoge escritos de terceros que convierte en coautores a personas que fueron alumnas y alumnos suyos y que aportan un testimonio clave para la mejor comprensión y veracidad a los contenidos. El libro está dedicado a la otredad.

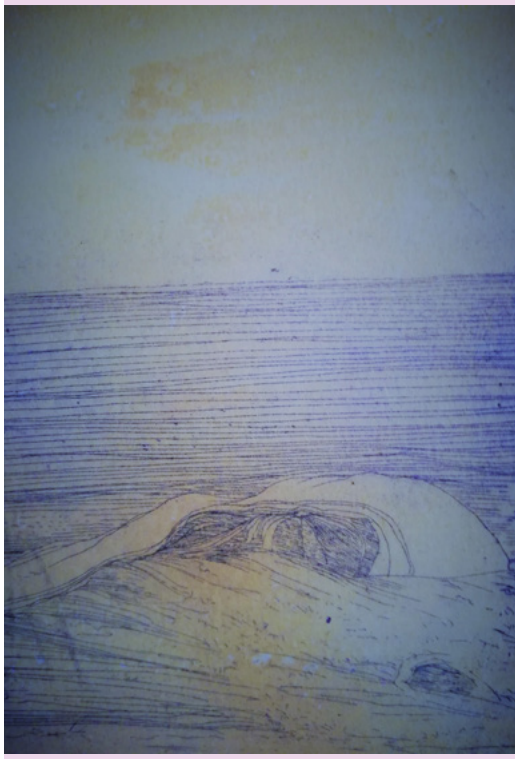
Todas la Visiones y Experiencias son interesantes. Destacaré algunas. La dedicada a la Tutoría Compartida como una terapia y hecho educativo para la inclusión de alumnos ya desahuciados por el sistema educativo, que practicara con mi amigo Manolo Maeso y que David ha sistematizado con sus compañeras y compañeros, y divulgado para el rescate del alumnado al borde del precipicio. La dedicada a la creatividad, dado que he escrito un ensayo que titulé Por qué se escribe, en el que coincidimos en algunos aspectos. Es revolucionaria la Visión 8ª titulada Bajo la radiación ultravioleta, que puedo resumir con la frase: "La solución del mundo actual será feminista o no será".

En la lectura de la Experiencia 9ª, con el título Tierra de Matones me he sentido reflejado, pues en la última etapa de mi ejercicio docente me empoderé con las herramientas para instituir la Cultura de Paz en mi centro, incorporándolo al programa Escuela Espacio de Paz por una necesidad, bajo el paraguas de la frase ancestral "Para educar a un niño hace falta la tribu entera", que oí al filósofo y pedagogo José Antonio Marina. Me he conmovido con la Experiencia 11ª llamada Lágrimas autistas, donde he aprendido y me he enternecido, además de sentirme orgulloso por la labor de los trabajadores/as de los Departamentos de Orientación Educativa a la hora de implementar medidas para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad de los alumnos especiales, en concreto con el alumnado con Trastorno del Espectro Autista, TEA.

Lágrimas Curriculares remata con un capítulo titulado Despedida y cierre, nombre que recoge de la finalización de las emisiones de TVE, cuando aún era en blanco y negro y la sociedad española caminaba por los senderos para traer la democracia a nuestro país a pulso. Por último y fuera de concurso y del índice nos regala el autor, con su generosidad sin medida, y como muestra de amor a la educación 36 Materiales de Buenas Prácticas, para uso de cualquier persona, ya que pueden descargarse en internet. Pues aún cabe mayor altruismo, ya que el dinero recaudado se donará íntegramente a la Asociación AID Children of the Word, www.aidcw.org. Así consta en la contraportada.

EPÍLOGO

A CARGO DE AOSMA



Jorge Guillén, el hombre que leía las páginas del mar

En la Malagueta, Jorge Guillén tenía la costumbre de observar las olas del mar, como si leyera las páginas de un libro. Esa tarde, una pequeña ola bañó sus pies, y en ésta leyó:

> ¿Habrá un fin al saber?
>
> Nunca, nunca. Se está siempre al principio
>
> de una curiosidad inextinguible
>
> frente a la infinita vida.

Ese instante de plenitud quedó grabado. Las cosas buenas no se hunden, siempre regresan; los comportamientos valiosos pueden volar. El mar juega con estas materias hermosas que parecen desvanecerse en el aire, las modifica y crea con ellas las páginas del mar, sus poemas y crónicas, sus ensayos y aforismos, sus reediciones y antologías.

Desde AOSMA, dedicamos este poema de J. Guillén y esta "página del mar" (de origen anónimo) a todos aquellos que han dedicado y continúan dedicando su vida a la educación, como M.A. Santos Guerra y David Sánchez.

Ellos saben que todo lo que hacemos con el corazón no se pierde; vuelve transformado en recuerdo, en afecto, o en hojas de espuma. Siempre habrá quien sepa recolectar este regalo y preservarlo.

Paco Aguilar, el radiólogo de los sueños

Artista multidisciplinar y fundador de la Galería Taller Gravura

Paco Aguilar es un artista multidisciplinar. En 1981, abrió el Taller de Grabado Gravura en Málaga, su ciudad natal. La Galería Taller Gravura es un espacio de creación y una galería de arte, gestionada en colaboración entre Paco Aguilar y Mariana Martín. Gravura ha llevado a cabo una importante labor difusora del Grabado Calcográfico, con multitud de talleres y cursos de grabado, apoyando a artistas y editando obra gráfica. Además, Gravura organiza exposiciones de artistas consagrados y da oportunidad a jóvenes. Los talleres y, recientemente, los cursos online constituyen la esencia de este lugar mágico de la ciudad de Málaga.

En paralelo a Gravura, Paco Aguilar ha desarrollado su trabajo pictórico. En la actualidad, cuenta con más de 100 exposiciones individuales en todo el mundo. Su obra, que comprende pintura, grabado y escultura, ha sido distinguida con los premios más prestigiosos a nivel nacional e internacional.

En este número, Aguilar ha cedido sus obras desinteresadamente. O mejor dicho, interesado en un fin educativo. Aguilar es un humanista. En su obra nos habla de los anhelos y pesadillas que nos produce el mundo real. Y de la angustia que emana de la piel del planeta.

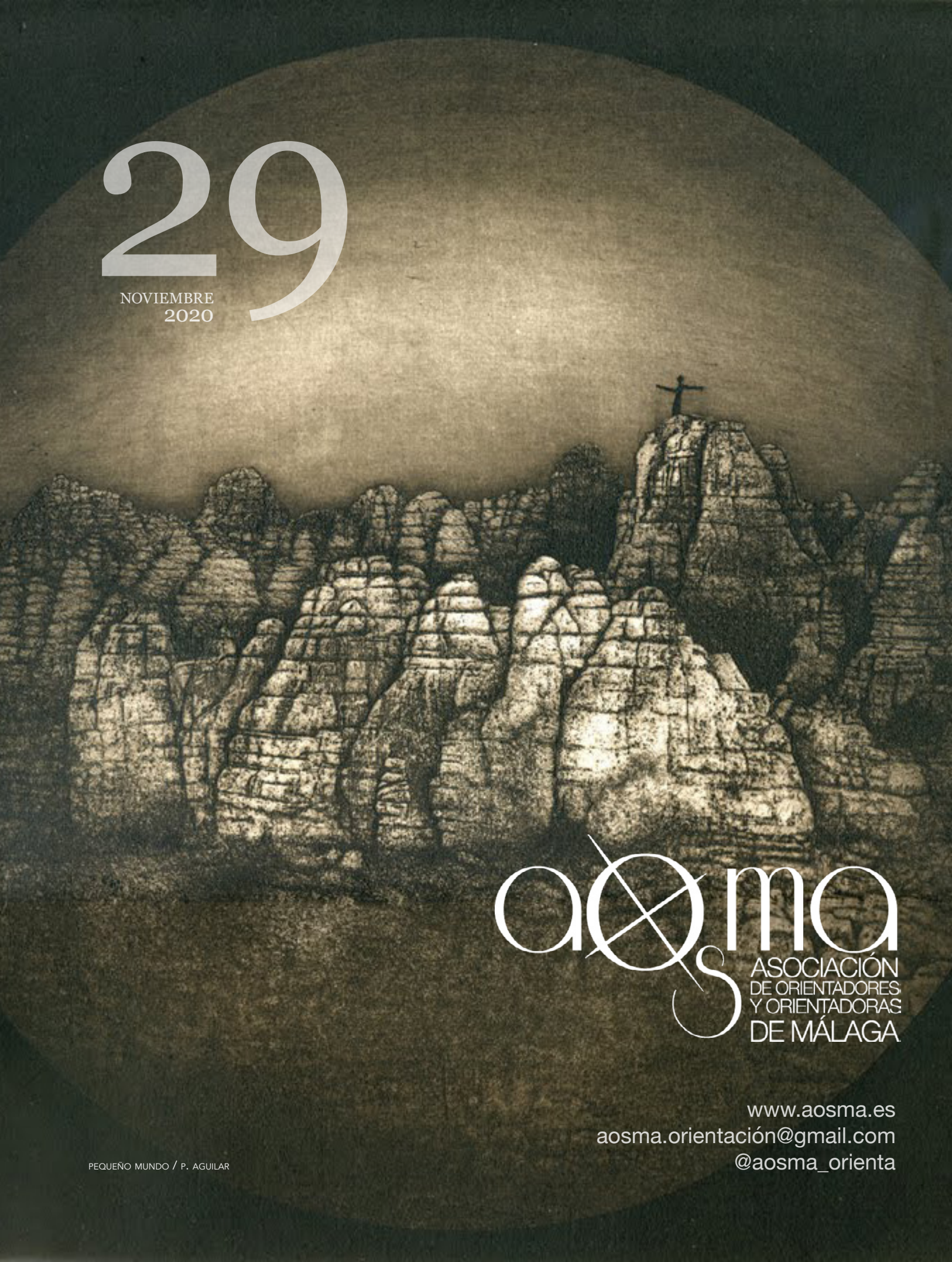
Por encima de todo, sus imágenes transmiten empatía por los que sufren, por los que están perdidos, por los inocentes. Esa empatía es el primer paso en todos los procesos educativos, en todas las relaciones de ayuda. Por ejemplo, en la orientación.

Las imágenes por resonancia magnética funcional detectan oxígeno en las células, flujos de sangre llena de hemoglobina. Proporcionan valiosas imágenes del funcionamiento del cerebro. Aguilar, con sus viejas prensas, detecta los sentimientos de afecto que circulan bajo la piel; también percibe la ansiedad oculta y los flujos de emociones mezcladas. Luego, nos regala radiografías de nuestros deseos y miedos.

Es un radiólogo de sueños. Aunque nunca sabremos cómo detecta las corrientes subterráneas del alma humana, ni cómo llega a conocernos tan bien. Que sepamos, nunca estudió medicina. Sabemos, eso sí, que desde 2006 comienza a trabajar en su nuevo estudio, situado en el término rural de Almogía (Málaga). Y que en invierno podemos localizarle cerca de la Calle San Juan y de la Iglesia de San Juan Bautista, en galeriatallergravura@gmail.com y en www.gravura.es

29

NOVIEMBRE
2020



aosma
ASOCIACIÓN
DE ORIENTADORES
Y ORIENTADORAS
DE MÁLAGA

www.aosma.es
aosma.orientación@gmail.com
@aosma_orienta

PEQUEÑO MUNDO / P. AGUILAR