



La Orientación en la mejora del desarrollo y bienestar personal

Coordinadoras:

M.^a JOSÉ MARRODÁN GIRONÉS
ANA PONCE DE LEÓN ELIZONDO



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

LA ORIENTACIÓN EN LA MEJORA
DEL DESARROLLO Y BIENESTAR PERSONAL

M.^a JOSÉ MARRODÁN GIRONÉS
Y ANA PONCE DE LEÓN ELIZONDO
(COORDINADORAS)

LA ORIENTACIÓN EN LA MEJORA
DEL DESARROLLO Y BIENESTAR PERSONAL

UNIVERSIDAD DE LA RIOJA
2020

La Orientación en la mejora del desarrollo y bienestar personal /

M^a José Madorrán Gironés y Ana Ponce de León Elizondo (coordinadoras).

– Logroño : Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones, 2020.

234 p. : il. ; 24 cm.

DL LR 807-2020

ISBN 978-84-09-25309-8 (rústica)

ISBN 978-84-09-25310-4 (pdf)

1. Orientación pedagógica. 2. Estudiantes. 3. Calidad de vida. I. Marrodán Gironés, M^a José. II. Ponce de León Elizondo, Ana. III. Universidad de La Rioja.

37.048

JNFC – THEMA 1.0

La Orientación en la mejora del desarrollo y bienestar personal,

de M.^a José Marrodán Gironés y Ana Ponce de León Elizondo (publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Unported.



Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

Esta obra ha sido posible gracias a la ayuda de la Universidad de La Rioja y del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) a través del Proyecto de Red de Excelencia “Red OCIOGUNE: Investigación e innovación en educación del ocio, ciudadanía inclusiva y desarrollo humano” (RED2018-102625-T) y del Proyecto de I+D+I “Ocio y bienestar en clave intergeneracional: de la cotidianidad familiar a la innovación social en las redes abuelos-nietos” (EDU2017-85642-R).

© Logroño, 2020

Edita: Universidad de La Rioja. Servicio de Publicaciones

Diseño de portada: Universidad de La Rioja. Servicio de Comunicación

Imagen de cubierta: © Elías del Río

ISBN 978-84-09-25309-8 (rústica)

ISBN 978-84-09-25310-4 (pdf)

Depósito legal: LR 807-2020

Producción Gráfica: Reproestudio, S.A.

Impreso en España - Printed in Spain

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	11
María José Marrodán Gironés y Ana Ponce de León Elizondo	
BLOQUE 1. LA ORIENTACIÓN Y SU MARCO GENERAL	
INNOVAR O MORIR	15
Miguel Ángel Santos Guerra	
PROYECCIÓN EDUCATIVA SOCIO-FAMILIAR Y ESCOLAR DEL OCIO Y BIENESTAR EN CLAVE INTERGENERACIONAL. EL APRENDIZAJE SERVICIO COMO CONSTRUCTO METODOLÓGICO	35
Rufino Cano González, Eva Sanz Arazuri, Ana Ponce de León Elizondo, M. ^a Ángeles Valdemoros San Emeterio, Magdalena Sáenz de Jubera Ocón, Rosa Ana Alonso Ruiz y Mónica Casado González	
RETRATO GENERAL DE “LA NUEVA ORIENTACIÓN” CON EL COVID-19.....	61
María José Marrodán Gironés	
MEJORAR LA ORIENTACIÓN	71
Miguel Ángel Santos Guerra	
BLOQUE 2. LA ORIENTACIÓN Y SUS ESCENARIOS ESPECÍFICOS	
DESARROLLO Y BIENESTAR INTERGENERACIONAL EN EL MARCO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA	81
Eva Sanz Arazuri	
LA CONDUCTA SUICIDA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: HORA DE ACTUAR	93
Eduardo Fonseca-Pedrero, Alicia Pérez de Albéniz, Adriana Díez-Gómez y Andrea Gutiérrez García	
COEDUCAR EN TIEMPOS DE COVID	107
Dolores Vique Ginés	

CONFINAMIENTO Y CONDUCTA SUICIDA. ÁMBITOS DE ACTUACIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR	115
Beatriz Gutiérrez López	
BLOQUE 3. LA ORIENTACIÓN Y COVID	
PANORAMA GENERAL DE LA ORIENTACIÓN EN ESPAÑA	127
Juan Antonio Planas Domingo	
ORIENTACIÓN Y COVID-19	135
Ana Cobos Cedillo	
LA ORIENTACIÓN EN LA MEJORA DEL DESARROLLO Y BIENESTAR PERSONAL. ACTUACIONES EN CONTEXTO PANDEMIA	143
Lyana Echeverría	
LA ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS INTEGRADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL MARCO DE COVID-19	153
Ernesto Gutiérrez-Crespo Ortiz	
LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LOS CENTROS DE PERSONAS ADULTAS...	165
Pedro Carlos Almodóvar Garrido	
EL AULA DE CONVIVENCIA. UN ESPACIO PARA EL ENCUENTRO, EL DIÁLOGO Y LA REFLEXIÓN	171
Eva Pascual Luengo	
BLOQUE 4. RECURSOS DE ORIENTACIÓN PARA LA NUEVA NORMALIDAD	
CORONAVIRUS-19	177
Sonia Fontecha Heras	
CONTRA LA ESTIGMATIZACIÓN. TAMBIÉN TE PUEDE PASAR A TI	183
Sonia Fontecha Heras	
ACTIVIDAD PARA TUTORÍA. LA VIDA DE LAS MASCARILLAS. ¿A DÓNDE VAN A PARAR?	187
Sonia Fontecha Heras	
DÍA A DÍA CON EL CORONAVIRUS	191
Sonia Fontecha Heras	
Y TÚ: ¿DE QUÉ BANDO QUIERES SER?	199
Sonia Fontecha Heras	

RECOMENDACIONES SANITARIAS	203
Sonia Fontecha Heras	
EVITANDO EL ESTIGMA SOCIAL. MATERIAL PARA NIÑOS	207
Colegio Oficial de Psicólogos de La Rioja	
DECÁLOGO EMOCIONAL FRENTE AL COVID	209
Colegio Oficial de Psicólogos de La Rioja	
DUELO	211
Equipo de Logroño-Oeste	
EL NIDO DE LOS PROYECTOS (RED ACRETA). ATENCIÓN A ACNEAE POR AACC	219
Alma Belén Pastor-Ripoll	
ORIENTAONE, EL SISTEMA DE ORGANIZACIÓN DE INFORMACIÓN PARA ORIENTADORES	229
Eva Pascual Luengo	

PRESENTACIÓN

Cuando hablamos, tratamos y trabajamos en la orientación educativa y, en general en educación, hablamos de la vida. No solo de los contenidos y los currículos, sino de los aprendizajes y vivencias que van configurando la forma de pensar, ser y actuar de nuestros educandos. En ese sentido, también nos va ajustando a nosotros mismos porque la vida y el aprendizaje son significaciones fluidas y cambiantes. No podemos obviar que no hay educación sin aprendizaje y el aprendizaje verdadero debe implicar el bienestar y desarrollo máximo de las posibilidades de cada educando, y tanto él como el educador aprendemos en esa interacción.

Por ello hablar de diversidad, de inclusión, de conflictos, de dificultades, de situaciones nuevas a las que enfrentarnos los orientadores, el profesorado, el alumnado y las familias, es algo cotidiano que forma parte de nuestra profesión y del ejercicio de vivir.

Este año 2020 ha sido un año complejo y difícil que nos ha traído una experiencia nunca vivida y situaciones que escapan a nuestro control personal. Afectan a todos los ámbitos sociales: sanidad, educación, economía, sociabilización, etc., y nos enfrenta a grandes retos; desde el más íntimo con nosotros mismos al más solidario con los demás; y desde el replanteamiento de nuestra actividad profesional al de todo el engranaje educativo y orientador.

Esta obra que surge a partir del Encuentro Estatal de Orientación realizado, virtualmente en Logroño, por la Universidad de La Rioja y la Asociación de Profesionales de La Orientación de La Rioja (APOLAR), pretende reflejar tanto investigaciones y experiencias llevadas a cabo antes y después de la llegada del COVID-19, como la opinión de expertos profesionales de la educación y la orientación en diversas áreas y en aspectos relevantes del desarrollo personal, social y escolar.

Encontraremos una mirada ajustada a la realidad que vivimos sobre temas acuciantes como la prevención y tratamiento de conductas suicidas; convivencia; igualdad de género; identidad sexual; relaciones intergeneracionales abuelos-nietos y la importancia de incluir a los abuelos en la educación que ejerce la

familia; las necesidades y retos de la orientación educativa en estos momentos. Así mismo, se dedica un capítulo recopilatorio de materiales e infografías que han sido elaboradas en nuestra Comunidad Autónoma de La Rioja en el inicio de la pandemia para apoyo de profesorado y familias, puesto que la orientación se dirige a toda la comunidad educativa y es imprescindible contar con ellas y trabajar juntos, en la mayor medida posible.

La orientación en la mejora del desarrollo y bienestar personal pone de manifiesto que los centros educativos y la universidad pueden y deben caminar unidos y retroalimentarse mutuamente, de modo que sus acciones induzcan a investigaciones y enriquezcan por igual la teoría y la praxis educativa.

Estamos viviendo, como hemos dicho al principio, tiempos convulsos que necesitan de otra mirada a la educación y a la orientación, de otros recursos, y de un esfuerzo mayor por tejer redes presenciales y virtuales de colaboración conjunta en todos los niveles educativos –desde la universidad a la educación infantil– y con la implicación de profesorado, alumnado y familias, porque vivir es un continuo cambio y cuanto más difíciles son las situaciones mayor debe ser el esfuerzo individual y colectivo, y más notorio resultará el crecimiento personal.

Así nos lo recuerdan las palabras del escritor japonés Haruki Murakami: “Y una vez que la tormenta termine, no recordarás cómo lo lograste, cómo sobreviviste. Ni siquiera estarás seguro si la tormenta ha terminado realmente. Pero una cosa sí es segura. Cuando salgas de esa tormenta, no serás la misma persona que entró en ella. De eso trata esta tormenta”.

María José Marrodán Gironés

Ana Ponce de León Elizondo

BLOQUE 1

LA ORIENTACIÓN Y SU MARCO GENERAL

INNOVAR O MORIR

Miguel Ángel Santos Guerra

*Catedrático Emérito de Didáctica
y Organización Escolar, Universidad de Málaga*

Allá en tiempos muy remotos, un día de los más calurosos del invierno el Director de la Escuela entró sorpresivamente al aula en que el Grillo daba a los Grillitos su clase sobre el arte de cantar, precisamente en el momento de la exposición en que les explicaba que la voz del Grillo era la mejor y la más bella entre todas las voces, pues se producía mediante el adecuado frotamiento de las alas contra los costados, en tanto los Pájaros cantaban tan mal porque se empeñaban en hacerlo con la garganta, evidentemente el órgano del cuerpo menos indicado para emitir sonidos dulces y armoniosos.

Al escuchar aquello, el Director, que era un Grillo muy viejo y muy sabio, asintió varias veces con la cabeza y se retiró, satisfecho de que en la Escuela todo siguiera como en sus tiempos.

Augusto Monterroso en el libro *La oveja negra y demás fábulas*.
Alfaguara. 2006.

1. NECESIDAD PERENTORIA DE INNOVAR EN LA ESCUELA

La fábula que encabeza estas líneas nos muestra de manera meridiana el peligro de instalarse en las rutinas. ¿Cuándo se entera el grillo de que su lección se asienta en un craso error? ¿Cuándo descubre el director que aquello que plantean en las aulas los maestros como eje de la verdad está cimentado en una falsedad tremenda? En definitiva, ¿cómo mejorarán si nunca se cuestionan lo que están haciendo?

La escuela muere si se queda anquilosada. Porque tiene que dar respuestas a las necesidades de la sociedad. Y la sociedad cambia. Y tiene que responder a las expectativas de los alumnos y de las alumnas. Que también cambian. Y las ciencias evolucionan y se desarrollan. Los saberes pedagógicos se multiplican. El mundo digital lo invade todo.

Si la escuela no se mueve, si no cambia, si no se adapta e, incluso, si no se adelanta a las exigencias de los nuevos tiempos, perderá su sentido.

“Del actual sistema educativo, a un gran número de estudiantes, lo que más les interesa o inquieta es cómo obtener determinados certificados y ciertos títulos que saben que son importantes, pero por su valor para encontrar un puesto de trabajo, y mucho menos para sentirse realizados como personas y como ciudadanas y ciudadanos responsables”, dice el profesor Torres Santomé (2015).

Las respuestas de la escuela deben centrarse en las preguntas esenciales. Debe dar respuesta a las verdaderas demandas de formación. Si la escuela no autocuestiona su quehacer, si no se abre a la crítica, si no evoluciona, quedará sin respuestas, dejará de cumplir su cometido, dejará de existir. Morirá. La innovación es cuestión de vida o muerte.

Considero muy importante que las innovaciones se fundamenten con rigor, que se lleven a cabo con criterios ambiciosos, que se plasmen en escritos claros y ordenados y, sobre todo, que se difundan para que otros vean que es viable la transformación.

La innovación resulta absolutamente imprescindible. No es que sea conveniente innovar, es que es del todo necesario. La rutina es el cáncer de las instituciones. La rutina ahierroja la acción con las cadenas de las inercias. ¿Cómo hacemos la planificación este año? Como el año pasado. ¿Cómo vamos a realizar la evaluación? Como siempre. ¿Cómo vamos a agrupar a los alumnos y a las alumnas? Como todos los años.

Desde esa dinámica que se cierra a la crítica y que huye de la autocrítica más elemental, la escuela está condenada al fracaso. Bien es cierto que la escuela es una institución que vive de espaldas al éxito e, incluso, sin la necesidad de definir que se entiende por éxito. Pues bien, no hay nada más estúpido que lanzarse con la mayor eficacia en la dirección equivocada.

La necesidad de la innovación procede de múltiples causas. Por una parte, hay exigencias de adaptación de la escuela a nuevas funciones que debe asumir o a la reformulación de funciones que ya existían. Por otra parte, pueden introducirse innovaciones para evitar el fracaso constatado o para superar una situación problemática. Hay hallazgos científicos que invitan, casi exigen, la incorporación a la práctica de esos descubrimientos. También la creatividad puede ser una fuente de innovación, cuando iniciativas originales se ponen en marcha en busca de mejoras de procesos y resultados.

La escuela no puede permanecer anclada en viejas concepciones, en viejas prácticas, en dinámicas obsoletas. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades. También cambian las personas. Las necesidades, las condiciones, las expectativas de los alumnos y de las alumnas son cambiantes. Por eso digo en el título: innovar o morir.

Hay ante la innovación dos posturas antitéticas: pudiendo mantener todo lo que hay, ¿por qué cambiarlo? Y esta otra: pudiendo cambiar lo que hay, ¿por qué mantenerlo? La primera nos lleva al inmovilismo, la segunda nos predispone para la innovación.

2. LOS PROBLEMAS DEL LENGUAJE: APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE INNOVACIÓN

Quisiera, en primer lugar decir que hay muchísimas acepciones del concepto de innovación. El lenguaje permite entendernos, pero en muchas ocasiones hace que nos confundamos. Utilizamos la misma palabra pero de forma no solo distinta sino contradictoria. El problema no es que no nos entendamos porque, cuando nos damos cuenta que esto sucede, podemos dialogar. El problema es creer que nos entendemos cuando decimos cosas diferentes.

La abundantísima bibliografía sobre innovación desvela la polisemia del concepto. Hay quien llama innovación a una reforma. Y hay quien llama innovación a un cambio de horario.

“Desde la perspectiva innovadora y progresista que nos ocupa, la innovación educativa se concibe como un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se introducen y provocan cambios en las prácticas educativas vigentes”, dice Jaume Carbonell (2008) en su libro “Una educación para mañana”.

Hay, a mi juicio, tres caminos equivocados para llegar a una aceptable concepción de la verdad. El primero es el **concepto jerárquico de verdad**. Lo defino así: verdad es lo que la autoridad dice que es verdad. Puede ser esta política, religiosa o académica. La verdad así definida es indiscutible. El sello de la veracidad está en el poder de quien la define. El segundo es el **concepto sociológico de verdad**. Se define así: verdad es lo que la mayoría dice que es verdad, Pero la verdad no se vota. Estamos hartos de ver cómo mayorías unánimes se han equivocado. El tercero es el **concepto fundamentalista de verdad**. Lo defino de esta manera: verdad es lo que yo digo. Y nadie me puede hacer dudar.

Creo que el camino correcto es el diálogo y la negociación de los significados. El concepto de innovación exige algunas características definitorias.

En primer lugar supone cierta insatisfacción con lo que se está haciendo, cierta disconformidad con lo que existe. Porque no da resultados satisfactorios, porque genera problemas, porque no produce motivación o porque engendra tedio. Se formulan preguntas, se pone en tela de juicio la práctica. Y, como resultado de la respuesta, se piensa en introducir alguna novedad.

En segundo lugar, exige cierta creatividad para incorporar algo nuevo, algo que no existía, algo que tiene un carácter transformador. La innovación crea e incorpora algo diferente en su concepción en su método, en su organización o en su finalidad.

En tercer lugar, requiere una condición positiva, al menos en teoría. Puede que luego resulte un fracaso el desarrollo de esa innovación, pero el núcleo de su incorporación está en la expectativa de mejora.

En cuarto lugar, aunque no es esencial este requisito sino deseable, debería tener un carácter colegiado. Aunque la iniciativa sea de un solo profesional, en una sola asignatura, en un aula solamente, debería ser un cambio conocido, compartido y consensuado.

En quinto lugar, creo que la innovación debe llevar aparejada una buena dosis de pasión, de compromiso, de ilusión, de entusiasmo. Esta es una profesión que solo puede ser desempeñada dignamente desde la pasión. No se trata solo de saber, se trata de sentir, de comprometerse, de apasionarse. No entiendo una innovación que se arrastra como una pesada carga, como una condena.

Hay quien confunde cambios con mejoras. Mejora es una palabra infinita que debemos desentrañar, pero no todo cambio es una mejora.

Un amigo le dice a otro:

– ¡Qué pena esta vida! ¡Nadie cambia!

– No digas eso, porque yo he cambiado muchísimo desde el año pasado, replica el interlocutor.

Y el amigo precisa:

– Me refería para bien.

Insisto: no todos los cambios son mejoras. Por consiguiente, no todos los cambios son, a mi juicio, verdaderas innovaciones.

3. INFINITA TIPOLOGÍA DE LAS INNOVACIONES

Los tipos de innovación son innumerables. Podemos clasificarlos **en función de su ámbito de implantación**: todas las escuelas, varias escuelas, una escuela, un departamento, un aula, una asignatura... **En función de su contenido**: currículum, convivencia, metodología, organización, materiales... También hay innovaciones diversas **en función del tiempo**: hay innovaciones de largo plazo, de medio plazo y de duración breve. Puede haber innovaciones diferentes **por el lugar de la jerarquía organizativa en la que nacen**: unas tienen carácter descendente (el epicentro de la iniciativa está en núcleos superiores de decisión) y otras, carácter ascendente (que nacen en la base y son propuestas para su aceptación a la autoridad competente). **Según su coste**, puede haber innovaciones muy caras y otras que no suponen costo alguno... **Según su ambición de perdurabilidad**, hay innovaciones que pretenden experimentarse y finalizar y otras que se desea que permanezcan para siempre.

No me voy a centrar en aquellas innovaciones que afectan a todo el sistema educativo y que, habitualmente, llevan el nombre de Reformas (Fullan, 1999; Rodríguez Romero, 2003; Popkewitz, 1994). Y lo hago porque quiero escribir para los docentes, sobre aquellas iniciativas que pueden poner ellos en marcha.

El que propongo, es un camino más profesionalizador que las reformas. Porque éstas convierten a los profesores en meros aplicadores, en simples ejecutores de lo que unos han descubierto y otros han prescrito. Muchas reformas se sustentan en dos creencias tan peligrosas como falsas: como no lo van a saber hacer, expliquémoselo en la ley y como no lo van a querer hacer, mandémoselo.

Esas innovaciones macro pueden cambiar el currículum la estructura del sistema y la organización de las escuelas pero difícilmente llegan a las actitudes de los profesores, a sus concepciones y a sus prácticas. Los legisladores deben de pensar que el día que se promulga la ley, mientras el profesor duerme, alguien le toca con una varita mágica en la cabeza para que lo comprenda todo, en el corazón para que se apasione por ello y en las manos para que lo haga. Pero esa varita mágica no existe.

Lo que pasa con las reformas es que son gratuitas. ¿Cuánto cuesta decir en un artículo de la ley que los profesores deben atender la diversidad? Nada. ¿Cuánto costaría tener en el aula un docente que sepa, pueda y quiera atender a cada uno de sus alumnos? Muchísimo. Las reformas son también generalizadas. ¿A cuántos docentes afecta la ley? A todos los del país, sin excepción alguna. Las reformas son, además, automáticas. ¿En cuánto tiempo tiene que producirse el cambio? De un día 'para otro. Con una consecuencia ventajosa para el legislador, que ahora puede decir: "Yo ya se lo he mandado hacer, ¿por qué no lo hacen?".

Es muy importante pensar en la finalidad que se persigue. Debe estar clara la pretensión que se busca. ¿A quién beneficia la innovación? A todos y a todas,

solamente a los que más lo necesitan, solo a los que menos lo necesitan? Y hay que analizar el contenido de la pretensión: ¿afecta a cuestiones de fondo o a dimensiones superficiales de la práctica?

4. EVALUACIÓN DE LAS INNOVACIONES

Voy a dividir este apartado en dos partes. En la primera plantearé algunas ideas sobre la importancia y la necesidad de evaluar las innovaciones. En la segunda expondré las características que, a mi juicio, tiene que tener esa evaluación.

4.1. NECESIDAD DE LA EVALUACIÓN

Creo importante llamar a la necesidad de evaluar las innovaciones. No todo lo que se pretende se alcanza, no todo lo que se busca se consigue. Es más, a veces se generan efectos secundarios nocivos.

Recuerdo un antiguo artículo de Papagiannis (1998) titulado “Hacia una economía política de la innovación educativa”. Decía en él que muchas innovaciones que han surgido para favorecer a los más desfavorecidos, el sistema las acaba convirtiendo en innovaciones que favorecen a los más favorecidos. Por eso hay que estar vigilantes sobre el desarrollo de lo que en un principio nace con voluntad de mejoras esenciales.

Y hay que plantearse cuáles han sido las causas del fracaso, cuando lo ha habido. En primer lugar por responsabilidad y, en segundo lugar, porque el fracaso puede ser una fuente de aprendizaje. Existe la fertilidad del error. El profesor Agustín de la Herrán, de la Universidad Autónoma de Madrid, está coordinando un libro sobre lo que hacemos mal en la educación, sobre los errores que cometemos. Me ha pedido que me encargue de redactar un capítulo sobre lo que hacemos mal en evaluación. Se puede aprender del error si somos humildes e inteligentes. ¿Por qué ha fallado esta experiencia? ¿Por qué se ha pervertido esta innovación? La respuesta rigurosa nos permitirá aprender.

Hablo, como explicaré más adelante, de una evaluación de corte cualitativo, democrática, negociada, presidida por la ética, puesta al servicio de la comunidad y no del poder, encaminada a la mejora y no a la confección de rankings (Santos Guerra, 1993, 1998, 2015, 2017a, 2018), que utiliza métodos diversos, sensibles para captar la complejidad, adaptados al contexto y difundidos en informes inteligibles.

Creo que es muy importante que los informes de las evaluaciones se hagan públicos. Quienes lean encontrarán iniciativas que pueden adaptar y estímulo emocional para la acción. Dice la profesora inglesa Joan Dean que si los profesos-

res y profesoras compartiésemos las cosas buenas que hacemos encontraríamos una fuente inagotable de optimismo. Estamos más dados a compartir las dificultades y los problemas.

La innovación no consiste en hacer por hacer, en cambiar por cambiar, en una concatenación de actividades y proyectos nuevos. No consiste en hacer cosas distintas porque sí. Innovación no es activismo. Porque la innovación, para ser educativa, tiene que estar penetrada por los valores.

Dice Jean Rudduck (1994): “Hemos llegado a ver con claridad que el fracaso de algunas innovaciones para echar raíces en las escuelas se debe a nuestra preocupación por **hacer el cambio** en lugar de preocuparnos por el **significado del cambio**” (el subrayado es de la autora).

4.2. LA EVALUACIÓN QUE PROPONGO

El arco semántico del concepto de evaluación es muy amplio. Es preciso cerrarlo para saber a qué tipo de evaluación nos estamos refiriendo. El castellano complica o dificulta la precisión ya que utilizamos un sólo término para referirnos a realidades diversas que, por ejemplo en inglés, tienen referentes lingüísticos y semánticos distintos: *accountability*, *assessment*, *appraisal*, *self-evaluation* son términos referidos a modalidades o aspectos diferentes de la evaluación que nosotros encerramos en la misma y única palabra.

Por eso considero imprescindible, antes de avanzar, definir brevemente el tipo de evaluación a la que me estoy refiriendo:

- a. Tiene en cuenta los procesos y no sólo los resultados.** Lo cual quiere decir que se realiza durante un período relativamente largo y no en los momentos considerados terminales, que utiliza instrumentos capaces de brindar la comprensión de la dinámica procesual y que no sólo acude a los datos de rendimiento para emitir un juicio de valor sobre la actividad desarrollada sino a elementos que se instalan en el acontecer de la acción, en la configuración de los escenarios y en la naturaleza e intensidad de las relaciones.
- b. Da voz a los participantes en condiciones de libertad.** Es decir, trata de facilitar la opinión de manera que nadie se sienta amenazado por hablar o por el contenido de su juicio. Esto significa que ha de garantizarse el anonimato de los informantes y la confidencialidad de sus opiniones. La evaluación no es, pues, un juicio que los evaluadores emiten sobre la calidad de la innovación sino la ocasión en que se libera la opinión de quienes actúan en la misma para generar la comprensión de lo que hacen. Es imprescindible, pues, la captación de los significados que la acción tiene para los protagonistas de la misma. Este hecho confiere a la evaluación un sentido democrático.

- c. Se preocupa por el valor educativo en un doble aspecto.** En primer lugar porque focaliza su atención en la captación del valor educativo de la innovación, de las relaciones, de las actividades, etc. En segundo lugar porque ella misma pretende ser educativa en su forma de desarrollarse. Adquirir o no los conocimientos pretendidos puede ser una parcela evaluable, pero no se puede ignorar todo lo relativo a la dimensión auténticamente educativa: la racionalidad de las prácticas, la justicia en las relaciones, la igualdad de los derechos, la atención a la diversidad, los principios que inspiran el aprendizaje, el curriculum oculto de la organización, la utilización del poder...
- d. Utiliza métodos diversos para reconstruir y analizar la realidad.** Un sólo método no permitiría captar con rigor lo que sucede en una realidad compleja. Si sólo se observa lo que sucede sin disponer de las opiniones de los protagonistas, si sólo se sondea la opinión a través de un cuestionario sin comprobar mediante la observación cómo se producen los hechos, si sólo se analizan los documentos que recogen el proyecto de intervención o las memorias de la actividad sin descifrar a través de la presencia si los proyectos tienen consistencia real..., será difícil emitir un juicio fundamentado sobre el valor de la innovación educativa.
- e. Está comprometida con los valores de la sociedad.** La evaluación no tiene solamente en cuenta los valores de la innovación que se desarrolla sino que presta voz a quienes ni siquiera pueden opinar por no tener acceso a esos servicios sociales o porque resultarían perjudicados por la forma en que se organiza o desarrolla la actividad educativa en un sentido más amplio y social.
- f. Es una evaluación en la que nadie tiene el criterio exclusivo o privilegiado de la interpretación correcta o válida de la realidad.** Ningún estamento, ninguna persona, tiene la facultad o la atribución de emitir el juicio definitivo sobre la realidad. Cuando participan evaluadores externos no tienen éstos la función de ofrecer a los participantes la valoración de lo que hacen bien o mal sino que les ofrecen los datos y los criterios para que ellos emitan un juicio más fundamentado y ajustado, ya que su compromiso y sus intereses en juego pueden dificultar un análisis desapasionado.
- g. No se deja arrastrar por la mística de los números.** Es una evaluación que no maneja cifras, porcentajes o estadísticas más que de una forma subsidiaria si es que permiten facilitar la comprensión. No se basa, pues, en la medición. No se presenta a través de datos numéricos.
- h. Utiliza un lenguaje sencillo.** Es una evaluación que se expresa en el lenguaje que utilizan los protagonistas para emitir sus juicios sobre el valor educativo de la innovación. Hacerlo de otro modo significaría robar a los legítimos propietarios el conocimiento que se deriva de la evaluación.

- i. Parte de la iniciativa de los protagonistas.** Es una evaluación que surge de la iniciativa interna de la comunidad educativa y que tiene por finalidad última la comprensión y la mejora de las prácticas educativas que realizan. No se trata, pues, de una imposición externa, de una prescripción legal o de una recomendación de agentes externos sino de una decisión autónoma, asumida y desarrollada desde dentro.
- j. Pretende mejorar la práctica.** Es una evaluación que tiene como finalidad esencial la mejora de la práctica educativa a través de la discusión, de la comprensión y de la toma racional de decisiones. La evaluación que defiende no tiene como finalidad fundamental comparar, seleccionar, clasificar, jerarquizar o controlar sino dialogar, comprender y mejorar.
- k. Una evaluación contextualizada.** Es decir que tiene en cuenta el marco de referencia (tanto diacrónico como sincrónico) en el que la innovación se realiza, el tamaño de la organización, la peculiar configuración psicosocial que la define, la idiosincrasia de su cultura, el entorno en el que se instala, la procedencia de sus protagonistas, el momento en que se analiza... No hay, pues, una evaluación para todos igual ni es siempre la misma.

Algunas de las características son compartidas obviamente por otros tipos de evaluación. ¿Cómo no van a pretender todos los modelos de evaluación conseguir la mejora de los programas? Es la globalidad de las características y la coherencia que se establece entre ellas y de todas ellas respecto a los fines lo que configura la evaluación a la que me refiero.

5. DIFICULTADES INSTITUCIONALES Y PERSONALES

En un antiguo libro sobre innovación que leí hace muchos años (Morrish, 1978), cuando yo estrenaba la profesión, aparecía un capítulo que se titulaba, “Características de los resistentes y de los innovadores”. Se decía en él que la resistencia al cambio es proporcional a la cantidad de cambio que se precisa en el sistema receptor.

Dentro de ese capítulo se hace referencia a las ocho resistencias al cambio que plantea Watson (1967) y que ahora enunciaré de forma casi telegráfica:

- **Homeostasis:** “Es el deseo de los organismos de mantener el equilibrio, lo que en términos fisiológicos se expresa, por ejemplo, en la necesidad de mantener razonablemente estados constantes como la temperatura del cuerpo o el azúcar en la sangre... Esta clase de resistencia que, por supuesto no es plenamente consciente o deliberadamente activa, la encontramos prácticamente en toda institución educativa en la que satisface el seguir haciendo las cosas de modo siempre igual y son sobresaltos”.

- **Hábito:** “En términos generales, la gente prefiere aquello que le es familiar; nos gusta existir en un entorno reconocible en el que se realice el menor cambio posible”.
- **Primacía:** “La forma en la que el organismo aprende por vez primera a resolver una determinada situación supondrá el establecimiento de un patrón que suele persistir”.
- **Percepción y retención selectivas:** “Se tiende a admitir solamente aquellas ideas nuevas que encajen con puntos de vista ya establecidos, como ocurre cuando se mantiene un determinado prejuicio mediante el bloqueo de nueva información”.
- **Dependencia:** “La resistencia a las nuevas ideas y al cambio puede derivarse del hecho de que nos apoyamos demasiado en nuestros compañeros y que disfrutamos de un acervo común de conocimientos y de aceptación de ideas, puntos de vista y métodos semejantes”.
- **Superego:** “Se tiene la tendencia a mantener las normas morales absorbidas durante la infancia e inculcadas por adultos autoritarios... El superego del individuo ejerce una fuerte influencia en su aceptación o rechazo de una determinada innovación”.
- **Falta de seguridad en sí mismo:** “Sabemos de cosas mal hechas; no obstante, dudamos mucho tiempo hasta intentar modificarlas o realizar algún cambio. Esto es debido, en parte, a la renuncia general al cambio, pero también a un sentimiento personal de desconfianza”.
- **Inseguridad y regresión:** “Esta es una fuerza de resistencia especialmente fuerte en un mundo en el que el cambio es casi continuo, y en el que la velocidad está en rápida aceleración... Las personas tienen un deseo acuñante de retornar al hogar, de regresar a lo normal, a lo seguro y familiar”.

Voy a clasificar las dificultades en dos bloques. Unas están vinculadas a la institución y otras a las personas que la integran.

Yo divido las fuerzas de la resistencia al cambio en dos grandes grupos siguiendo un eje dicotómico que separa las causas que tienen origen en la institución y en las actitudes del individuo.

5.1. DIFICULTADES INSTITUCIONALES

Hay resistencias que presenta la institución como tal, aunque no se pueda entender si la consideración de los miembros que la integran. Estas resistencias están un poquito más de la actitud de cada uno de los individuos considera de forma aislada.

Hay instituciones optimistas e instituciones ancladas en el fatalismo y la falta de inquietud. De ellas habla elocuentemente Belén Varela en su interesante libro “La rebelión de las moscas” (2012).

El poder de la rutina

Uno de los más poderosos obstáculos a las innovaciones es la rutina. La rutina es el cáncer de las instituciones educativas. La fábula con la que abro este artículo es muy elocuente al respecto. Los proyectos, las formas de actuación, las estrategias de evaluación se repiten una y otra vez sin que provoquen ninguna desazón, ninguna inquietud, ninguna pregunta. No solo es que se hacen las cosas de la misma manera, es que hacerlas así se considera una señal de éxito.

Puede verse con frecuencia que las acciones se repiten una y otra vez sin ser cuestionadas, incluso cuando hay evidencias clamorosas de que no funcionan.

Es más cómodo, es más fácil, es más confortable moralmente no hacerse preguntas. Pudiendo seguir como se está, ¿por qué habría que cambiar las cosas? Pudiendo ha hacer nada nuevo, ¿por qué se va a realizar el esfuerzo de idearlo y organizarlo?

El exceso de prescripciones

Otro obstáculo a los cambios es la abundancia extremada de prescripciones. Como todo viene prescrito, ¿por qué tomarse la molestia de plantear otras iniciativas? Cuando yo era estudiante leí un pequeño y enjundioso libro de Postman y Weingartner (1975). El original inglés se titulaba *La enseñanza como actividad subversiva*. En España se tradujo con este título edulcorado: *La enseñanza como actividad crítica*. Decían los autores, que han seguido escribiendo juntos muchos años después, que estaría muy bien que durante las vacaciones de verano el Ministerio de Educación anunciase lo siguiente: NO HAY NADA PRESCRITO.

Se imaginaban a los docentes interrumpiendo las vacaciones y acudiendo a sus centros de trabajo para preguntarse: ¿qué hacemos? Las preguntas se sucederían en cadena de forma inagotable: ¿Cómo organizamos el currículum?, ¿cómo seleccionamos los contenidos?, ¿cómo organizamos las experiencias?, ¿cómo agrupamos a los alumnos?, ¿cómo confeccionamos el calendario y el horario?, ¿cómo hacemos la evaluación?, ¿cómo informamos a las familias?, ¿cómo organizamos los espacios?, ¿cómo participan los alumnos y las familias?, ¿cómo nos abrimos al entorno?... Las preguntas se amontonarían, los debates no tendrían fin, las innovaciones se sucederían con celeridad...

Ahora no. Ahora la cuestión es más sencilla. Hagámoslo como el año pasado. Hagámoslo como siempre se ha hecho.

No digo con esto que no se tenga en cuenta la experiencia. Pero ha de hacerse con criterio. Hay que someter la práctica a la reflexión, a la discusión, a la investigación rigurosa. De lo contrario el miedo, la comodidad o la pereza se impondrán sobre otros criterios de más valor pedagógico y ético.

No hay ninguna institución en Portugal con más prescripciones que las escuelas. Todo está determinado. Espacios, calendario, tiempos, contenidos, normas, evaluaciones, convivencia... La autonomía de los centros y de los docentes apenas si existe y, si existe, como apuntaba Papagiannis, es en cuestiones intrascendentes. Dice, en el citado artículo, que los profesores tienen mucha autonomía, la misma que tiene un conductor de poner en la radio la música que más le guste.

Falta de cohesión de la plantilla

Las innovaciones de carácter institucional se ven frenadas por actitudes individualistas que bloquean los proyectos de cambio colegiado. Un grupo de profesiones desunidos, cuando no en pleno conflicto, no puede planificar ni llevar a cabo con éxito una innovación ambiciosa.

El individualismo bloquea las innovaciones colegiadas, que son las más deseables. Porque lo que uno propone, el otro lo desmonta bajo cualquier pretexto. Unas veces en el tiempo de proyectar, otras en el de la realización.

Es más, se produce una autocensura de la iniciativa. Porque se piensa, antes de formularla, que va a ser ignorada, rechazada o ridiculizada.

En un clima hostil no pueden prosperar los planes compartidos de transformación.

Carencia de medios y de tiempos

Para innovar con acierto hace falta tener tiempo. Tiempo para la reflexión, para el diálogo, para la negociación, para la preparación. El tiempo que se dedica a preparar un viaje no es tiempo perdido. Por el contrario es un tiempo necesario para saber con certeza a dónde, cuándo, cómo, para qué y con quién se quiere viajar.

No tiene ningún sentido lanzarse a correr sin saber a dónde se quiere ir. La presión de lo urgente nos deja, a veces, sin el tiempo necesario para saber si lo que hacemos es lo mejor que pudiéramos hacer.

Y hace falta también tener los medios necesarios para hacer lo que se quiere hacer. Pienso por ejemplo, en innovaciones que tengan que ver con la agrupación de los alumnos. Fernández Enguita (2017) habla de la hiperaulas que requerirían una estructuración de espacios del centro y un aumento del número de docentes.

Equipo directivo con poco coraje y mucho miedo

Hay equipos directivos cuya máxima aspiración es que no se presenten problemas. Es más fácil conseguir esa falsa paz cuando no se propone ni se hace nada nuevo.

Un tipo de dirección medrosa, llena de miedos e instalada en la pereza, no solo no impulsará innovaciones sino que las combatirá. Cuando alguien haga una propuesta tratará de que no siga adelante.

Esta cuestión nos aboca a la concepción de la función directiva. Desde mi punto de vista, un director no es un gerente de una empresa. Porque la escuela, como dice Laval (2004) en el lapidario título de su obra: la escuela no es una empresa. Pienso en el director como una fuerza que ayuda a crecer, a desarrollarse a madurar, como sostengo en mi libro “As feromonas da maçã” (2015). Y también nos aboca a los procesos de formación y selección de los directores y directoras.

Invocación de los fracasos como mecanismo disuasorio

Cuando se quiere frenar una propuesta de innovación se suele invocar como excusa el que un intento similar ocurrido en el pasado se convirtiera en un fracaso. Sin tener en cuenta, si es que fracasó, cuál fue el motivo. Porque acaso no era el momento propicio, porque no estuvo bien planteada o no fue suficientemente discutida. Conviene distinguir las razones de las excusas.

El mismo motivo podría ser invocado para intentarlo de nuevo. Es decir, que alguien podría argumentar del siguiente modo: como la vez anterior el intento fracasó por este motivo, ahora lo vamos a intentar de nuevo teniendo en cuenta la eliminación del obstáculo.

No siempre se produce el éxito a la primera. Pero si se abandona desde el primer fracaso ya nunca habrá posibilidad de comprobar qué habría pasado de volverlo a intentar.

Clima institucional enrarecido

La cultura institucional es el caldo de cultivo para las innovaciones. Una escuela instalada en el conflicto, con la comunidad balcanizada, con tensiones en unos docentes y otros tendrá grandes dificultades para poner en marcha un proceso de innovación.

Es fácil que la autocensura no deja ni siquiera aflorar las ideas y las inquietudes de transformación. Pero, cuando afloran, es probable que se agosten en un clima hostil.

5.2. DIFICULTADES PERSONALES

Las personas, individualmente, mantienen actitudes, a veces, que frenan las iniciativas de cualquier innovación. No solo no proponen hacer como mojarse para el que a nadar. Sin optimismo podremos ser buenos domadores pero no buenos educadores.

La educabilidad se rompe en el momento que pensamos que el otro no puede aprender y que nosotros no podemos ayudarle a conseguirlo.

Fagocitosis de los innovadores

Existe en la cultura de las escuelas un mecanismo al que llamo “fagocitosis de los innovadores” que consiste en que quienes no quieren hacer nada destruyen a quienes intentan hacer algo nuevo.

En alguna ocasión he descrito veinticinco cuchillos que utilizan quienes no quieren hacer nada para herir o matar a quienes desean introducir innovaciones. Citaré algunos, como ejemplo:

- No le hagas caso, que tiene problemas afectivos.
- Lo que quiere es adular a los superiores.
- Eso ya se intentó otro año y no valió para nada.
- ¿Quieres heredar la escuela?
- ¿Van a poner tu nombre a una calle?
- ¿Te va a dedicar un monumento?
- Lo que quiere es sobresalir.
- Es tan tonto como cuando era joven...

La tentación de los innovadores es dejar de serlo para evitar las críticas y las descalificaciones. Y califico el desaliento como una tentación porque creo que los innovadores son más felices.

Desaliento ante los fracasos

Un fracaso nos puede sepultar en la decepción o nos puede estimular para la superación. Depende de la actitud con la que lo analicemos y lo vivamos.

Lo explico con esta fábula que da título al libro “La estrategia del caballo y otras fábulas para trabajar en el aula” (Homo Sapiens, 2013). Una familia tenía un caballo. Un día, el caballo se escapa y, después de varias horas de búsqueda infructuosa, descubren que se ha caído a un pozo. El pozo es tan profundo y el

caballo tan viejo que deciden enterrarlo y cegar el pozo para evitar el peligro de que caiga en él alguna persona. Van con palas y arrojan tierra encima del caballo. Al sentirla sobre su lomo, se mueve con energía, la tierra cae a sus pies y él sube de nivel. Le siguen echando tierra, él la sacude, cae a sus pies y sube de nivel. Le siguen echando tierra y él va subiendo, va subiendo, hasta poder salir trotando en libertad. Las paladas de tierra que pretendían sepultarlo, son transformadas en una escalera para la liberación.

Haber fracasado en ocasiones anteriores puede inducir al desaliento si nos domina una actitud pesimista, pero puede movernos a la acción si lo que pretendemos es afianzar el compromiso con la mejora de la práctica.

Existe la fertilidad del error. Porque el error, bien analizado, nos permite comprender y bien asumido evita el hundimiento.

Pereza de pensamiento y de acción

Pudiendo no hacer nada, ¿por qué habría que hacer algo?, se pregunta quien está dominado por la pereza.

La pereza es enemiga del esfuerzo y aniquiladora de la creatividad. La comodidad del no tener que pensar y del no tener que hacer nos instala en un confort lamentable.

Mejor no pensar. Mejor no hacer el esfuerzo de idear una situación que transforme el presente en un futuro más fructífero y más hermoso.

Mejor no hacer algo nuevo, arriesgado, exigente y, quizás, desconcertante. La incertidumbre genera desasosiego, incomodidad y angustia.

Explorar, enseñar, buscar, indagar, crear son verbos que se avienen mal con un estado de anquilosamiento mental que genera la comodidad de las rutinas.

Mi hija Carla, al comienzo de las vacaciones, cuando fue invitada a realizar un curso de alemán en Frankfurt dijo que no le parecía una buena idea acudir a clase porque tenía “mente de verano”. Es decir, una mente adormecida y anestesiada que pretendía huir de cualquier esfuerzo.

Miedo al fracaso

El temor al fracaso constituye un freno de gran potencia a la hora de emprender innovaciones. Iniciar un proceso de transformación supone asumir unos riesgos.

No se debe argumentar que se trata de trabajar con niños y niñas y que, tratándose de personas, no se puede experimentar. Cuando así se razona, se olvida

de que lo que se hace es también una experimentación. Y si se quiere abandonar es porque no está dando buenos resultados.

El miedo nos atenaza, nos inmoviliza, nos aherroja en las cárceles de la omisión y del pesimismo. No hacemos porque, quizás, se produzcan obstáculos insuperables, porque se nos acabarán las fuerzas, porque se nos apagarán las luces, porque no nos darán permiso, porque recibiremos críticas...

El miedo al fracaso nos instala en el inmovilismo. ¿para qué y por qué asumir riesgos? ¿Para qué y por qué salir de las rutinas en las que nos sentimos acomodados? ¿Por qué y para qué imaginar nuevas exigencias y acciones que acaso no sabemos o podemos hacer?

El miedo a fracasar genera una esclerosis mental que nos impide asumir el riesgo de una situación nueva y desconocida. Y, aunque nos digan y nosotros veamos que otros han tenido éxito, nos refugiarnos en retorcidas excusas e, incluso, en la existencia de la mala suerte.

Lógica de autoservicio

Cuando se practica la lógica de autoservicio, se cierra la puerta a cualquier innovación. Porque la lógica de autoservicio es un mecanismo que hace hablar a la realidad para que nos de la razón. De esa manera, lo que hacemos, aunque haya evidencias poderosas de que se trata de errores, se verá plenamente justificado. Para que las cosas sigan como están. De esa manera las consecuencias de los propios errores se atribuirán a mil otras causas.

Los filósofos estadounidenses Klein y McCathcart (2008), en su hermoso libro "Platón y un ornitorrinco entraron en un bar", explican este mecanismo con esta simpática y significativa anécdota.

Un irlandés entra en un pub de Dublín, pide tres pintas de Guinness y bebe un sorbo de cada una por turnos, hasta que las termina. Luego pide otras tres más. El barman le dice:

– ¿Sabes qué? Si las pides de una en una no se te diluirá tanto la espuma.

El hombre responde:

– Sí, ya lo sé, pero es que tengo dos hermanos, uno está en Estados Unidos y el otro en Australia. Cuando nos separamos, nos prometimos que íbamos a beber siempre así, en recuerdo de los tiempos en que bebíamos juntos. Hay una para cada uno de mis hermanos y una para mí.

El barman está emocionado y le dice:

– ¡Qué buen cliente!

El irlandés se hace habitual del pub y siempre pide lo mismo.

Un día llega y pide dos pintas. Los otros clientes lo notan, y se hace un silencio en el bar. Cuando se aproxima a la barra para pedir una segunda ronda, el barman le dice:

– Amigo, te acompaño en el sentimiento.

El irlandés replica:

– ¡Ah, no..., mis hermanos están bien. Lo que pasa es que yo me he hecho mormón y he dejado de beber.

Falta de creatividad

Algunas veces no se hacen cambios porque falta capacidad de creación para pensar en algo nuevo y diferente. Se sabe que lo que hay no funciona, pero no aparecen nuevas ideas para reformarlo.

Cuando no se nos ocurre qué otras cosas podemos hacer es bueno acudir a quienes han introducido innovaciones en sus escuelas. Por eso, insto tan encarecidamente a dejar constancias de las cosas que hacemos. A escribir.

Escribir beneficia a quien lo hace. Escribir es aprender. El pensamiento caótico y errático sobre nuestra práctica tiene que ser dominado cuando escribimos. Tenemos que estructurar, argumentar y plasmar aquello que hacemos con lógica y claridad y aquello que pensamos y sentimos sobre lo que hacemos.

El escribir tiene un beneficio añadido. Quienes leen pueden encontrar en esos textos la iniciativa que no tienen y el optimismo que a veces se ha alejado desfavorido de la rutina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carbonell, J. (2001): *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Madrid. Morata.

Carbonell, J. (2008): *Una educación para mañana*. Barcelona. Octaedro.

Cathcart, T. y Klein, D. (2008): *Platón y un ornitorrinco entraron en un bar*. Barcelona. Octaedro.

Fernández Enguita, M. (2017): *Más escuela y menos aula*. Madrid. Morata.

Fernández Pérez, M. (1994): *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid. Siglo XXI.

- Fullan, M. (1999): *Las fuerzas del cambio*. Madrid. Akal.
- Klein, D. y Cathcart, T. (2008): *Platón y un ornitorrinco entraron en un bar*. Barcelona. Octaedro.
- Morrish, I. (1978): *Cambio e innovación en la enseñanza*. Madrid. Anaya.
- Papagiannis, G.J. et al. (1986): Hacia una economía política de la innovación educativa. *Educación y Sociedad*. Nº 5.
- Paredes, J. y De La Herrán, A. (Coords.) (2009): *La práctica de la innovación educativa*. Madrid. Síntesis.
- Popkewitz, T.S. (1994): *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid. Morata.
- Postman, N. y Weingartner, C. (1975): *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona. Fontanella.
- Rodríguez Romero, M.M. (2003): *Las metamorfosis del cambio educativo*. Madrid. Akal.
- Santos Guerra, M.A. (1993): *La evaluación., un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona. Aljibe.
- Santos Guerra, M.A. (1998): *Tornar visibel o cotidiano*. Porto. ASA.
- Santos Guerra, M.A. (2001): *A escola que aprende*. Porto. ASA.
- Santos Guerra, M.A. (2013): *La estrategia del caballo y otras fábulas para trabajar en el aula*. Rosario. Homo Sapiens.
- Santos Guerra, M.A. (2015): *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid. Narcea.
- Santos Guerra, M.A. (2016): *La casa de los mil espejos y otros relatos sobre la Educación Inicial*. Rosario. Homo Sapiens.
- Santos Guerra, M.A. (2017a): *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Rosario. Homo Sapiens.
- Santos Guerra, M.A. (2017b): *La gallina no es un águila defectuosa. Organización, dirección y evaluación en las instituciones educativas*. Bogotá. Uniminuto.
- Santos Guerra, M.A. (2018): *Un ramo de flores para los docentes del mundo*. Rosario. Homo Sapiens.
- Santos Guerra, M.A. (2020): *¿Para qué servimos los pedagogos? El valor de la educación*. Madrid. La Catarata.
- Santos Guerra, M.A., Jiménez, I. y Segovia, Y. (2018): *Evaluar para aprender. Investigación en la acción en la Universidad de La Sabana*. Bogotá. Universidad de La Sabana.

- Rudduck, J. (1994): "Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas". En Angulo Rasco, F. y Blanco García, N. (Coords.): *Teoría y práctica del currículum*. Archidona. Aljibe.
- Torres Santomé, J. (2015): "Políticas educativas: Revoluciones y reformas". En *Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica*. Madrid. Morata.
- Varela, B. (2012): *La rebelión de las moscas*. Barcelona. Edebé.
- Watson, G. (Ed.) (1967): *Change in Schools Systems*. Washington. National Training Laboratories.

**PROYECCIÓN EDUCATIVA SOCIO-FAMILIAR Y ESCOLAR
DEL OCIO Y BIENESTAR EN CLAVE
INTERGENERACIONAL.
EL APRENDIZAJE SERVICIO COMO CONSTRUCTO
METODOLÓGICO**

Rufino Cano González
Universidad de Valladolid

Eva Sanz Arazuri
Universidad de La Rioja

Ana Ponce de León Elizondo
Universidad de La Rioja

M.^a Ángeles Valdemoros San Emeterio
Universidad de La Rioja

Magdalena Sáenz de Jubera Ocón
Universidad de La Rioja

Rosa Ana Alonso Ruiz
Universidad de La Rioja

Mónica Casado González
Universidad de Valladolid

Durante estas dos últimas décadas está tomando especial relevancia la cohesión de las relaciones intergeneracionales abuelos-nietos debido, por un lado, al esfuerzo que vienen imprimiendo organizaciones internacionales (ONU, 2002; Comisión Europa, 2007) y experiencias de carácter nacional y autonómico, para repensar y debatir que existe otra forma de entender y practicar una nueva cultura

educativa compartida, dentro y fuera de las aulas; y, por otro, el interés por promover y lograr una sociedad más solidaria, equitativa y recíproca para todas las edades en términos de fortalecimiento familiar y, como es el caso que nos ocupa, de relación intergeneracional abuelos-nietos, con el objetivo de desarrollar, compartir, fortalecer y mantener en el tiempo nuevas iniciativas, dentro y fuera de la escuela y las familias, con el fin de aunar juventud y experiencia bajo el prisma de la igualdad e inclusión socio-familiar de todos para con todos puesto que “la intergeneracionalidad no solo es relevante para el envejecimiento activo en el contexto extra-familiar sino también dentro de las familias” (Junta de Andalucía, 2010: 348).

Producto de estos y otros factores, la acción intergeneracional abuelos-nietos se ha de entender y practicar como un recurso favorecedor del enriquecimiento y el aprendizaje de nuestro alumnado en nuestras aulas y, en consecuencia, de su desarrollo humano, familiar y social, mediante nuevas construcciones teóricas y atractivos escenarios generadores de buenas y significativas prácticas escolares de ocio y tiempo libre a partir de vivencias compartidas y prolongadas dentro y fuera de los muros de la escuela, pero sin perder su conexión con esta para “la construcción de una sociedad entre todas las personas y para todas las personas” (Mosquera, Artaza, Vidaurrázaga, y otros, 2015: 5). Todo lo cual supone un cambio de paradigma educativo con proyección didáctica, organizativa y metodológica de amplitud socio-inclusiva, sin ningún motivo ni tipo de discriminación alguna, para la creación de nuevos programas y escenarios de encuentro y colaboración intergeneracional.

Consecuentemente, la relación intergeneracional abuelos-nietos, en los términos referidos anteriormente, se constituye en el objetivo de nuestro trabajo, que tiene como soporte fundamental el uso de dos modelos de constructos teórico-metodológicos: el *Index for inclusión y el Aprendizaje-Servicio* (en adelante ApS) a través de unas buenas prácticas escolares, tanto en contextos formales como no formales, mediante programas y espacios de tiempo libre y con la participación de familiares de diferentes edades en torno a la construcción de aprendizajes experienciales en un marco de encuentro y acción colaborativa.

Se trata, pues, de un recurso con un sinfín de posibilidades, adaptable a múltiples situaciones y con eficaces respuestas para cada una de ellas posibilitando “experiencias de relación y cooperación entre personas de diferentes edades orientadas a favorecer la transmisión e intercambio de conocimientos, competencias, habilidades y valores, que, además de posibilitar el enriquecimiento personal y grupal, pueden contribuir a la cohesión y desarrollo comunitario” (Mosquera, Artaza, Vidaurrázaga y otros, 2015: 8), e inducir a la participación activa mediante el intercambio de conocimientos genuinamente significativos y el realce de los valores de la cultura y la experiencia, como señalan Delors (1996) y la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe bajo el título *Temario abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas* (2004), donde se hace hincapié en

el beneficio de la educación no formal para la adquisición de ciertas competencias difícilmente conseguibles únicamente dentro de los marcos formales con sus normas, estilos, hábitos, culturas y prácticas sino, más bien, mediante la creación de entornos socialmente inclusivos y cooperativos.

En esta misma línea, el trabajo titulado *Actuaciones de Éxito en Escuelas Europeas* (MEC, 2011), centra su interés en las interacciones que se producen entre los sistemas educativos, los agentes y las políticas de educación destacando, como elementos clave, los modelos de agrupamiento del alumnado: las agrupaciones heterogéneas, el trabajo en grupos interactivos, la extensión de los espacios y tiempos de aprendizaje y la participación y formación de las familias.

Además de todo ello, está demostrado que el desarrollo de políticas que favorecen la participación de las familias y de la comunidad en las actividades de aprendizaje en espacios programados de tiempo libre intergeneracional tiene una gran influencia en el aprendizaje, el rendimiento académico y en el desarrollo social de los niños y adolescentes. Y es que la educación no se ha de circunscribir, exclusivamente, al ámbito formal-institucional. La educación se da y se construye, también, en los espacios sociales y comunes donde todos vivimos, convivimos y aprendemos de las experiencias compartidas.

No cabe la menor duda de que los vínculos de estabilidad social, institucional y familiar no están, precisamente, en su mejor momento. Se asiste, de manera especial en estas dos últimas décadas, a una preocupante transmutación de valores de todo tipo, muy específicamente sociales y familiares, con el consiguiente aumento de un cierta y creciente separación y disgregación entre generaciones lo que, evidentemente, perjudica la calidad de vida en sociedad, es decir, el desarrollo social, comunitario y familiar intergeneracional. En consecuencia, pues, es necesario comenzar a abrir nuevos y cohesionados surcos para superar estas y otras situaciones reales y peligrosas de distanciamiento, fragmentación y, finalmente, ruptura de vínculos y cohesión familiar entre generaciones de mayores y niños.

Nuestra propuesta pone su foco de luz en ciertas fórmulas, experimentadas con éxito en otros países y en algunos rincones de la geografía española, como es el caso de los diferentes trabajos de ocio intergeneracional abordados desde distintas perspectivas y escenarios por Valdemosos, Ponce de León, Sanz y Caride (2014); Sanz, Sáenz de Jubera, Alonso, Ponce de León y Valdemosos (2018); Sanz, Sáenz de Jubera y Cano (2018), poniendo en valor la inclusión compartida, el desarrollo de la cultura y el aprendizaje, el cultivo de las capacidades, la cooperación y la cohesión, el ocio compartido en familia, el ocio y el bienestar en clave intergeneracional, el ocio y la calidad de vida, la influencia de la familia en el ocio físico-deportivo, la innovación social en las redes abuelos-nietos, etc., mediante la participación e intercambio de experiencias de acción comunitaria y el aprendizaje a lo largo de la vida que permitan aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir juntos (Delors, 1996).

1. OBJETIVOS

Se trata de construir comunidades escolares colaborativas que consigan altos niveles de logro a través de prácticas inclusivas y sociales de tiempo libre intergeneracional, puesto que la educación en valores no puede ser una labor exclusiva del profesorado; es una tarea compartida y de ayuda mutua entre familiares abuelos-nietos (entorno educativo por excelencia), profesorado y alumnado (entorno escolar formal) y otras instituciones municipales, agentes sociales, asociaciones educativas, etc. (entorno escolar no formal).

Para ello se formularán una serie de objetivos que tienen que ver con la escuela, los profesores, los niños, los abuelos, el entorno, el tiempo libre, la educación inclusiva, el aprendizaje a través de la experiencia de nuestros mayores, el crecimiento personal, la reflexión crítica y tantos otros valores y anhelos difícilmente practicables solamente en el seno de las escuelas. Porque, como decía John Dewey (1859-1952), “Si enseñamos a los estudiantes de hoy como enseñamos ayer, les estamos robando el mañana”. Dichos objetivos se pueden concretar en:

- Reflexionar, en profundidad, en torno a la cultura, la política y las prácticas escolares a través de la aplicación del *Index for Inclusion* (Guía para la evaluación y mejora de la inclusión educativa) como modelo metodológico de constructo de gran utilidad para desarrollar la participación, el aprendizaje experiencial y la educación socio-familiar de carácter inclusivo e intergeneracional de tiempo libre.
- Promover experiencias de tiempo libre intergeneracional mediante la aplicación del *Aprendizaje-Servicio* como modelo metodológico de constructo de enseñanza-aprendizaje con el fin de promover la participación familiar (abuelos-nietos), la reflexión sobre la práctica experiencial, el trabajo colaborativo, la implicación de los alumnos y el éxito escolar en torno a un solo proyecto articulado y compartido de educación combinada y de aprendizaje mutuo.

Objetivos que nos han de llevar a diseñar propuestas que tienen que ver con la ruptura de la homogeneización del currículo y del uso de estrategias metodológicas rígidas e idénticas para todos mediante el diseño de programas de tiempo libre e intergeneracional utilizando la figura de los abuelos.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

Se trata de una propuesta teórica de inclusión educativa socio-familiar con proyección en la generación de buenas prácticas escolares mediante el uso de dos constructos didáctico-metodológicos como acabamos de señalar:

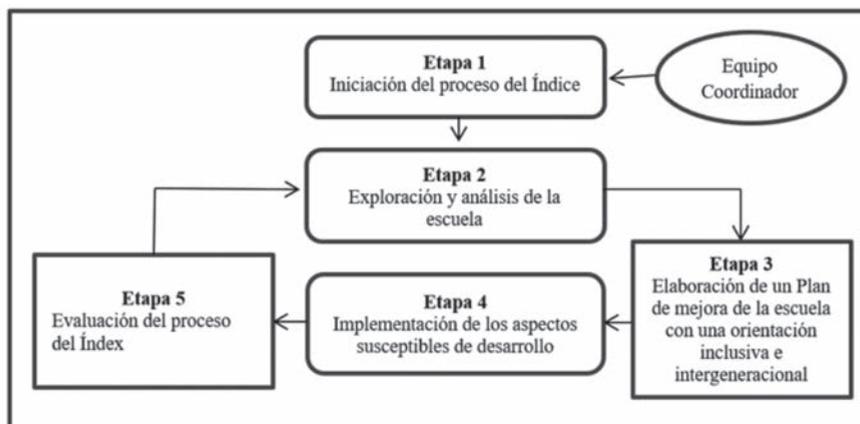
- a) El *Index for Inclusión* (Booth y Ainscow, 2002) como herramienta de gran utilidad para ayudar a los centros escolares a desarrollar procesos de mejora, participación y aprendizaje de todos los alumnos, y como material especialmente recomendable para la reflexión sobre las prácticas educativas y para una educación inclusiva de calidad y para todos, teniendo en cuenta tres dimensiones: *la cultura* (para transformar los centros en comunidades de valores inclusivos), *las políticas* (para favorecer el desarrollo de una escuela para todos) y *las prácticas* (para movilizar todos los recursos y establecer una nueva dinámica de enseñanza-aprendizaje).
- b) *El Aprendizaje-Servicio*, como método idóneo para “aprender haciendo” (aprendizaje experiencial) en espacios de tiempo libre intergeneracional abuelos-nietos dentro de un proyecto bien articulado y en conexión con los aprendizajes académicos, “en el cual todos los participantes se forman al implicarse en y con las necesidades reales de su entorno con la finalidad de mejorarlo” (Centre Promotor Aprenentatge Servei de Catalunya), mediante la reflexión, la identificación de necesidades, el análisis de las situaciones, la toma de decisiones, la acción y la evaluación.

2.1. PROCESO METODOLÓGICO PARA EL DESARROLLO COLABORATIVO DEL INDEX: ETAPAS PARA SU IMPLEMENTACIÓN

Siguiendo los pasos fijados en el Index, el proceso metodológico y de planificación para impulsar la evolución e innovación de la escuela, con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, se desarrolla en cinco etapas (Booth y Ainscow, 2002: 16-17) a lo largo de un curso escolar:

- Elección del grupo de coordinación para el estudio de los indicadores del Index (conceptos, materiales y metodología) con el fin de recoger opiniones de todos los miembros de la comunidad escolar.
- Concreción de los materiales base para el análisis, la priorización de necesidades y la toma de decisiones con implicación del profesorado, Consejo Escolar, alumnado, familias y miembros de las instituciones de la comunidad.
- Introducción de las modificaciones necesarias para el diseño de un plan de mejora del desarrollo de una escuela familiar y socialmente inclusiva.
- Evaluación del cambio-progreso habido en el desarrollo de la cultura, la política y las prácticas inclusivas y de relación socio-familiar (abuelos-nietos) propiciando una nueva dinámica de desarrollo e innovación del centro.

Cuadro nº 1. Proceso cíclico de autoevaluación (Index for Inclusión).



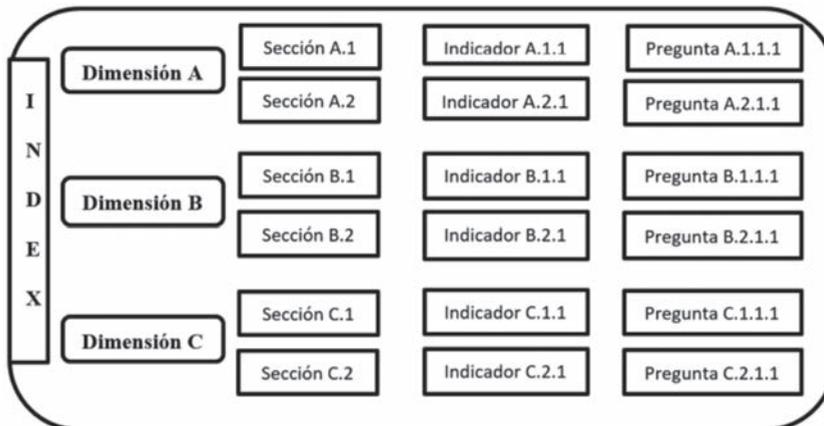
Fuente: Booth, T. y Ainscow, M. (2002: 17). En este cuadro se han introducido mínimas modificaciones de adaptación.

En consecuencia, nuestro compromiso se dirige, más bien, hacia una inclusión que, además de educativa, tenga un fuerte componente socio-familiar para el aprendizaje escolar y la convivencia familiar a través de programas de tiempo libre intergeneracional abuelos-nietos. Es por ello por lo que, en nuestra propuesta, hemos apostado por el ApS como constructo metodológico muy adecuado para unir aprendizaje (conocimientos, actitudes de respeto y tolerancia, habilidades, valores...) y compromiso socio-familiar a través de la innovación educativa, la mejora de nuestras escuelas y el cuidado de las relaciones abuelos-nietos.

2.2. DIMENSIONES, INDICADORES Y PREGUNTAS PARA EL ESTABLECIMIENTO DE PROGRAMAS DE TIEMPO LIBRE INTERGENERACIONAL ABUELOS-NIETOS

La vida de las escuelas y quienes la hacen posible se explora mediante la aplicación de tres dimensiones en interrelación: *culturales*, *políticas* y *prácticas*, en nuestro caso, sin perder la perspectiva de tiempo libre intergeneracional abuelos-nietos, el análisis de dichas dimensiones y su desglose en sus correspondientes *secciones*, *indicadores* y *preguntas* (Cuadro nº 2), de donde se ha de derivar una nueva estructura para la elaboración de un plan de desarrollo, transformador de la escuela y de su contexto socio-familiar, mediante una educación inclusiva de tiempo libre intergeneracional.

Cuadro nº 2. Dimensiones, secciones, indicadores y preguntas para el análisis de la escuela actual y de las relaciones abuelos-nietos.

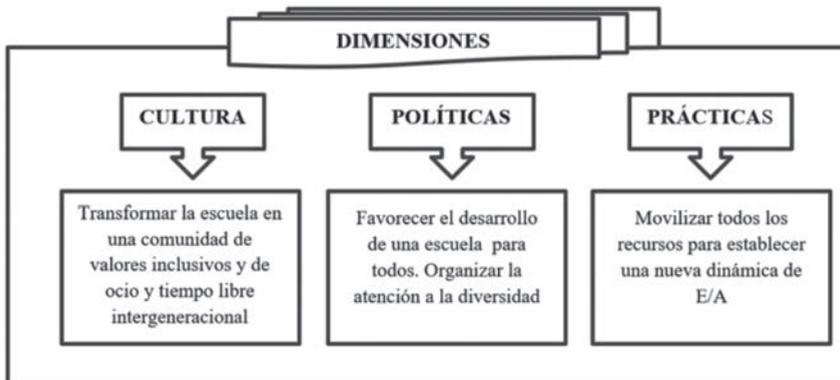


Fuente: Elaboración propia a partir de Booth, T. y Ainscow, M. (2002).

2.2.1. Dimensiones

Acompañamos estas tres dimensiones (Cuadro nº 3) con una sucinta referencia a sus *secciones*, *indicadores* y *preguntas* por razones de espacio.

Cuadro nº 3. Estructura del Index for Inclusion para el proceso de evaluación de la escuela: **Dimensiones**.



Fuente: Elaboración propia a partir de Booth, T. y Ainscow, M. (2002).

Cultura: tiene que ver con la puesta en acción de una verdadera comunidad escolar y educativa, viva, colaborativa, inclusiva y de tiempo libre intergeneracional abuelos-nietos vinculada a la sociedad y familia y orientada al aprendizaje de todos mediante proyectos de innovación colectiva integrados en el Proyecto Educativo de Centro.

Política: tiene como uno de sus objetivos apostar por un nuevo modelo de inclusión en el que estén activamente presentes niños y abuelos con la colaboración directa del profesorado y otros agentes sociales. Se trata, pues, de aumentar la capacidad de la escuela para dar respuestas al alumnado mediante nuevas políticas de acogida y colaboración intergeneracional apadrinadas por la sabiduría de los abuelos para construir, compartir y fomentar valores de solidaridad, ayuda mutua y sensibilidad de unos para con otros.

Práctica: se interesa por las prácticas educativas que se han de vivir en una escuela para todos con espacios de tiempo libre intergeneracional abuelos-nietos, “asegurando que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado, y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela” (Index: 18), movilizandolos recursos que han de aportar la escuela y las instituciones de la comunidad implicadas al objeto de potenciar y enriquecer el aprendizaje activo y los valores familiares a través de un modelo basado en el ApS.

Estas tres dimensiones orientan y ayudan a la comunidad educativa en sus momentos de reflexión y análisis de la realidad como factor determinante de una nueva cultura que apuesta por los valores inclusivos; de una política que apuesta por una escuela para todos y de unas prácticas de acción para la construcción colectiva e intergeneracional de nuevas formas de enseñar y aprender, conjuntamente abuelos y nietos, en torno a un proyecto pedagógico común y sostenible, basado en el desarrollo de los valores familiares.

2.2.1.1. Secciones

La rica orografía integradora que conforman las tres *dimensiones* anteriores, alcanza su pleno significado en su triple acción reflejada en las *secciones* en que cada una de éstas se subdivide, a) La puesta en marcha de una comunidad escolar acogedora, estimulante y colaboradora; b) La oferta de una escuela a favor de un aprendizaje de todos y para todos mediante espacios y tiempos de relación intergeneracional, abuelos-nietos; c) El desarrollo de buenas prácticas educativas que tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia, no solamente de los profesores sino, también, de los abuelos (Cuadro nº 2).

2.2.1.2. Indicadores

A su vez, cada una de estas *secciones*, se desglosa en un conjunto amplio de *indicadores*, enriqueciéndose mediante un abanico de *preguntas* en cascada para el análisis de la realidad escolar y la oferta de nuevas propuestas de transformación.

2.2.1.3. Preguntas

Constituyen la fase final del proceso, como material motivador y de apoyo para la auto-evaluación de las escuelas y la adquisición de un conocimiento más profundo de su realidad, apostando por la construcción de comunidades escolares colaborativas, reforzadas con nuevas iniciativas, planes y programas intergeneracionales de tiempo libre abuelos-nietos (Cuadro n° 4).

Cuadro n° 4. Análisis de la situación real de las escuelas para la construcción de comunidades colaborativas de aprendizaje y de tiempo libre intergeneracional abuelos-nietos.

DIMENSIONES	SECCIONES CATEGORÍAS	INDICADORES SUBCATEGORÍAS	PREGUNTAS
1 CULTURA	1.1; 1.2; 1.3; 1.4, etc. Otras.	1.1.1; 1.1.2; 1.1.3; 1.1.4, etc. 1.2.1; 1.2.2; 1.2.3; 1.2.4, etc. Otros.	1.1.1.1; 1.1.1.2; 1.1.1.3; 1.1.1.4, etc. 1.1.2.1; 1.1.2.2; 1.1.2.3; 1.1.2.4, etc. 1.2.1.1; 1.2.1.2; 1.2.1.3; 1.2.1.4, etc. Otras.
2 POLÍTICAS	2.1; 2.2; 2.3; 2.4, etc. Otras.	2.1.1; 2.1.2; 2.1.3; 2.1.4, etc. 2.2.1; 2.2.2; 2.2.3; 2.2.4, etc. Otros.	2.1.1.1; 2.1.1.2; 2.1.1.3; 2.1.1.4, etc. 2.2.1.1; 2.2.1.2; 2.2.1.3; 2.2.1.4, etc. 2.3.1.1; 2.3.1.2; 2.3.1.3; 2.3.1.4, etc. Otras.
3 PRÁCTICAS	3.1; 3.2; 3.3; 3.4, etc. Otras.	3.1.1; 3.1.2; 3.1.3; 3.1.4, etc. 3.2.1; 3.2.2; 3.2.3; 3.2.4, etc. Otros.	3.1.1.1; 3.1.1.2; 3.1.1.3; 3.1.1.4, etc. 3.2.1.1; 3.2.1.2; 3.2.1.3; 3.2.1.4, etc. 3.3.1.1; 3.3.1.2; 3.3.1.3; 3.3.1.4, etc. Otras.

Fuente: Elaboración propia a partir de Booth, T. y Ainscow, M. (2002).

El Index, pues, se constituye en una herramienta de auto-evaluación de las escuelas con proyección en el diseño e implementación de programas innovadores de educación socio-inclusiva de tiempo libre intergeneracional compartidos por la escuela.

La red estructural que genera este proceso de auto-evaluación se va tejiendo, mediante un conjunto de *secciones* (categorías), *indicadores* (subcategorías) y *preguntas* pautadas, donde la investigación-acción nos facilita el análisis de la situación escolar presente, nos adelanta las posibilidades de mejora e innovación de la enseñanza y nos facilita nuevas oportunidades de aprendizaje eficaz (satisface los objetivos previstos), eficiente (rentabiliza los esfuerzos y recursos invertidos) y funcional (proporciona aprendizajes para la vida).

Volvamos, pues, a cada una de las tres dimensiones citadas y, desde aquí, a sus correspondientes *secciones*, *indicadores* y *preguntas*:

DIMENSIONES

A. Crear culturas de inclusión educativa para el tiempo libre intergeneracional abuelos-nietos.

Sección (Categorías)

A.1. Construir comunidades escolares insertas en la sociedad.

Más Secciones...

Indicadores (Subcategorías)

A.1.1. Mayores y pequeños, abuelos y nietos se necesitan mutuamente.

A.1.2. Existe un clima de relación-colaboración entre escuela y familia.

A.1.3. Las instituciones locales y municipales colaboran con la escuela.

A.1.4. Los abuelos colaboran con la escuela fomentando la interacción entre distintas generaciones.

Más Indicadores...

Preguntas

1. ¿En la escuela se realizan actividades de todo tipo en las que colaboran los abuelos?
2. ¿Los maestros consideran y valoran el conocimiento y la experiencia de los abuelos como un valor de educar para la vida?
3. ¿Existen actividades y actos sociales dentro y fuera de la escuela en los que intervengan nietos y abuelos?

4. ¿Existen rituales propiciados por la escuela en los que los abuelos y nietos son los protagonistas?

Más *Preguntas...*

DIMENSIONES

B. Elaborar políticas de inclusión educativa de tiempo libre intergeneracional abuelos-nietos.

Sección (Categorías)

- B.1. Desarrollar una escuela para todos y con todos, abuelos y nietos.

Más *Secciones...*

Indicadores (Subcategorías)

B.1.1. Se facilitan, desde la escuela y las familias, encuentros donde las generaciones de abuelos y nietos intercambian experiencias.

B.1.2. Se promueve, desde la escuela y las familias, la participación activa de abuelos y nietos.

B.1.3. Los abuelos se comprometen, libremente, a realizar actividades de interés socio-familiar, aportando sus conocimientos, su experiencia, sus ilusiones y sus valores familiares conjuntamente con la escuela.

B.1.4. Los maestros, alumnos, profesores y familia están de acuerdo en que los programas intergeneracionales abuelos-nietos posibilitan experiencias de relación y cooperación.

Más *Indicadores...*

Preguntas

1. ¿Las actividades que se programan desde la escuela facilitan la incorporación de elementos intergeneracionales mutuamente inclusivos?
2. ¿El equipo directivo apuesta por una educación inclusiva y social, de carácter intergeneracional abuelos-nietos como un nuevo modelo de aprendizaje, fomentando el conocimiento, la acción y los valores?
3. ¿Los valores en los que creemos hacen operativas las teorías educativas que ensalzamos porque se adecuan con las formas de entender la educación en una sociedad inclusiva en términos de relación intergeneracional abuelos-nietos?
4. Se ayuda, desde la escuela y las familias, a romper los estereotipos acerca de la edad de las personas y, en consecuencia, a favorecer el cultivo y la

transmisión de la cultura, de unos y otros, como expresión de sus ideas y valores educativos?

Más *Preguntas*...

DIMENSIONES

C. Desarrollar prácticas inclusivas para el tiempo libre intergeneracional abuelos-nietos.

Sección (Categorías)

C.1. Las instituciones del municipio y las familias, principalmente los abuelos-nietos, participan activamente en el diseño de las programaciones realizadas en la escuela potenciando la calidad educativa, la inclusión social, el desarrollo comunitario y los valores morales y éticos.

Más *Secciones*...

Indicadores (Subcategorías)

C.1.1. Existe una conexión directa entre la planificación de las clases y el desarrollo de prácticas escolares de tiempo libre intergeneracional abuelos-nietos.

C.1.2. El trabajo llevado a cabo entre abuelos-nietos, con el apoyo de los maestros y familias, ha generado espacios y tiempos de calidad para el aprendizaje y la innovación educativa.

C.1.3. La metodología educativa basada en el ApS (Aprendizaje-Servicio) es una estrategia idónea y practicada en nuestra escuela desde una perspectiva de tiempo libre intergeneracional abuelos-nietos.

C.1.4. El personal de la escuela aprende de la práctica docente y de la experiencia de los abuelos que ofrecen su ayuda a sus nietos dentro y fuera de los espacios de educación formal.

Más *Indicadores*...

Preguntas

1. ¿Mejora y se enriquece el aprendizaje de los niños a partir de la puesta en acción de experiencias de inclusión educativa e intergeneracional abuelos-nietos?
2. ¿Se utilizan distintas técnicas y actividades para el desarrollo de un currículo escolar de tiempo libre intergeneracional abuelos-nietos?
3. ¿Demuestra el profesorado y las familias que respetan y valoran, desde el currículo, el trabajo cooperativo e intergeneracional de tiempo libre?

4. ¿Se motiva al alumnado para que sea corresponsable de su propio aprendizaje escolar, construido conjuntamente con los abuelos, permitiéndoles, a unos y otros, adquirir y desarrollar nuevas habilidades de comunicación, empatía, respeto mutuo...?

Más Preguntas...

Finalizada esta fase se continúa con la evaluación del proceso para el cambio de sus componentes (*Cultura, Política, Prácticas e Indicadores*) en relación a la situación inicial de partida y, en consecuencia, comprometiéndose con las mejoras e innovaciones deseadas (Cuadro nº 5).

Cuadro nº 5. Modelo de identificación para el análisis necesidades, la toma de decisiones y la innovación de las prácticas escolares.



Fuente: Elaboración propia a partir de Booth, T. y Ainscow, M. (2002).

Reflexionar sobre este modelo teórico-práctico de análisis de la realidad escolar y socio-familiar desde la perspectiva de ocio intergeneracional supone fijar nuestra mirada en tres direcciones relacionadas entre sí: la cultura, la política y las prácticas que se desarrollan en la escuela, que pueden girar, o no, en torno a proyectos de carácter cooperativo (ApS) integrados en contextos reales extra-curriculares o no formalmente curriculares (desde dentro hacia fuera del aula y

viceversa) para la mejora de la enseñanza, la socialización familiar y la innovación educativa.

Está demostrado que las prácticas escolares (no convencionales ni reproductivas de ciertas rutinas y hábitos) en contextos reales mediante el ApS son clave y determinantes para la formación y educación de los niños. Y es que el aprendizaje experiencial es, esencialmente, transformador (Mezirow, 2000; Fenwick, 2003). Las experiencias vividas entre abuelos-nietos están en la base de la construcción y reconstrucción de nuevos pensamientos, sentimientos, mensajes, creencias y redes de valores educativos y sociales en torno a las personas.

2.3. PRIORIZACIÓN DE NECESIDADES A DESARROLLAR EN LA ESCUELA

Una vez finalizado el proceso llevado a cabo mediante el *Index for Inclusion*, con proyección en las prácticas escolares de tiempo libre intergeneracional, es conveniente recoger en un cuestionario (Cuadro nº 6) aquellas acciones (una o dos) relacionadas con las *dimensiones* (crear culturas de inclusión educativa y social; elaborar políticas de inclusión educativa y social; desarrollar prácticas de inclusión educativa y social), las *secciones o categorías*, los *indicadores o subcategorías* y las *preguntas* para generar buenas prácticas dentro y fuera de la escuela.

Cuadro nº 6. Cuestionario-modelo para el desarrollo de acciones prioritarias de tiempo libre intergeneracional.

CUESTIONARIO PARA EL DESARROLLO DE ACCIONES PRIORITARIAS: DIMENSIONES						
Estimado profesor, padre-madre, abuelo-abuela; necesitamos conocer su valiosa opinión en relación con las Dimensiones (A, B, C) que consideras prioritarias para desarrollar, desde la escuela, buenas prácticas de inclusión educativa y socio-familiar para la puesta en acción de un proyecto de tiempo libre intergeneracional abuelos-nietos...						
Por favor, ponga una (X) en la casilla que le corresponda						
Docente	<input type="checkbox"/>	Consejo Escolar	<input type="checkbox"/>	Grupo Coordinador	<input type="checkbox"/>	(Alumno)
Padre/Madre	<input type="checkbox"/>	Abuelo/Abuela	<input type="checkbox"/>	Otro personal de la escuela	<input type="checkbox"/>	(Personal instituciones)

DIMENSIÓN “A”	A.1. Crear culturas de inclusión educativa para el tiempo libre intergeneracional abuelos-nietos. A.2. Otras.
Otras cuestiones no contempladas en el <i>Index</i>	1. 2. Otras.
DIMENSIÓN “B”	B.1. Elaborar políticas de inclusión educativa para el tiempo libre intergeneracional abuelos-nietos. B.2. Otras.
Otras cuestiones no contempladas en el <i>Index</i>	1. 2. Otras.
DIMENSIÓN “C”	C.1. Desarrollar prácticas inclusivas para el tiempo libre intergeneracional abuelos-nietos. C.2. Otras.
Otras cuestiones no contempladas en el <i>Index</i>	

Fuente: Elaboración propia a partir de Booth y Ainscow (2002).

Cuadro nº 7. Cuestionario. **Indicadores.**

CUESTIONARIO: INDICADORES					
Estimado profesor, padre-madre, abuelo-abuela; necesitamos conocer su valiosa opinión en relación con los Indicadores que consideras prioritarias para desarrollar, desde la escuela, la puesta en acción de un proyecto de tiempo libre intergeneracional abuelos-nietos...					
Por favor, ponga una (X) en la casilla que le corresponda					
Docente		Consejo Escolar		Grupo Coordinador	(Alumno)
Padre /Madre		Abuelo /Abuela		Otro personal de la escuela	(Personal instituciones)
		Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
A.1.1. Los abuelos y nietos se necesitan mutuamente.					
A.1.2. Existe un clima de relación-colaboración entre escuela y familia.					
A.1.3. Los abuelos colaboran con la escuela promoviendo la relación y la inclusión educativa socio-familiar.					
Más Indicadores...					
B.1.1. Se facilitan, desde la escuela, las familias y las instituciones del municipio, encuentros donde las generaciones de abuelos y nietos intercambian experiencias.					
B.1.2. Se promueve, desde la escuela, las familias e instituciones del municipio, la participación activa de abuelos y nietos de manera voluntaria.					
B.1.3. Los abuelos se comprometen, libremente, a realizar actividades de interés socio-familiar ofreciendo su tiempo, sus conocimientos y su experiencia.					
B.1.4. Los maestros, alumnos, profesores y familias están de acuerdo en que los programas intergeneracionales posibilitan experiencias de relación y cooperación.					

B.1.5. Desde la escuela se fomentan espacios y tiempos de encuentro intergeneracional abuelos-nietos para la generación de vínculos de interés e intercambio mutuo.				
Más Indicadores...				
C.1.1. Existe una conexión directa entre la planificación de las clases y el desarrollo de prácticas escolares de tiempo libre intergeneracional abuelos-nietos.				
C.1.2. El trabajo llevado a cabo entre abuelos-nietos, con el apoyo de los maestros, familias e instituciones, ha generado espacios y tiempos de calidad innovación educativa y comprensión de los distintos estilos de vida entre generaciones.				
C.1.3. La metodología educativa basada en el ApS (Aprendizaje-Servicio) es una estrategia idónea y practicada en nuestra escuela desde una perspectiva de tiempo libre intergeneracional abuelos-nietos.				
C.1.4. La escuela desarrolla experiencias intergeneracionales contempladas en el Proyecto Educativo de Centro.				
C.1.5. El personal de la escuela aprende de la práctica docente y de la experiencia de los abuelos que ofrecen su ayuda a los niños dentro y fuera de los espacios de educación formal facilitando y habilitando tiempos de calidad para compartir.				
Más Indicadores				

Prioridades de desarrollo:

- 1
- 2

Señale los tres cambios que le gustaría poner en práctica, desde la escuela, en relación con el diseño, aplicación y evaluación de programas intercurriculares de tiempo libre intergeneracional abuelos-nietos.

- 1
- 2
- 3

Fuente: Elaboración propia a partir de Booth y Ainscow (2002).

3. EL APRENDIZAJE-SERVICIO Y SU PROYECCIÓN EN LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS DE TIEMPO LIBRE INTERGENERACIONAL ABUELOS-NIETOS

La puesta en acción de la teoría permite descubrir, construir, manejar, y utilizar el conocimiento, en general, para comprobar aquello sobre lo que hemos especulado y adquirido a través de la reflexión teórica. En consecuencia, aquella máxima que reza, “Theoria sine praxis sicut rota sine axis” (La teoría sin la práctica es como una rueda sin eje) nos recuerda la necesidad de interconectar la teoría con la práctica, la observación con la acción, la hipótesis con la tesis.

Esta propuesta de proyecto de creación, sostenible en la acción y en el tiempo, es la semilla que hemos de plantar juntos según las posibilidades y oportunidades del momento, la sensibilización emocional de las personas implicadas en el mismo y la disponibilidad de los recursos necesarios: las manos de todos, para todos y con todos.

Antes de referirnos al concepto y metodología del ApS y sus muchas bondades, quisiéramos poner luz a aquellas palabras de los profesores Pérez Gómez (2010), tomadas de Lave y Wenger (1991: 48), al afirmar que “todo aprendizaje, pero en particular aquel que es relevante y duradero, es fundamentalmente un subproducto de la participación del individuo en prácticas sociales, por ser miembro de una comunidad social...”.

3.1. ¿QUÉ ES EL APRENDIZAJE-SERVICIO?

Muchas son las definiciones que sobre el ApS se han ido construyendo fruto de la investigación y de las buenas prácticas generadas. Se trata, pues, desde el punto de vista conceptual (Francisco y Moliner, 2010) de un conjunto de “experiencias”, “actividades” o “prácticas”; de una “metodología” y/o “forma de entender y plantear los procesos de enseñanza-aprendizaje”, e incluso de una “propuesta educativa” o “pedagogía” (Martínez, Martínez, Alonso y Gezuraga, 2013). Pero, sobre todo, el ApS es una herramienta poderosa de aprendizaje experiencial en la acción y de transformación social, que actúa como una respuesta imperiosa a un sistema educativo que, en muchas ocasiones, da la espalda a las necesidades sociales (Aramburuzabala, 2014). En este sentido, se manifiesta como una corriente innovadora presente en las prácticas educativas con utilidad social, mediante experiencias de aprendizaje colaborativo en ambientes flexibles, a través de las cuales “el deseo del saber, es difícilmente separable del deseo de actuar” (Goyette y Lessard-Hébert, 1988: 51), y se nos ofrece como una estrategia idónea para reconciliar el aprendizaje educativo formal que se produce en las escuelas con el aprendizaje educativo no formal (aprender haciendo) en espacios sociales de tiempo libre intergeneracional abuelos-nietos porque, como aposti-

llaba Dewey, “Si enseñamos a los estudiantes de hoy como lo hacíamos ayer, les estaremos robando el mañana”. Y es que, a veces, nos falta compromiso para aprender a convivir, para compartir colaborativamente entre escuela, familia y sociedad, para crecer en valores, experiencias y vivencias solidarias de la mano de la educación formal y no formal mediante proyectos educativos de compromiso socio-familiar.

Asimismo, el profesor José Antonio Marina, refiriéndose, en el prólogo del libro de Roser Batlle (2013), al papel que juega este método de enseñar, aprender y educar, comentaba: “...Esas actividades no solo están colaborando a la educación total del niño o del adolescente, a la formación de su personalidad, sino que además mejoran sus resultados académicos...”. El ApS fomenta la responsabilidad, la comprensión de la realidad, la perseverancia, la generosidad, el respeto a los valores. Cooperar a la madurez de los alumnos, y ésta, a su vez, determina su modo de enfocar las tareas académicas”.

Cerrando la presentación de dicho libro, para el sociólogo, economista, escritor, ... Jeremy Rifkin (Denver, 1945), el aprendizaje-servicio “es un instrumento pedagógico, una herramienta para educar mejor...”.

Amén de ciertos países europeos, la actual Ley de Educación argentina contempla, explícitamente, el ApS en todos los niveles educativos. En EEUU, durante el mandato del expresidente Obama, un tercio de sus escuelas practicaban esta metodología, no sin que en un futuro este tipo de aprendizaje y servicio a la comunidad, inspirado en las pedagogías activas, pudiera estar integrado en el sistema educativo. En el caso de España (Real Decreto 1791/2010; Ley de voluntariado 45/2015), la metodología del ApS es un hecho real, aunque no suficientemente explícito, en aquellas escuelas que se muestran colaboradoras con la sociedad o comunidad donde están inmersas a través de distintos proyectos integrados en sus programaciones curriculares generales.

3.2. FASES DE UN DISEÑO PARA LA ACTIVACIÓN DE UN PROYECTO ApS DE TIEMPO LIBRE INTERGENERACIONAL ABUELOS-NIETOS

Diseñar e implementar un programa de tiempo libre intergeneracional abuelos-nietos es como planificar una escalada hasta la conquista de la cumbre de una montaña de altura a través de una serie de etapas previamente bien estudiadas. El diseño para la activación de un proyecto con base en el constructo metodológico ApS asentado en espacios de ocio y tiempo libre intergeneracional abuelos-nietos constituye los pilares fundamentales de un programa innovador cuyo principal objetivo, amén de los propiamente curriculares que se viven en la escuela, se concreta en la participación de personas de diferentes edades, culturas, capacidades... para experimentar, entre todos y con todos, los valores de la educación abriendo espacios y tiempos libres en torno a la mejora de las relaciones abuelos-nietos.

Algunas razones que aconsejan la práctica del ApS:

1. Se adquiere un sentido y una proyección de valor social.
2. Los aspectos cognitivos, actitudinales y morales de la educación se interconectan con su práctica diaria en contextos escolares, familiares y sociales, tanto formales como no formales e informales.
3. Se potencia la motivación de los abuelos, se enriquecen los resultados académicos de los niños al comprobar su utilidad social, y todos se sienten reconocidos y valorados como necesarios.
4. Se enriquece la percepción que, sobre los abuelos, tiene la familia, la escuela, las instituciones educativas y la sociedad al sentirse útiles, valorados y necesarios.
5. Se refuerza el rol de los profesionales de la enseñanza como agentes de cambio social. Y es que las prácticas restaurativas “tienen la finalidad de trabajar el conocimiento del otro, fortaleciendo las relaciones interpersonales, y reforzando las bases para que la convivencia mejore día a día” (Rul-lan Castañer y Vila, 2018: 3).

Concretando más específicamente lo anteriormente expuesto, nuestro propósito queda expuesto en el siguiente y único objetivo: “Construir una sociedad entre todas y para todas las personas que se encuentran en diferentes fases de sus ciclos vitales (abuelos-nietos, como es el caso), a través de la interacción, el intercambio y la colaboración en nuevos y comunes escenarios de encuentro en clave intergeneracional” (Con base en el Informe de la 2ª Asamblea Mundial sobre Envejecimiento. ONU, 2002).

Cuadro nº 8. Fases para la activación del proyecto ApS.

FASES	REFLEXIÓN CRÍTICA	SECUENCIACIÓN	MOMENTOS
<p>1ª FASE</p> <p>Análisis de la realidad, priorización de necesidades e identificación de la idea-acción.</p>	<p>¿Cuáles son los posibles campos de actuación?</p> <p>¿Sobre qué queremos intervenir? ¿Qué queremos mejorar? ¿Por qué?</p> <p>Otras.</p>	<p>De acciones de tanteo.</p> <p>De fortalezas y debilidades.</p> <p>De los pasos iniciales que se deben dar.</p> <p>Otras.</p>	<p>¿Cuándo comenzar?</p> <p>¿Cómo?</p> <p>¿Con quiénes?</p> <p>Otros.</p>

FASES	REFLEXIÓN CRÍTICA	SECUENCIACIÓN	MOMENTOS
<p>2ª FASE</p> <p>Establecimiento de relaciones de participación con agentes institucionales en relación con las personas que se encuentran en diferentes fases de su ciclo vital abuelos-nietos.</p>	<p>¿Con qué agentes institucionales?</p> <p>¿Qué personas serían los protagonistas de la propuesta de tiempo libre intergeneracional que queremos poner en acción?</p> <p>Otras.</p>	<p>De acciones de adhesión.</p> <p>De acciones de participación entre la escuela, instituciones y destinatarios.</p> <p>Otras.</p>	<p>¿Cuándo comenzar?</p> <p>¿Qué pasos dar?</p> <p>¿Qué posibilidades tenemos?</p> <p>¿Cuáles pueden ser las dificultades?</p> <p>Otros.</p>
<p>3ª FASE</p> <p>Planificación y diseño de un programa de acción (abuelos-nietos) integrado en el currículo educativo escolar.</p>	<p>¿Qué experiencia de intercambio y cooperación de tiempo libre intergeneracional abuelos-nietos vamos a diseñar?</p> <p>¿Cuál es lo realista?</p> <p>¿Cuál es el programa más adecuado?</p> <p>¿Cómo lo vamos a hacer?</p> <p>¿Cómo lo vamos a integrar en el currículo y en la organización escolar del centro?</p> <p>¿Cuáles serán los conocimientos-aprendizajes, las competencias y los valores que han de contribuir al enriquecimiento personal y grupal, a la cohesión familiar, y al buen uso del tiempo libre intergeneracional abuelos-nietos?</p> <p>Otras.</p>	<p>Del alcance del programa.</p> <p>De las personas concretas que han de participar en su planificación y diseño</p> <p>Del rol que ha de desarrollar la escuela.</p> <p>Del rol que han de asumir los abuelos-nietos y familias.</p> <p>Del rol que han de asumir los agentes institucionales y otros.</p> <p>De los objetivos, las competencias, los contenidos, las actividades, las estrategias didácticas, los recursos y formatos de evaluación y de la reformulación del propio programa.</p> <p>Otras.</p>	<p>¿Cuándo comenzar?</p> <p>¿Con qué calendario de trabajo?</p> <p>¿Qué persona coordinará este proceso?</p> <p>¿Qué personas forman el grupo de trabajo?</p> <p>¿Cuál será la sede del proyecto?</p> <p>¿Cuál será el cronograma para la aplicación del proyecto?</p> <p>¿En qué escenarios nos vamos a mover ?</p> <p>Otros.</p>

FASES	REFLEXIÓN CRÍTICA	SECUENCIACIÓN	MOMENTOS
<p>4ª FASE</p> <p>Aplicación, seguimiento y evaluación del programa.</p>	<p>Aplicación secuencial del programa.</p> <p>Seguimiento puntual de cada sesión.</p> <p>Resolución conjunta e inmediata de dudas, inconvenientes y problemas que puedan surgir.</p> <p>¿Qué es lo que vamos a evaluar?</p> <p>¿Con qué criterios?</p> <p>¿Con qué formatos de evaluación?</p> <p>¿Con qué técnicas e instrumentos?</p> <p>Otras.</p>	<p>Evaluación de cada fase y de sus resultados.</p> <p>Valoración global del proyecto, del personal implicado, de los recursos, de su incidencia en el currículo formal, de la adquisición de las competencias y valores, etc.</p> <p>Otras.</p>	<p>Técnicas e instrumentos empleados.</p> <p>Recursos aportados.</p> <p>Material.</p> <p>Contextos y ámbitos beneficiados.</p> <p>Otros.</p>
<p>5ª FASE</p> <p>Reformulación</p>	<p>¿Qué tenemos que respetar y potenciar?</p> <p>¿Qué debemos modificar, cambiar, mejorar?</p> <p>Otras.</p>	<p>Ideas de mejora y optimización del proyecto.</p> <p>Otras.</p>	<p>¿Con quiénes?</p> <p>Otros.</p>
<p>Hasta aquí, el diseño del proyecto ApS y su proyección en la generación de buenas prácticas inclusivas de ocio y tiempo libre intergeneracional abuelos-nietos.</p>			

Fuente: Elaboración propia.

La ruta a seguir ha de ser contextualizada, complementada y enriquecida respecto del tipo específico de programa que se desee implementar. Y es que, reseñando a Goyette y Lessard-Hébert (1988: 51) “...el deseo de saber, es difícilmente separable del deseo de actuar...”.

4. ¿QUÉ POSIBILITAN O IMPULSAN ESTE TIPO DE PROGRAMAS INTERGENERACIONALES?

Distintos tipos de experiencias de relación y cooperación entre personas de diferentes edades, en nuestro caso, de ocio y tiempo libre intergeneracional abuelos-nietos, mediante las cuales se favorece, en unos casos y se potencia en otros, la participación activa, la cohesión, la transmisión y el intercambio de conocimientos significativos y experiencias, la responsabilidad, la adquisición de competencias **básicas**, el desarrollo de capacidades y habilidades, los valores familiares y sociales, etc. (Cuadro nº 9).

Cuadro nº 9. El valor de los programas intergeneracionales. Su contribución al desarrollo personal, familiar y social desde la perspectiva del tiempo libre abuelos-nietos.

Relación, cooperación e intercambio	Competencias y desarrollo comunitario
Este tipo de programas va más allá de juntar a personas de distintas generaciones puesto que implican interacción e influencia mutua, respeto, sensibilidad, entendimiento, entusiasmo, compromiso, relación igualitaria, cooperación, intercambio de conocimientos...	Acrecentamiento de las competencias básicas integrando capacidades, habilidades, conocimientos, valores, enriquecimiento personal y grupal, cohesión familiar y desarrollo comunitario.
Participación y experiencias	Responden a una finalidad
Implica participación activa e intercambio de conocimiento significativo de las personas participantes en tanto que protagonistas, experiencias de relación.	Su intención consiste en provocar un cambio no fortuito. Requieren de una buena planificación que defina, ordene y coordine los recursos disponibles para lograr el objetivo previsto y su impacto.

Fuente: Elaboración propia basado en Mosquera, A., Artaza, I. y otros (2015: 8).

5. CONCLUSIÓN

He aquí algunas de las aportaciones y beneficios de un programa de tiempo libre intergeneracional abuelos-nietos: la cohesión social y familiar; el reconocimiento de la diversidad; el diálogo y la cooperación; el fomento de sociedades más inclusivas en valores sociales, familiares, éticos y morales; el potencial de nuestros abuelos y de todas las personas mayores; el aprendizaje de unas perso-

nas con otras; el fomento de la participación y solidaridad para el bien humano; el compromiso personal y de grupo; la búsqueda de nuevas iniciativas para mejorar el futuro transformando el presente; el aumento de la autoestima y la identidad personal; la transmisión e intercambio de saberes y culturas intergeneracionales; la visibilidad de lo que hacemos entre todos; la innovación educativa y el desarrollo de buenas prácticas; el acercamiento entre personas que se encuentran en diferentes fases de su ciclo vital en torno a un fin comúnmente deseado y gestado, etc.

Si apostamos por este modelo metodológico en torno a un programa planificado de tiempo libre intergeneracional abuelos-nietos, como es el caso, la oportunidad de la diversidad se convertirá en una posibilidad real, en un valor, en un gran recurso enriquecedor y facilitador del aprendizaje para todos y de desarrollo de valores en un mundo actualmente poco familiar.

Finalizamos este recorrido con aquella sentencia del famoso compositor y director de orquesta Igor Stravinsky (1882-1971): “Es algo de la naturaleza que a menudo nos sentimos más cerca de generaciones distantes que de la generación inmediatamente anterior a nosotros”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aramburuzabala, P. (2014). Aprendizaje-servicio. Ciudadanía activa, justicia social y aprendizaje. En V. Ballesteros Alarcón (Coord.). *Implicaciones de la educación y el voluntariado en la formación de una ciudadanía activa. Perspectiva internacional* (pp. 33-48). GEU.
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 78-95.
- Battle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. PPC.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE/UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Centre Promotor Aprenentatge Servei de Catalunya. <http://www.aprenentatgeservei.cat/index.php?cm=02>
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana/UNESCO.

- Fenwick, T. (2003) Reclaiming and Re-Embodying Experiential Learning through Complexity Science. *Studies in the Education of Adults*, 35, 123-141. <https://doi.org/10.1080/02660830.2003.11661478>
- Junta de Andalucía (2010). *Libro Blanco de Envejecimiento Activo*. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social.
- MEC (2011). Estrategia Europea 2020. *Actuaciones de éxito en escuelas europeas*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Colección de Estudios CREADE, 9.
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje servicio en la universidad: una estrategia en la formación de la ciudadanía crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 69-77.
- Goyette, G. y Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación-acción: sus funciones, sus fundamentos y su instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- Ley de Voluntariado 45/2015, de 14 de octubre de 2015. BOE nº 147, de 15 de octubre de 2015.
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I. y Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-117.
- Mezirow, J. (2000). Aprendiendo a pensar como un adulto. Conceptos fundamentales de la teoría de la transformación. En J. Mezirow y otros (Eds.). *Aprendiendo como transformación. Perspectivas críticas sobre una teoría en progreso* (pp. 3-33). Jossey-Bass.
- Mosquera, A., Artaza, I., Vidaurrázaga, I. y otros (2015). *Hacia una sociedad intergeneracional: ¿Cómo impulsar programas para todas las edades? Guía práctica*. Centro del Conocimiento de Fundación EDE. Diputación Foral de Bizkaia.
- Naciones Unidas. (2002). *Declaración Política y Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento*. Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento Madrid, España, 8 a 12 de abril de 2002
- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. Santiago de Chile. Versión en español.
- ONU (2002). *Informe de la 2ª Asamblea Mundial sobre Envejecimiento*. Madrid: Publicación de las Naciones Unidas. A/CONF.197/9.
- Pérez Gómez, A.I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 37-60.

- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. BOE nº 318, de 31 de diciembre de 2010.
- Rul-lan Castañer, V. y Vila, R. (2018). Prácticas restaurativas y convivencia. *CONVI-VES*, 21, 3-4.
- Sanz, E., Sáenz de Jubera, M., Alonso, R.A., Ponce de León, A. y Valdemoros, M.A. (2018). Ocio, redes sociales y estudiantes españoles. *Educación XXI*, 21(2), 59-78. <https://doi.org/10.5944/educXX1.19538>
- Sanz, E., Sáenz de Jubera, M. y Cano, R. (2018). Actitudes de padres e hijos hacia un ocio compartido en familia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 32, 59-70. <https://doi.org/10.7179/PSRI-2018.32.05>.
- Valdemoros, M.A., Ponce de León, A., Sanz, E. y Caride, J.A. (2014). La influencia de la familia en el ocio físico-deportivo juvenil: nuevas perspectivas para la reflexión y la acción. *Arbor*, 190(770). <https://doi.org/10.3989/arbor.2014.770n6013>

RETRATO GENERAL DE “LA NUEVA ORIENTACIÓN” CON EL COVID-19

María José Marrodán Gironés

Orientadora y escritora

*Presidenta de la Asociación de Profesores
de la Orientación de La Rioja (APOLAR)*

Junta Directiva de COPOE

Cuentan que el agua, el fuego y la confianza se encontraron y se sinceraron una con otra. Hablaron del futuro y de la posibilidad de que un día se perdieran. El fuego explicó “Si me perdiese buscadme donde veáis humo. Junto al humo siempre está la llama”. El agua dijo “Si me perdiese buscadme donde haya verdor abundante. Donde hay vegetación, hay humedad y allí estoy yo”. La confianza dijo “Si me pierdo, no me busquéis. Una vez perdida la confianza en algo o alguien es prácticamente imposible recuperarla”.

Algo así, una pérdida de aliento o de confianza en el futuro hemos experimentado todos con la llegada de la pandemia –cuyas repercusiones reales, todavía hoy, no podemos calibrar–.

La educación, y por ende la orientación, no han sido ajenas a este debacle, a los sentimientos de impotencia y de desaliento. Sin embargo, la ímproba actividad mantenida por los orientadores y orientadoras demuestra que han sufrido y luchado (y sufrimos y luchamos) pero no nos hemos dado por vencidos, ni hemos perdido la confianza en seguir orientando y prestar apoyo a nuestro alumnado y familias.

Así lo demuestran las muchas experiencias, documentos, iniciativas y actuaciones que desde la orientación se han realizado en todas las Comunidades Autónomas. No es posible describirlas todas, y aun cuando tratáramos de hacerlo nos dejaríamos muchas por describir.

Por ello, este artículo procura plasmar un panorama general de la orientación con la llegada del COVID-19. Especialmente las actuaciones llevadas a cabo para afrontarla, las necesidades surgidas, los retos a los que nos enfrentamos, algunas de las respuestas a ellos y la perspectiva orientadora frente al curso escolar 2020-2021.

Es un hecho que la pandemia ha sacudido nuestros sistemas sanitario, educativo y económico; nuestro modo de vida y nuestras zonas de confort. Ahora debemos enfrentarnos a un escenario diferente tanto con instrumentos tradicionales como, y principalmente, con nuevos y reconvertidos. No se trata solo de instrumentalización y tecnología, se trata de mentalidad, de metodología, de recursos personales, y de confianza. En definitiva, se trata de cómo ha sido y cómo puede ser “la nueva orientación” que se pergeña tras la llegada del COVID-19.

No es nada nuevo recordar que nuestro sistema educativo está asentado, principalmente, en una enseñanza tradicional caracterizada por el uso de la lengua escrita, el aprendizaje memorístico y el aprendizaje por transmisión. A esto se han ido acrecentando los enfoques por tareas, las metodologías de aprendizaje cooperativo, los proyectos, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el aprendizaje basado en competencias, y otras formas de abordar el aprendizaje, manteniéndose fundamentalmente el formato presencial, la obligatoriedad y la autoridad del docente. Las ventajas de una enseñanza presencial son indiscutibles: se favorece el aprendizaje teórico, el modelado, existe un feedback inmediato, hay una captación de las emociones, etc.

La irrupción del COVID-19, y su etapa de confinamiento, supusieron un punto y aparte a todo esto y aparecieron necesidades de atención inmediata educativa y orientadora.

MEDIDAS INMEDIATAS DE LA ORIENTACIÓN ANTE LOS DESAFÍOS DE COVID-19

Básicamente, las necesidades y consecuentemente los retos más urgentes se plasmaron en dos vertientes:

1. La académica: adquisición de los conocimientos pertinentes de cada etapa; la atención a la diversidad, la metodología y recursos a emplear, etc.
2. La emocional y asistencial. La incertidumbre, el aislamiento, los temores, el padecimiento de la propia enfermedad y/o fallecimientos en el círculo familiar.

Ante este mapa las Administraciones sanitarias facilitaron carteles con normas básicas y teléfonos de urgencia. Las educativas aportaron medios tecnológicos: plataformas, zonas de encuentro virtual, e incluso tablets para el alumnado que

tenía difícil el acceso digital. Todo lo cual ha sido y es imprescindible en nuestro trabajo de orientación on line, y todo lo cual, no fue suficiente. Prácticamente todos los orientadores en solitario o en sus equipos y redes de pertenencia elaboramos nuestros propios documentos. Documentos y protocolos encaminados, en primer lugar, a informar y tranquilizar a las familias y al alumnado.

Esta **primera medida** se centró, pues, en **la información**: de la propia enfermedad y ante la incertidumbre de la crisis sanitaria y la de una futura crisis económica. Al respecto se diseñaron documentaciones en todas las técnicas posibles, desde el documento extenso a la infografía, al resumen, en lectura fácil, o con pictogramas.

Consecuentemente a la información generalizada, descargable en papel a través de las webs de los centros y/o enviada por mail, desarrollamos otra más directa: los vídeos explicativos y los de apoyo y ánimo; fortalecimos los chats... Mientras, se actuaba de forma individualizada con aquellos alumnos o alumnas que nos lo requerían: teléfono, vídeo conferencia, whatsapp, correo electrónico.

La **segunda medida** hace referencia **la digitalización de la orientación**, ya sea académica o profesional –bien que esta última requiere de una diferenciación específica, que no detallaremos aquí–.

En este sentido los orientadores y orientadoras tuvimos la necesidad de formarnos en: a) en el uso de plataformas digitales, b) en la identificación de recursos de orientación online, c) en habilidades en gestión emocional. Así nos lo hacen saber los propios compañeros y el estudio llevado a cabo por la Fundación Bertelsmann y el D’EP Institut según el cual el 66,4% de los encuestados afirmó necesitar una formación adicional en los aspectos mencionados.

La **tercera medida** –entiéndase que no sucesivamente si no de forma simultánea a las anteriores– fue el horario dedicado a orientar. Según el mencionado estudio, el 43,8% de los encuestados aseveraron haber aumentado las sesiones de orientación en tutorías individuales y fuera del horario lectivo. Estamos convencidos de que el porcentaje es mucho más alto si contásemos con un número mayor de encuestados.

En el marco que hemos descrito, algunas de las funciones tradicionalmente atribuidas a nuestra profesión como la evaluación y diagnóstico de necesidades educativas –ya fuesen especiales o de apoyo específico o grupales– no se pudieron realizar, al estar el alumnado en confinamiento, o se realizaron mínimamente de forma telemática. Por tanto pasaron a un primer plano otras funciones como la de acompañamiento emocional y la de asesoramiento. Esta tarea de *guidance*, de asesoramiento, siempre fundamental, lo ha sido mucho más en los últimos meses del curso 2019-2020 ante los cambios de etapa y la necesidad del alumnado de elegir asignaturas, ciclos, o universidad. Con el alumnado de secundaria y de formación profesional se han empleado un mayor número de recursos en línea para

ayudarles a “auto-orientarse” en la toma de decisiones sobre su futuro académico y profesional. Lo cual no ha sido (ni es) fácil, ni es la panacea, pues como Manuel Álvarez, profesor retirado de la Universitat de Barcelona, dice “para llegar ahí es necesario que las personas hayan recibido antes una adecuada orientación”.

Al empleo de recursos on line, directamente con el alumnado, se añadieron –una vez levantado el confinamiento– los usuales informes de orientación para que este accediera a los programas o elecciones pertinentes. Un papeleo administrativo que cada año venimos realizando pero en esta ocasión con los añadidos de las dificultades de las citas individuales presenciales, y del uso de los nuevos programas en las plataformas educativas para introducir los datos de las escolarizaciones.

Podríamos englobar los muchos **desafíos** a los que nos hemos enfrentado (y nos vamos a seguir enfrentando en el 2020-2021) en tres fundamentalmente:

- El acompañamiento y asesoramiento personalizado del alumnado y las familias, tanto en el plano emocional como académico y profesional.
- La digitalización de la orientación.
- La formación y autoformación de los orientadores y orientadoras.

MEDIDAS ESPECÍFICAS PARA LA “NUEVA ORIENTACIÓN”

En esta breve panorámica de lo que han sido las necesidades, retos y respuestas más inmediatas de la labor orientadora en el atípico 2019-2020 –sin entrar en la carga emocional y horaria propia de cada orientador y orientadora, que es imposible detallar– hay que incluir una respuesta especializada de suma ayuda para todos los profesionales. Es el hecho de las redes de orientación y del uso de plataformas y dispositivos comunes para poder intercambiar experiencias, trabajos, vídeos y otros recursos.

Mayra Bosada, en su artículo en la página de Educaweb, cita algunos ejemplos de las páginas web, blogs y redes sociales más utilizadas por los orientadores y orientadoras en este tiempo. Como estos, ya conocidos para muchos profesionales:

GUÍA DE RECURSOS DEL COLECTIVO ORIENTA

El Colectivo Orienta es una agrupación que fomenta la participación y trabajo colaborativo entre orientadores educativos. Dos de sus impulsores son Alberto del Mazo y Mónica Diz Besada, y en ella ofrecen un listado de más de 80 recursos de orientación académica y profesional. Clasificados según su finalidad (*para llevar a cabo el autoconocimiento, informarse sobre la oferta académica, recibir acom-*

pañamiento en la toma de decisiones, orientarse profesionalmente, o si son recursos especiales de orientación para las familias). Es una página abierta a otros profesionales, especialistas, investigadores, profesores, familias y alumnado.

BOLETÍN ESPECIAL DE APOCLAM: “JUNTOS POR LA ORIENTACIÓN”

La Asociación Profesional de Orientadores/as en Castilla-La Mancha (APOCLAM) lanzó en marzo de 2020 esta publicación especial. En ella se recogen diferentes artículos de orientadores y orientadoras con recomendaciones sobre cómo ofrecer o recibir orientación durante el confinamiento. Dichas recomendaciones están dirigidas tanto a los profesionales en la materia como a los estudiantes.

GUÍAS ACTUALIZADAS DE ORIENTACIÓN DE LA APOECYL

La Asociación Profesional de Orientación Educativa de Castilla y León (APOECYL) difundió una nueva edición de las guías gratuitas de orientación: “Qué necesito saber” dirigida al alumnado de 4º de la ESO de centros de Castilla y León, donde se facilita información sobre sus opciones de itinerarios académicos cuando terminen el curso. Y la guía: “Infórmate”, dedicada al alumnado de Bachillerato, con información referente a las alternativas o salidas tras finalizar esta etapa educativa.

RECURSOS FOL PARA FP

La Asociación Nacional de Profesorado de FOL tiene recopilada una extensa lista de recursos compartidos por docentes de la especialidad de FOL. En este listado de recursos sobre orientación laboral se incluyen blogs, canales de YouTube, vídeos, material didáctico, etc.

MYWAYPASS

Es una plataforma online, desarrollada en el marco del proyecto de Orientación Profesional Coordinada de la Fundación Bertelsmann, desde 2016. Su finalidad es la de ayudar a los jóvenes en su toma de decisiones sobre su futuro profesional.

D’EP ORIENTA

Una nueva web desarrollada por profesionales de la orientación académica y profesional de D’EP Institut. Su objetivo es orientar a los estudiantes en la toma

de decisiones sobre su itinerario académico y profesional. Para ayudar en dicho proceso, la web ofrece infografías, vídeos, test y diversas guías de recursos.

A ellos añadimos:

LA WEB DE COPOE

La Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE) dispone de una web que engloba 22 asociaciones, exponiendo en ella tanto actividades y recursos de la COPOE como de cada una de las asociaciones mediante los enlaces pertinentes.

Y AHORA ¿QUÉ?

Los desafíos del curso iniciado no dejan de ser sino una continuación de los del curso anterior, agudizados por la incertidumbre y por la necesidad de encontrar un camino, lo más sólido posible, para llevar a cabo nuestros desempeños orientadores. Tal como indica Ana Cobos, presidenta de la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE): ***El desafío de garantizar la salud física y mental de toda la comunidad educativa se ha convertido en prioritario y este se hace complicado en las “actividades de acción tutorial”, en las que siempre ha sido necesario el contacto presencial entre el alumnado.*** Una idea en la que abunda Enrique Castillejo y Gómez, presidente del Consejo General de Colegios Oficiales de Pedagogos y Psicopedagogos, para quien la orientación educativa necesita de un seguimiento permanente del alumnado que deviene de la información obtenida por el propio alumno, familia y profesorado, algo que ya es difícil de asumir con las elevadas ratios y ahora con la incertidumbre de lo que acontecerá a cada momento.

Esta incertidumbre sobre la presencialidad o no, el modo de desarrollar la orientación personal, académica y profesional o los medios de los que dispondremos se agravan con las necesidades emocionales de nuestro alumnado y muy especialmente con la población en riesgo de exclusión social, como pone de relieve Pilar Figuera, investigadora y coordinadora del grupo de investigación sobre Transiciones Académicas y Laborales (TRALS) de la Universitat de Barcelona.

Es urgente que las administraciones educativas pongan medios personales y materiales para el desarrollo de una educación y una orientación de calidad, pero todos sabemos lo difícil que es que eso verdaderamente ocurra. Por ello los orientadores y orientadoras y otros profesionales ponemos en marcha los medios que tenemos a nuestro alcance.

Hemos visto escuetamente, a través de estas líneas, las necesidades importantes e inmediatas de la orientación ante una situación que desbarata su tradicional ritmo de trabajo. Nombremos, por ejemplo, la brecha digital que atañe

a todos los sectores: profesionales de la orientación, profesorado, alumnado y familias, y la necesidad de incorporar recursos, técnicas, espacios específicos.

Estamos comprobando que los cambios que ha habido: tecnológicos, humanos, los de mayor cooperación profesional y con las familias han llegado para quedarse y que el esfuerzo y trabajo realizado en el curso pasado ha sido positivo e inicia un camino significativo para la orientación actual. Por ello, basándonos en los testimonios de orientadores y orientadoras de todos los niveles educativos y en las opiniones de profesionales relevantes de la orientación, resumimos algunas de **las medidas** básicas para el afrontamiento del curso escolar que tenemos por delante:

a) **Crear y mantener un Plan de Acogida del Alumnado.**

Pilar Calvo, la vocal del Consejo General de la Psicología menciona **la importancia de crear un Plan de Acogida del Alumnado**: *Para facilitar la asimilación de lo vivido y prevenir el malestar futuro.*

Estos Planes de acogida centrados en la afectación emocional y en las necesidades emocionales, académicas y laborales que muestra nuestro alumnado, ya se han realizado en muchos centros.

b) **Formación tecnológica y digital extensiva y eficaz a los orientadores y orientadoras** en su ámbito y al **profesorado en general**, por **parte de las administraciones.**

c) **Asesoramiento a los equipos docentes**, desde nuestra labor orientadora, **en la innovación metodológica que requiere la enseñanza online o semipresencial**, como apuntan Cobos y Diz Besada.

d) **Formación a las familias**, desde nuestra labor orientadora, *en el uso de las herramientas necesarias para llevar a cabo el trabajo desde casa*, como propone Antonio Pantoja. Con esta formación se procura que a las familias se involucren más en la educación de sus hijos, a la vez que ayudarles a evitar la posible dependencia de juegos on line y redes sociales, como indica Pilar Calvo.

e) **Formar al alumnado en “estrategias de aprendizaje autónomo y de autoorientación”** de modo que mejoren en su autoconocimiento, autonomía y toma de decisiones. De igual modo, se pretende que se sientan más involucrados y responsables de su proceso educativo y de su proyecto de vida. Cabe esperar, también, que se sientan más motivados y que el abandono escolar sea menor.

f) **Fomentar, estructurar y fortalecer la colaboración y el trabajo** en red. Esto permite, según Diz Besada, *compartir recursos y buenas prácticas, y facilitará compartir situaciones de estrés y su resolución.*

g) **Mantener un contacto continuo con la comunidad educativa**, como insta Antonio Pantoja.

Si de por sí siempre es complicado el escenario educativo, la pandemia lo ha hecho mucho más complicado y por lo tanto se precisa de una mayor interrelación centro- familias, en todas las opciones posibles.

Como sabemos, el paisaje que los profesionales de la orientación educativa tenemos por delante es arduo y complejo. Nuestras reivindicaciones de reducir las ratios de alumnado por orientador y de otras mejoras importantes para el desarrollo de nuestra labor no parecen próximas. Sin embargo la dedicación y la profesionalidad de nuestro colectivo es evidente.

El reconocido psicólogo Javier Urrea ya lo ha expresado en más de una ocasión “La vida nos exige continuamente tomar decisiones. Siempre nos demanda nuevas respuestas. Tenemos que acostumbrarnos al cambio, a fluir, a adaptarnos”. Por su parte el escritor y profesor estadounidense Stephen Richards Covey asevera que “Todos tenemos un poder y una capacidad inconmensurables para reinventar nuestra vida”. Debemos, pues, aprovechar estos cambios para diseñar un nuevo paradigma de orientación, y personalmente para reinventarnos, renovarnos, convertirnos en resilientes y crecer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J. (2000). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Álvarez González, M. (1996-2009). *Manual de orientación y tutoría*.
- Álvarez González, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 2008, pp. 71-88. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Álvarez González, M. (2014). La orientación y la tutoría universitaria en la formación de los grados y posgrados. Las transiciones académicas. En P. Figuera (Ed.). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 175-203). Barcelona: Laertes.
- Fundación BERTELSMANN, D´EP Institut y otros (2020). *La orientación académica y profesional en tiempos del COVID-19. Resultados del estudio*.
- Pantoja, A. (2004). *Educación y orientación con nuevas tecnologías*. Madrid: EOS.
- Pantoja, A. (2009). Un modelo de orientación y tutoría para la universidad. En A. Pantoja y T.J. Campoy, *Planes de acción tutorial en la universidad* (pp. 101-124). Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.

REFERENCIAS WEB

<http://educaryaprender.es/el-cole-sigue-tv-desafios-covid-19-atencion-a-la-diversidad-desde-casa/>

<https://colectivorienta.wordpress.com/2020/05/11/orientacion-educativa-ante-el-covid-19-orientadesdecasa/>

<https://www.fundacionbertelsmann.org/es/hacia-un-nuevo-paradigma-en-la-orientacion-presentacion-del-modelo-xcelence-y-el-proyecto-escuelas-que-inspiran>

<https://www.educaweb.com/noticia/2020/09/10/retos-orientacion-curso-2020-2021-coronavirus-covid-19-19297/>

MEJORAR LA ORIENTACIÓN

Miguel Ángel Santos Guerra

*Catedrático Emérito de Didáctica
y Organización Escolar, Universidad de Málaga*

No se puede confundir cambio con mejora. Se habla muchas veces de cambios necesarios o convenientes sin precisar cuál es su naturaleza y finalidad. Y es un riesgo. Porque no todo cambio es una mejora de la racionalidad y de la justicia de las prácticas. En este caso, de las prácticas de la tarea de orientación.

Puede haber cambios que solo atañen a la superficie de la realidad y que resultan intrascendentes. Puede haber otros que empeoran, a la corta o a la larga, las prácticas que se están realizando. Algunos puede ser que produzcan un beneficio pero solo para los ya beneficiados del sistema, de la cultura o de la historia y que, a la postre, se conviertan en un perjuicio para la mayoría, resultando contraproducentes.

Mejora es una palabra infinita que hay que desentrañar. Debemos negociar su significado. Pero lo que, a mi juicio resulta claro, es que no cualquier tipo de cambio es una mejora. Y aquí hablamos de mejorar la orientación.

Para poder hacerlo, hace falta abordar la práctica y el análisis de la misma desde unas perspectivas que permitan primero su comprensión y luego su transformación.

1. DE LA CERTEZA A LA INCERTIDUMBRE

Hay que hacerse preguntas constantemente, hay que poner en tela de juicio las prácticas de la orientación. La duda es un estado incómodo, pero la certeza es un estado intelectual ridículo. No debemos confundir pereza de pensamiento con firmes convicciones. Si no nos hacemos preguntas, es imposible que nos

pongamos a buscar respuestas. Si no ponemos en cuestión las prácticas estaremos condenados a repetir los errores y a mantener las limitaciones. Si, como se dice en la fábula de la cabecera, tenemos como único criterio de bondad el hecho de que las prácticas de orientación se realizan como siempre, estaremos abocados a repetir las rutinas. Y las rutinas son el cáncer de las instituciones.

La profesora americana Patricia Henderson dice muchas veces en sus conversaciones: “En mi opinión”, “porque en mi opinión”, “según mi opinión” ... Alguien le preguntó en cierta ocasión por qué repetía tantas veces ese tipo de frases. Ella contestó:

– Es que me gusta mucho dudar. Creo que es muy importante hacerlo. Tanto que ya le he pedido a mi familia que, cuando yo me muera, el epitafio que se ponga sobre mi tumba, diga lo siguiente: En mi opinión, aquí yace Patricia Henderson.

Téngase en cuenta que mientras más se sabe de algo, más dudas se tienen. Lo explicaba muy bien el filósofo Nicolás de Cusa cuando hablaba de la docta ignorancia.

Yo expongo esta idea a mis alumnos y alumnas de la siguiente manera. Les muestro un pequeño círculo dibujado en una hoja o en el encerado y les digo: si este círculo representa lo que sabe una persona, lo que se da cuenta que no sabe es lo que rodea ese pequeño círculo. Es decir, muy poco. Luego dibujo un círculo más grande y digo que si representa lo que sabe una persona, se dará cuenta de que el límite de lo que sabe con la ignorancia es más grande. Y si uno sabe muchísimo (dibujó un círculo muy grande), esa persona estará abrumada por todo lo que se da cuenta que no sabe. Por eso los sabios son humildes y los necios son petulantes.

2. DE LA SIMPLICIDAD A LA COMPLEJIDAD

La tarea de orientar es radicalmente paradójica. Lo que nos dicen los alumnos y alumnas es: “Ayúdame a hacerlo solo”. Es decir, que ellos tienen que aprender a pensar por sí mismos, a decidir por sí mismos, a responsabilizarse por sí mismos.

Hölderlin dice que los educadores forman a sus educandos como los océanos forman a los continentes, retirándose. Es más fácil anegar la tierra que retroceder para que la tierra emerja. La metáfora deja de manifiesto la necesidad de enseñar a que las personas piensen por sí mismas, a que sean ellas mismas.

La tarea que realiza el orientador y la orientadora es de naturaleza problemática. En orientación no sucede que si A, entonces B. Lo que realmente sucede es que si A, entonces B, quizás. La naturaleza de la orientación es problemática porque el acto de apropiación intelectual es complejo y está integrado por un sinnúmero de variables inasibles. Tradicionalmente se ha puesto el foco didáctico

del análisis en la enseñanza cuando debería situarse en el aprendizaje. De lo contrario haríamos válida aquella curiosa exclamación del comerciante: “Yo vendo, pero no compran”.

El aprendizaje requiere el ejercicio autónomo de la voluntad. El verbo aprender, como el verbo amar, no se pueden conjugar en imperativo. Solo aprende el que quiere. Y la voluntad se cultiva, no nace en las personas de manera espontánea.

Los “materiales” con los que trabajan los profesionales de la orientación son enormemente complejos: sentimientos, ideas, motivaciones, voluntad, expectativas, actitudes, valores... En cualquier otra profesión se considera buen profesional al que sabe manipular bien los materiales, pero en esta es el que más pronto y mejor los libera.

No cabe duda de que los “materiales” que trabaja cualquier profesional (arquitecto, químico, veterinario, banquero...) son más sencillos que aquellos que maneja el orientador o la orientadora. Porque los de aquellos obedecen a leyes. Los ladrillos que maneja un arquitecto responden a la ley de la gravedad en cualquier lugar del país en que se coloquen. Sin embargo el consejo que estimula a un niño, a otro le despista; la actividad que es motivadora para un grupo, para otro es aburrida.

3. DE LA NEUTRALIDAD AL COMPROMISO

Lo que hace el orientador o la orientadora tiene importantes repercusiones. Para bien y para mal. La influencia es determinante para la mayoría. La orientación no es una tarea aséptica, es una actividad comprometida.

No es que dependa de ella una asignatura o un curso. Depende la vida. Hay alumnos y alumnas que han visto marcada su vida por la acción auténticamente educativa de quien ha sabido ayudarle a conocerse, a motivarse, a situarse en la vida.

Daniel Pennac (2008), en su precioso libro “Mal de escuela”, dice: “A mí me salvaron la vida tres profesores, que tenían una característica común: nunca soltaban a su presa”. La acción educativa salva o hunde, según esté entendida, vivida y practicada.

Hay formas de actuación salvíficas y formas de actuación destructivas. Hace muchos años tuve en mis manos un informe de un profesional de la orientación que, bajo el epígrafe INTELIGENCIA, había escrito: NULA. ¿Cómo es posible? Solo se puede hacer un diagnóstico de ese tipo a una piedra.

La falta de formación, la ausencia de atención, la sobreprotección y el desamor pueden producir daños irreparables en las personas que deberían sentirse comprendidas, ayudadas y estimuladas en su desarrollo integral.

4. DEL INDIVIDUALISMO A LA COLEGIALIDAD

La orientación en un centro ha de tener carácter aglutinador. Ha de inspirar, alentar y coordinar el proyecto de la escuela como unidad funcional de planificación, intervención, innovación y evaluación.

Me gusta decir que no hay alumno que se resista a diez profesores que estén de acuerdo. Es la coordinación, es la acción colegiada lo que da eficacia a la intervención. Si mientras se realiza el programa de coeducación, hay profesores que hacen las bromas más soeces de la comarca en una tertulia, no se producirá un avance significativo.

No tiene mucho sentido concebir la orientación como un botiquín que cura heridas mientras se desatiende el funcionamiento del sistema que produce las heridas.

Sé que la tarea no se ciñe solamente a la intervención individual. Está ahí toda la comunidad. Los docentes, el equipo directivo, las familias, los alumnos y las alumnas, el personal de administración y servicios, la administración educativa, otros agentes educativos...

Creo que es muy importante contemplar la intervención orientadora en el marco institucional. La escuela no está en la estratosfera. Está inmersa en un contexto neoliberal que contradice casi todos los presupuestos de la educación (Feito, 2020). Sin entender el contexto no podemos entender los textos. Por eso la escuela tiene que ser hoy una institución contrahegemónica. Y los orientadores y orientadoras, profesionales contrahegemónicos. Es más fácil dejarse arrastrar por la corriente que ir en la dirección opuesta, pero solo a los peces muertos los arrastra la corriente. Vivimos también inmersos en la cultura digital. Qué decir de la importancia que hoy tiene la brecha digital, por ejemplo.

En el frontis de las instituciones educativas debería figurar el lema que vi en una Universidad de la ciudad de Guadalajara (México): Aquí tenemos que formar no a los mejores del mundo sino a los mejores para el mundo.

5. DE LA HOMOGENEIDAD A LA DIVERSIDAD

Siendo tan evidente que cada persona es única e irrepetible, cuesta entender el carácter homogeneizador de la escuela como institución. El lema que preside la actividad escolar suele ser es el siguiente: todos/ todos a la vez/ todos lo mismo/ todos de la misma forma/ todos con el mismo ritmo/ todos en el mismo tiempo...

La diferencia de personas puede ser entendida y vivida como una riqueza o como una carga. Si esa diferencia se respeta y se comparte es un tesoro, si esa diferencia se utiliza para discriminar, excluir y dominar se convierte en una lacra

(Santos Guerra, 2014). Hay dos tipos de alumnos en el sistema educativo: los inclasificables y los de difícil clasificación.

No hay educación si no se produce un ajuste de la propuesta a las características del educando. Sólo hay educación cuando un individuo concreto crece y desarrolla al máximo sus potencialidades. Los principios de la psicología del aprendizaje de forma paradójica se niegan en la práctica escolar. La psicología dice que es preciso acomodar la enseñanza a los conocimientos previos y a las características de los alumnos y alumnas. ¿Cómo puede hacerse en un grupo cuando se actúa como si todos tuviesen los mismos datos en la cabeza, los mismos deseos e intereses en el corazón?

Si pensamos en una situación similar en el ámbito de la salud comprenderíamos el disparate que supone reunir a veinticinco o treinta pacientes y diseñar un tratamiento único para todos.

Se ha considerado frecuentemente la diversidad como una rémora. Se ha tendido a formar grupos lo más homogéneos posibles y se ha ignorado a quienes mostraban una diferencia (por arriba o por abajo) más o menos acusada.

La falta de preocupación por las diferencias no es sólo una traba educativa sino un atentado a la justicia. Ya en 1966 decía Bourdieu que “la indiferencia hacia las diferencias transforma las desigualdades iniciales en desigualdades de aprendizaje”. Si se exige por igual a quienes son de partida tan desiguales no se hace otra cosa que instaurar la injusticia. Dice Perrenoud: “Basta con ignorar las diferencias para que la misma enseñanza propicie el éxito de aquellos que disponen del capital cultural y lingüístico... y para que provoque, a la inversa, el fracaso de aquellos que no disponen de estos recursos”. El fracaso es achacado a la incapacidad de los alumnos y no a la inadecuación de la escuela. Es decir que la escuela, empeñada en enseñar, ha bloqueado su necesidad de aprender.

Qué decir de las progresivas exigencias de la educación intercultural en un mundo con una movilidad cada día más poderosa. La escuela ha de dar una respuesta rica y dinámica a la pluralidad cultural del alumnado. Ha de construir un curriculum intercultural. Es complejo, pero necesario.

Es preciso salir del fatalismo inherente al desigual reparto de las aptitudes que convierte el fracaso en un fenómeno natural e inevitable. A quien ha nacido con dones, todo le irá bien. Al que ha nacido sin talento, en nada le podríamos ayudar.

Si la filosofía de la diversidad llega al profesorado y también a las familias y al alumnado se habrá creado una actitud sensible hacia las peculiaridades de cada uno y un compromiso de ayuda para aquellos que parten de una situación negativa. Por eso la preocupación por la diversidad encierra valores éticos, no meramente técnicos.

6. DE LA FRIALDAD A LA EMOCIÓN

No hay orientación efectiva sin amor. Esta tarea se cimienta en la comunicación y la comunicación que salva es el amor. El amor nos dará cercanía para observar, inteligencia para diagnosticar, ingenio para motivar, paciencia para esperar, fuerza para perseverar en la acción... Parodiando a Gabriela Mistral podría decirse: Si no eres capaz de amar, no puedes dedicarte a la tarea de la orientación.

Sé que con el amor no basta, porque hacen falta competencias profesionales muy exigentes para trabajar en este campo tan complejo que es la mente y el corazón de las personas. Hace falta conocer a las personas y conocer los contextos en los que se mueven, hace falta conocer estrategias de intervención y de evaluación... Es necesario saber cultivar las emociones como explico en mi último libro titulado "Educar el corazón. Los sentimientos en la escuela" (Santos Guerra, 2020a).

La escuela ha sido siempre el reino de lo cognitivo, pocas veces el reino de lo afectivo. Los alumnos aprenden de aquellos profesionales de la educación a los que aman. Y aman a quienes se preocupan por ellos, a quienes muestran cercanía y se presentan como ejemplo. "¿Cómo podría enseñarle algo a este alumno si no me quiere...?", decía el pedagogo francés Alain.

7. DE LA QUEJA A LA TRANSFORMACIÓN

Creo que hay demasiadas prescripciones que merman la autonomía en el trabajo de los orientadores y orientadoras. Da la impresión de que el profesional de la orientación es aquella persona que prescribe y no la que está metida en la práctica. Pero no es así. El que legisla no es necesariamente un profesional competente en las prácticas sobre las que prescribe. Sé que esos procesos tan instalados de racionalidad técnica, en los que el profesional se convierte en un mero aplicador o ejecutor de lo que otros han pensado y decidido, son motivos de queja.

Puede haber otros motivos: falta de colaboración de algunos profesores y profesoras, del equipo directivo, desafección de las familias, falta de medios, exceso de demandas institucionales y personales...

Ante los problemas, se puede instalar un profesional en la queja que no conduce más que al malhumor y a la desesperación o bien a dedicarse a la transformación de la realidad. Para ello hace falta análisis riguroso de la realidad, diálogo intenso con los colegas, interpelación a los administradores de la educación, valentía cívica que es una virtud democrática que nos hace ir a causas que de antemano sabemos que son difíciles, unidad en las propuestas, perseverancia en la demanda, optimismo de que las cosas pueden cambiar y un poco de creatividad para hacerse visibles.

El discurso descendente suele estar bien articulado. El discurso crítico ascendente suele estar cortocircuitado por pereza, miedo, pesimismo o falta de unidad. Y es necesario fortalecerlo. Cuando en una institución los aduladores prosperan y los críticos son perseguidos o condenados al ostracismo, hay corrupción institucional. Es preciso denunciarla.

8. DEL PESIMISMO AL OPTIMISMO

El tiempo de pandemia que estamos atravesando no invita al optimismo, pero la orientación es una actividad intrínsecamente optimista. Porque parte de este presupuesto incontestable: el ser humano puede aprender, el ser humano puede mejorar. Es tan consustancial el optimismo a la orientación como mojarse para el que va a nadar. Sin optimismo podemos ser buenos domadores, pero nunca buenos orientadores y orientadoras.

Es cierto que los optimistas ven una luz donde no existe, pero, ¿por qué los pesimistas quieren ir a apagarla inmediatamente? La actitud optimista no es tanto el fruto del análisis riguroso, cuanto de la actitud ante la vida y ante las personas.

Los habitantes de la ciudad de Potosí tienen fama de ser muy pesimistas, tanto que se les ha acuñado el siguiente dicho: Cuando un potosino se desmaya, no vuelve en sí, vuelve en no. Ser un contrasentido que un orientador (una orientadora: sé que son más) tuviera una actitud de este tipo.

Las instituciones también pueden ser optimistas, como sostiene Belén Varela (2012) en su libro “La rebelión de las moscas. Reflexiones, principios y pautas para una organización optimista”. Ella no habla de escuelas, pero yo digo que las instituciones educativas han de ser las instituciones optimistas por excelencia. Y el Departamento de orientación tiene que ser el motor que alimente el optimismo de la institución.

EPÍLOGO PARA ORIENTADORES Y ORIENTADORAS EN TIEMPOS ACIAGOS

Hay un arte y una ciencia en la vida muy necesarios: saber convertir dos signos menos en un signo más. Fallé dos veces, pero aprendí. Me equivoqué dos veces, pero me hice mejor persona, tuve dos fracasos pero me fortalecí.

Hay quien, lamentablemente, carece de ese arte y de esa ciencia. E, incluso cuando le pasa algo positivo, saca dos motivos de desaliento.

Hace unos años publiqué un pequeño libro titulado *La estrategia del caballo y otras fabulas para trabajar en el aula*. Da título al libro una de las fábulas en

la que cuento que una familia tenía un caballo. Un día, al terminar la faena de campo no lo encuentran por ninguna parte. Después de una larga búsqueda, descubren que se ha caído a un pozo. El pozo es tan profundo y el caballo tan viejo que deciden no sacarlo, y enterrarlo para así cegar el pozo y que no corran peligro los viandantes. Van con palas, echan tierra sobre el caballo y cuando este la siente sobre el lomo, sacude la tierra, que cae a sus pies, de modo que él sube de nivel. Le siguen echando tierra, él la sacude y sube de nivel. Sube, sube, sube y sale trotando en libertad. El caballo convierte las paladas de tierra que pretendían sepultarlo en una escalera para la liberación.

Queridos orientadores, queridas orientadoras, ¿va a haber gente que cave pozos a vuestro paso? Seguro que sí. ¿Va a haber personas que echen tierra sobre vuestras espaldas para sepultaros? Seguro que sí. Pero a vosotros y a vosotras, nadie os podrá arrebatarse, si de verdad lo queréis, la estrategia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Feito, R. (2020): *¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este?* Madrid. La Catarata.
- Pennac, D. (2008): *Mal de escuela*. Barcelona. Random House.
- Santos Guerra, M.A. (2014): *La gallina no es un águila defectuosa. Organización, dirección y evaluación en las instituciones educativas*. Bogotá. Universidad Uniminuto.
- Santos Guerra, M.A. (2019): *Contra el sexismo. Textos y prácticas por la igualdad para la escuela y para el aula*. Rosario. Homo Sapiens.
- Santos Guerra, M.A. (2020a): *Educar el corazón. Los sentimientos en la escuela*. Rosario. Homo Sapiens.
- Santos Guerra, M.A. (2020b): *¿Para que servimos los pedagogos? El valor de la educación*. Madrid. La Catarata.
- Santos Guerra, M.A. (2020c): *La estrategia del caballo y otras fábulas para trabajar en el aula*. 7ª edición.
- Varela, B. (2012): *La rebelión de las moscas. Reflexiones, principios y pautas para una organización optimista*. Barcelona. Ediciones B.

BLOQUE 2

LA ORIENTACIÓN Y SUS ESCENARIOS ESPECÍFICOS

DESARROLLO Y BIENESTAR INTERGENERACIONAL EN EL MARCO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA¹

Eva Sanz Arazuri

Universidad de La Rioja

Por fortuna, la labor de la orientación educativa va conquistando poco a poco el valor que se merece. Ha cubierto un largo recorrido desde su incorporación en el sistema educativo, cuando su intervención estaba reservada a situaciones críticas, hasta la actualidad en que se le encomienda una labor más integral reconociendo la importancia de una orientación a lo largo de toda la vida escolar, integrada en el acompañamiento al desarrollo personal, académico y profesional de cada estudiante (Fernández, Peña, Viñuela y Torío, 2007). Los equipos de orientación educativa son imprescindibles, no solo para desplegar la capacidad de toma de decisiones de los estudiantes en relación con su futuro formativo y profesional, sino también, y fundamentalmente, para estimular su desarrollo integral en un estado de bienestar. Sin duda, el futuro requiere de una orientación educativa innovadora, que sea capaz de impulsar en su máxima expansión todas las dimensiones de cada estudiante que le ayude a desenvolverse en su vida cotidiana (Rodríguez y Gallardo, 2020).

En este sentido, y teniendo presente que la interacción con los miembros de la propia familia configura el escenario de mayor influencia en el desarrollo

1. El texto que presentamos se vincula al Proyecto de I+D+I “Ocio y bienestar en clave intergeneracional: de la cotidianidad familiar a la innovación social en las redes abuelos-nietos” (EDU2017-85642-R), financiado en el marco del Plan Nacional I+D+I con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad y del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) para los años 2017-2020.

y bienestar de la persona, ha de cobrar gran importancia en la escuela la orientación educativa para la vida familiar (Martínez-González y Pérez-Herrero, 2004) con el objetivo de acompañar y favorecer el desarrollo potencial de cada persona, así como el de la unidad familiar y, al mismo tiempo, potenciar el bienestar tanto individual como familiar (Arcus, Schvaneveldt y Moss, 1993; Thomas y Arcus, 1992).

LOS ABUELOS, PERSONAS CLAVE EN LAS FAMILIAS DEL SIGLO XXI

Prestando especial atención a las familias, los cambios sociales complejos que se han venido sucediendo en los últimos 50 años han modificado el tamaño y la distribución de las familias.

Por una parte, la disminución progresiva de la natalidad está produciendo, de una generación a otra, descensos importantes en el número de personas que componen la unidad familiar. Por lo tanto, las familias se componen de un número cada vez más reducido de hijos². En 1900 la media de descendientes por mujer ascendía a 4,71 (Cabré, Domingo y Menacho, 2001). En los años 80, etapa del *baby boom*, hubo muchos nacimientos, pero distribuidos en un mayor número de familias. En la actualidad se reduce el número de sucesores y el número de nacimientos globales, con una media de 1,31 hijos por mujer (INE, 2019).

Paralelamente, con las mejoras y los avances en el ámbito de la salud y el bienestar se va produciendo un aumento importante de la esperanza y la calidad de vida. Lo que revierte en un aumento importante de personas mayores que gozan de unas condiciones más saludables que sus antepasados y que les posiciona en una situación ventajosa para disfrutar plenamente de las relaciones sociales y del esparcimiento y para ocupar un puesto destacable en la sociedad por sus importantes contribuciones.

En definitiva, estos fenómenos sociales han construido, en pleno avance del siglo XXI, familias más reducidas, con menos hijos, menos nietos, pero más abuelos durante más tiempo. Estas condiciones familiares inciden positivamente en las relaciones entre parientes de segundo grado (abuelos y nietos). Por un lado, la reducción del número de descendientes facilita que los abuelos puedan pasar más tiempo con cada uno de sus nietos. Por su parte, el aumento de la esperanza y calidad de vida permite que abuelos y nietos coincidan más años en vida, in-

2. A lo largo del documento se intentará utilizar un lenguaje inclusivo, si bien “en aplicación de la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, toda referencia a cargos, personas o colectivos incluida en este documento en masculino, se entenderá que incluye tanto a mujeres como a hombres”.

crementando el número de infantes que son coetáneos con hasta cuatro de sus abuelos, y acrecentando los años compartidos en vida por ambas generaciones.

En un estudio reciente, realizado por el grupo de investigación DESAFÍO (Alonso, Sáenz de Jubera y Sanz, 2020), se refleja que el 42,9% de los niños y niñas de educación primaria de la zona norte de España cuenta con 2 abuelas y 2 abuelos vivos. Un 31,9% tiene 3 abuelos vivos. Tan solo en un 0,3% de los niños no sobrevive ningún abuelo. Las figuras femeninas fueron más contemporáneas que las masculinas, el 88,8% de los encuestados contaban con abuela materna y el 83,8% con abuela paterna. Estos porcentajes descendieron hasta el 72,7% y 64,4% en el caso de abuelos maternos y paternos respectivamente (Gráfico 1).

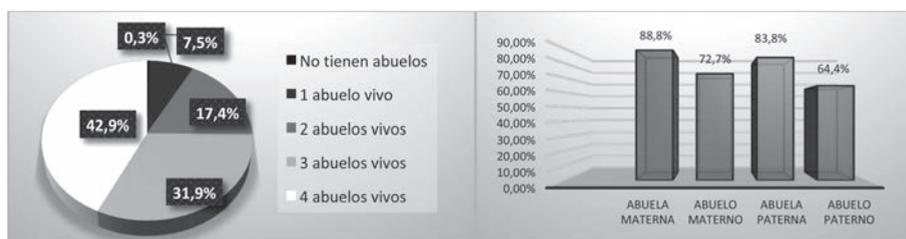


Gráfico 1. Abuelas y abuelos vivos. Fuente: Alonso, Sáenz de Jubera y Sanz, 2020.

Este hito ha contribuido a que los abuelos se hayan erigido en un puntal de suma importancia en el cuidado de los nietos. El aumento del empleo de la mujer, el incremento de las familias monoparentales y los factores de estrés económico acrecientan la necesidad de que los abuelos se involucren en el cuidado de los niños (Shorey y NG, 2020).

El cuidado de los niños por parte de los abuelos es muy común en España. Los abuelos son la fuente más habitual de cuidado infantil informal en las familias con progenitores laboralmente activos. Aunque este rol de las personas mayores se ha visto pausado por la pandemia.

La atención puede ser diaria u ocasional en momentos de necesidad (Buchanan, 2008). Esta dedicación se encuentra en expansión con el paso de los años, así lo refleja la comparativa de los resultados de dos estudios realizados en 2008 y 2020 respectivamente. La Encuesta de Salud, Envejecimiento y Jubilación de Europa (Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe) de 2008, señalaba que en España un 36,8% de las personas mayores ayudaban a los miembros de su familia con el cuidado de sus nietos, siendo el porcentaje de abuelos que los cuidan diariamente del 14,1%. El estudio recientemente publicado por Airei, Lain, Jandric y Loretto (2020) destaca que más de la mitad de todos los abuelos brindan algún cuidado infantil a sus nietos. El promedio de cuidado de niños por parte de abuelos es de 10 horas por semana, pero más del 30% de las abuelas y casi el

23% de los abuelos proporcionan más de diez horas de cuidado por semana. La proximidad geográfica entre ambas generaciones parece facilitar la prestación de servicios de cuidado de niños (Airei, Lain, Jandric y Loretto, 2020) y también el nivel socioeconómico de los abuelos (McGarrigle, Timonen y Layte, 2018). Los abuelos con estatus alto tienen más control sobre sus niveles de participación en el cuidado de sus nietos, lo que a menudo depende de su disponibilidad, mientras que los abuelos con estatus socioeconómico bajo se ven limitados por presiones estructurales para brindar el cuidado de los nietos.

En general, la ayuda intergeneracional centrada en el cuidado de los nietos se da más entre las mujeres. Son datos que ponen en valor la figura de los abuelos y optimizan los lazos de éstos en la familia. No es nada despreciable la cantidad de abuelos que se responsabilizan, bien sea a diario u ocasionalmente, de llevar y recoger a los nietos del colegio y de las actividades extraescolares, darles de comer y merendar, apoyarles para que hagan los deberes y entretenerles mientras los padres se ocupan de las obligaciones laborales; se preocupan de que los pequeños cuenten en todo momento con el material escolar necesario, que el uniforme esté limpio y preparado para el día siguiente, se ocupan de llevar y traer a sus nietos del colegio así como de que las tareas de casa sean cumplidas. Muchos nietos realizan sus deberes bajo el cuidado de sus abuelos, quienes otorgan mucha importancia al trabajo escolar pero difícilmente apoyan en la realización de la tarea debido a su escasa formación y a su desconexión con los contenidos escolares actuales (Exatlação y Silva, 2019).

ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA LA VIDA FAMILIAR INTERGENERACIONAL

Esta realidad debe revisar la necesidad de incluir las relaciones abuelos-nietos en las políticas educativas y de contemplar a los mayores como agentes importantes de la comunidad educativa (Badenes y López, 2011). Las personas mayores pasan muchas horas junto a sus nietos y están cada vez más involucrados en la comunidad educativa. Por lo que debemos tenerlos en cuenta en la escuela y contar con ellos, aprovechar su tiempo, su experiencia y su ilusión, afecto y motivación por sus nietos para potenciar los aprendizajes. Se les debe reconocer su papel como agentes directos de la educación de sus nietos.

Hemos de considerar la dinámica familiar más allá de la relación entre padres e hijos, en la que es necesario incluir a los abuelos. Ello invita a la reflexión desde los centros educativos con el fin de integrar a los abuelos como agentes clave en la comunidad educativa del siglo XXI. En esta línea, es necesario dejar de pensar en la infancia y la adolescencia como si fueran grupos aislados, se han de comprender las relaciones de interdependencia entre los actores que componen el

universo de la familia, el grupo de pares y la institución escolar (Lahire, 2007). Los abuelos de hoy en día deben ser considerados agentes activos, que contribuyen eficazmente a la organización familiar y educativa.

Una vez fundamentada la importancia de las personas mayores en la vida familiar de los más pequeños y el papel relevante que desempeñan en la comunidad educativa, se propone una orientación educativa innovadora para la vida familiar en la que se impulse el bienestar de los estudiantes, el de sus abuelos y, por extensión, el de sus familias.

En este orden de cosas, algunos estudios han revelado que los abuelos que asumen tareas de cuidados de sus nietos manifiestan que les gustaría que los centros educativos ofrecieran programas educativos y de actividades compartidas entre ambas generaciones (Hatcher et al., 2018).

Os proponemos que dichos programas estén vinculados con los objetivos propuestos por la National Commission on Family Life Education y el National Council on Family Relations (USA). Estos objetivos son 6 (Martínez-González y Pérez-Herrero, 2004: 923):

- “Aprender a comprenderse a uno mismo y a los demás miembros de la familia.
- Facilitar los procesos del desarrollo y del comportamiento humano en el marco familiar a lo largo de los diversos ciclos de la vida familiar.
- Conocer patrones y procesos vinculados a la vida en familia.
- Adquirir habilidades fundamentales para la vida en familia.
- Desarrollar el potencial de las personas para que desempeñen roles familiares en la actualidad y en el futuro.
- Facilitar el desarrollo de habilidades de cohesión y resistencia en la familia”.

Esta orientación educativa familiar, siguiendo los principios señalados por Martínez-González y Pérez-Herrero (2004):

- Ha de ser relevante para todos los sujetos (niños y abuelos) y para todas las familias.
- Ha de partir de las necesidades de niños, abuelos y sus familias.
- Ha de tener una finalidad eminentemente educativa.
- Ha de promover la participación de los abuelos en el centro.

CÓMO INTERFIEREN LAS TAREAS DE CUIDADO DE NIETOS EN EL DESARROLLO Y BIENESTAR DE LOS ABUELOS

Las personas mayores están volcadas en ofrecer bienestar a sus nietos por encima incluso de sus propias necesidades y su desarrollo. Proveer de bienestar y desarrollo a sus nietos les produce plena satisfacción, pero eso no debe relegar otras necesidades de los abuelos, las obligaciones familiares con sus nietos les restan tiempos de desarrollo personal y de ocio.

La mayoría de los abuelos experimentan sentimientos de ambivalencia con respecto al cuidado de sus nietos. Algunos destacan sentirse agradecidos y afortunados por la oportunidad de cuidar a sus nietos y perciben a estos como fuentes de alegría y felicidad que renuevan su sentido de propósito en la vida (Fauziningtyas et al., 2019). Por otro lado, otros abuelos resaltan la exigente responsabilidad y la carga del cuidado de los niños. La presión para aportar lo mejor de sí mismos en la crianza de los pequeños les causa estrés psicológico, agotamiento, frustración y sensación de abrumamiento e impotencia (Henderson et al., 2017).

Cierto es que el intercambio intergeneracional entre abuelos y nietos, por sí solo desprende beneficios significativos para ambas generaciones (Kim, Kang y Johnson-Motoyama, 2017). Por un lado, los nietos aportan a sus mayores vitalidad, ilusión y alegría, optimizan recursos para afrontar la enfermedad mental, aumentan la sensación de estima personal y ven fomentada su motivación (Martínez de Miguel, Escarbajal, y Moreno, 2012).

Por su parte, los abuelos ofrecen apoyo emocional, apoyo instrumental y financiero en la infancia de sus nietos (Martínez, 2017).

Estudios actuales (Larrain, Zegers y Orellana, 2019; Triadó, 2018) resaltan el potencial generativo de las relaciones entre abuelos y nietos, favoreciendo en los mayores un envejecimiento activo y exitoso, que les ayude a sentirse mejor con uno mismo, a su desarrollo personal, a adaptarse mejor a los cambios de la vida y a su satisfacción vital.

En definitiva, el tiempo compartido entre abuelos y nietos tiene repercusión en la calidad de estas relaciones, destacando dimensiones como la intimidad, la cercanía, el afecto, el optimismo, el disfrute y la alegría, dando como resultado un legado familiar único (Hebblethwaite y Norris, 2011).

Estas relaciones intergeneracionales pueden fortalecerse a través del ocio familiar compartido entre abuelos y nietos. Prestigiosos autores subrayan que la frecuencia del contacto y la posibilidad de realizar actividades de acompañamiento y/o cuidado (compartir comidas, conversar, escuchar música, hablar por teléfono, contar cuentos, jugar, pasear, visitar a familiares y amigos, discutir, tomar decisiones importantes, rezar) son variables influyentes en la satisfacción de los nietos con la relación con sus abuelos (González y de la Fuente, 2007, 2008). Cuando estos nietos llegan a adultos, se convierten en importantes apoyos prác-

ticos y emocionales para los abuelos (Kemp, 2004) y son sus abuelos los que perciben que reciben mayor apoyo expresivo e instrumental que el que ellos pueden dar (Pinazo y Montoro, 2004). Es decir, ese lazo familiar intergeneracional se va fortaleciendo y presenta un impacto positivo en los valores, las metas y la calidad de vida. A lo largo del tiempo se va desarrollando una continuidad generacional que conlleva una inversión de cuidados, de manera que es el nieto quien brinda cuidados al abuelo. Martínez (2017) expone que esta bidireccionalidad conlleva una relación de solidaridad familiar intergeneracional, basada en el amor desinteresado y la transmisión de valores, que se desarrolla y cambia a lo largo del tiempo para los dos agentes implicados (abuelo-nieto).

Los abuelos, por lo general, encuentran que asumir responsabilidad en el cuidado de los niños les permite restablecer los lazos con sus hijos adultos, fomentando el apoyo mutuo, la confianza y el aprecio de los abuelos con sus hijos adultos. Sienten orgullo al ser reconocidos personas importantes en la vida de sus hijos y nietos y aumentan las oportunidades de interacción que mejoran la unidad familiar (Shorey y NG, 2020).

En contraposición, a menudo, sienten que tienen que sacrificar su vida social o renegociar sus amistades para priorizar las necesidades de sus nietos, sin dejar tiempo para ellos mismos y poniendo en peligro su bienestar personal (Shorey y NG, 2020) y su satisfacción con la vida.

Un estudio llevado a cabo en 2017 por Arpino y Bordone con europeos mayores de 50 años, reveló que, tanto para las mujeres como para los hombres, el cuidado diario de los nietos se asocia negativamente con la participación social. La tasa de participación en al menos una actividad es del 35% para las abuelas que brindan regularmente cuidado de niños frente a una tasa de participación del 41% para los demás. Para los hombres, estos porcentajes son 40 y 44%, respectivamente. De igual forma, para los abuelos que brindan cuidado infantil diario se observa un menor número de actividades y una menor prevalencia de participación en cada tipo de actividad social. Al considerar la participación en los diferentes tipos de actividades sociales por separado, estos autores encuentran que el cuidado regular de los nietos reduce su participación en el ocio solidario, en cursos formativos y la participación en organizaciones políticas o relacionadas con la comunidad.

No obstante, en contraposición a estos argumentos, la evidencia empírica sobre la relación entre el cuidado de los nietos y la participación social conduce a plantearnos una hipótesis alternativa: el cuidado regular de los nietos aumenta la probabilidad de participar en, al menos, una actividad social, así como en el número de actividades diferentes en las que participan los mayores. Ya que las tareas de cuidado de los nietos les acerca a relacionarse socialmente con otras personas. Por ejemplo, al asistir al centro educativo a llevar o recoger a los pequeños.

En este sentido, parece ser que los abuelos hombres tienen más probabilidades que las abuelas de participar en actividades sociales realizadas con el nieto

debido a que las tareas que asumen con los pequeños son diferentes. Las abuelas están más comprometidas con el bienestar del niño y asumen un papel más cuidadoso (por ejemplo, alimentando, cambiando de ropa y bañando a su nieto). Los abuelos, por otro lado, se involucran más en el entretenimiento de los nietos, jugando con ellos, llevándolos a caminar y mostrándoles cómo hacer las cosas.

Ante este mapa, desde la intervención educativa se podrían explotar a fondo las condiciones en las que el cuidado de los nietos se erija al mismo tiempo como verdaderas actividades de ocio valioso que maximicen el bienestar y desarrollo de abuelos, nietos y familia.

En la mayoría de las iniciativas intergeneracionales existentes, los abuelos buscan establecer conexiones emocionales con sus nietos y para ello comparten actividades de ocio casi siempre centradas única y exclusivamente en los gustos e intereses del niño (Sahin y Sahin, 2020), donde el abuelo o la abuela centra su atención en OFRECER:

1. Una alianza fiable, es muy importante para las personas mayores que sus nietos sepan que pase lo que pase pueden contar con ellos;
2. Fuente de afecto y ayuda emocional; desean convertirse en reforzadores de la autoestima de sus nietos;
3. Ayuda económica;
4. Modelo de conducta, sin lugar a duda, los abuelos son un ejemplo para sus nietos, y eso es una suerte para la sociedad en la que vivimos hoy en día, los valores más significativos e identificativos de la generación de los abuelos actuales son esenciales para el crecimiento comunitario (esfuerzo, respeto, generosidad, actitud de servicio y sacrificio ...).
5. Protección de la esencia familiar, ayudan a que los nietos tomen conciencia de que forman parte de una familia.

En definitiva, no cabe ninguna duda de que, en las actividades de ocio intergeneracional, los abuelos son esenciales para el desarrollo saludable, afectivo y personal de los nietos.

UN DESAFÍO: IMPLICAR VIVENCIALMENTE A LOS ABUELOS PARA LA CONSECUCCIÓN DE UN AUTÉNTICO DESARROLLO Y BIENESTAR INTERGENERACIONAL

Pero no debemos conformarnos con que los abuelos desempeñen únicamente ese rol de cuidador y dinamizador en el tiempo de ocio que comparten con sus nietos.

Los abuelos se merecen que esas actividades compartidas se conviertan en verdadero ocio, deben permitirse completar el tiempo compartido con sus nietos con actividades que llenen a ambas generaciones, que produzcan satisfacción, que permitan desarrollo, felicidad y plenitud a mayores y pequeños.

El ocio intergeneracional ha de buscar importantes efectos positivos en las personas y en la sociedad, efectos recíprocos, no solo para los nietos, también para los abuelos.

Los nietos, en el ocio compartido, deben ser un soporte afectivo y emocional importante para los abuelos y, por qué no, también modelo educativo, pueden ser una fuente y un motor que nos estimule a evolucionar con los tiempos, a mejorar nuestra capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes que se suceden con el devenir de los años, a permitirnos vivenciar experiencias que las circunstancias de los tiempos vividos no nos han permitido o no nos hemos permitido.

En los programas de ocio intergeneracional hemos de empeñarnos en que tanto abuelos como nietos sean beneficiarios directos de las relaciones intergeneracionales. Los nietos deben ser estimulados para desarrollar una actitud activa hacia los abuelos.

Los abuelos deben traspasar la figura de cuidador para convertirse en compañero de juegos, amigo y co-aprendiz de sus nietos.

Los abuelos pueden, deben, conseguir que esas redes abuelos-nietos sean mucho más enriquecedoras, consiguiendo exprimir las al máximo en una doble dirección, satisfaciendo al máximo las capacidades de desarrollo del nieto, pero también las suyas propias.

Las experiencias compartidas entre abuelos y nietos aportan una unión emocional positiva que permite capacitar a ambas generaciones a salir de la zona de confort, a tomar “riesgos” que por si solos no nos hubiéramos atrevido a enfrentar, a vivenciar la aventura creativa que aporta vida. Estas vivencias, con plena implicación por parte de las abuelas y abuelos, ensalzan y engrandecen la calidad de vida no solo para los abuelos, sino también para los nietos. Si las abuelas y abuelos se implican vivencialmente no solo damos, sino que tenemos mucho que recibir.

Como curiosidad, cuando ni nietos ni abuelos están acostumbrados a una relación de este tipo, que traspase la figura del abuelo cuidador para convertirse en implicado vivencial, en el momento que se estimulan actividades intergeneracionales plenas, estas pasan por distintas fases que deben ser permitidas para progresivamente ir alcanzando el nivel óptimo deseado del ocio intergeneracional. En un primer momento, instintivamente, y automáticamente, la abuela o el abuelo asume la figura de cuidador, a continuación, en una segunda fase, cuando se invita a vivenciar la actividad a los abuelos, los nietos se quedan al margen observando y admirando a sus abuelos, orgullosos. Finalmente, se consigue al-

canzar el último estadio cuando se vive una implicación de ambas generaciones, interactuando simultáneamente en la actividad.

En definitiva, como conclusión, debemos concienciarnos de que la implicación vivencial del abuelo no supone únicamente esforzarse en proporcionar experiencias satisfactorias para los nietos, sino en conseguir conciliar los intereses, gustos y capacidades de aprendizaje y diversión de nietos y abuelos.

Nuestro desafío es impulsar experiencias auténticas de desarrollo y bienestar intergeneracional para abuelos y nietos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Airei, L., Lain, D., Jandric, J. y Loretto, W. (2020). A selfish generation? 'Baby boomers', values, and the provision of childcare for grandchildren. *Sociological Review*. <https://doi.org/10.1177/0038026120916104>
- Alonso Ruiz, R.A., Sáenz de Jubera Ocón, M. y Sanz Arazuri, E. (2020). Tiempos compartidos entre abuelos y nietos, tiempos de desarrollo personal. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 415-434. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-01>
- Arcus, M.E., Schvaneveldt J.D. y Moss, J.J. (1993). *Handbook of Family Life Education: Foundations of Family Life Education*. SAGE Publications.
- Arpino, B. y Bordone, V. (2017). Regular provision of grandchild care and participation in social activities. *Review of Economics of the Household*, 15(1), 135-174. <https://doi.org/10.1007/s11150-016-9322-4>
- Badenes, N. y López, M.T. (2011). Doble dependencia: abuelos que cuidan nietos en España. *Revista de servicios sociales*, 49, 107-125. <http://doi.org/10.5569/1134-7147.49.09>
- Buchanan, A. (2008). *Involved grandparenting and child well-being: Full Research Report ESRC End of Award Report*, RES-000-22-2283. Swindon: ESRC.
- Cabré, A., Domingo, A. y Menacho, T. (2002). *Demografía y crecimiento de la población Española durante el siglo XX*. Almería: Centre de estudios demográficos.
- Exatlação, R.M. y Silva, P. (2019). Other subjects in the family-school relationship: the role of grandparents in the educational process of grandchildren. *Aula Abierta*, 48(1), 97-104. <https://doi.org/10.17811/rife.48.1.2019.97-104>
- Fauziningtyas, R., Indarwati, R., Alfriani, D., Haryanto, J., Ulfiana, E., Efendi, F., Nursalam, N. y Abdullah, K.L. (2019). The experiences of grandparents raising grandchildren in Indonesia. *Working with Older People*, 23(1), 17-26. <https://doi.org/10.1108/WWOP-10-2018-0019>

- Fernández García, C.M., Peña Calvo, J.V., Viñuela Hernández, M.P. y Torío López, S. (2007). Los procesos de orientación escolar y la toma de decisiones académica y profesional. *Revista Complutense De Educación*, 18(2), 87-103. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0707220087A>
- González, J. y de la Fuente, R. (2007) Intergenerational Grandparent/Grandchild Relations. *The Socioeducational Role of Grandparents. Educational Gerontology*, 34(1), 67-88. <https://doi.org/10.1080/03601270701763993>
- González, J. y de la Fuente, R. (2008). Relevancia psico-socio-educativa de las relaciones generacionales abuelo-nieto. *Revista Española de Pedagogía*, 239, 103-118.
- Hatcher, J., Voigts, K., Culp-Roche, A., Adegboyega, A. y Scott, T. (2018). Rural Grandparent Headed Households: A Qualitative Description. *Online Journal of Rural Nursing and Health Care*, 18(1), 40-62. <https://doi.org/10.14574/ojrnhc.v18i1.486>
- Hebblethwaite, S. y Norris, J. (2011). Expressions of Generativity Through Family Leisure: Experiences of Grandparents and Adult Grandchildren. *Family Relations*, 60, 121-133. <http://doi.org/0.1111/j.1741-3729.2010.00637.x>
- Henderson, T.L., Dinh, M., Morgan, K. y Lewis, J. (2017). Alaska Native Grandparents Rearing Grandchildren. *Journal of Family Issues*, 38(4), 547-572. <https://doi.org/10.1177/0192513X15597292>
- INE (2019). *España en cifras 2019*. Recuperado de: https://www.ine.es/prodyser/esp_cifras/2019/12/
- Kemp, C.L. (2004). "Grand" expectations: The experiences of grandparents and adult grandchildren. *Canadian Journal of Sociology*, 29, 499-525.
- Kim, H.-J., Kang, H. y Johnson-Motoyama, M. (2017). The psychological well-being of grandparents who provide supplementary grandchild care: A systematic review. *Journal of Family Studies*, 23, 118-141. <http://doi.org/10.1080/13229400.2016.1194306>
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista De Antropología Social*, 16, 21-38. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0707110021A>
- Larrain, M.E., Zegers, B. y Orellana, Y. (2019). Generativity and Life Satisfaction in a sample of grandparents from Santiago, Chile. *Terapia psicológica*, 37(3), 271-285. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082019000300271>
- Martínez, A.L. (2017). El rol de agentes educativos en los abuelos del siglo XXI: transmisión de valores y principales factores que influyen en el grado de relación mantenida con sus nietos. *La Razón Histórica. Revista hispanoamericana de Historia de las Ideas*, 37, 44-76.

- Martínez de Miguel, S., Escarbajal, A. y Moreno, P. (2012). El rol de los abuelos en la relación con sus nietos. Una aproximación cualitativa desde el punto de vista socioeducativo. En G. Pérez (Coord.), *Envejecimiento activo y solidaridad intergeneracional: claves para un envejecimiento activo* (pp. 1-35). UNED.
- Martínez-González, R.A. y Pérez Herrero, M.H. (2004). Evaluación e Intervención Educativa en el campo familiar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(1). <https://doi.org/10.5944/reop.vol.15.num.1.2004.11622>
- McGarrigle, C. A., Timonen, V. y Layte, R. (2018). Choice and constraint in the negotiation of the grandparent role: A mixed-methods study. *Gerontology and Geriatric Medicine*, 4. <https://doi.org/10.1177/2333721417750944>
- Pinazo, S. y Montoro, J. (2004). La relación abuelos y nietos. Factores que predicen la calidad de la relación intergeneracional. *Revista Internacional de Sociología*, 38, 147-168.
- Rodríguez, N.C. y Gallardo, K.E. (2020). El bienestar y la orientación educativa enfocados en las nuevas generaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(2), 7-18. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27982>
- Sahin, T.F. y Sahin, B.K. (2020). Turkish grandmothers experiences of caring for their grandchildren: a qualitative study. *Early Child Development and Care*, 190(3), 284-295. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1469487>
- Shorey, S y NG, E.D. (2020). A social-ecological model of grandparenting experiences: a systematic review. *The gerontologist*, 172. <https://doi.org/10.1093/geront/gnaa172>
- Thomas, J. y Arcus, M.E. (1992). Family Life Education: An Analysis of the Concept. *Family Relations*, 41(1), 3-8.
- Triadó, C. (2018). Envejecimiento activo, generatividad y aprendizaje. *Aula abierta*, 47(1), 63-66. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.1.2018.63-66>

LA CONDUCTA SUICIDA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: HORA DE ACTUAR¹

Eduardo Fonseca-Pedrero
Alicia Pérez de Albéniz
Adriana Díez-Gómez
Andrea Gutiérrez García
Universidad de La Rioja

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas ha aumentado el interés por el estudio de la salud mental y el bienestar emocional en la infancia y la adolescencia, si bien los esfuerzos destinados a este fin son aún insuficientes. Es evidente que muchos aspectos quedan por abordar y resolver. Por ejemplo, se destinan escasos recursos (p. ej., formativos, sanitarios, educativos, económicos) a todos los asuntos relacionados con la salud mental. En muchos círculos de nuestra sociedad es aún un tema tabú, asociado a estigma y rodeado de mitos y falsas creencias. La escasa información, formación, sensibilización y concienciación de la sociedad en general, así como de los diferentes sectores (educativo, social, sanitario, etc.), es más bien la regla y no la excepción (Fonseca-Pedrero y Díez-Gómez, 2018). La salud mental y, concretamente el suicidio, sigue siendo, dado los medios destinados a este fin, la gran olvidada de nuestra sociedad. No se debe perder de vista que no hay salud, sin salud mental (Fonseca-Pedrero, 2017).

1. Conferencia impartida en el XI Encuentro Estatal de Orientación Educativa 'Orientación en el desarrollo y bienestar personal', Logroño, noviembre 2020. Organizado por Asociación de Profesores de Orientación Educativa de La Rioja (APOLAR) y la Universidad de La Rioja.

La ausencia de recursos a múltiples niveles supone una verdadera incongruencia a tenor de los datos que se manejan, del impacto que generan los problemas psicológicos en la vida de las personas y las familias o de las etapas del desarrollo donde comienzan a fraguarse: la infancia y la adolescencia. Desde hace tiempo se sabe que los problemas psicológicos se encuentran entre las primeras causas de discapacidad asociada y carga de enfermedad a nivel mundial entre las personas jóvenes (Gore et al., 2011; Walker et al., 2015; Whiteford et al., 2015). El suicidio constituye un problema de salud pública ya que, según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014), este supone la segunda causa de muerte entre la población de 15 a 29 años. Además, las dificultades en el ajuste emocional y/o comportamental se suelen iniciar en aproximadamente un 50% de los casos antes de los 15 años y en un 75% antes de los 25 años (Fusar-Poli, 2019). Las consecuencias asociadas a los problemas en el ajuste psicológico tienen repercusiones en otras esferas de la vida de los y las jóvenes (personal, familiar, escolar, social, económico, etc.). Concretamente, en el ámbito escolar estas problemáticas pueden tener un efecto negativo a corto, medio y largo plazo; por mencionar algunos, en el rendimiento académico, en la personalidad (autoconcepto y autoestima), en la formación de la identidad y en los procesos de aprendizaje. Además, la niñez y la adolescencia son «ventanas» o periodos del desarrollo ontogenético sensibles, en los que se tienen que implementar actuaciones tanto de promoción de la salud y el bienestar emocional como de prevención (universal, selectiva o indicada) (Arango et al., 2018).

Huelga decir que ante este panorama es necesario actuar, claro está, basándose en las evidencias empíricas disponibles. También sobra decir que los centros educativos son el contexto por excelencia para realizar este tipo de actuaciones, por ser el entorno natural donde pasan la mayor parte del tiempo los y las jóvenes, y por su obligatoriedad (hasta los 16 años). Los centros educativos tienen un papel relevante en la promoción del bienestar y la prevención de posibles problemas psicológicos. En este sentido, valorando la importancia de los entornos naturales para la prevención e intervención de la salud en la infancia y adolescencia, los centros educativos, según la OMS, se han transformado en uno de los contextos más importantes para la promoción de la salud y de las intervenciones preventivas en niños, niñas y jóvenes. En particular, la investigación ha destacado la importancia de la prevención del suicidio juvenil en el contexto educativo, así como la trascendencia de llevar a cabo intervenciones basadas en las mejores prácticas educativas disponibles (Fonseca-Pedrero et al., 2019).

Este breve capítulo trata de dar respuesta a tres barreras que encontramos en el campo de la conducta suicida adolescente. Obviamente no son las únicas. La primera se refiere a una falta de formación en conducta suicida por parte de los diferentes profesionales y agentes que desempeñan su labor en contextos educativos. La segunda alude a la necesidad de disponer de herramientas para la evaluación de la conducta suicida infanto-juvenil, que hayan sido desarrolladas y

validadas para su uso en el contexto español. Y la tercera apunta a la necesidad de desarrollar e implementar programas de prevención de conducta suicida para adolescentes en contextos educativos. Estas actuaciones y otras no abordadas aquí, en esencia, permiten tomar decisiones informadas de cara a la gestión de recursos personales, familiares, educativos y socio-sanitarios.

Para responder a estas tres limitaciones, el hilo argumental del presente capítulo es el siguiente. Primero, se realiza una delimitación conceptual al tópico objeto de estudio. Segundo, se aborda la evaluación de la conducta suicida. Tercero, se mencionan brevemente cuestiones referidas a las intervenciones psicológicas en contextos educativos, focalizando el discurso en la prevención. Se cierra el capítulo con un apartado de recapitulación. Para una mirada en mayor profundidad de las cuestiones planteadas se remite al lector a excelentes trabajos previos (Anseán, 2014; Fonseca-Pedrero et al., 2019; Fonseca-Pedrero y Pérez de Albéniz, 2020; Grupo de Trabajo de revisión de la Guía de Práctica Clínica –GPC– de Prevención y Tratamiento de la Conducta Suicida, 2020; O'Connor y Pirkis, 2016; Pérez de Álbeniz et al., 2020).

CONDUCTA SUICIDA: DELIMITACIÓN, PREVALENCIA Y ETIOLOGÍA

La conducta suicida, entendida como el daño provocado a uno/a mismo/a con la intención de morir, es un concepto complejo y heterogéneo. De hecho, el término suicidio o conducta suicida, con mucha frecuencia, ha sido definido de manera imprecisa e inconsistente, lo que ha dificultado su investigación y entendimiento. La conducta suicida tiene múltiples caras, es poliédrica, y no se circunscribe únicamente al suicidio consumado. Cuando se habla de conducta suicida hacemos alusión a diferentes expresiones que van desde la ideación suicida (entendida como las ideas y/o pensamientos de muerte), pasando por la comunicación suicida (formulación tanto verbal como no verbal) y las amenazas hasta llegar al propio acto suicida (el propio suicidio, el intento suicida, el intento abortado por otros y las autolesiones (véase Figura 1). En función de la expresión dentro de este *continuum*, el nivel de riesgo de suicidio consumado para una persona concreta será, teóricamente, mayor o menor.

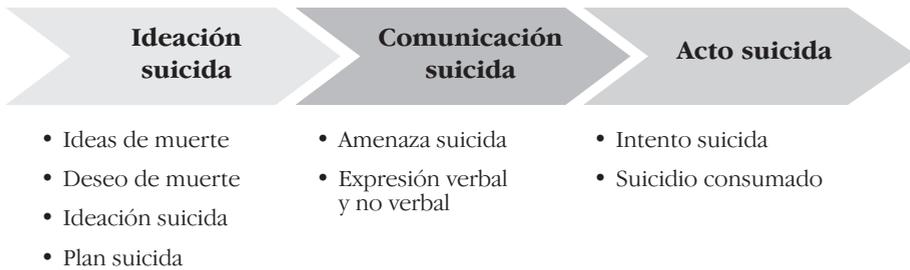


Figura 1. Expresiones de la conducta suicida según su naturaleza.

La delimitación, etiología, evaluación, tratamiento y prevención de la conducta suicida es una difícil empresa que no tiene una fácil solución (Fonseca-Pedrero y Pérez de Albéniz, 2020; O'Connor y Pirkis, 2016; Turecki et al., 2019). En el siglo XXI muchas cuestiones continúan todavía sin respuesta. Los modelos teóricos actuales consideran que las causas del suicidio se pueden encontrar en la compleja interacción dinámica que se establece entre factores biológicos, psicológicos y sociales (medioambientales y socioculturales) (Anseán, 2014; O'Connor et al., 2011) que son experimentados por una persona determinada, en función de una biografía y circunstancias concretas (García-Haro et al., 2018; Pérez-Álvarez, 2018). Desde un punto de vista psicológico, lo que caracteriza al suicidio es el dolor o el sufrimiento vital que afecta a la persona como un todo y que puede conducir a que se plantee el acabar con su vida. En esencia, la conducta suicida está multideterminada, esto es, causada por múltiples factores, por lo que la heterogeneidad en su explicación es más bien la regla y no la excepción. No obstante, los mecanismos causales por los que una persona, en este caso una persona joven, realiza una tentativa suicida o acaba en suicidio consumado son, por el momento, escasamente comprendidos (Cha et al., 2018). Por ello, tal vez, más que buscar causas el profesional tiene que comprender las razones.

Las tasas de prevalencia de la conducta suicida tanto a nivel internacional como nacional son elevadas. Por ejemplo, en el año 2018, de acuerdo con las cifras disponibles en la página web del Instituto Nacional de Estadística, un total de 3.539 personas fallecieron en España por suicidio. Dichos resultados epidemiológicos son especialmente preocupantes en el sector de personas adolescentes. A este respecto, un meta-análisis llevado a cabo por Lim et al. (2019) en el que se incluyeron 686.672 niños/as y adolescentes reveló que, durante los últimos 12 meses, un 4,5% había intentado quitarse la vida, un 7,5% tenía un plan para suicidarse y un 14,2% había tenido ideación suicida. En España, la prevalencia vital de ideación suicida en población adolescente se encuentra en torno al 30%, mientras que la prevalencia de intentos de suicidio es aproximadamente del 4% (Fonseca-Pedrero et al., 2017; Fonseca-Pedrero y Pérez de Albéniz, 2020). En la

Figura 2 se presentan tasas de prevalencia de estudios previos realizados por nuestro grupo de investigación utilizando la Escala Paykel (Paykel et al., 1974) en muestras representativas de adolescentes de la población general.

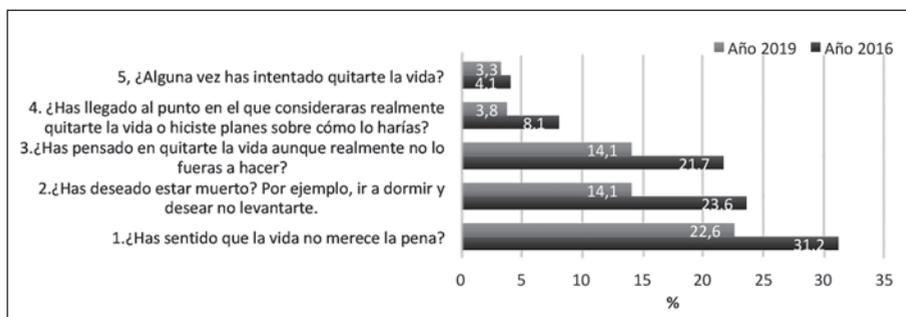


Figura 2. Prevalencia de la conducta suicida en adolescentes.

En general, estos hallazgos ponen de manifiesto las consecuencias negativas asociadas al suicidio juvenil, no solo por la pérdida directa de vidas, sino también por los devastadores efectos personales, familiares, educativos, sanitarios y socioeconómicos que se producen en la sociedad presente y futura. No se debe perder de vista que las personas jóvenes son uno de los capitales más valiosos que atesora la sociedad por lo que se hace necesario actuar y tomar medidas para frenar, paliar o aminorar este problema silenciado. Se pueden realizar diferentes estrategias para la prevención de la conducta suicida (O'Connor y Pirkis, 2016). De hecho, las medidas de prevención en el campo del suicidio han mostrado su eficacia, esto es, el suicidio es prevenible (Fonseca-Pedrero et al., 2019; LaFromboise y Hussain, 2015; Zalsman et al., 2016). Una de las formas de prevención es la detección e identificación precoz de un posible caso de riesgo suicida (p. ej., entre aquellas/os que presentan una clara planificación suicida o han realizado tentativas de suicidio previas). Otra de las formas de prevención es la implementación de programas de intervención psicológica en adolescentes dentro de los mismos centros escolares. Se comentan a continuación de forma sucinta estas dos líneas de actuación.

EVALUACIÓN DE LA CONDUCTA SUICIDA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

En la literatura previa existe una amplia gama de instrumentos de medida que permiten la evaluación de la conducta suicida (Batterham et al., 2015; Runeson et al., 2017). Algunas de las herramientas más utilizadas son la *Columbia Suicide*

Severity Rating Scale (C-SSRS) (Posner et al., 2011), la Escala Paykel de Suicidio (PSS) (Paykel et al., 1974) o Escala de Conducta Suicida en Adolescentes (SENTIA) (versión extendida y breve) (Díez-Gómez et al., 2020).

La Escala Columbia (Posner et al., 2011) es una entrevista que permite explorar la posibilidad de que alguien se encuentre en riesgo para la conducta suicida y realizar una evaluación inicial de la gravedad. La C-SSRS mide cuatro constructos: gravedad de la ideación, intensidad de la ideación, conducta suicida y letalidad de la conducta suicida. Existe una versión española disponible *online*² que ha mostrado adecuadas propiedades psicométricas, así como su utilidad en nuestro contexto (Al-Halabí et al., 2016).

La escala Paykel (Paykel et al., 1974) es un autoinforme diseñado para la evaluación de la conducta suicida. Consta de un total de cinco ítems con un sistema de respuesta dicotómico sí/no (puntuaciones 1 y 0, respectivamente). Concretamente, valora pensamientos de muerte (ítems 1 y 2), ideación suicida (ítems 3 y 4) e intentos de suicidio (ítem 5). Las puntuaciones totales oscilan entre 0 y 5. El marco temporal al que se refieren las preguntas es el último año. Una mayor puntuación se refiere, a nivel teórico, a mayor gravedad. La PSS aunque fue desarrollada inicialmente para su uso en población adulta, ha sido utilizada en personas adolescentes españolas y ha mostrado una adecuada calidad psicométrica (Fonseca-Pedrero y Pérez de Albéniz, 2020).

La escala SENTIA permite la evaluación comprensiva de las diferentes expresiones de la conducta suicida en adolescentes (Díez-Gómez et al., 2020). Es un autoinforme conformado por 16 ítems, en formato de respuesta dicotómico sí/no, que ha sido construido y validado específicamente para adolescentes españolas/es. Las puntuaciones de SENTIA se agrupan en una puntuación total y en tres factores específicos de conducta suicida (Acto/planificación suicida, Comunicación e Ideación/desesperanza). Las puntuaciones de SENTIA mostraron adecuados niveles de fiabilidad y se asociaron positivamente con ideación suicida, síntomas de depresión, problemas emocionales y comportamentales y experiencias psicóticas atenuadas. Nuestro grupo de investigación ha desarrollado también una versión breve de SENTIA (Díez-Gómez et al., 2021) (véase Tabla 1). La idea es tener a disposición un instrumento breve que sirva de cribado rápido en contextos educativos, sociales y/o sanitarios. Los resultados indican que las puntuaciones de SENTIA-Breve: a) presentan una fiabilidad alta ($\omega = 0,97$), b) encajan mejor en un modelo esencialmente unidimensional; y c) se asocian positivamente con otras medidas de ideación suicida, síntomas de depresión, problemas de salud mental y experiencias cuasi-psicóticas. En general, los resultados sugieren que SENTIA (versiones de 16 y 5 ítems) parece ser un instrumento de medida

2. <https://cssrs.columbia.edu/wp-content/uploads/C-SSRS-SinceLastVisit-US-Spanish-5.1-2.pdf>

sencillo y con adecuadas propiedades psicométricas para la evaluación de la conducta suicida en personas jóvenes españolas. Además, la escala SENTIA se puede utilizar como una herramienta de cribado, tanto en entornos clínicos como educativos, para detectar a personas de riesgo suicida de cara a prevenir este problema y sus negativas consecuencias. Asimismo, como herramienta de cribado, puede ayudar a analizar, evaluar, comprender e intervenir en un problema socio-sanitario de primer orden como es el suicidio en población infanto-juvenil.

Aunque aquí simplemente se han comentado tres instrumentos de medida, el lector no tiene que olvidar que debe realizarse siempre una adecuada evaluación que incluya las características psicológicas y contextuales de la persona, los factores de riesgo y de protección y posibles variables desencadenantes, entre otros aspectos. La estimación del riesgo suicida deberá hacerse mediante el juicio clínico de un profesional de la psicología entrenado y capacitado para tal menester.

Tabla 1. Escala SENTIA-Breve de conducta suicida en adolescentes (Díez-Gómez et al., 2021).

A continuación, se presentan una serie de afirmaciones. Por favor, responde de forma sincera atendiendo a tu forma de pensar y sentir en los últimos 6 meses. Muchas gracias por tu colaboración.		
1. ¿Has deseado estar muerto?	Sí	No
2. ¿Has tenido ideas de quitarte la vida?	Sí	No
3. ¿Has planificado quitarte la vida?	Sí	No
4. ¿Has comentado a alguien que quieres quitarte la vida?	Sí	No
5. ¿Has intentado quitarte la vida?	Sí	No

Nota. Interpretación puntuación total: suma de los ítems con respuesta afirmativa (Sí=1; No=0). Una mayor puntuación indica mayor gravedad o mayor riesgo de suicidio. Acto/Planificación: ítems 5 y 3. Comunicación: ítem 4. Ideación: ítems 1 y 2.

INTERVENCIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO: EL PAPEL DE LA PREVENCIÓN

Existen muchas formas de intervenir en el campo de la conducta suicida (medios de comunicación, limitación del acceso a las armas, educación, formación, intervención psicológica, etc.) (p. ej., Fernández-Artamendi et al., 2019; Fonseca-Pedrero et al., 2019; LaFromboise y Hussain, 2015; Zalsman et al., 2016). Aquí nos vamos a focalizar en aspectos preventivos y de intervención referidos al campo educativo; no

obstante, no queremos dejar de mencionar algunas líneas de acción específicas para la prevención de la conducta suicida, a saber (véase Grupo de Trabajo de Revisión de la GPC de Prevención y Tratamiento de la Conducta Suicida, 2020):

- Desarrollar programas preventivos en poblaciones de riesgo.
- Formar a los profesionales en la detección del riesgo suicida e identificación de factores de riesgo y protectores.
- Educar a la población general y medios de comunicación.
- Mejorar los procedimientos de identificación, tratamiento y seguimiento de personas en riesgo de suicidio.
- Mejorar el acceso a los servicios de salud y proporcionar el tratamiento indicado a las personas con conducta suicida.
- Eliminar tabúes y estigmas sobre el trastorno mental y el suicidio tanto a los profesionales (educativos, sanitarios, etc.) como en la población general.
- Promover la investigación sobre la prevención del suicidio.
- Diseñar y poner en marcha programas de prevención del suicidio basados en la potenciación de factores protectores y factores asociados a la resiliencia.

Todas y cada una de estas líneas de actuación se pueden aplicar fácilmente al campo educativo. Conviene recordar que los centros educativos son el contexto idóneo para detectar precozmente e intervenir de manera temprana en las diferentes expresiones de la conducta suicida, puesto que, después del ámbito familiar, es el lugar donde más se interactúa con las y los menores, generando experiencias significativas que les ayudan a construir su identidad, establecer relaciones interpersonales y desarrollar competencias socioemocionales como el autocontrol y la asertividad. Asimismo, si se decide aplicar un programa de prevención de la conducta suicida en un centro escolar, no se debería perder de vista algunas cuestiones esenciales:

- Formar a toda la comunidad educativa dentro del modelo *whole approach*.
- Capacitar al personal del centro y estudiantado en situaciones de riesgo suicida.
- Disponer de líneas de apoyo accesibles ante posibles emergencias.
- Permitir canales de expresión (abierta, sincera, etc.) entre los miembros de la comunidad educativa.
- Crear y supervisar redes de apoyo entre pares.
- Implementar actuaciones basadas en la evidencia científica.
- Implementar programas de intervención (prevención) empíricamente apoyados.

A nivel internacional existen diferentes programas para la intervención de la conducta suicida en contextos educativos (Fonseca-Pedrero et al., 2019). Básicamente se pueden clasificar en cinco tipos: 1) Concienciación y educación a través del currículo; 2) Entrenamiento en liderazgo de pares; 3) Entrenamiento del personal del centro educativo; 4) Cribado del alumnado de “riesgo”; y 5) Entrenamiento en competencias (básicamente socio-emocionales). No obstante, hasta el momento no deja de ser curioso que existan pocos estudios, por no decir casi ninguno, que implementen programas para la prevención del suicidio en contextos educativos españoles. Por ello, nuestro grupo de investigación ha desarrollado recientemente el programa *PositivaMente*. Esta intervención pretende trabajar en las aulas la promoción de la salud mental y con ello, la prevención de la conducta suicida. Este programa nace de la integración de los puntos más fuertes de los cinco tipos de programas anteriormente nombrados. Los distintos bloques de *PositivaMente* incluyen aquellos componentes que la literatura previa ha mostrado como más relevantes: concienciación, factores de riesgo y protección, manejo del estrés y crisis, y pensamiento y emoción (Fonseca-Pedrero et al., 2019). Para testar su eficacia se utilizó un diseño cuasi-experimental con evaluación pre y post tratamiento con grupo control y experimental. Los resultados del estudio piloto ($n=386$ participantes; $M=14,3$ años; 52,1% mujeres) indicaron la no existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los participantes del grupo experimental y grupo de comparación, entre el pretest y el posttest en la reducción de la conducta suicida. Tampoco se encontraron diferencias entre los grupos tras la intervención en problemas emocionales, problemas conductuales, síntomas de depresión, inteligencia emocional, autoestima y bienestar emocional. Las valoraciones de la participación del estudiantado en el programa fueron muy positivas. Aunque estos hallazgos son preliminares, apuntan hacia la necesidad de continuar con el estudio de seguimiento a 6 y 12 meses, realizar un análisis más específico de aquellas/os participantes que presentaban riesgo de conducta suicida, comprobar el efecto de posibles variables mediadoras o moderadoras en los resultados encontrados e implementar el programa en muestras representativas de la población.

Los formatos de intervención no solo se refieren a programas de prevención implementados a nivel de aula sobre la población general, sino que se pueden realizar intervenciones específicas de corte psicológico sobre grupos de riesgo. De hecho, numerosos estudios han puesto de relieve el rol fundamental de las intervenciones psicológicas dirigidas específicamente para el abordaje de la conducta suicida en jóvenes y adultos (Fonseca-Pedrero, 2021). En la actualidad existen diferentes tipos de tratamientos psicológicos, con niveles de apoyo empírico dispares, para el abordaje de la conducta suicida, entre los que destaca la Terapia Cognitivo-Conductual. También se podrían considerar otro tipo de intervenciones breves, como el Plan de Seguridad de Stanley y Brown (véase Tabla 2) o el Contacto activo de apoyo y seguimiento. La implementación de intervenciones psicológicas sobre la base de evidencias empíricas permite la toma de decisiones informadas de cara a la prevención de este problema, así como una adecuada gestión de los recursos escolares, económicos y/o socio-sanitarios.

Tabla 2. Prevención del suicidio: plan de seguridad
(tomado de Pérez de Albéniz et al., 2020).

<p style="text-align: center;">PLAN DE SEGURIDAD</p> <p>Cuando complete este formulario, concéntrese en sus propias necesidades y lo que sería útil para usted en momentos de crisis. El profesional de la salud quizá revise esta información con usted para analizar ideas.</p> <p>Lo más importante para mí y por lo que vale la pena vivir es:</p> <p>Las señales de alarma</p> <p>Señales de que puede estar desarrollándose una crisis. ¿Cuáles son los pensamientos, sueños, deseos, etc., que me advierten de algún peligro?</p> <ul style="list-style-type: none">••• <p>Las estrategias internas para salir adelante</p> <p>¿Qué es lo que aleja los problemas de mi mente? ¿Técnicas de relajación, actividades físicas, pasatiempos, alguna otra cosa?</p> <ul style="list-style-type: none">••• <p>Personas y ambientes sociales que pueden servirme como distracción</p> <p>¿A quién puedo recurrir para distraerme? ¿A dónde puedo ir?</p> <p>Nombre: Teléfono: Ubicación:</p> <p>Nombre: Teléfono: Ubicación:</p> <p>Personas que me pueden ayudar</p> <p>¿A quién puedo llamar si necesito ayuda? ¿A amigos/as, a un/a familiar o a otra persona?</p> <p>Nombre: Ubicación:</p> <p>Nombre: Ubicación:</p> <p>Profesionales o recursos/servicios con los que me puedo comunicar durante una crisis</p> <p>¿A quién puedo llamar para pedir ayuda? ¿A mi médico, a algún/a profesional de la salud mental, a una línea telefónica de emergencia por suicidio?</p> <p>Nombre: Ubicación:</p> <p>Nombre: Ubicación:</p> <p>Servicios locales de urgencia: Teléfono: Dirección:</p> <p>Servicios locales de urgencia: Teléfono: Dirección:</p> <p>Cómo lograr que el entorno sea seguro</p> <p>¿Cómo puedo hacer mi entorno más seguro? Por ejemplo, ¿puedo retirar las armas de fuego, los medicamentos y otros artículos?</p> <ul style="list-style-type: none">•••

Nota. Tomado de De Stanley y Brown (2011), Suicidesafetyplan.com.

RECAPITULACIÓN

La conducta suicida es un problema de salud de primera magnitud, tanto por su prevalencia como por las consecuencias personales, familiares, educativas y socio-sanitarias que conlleva asociadas. Por ello, se hace necesario abordar este desafío educativo, social y sanitario emergente mediante investigación que se fundamente en la obtención de pruebas empíricas. Uno de los mejores contextos para responder a esta situación son los centros educativos. Una vez llegados a este punto, nos gustaría que a la persona que lea este documento le quedara claro que (<https://www.fsme.es/>):

- a) El suicidio se puede prevenir; hacen falta políticas y programas de prevención, eso sí, hay que hacerlos.
- b) Se debe incidir en grupos vulnerables como la población adolescente y las personas mayores.
- c) Hay que proporcionar pautas prácticas de actuación a educadores/as, familiares, cuidadores/as y profesionales sanitarios.
- d) Hay que difundir información veraz, científica, disminuyendo el oscurantismo y el estigma asociados históricamente al suicidio.
- e) Hablar sobre el suicidio como problema de salud pública ayuda a prevenirlo.

La implicación de todos y cada uno de los agentes de la sociedad es esencial. No podemos mirar hacia otro lado. Los centros educativos no pueden estar ajenos a esta realidad, tienen que asumir su papel prioritario en esta corresponsabilidad. La implicación de todos los agentes de la sociedad (estudiantado, familias, docentes, profesionales de la salud, asociaciones, gobiernos, prensa, etc.) es esencial. Es hora de actuar.

AGRADECIMIENTOS

Algunos de los datos aportados en el presente documento provienen de la investigación financiada por el Instituto Carlos III, Centro de Investigación Biomédica en Red de Salud Mental (CIBERSAM), por el Instituto de Estudios Riojanos (IER), por las Ayudas Fundación BBVA a Equipos de Investigación Científica 2017 y cofinanciado con fondos FEDER en el PO FEDER de La Rioja 2014-2020 (SRS 6FRSABC026).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-Halabí, S., Sáiz, P. A., Burón, P., Garrido, M., Benabarre, A., Jiménez, E., Cervilla, J., Navarrete, M. I., Díaz-Mesa, E. M., García-Álvarez, L., Muñiz, J., Posner, K., Oquendo, M. A., García-Portilla, M. P. y Bobes, J. (2016). Validation of a Spanish version of the Columbia-Suicide Severity Rating Scale (C-SSRS). *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 9, 134-142. <https://doi.org/10.1016/j.rpsmen.2016.06.004>
- Anseán, A. (2014). *Suicidios: manual de prevención, intervención y postventa de la conducta suicida*. Fundación Salud Mental España.
- Arango, C., Díaz-Caneja, C., McGorry, P., Rapoport, J., Sommer, I., Vorstman, J., McDaid, D., Marín, O., Serrano-Drozdzowskyj, E., Freedman, R. y Carpenter, W. (2018). Preventive strategies for mental health. *Lancet Psychiatry*, 5(7), 591-604. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(18\)30057-9](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(18)30057-9)
- Batterham, P. J., Ftanou, M., Pirkis, J., Brewer, J. L., Mackinnon, A. J., Beautrais, A., Fairweather-Schmidt, A. K. y Christensen, H. (2015). A systematic review and evaluation of measures for suicidal ideation and behaviors in population-based research. *Psychological Assessment*, 27(2), 501-512. <https://doi.org/10.1037/pas0000053>
- Cha, C. B., Franz, P. J., Guzmán, E. M., Glenn, C. R., Kleiman, E. M. y Nock, M. K. (2018). Annual Research Review: Suicide among youth – epidemiology, (potential) etiology, and treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 59(4), 460-482. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12831>
- Díez-Gómez, A., Pérez de Albéniz, A., Ortuño-Sierra, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2020). SENTIA: an adolescent suicidal behavior assessment scale. *Psicothema*, 32(3), 382-389. <http://doi.org/10.7334/psicothema2020.27>
- Díez-Gómez, A., Enesco, C., Pérez de Albéniz, A. y Fonseca-Pedrero, E. (2021). Evaluación de la conducta suicida en adolescentes: Validación de la escala SENTIA-Breve. *Actas Españolas de Psiquiatría Psiquiatría*, 49(1), 24-34.
- Fernández-Artamendi, S., Al-Halabí, S., Burón, P., Rodríguez-Revuelta, J., Garrido, M., González-Blanco, L., García-Álvarez, L., García-Portilla, P., Sáiz, P. y Bobes, J. (2019). Prevention of recurrent suicidal behavior: Case management and psychoeducation. *Psicothema*, 31(2), 107-113. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.247>
- Fonseca-Pedrero, E. (2017). *Bienestar emocional en adolescentes riojanos*. Universidad de La Rioja.
- Fonseca-Pedrero, E. (coord.) (2021). *Manual de tratamientos psicológicos. Adultos*. Pirámide.
- Fonseca-Pedrero, E. y Díez, A. (2018). Conducta suicida y juventud: pautas de prevención para familias y centros educativos. *INJUVE*, 120, 35-46.

- Fonseca-Pedrero, E., Díez-Gómez, A., Pérez de Albéniz, A., Inchausti, F., Sebastian-Enesco, C. y Pérez, M. (2019). Prevención del suicidio en los centros educativos. En B. Lucas-Molina y M. Jiménez-Dasi (Eds.), *Promoción de la salud a través de programas de intervención en contexto educativo* (pp. 157-184). Pirámide.
- Fonseca-Pedrero, E., Inchausti, F., Pérez, L., Aritio, A., Ortuño-Sierra, J., Sánchez-García, A., Lucas-Molina, B., Domínguez, C., Foncea, D., Espinosa, V., Gorriá, A., Urbíola-Merina, E., Fernández, M., Merina, C., Gutiérrez, C., Aures, M., Campos, M. S., Domínguez-Garrido, E. y Pérez de Albéniz, A. (2017). Ideación suicida en una muestra representativa de adolescentes españoles. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 11(2), 76-85. <https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2017.07.004>
- Fonseca-Pedrero, E. y Pérez de Albéniz, A. (2020). Evaluación de la conducta suicida en adolescentes: a propósito de la escala Paykel de Suicidio. *Papeles del Psicólogo*, 41(2), 106-115. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2020.2928>
- Fusar-Poli, P. (2019). Integrated mental health services for the developmental period (0 to 25 years): A critical review of the evidence. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 355. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00355>
- García-Haro, J., García-Pascual, H. y González González, M. (2018). Un enfoque contextual-fenomenológico sobre el suicidio A contextual-phenomenological approach to suicide. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 38(134), 381-400. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352018000200003>
- Gore, F. M., Bloem, P. J., Patton, G. C., Ferguson, J., Joseph, V., Coffey, C., Sawyer, S. M. y Mathers, C. D. (2011). Global burden of disease in young people aged 10-24 years: a systematic analysis. *Lancet*, 18(377), 2093-2102. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60512-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60512-6)
- Grupo de Trabajo de revisión de la Guía de Práctica Clínica de Prevención y Tratamiento de la Conducta Suicida 2012. (2020). *Revisión de la Guía de Práctica Clínica de Prevención y Tratamiento de la Conducta Suicida (2012) del Programa de GPC en el SNS*. Ministerio de Sanidad.
- LaFromboise, T. D. y Hussain, S. (2015). School-based adolescent suicide prevention. En Kris Bosworth (Ed.), *Prevention science in school settings: Complex relationships and processes* (pp. 335-352). Springer.
- Lim, K., Wong, C., McIntyre, R., Wang, J., Zhang, Z., Tran, B., Tan, W., Ho, C. y Ho, R. (2019). Global lifetime and 12-month prevalence of suicidal behavior, deliberate self-harm and non-suicidal self-injury in children and adolescents between 1989 and 2018: A meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(22), 4581. <https://doi.org/10.3390/ijerph16224581>
- O'Connor, R. C., Platt, S. y Gordon, J. (2011). *International handbook of suicide prevention research, policy and practice*. Wiley Blackwell.

- O'Connor, R. y Pirkis, J. (2016). *The international handbook of suicide prevention (second edition)*. Wiley Blackwell.
- Organización Mundial de la Salud (2014). *Prevención del suicidio. Un imperativo global*. OMS.
- Paykel, E. S., Myers, J. K., Lindenthal, J. J. y Tanner, J. (1974). Suicidal feelings in the general population: A prevalence study. *The British Journal of Psychiatry*, 124, 460-469.
- Pérez-Álvarez, M. (2018). Para pensar la psicología más allá de la mente y el cerebro: un enfoque transteórico. *Papeles del Psicólogo*, 39, 161-173. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2875>
- Pérez de Albeniz, A., Díez-Gómez, A., Fonseca-Pedrero, E. y Lucas-Molina, B. (2020). *Prevención de la conducta suicida en el ámbito educativo*. COP: FOCAD.
- Posner, K., Brown, G. K., Stanley, B., Brent, D. A., Yershova, K. V., Oquendo, M. A., Currier, G. W., Melvin, G. A., Greenhill, L., Shen, S. y Mann, J. J. (2011). The Columbia-suicide severity rating scale: Initial validity and internal consistency findings from three multisite studies with adolescents and adults. *American Journal of Psychiatry*, 168(12), 1266-1277. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2011.10111704>
- Runeson, B., Odeberg, J., Pettersson, A., Edbom, T., Jildevik Adamsson, I. y Waern, M. (2017). Instruments for the assessment of suicide risk: A systematic review evaluating the certainty of the evidence. *Plos One*, 12(7), 0180292. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0180292>
- Turecki, G., Brent, D. A., Gunnell, D., O'Connor, R. C., Oquendo, M. A., Pirkis, J. y Stanley, B. H. (2019). Suicide and suicide risk. *Nature Reviews Disease Primers*, 5, 74. <https://doi.org/10.1038/s41572-019-0121-0>
- Walker, E. R., McGee, R. E. y Druss, B. G. (2015). Mortality in Mental Disorders and Global Disease Burden Implications. *JAMA Psychiatry*, 72(4), 334-341. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2014.2502>
- Whiteford, H. A., Ferrari, A. J., Degenhardt, L., Feigin, V. y Vos, T. (2015). The global burden of mental, neurological and substance use disorders: An analysis from the global burden of disease study 2010. *Plos One*, 10(2), e011682. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0116820>
- Zalsman, G., Hawton, K., Wasserman, D., van Heeringen, K., Arensman, E., Sarchiapone, M., Carli, V., Höschl, C., Barzilay, R., Balazs, J., Purebl, G., Kahn, J. P., Sáiz, P. A., Lipsicas, C. B., Bobes, J., Cozman, D., Hegerl, U. y Zohar, J. (2016). Suicide prevention strategies revisited: 10-year systematic review. *The Lancet Psychiatry*, 3(7), 646-659. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(16\)30030-X](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(16)30030-X)

COEDUCAR EN TIEMPOS DE COVID

Dolores Vique Ginés

*Ex referente de igualdad y coeducación
del Consorcio de Educación de Barcelona*

Hablar de coeducación hoy en día parece algo ya muy sabido y poco atractivo en ciertos ámbitos y espacios educativos.

Incluso a veces, se hace ardua la tarea de insistir en la importancia de educar para la igualdad, incorporar las perspectivas de género en el currículum y cómo implementarlas en las escuelas y centros educativos.

Para quienes creemos que es necesario “poner la vida en el centro” la coeducación se convierte en un “arma cargada de futuro y de esperanza” y para ello hemos de acudir necesariamente a la ética y a la pedagogía del cuidado.

TIEMPOS DE COVID Y CAMBIO DE ÉPOCA

En estos tiempos de COVID, las medidas de contención de la pandemia, han puesto de manifiesto que el ámbito de lo llamado doméstico es fundamental para el cuidado de las personas, y la necesidad de poner la vida en el centro.

Desde marzo de este año 2020 niños, niñas y jóvenes en situación de confinamiento, con distanciamiento social y viendo la provisionalidad de las medidas de contención, están aprendiendo a vivir de maneras diferentes y novedosas. Por ello hemos de preguntarnos entre otras cosas: ¿Qué impacto tienen estas experiencias en las vidas de nuestro alumnado y sus familias? ¿Cómo vamos a recoger esta experiencia de los relatos de vida en los contextos educativos?

En el ámbito de lo privado y lo íntimo de las familias, la casuística es muy desigual según hablemos de hogares donde reina la pobreza o de aquellos con

privilegios económicos, culturales o sociales. Estamos asistiendo a una reorganización diferente de los tiempos, los espacios, los ritmos, y reinventando día a día las rutinas de lo cotidiano, maneras de relacionarnos, de organizar la vida social y de convivir. Aprovechémoslo.

En este sentido, ya hay algunos estudios que han recogido las experiencias que han vivido los niños, niñas y adolescentes durante el confinamiento: para buena parte de ellos y ellas ha sido un alivio, sobre todo si pensamos en alumnado con determinadas situaciones personales, psicológicas, de fragilidad, y dificultades de comunicación. Otra parte del alumnado a pesar de las restricciones ha podido valorar de otro modo la compañía de su familia, jugar más con sus hermanos y hermanas, hacer pasteles, colaborar en las tareas domésticas en las que probablemente no colaboraban casi nunca, lavar platos, limpiar, ordenar, preparar menús, listas de compra, cuidar de sus mayores, o de las criaturas más pequeñas. Experiencias de vida necesarias para el sostenimiento de la vida en común.

Un niño de 10 años explicaba que había nacido una hermanita durante el confinamiento y que era lo más bonito del mundo, que la quiere muchísimo y que se levanta cada mañana pensando en cogerla y abrazarla. Exclamaba: me cuesta muchísimo dejarla en casa para ir a la escuela

Esta convivencia también ha significado afrontar situaciones de emociones fuertes: alegría, ternura, bondad, compasión, ayuda mutua, cooperación... Aunque también cansancio, incertidumbre, miedo, dolor por las diferentes pérdidas: cambio de espacios, tiempos, relaciones personales, duelos... En este sentido la experiencia de vida ha sido en términos emocionales muy intensa, significativa y a la vez resiliente.

Desafortunadamente también nos ha visibilizado, aún más, la división sexual del trabajo y por tanto la desigualdad entre mujeres y hombres.

Si observamos la gráfica siguiente vemos que el soporte escolar al alumnado sigue siendo tarea de obligado cumplimiento para las madres. Ello nos devuelve, golpeándonos nuevamente, a la triste realidad: las tareas asignadas al cuidado de la prole siguen en un buen porcentaje en manos fundamentalmente de las mujeres con lo que la brecha de género, los estereotipos y mandatos de género, siguen operando firmemente en las familias actuales y en la sociedad. Por otro lado, “nada nuevo sobre la faz de la tierra”.

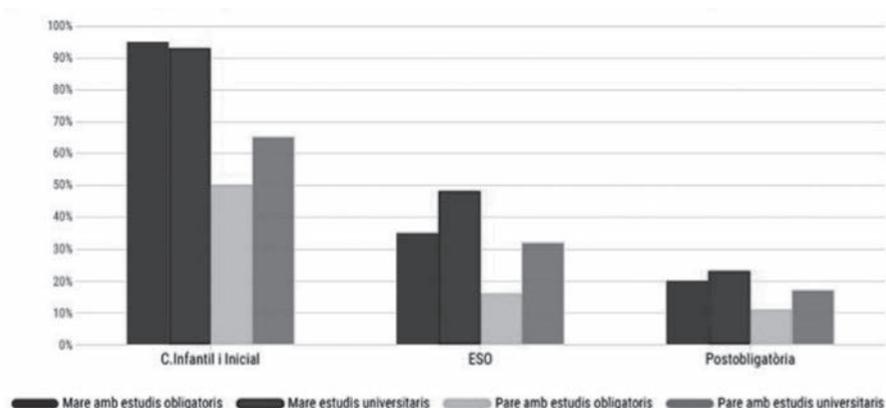


Figura 1. Soporte al estudio según el capital instructivo familiar y el nivel de estudios del niño. Marzo 2020. Fuente: Recerca, Aprenentatge i Confinament, Sheila González y Xavier Bonal (GEPS-UAB). Encuesta online con una muestra de 35.937 familias con hijos e hijas entre 3 y 18 años realizada durante los primeros días del estado de alarma.

COEDUCAR-EDUCAR ES PONER LA VIDA EN EL CENTRO

En un mundo en el que rige un modelo social hegemónico y heteropatriarcal, es difícil sustraerse a los estereotipos de género tan arraigados en nuestra sociedad. El binarismo de género nos acompaña permanentemente, para muchas personas de manera incuestionada. La educación y la escuela siguen teniendo pendiente todavía introducir en su currículum de manera crítica la teoría sobre la construcción heteropatriarcal del modelo social actual, así como las formas en que damos cabida a conceptos como la expresión de género, Nuevas Masculinidades¹ transexualidades o las diferentes maneras de habitar el mundo y los cuerpos de nuestro alumnado, profesorado y familias.

Recientemente el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona en el marco del programa Conferencias para estudiantes de secundaria, daba cabida al encuentro y diálogo entre alumnado de diferentes institutos de secundaria y reconocidas personalidades del mundo académico, intelectual, filosófico y activista, con el objetivo de introducir a los y las jóvenes en el debate cultural y ofrecerles un espacio de reflexión.

1. <https://www.youtube.com/watch?v=VaOSi6NAvm0> Pol Galofre, sobre lamasculinidad.

Destacan por su relevancia, valor coeducativo y ético los que se realizaron con la filósofa Judith Butler y el sociólogo y activista trans Miquel Missé sobre la construcción del género.

Asimismo el debate con las antropólogas Rita Segato sobre sus estudios sobre el comportamiento humano en las violencias machistas y Yayo Herrero sobre ecofeminismo.

En estos debates con adolescentes queda patente, algo que ya sabemos, pero olvidamos frecuentemente debido en gran parte a la burocracia de nuestro sistema educativo. Es la necesaria interacción entre **cultura y educación**. Ambas deben formar parte de un binomio inseparable y las pedagogías, del cuidado y de género deben estar muy presentes. El alumnado participante nos ofreció la oportunidad de comprobar que los y las adolescentes sienten gran preocupación por los asuntos de las y los adultos y, sobre todo, que se sienten involucrados e involucradas vitalmente. Se trata de sus vidas, en la construcción de un modelo social más humano y justo.

No podemos dejarnos llevar por la protocolización que el sistema impone; el mundo tiene más retos que respuestas; hemos de formularnos más preguntas acerca de lo que hacemos y enseñamos y preguntarnos también por el propósito, en por qué lo hacemos y por qué lo enseñamos. Y estas, en este momento, son preguntas éticas. No podemos caer en la trampa de lo que ya nos anunció Hanna Arendt en su obra *Eichmann en Jerusalem*, donde acuñó la definición sobre *la banalidad del mal*: ¿Hay que seguir órdenes sin más? Desde su discurso Arendt nos hace una invitación a cuestionarnos el día a día si queremos responder a la demanda educativa de esta nueva época.

LA INTERSECCIONALIDAD: UNA HERRAMIENTA PARA AVANZAR

Las políticas educativas y de género son fundamentales para que se operen cambios sociales significativos. A modo de ejemplo existen dos programas en Catalunya que dan cuenta de ello y que han apostado firmemente para que haya una transformación profunda en los centros educativos.

Bajo la perspectiva interseccional la formación del profesorado es la clave de vuelta para dichos cambios.

Los dos programas que comentamos a continuación son un referente de actualidad en Catalunya sobre la formación del profesorado: *Escuelas por la igualdad y la diversidad*, y el *Programa Coeduca't*.



Figura 2. Fuente: <https://redtransforma.intered.org/la-realidad-escolar-y-la-pedagogia-de-los-cuidados/>

La perspectiva interseccional² describe la posición social de los individuos como resultado de la interacción entre varios ejes de desigualdad, por lo que, a nivel de política pública, exige el abandono de la lógica monofocal y la búsqueda de formas más complejas de abordar las desigualdades

ESCUELAS PARA LA IGUALDAD Y LA DIVERSIDAD

El Ayuntamiento de Barcelona impulsó un proyecto piloto (2014-2018) en seis centros de educación infantil y primaria y cinco de educación secundaria, de prevención de la violencia y la discriminación basadas en la diversidad afectiva, sexual y de género, la diversidad funcional, la diversidad de origen y cultural, y las desigualdades entre hombres y mujeres.

El desarrollo del proyecto piloto implicó a alumnos, familias, profesionales de la educación y al entorno más próximo. Se llevaron a cabo acciones de asesoramiento en los centros, en relación con los cambios organizativos y curricu-

2. <https://www.youtube.com/watch?v=hBaIhmM3ow>. Kimberlee Crenshaw quien acuña el término.

lares, dinamización de grupos de familias del alumnado en ejes estratégicos del programa, intervención en el alumnado por medio del profesorado y entidades especializadas, provisión de recursos didácticos y acompañamiento y apoyo personalizado.

La evaluación de los resultados y del proceso puso de manifiesto cambios en la actitud del alumnado y reforzó la necesidad de seguir trabajando los diferentes tipos de violencias y las relaciones de poder con un enfoque interseccional. Por ello, con la finalización del proyecto piloto en 2018, se traspasó la iniciativa al Consorci d'Educació, para que ampliase el alcance del programa a todos los centros de la ciudad, progresivamente.

Actualmente el programa cuenta con la participación de 28 centros educativos, incluyendo a un centro de Educación Especial, un centro de secundaria postobligatoria y una escuela de adultos.

PROGRAMA COEDUCA'T

El curso 2019-2020 el Departament d'Educació inicia el Programa COEDUCA'T, per ajudar a los centros educativos a potenciar y visibilizar la perspectiva de género, la coeducación y la educación afectivosexual.

El objetivo es avanzar hacia a un modelo de sistema educativo inclusivo, que incorpore la igualdad de género y la coeducación para contribuir a la mejora de la sociedad, donde no tenga cabida la discriminación por razón de género, y que dé herramientas para desarrollar unas relaciones afectivas y sexuales respetuosas, para poder prevenir, así la violencia machista.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Se presentan, a continuación, algunas conclusiones:

- Aplicar una mirada reflexiva, abierta y un cierto optimismo es lo que necesitamos para afrontar entre otras cosas estos tiempos revueltos y contaminados por el COVID.
- Incorporar las relaciones del *Buen trato*.
- Incentivar la elaboración de relatos de vida en nuestra comunidad educativa.
- Incorporar las emociones al currículum dejando atrás aquello que no sabemos si será o no útil, sería una buena manera de empezar a dejar lastre.

- Ver las oportunidades de acción y de coeducación, y poner la vida en el centro es un ejercicio que no podemos dejar de hacer.
- Reclamar de manera decidida la incorporación de los y las referentes de igualdad y coeducación en los consejos Escolares.
- Contar con todo lo que tenemos: programas, proyectos **coeducativos**, publicaciones, materiales, y profesionales con mucho saber acumulado teórico-práctico.
- La creatividad a través de la cultura y del arte es una herramienta que nos abre nuevos mundos, nuevas maneras de ser y estar.
- Activar la escucha activa como una forma de prevención primaria, dar lugar a espacios de palabra para todo el mundo que conforma esta comunidad y aprender a contemplar lo que acontece diariamente, serían buenas estrategias de acción para el futuro incierto en el que nos encontramos.
- Estimular la participación abriendo nuevos canales de relación. Lo virtual es una oportunidad que se nos impone, pero que también tiene sus bondades como se comentaba anteriormente para una parte importante de nuestro alumnado. Tenemos una inmensa cantidad de webinars, de conferencias, de formaciones online que nos permiten seguir adelante con la formación, intercambiar experiencias y sobre todo comunicarnos.
- Recurrir a las leyes que nos amparan a nivel estatal, autonómico y municipal.
- Incorporar la participación en los centros desde programas que incorporen las perspectivas de género y el cuidado de las personas. La transmisión de valores de igualdad, justicia, solidaridad, paz, democracia participativa y tantas otras.
- Aprovechar para incorporar la perspectiva interseccional como fórmula para no dejar a nadie atrás. Que no haya lugar a ningún tipo de discriminación por razones de sexo, género, orientación, diversidad funcional, clase, origen, religión o cultura. A la vez tomar en cuenta los factores de opresión y de privilegios reconocidos por toda la comunidad educativa hará de nuestros centros escolares lo que deben ser: espacios de seguridad, igualdad, creatividad, experimentación, expansión y crecimiento personal.
- En definitiva, hablar de derechos humanos como algo imprescindible en nuestros currículums. Se trata de humanizarnos. La humanidad no lo será enteramente mientras las personas no estemos incorporadas en términos de igualdad.
- Desde asociaciones como las nuestras tenemos la capacidad y sobretodo la responsabilidad de llevar estos mensajes, reflexiones y buenas prácticas a nuestros espacios de trabajo. Hagámoslo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1963). *Eichmann en Jesrusalen*. Buenos Aires: Debolsillo.
- Coeducar: *poner la vida en el centro de la educación*. Barcelona: Graó, 2019. 93 p. (Dosier Graó ; 4).
- Missé, M. (2019). *A la conquista del cuerpo equivocado*. Barcelona: Egales.
- Sánchez, M. (2019). *Pedagogías Queer ¿nos arriesgamos a hacer otra educación?* Madrid: Catarata.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeu libros.
- Solsona, N. (2016). *Ni princeses ni pirates*. Barcelona: Eumo.

Webs

- Coeduca'tambel currículum: <https://blocs.xtec.cat/coeducacioigualtat/2020/04/27/presentacio-del-programa/>
- Escoles per la igualtat i la diversitat: <https://igualtatidiversitat.edubcn.cat/>
- Bloc Feminismes a les escoles: <https://feminismesalesescoles.wordpress.com/>
- Karícies. <http://www.karicies.com/>

Materiales diversos

- Desaprenent
- Somos como somos
- Oh my Goig BTV
- Guía para incorporar la interseccionalidad en las políticas locales. <http://igualtatsconnect.cat/wp-content/uploads/2019/09/Publicacion-Igualtats-Connect-ES.pdf>

CONFINAMIENTO Y CONDUCTA SUICIDA. ÁMBITOS DE ACTUACIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Beatriz Gutiérrez López

*Especialista en Psicología Clínica,
Unidad de Salud Mental Infanto-Juvenil de La Rioja*

Doctora en Psicología por la Universidad de Barcelona

PANDEMIA Y SALUD MENTAL. CONSIDERACIONES GENERALES

La pandemia, y todas sus consecuencias, están ocasionando que como sociedad tengamos que afrontar nuevos e improvisados retos. Estas exigencias conllevan una alta capacidad de adaptación, resistencia e innovación ya que la tarea que tenemos entre manos resulta dura. Recuperar la sensación de control y seguridad externa ante un virus desconocido que en pocos días es capaz de generarnos la muerte acontece costoso. Contener el temor de un aislado ingreso hospitalario y reponerse a la muerte de un ser querido sin poder darle la mano o decirle que muera en paz, duele de tan solo pensarlo. Estamos sufriendo y ante el sufrimiento necesitamos permanecer unidos. Vivimos momentos difíciles y es en estos momentos donde la sociedad precisa **figuras de resiliencia**. Figuras capaces de guiar, sostener y dar esperanza al que ya no las tiene. Figuras capaces de reconocer sus debilidades, conscientes de que ellos también son vulnerables, fuertes a la hora de pedir ayuda y comprometidos con su sufrimiento y el de los demás. **La escuela y todos sus profesionales, ahora y siempre, desempeñan un importante papel en la protección de la salud mental de los niños y adolescentes.**

La escuela tiene un papel fundamental en la promoción de la salud mental. Precisamos a los profesionales de nuestras escuelas, y realmente a todos los profesionales de todas las instancias, para seguir avanzando en día a día. El docente, al igual que otros profesionales del ámbito socio-sanitario, se encuentra en una posición privilegiada para brindar apoyo a los niños y adolescentes en el

afrontamiento de la pandemia. Compartir las experiencias negativas y permitir que nuestros menores realicen encuentros de reflexión guiados por un adulto disponible y capaz de contener sus miedos resulta esencial para aliviar el sufrimiento. Encontrar a una figura de escucha empática que guíe en los momentos de soledad y “calme” la angustia asfixiante del que no encuentra respuestas es necesario para mantener el bienestar psicológico.

La manera en la que los adultos manejan su estrés repercute claramente en los niños y los niños reflejan en sus conductas la manera en la cual sus figuras de apego manejan las situaciones estresantes. En este sentido, no todas las familias disponen de los mismos recursos emocionales y por lo tanto, algunas de ellas requieren de una mayor protección. Son estas familias las que precisan de un mayor soporte y acompañamiento, dado que carecen de los recursos necesarios para poder ofrecer respuestas “calmantes” a sus niños y/o adolescentes. Estas familias precisan ayuda para contener sus miedos y ofrecer un mejor soporte a sus menores.

Como venimos comentando, el impacto de la pandemia se está distribuyendo de una manera desigual, afectando de un modo más intenso a las familias más vulnerables y a los menores más desprotegidos. La disponibilidad o ausencia de recursos de protección externos que puedan ayudar a estas familias resulta crucial en la relación estrés-salud-enfermedad.

Mención especial requieren varios tipos de familias:

- Familias en las que existen profesionales sanitarios con alto riesgo de contagio y de desarrollar un síndrome de burnout.
- Familias con bajos recursos económicos y con dificultad para adaptarse a las exigencias tecnológicas actuales o mantenerse informadas.
- Familias víctimas de la violencia intrafamiliar.
- Familias donde uno de sus miembros presenta una enfermedad limitante o una discapacidad que requiere la estancia o asistencia a centros específicos de soporte.

PANDEMIA Y SALUD MENTAL INFANTO-JUVENIL

La Asociación Española de Psiquiatría y Salud Mental (2020) ha publicado un informe donde se valora cómo ha afectado el confinamiento a la salud mental de las familias españolas. En el mismo se recoge que por norma general las familias tras la salida del confinamiento se han mostrado gratamente sorprendidas por las capacidades adaptativas manifestadas por sus hijos. Los profesionales de la salud mental colaboradores en el mismo señalan que el empeoramiento de cuadros

clínicos previos durante el confinamiento ha sido escaso, a excepción de los casos con Trastorno Mental Grave o Discapacidades más limitantes. El 85.7% de los padres participantes consideran que durante el confinamiento sus hijos se han mostrado más irritables, intranquilos, preocupados, ansiosos y con un alto temor al contagio. También que durante el confinamiento los menores durmieron más, hicieron menos actividad física y usaron las pantallas con mayor frecuencia. Además, señalan que en la medida que el confinamiento se alargaba la convivencia familiar se hizo más difícil y el nivel de conflicto intrafamiliar aumentó. En su gran mayoría las familias valoran de una manera muy positiva el apoyo brindado durante el confinamiento por parte de los profesionales de los centros escolares y profesionales de la salud mental. A continuación, se ofrece un cuadro resumen de las alteraciones emocionales identificadas durante el confinamiento por las familias y los menores colaboradores con el estudio. Ver Tabla 1.

Tabla 1. Alteraciones emocionales identificadas por las familias colaboradoras en el estudio (adaptado del *Informe de Fundación Española de Psiquiatría y Salud Mental*, 2020).

EDAD	ALTERACIONES EMOCIONALES
0-2 años	Niños: conductas regresivas y mayor nivel de excitación al final del día. Padres: mayor nivel de estrés ante la compatibilidad laboral-hogar familiar.
3-6 años	Niños con dificultades en los aprendizajes: avance o retroceso significativo en función del soporte recibido por parte de los padres. Conductas regresivas (enuresis, volver a dormir en cama de padres) y miedo a salir a la calle. Padres: mayor nivel de estrés ante la compatibilidad laboral-hogar familiar.
6-12 años	Niños: mayor irritabilidad, pesadillas, problemas de sueño o del apetito, quejas somáticas y problemas conductuales.
13-17 años	Grupo de respuesta muy heterogénea: <ul style="list-style-type: none"> - Cambio de horarios, aislamiento en la habitación y conexión on-line. Mayor nivel de conflicto con padres y tendencia a descolgarse a nivel escolar. - Preocupación por rendimiento académico y por el futuro profesional. Miedo a salir a la calle. Mayor clínica ansioso-depresiva. - Los más inhibidos, inseguros y dificultades sociales buena adaptación a la situación de confinamiento y dificultades de readaptación posterior. Clínica ansioso-depresiva más grave en la vuelta a los centros escolares. - Padres: mayor nivel de estrés ante la compatibilidad laboral-hogar familiar.

PANDEMIA Y ASISTENCIA EN LA RED DE SALUD MENTAL INFANTO-JUVENIL

Respecto a la demanda atendida en los centros de salud mental infanto-juvenil durante el confinamiento, las fuentes revisadas indican una mayor necesidad de soporte por descompensación psicopatológica de niños y adolescentes con patologías del tipo:

- Discapacidad Intelectual.
- Trastorno del Espectro Autista.
- Trastorno de la Conducta Alimentaria.
- Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.
- Trastorno de Conducta.
- Aumento de problemas conductuales en el domicilio por un incremento del uso de videojuegos y juegos online.

Tras el confinamiento y con la vuelta a las exigencias escolares, desde USMIJ La Rioja se va objetivando en comparación a momentos pre-pandemia, un incremento progresivo de demanda sanitaria asociada a adolescentes que presentan síntomas fóbicos y ansiosos, cuadros depresivos estructurados, trastornos de la conducta y fobia social limitante a la hora de regresar al ámbito académico. Respecto al número de asistencias a la urgencia psiquiátrica por riesgo suicida en menores de 18 años también se ha visto incrementado, aunque todavía no existen datos fiables en España que valoren este incremento. La atención de menores tras la ejecución de una conducta suicida, en comparación con casos atendidos previamente, también se ha visto incrementada en USMIJ La Rioja. Según la Organización Mundial de la Salud, durante el 2000-2021, el riesgo de suicidio puede llegar a elevarse a un 20-30%. Si valoramos que por cada muerte suicida existen 20 intentos de suicidio, se puede esperar un incremento significativo de problemas psíquicos.

PREVENCIÓN Y DETECCIÓN DEL RIESGO SUICIDA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Al igual que en otros momentos, y en éste en particular, es necesario detectar a los menores que presentan mayores niveles de malestar emocional, y sobre todo a aquellos que pueden mostrar un mayor riesgo suicida. La pandemia nos obliga a mantener la distancia física y puede ocasionar dificultades de accesibilidad a las redes de apoyo generando un mayor aislamiento a las personas más vulnerables. De igual modo, el sufrimiento psicológico genera aislamiento, rigidez,

desesperanza y constricción mental. Ante la falta de percepción de alternativas el acto suicida puede vislumbrar como la única solución viable para escapar del sufrimiento. A mi parecer y sólo es un parecer, cuando una persona muere por suicidio, cuando un niño o adolescente muere por una conducta suicida, todos morimos un poco con él y todos en mayor o menor medida no hemos sabido identificar y/o paliar ese punzante sufrimiento que acaba haciendo que muchas personas mueran en vida.

¿QUÉ INTERVENCIONES SE PUEDEN REALIZAR DESDE EL ÁMBITO ESCOLAR PARA PREVENIR EL RIESGO SUICIDA?

A continuación, paso a comentar algunas estrategias que se pueden realizar en los contextos escolares a la hora de prevenir e intervenir en la prevención del riesgo suicida en el contexto escolar. Tal y como recogen la mayoría de las propuestas desarrolladas a este respecto y centrándome más específicamente en la investigación de Fonseca- Pedrero y col., (2019) y en la guía de Dumon y Gwendolyn (2013), paso a comentar las siguientes estrategias:

Estrategia 1. Integrar políticas escolares centradas en la salud mental, y en la prevención del riesgo suicida en particular.

Los profesionales del ámbito educativo disponen de un espacio idóneo para concienciar sobre la salud mental y romper el estigma social existe hacia la persona que sufre un trastorno mental. Normalizar e informar sobre la patología mental y la necesidad de acudir a la red de salud mental a realizar un tratamiento específico para el mismo resulta una piedra angular en la prevención del riesgo suicida.

Actualmente existen multitud de programas que se pueden llevar a cabo desde los servicios de orientación escolar con objeto de ampliar los recursos psicológicos del alumnado a la hora de afrontar el estrés, aumentar sus habilidades de resolución de problemas o de manejo de situaciones potencialmente adversas. No obstante, en este momento nuestros menores precisan de soporte emocional y dinámicas escolares que les permitan expresar en un contexto seguro sus vivencias y temores respecto a las repercusiones de la pandemia. En este sentido, trabajar la pérdida y el duelo por la muerte de un ser querido también parece una asignatura obligatoria en el currículo ordinario.

Estrategia 2. Prestar especial atención a los alumnos vulnerables. En este sentido resulta relevante aumentar la sensibilización y la información que dispone el profesorado sobre la salud mental.

La formación de profesores y orientadores escolares en el reconocimiento de los signos de alarma, los factores de riesgo y de protección de las conductas

suicidas resulta necesaria para poder prevenir el riesgo suicida de manera eficaz. Sin detenerme de un modo exhaustivo en este punto dada su amplia extensión, paso a comentar los factores que resultan más relevantes (Ver tabla 2).

Tabla 2. Factores de riesgo y de protección
(adaptado de Pérez de Albéniz y col., 2020).

FACTORES DE RIESGO	
Individuales: <ul style="list-style-type: none"> - TM: depresión y abuso de drogas. - Aislamiento. - Desesperanza. - Rigidez cognitiva. - Baja autoestima. - Historia de maltrato. Víctima de bullying. - Bajas habilidades de afrontamiento. 	Familiares <ul style="list-style-type: none"> - Historia familiar de suicidio. - Violencia intrafamiliar. - Alto estrés familiar. - Acontecimientos traumáticos a nivel familiar.
FACTORES DE PROTECCIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> - Buenos vínculos familiares y sociales. - Buenas habilidades sociales y de afrontamiento. - Actitudes positivas hacia la vida. - Creencias religiosas. 	
SEÑALES DE ALARMA	
<ul style="list-style-type: none"> - Visión negativa hacia la vida, el futuro y uno mismo. - Cambio significativo del comportamiento y/o del rendimiento académico. - Cambios de humor, quejas somáticas, quejas de ansiedad... - Uso frecuente de alcohol y drogas. 	



Tabla 3. Criterios que determinan posible riesgo suicida.

ALUMNO EN RIESGO
<ul style="list-style-type: none"> - Varios signos de alarma relevantes. - Comportamientos autolíticos en el pasado. - Tres o más factores de riesgo en el presente. - Personas próximas al alumno comunican su percepción de que el menor no se encuentra bien. - Alumnos con clínica depresiva y aislados socialmente.

El precipitante. Cuando una persona sufre de manera intensa, se encuentra desesperada y no valora salida alguna a su malestar, el precipitante que dispara el acto suicida puede ser de diferente índole. Algunos ejemplos son: una discusión con padres o amigos, una ruptura de pareja, un insulto, un suspenso...

ENTREVISTA DE VALORACIÓN DEL RIESGO SUICIDA

Detectado el riesgo suicida desde el centro escolar (ver tabla 3), resulta preciso que el menor sea atendido por el orientador escolar con objeto de cursar una derivación al servicio de salud mental infanto-juvenil de manera temprana.

En el caso de que el centro disponga de psicólogo sanitario, resulta oportuno que en virtud de sus competencias y conocimientos sanitarios valore de una manera más exhaustiva el potencial riesgo suicida con el fin de afinar la derivación a los servicios especializados en salud mental. A este respecto, un instrumento breve de screenig que puede resultar de interés y que nunca sustituye a una adecuada entrevista de valoración psicológica es la Escala Paykel de Suicidio (*Paykel Suicide Scale*, PSS; Paykel et al., 1974).

Para una adecuada ejecución de la entrevista de valoración del riesgo suicida es necesario que el psicólogo esté bien formado en técnicas de entrevista y manejo del riesgo suicida, así como que manifieste un buen conocimiento del protocolo de actuación a seguir. La actitud fundamental del entrevistador será de escucha activa y de validación del malestar. De corroborarse la existencia de riesgo suicida, el psicólogo responsable de la entrevista, ofrecerá al menor una propuesta de intervención viable para mitigar su sufrimiento. A este respecto, el tratamiento psicológico especializado resulta una alternativa oportuna. A continuación, se describe brevemente cómo ha de realizarse una entrevista de evaluación del riesgo suicida.

En la fase inicial de la entrevista hay que realizar el encuadre de la entrevista, centrar expectativa del menor sobre lo que puede esperar de la reunión y trabajar el criterio de confidencialidad con sus excepciones. Es decir, el psicólogo debe dejar claro al menor que el objetivo de la entrevista es valorar cómo se encuentra emocionalmente para posteriormente si se identifica un malestar emocional relevante poder derivarlo a un especialista en salud mental que le ayude a encontrarse mejor. Así mismo, hay que señalar que en el caso de identificar que está en riesgo su vida o la de terceros, con la intención de protegerle se activarán los recursos necesarios para garantizar su seguridad.

Una vez realizada la fase inicial de la entrevista se pasará a **la fase intermedia**, donde entre otros aspectos, se explorará el estado emocional del menor, así como la posible existencia de riesgo suicida. A este respecto, se valorará la ideación suicida, la frecuencia e intensidad de la misma, el grado de sistemati-

zación y planificación, la metodología valorada y la determinación para ejecutar el acto suicida.

En el caso de identificarse riesgo suicida leve-moderado, es decir ideas suicidas ligera o moderadamente estructuradas y con baja determinación suicida, se le comunicará a la familia del menor la situación y se realizará una derivación preferente a la red de salud mental. Nos aseguraremos de mantener un contacto estrecho con el menor hasta que sea valorado por un especialista en salud mental. En el caso de identificar riesgo alto de suicidio, ideas suicidas sistematizadas claramente y determinación para llevar a cabo el acto suicida, se contactará con la familia y los servicios de urgencias sanitarias. **En la fase final** de la entrevista, se acordará con el alumno el plan de actuación buscando en todo momento su colaboración y se le explicará los pasos a seguir a corto y medio plazo. Resulta idóneo permanecer disponible a las necesidades que presente el alumno y la familia.

Tras la derivación a los servicios especializados y el establecimiento del plan de intervención oportuno desde los mismos, se realizará el seguimiento del caso en coordinación con la Unidad de Salud Mental Infanto-Juvenil.

CONSIDERACIONES FINALES

La crisis sanitaria, el aislamiento social, la muerte inesperada y la recesión económica, que acompañan a la pandemia por COVID-19 están generando un empeoramiento de los problemas de salud psicológica. Todos somos vulnerables a la patología mental, tomar conciencia de esta realidad y prepararnos ante ella nos ayuda a afrontarla y superarla. El contexto educativo resulta un lugar privilegiado para dotar de recursos psicológicos a los más jóvenes y sobre todo a los más vulnerables.

Todos los que trabajamos con menores tenemos la responsabilidad de cuidarlos, y para hacerlo bien, primero tenemos que cuidar de nuestro propio bienestar. En el caso de que no nos encontremos bien es indispensable que demandemos ayuda ya que nuestros recursos no son ilimitados.

Mantener una actitud comprometida y de esperanza ofreciendo nuestro conocimiento y soporte a las personas que lo necesitan nos ayuda a mantenernos firmes ante la adversidad. Escuchar, permanecer disponibles, tender la mano y conectar con el que sufre es indispensable para que nadie se quede atrás y prevenir la patología mental. La muerte por suicidio sigue su escalada ascendente año tras año, de momento no parecen encontrarse vacunas efectivas ante ella. Las familias que la sufren ven desgarrarse su vida en pedazos y presos del más absoluto silencio temen las miradas prejuiciosas de aquellos que no dicen nada y actúan como si nada pasara. Esta actitud duele tanto.

Visibilizar esta realidad es una manera de prevenirla y de ayudar a todas las personas que sufren a causa de una muerte por suicidio.

Que esta pandemia y la muerte de tantos haya servido para algo.

“*Que así sea y en paz descansen todos ellos*”. B. Gutiérrez.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baum, H. (2003). *¿Está la abuelita en el cielo? Como tratar la ausencia y la tristeza con los niños*. Barcelona: Oniro.
- Cid, L. (2011). *Explicame qué ha pasado. Guía para ayudar a los adultos para hablar de la muerte y el duelo con los niños*. Madrid: Fundación Mario Lo-santos del Campo.
- Dumon, E. y Gwendolyn, P. (2014). *Directrices de actuación para la Prevención, Intervención y Postvención del suicidio en el entorno escolar*. Proyecto Euregenas: Universidad de Gante.
- Fonseca-Pedrero, E. y Díez, A. (2018). Conducta suicida y juventud: pautas de prevención para familias y centros educativos. *INJUVE*, 120, 35-46.
- Fonseca-Pedrero, E., Díez, A., Pérez, A., Inchausti, F., Enesco, A. y Pérez, M. (2019). Prevención del suicidio en los centros educativos. En B. Lucas y M. Giménez-Dasí (Eds.). *Promoción de la salud a través de programas de intervención en contexto educativo* (pp. 157-184). Pirámide.
- Fundación Española de Psiquiatría y Salud Mental (2020). *Informe de Salud Mental en la Infancia y la Adolescencia en la era del COVID-19*.
- Gutiérrez, B. (2013). *Martina la última Estrella*. Pamplona: Fundación Argibide.
- Kawohl, W. y Nordt, C. (2020). COVID-19, unemployment, and suicide. *Lancet Psychiatry*, 7(5), 389-390.
- Kübler-Ross, E. (2009). *Los niños y la muerte*. Barcelona: Luciérnaga.
- Neimeyer, R. (2002). *Aprender de la pérdida. Una guía para afrontar el duelo*. Barcelona: Paidós.
- Pérez, A., Díez, A., Fonseca-Pedrero, E. y Lucas, B. (2020). *Prevención del riesgo suicida en el ámbito educativo*. Focad.
- Poch, C. y Herrero, O. (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo. Reflexiones, testimonios y actividades*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Poch, C. (2005). *Catorce cartas a la muerte (sin respuesta)*. Barcelona: Paidós.
- Worden, J.W. (2008). *El tratamiento del duelo: asesoramiento psicológico y terapia*. Barcelona: Paidós.

BLOQUE 3

LA ORIENTACIÓN Y COVID

PANORAMA GENERAL

DE LA ORIENTACIÓN EN ESPAÑA

Juan Antonio Planas Domingo
*Confederación de Organizaciones
de Psicopedagogía y Orientación de España*

La orientación es una pieza clave para la calidad del sistema educativo. (Preámbulo de la LOE, de la LOMCE y de la LOMLOE). Deberemos estar atentos a la normativa que la desarrolla para que estas buenas intenciones se materialicen en hechos concretos. Sin un buen número de efectivos para que se puedan llevar a cabo con éxito las numerosas funciones que se nos atribuyen difícilmente las podremos llevar a cabo con éxito. Por eso es tan importante la reivindicación de que aumente considerablemente el nº de profesionales de la orientación y, al menos, nos acerquemos a la ratio que se propone desde la UNESCO.

Ante situaciones críticas hacen falta soluciones rápidas, innovadoras y eficaces. En ese sentido, el colectivo de orientadores podría tener un papel muy relevante en la formación del profesorado. A mi juicio con este incremento del nº de efectivos en todas las etapas educativas, además de las funciones que tenemos asignadas, se podría dedicar un tiempo a la formación inicial y permanente del profesorado sobre todo en el máster de Formación del Profesorado y en las prácticas de los distintos grados de magisterio. Sin duda alguna mejoraría la formación del profesorado e indirectamente la calidad del sistema educativo.

Las administraciones educativas deberían tener más en cuenta a las orientadoras y orientadores para formar, en primer lugar, a los futuros tutores de prácticas (profesores que ya están en ejercicio) y posteriormente a los futuros profesores aspirantes. Si se potenciara la presencia con dos o tres orientadores en los institutos de educación secundaria, y algunos más en los equipos de orientación psicopedagógica que atienden los colegios de infantil y primaria, algunos de ellos podrían dedicarse parcialmente a la formación de esos futuros tutores, a cola-

borar en la formación de los profesores aspirantes y a la formación del propio colectivo de los Servicios de Orientación.

Una de las posibles fórmulas que proponemos es la de destinar como refuerzo a algún departamento de orientación o equipo de orientación a los profesionales que han aprobado las oposiciones de orientación educativa en la última convocatoria, de tal manera que durante un curso tendrían 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, a la formación de los profesores tutores de las prácticas y a poner en común en nuestro colectivo las distintas experiencias y medidas innovadoras.

En ese sentido, debemos tener en cuenta este período pandémico y las consecuencias educativas, sanitarias y sociales para adaptarnos a las mismas y dar respuestas. Las crisis pueden ser oportunidades. Para ello es necesario un cambio en el paradigma actual de menos burocracia y más atención directa tanto al alumnado como a sus familias y al profesorado.

Nuestro colectivo va a tener cada vez más protagonismo. Hay que tener en cuenta el rango de poder. *Adam Galinsky* profesor de la Universidad de Columbia lo denomina como capacidad de influencia sobre los demás. El rango de poder aumenta cuando estamos con conocidos, amigos o familiares. El profesional de la orientación debe tener habilidades emocionales y suficientes recursos comunicativos para que su asesoramiento se tenga en cuenta. De poco sirve tener una sólida formación psicopedagógica si se adolecen de estas habilidades.

Obviamente, se precisa que el colectivo de los profesionales de la orientación cuente a su vez con una sólida formación adaptada a las necesidades cambiantes del sistema educativo y de la sociedad. La formación que estamos recibiendo desde las Facultades de Educación y de Psicología puede servir como una formación inicial, pero es necesario implementar nuevos conocimientos. La formación permanente es clave en nuestro colectivo.

Desde mi punto de vista habría que complementar esa formación inicial y permanente recibida desde la Universidad con otra más práctica que debería ser impartida por los propios orientadores con más experiencia y otros profesionales vinculados a la formación y al asesoramiento.

La formación técnica que estamos recibiendo puede servir al comienzo de nuestro periplo profesional, pero es imprescindible completarla con una educación emocional intensa. En realidad, todo el profesorado debería contar con este tipo de formación. Pero se hace todavía más perentoria en nuestro colectivo.

Estas son algunas de las habilidades, herramientas y técnicas que a mi parecer deberían ser tenidas en cuenta para esta formación del orientador:

- Técnicas para llevar a cabo una entrevista y escucha activa
- Comunicación verbal y no verbal
- Educación Emocional
- Acoso y ciberbullying
- Técnicas de motivación
- Asesoramiento en acción tutorial
- Asesoramiento en atención a la diversidad

Por otro lado, se precisan una serie de actitudes, en relación con la capacidad de adaptación, de resiliencia, de observación y de operatividad muy complejas. En realidad la tarea de la orientación es apasionante pero muy exigente a todos los niveles.

Por ese motivo, el sistema educativo debería invertir más recursos materiales y humanos en la formación del colectivo de los profesionales de la orientación porque revertiría en la formación posterior del profesorado.

En relación con esa necesidad de que profundicemos en la formación permanente y en las actitudes emocionales son muy interesantes las aportaciones del psiquiatra *Luis Rojas Marcos*, director de las Instituciones Psiquiátricas de Nueva York en su reciente publicación: *Optimismo y salud* de la editorial Grijalbo.

Rojas Marcos habla del crecimiento postraumático. Según él está científicamente estudiado que muchas personas tras afrontar una experiencia traumática reconocen haber descubierto en sí mismas cualidades que desconocían o haber aprendido algo que les ha hecho más fuertes. Algunos recordarán esta pandemia como aquella experiencia que les brindó una oportunidad para mejorar. Ese aprendizaje no lo ofrece el sufrimiento, sino todo lo que hacemos para hacerle frente. El miedo y el dolor no aportan nada útil. Son los mecanismos que ponemos en marcha para luchar contra ellos los que nos revelan aspectos positivos de la vida o de nosotros mismos.

Según este autor se confunde optimismo con la ingenuidad o con las técnicas de autoayuda. El pensamiento positivo empezó a estudiarse científicamente a mediados del siglo pasado cuando se observó cómo reaccionaban distintos grupos humanos ante un mismo contratiempo grave.

Ante una misma adversidad hay personas que se limitan a pensar que todo es cuestión de suerte y nada depende de ellas. En cambio, hay otras que se preguntan qué pueden hacer para superar esa situación, toman el control de sus vidas y actúan. Los optimistas tienen más posibilidades de sobrevivir.

El optimista nace, pero también se hace. Según el profesor Rojas lo que nos pasa en los primeros 15 o 20 años. Pero también está la actitud con la que afrontamos lo que nos ocurre, y eso sí depende de nosotros. El optimismo se apren-

de y se practica. Requiere motivación, confianza y esfuerzo. Requiere trabajo y cambiar hábitos, y cambiar no es fácil. Podemos programar nuestro día a día, aunque estemos confinados para llevar una vida organizada. La memoria también ayuda. Los optimistas tienden a recordar mejor las experiencias positivas que las negativas. Todos hemos pasado por diversas situaciones. Las experiencias que superamos sirven para elevar nuestra autoconfianza. Hablar también es muy útil. No sólo porque te desahogas, sino porque así tienes más posibilidades de que alguien te ayude. Las personas optimistas siempre son más sociables.

Después de una gran tragedia suele haber un período de ajuste. El Covid nos ha hecho ver lo importante que son los demás y ha puesto en valor el sistema asistencial y el sistema educativo. Por ese motivo, hay que aprovechar el gran cambio que se avecina a todos los niveles para promover este tipo de propuestas.

Por eso, según mi opinión la actitud positiva e ilusionante del colectivo de orientadores es tan importante. Siempre lo ha sido, pero es más en estos tiempos de pandemia.

En relación con la formación del profesorado, desde las distintas organizaciones que componemos la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE) hemos estado debatiendo la propuesta del Ministerio de Educación y Formación Profesional de que graduados universitarios accedan a la función docente sin la capacitación pedagógica prescriptiva.

Por un lado, comprendemos la necesidad de los gobiernos autonómicos, en este momento de crisis, de encontrar sustitutos para las bajas y/o confinamientos del profesorado. Por otro, la emergencia reclama unas competencias docentes excepcionales que den respuesta a las necesidades emocionales, psicológicas, sociales y educativas del alumnado y sus familias. Y eso no se improvisa.

Por ese motivo desde la COPOE hemos consensuado un Manifiesto a finales de octubre de 2020 que pone en valor la necesidad de una sólida formación psicopedagógica y emocional del profesorado.

Estos son los planteamientos a los que hemos llegado prácticamente por unanimidad. Una situación sobrevenida como la actual tiene que resolverse con planteamientos de emergencia. Sin embargo, como la excepcionalidad de la situación nos ha obligado a actualizar nuestras competencias (digitales, emocionales, sociales, psicológicas, docentes...), hemos concluido que la construcción de un profesional de la educación no puede seguir como hasta ahora. La especificidad de saberes y habilidades, la especialización de tareas y competencias ha alcanzado un grado de complejidad que no podemos obviar. De ahí que hayamos decidido plantear una reflexión sobre lo que consideramos debe ser la formación inicial de los educadores de la España post-Covid.

Una buena selección, formación inicial y permanente del profesorado, así como su continua incentivación y motivación son claves para mejorar cualquier

sistema educativo. Los países que han obtenido los mejores resultados en los distintos informes PISA tales como Japón, Corea o Finlandia, coinciden en seleccionar muy bien a sus futuros profesores entre los estudiantes que presentan mejor expediente y después de una rigurosa entrevista donde demuestran sus competencias emocionales y docentes.

Distintos informes internacionales tales como el informe McKinsey, resaltan la importancia del profesorado para elevar la calidad de la educación. Las investigaciones realizadas en más de 50 países destacan que los sistemas educativos que ofrecen mejores resultados reclutan, forman y retienen el 100% de sus cuerpos docentes del tercio superior de cada cohorte educativa, y que los seleccionan utilizando como criterio otras cualidades personales.

También hay iniciativas exitosas tales como: “Teach for America” de EEUU, “Teach first” de Gran Bretaña o “Beca: vocación de profesor” de Chile; consistentes en captar y becar a los alumnos con mejores expedientes académicos para que se formen en otros países y después se dediquen a la educación.

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. La realidad de la sociedad actual cambia muy deprisa y nos tememos que las aulas universitarias no siguen ese mismo ritmo. Es necesario conocer y saber cómo actuar en situaciones que antes no existían o se desconocían, como los alumnos disruptivos, la desmotivación, el déficit de atención, la hiperactividad, el autismo, las ludopatías, la anorexia y la bulimia, el ciberbullying, la drogadicción o las autoagresiones (el suicidio es la segunda causa de muerte en la adolescencia en España).

Por tanto, el profesorado debe poseer unas competencias diferentes, adaptadas a esas nuevas necesidades. Sobre todo, en estos tiempos de crisis sanitaria, educativa y social. Desde la COPOE planteamos que se desarrollen competencias relacionadas con construir y hacer crecer grupos y equipos, adaptar la metodología al alumnado, gestionar habilidades sociales y emocionales, ganarse y mantener la autoridad en la clase, acompañar y hacer equipo con las familias o utilizar eficaz y oportunamente recursos tecnológicos. Es de suponer que una vez terminadas sus titulaciones universitarias el futuro docente tiene ya un bagaje cultural y científico suficiente como para impartir docencia en etapas no universitarias, pero no la práctica necesaria. Esta nueva figura del profesorado debe ser un conductor, un guía del grupo, más preocupado por las cuestiones procedimentales que por los contenidos exclusivamente.

Para conseguir este objetivo competencial de los profesionales docentes es imprescindible que se tenga en cuenta la formación psicopedagógica y la práctica tutelada en su formación inicial y permanente, como ocurre en otros ámbitos laborales, en los que se va incrementando el grado de responsabilidad y autono-

mía a medida que aumenta la experiencia directa (pilotos de avión, capitanes de barco, médicos, enfermeros, psicólogos clínicos, etc.).

Resulta paradójico que el profesorado de educación secundaria (obligatoria y post-obligatoria) no haya recibido prácticamente nada de este tipo de formación y experiencia práctica y, aun así, se escuche decir a algunos que no es necesaria. Hay excelentes profesores que tienen una habilidad especial para educar. Sin embargo, todos precisan de orientaciones concretas y adaptadas a la realidad de nuestras aulas. Tienen derecho a que personas con experiencia les formen en cuestiones relacionadas con la dinámica de la clase, en la resolución de conflictos, en la atención a la diversidad, en la evaluación, en la observación, en la educación emocional, etc.

La competencia emocional en los futuros profesores, por ejemplo, debe ser previa al resto de competencias docentes o investigadoras. Si un profesor no tiene habilidades sociales y no posee recursos para dinamizar un grupo, todo su bagaje intelectual y científico le va a servir de bien poco para llevar a cabo una entrevista o resolver un conflicto de convivencia. La formación del profesorado debería primar sobre todo este tipo de aspectos ya que en las titulaciones de grado de cualquier especialidad apenas se tienen en cuenta estas competencias.

En ese sentido hay que tener en cuenta a expertos como *Rafael Guerrero*, profesor de la Facultad de Educación de la Univ. Complutense de Madrid que comenta: “Sin educación Emocional no sirve saber resolver ecuaciones. El cerebro necesita emocionarse para aprender”. O también *Rafael Bisquerra*, Catedrático de la Universidad de Barcelona, “La Ed. Emocional tiene en la tutoría un espacio idóneo para su puesta en práctica. Pero no debería ser la única ya que es un tema transversal en todas las materias y cursos. De ahí la importancia de la formación del profesorado en Ed. Emocional”.

Lo ideal hubiera sido que las personas que tienen la intención de dedicarse a la educación cuando terminaran el 2º curso de grado de sus titulaciones pudieran realizar créditos formativos relacionados con la didáctica de la titulación y con la educación, que incluyeran prácticas tuteladas en instituciones educativas, como se realizan en el Grado de Educación. Para la complejidad que conlleva la tarea docente apenas han tenido formación en el Máster del profesorado. Por otro lado, cursando estos créditos y viviendo la experiencia real, el alumnado podría valorar si la profesión docente es realmente su vocación profesional.

Estamos comprobando, que, tras diez años de implantación, el Máster Universitario en PROFESORADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS deja mucho que desear. Debería servir para aportar la suficiente formación pedagógica y didáctica al profesorado. Sin embargo, hay demasiadas peticiones del alumnado que lo cursa que solicita una formación más relacionada con el quehacer docente y que sea menos teórica. Desde nuestra Confederación insistimos en

que las Administraciones educativas y las distintas Universidades deberían velar para que la formación del profesorado sea lo mejor posible. Este máster no puede servir para solucionar problemas de docencia de determinados Departamentos Universitarios. Estimamos necesario reducir aspectos curriculares y dar más peso a la parte práctica y psicopedagógica.

Se debería aprovechar mejor la formación psicopedagógica y experiencia docente de los profesores en activo de Educación Secundaria, de los profesores recientemente jubilados y, sobre todo, los orientadores para coadyuvar en la formación inicial y permanente 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.

Estamos convencidos de que, aplicando este tipo de medidas de escaso compromiso económico, se reduciría ostensiblemente el elevado porcentaje de abandono y de fracaso escolar, se mejoraría el bienestar docente y se adaptaría mejor el sistema educativo a las necesidades del alumnado y las familias.

Los ciudadanos de hoy reclaman, más que nunca, que la Escuela responda a los retos de un mundo cada vez más complejo. Pero la Escuela no lo hará. Lo hará su profesorado, los docentes. De ahí que nuestra posición sea la de invertir en capital humano, utilizando todos los recursos a nuestro alcance, incluyendo el voluntariado de profesionales experimentados que ya no estén en activo. Porque “la calidad de un sistema educativo se mide por la calidad de su profesorado”.

ORIENTACIÓN Y COVID-19

Ana Cobos Cedillo

Orientadora en el IES Ben Gabirol de Málaga

Presidenta de COPOE

Universidad de Málaga

La pandemia está generando unas consecuencias muy importantes en nuestras vidas, han cambiado muchas cosas y de momento no sabemos del calado de estas novedades y sobre todo de si serán o no permanentes en el futuro.

No todas las modificaciones que nos han llegado son malas. En principio, si miramos alrededor podemos tener una sensación grosso modo de que estamos ante una pandemia de efecto devastador, sin embargo, es conveniente analizar y diseccionar estas consecuencias para identificar exactamente qué está ocurriendo y afrontar cada una de ellas como un reto, añadiendo así la necesaria positividad y optimismo que se precisa para trabajar en educación y en orientación.

En esta disección que nos proponemos conviene comenzar por clasificar por bloques las consecuencias que la pandemia está teniendo en nuestras niñas, niños y jóvenes, de modo que trataremos estas en cinco apartados: físicas, psíquicas, emocionales, sociales y educativas.

CONSECUENCIAS FÍSICAS

El confinamiento en el hogar suscita unas nuevas pautas de vida que afectan a los hábitos más elementales como son la alimentación, el ejercicio físico y el sueño. A lo largo de las semanas de confinamiento total muchos de nuestros alumnos y alumnas cambiaron sus actividades deportivas por las sedentarias de modo que los casos de sobrepeso y obesidad infantil han aumentado de forma

notable. Recurrir a la comida y en concreto a productos como azúcares, chucherías y grasas para mitigar la sensación de ansiedad y aburrimiento ha sido también otra pauta no saludable con influencia directa en el peso y en el desarrollo de enfermedades crónicas como la diabetes e hipercolesterolemia.

Del mismo modo, la desidia y la mala gestión y organización del tiempo ha llevado a la alteración de los ritmos de sueño y vigilia y ha sido muy frecuente que nuestros adolescentes hayan pasado las mañanas enteras durmiendo y las noches en vela jugando con aparatos tecnológicos. Así lo expresan muchos de ellos cuando se les pregunta, al igual que las chicas, solo que ellas en la noche se han dedicado más a las redes sociales que a jugar.

Consecuencia de esta sobreexposición a las pantallas son los problemas visuales que se han acrecentado mucho en estos últimos meses, pues el ocio mayoritario se ha asociado a estas e incluso la vida social ha estado mediatizada por más pantallas.

CONSECUENCIAS PSÍQUICAS

La pandemia observada desde una perspectiva psíquica deja enormes consecuencias pues el hecho de vivir en medio de un contexto donde existe el riesgo real de contraer una infección deja como mínimo la necesidad de ser precavidos y cautelosos en los hábitos de vida. Sin embargo, para muchas personas esta cautela se convierte en miedo e incluso en pánico. Estamos observando en los centros educativos que son muchos los jóvenes que tienen un miedo patológico al contagio y no tanto por ellos o ellas mismas, sino por la posibilidad de contagiar a sus seres queridos, especialmente a los abuelos y mayores con riesgo por padecer enfermedades crónicas.

Desde el comienzo de la pandemia se aconsejó desde la COPOE y otras entidades con solvencia en la materia, que era necesario informarse, pero sin convertir el seguimiento de la pandemia en el tema monográfico de todo informativo.

Con el abuso de las pantallas más la velocidad y superficialidad con que se maneja la información en el medio audiovisual estamos asistiendo al aumento de los trastornos atencionales, lo que en el futuro podrá incluso traducirse en que disminuya el tiempo de concentración de la curva de atención, aún más, pues ya había disminuido en los últimos años.

Consecuencia del abuso de las pantallas, estamos asistiendo al aumento de las dependencias de los aparatos tecnológicos, especialmente del móvil entre los niños, niñas y jóvenes, tecnoadicciones que conllevan también la facilidad de acceso al juego on line con el devastador efecto del mismo cuando esta adicción se convierte en ludopatía. Esta facilidad de acceso a las redes y páginas sin con-

trol parental también está dejando su huella en la sexualidad de los jóvenes que aprenden conductas sexuales poco saludables guiados por la pornografía.

CONSECUENCIAS EMOCIONALES

La afectación emocional es una de las consecuencias más extendidas pues la sensación generalizada y compartida es de tristeza ante todo este escenario de dolor y muerte. Un clima de incertidumbre que impide prever la vida ni a medio ni siquiera a corto plazo pues la evolución de la pandemia está siempre mediante. A todo esto, hay que sumar el agotamiento ante la situación pues la acumulación de tanto tiempo de vida ralentizada empieza a pesar mucho en nuestro estar anímico.

La pandemia ha hecho que tengamos que cambiar nuestros planes, tanto los colectivos como los más personales y que muchas personas hayan tenido que aplazar o anular cosas tan importantes como contratos de trabajo, estancias en extranjero o planes de boda. Por todo ello la frustración y el desánimo se hace bastante patente en el clima emocional generalizado.

En el confinamiento de primavera muchas personas con dificultades para establecer relaciones sociales se han visto muy afectadas por este aislamiento, al igual que en la nueva normalidad donde se acrecienta esta problemática al tener que reducirse la comunicación únicamente a la expresión de los ojos y a la auditiva, máxime al no poderse utilizar el tacto como expresión del afecto. Por ello, las personas con diversidad funcional auditiva tienen un doble hándicap en la pandemia pues con el uso de las mascarillas se obstaculiza mucho la comunicación, una consecuencia añadida que se suma a las dificultades que ya de por sí tienen las personas con necesidades especiales.

CONSECUENCIAS SOCIALES

En toda contingencia socio-histórica las personas en peores condiciones sociales, laborales y económicas resultan más vulnerables a padecer una mayor afectación de las consecuencias negativas de la misma, puesto que el punto de partida para abordar la adversidad está debilitado. Hay muchas modalidades de casilla de salida.

Junto a la crisis sanitaria, estamos asistiendo a una crisis económica de enormes dimensiones marcada especialmente por el desempleo. Existen familias que repentinamente han pasado a la pobreza al haber perdido el trabajo todos sus integrantes y que se ven obligados a recurrir a los Servicios Sociales o incluso a entidades como Cáritas para poder acceder a los alimentos básicos.

El trabajo semipresencial obliga a emplear los medios tecnológicos para seguir la dinámica de clase desde el hogar y no todas las familias pueden proveer a sus hijos de los dispositivos tecnológicos mínimos lo que genera una brecha digital que de nuevo se ceba con las personas más vulnerables. Las administraciones educativas y los centros están haciendo un gran esfuerzo económico para dotar al alumnado de medios sin embargo, este hecho solo palia en parte el problema pues en muchas ocasiones los dispositivos deben ser compartidos entre varios hermanos y padres por no mencionar los problemas de conectividad (cuando no escasa o nula) en las familias con menos recursos económicos.

Otra consecuencia de esta pandemia es el absentismo escolar que podría considerarse en cierto modo encubierto por la pandemia, pues algunas familias identificadas de tradición absentista en los centros están aprovechando la pandemia como excusa para no enviar a sus hijos a los centros escolares, lo que viene a sumar una brecha social más en las familias más desfavorecidas desde la perspectiva socio-económica.

Lógicamente la convivencia se ha visto muy afectada durante el confinamiento y se han despertado o agravado situaciones de violencia intrafamiliar, normalmente siendo las mujeres las víctimas de estas situaciones, ya sea a manos de sus parejas o de sus hijos o hijas como en las circunstancias de violencia filioparental, un problema cuya aparición es reciente en nuestra sociedad aunque ha comenzado con mucha relevancia por su devastador efecto en el seno de las familias y sus consecuencias psicosociales en el futuro de estos jóvenes.

CONSECUENCIAS EDUCATIVAS

Los efectos del confinamiento y de la pandemia en los aspectos educativos se relacionan de forma directa con el estudio y con la necesidad de trabajar a distancia en la modalidad semipresencial. Como vimos anteriormente al tratar las consecuencias físicas, los cambios en los hábitos de sueño-vigilia también se emplean para el estudio. Es decir, tenemos alumnado que emplea las noches para estudiar y las mañanas para dormir. Este cambio de rutinas del estudio es muy negativo para la instauración de hábitos adecuados y saludables para el estudio pues al combinar la enseñanza a distancia con la presencial, muchos alumnos y alumnas llegan a clase sin haber dormido lo suficiente con lo que ello conlleva para el mantenimiento de la atención y el aprovechamiento de las clases presenciales.

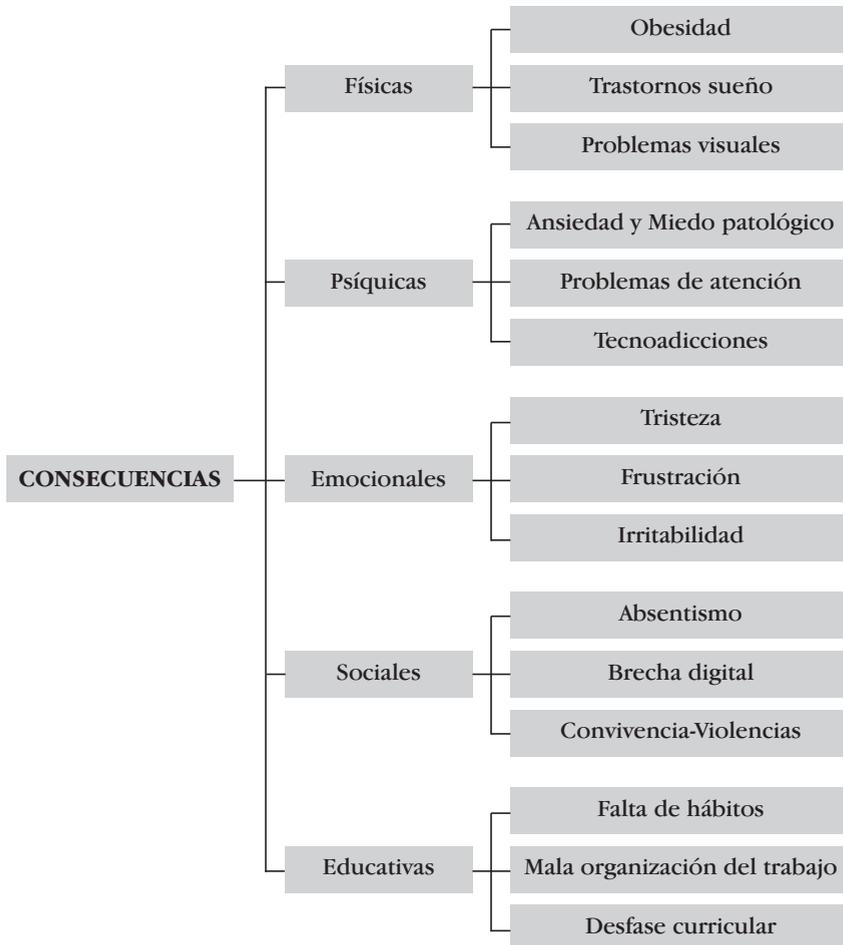
Estamos asistiendo a un panorama educativo desolador para una parte importante del alumnado y especialmente para quienes cursan Bachillerato y Formación Profesional ya que, siendo estas enseñanzas de dos años de duración, para quienes las comenzaron en el curso 2019-20 les va a coincidir casi en su totalidad.

En definitiva, a medio plazo se observarán las consecuencias de la pandemia en el desfase curricular en las promociones a las que les ha coincidido estas etapas en el tiempo, si bien, las familias con más recursos socioeconómicos podrán compensar este desfase viéndose doblemente lesionado el alumnado en condiciones socioeconómicas más desfavorecidas.

CUADRO DE CONSECUENCIAS NEGATIVAS DE LA PANDEMIA

Para finalizar este apartado presentamos un cuadro resumen de las consecuencias negativas de esta pandemia.

Cuadro 1. Consecuencias de la pandemia.



¿Y ahora qué? Pues desde la orientación educativa debemos tomar cada una de estas consecuencias como un reto y afrontarlo desde nuestra perspectiva profesional y técnica sin olvidar que el instrumento con que trabajamos en orientación es nuestra propia persona, por ello hemos de cuidarnos mucho en cada una de las facetas que hemos identificado como los cinco grandes bloques de consecuencias.

AFRONTANDO LOS RETOS DE LA PANDEMIA DESDE LA ORIENTACIÓN

La orientación educativa se ha distinguido siempre por situarse al lado de las personas más vulnerables y con más necesidades, por ello en un momento como este, tan especialmente delicado en todos los aspectos planteados, la orientación está siendo una de las grandes fortalezas del sistema educativo. Por ello, desde el optimismo veamos en qué estamos sumando y en qué líneas podemos seguir trabajando.

Si bien desde los tres pilares de la orientación estamos afrontando las consecuencias de la pandemia, la acción tutorial es el ámbito más directamente relacionado pues es el que incide en los aspectos más personales del alumnado. De este modo, trabajar programas de educación emocional se hace más necesario que nunca en los planes de acción tutorial, precisamente para trabajar las siguientes temáticas:

- Prevención de adicciones con especial hincapié en las tecnoadicciones.
- Técnicas de estudio, hábitos de trabajo intelectual, organización y planificación del estudio.
- Gestión emocional.

Las condiciones de la etapa de Secundaria facilitan que estos programas puedan implementarse en el espacio de tutoría lectiva. Sin embargo, en las etapas de Primaria y Bachillerato no pueden llevarse a cabo como programas de intervención en sí y aunque siempre se diga que en la Primaria estos temas se abordan de forma transversal, sabemos de la transcendencia de los mismos y de lo extensos que son por lo que necesitan que se les dedique un tiempo específico para su tratamiento con profundidad.

Quienes diseñan los currículos deberían plantearse preguntas como: ¿De qué manera trabajar en estos momentos de enseñanza semi presencial con el alumnado de Bachillerato la organización del estudio si no existe una hora de tutoría lectiva? ¿acaso haciendo que pierdan una hora de clase de alguna materia, ahora que tienen la mitad de horas de clase presenciales?

El trabajo individual nos está ocupando mucho tiempo y esfuerzo en los centros para atender al alumnado y sus familias porque con los más afectados es preciso hacer un seguimiento personalizado del alumnado para abordar especialmente las situaciones en que se ponen de relieve las crisis emocionales que hemos descrito. Para ello pueden emplearse las narrativas y diarios como fórmula para reconocer y expresar la emoción sentida, así como los aspectos positivos cuando por ejemplo trabajamos el agradecimiento. La tutoría entre iguales y el fomento de actividades de ocio saludable son otros de los aspectos a trabajar tanto de forma individual como en grupo.

En definitiva, se trata de revertir esta situación de desánimo hacia el optimismo, valorar la ocasión como una oportunidad para el aprendizaje de nuevos modos de vida donde hemos podido optimizar el uso de las tecnologías y valorar en el seno de cada comunidad educativa que más allá de nuestro contexto cercano, la humanidad es un gran equipo donde todos compartimos la responsabilidad común del bienestar general y el cuidado mutuo.

LA ORIENTACIÓN EN LA MEJORA DEL DESARROLLO Y BIENESTAR PERSONAL. ACTUACIONES EN CONTEXTO PANDEMIA

Lyana Echeverría

APOLAR

No se trata de evitar los sentimientos...
sino de gestionarlos con eficacia

En la situación inicial de confinamiento se puso en evidencia el andamiaje emocional de cada persona con sus componentes intra e interpersonales.

Por una parte, la autoconciencia que Goleman (1996) denomina “self-awareness”, para referirse a la atención continua a los propios estados internos, esa conciencia autorreflexiva en la que la mente se ocupa de observar e investigar la experiencia misma, incluidas las emociones. **Íntimamente relacionado con este elemento, el autocontrol**, es decir el gobierno adecuado y la gestión eficaz de nuestros sentimientos.

Por otra, en relación con los otros necesitamos desarrollar la empatía **y las habilidades sociales, en un entorno restringido.**

En este nuevo contexto las demandas para la orientación educativa tenían una doble vertiente: *global*, para toda la comunidad educativa e *individual*, para los casos específicos. Todo el entorno necesitaba *recetas emocionales* para hacer frente a la incertidumbre, al confinamiento espacial, a la devastación porcentual, al miedo, al distanciamiento obligado, etc.

“La esencia de la inteligencia emocional es tener tus emociones trabajando para ti y no en tu contra”. (Reuven Bar-On)

Fue el momento de **APRENDER PARA LA VIDA**



Fue el momento de Ir desgranando el vocabulario emocional y explicar términos como RESILIENCIA, ACTITUD, AFRONTAMIENTO POSITIVO, ESCUCHA ACTIVA, COMUNICACIÓN EFICAZ...

Una vez retomada la actividad educativa presencial, se establecen los Planes de Acogida en los centros, donde se deben plasmar las medidas para lograr una nueva y progresiva adaptación, "superando los problemas socio-emocionales y curriculares que hayan podido surgir".

En este marco se proponen tres ámbitos de implementación:

a) **Adaptación higiénico-sanitaria**

Todas las acciones dirigidas a una efectiva comunicación y conocimiento de las medidas con el fin de salvaguardar la salud de todos los miembros de la comunidad educativa.



b) **Adaptación curricular**

Conocer y paliar los efectos negativos que sobre el desarrollo pedagógico del alumnado hayan tenido todos estos meses de distanciamiento con su profesorado. *Implementar las medidas de atención a la diversidad.*

c) **Adaptación socio-emocional**

Centrarse en el cuidado de las personas (profesorado, alumnado, familias, otro personal del centro), identificando y primando la atención a las necesidades, individuales y colectivas que muestren. En relación con el alumnado se persigue:

- Tomar medidas para el acompañamiento emocional del alumnado y lograr la rápida detección de aquellos casos en que puedan haber surgido o aparezcan dificultades socio-emocionales más problemáticas: miedo, inseguridad, ansiedad, tristeza, ira, situaciones de duelo.
- Mejorar la capacidad de gestión emocional y resiliencia del alumnado: asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas intentando salir fortalecidos de ellas.

Para conseguir estos objetivos socioemocionales se establecen algunas líneas de actuación:

- Realización de una **evaluación inicial cualitativa** que permita valorar el estado emocional del alumnado, con el apoyo de los *Servicios de Orientación*. Actividades dentro del PAT como “Historia de mis *últimos* seis meses”, “En casa durante el confinamiento” o “La burbuja” (Guía Acompañamiento emocional de Navarra) pueden ayudar a esa valoración.
- Trabajar y compartir con el alumnado cómo han vivido el confinamiento: escuchar su narración de lo sucedido, identificar sus emociones... La atención y acompañamiento a sus necesidades emocionales pasan a ser el eje vertebrador y objetivo principal de la actividad educativa.
- Algunos recursos de interés son los del Gobierno de Aragón en “CAREI”, el Plan de apoyo socioemocional de Murcia “Volvamos más cercanos”, el Programa de la Diputación Foral de Guipúzcoa sobre Inteligencia Emocional, “El bingo de las emociones” (TEA).
- Se propone el incremento de los **espacios de tutorización** para poder afrontar y tratar *sus emociones, angustias, inseguridades*, donde puedan compartir sus sentimientos y emociones vividas... así como los momentos de trabajo socioemocional y conductual, donde se incluyan, entre otras, actividades de relajación, juego de rol, análisis de situaciones sociales. Para establecer contenidos, materiales y actividades del ámbito socio-emocional adecuadas para cada nivel educativo, se especifica el apoyo de los *Servicios de Orientación*.
- Extremar las medidas para la detección y, en su caso, derivación a los profesionales del Servicio de Orientación, si es preciso, a servicios especializados externos, de situaciones especialmente delicadas: subsiguientes a procesos

de duelo patológico por fallecimientos, enfermedades sobrevenidas, trastornos emocionales... **Instrumentos psicométricos válidos para este objetivo son MSCEIT, SENA, Test BAROn o CTI.**

LA ACCIÓN TUTORIAL, instrumento esencial de intervención educativa post-confinamiento : PROTÉGETE Y PROTEGE A LOS DEMÁS.

Como apoyo a una intervención preventiva de conductas responsables en el alumnado, el espacio temporal asignado semanalmente en la ESO ofrece la posibilidad de abordar contenidos como **las 5 habilidades de pensamiento de Spivack y Shure:**

– **El pensamiento causal** es la capacidad de determinar la raíz o causa de un problema, es la habilidad de decir «aquí lo que está pasando es...» y dar un diagnóstico acertado de la situación. **Nos permite interpretar los hechos organizándolos en esquemas de relación causa–efecto.**

Este primer punto es el que mayor incidencia ha tenido desde todos los contextos, médico, social y educativo (Etiología pandemia = coronavirus covid 19).

– **El pensamiento alternativo** es la habilidad cognitiva de imaginar el mayor número posible de soluciones para un problema determinado. Es la capacidad de abrir la mente, de ver una posible salida, y otra, y otra... Las personas con conductas irreflexivas o agresivas, suelen carecer de este pensamiento.

Es importante ayudar a buscar alternativas a las restricciones y limitaciones impuestas a la socialización y el ocio de los adolescentes.

– **El pensamiento consecuencial** es la capacidad cognitiva de *prever las consecuencias de un dicho o un hecho*. Supone lanzar el pensamiento hacia adelante y prever lo que probablemente pasará, si hago esto, o si le digo esto a tal persona.

En esto consiste la responsabilidad. Es de gran importancia abordar directamente esta habilidad cognitiva para evitar o disminuir los comportamientos irresponsables de los que se hacen eco los medios de comunicación.

– **El pensamiento de perspectiva** es la habilidad cognitiva de ponerse en el lugar de otro, en la piel del otro. Es lo contrario al egocentrismo. Es comprender por qué piensa así otra persona, por qué está alegre o triste, por qué actúa así. **Es el pensamiento que hace posible la empatía o sintonía afectiva con otros. Hay que recordar al alumnado el mensaje “Protégete y no olvides a los demás”, independientemente de la proximidad personal.**

- **El pensamiento medios-fin** es una capacidad compleja que supone saber trazarse objetivos (fin, finalidad), saber analizar los recursos con que se cuenta para llegar a ese objetivo, saber convencer a otras personas para que colaboren y saber programar y temporalizar las acciones que nos llevarán al fin. **Es decir, fijarse objetivos y planificar cómo conseguirlos.**

Algunos recursos adecuados para trabajar en la ESO los aspectos reseñados son:

- Programa *Ser persona y relacionarse* (Manuel Segura) I/II.
- Guía *Acompañamiento Emocional* Proeducar-Hezigarri Navarra. Incluye algunas actividades para facilitar la reflexión sobre la experiencia vivida:
 - “Historia de mis *últimos* seis meses”.
 - “En casa durante el confinamiento”. Valorar los resultados para beneficiarse de la experiencia.
 - “La burbuja”. Tras la experiencia del confinamiento y estos meses de pandemia, habilitar un espacio en el que sea posible hablar de la ansiedad y el miedo (realidad que con frecuencia es silenciada o naturalizada).
- Describir qué es ansiedad y qué es miedo.
- Construir de manera simbólica habilidades que favorezcan la autoestima y la percepción del propio control.
- Facilitar estrategias para el autocuidado.
- Facilitar una mirada de valor hacia los cuidados en general.
- Ver con el grupo de tutoría el reportaje “Ni irresponsables ni invulnerables” (<https://www.rtve.es/alcarta/videos/informe-semanal/informe-semanal-15-08-20/>).
- Favorecer el diálogo y la expresión de los adolescentes.
- Comentar distintas campañas de prevención: puntos fuertes y débiles de los mensajes (lemas, imágenes...).
- Vídeo “Pito,pito, gorgorito” (20 segundos para concienciar) campaña *Esto no es un juego* de Sanidad.

– Campaña del Gobierno Vasco “¿Cuál es tu papel?” Inspirada en la serie televisiva “La Casa de Papel”.



¿CUÁL ES TU PAPEL ?

EN LA LUCHA CONTRA EL COVID_19 ,TÚ ERES LA CLAVE



CLAVES:

- No comparto botellas , ni latas , ni nada
- Mantengo la distancia de seguridad
- ¡Quiero a mis amigos y amigas !. Los abrazos y los besos AHORA no RENTAN.
- Las manos siempre limpias.
- La MASCARILLA es una parte vital del outfit.
- Evito las aglomeraciones y los espacios muy cerrados. Los botellones y las macrofiestas no van conmigo . PIENSO EN MÍ Y EN MI FAMILIA.

– Incidir en las conductas responsables:

No subestimes el aislamiento

Es una medida para evitar contagios

#Quedate EnCasa → Y si tienes síntomas → #Aíslate Quédate en tu habitación

Protege a tu familia, protege a los demás

Consulta cómo aislarte en la web del Ministerio de Sanidad
www.msbs.gob.es

26 febrero 2020
Consulta a tus médicos/as para información
www.msbs.gob.es
@msbsgob

Ministerio de Sanidad
Gobierno Vasco

- Trabajar las noticias sobre botellones y concentraciones sin protección ni medidas recomendadas.
- Utilizar *la dinámica de las dos columnas*, muy adecuada para decidir, de forma consensuada, cuál es la mejor solución a un problema o cuestión con distintas alternativas. La dinámica de las dos columnas (Fabra, 1992) es un procedimiento muy simple que facilita el consenso cuando los miembros de un grupo clase han de tomar una decisión o resolver un problema para el cual hay diversas alternativas y no saben cuál es la mejor. Esta dinámica se complementa muy bien con la del Grupo Nominal: se puede utilizar en la última fase de esta dinámica, para conseguir que el grupo se asegure dentro de lo que cabe de que la alternativa que ha sido más valorada es, efectivamente, la que ofrece mejores garantías de éxito. La dinámica de las Dos Columnas es, propiamente, una forma de valoración de alternativas, que facilita el diálogo y el consenso y evita muchos de los enfrentamientos que se dan cuando alguien tiene un excesivo protagonismo e intenta imponer su opinión a los demás. Para ello el facilitador anota las alternativas propuestas por los participantes, pero no el nombre de quien las ha propuesto. Todos pueden aportar las alternativas que consideren oportunas, y cuando ya no se aportan nuevas alternativas se pasa a hacer la valoración de cada una de ellas.
- Buscar artículos sobre los efectos del COVID-19 en el empleo, en la salud o en la educación. Después, el alumnado tendrá que reflexionar sobre la noticia partiendo de las siguientes preguntas:
 - ¿Qué sentimiento te despierta el leer la noticia?
 - ¿Esta situación afecta a todo el mundo por igual?
 - ¿Crees que esta situación te afecta personalmente a ti?
 - ¿Puedes hacer algo ante esta situación social?
- Visionar testimonio de jóvenes con secuelas covid:

Testimonios como los de Paula Fraile, jugadora de baloncesto de 18 años para concienciar a los jóvenes

“Cuando me enteré de que tenía el COVID y siempre estuve bastante tranquila porque era joven. **Me sentía intocable, porque al fin y al cabo tenía 18 años y era deportista.** Cuando llegué a Miami me detectaron un problema de salud debido a la infección (y mira que solo tuve síntomas leves) que no me ha dejado volver a disfrutar del baloncesto, y esperemos que lo haga pronto”, relata en el hilo.

“No pretendo contar mi vida, solo me gustaría decirles a todos aquellos que piensan que esto no va con ellos que no se la jueguen, que si ya no lo

hacen por los suyos que al menos lo hagan por ellos mismos. Que la salud es lo más preciado y es más frágil de lo que podemos imaginar. **SOMOS JÓVENES, NO INTOCABLES**", remata.



– Dilemas morales

Narraciones breves en las que se plantean situaciones problemáticas y un conflicto de valores (el problema moral que exponen tiene varias soluciones posibles que entran en conflicto unas con otras). La dificultad para elegir una conducta obliga a un razonamiento moral sobre los valores que están en juego, exigiendo una reflexión sobre nuestra escala axiológica (prelación de nuestros valores).

Para iniciar esta actividad es recomendable utilizar:

- **Dilemas morales reales:** Plantean situaciones conflictivas sacadas de los problemas de la vida cotidiana, casos que les pueden pasar a los alumnos –es más, sería aconsejable procurar extraer estos dilemas de casos reales que les hayan ocurrido a ellos–. Al basarse en hechos reales, son más motivadores para el trabajo en el aula, pues los alumnos pueden hacer intervenir su experiencia al lado de la lógica discursiva para tomar sus decisiones.
- **Dilemas completos:** Son aquellos que informan con amplitud de las diversas circunstancias que influyen en el problema, con el fin de que quien va a emitir un juicio sobre el mismo disponga de la mayor cantidad posible de información, hecho que contribuirá a que la toma de decisión sea más ajustada a criterio. Al tener todas o casi todas las variables, el juicio moral será más razonado y correcto.

Estas modalidades son más sencillas para los participantes no familiarizados con este tipo de actividades. Ejemplos:

DILEMA 1

Durante el confinamiento, Carlos, el mejor amigo de Pablo, que es también su vecino, se pone muy enfermo. Carlos le pide a Pablo que le visite para pasar un rato divertido. A Pablo le da pena Carlos y quiere sentirse buen amigo pero sabe que se estaría saltando las normas del confinamiento.

¿Qué harías tú en lugar de Pablo?

DILEMA 2

Hay tres pacientes diagnosticados con el COVID-19. El primero es Javi, un niño de 10 años: la segunda, Ana, una madre de 35 años y la tercera, Carmen, una abuela de 75 años. Todos van a ser tratados, pero los médicos no saben a quién tratar primero.

¿A quién deberían tratar primero a Javi a Ana o a Carmen?

DILEMA 3

Un país decide priorizar el gasto sanitario durante la crisis del COVID-19 antes que en mejorar la educación, transporte, desempleo, ayudas sociales, etc.

¿Qué opinas al respecto?

(Fuente: Guía didáctica UNIA. **Más información, vídeos y guías didácticas en:**
<https://www.unia.es/catedra-unesco/serie-web-educativa-coronavirus-reflexiones-para-ninas-ninos-y-jovenes-ciudadanos>)

LA ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS INTEGRADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL MARCO DE COVID-19

Ernesto Gutiérrez-Crespo Ortiz

*Vicepresidente de la Confederación de Organizaciones
de Psicopedagogía y Orientación de España y Presidente de la Asocia-
ción de Psicopedagogía de Euskadi*

*Orientador Educativo en el Centro Integrado
de F.P. Elorrieta-Erreka Mari, de Bilbao*

Esta ponencia tiene como objetivo divulgar las principales conclusiones de una reciente investigación (todavía no publicada) que COPOE ha realizado sobre la situación de la orientación educativa en los Centros Integrados de FP. Así mismo, en el último apartado, se describe un aplicativo digital elaborado de manera colaborativa por un grupo de orientadores educativos del País Vasco, con la finalidad de ayudar a elegir ciclos formativos de Formación Profesional.

1. INTRODUCCIÓN: FUNCIONES DE LOS CENTROS INTEGRADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

La normativa básica que regula la creación y funcionamiento de los Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP) es el Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre (BOE, 30 de diciembre de 2005).

Las funciones más significativas de esos centros, son las siguientes:

- Impartir las ofertas formativas conducentes a títulos de formación profesional y certificados de profesionalidad.

- Desarrollar vínculos con el sistema productivo del entorno (sectorial y comarcal o local), en los ámbitos siguientes: formación del personal docente, formación de alumnos en centros de trabajo y la realización de otras prácticas profesionales, orientación profesional y participación de profesionales del sistema productivo en la impartición de docencia. Asimismo, y en este contexto, colaborar en la detección de las necesidades de cualificación y en el desarrollo de la formación permanente de los trabajadores.
- Informar y orientar a los usuarios, tanto individual como colectivamente, para facilitar el acceso, la movilidad y el progreso en los itinerarios formativos y profesionales, en colaboración con los servicios públicos de empleo.
- Participar en los procedimientos de evaluación y acreditación de competencias profesionales.
- Impulsar y desarrollar acciones y proyectos de innovación y desarrollo, en colaboración con las empresas del entorno y los interlocutores sociales, y transferir el contenido y valoración de las experiencias desarrolladas al resto de los centros.
- Colaborar en la promoción y desarrollo de acciones de formación para los docentes y formadores de los diferentes subsistemas.
- Colaborar con los Centros de referencia nacional, observatorios de las profesiones y ocupaciones, institutos de cualificaciones y otras entidades en el análisis de la evolución del empleo y de los cambios tecnológicos y organizativos que se produzcan en el sistema productivo de su entorno.
- Informar y asesorar a otros centros de formación profesional.
- Cuantas otras funciones de análoga naturaleza determinen las Administraciones competentes.

2. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LA ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS INTEGRADOS DE F.P.

Los CIFP tienen un órgano de coordinación para las funciones de Información y Orientación Profesional, denominado: **Departamento de Información y Orientación Profesional (DIOP)**.

No se recoge en la normativa estatal aspecto alguno sobre la composición e integrantes del DIOP, sólo se alude al personal que puede ejercer dichas funciones, de forma genérica. Tampoco se menciona nada sobre la Jefatura del mismo o sus funciones.

Por tanto, cada comunidad autónoma ha de regular las **funciones e integrantes** de ese Departamento, lo que ha generado una gran variabilidad organizativa y funcional.

En lo que respecta a los **planes de acción tutoriales**, el Decreto sólo señala, que formarán parte del Proyecto Funcional de Centro, pero sin vincularlos explícitamente con el DIOP. Esa ambigüedad normativa ha generado que en muchos centros integrados no se garanticen las condiciones suficientes para una acción tutorial bien estructurada.

La normativa ignora así mismo, la temática de la atención a la diversidad en esos centros. Tal vez considera, erróneamente, que el alumnado de FP no debe ser objeto de medidas de apoyo. Sin embargo, la diversidad del alumnado constituye una realidad en todos los centros educativos, incluidas las universidades, que suelen contar con un Servicio o Área de Inclusión y Atención a la Diversidad, que coordina la atención al alumnado de necesidades específicas de apoyo educativo.

Por otro lado, desde el año 2002 (Ley de Cualificaciones y la Formación Profesional) se aboga por un Sistema Integrado de Información y Orientación Profesional para coordinar las acciones de Orientación Profesional vinculadas a Educación y Empleo (Orientación a lo largo de la vida): A día de hoy no se ha implantado ese sistema integrado en ninguna autonomía (salvo experiencias puntuales en alguna comunidad, como Extremadura).

3. INVESTIGACIÓN SOBRE LA SITUACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS INTEGRADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

La Confederación de Asociaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE) ha realizado una investigación sobre la situación de la orientación en los Centros Públicos Integrados de FP, con el objetivo de visibilizar su situación, identificar necesidades y elaborar propuestas de mejora. Para ello, se ha utilizado un cuestionario que ha sido contestado por miembros de los Departamentos de Información y Orientación Profesional (DIOP) de las distintas comunidades, a quienes agradecemos su colaboración y muy especialmente a Francisca Aguilera Sánchez, orientadora del CPIFP Hurtado de Mendoza de Andalucía y a Jon Amurrio Santiago, colaborador de la Asociación de Psicopedagogía de Euskadi.

El trabajo ha sido coordinado por Ernesto Gutiérrez-Crespo, vicepresidente del COPOE. La investigación se encuentra en estos momentos en fase de edición. Han participado en este estudio un total de 29 centros integrados de las diferentes comunidades autónomas.

Los CIFP, en su configuración general, están distribuidos en todas las comunidades autónomas, excepto en Cataluña, que son centros con una configuración diferenciada.

Tabla 1. Número de centros integrados de FP públicos por comunidades autónomas.

Comunidad autónoma	Número de centros	Población
Andalucía	9	8.409.738 hab. (2018)
Aragón	10	1.313.581 hab. (2017)
Asturias (P. de)	8	1.028.244 hab. (2018)
Baleares	5	1.150.839 hab. (2017)
Canarias	9	2.127.685 hab. (2018)
Cantabria	2	580.229 hab. (2018)
Castilla-La Mancha	2	2.106.331 hab. (2011)
Castilla y León	29	2.418.694 hab. (2018)
Extremadura	1	1.070.586 hab. (2018)
Galicia	24	2.708.339 hab. (2017)
Madrid (C. de)	3	6.661.949 hab. (2019)
Murcia (Región de)	8	447.182 hab. (2018)
Navarra (C.F. de)	15	647.554 hab. (2019)
País Vasco	22	2.164.311 hab. (2015)
Rioja (La)	1	315.675 hab. (2018)
Valenciana (C.)	15	4.948.411 hab. (2017)
Melilla	1	86.384 hab. (2018)

3.1. ALGUNOS RESULTADOS SIGNIFICATIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Describimos a continuación algunos de los resultados más significativos de la investigación, pendiente aún de ser publicada:

- En el 80% de las comunidades, hay DIOP en los CIFP pero **solo el 63% tienen regulado su funcionamiento, integrantes**, etc. Por ejemplo: No hay regulación clara de ese Departamento (ROF) en muchas comunidades: La Rioja, Castilla-La Mancha, Andalucía...
- En bastantes comunidades autónomas los centros integrados **carecen de orientadores educativos**, entre ellas: Murcia, Cantabria, Asturias, La Rioja, Madrid, Castilla-La Mancha...en Euskadi no hay en la mayor parte de los centros.
- **Jefatura del DIOP**: la variabilidad es también su nota característica, ejerciendo la jefatura:

- Un Profesor de FOL en: Murcia, Cantabria, Castilla-La Mancha, Aragón, Asturias.
 - Un Orientador educativo en: Valencia, Castilla y León, Navarra, Islas Baleares, Galicia.
 - A criterio del director de centro: Euskadi, Andalucía...
- Los **Perfiles profesionales** de los integrantes del DIOP, son principalmente los siguientes:

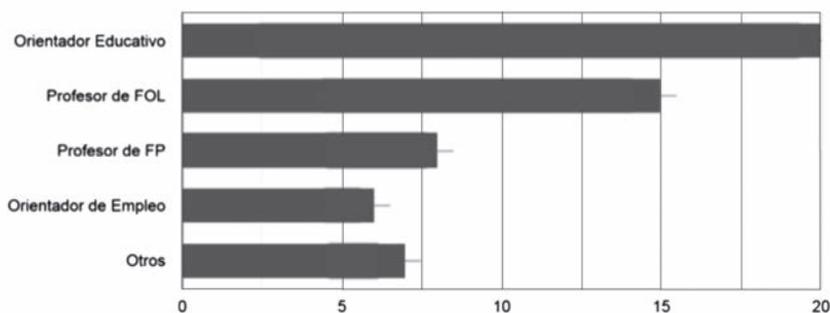


Figura 1. Perfiles profesionales.

- **Número de profesionales que integran el DIOP**, en la mayor parte de las comunidades cuentan con entre 2 y 5 miembros.

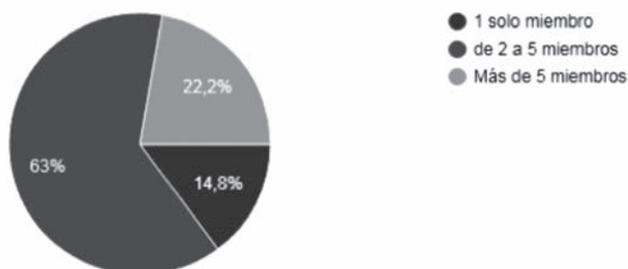


Figura 2. Integrantes del DIOP.

– **Competencias o funciones del DIOP:**

Como puede constatarse en el gráfico siguiente, la orientación académica y profesional destaca sobre las demás.

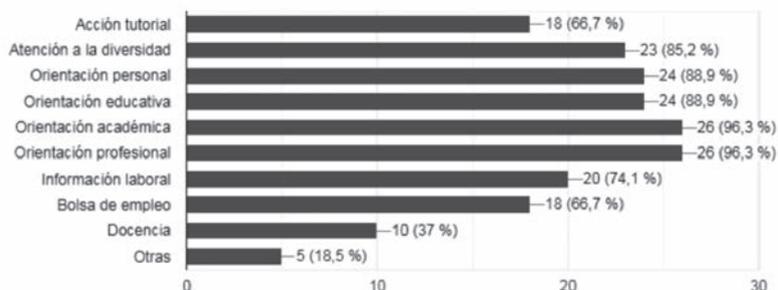


Figura 3. Competencias del DIOP.

– **Horas semanales de dedicación** del DIOP a tareas de orientación:

- En muchas comunidades, la dedicación horaria a tareas de información y orientación del Jefe de Departamento es escasa.
- Como contraste, en Galicia, Andalucía, Valencia, Baleares y Navarra la dedicación es muy amplia o total a tareas de Orientación.
- En las demás comunidades, la labor docente o de otro tipo, ocupa muchas horas en detrimento de las tareas orientadoras. Así ocurre en: Murcia, Castilla-La Mancha, Cantabria, Asturias.

– **Propuestas de mejora más significativas** que realizaron los integrantes de los DIOP que completaron el cuestionario:

- Más horas para labores de orientación (Murcia).
- Establecer una legislación clara y concreta de las funciones de los DIOP (Valencia).
- El profesorado de FOL, no tenemos formación suficiente como orientadores educativos (Murcia).
- Necesidad de la figura del orientador educativo en todos los centros integrados (Euskadi).
- Impulsar la coordinación con los orientadores educativos y de empleo de la zona. Muchas tareas. Más orientadores (Galicia).
- Creación real de un auténtico Servicio de Información y Orientación Profesional, dotado de horas, medios humanos y técnicos suficientes (Asturias).

- Intercambiar información, experiencias y buenas prácticas entre los Departamentos de Orientación de los CIFP. Crear una plataforma de orientadores y orientadoras. Formación específica y continuada (Castilla y León).

3.2. ALGUNAS CONCLUSIONES DEL INFORME SOBRE LA SITUACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS INTEGRADOS DE FP

- La regulación de las funciones del DIOP en la mayor parte de las comunidades autónomas o no existe o es muy heterogénea.
- La orientación en los Centros Integrados de FP presenta una gran heterogeneidad de modelos, funciones, personal, tareas y dedicación horaria.
- En algunas comunidades, el DIOP se centra únicamente en tareas de Orientación Laboral (itinerarios de inserción o reinserción laboral, acreditación de competencias, fomento del emprendimiento), como ocurre en: Extremadura, Murcia... lo cual constituye un enfoque reduccionista de la Orientación.
- La dedicación horaria de los integrantes del DIOP a funciones de Orientación es, en muchas comunidades, insuficiente.
- No se aborda la atención a la diversidad, ni los planes de acción tutorial... entre las funciones de los DIOP.
- Afortunadamente en algunas comunidades, se incluyen acciones de Orientación Educativa integral (no solo de Orientación Profesional): Navarra, Castilla-León, Galicia, Valencia, Canarias, Islas Baleares.
- En otras comunidades se incluyen acciones de orientación educativa pero sin orientadores educativos que las desarrollen, lo cual no deja de ser una triste paradoja (Cantabria).
- La propia denominación del Departamento no es igual en todas las comunidades y oscila entre: Departamento de Orientación, Departamento de Información y Orientación, Departamento de Información y Orientación Profesional...
- En cuanto a los componentes del Departamento, hay centros con orientador educativo y en otros no. En aquellos que no cuentan con esa figura, la coordinación de la Orientación Educativa o no se realiza, o la asume indebidamente profesorado de otras especialidades.
- En cuanto a la inclusión del profesorado de Formación y Orientación Laboral (FOL) en los DIOP, también la variabilidad es la norma: hay centros con Departamento de FOL independiente, otros cuyo profesorado pertenece a un Departamento de Familia Profesional o se integra en el DIOP, etc.

- La Jefatura del Departamento es asumida en algunas comunidades autónomas por el Orientador Educativo, pero en otras se le asigna otro profesor o profesora de FP o de FOL.
- En lo referente a los ámbitos de su actividad, hay DIOP que intervienen desde una concepción integral de la Orientación Educativa y otros que abordan sólo Orientación Profesional. El planteamiento tan abierto que se hace en la normativa estatal sobre el personal que debe desarrollar las funciones de informar y orientar profesionalmente es, sin duda, erróneo. Entendemos que una labor tan específica y trascendente debe estar liderada por profesionales cualificados de la especialidad de Orientación Educativa, con el apoyo de profesorado de FOL y de otras especialidades de Formación Profesional, así como con la colaboración de agentes externos al centro (orientadores de centros de empleo, de entidades sociales, asociaciones, etc.). Entendemos que el orientador educativo es el perfil que está cualificado (por la oposición con la que accede y por las competencias profesionales que le corresponden en su desempeño) para coordinar la acción tutorial, la orientación personal, académica y profesional, y la atención a la diversidad en los centros integrados.
- La casuística y variabilidad observadas reflejan que no hay una idea clara de lo que es y debe ser la Orientación en los Centros Integrados. Todo ello provocado por una normativa que es ambigua en el ámbito estatal y heterogénea en el autonómico.

4. “FPBIDE.COM”: HERRAMIENTA DIGITAL PARA AYUDAR A ELEGIR CICLOS FORMATIVOS. EXPERIENCIA DE TRABAJO COLABORATIVO DE ORIENTADORES DE FP DE EUSKADI



Figura 4. Imagen gráfica de Fpbide.

Describimos a continuación un aplicativo digital creado por un grupo de trabajo constituido por siete orientadores y orientadoras de Centros Integrados de Formación Profesional del País Vasco: <http://fpbide.com>

El grupo de trabajo tenía como objetivos:

- Compartir experiencias de orientación.
- Reflexionar sobre la mejora en la práctica de nuestro trabajo.
- Diseñar herramientas que ayudaran a divulgar y acercar la FP a sus potenciales destinatarios y destinatarias.

Fruto de esa reflexión, se constató que no existía una herramienta digital específica que ayudara a elegir ciclos formativos. Hasta la creación de esta herramienta, no se disponía de un cuestionario de intereses profesionales específico para la FP, en formato web y que fuera eminentemente gráfico e interactivo, y que utilizara la imagen como elemento central de su diseño. Es cierto que existían en el mercado, o elaborados por diferentes administraciones educativas, programas para la orientación y toma de decisiones, pero éstos eran de carácter global, y en ningún caso abordaban la realidad de la formación profesional de manera específica y con la exhaustividad precisa. Esos programas, entre otras propuestas, solían incluir también cuestionarios de intereses profesionales, pero casi siempre en el formato más clásico de lápiz y papel y carecían de atractivo visual.

La herramienta digital se denomina “fpbide.com” (www.fpbide.com). La denominación aún en su título, el euskera y el castellano y puede traducirse como: “Camino hacia la F.P.” El proyecto ha sido apoyado por la Asociación de Psicopedagogía de Euskadi (ApsidE).

Se trata de una plataforma digital de acceso totalmente libre y gratuito, cuyo objetivo fundamental es facilitar y apoyar a la persona en el proceso de toma de decisiones vocacionales vinculadas con los ciclos de Formación Profesional.

El aplicativo se ha diseñado teniendo en cuenta los siguientes criterios básicos:

- Se han tomado como referencia las profesiones y ocupaciones relacionadas con las 26 familias profesionales de la FP.
- Se ha utilizado como soporte un formato web gráfico, intuitivo y motivador.
- Hemos pretendido crear un recurso válido y fiable para la toma de decisión vocacional.

4.1. APARTADOS DE FPBIDE

La herramienta digital de orientación Fpbide.com consta de los siguientes apartados:

1. Cuestionarios de intereses vocacionales:

- Un cuestionario de intereses, dirigido preferentemente al alumnado de los últimos cursos de la ESO y que permite elegir ciclos formativos de grado medio.
- Un cuestionario, para ayudar a elegir el ciclo formativo superior más acorde con los intereses de la persona usuaria, principalmente alumnado de Bachillerato, que haya cursado un ciclo medio o tenga los requisitos de acceso exigibles.
- Un cuestionario, para elegir un ciclo formativo de Formación Profesional Básica.

2. Información completa sobre ciclos formativos:

Tras la realización del cuestionario de intereses, el dispositivo identifica los 5 ciclos formativos en los que se ha obtenido una mayor puntuación. En ese momento se puede acceder a un bloque de información sobre los ciclos formativos elegidos, que incluye: vídeos informativos de cada ciclo, información sobre condiciones de acceso, testimonios de alumnado y profesorado, centros que imparten esos ciclos, salidas académicas, etc. Es decir, se aglutina en este apartado, información útil y relevante sobre cada ciclo formativo.

4.2. PROCESO DE ELABORACIÓN DE “FPBIDE.COM”

El proceso de elaboración ha sido muy exigente y ha llevado varios años, tanto en el aspecto técnico como en el contenido de la herramienta. El proceso ha seguido estos pasos:

- 1.º Elaboración de los ítems de los cuestionarios de intereses, a partir de un estudio exhaustivo de las ocupaciones relevantes de cada uno de los ciclos formativos.
- 2.º Una vez elegidos los ítems de cada cuestionario, el siguiente paso ha sido asociar una imagen a cada uno de los ítems, para ayudar a contextualizar el contenido del ítem y hacerlo de una manera atractiva para el usuario o usuaria.
- 3.º Una vez completado el cuestionario de intereses, se ha recopilado información sobre cada uno de los ciclos formativos: vídeos, testimonios,

información sobre acceso, salidas, etc. Nuestra herramienta, no solo es un cuestionario de intereses sino que se completa con una información exhaustiva de cada ciclo formativo, que resulta muy útil para la toma de decisiones vocacionales de cada usuario o usuaria.

4.º Incorporación de mejoras detectadas y divulgación.

Entre las mejoras que pretendemos incluir en el aplicativo, se encuentran las siguientes: información sobre ciclos formativos de artes plásticas y diseño, deportivos, etc., así como elaborar una guía didáctica para su utilización en el aula.

4.3. EQUIPO DE TRABAJO QUE HA ELABORADO “FPBIDE.COM”:

- Ernesto Gutiérrez Crespo, orientador del Centro Integrado de Formación Profesional Elorrieta- Erreka Mari de Bilbao.
- Ángel Zárata, orientador del Centro Integrado de Formación Profesional Mendizabala.
- Ainhoa Sáenz, orientadora del Politeknika Ikastegia Txorierrri.
- Miren Ezkurdia, orientadora del CIFP Andra Mari LHII.
- Rosa Sainz, orientadora del Centro Integrado de Formación Profesional Emilio Campuzano.
- Pedro Torralba y Karmele Oñatibia, orientadores del Centro Integrado de Formación Profesional Tartanga.
- Ana Álvarez, orientadora del Centro Integrado de Formación Profesional Bidebieta.
- Han facilitado la introducción de la información en el dispositivo Unai Gisbert y Jon Amurrio, colaboradores de ApsidE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE, 20 de Junio de 2002).

Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los centros integrados de formación profesional (BOE, 30 de diciembre de 2005).

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

EN LOS CENTROS DE PERSONAS ADULTAS

Pedro Carlos Almodóvar Garrido

En líneas generales, de manera mayoritaria, cuando hablamos de Orientación Educativa, tanto si estamos entre profesionales de la enseñanza, como si la conversación discurre en otros ámbitos, la idea recurrente que se maneja, está asociada a la intervención sobre las dificultades de aprendizaje, problemas de índole personal o consejos e información de cara a la toma de decisiones en relación el futuro académico y profesional. Y todo ello, en un tramo cronológico que comienza en los tres años y no va más allá de los 18-20, edad en la que, mayoritariamente, nuestro alumnado abandona los institutos. Esta es una realidad bastante arraigada, tanto para la ciudadanía en general como para las propias administraciones educativas. Una realidad que deja fuera, que no da visibilidad, a un importante colectivo de personas (más de 500.000) cuya formación, muy vinculada a su (re)construcción personal y su reajuste vocacional y laboral, hace necesaria y justifica sobradamente la atención de profesionales de la Orientación Educativa y la importancia que la misma tiene en la contribución a una adecuada realización y crecimiento personal del alumnado que estudia en estos centros, y en la consecución de unos niveles óptimos de calidad de la enseñanza y, por ende, de rentabilidad de las inversiones de las administraciones públicas.

En este artículo voy a intentar reflejar una manera sucinta, pero a la vez concisa, el panorama general de la situación de la Educación de Personas Adultas y la intervención del profesional de la Orientación Educativa en los CEPA (Centros de Educación de Personas Adultas). Para facilitar esta visión panorámica, se agrupa el contenido de la información en los siguientes apartados:

- Datos estadísticos y oferta educativa.
- Perfil del alumnado.
- Preparación profesional y rol del Orientador en los CEPA.

DATOS ESTADÍSTICOS Y OFERTA EDUCATIVA

Las estadísticas del Ministerio de Educación de los últimos años, señalan que son más de 500.000 los ciudadanos y ciudadanas que vienen cursando enseñanzas en los CEPA del estado español. Estas cifras se desglosan en dos grandes bloques: los concernientes a las Enseñanzas Formales (aquellas que conducen a titulación) y las Enseñanzas No Formales (su superación no conlleva título oficial alguno), cuyo alumnado supera ligeramente a los del primer grupo.

En cuanto al número de Centros y Actuaciones, en el curso 2018/2019 sobrepasaron ligeramente la cantidad de 2.400. Las Actuaciones constituyen una especie de “secciones” o “sucursales” sostenidas por ayuntamientos u otras instituciones, adscritas a un determinado CEPA, pero con un funcionamiento relativamente autónomo en cuanto a horarios, contratación de profesorado, etc.

Veamos a continuación un extracto de los datos correspondientes al curso 2018/2019, tomados del Servicio de estadística del Ministerio de Educación y Formación Profesional (los últimos publicados en la fecha de redacción de este artículo), que ilustran y refrendan el importante alcance de la Educación de Personas Adultas, así como la extensa oferta formativa que desde los CEPA se ofrece a la ciudadanía.

Cuadro 1. Alumnado matriculado en Enseñanzas de Carácter Formal por enseñanza y grupos de edad.

TOTAL: 233.726	TOTAL	16-17 años	18-19 años	20-24 años	25-29 años	30-39 años	40-49 años	50-64 años	Más de 64
EE. Iniciales I	36.968	230	737	1.997	2.767	7.435	6.442	7.858	9.502
EE. Iniciales II	41.426	211	1.153	1.967	2.719	5.700	6.211	13.850	9.615
ESO Personas Adultas	122.736	8.977	27.234	22.156	13.561	21.810	17.664	8.965	2.369
Prep. PL* Bach.	253	2	17	119	46	38	17	11	3
Prep. PL* CFGM	78	0	2	4	3	10	13	31	15
Prep. PL* CFGS	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Prep. PA** Universidad	12.738	0	5	877	3.218	4.313	2.644	1.448	233
Prep. PA** CFGM	3.274	594	406	382	295	548	554	323	172
Prep. PA** CFGS	13.615	53	3.559	4.126	1.574	2.284	1.438	493	88
Curso acceso a CFGM	1.450	996	169	90	48	72	55	19	1
Curso acceso a CFGS	1.188	160	723	263	23	16	2	1	0

PL*. Ha de interpretarse como Prueba Libre.

PA**. Ha de interpretarse como Prueba de Acceso.

Cuadro 2. Alumnado matriculado en Enseñanzas de Carácter No Formal por tipo de curso y grupos de edad.

	TOTAL	16 a 24 años	25 a 49 años	Más de 50 años
TOTAL	285.257	23.678	105.609	155.471
Alfabetización y Formación Inicial	2.246	233	832	982
Ampliación Cultural/ Formación Personal	17.663	339	2.154	15.170
Desarrollo Personal	4.310	81	659	3.570
Desarrollo Socio Comunitario	13.458	220	2.173	11.042
Lenguas extranjeras	51.648	8.811	32.824	10.013
Lengua Castellana para Inmigrantes	25.108	3.887	14.666	6.555
Otras Lenguas españolas	60.072	3.756	22.117	34.096
Informática	41.452	1.584	8.517	31.206
Enseñanzas técnico profesionales	20.277	1.555	7.515	11.207
Otros cursos	49.023	3.212	14.152	31.630

A estas cifras, habría que añadir las 36.000 personas que se encuentran estudiando el Bachillerato a Distancia, que, aunque mayoritariamente se cursa en los IES que tienen sede del CIDEAD, si es cierto que, en general, muchas de ellas se matriculan en esta modalidad de enseñanza en base a los consejos e intervención de los servicios de orientación de un determinado CEPA.

PERFIL DEL ALUMNADO

Los cuadros anteriores son bastante iluminativos sobre la diversidad de perfiles e intereses que concurren en un Centro de Educación de Personas Adultas. Además del extraordinario y amplio abanico de edad que puede oscilar entre los 16 y 80 años, existe una significativa diferencia entre los intereses y circunstancias personales más cercanas del alumnado. El cual, por otra parte, está tremendamente condicionado por cambios en las situaciones familiares (cuidado de padres o hijos, fallecimiento, separación...) y de empleo (paro, cese del negocio

propio, (re) incorporación a empleos temporales...). Estas condiciones determinantes en el devenir personal, educativo y académico no suceden, o al menos, no conllevan tanto impacto en el resto de tipos de centros educativos y de las personas que allí se escolarizan.

Una vez expuesta esta consideración que rodea a todo el alumnado, es conveniente identificar, aunque sea brevemente, los perfiles más generales que podemos reconocer en nuestro trabajo como orientadores en un CEPA:

- **Los más jóvenes.** Me refiero al grupo que se sitúa entre los 16-24 años. Es necesario puntualizar que la edad mínima para realizar la matrícula en las enseñanzas de un CEPA son 18 años, pero se puede acceder con 16 años, cuando se trate de un deportista de alto rendimiento o se desarrolle una actividad profesional, demostrable mediante contrato, que impida la asistencia regular a un IES. En su mayoría (en el entorno de 58.000 jóvenes) cursan ESPA (Educación Secundaria para Personas Adultas) y llegan con cicatrices y heridas abiertas aún, tanto en lo académico como en lo emocional. Su bagaje educativo se construye a base de desinterés, suspensos, absentismo e indisciplina en algunos casos. Su relación con el sistema educativo es la historia de un desencuentro. Algunos de ellos son verdaderas mentes brillantes y constituyen un colectivo de intervención preferente para el Orientador. De algún modo su futuro depende del acierto de nuestra intervención.
- **Alumnado en fase de reajuste vital y vocacional.** Los podemos situar en el rango 30-50 años. Esta es una categoría bastante amplia pues encontramos diversas situaciones personales y académicas, aunque todas las personas que se incluyen en este apartado buscan un giro importante en su vida, un “salto hacia adelante” que les resitúe en otros escenarios, en los cuales se sientan más realizados a nivel académico, profesional y económico. Suelen compartir obligaciones laborales y/o familiares con el estudio. Sus niveles motivacionales y de esfuerzo son altos en los inicios, y debemos cuidar que los mantengan. Entre este perfil encontramos un importante colectivo de alumnado que en su momento obtuvo el título de Graduado Escolar (equivalente, a efectos académicos, a 2º de ESO), y ahora quieren completar formación para obtener el título de GESO. En algunos casos llevan más de 20 años alejados de la actividad de estudio y por tanto van a necesitar un seguimiento cercano, un enorme apoyo y mucha ayuda técnica para poder avanzar hacia el éxito que se corresponde con su esfuerzo. Constituyen otro grupo de intervención preferente.
- **Los Mayores.** Constituyen un colectivo con cierto peso en el cómputo global del alumnado (en torno a los 80.000). Su edad se sitúa por encima de los 64 años. Mayoritariamente cursan Enseñanzas Iniciales, (contenidos académicos a un nivel de Primaria), y las Enseñanzas para

el Desarrollo Personal y la Participación Social a través de Programas No formales de Informática, inglés básico, ... Fundamentalmente la relación con ellos es de carácter emocional pues lo que más necesitan es ser escuchados y valorados.

- **Extranjeros.** El perfil de este alumnado es muy cambiante con el tiempo, el bagaje cultural, las necesidades educativas y las expectativas con las que llegan al Centro, muy variables también. La oferta formativa se concentra en dos opciones:
 - Castellano para extranjeros. Esencialmente alumnado procedente de países del Este de Europa, China o África.
 - Reajuste formativo. Alumnado de América latina, con estudios no homologables y que ha de completar formación para titular en ESO.
- **Población reclusa.** Otra tipología de alumnado con el que se debe intervenir, siempre bajo el principio de que uno de los objetivos prioritarios de las penas privativas de libertad, es la reeducación y reinserción social. El acceso a la formación básica, a la cultura y el desarrollo integral de la personalidad de los reclusos, se consideran elementos esenciales sobre los que estructurar el proceso de reintegración social. La educación para la libertad debe constituir el eje central de la actividad profesional del orientador.

PREPARACIÓN PROFESIONAL Y ROLES DEL ORIENTADOR

Las funciones de un orientador en un Centro de Personas Adultas, no difieren mucho de las del resto de centros, pero además de los saberes generales y técnicos que cualquier orientador/a debe de poseer y aplicar para el óptimo ejercicio de su trabajo y la calidad de sus intervenciones; en el caso de los profesionales en CEPA, deben añadirse un catálogo de conocimientos y dominio normativo imprescindibles en este escenario, y que no lo es tanto en el caso de los Colegios, IES o CEE. En concreto, me refiero a los siguientes campos:

- Convalidación y homologación de títulos académicos.
- Cualificaciones y Formación Profesional para el Empleo.
- Educación a distancia.
- Iniciativas europeas para la Educación a lo Largo de la Vida.
- Plan de Garantía Juvenil.

En su día a día, va a necesitar manejar con frecuencia bastante información vinculada a los ámbitos anteriormente mencionados, y cuyo tratamiento resultará básico en la realización de las funciones de asesoramiento.

En relación a los roles que se despliegan por parte del profesional de Orientación Educativa que ejerce en un CEPA, ha de partirse del principio de contextualización y de determinismo ecológico y, por tanto, la realidad comunitaria será un factor determinante en la prioridad e intensidad de unos sobre otros. Los roles son múltiples y la cuestión podría darnos para confeccionar un buen listado, pero resumidamente destacaremos los siguientes:

- **Animador.** Insuflando dinamismo y vitalidad al centro. Generando las energías y las sinergias necesarias para que la actividad sea continua, creativa e incentive la participación de toda la comunidad educativa.
- **Articulador.** Engranando todos los proyectos e iniciativas, ya sean provenientes del propio Centro como de agentes o instituciones externas (Consejería, Ayuntamiento, empresas, asociaciones...).
- **Omnipresente.** Con disponibilidad y movilidad totalidad y permanente para el ejercicio de tareas de coordinación institucional con el contexto, a todos los niveles (empleo, educación, empresa, asociacionismo, etc.), difusión de las actividades e iniciativas del Centro, colaboración e intercambio de experiencias con la red de CEPA de su zona o CCAA...
- **Simpático.** En el sentido de difundir optimismo e impregnar con buen humor y pensamiento positivo a la comunidad educativa en general y al alumnado en particular; especialmente a un perfil concreto que, en el devenir de su vida, y en la vivencia de experiencias vinculadas a la adversidad, perdió su autoconfianza académica y su autoestima personal.

Respecto al ejercicio de los roles, es básico e imprescindible mantener una actitud abierta, una alta implicación profesional, así como la adquisición, manejo y aplicación de una buena competencia comunicativa, sabiendo adaptar el lenguaje al receptor, transmitiendo las ideas y la información de forma adecuada, sin usar un lenguaje demasiado técnico para la persona orientada, practicando la habilidad para la escucha activa, etc.

EL AULA DE CONVIVENCIA. UN ESPACIO PARA EL ENCUENTRO, EL DIÁLOGO Y LA REFLEXIÓN

Eva Pascual Luengo

APOLAR

El enfoque de la convivencia en un centro educativo debe tener una visión constructiva y positiva, por lo que las actuaciones deben ir encaminadas al desarrollo de un comportamiento adecuado para convivir mejor y resolver conflictos a través de la participación, y buscando cauces de comunicación y prevención de los problemas de conducta. Así, la convivencia no debe ser vista como un mero aspecto organizativo, sino que debe formar parte de la formación y funcionamiento del centro. Toda la comunidad educativa debe estar implicada en este proceso, que tendrá como base el diálogo, el respeto y la comunicación. En estos tres pilares se asentará la convivencia y la resolución de los conflictos que vayan surgiendo.

La realidad de la educación en la actualidad y la propia normativa vigente obligan a diseñar nuevas estrategias para abordar las conductas disruptivas y favorecer la creación de un clima adecuado de convivencia. Dentro de estas medidas, parece conveniente la existencia de un "AULA DE CONVIVENCIA", con un carácter marcadamente educativo y que, por un lado permita "sacar" del aula ordinaria en un momento determinado, aunque no de la dinámica del centro, al alumno/a que impide el normal desarrollo de la clase, y por otro, la reflexión y trabajo del mismo en un espacio diferente. En este espacio, además, el alumno/a debe adquirir y desarrollar una serie de valores y habilidades de comunicación y relación social. Es decir, el aula no debe ser nunca un mero lugar de "castigo", sino que debe contribuir a mejorar la formación y evolución como personas de este alumnado. Un aspecto a destacar es que se pretende conseguir que el alumnado que acude al Aula halle una vinculación con la misma, que sienta que ésta es un espacio de confianza, al cual puede acudir en cualquier momento, a charlar, a contar un problema, a resolver dudas... La puerta del Aula debe estar abierta a todo el alumnado, pero muy especialmente a quienes más la necesitan, a esas

personas que tienen conductas inadecuadas o que se encuentran confundidas y necesitan una guía, una orientación... y en muchas ocasiones simplemente encontrar alguien que les escuche, alguien en quien confiar y que les aporte algo de cariño y atención.

Vemos así que para conseguir una buena convivencia en el centro y para lograr un clima participativo y democrático es necesario potenciar conductas positivas y acordes con esta exigencia. Surge así este recurso como elemento catalizador de la misma en el centro y como epicentro del que debe emanar una visión constructiva y positiva, con actuaciones encaminadas al desarrollo de comportamientos adecuados, tanto para convivir mejor, como para resolver conflictos o problemáticas que vayan surgiendo en el entorno educativo.

Por tanto, el aula de convivencia es un espacio de reflexión, cuyo fin es modificar comportamientos y conductas para llevar a cabo el desarrollo integral del alumnado que a ella acuda, colaborando en el desarrollo personal del mismo, de forma que con ello pueda ser luego capaz de participar de una forma adecuada en nuestra sociedad. No olvidemos que esta es la finalidad última del sistema educativo, ya que se pretende que junto a la formación académica y a potenciar al máximo todas las capacidades que cada persona tenga, también debemos tener el compromiso de formarles para la vida, de formarles como personas.

Debido a la especial situación que estamos viviendo en la actualidad, la atención en el Aula, pese a perseguir los mismos objetivos, deberá estar asentada en la comprensión y toma de conciencia del estado emocional de algunos alumnos/as que mediatizan su funcionamiento y comportamiento en el centro.

Aunque esta sea la función primordial del aula, no la excluye de tener otras, también muy importantes. Se convierte así en lo que podemos denominar “lugar de encuentro”. Vemos así que el Aula de Convivencia no solo atenderá a ese alumnado que en ocasiones tiene una conducta inadecuada, sino que también promoverá actividades, talleres y encuentros entre el alumnado, de cara que éste se encuentre a gusto en el centro, que lo sienta como suyo. Para ello es muy importante organizar actividades y talleres, que fundamentalmente se realizarán en los recreos, y basados en las inquietudes e intereses del alumnado. A través de estos se dinamizará el centro y además servirá para establecer espacios y momentos de socialización, de aprendizaje, de intercambios, de diversión, que promoverán que el centro aparezca como más atractivo a este alumnado y así favorecer la convivencia en el mismo.

Vemos así que los objetivos funcionales del Aula de Convivencia se pueden estructurar en dos grandes bloques:

1. Intervenciones individualizadas con el alumnado

- Servir como medida correctiva previa a la expulsión y suspensión del derecho de asistencia a clase.

- Ser utilizada como alternativa a la expulsión de alumnos y alumnas sancionados con esta medida.
- Proporcionar al alumno-a un espacio para reflexionar sobre su conducta inadecuada y contraria a las normas de convivencia, su comportamiento en determinados conflictos y sobre cómo ello afecta al desarrollo de las clases.
- Concienciar al alumno-a de su libertad de elección y de su obligación a responsabilizarse de sus propias acciones.
- Evitar la desconexión de la dinámica escolar y las lagunas que puedan producirse como consecuencia de la inasistencia al centro.

2. Trabajo general con el alumnado

- Contribuir a desarrollar y generar fórmulas adecuadas para solucionar determinadas situaciones: habilidades sociales, modificación de conducta, autocontrol, acatamiento de normas...
- Adquirir una mejor disposición y actitud ante el ámbito educativo.
- Ser un elemento básico para medir y controlar la conflictividad del centro.
- Fomentar la participación de todo el alumnado del centro en diversas actividades con el fin de crear clima adecuado de convivencia por todos/as y para todos/as.

Para poder desarrollar este trabajo de la mejor forma posible es preciso contar con un equipo de profesionales implicado, motivado y a ser posible con una formación adecuada que les permita ayudar y acompañar al alumnado en su proceso madurativo. Consideramos fundamental que al frente del Aula de Convivencia haya una persona que cubra buena parte del horario, ya que ello es imprescindible para conseguir una figura de referencia por parte del alumnado. Esto facilita el seguimiento de determinados casos y el establecimiento de un vínculo, que es necesario para poder realizar una intervención adecuada. Asimismo, esta figura aportará estabilidad y estructura al desarrollo de las actividades del Aula. Pero no olvidemos que el Aula no es una única persona, sino que está compuesta por un equipo de profesionales, que aunque tienen una dedicación horaria ligada a sus periodos de guardia, son piezas claves en la atención que se puede dar en la misma. Es importante que no sea un número elevado de profesores/as quienes atiendan el aula, ya que para dar una continuidad a las actuaciones y que el alumnado encuentre personas de referencia, es aconsejable que se encuentren siempre con las mismas “caras”.

También debemos tener en cuenta el horario de atención al alumnado. Es importante procurar que el Aula esté abierta durante todo el horario lectivo, ya que en cualquier momento puede acudir alguien y el profesorado está más tranquilo sabiendo que el alumno/a a quién envía va a ser atendido/a.

Por otro lado, debemos tener en cuenta que para que el Aula de Convivencia cumpla de forma adecuada su finalidad debe existir una coordinación constante con el resto de agentes que intervienen en el proceso educativo del alumnado. Ya ha quedado claro que el “objetivo” fundamental es intervenir sobre el alumnado del centro, pero también apoyar al profesorado en el proceso de acompañamiento que hacen del mismo. Para ello es preciso que haya una coordinación constante, tanto con aquel profesorado que envía alumnos/as al Aula en un momento dado como con aquel que no lo hace pero que detecta situaciones o que simplemente necesita un apoyo o una orientación sobre qué hacer en las mismas.

También debe existir una coordinación con los tutores/as del centro, y esto se establece, sobre todo, a través de la Acción Tutorial. Desde el Aula de Convivencia se diseña un programa de intervenciones en la tutoría, que hace que una vez al mes se entre en las clases del alumnado del primer ciclo de la ESO, con la finalidad de trabajar aspectos que ayuden a su conformación como personas (valores, habilidades, comunicación...). El método de trabajo utilizado es a través de dinámicas que a la vez que tienen un carácter lúdico, persiguen una clara finalidad educativa.

No podemos olvidar, como algo básico, el contacto continuo con Jefatura de Estudios y el servicio de Orientación del centro, que se convierte en un elemento necesario para intervenir con determinado alumnado que presenta una mayor problemática personal o familiar. También, esta coordinación ayuda a organizar y estructurar el resto de intervenciones que se realizan desde el Aula de Convivencia.

Y finalmente, no podemos dejar de tener en cuenta la coordinación necesaria con diferentes agentes sociales (Centros de Servicios Sociales, Asociaciones, empresas...) que trabajan con algunas familias y sus hijos/as, en caso de haber alguna problemática conductual o a nivel preventivo, y siempre de la mano de Jefatura de Estudios y servicio de Orientación del centro.

Vemos así, que el Aula de Convivencia debe ser un servicio imbricado dentro del funcionamiento del centro educativo, vinculado al Plan de Convivencia del mismo y como un elemento más que contribuya al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

BLOQUE 4

RECURSOS DE ORIENTACIÓN PARA LA NUEVA NORMALIDAD

CORONAVIRUS-19

Sonia Fontecha Heras

Psicóloga sanitaria y educativa

Acreditada experta en Psicología de Emergencias

Vocal del área de Emergencias

del Colegio Oficial de Psicólogos de La Rioja



¿QUÉ ES?

El coronavirus es una enfermedad que afecta a las vías respiratorias.



¿QUÉ SINTOMAS PUEDO TENER?

SÍNTOMAS	CORONAVIRUS*	RESFRIADO	GRIPE
	Los síntomas pueden oscilar entre suaves y severos	Aparición progresiva de los síntomas	Aparición repentina de los síntomas
Fiebre	Frecuente	Rara vez	Frecuente
Fatiga	Algunas	Algunas veces	Frecuente
Tos	Frecuente. Por lo general, seca	Suave	Frecuente. Por la general, seca
Molestias o dolores	Algunas	Frecuente	Frecuente
Congestión nasal, mucosidad	Rara vez	Frecuente	Algunas veces
Dolor de garganta	Algunas veces	Frecuente	Algunas veces
Diarrea	Rara vez	No	En menores, algunas veces
Dolor de cabeza	Algunas veces	Rara vez	Frecuente
Dificultad para respirar	Algunas veces	No	Rara vez

* Hay menos experiencia sobre los síntomas de esta enfermedad. Que un síntoma no sea frecuente no significa que no suceda.

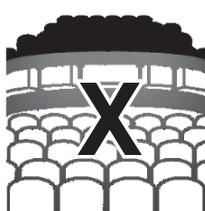
Fuente: OMS y Centros para la prevención y el control de enfermedades.

CORONAVIRUS



¿QUÉ PUEDO HACER?

No ir a lugares concurridos para evitar que se junte mucha gente a la vez. Que los padres no lleven a los niños a espacios en los que coincidan con muchas personas. Es mejor, que se queden en casa. Y si tienen que salir de casa que no se junten con más niños.



CONSEJOS PARA PREVENIR CONTAGIOS

- Ventilar las salas cerradas una vez cada hora.



- Limpiar objetos y lugares que usamos.



- Lavarse las manos con agua y jabón.



- Si tienes ganas de toser o estornudar: Tápate bien la boca y la nariz con el codo o con un pañuelo de papel.



- No compartir con otras personas cubiertos ni comida.



- No compartir objetos de higiene personal.

- No tocarse la boca y la nariz con las manos.



- No saludar con abrazos y besos.



- Mantén una **DISTANCIA DE SEGURIDAD: 1.5 metros** de otras personas para evitar el contagio.



REACCIONES A NIVEL PSICOLÓGICO

Nos encontramos ante una INESPERADA SITUACIÓN DE **ALARMA** SANITARIA, con múltiples repercusiones económicas, sociales, para la salud.

Situación NUEVA, DESCONOCIDA Y ANTE LA QUE DESCONOCEMOS SU ALCANCE Y POSIBLE PROGRESIÓN REAL EN CADA UNO DE NOSOTROS.

Esto puede hacer que aparezcan algunos de los **síntomas siguientes**:

- Estado de mayor activación física y mental, que puede venir acompañada de:
 - Híper-activación.
 - Pensamientos recurrentes.
 - Anticipación negativa hacia el futuro.
 - Estado de híper-alerta.
 - Alteración del ciclo vigilia - sueño.
 - Taquicardias, dificultad para respirar.
 - Auto-chequeo de posibles síntomas.
 - Cambios emocionales: mayor sensibilidad ante los cambios.
 - Impaciencia.



CONDUCTAS FRECUENTES

- Búsqueda de información con el objetivo de tratar de relajarnos el inicial nivel de tensión.
- Híper-activación: necesidad de movimiento casi continuado.



PENSAMIENTOS / CREENCIAS

- Pueden aparecer recurrentes pensamientos negativos o del tipo: ¿y sí? ¿y si me pasa a mí? ¿qué ocurrirá? ¿quién cuidará de los míos?
- Creencias distorsionadas: atribución poco realista de los acontecimientos y sucesos.



FASES COMUNES ANTE UN SUCESO INESPERADO

- **NEGACIÓN:** “esto no está ocurriendo”, “a mí no me va a pasar”.
- **Rabia / frustración:** etapa en la que cada persona trata de buscar una explicación a lo que está sucediendo. Es frecuente que aparezcan también sentimientos de impotencia, culpabilidad, irascibilidad.
- **Tristeza:** ante las pérdidas (físicas, emocionales) que pueden ir aconteciendo.
- **Aceptación:** de los cambios y de la nueva situación. Búsqueda activa de recursos (personales, sociales, de actividad, apoyo).
- **Integración en la vida** de cada individuo con un sentido positivo y resiliente.



¿QUÉ PODEMOS HACER?



- Trata de mantener tus rutinas.
- Intenta conservar una buena higiene de sueño, alimentación y descanso.
- Comprueba sólo fuentes fiables (Ministerio de Sanidad) sobre los datos y acontecimientos que se vayan sucediendo. En esta página del Gobierno de La Rioja puedes ver más información: <https://actualidad.larioja.org/coronavirus>.
- **Ante una situación de impacto:** trata de escribir qué es lo que más te preocupa. Y qué es lo que puedes hacer al respecto. Si no puedes hacer nada, limita tu tiempo de preocupación a media hora al día. En este tiempo anota tus mayores miedos. Escribirlos, te ayudará a poder manejarlos mejor. También puedes tratar de compartirlos con la gente de tu entorno que veas más estable, te ayudará a no sentirte solo. Si no, puedes ponerte en contacto con los teléfonos de emergencias.
- Potencia el autocuidado.
- **Aumenta las actividades** que te hagan sentirte **bien:**
 - Ver tu serie preferida.



– Llamar a un buen amigo.



– Cocinar.

– Escuchar música.

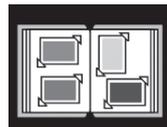
– Dibujar.



– Leer.

– Aprovechar para escribir a gente que hace tiempo no ves.

– Ordenar en casa. Hacer limpieza siempre viene bien.



– Crea un álbum manual con tus momentos y fotos preferidas.

– Comparte los recuerdos de tus momentos más divertidos con quienes te rodean. El humor es uno de los mejores antidotos frente al estrés.



– Realiza manualidades.

– Practica ejercicios de respiración/ relajación.



– Date un baño / una ducha relajante.

– Puedes practicar un masaje.

– Aprovecha para aprender idiomas o cualquier otro curso / temática que te resulte interesante. Mantente activo.

– Juega a juegos de mesa. Adivinanzas, acertijos. Crucigramas.



– Pinta.

– Haz ejercicio en casa.



– Colorea mandalas.

– Juega a juegos de diferencias.



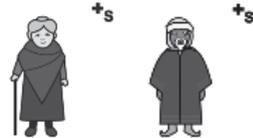
– Bebe agua con frecuencia. Hidrátate.

– Ofrecete para ayudar a tu vecino o aquella persona que conozcas y pueda estar sólo o precisar de apoyo.

COLECTIVOS VULNERABLES

- Presta atención a tu entorno y a los **más vulnerables**, si tienes recursos y sabes cómo ayudarles. O sabes de alguien que pueda estar sólo, llámale. Una llamada a tiempo puede disminuir considerablemente un desolador sentimiento de soledad.

- Mayores.

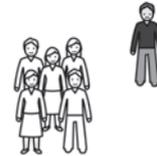


- Personas con desconocimiento de idioma.

- Personas que presenten necesidades especiales: como algún tipo de discapacidad cognitiva, física, auditiva, visual, trastorno del desarrollo, otros.



- Personas que se encuentren solas y que carezcan de una red de apoyo.



CONTRA LA ESTIGMATIZACIÓN. TAMBIÉN TE PUEDE PASAR A TI

Sonia Fontecha Heras

Psicóloga sanitaria y educativa

Acreditada experta en Psicología de Emergencias

*Vocal del área de Emergencias
del Colegio Oficial de Psicólogos de La Rioja*

¿QUÉ ES UN ESTIGMA SOCIAL?

El estigma se produce cuando se asocia a una enfermedad, por ejemplo en el caso del COVID-19, consecuencias más negativas de las que pueden ser reales. Así se piensa que al obtener un resultado positivo, esas personas van a quedarse sin amigos, o que van a perder su trabajo.

A menudo aparecen sentimientos de culpa o miedo, que afectan negativamente tanto a las personas afectadas por la enfermedad, como a su entorno más cercano.

Esto puede ocasionar que “*bajemos la guardia*” y no nos protejamos.

Si **yo soy positivo, y no lo digo**, no sólo no podrán tratarme, sino que seguiré infectando a otros.

¿POR QUÉ SE PRODUCE?

El COVID – 19 es una nueva enfermedad que aún presenta muchas incógnitas y retos:

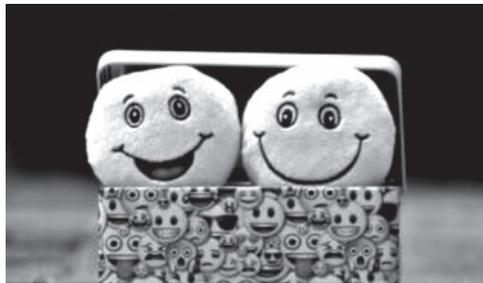
1. mayor conocimiento de cómo sobrevive el virus y su tratamiento;
2. mayor investigación sobre su vacuna y cura;

3. qué es exactamente lo que hace que algunas personas en contacto directo con otros infectados sí se contagien y otros no;
4. de qué depende la evolución asintomática o grave de la enfermedad en cada persona.

La falta de comprensión o de acceso a la información puede causar temor o pánico entre los individuos, lo que conduce a suposiciones irracionales y a la necesidad de culpar a otros. No es sorprendente que pueda haber confusión, ansiedad y miedo.

¿QUÉ PODEMOS HACER?

- Hablar de la enfermedad del coronavirus (COVID-19) y de la información que se dispone proveniente de fuentes fiables, basándose en datos científicos y en los últimos consejos oficiales de salud.
- No repitas o compartas rumores no confirmados, y evitar el uso de un lenguaje exagerado diseñado para generar más miedo o confusión como “plaga”, etc.
- Haz hincapié en la eficacia de las medidas de prevención y su tratamiento. Hay medidas simples que todos podemos tomar para mantenernos a salvo, a nuestros seres queridos y a los más vulnerables.



¿Y FRENTE AL MIEDO?

DECÁLOGO EMOCIONAL COVID – 19

1. Es importante, entender y naturalizar las emociones que sintamos y no juzgarnos por ellas. Pese a lo dolorosa / temerosa / angustiante que nos pueda resultar esta situación, se pasará.

2. Podemos cambiar cómo nos sentimos, podemos cambiar cómo actuamos y cómo pensamos.
3. Analiza otras situaciones vividas que te hayan resultado difíciles, y recuerda cómo las superaste. Pon en marcha esos recursos de apoyo / afrontamiento cumpliendo siempre con las medidas de seguridad.
4. Trata de mantenerte activo. Hacer deporte es el mejor aliado del buen humor.
5. Mantén una rutina de sueño/alimentación y un equilibrio entre las horas de descanso y actividad.



6. Come sano, hidrátate.
7. Comparte lo que sientes. Es natural que la mayoría de personas experimenten intensas emociones. Compartirlo nos ayuda a manejarlas.
8. Realiza actividades que te resulten agradables y/o placenteras.
9. Frente a la dificultad: oportunidad. Focalízate en el momento presente y en lo que puedes aprender de ello, en los aspectos positivos que esta situación te haya podido traer.
10. Mantén una actitud POSITIVA frente a la vida, y los demás. No dejes de sorprenderte. A veces nos ocurren acontecimientos negativos, pero también positivos. No te olvides de estos, porque te seguirán sucediendo.



ACTIVIDAD PARA TUTORÍA

LA VIDA DE LAS MASCARILLAS ¿A DÓNDE VAN A PARAR?

Sonia Fontecha Heras

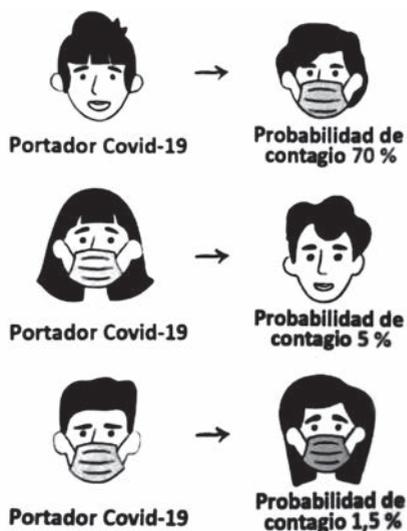
Psicóloga sanitaria y educativa

Acreditada experta en Psicología de Emergencias

Vocal del área de Emergencias

del Colegio Oficial de Psicólogos de La Rioja

- Origen. ¿Dónde se fabrican?
- Tipos / materiales.
- Uso / duración y BUEN USO.
- Eficacia: grados de barrera.
- Coste.
- Ventajas / Inconvenientes.
- ¿Dónde van a parar después de usarlas? Tarea de investigación: búsqueda de noticias sobre el impacto medioambiental y efecto negativo sobre los animales.



PÓNTELA

- Al finalizar pedir a los alumnos que realicen una pequeña presentación.
- Posteriormente puesta en común, debate y que formulen un pequeño folleto con recomendaciones que se podrá colgar en la web del centro.

LINKS DE CONSULTA DE INFORMACIÓN

<https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/when-and-how-to-use-masks>

https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332657/WHO-2019-nCov-IPC_Masks-2020.4-spa.pdf

**Y aquí, comprando mascarillas
de colores de Ágata Ruiz de la
Prada.
Se me queda corta la vida,
para poder entender al mundo.**



CÓMO UTILIZAR UNA MASCARILLA MÉDICA DE FORMA SEGURA who.int/epi-win

SÍ →

- Lávase las manos antes de tocar la mascarilla
- Compruebe que no esté rasgada ni agujerada
- Localice en la parte superior la pieza de metal o el borde rígido
- Compruebe que la parte coloreada dé al frente
- Coloque la pieza de metal o el borde rígido sobre la nariz
- Cóbrase la boca, la nariz y la barbilla
- Ajustase la mascarilla a la cara de modo que no queden aberturas por los lados
- Evite tocar la mascarilla
- Quitase la mascarilla desde detrás de las orejas o la cabeza
- Al quitarse la mascarilla, manténgala alejada de usted y de toda superficie
- Deséchela inmediatamente en un cubo de basura cerrado
- Lávase las manos después de desachar la mascarilla

NO →

- No lleve una mascarilla que le quede suelta
- No toque la parte frontal de la mascarilla
- No se quite la mascarilla para hablar con alguien ni haga nada que requiera tocar la mascarilla
- No utilice una mascarilla rasgada o húmeda
- No se ponga la mascarilla solo sobre la nariz o la boca
- No deje la mascarilla al alcance de otras personas
- No reuse la mascarilla

Recuerde que, por sí sola, una mascarilla no lo protegerá de la COVID-19. Manténgase al menos a 1 metro de distancia de otras personas y lávese las manos con frecuencia y a fondo, incluso si lleva la mascarilla puesta.

EPI-WIN  Organización Mundial de la Salud

CÓMO UTILIZAR UNA MASCARILLA HIGIÉNICA DE TELA DE FORMA SEGURA

who.int/epi-win

LO QUE DEBE HACERSE →



Lávese las manos antes de tocar la mascarilla



Compruebe que la mascarilla no está dañada, sucia o mojada



Ajustese la mascarilla a la cara de modo que no queden aberturas por los lados



Cúbrase la boca, la nariz y la barbilla



Evite tocar la mascarilla



Lávese las manos antes de quitarse la mascarilla



Quítese la mascarilla por las tiras que se colocan tras las orejas o la cabeza



Al quitarse la mascarilla, manténgala alejada de la cara



Guarde la mascarilla en una bolsa de plástico limpia y de cierre fácil si no está sucia o mojada y tiene previsto reutilizarla



Extraiga la mascarilla de la bolsa por las tiras



Lave la mascarilla con jabón o detergente, preferiblemente con agua caliente, al menos una vez al día



Lávese las manos después de quitarse la mascarilla

LO QUE NO DEBE HACERSE →



No utilice una mascarilla que parezca dañada



No lleve una mascarilla que le quede suelta



No se ponga la mascarilla por debajo de la nariz



No se quite la mascarilla cuando haya alguien a menos de un metro de distancia



No utilice mascarillas que dificulten la respiración



No utilice mascarillas sucias o mojadas



No comparta su mascarilla con otras personas

Las mascarillas de tela pueden proteger a quienes estén a su alrededor. Para protegerse e impedir la propagación de la COVID-19, recuerde mantenerse al menos a un metro de distancia de otras personas, lávese las manos a fondo y con frecuencia y evite tocar la cara y la mascarilla.

EPI-WIN

 Organización Mundial de la Salud

DÍA A DÍA CON EL CORONAVIRUS

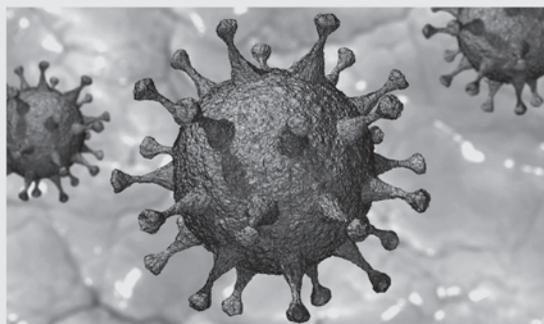
Sonia Fontecha Heras

Psicóloga sanitaria y educativa

Acreditada experta en Psicología de Emergencias

*Vocal del área de Emergencias
del Colegio Oficial de Psicólogos de La Rioja*

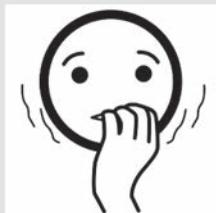
Día a día con el coronavirus



SONIA FONTECHA - PSICÓLOGA SANITARIA

Ante la nueva situación QUEDARSE EN CASA

Pueden aparecer sentimientos de
incertidumbre,
ansiedad,
malestar,
miedo



Existen recursos que
podemos poner en
marcha y que
nos pueden ayudar



Date tiempo para
asimilar la nueva
situación



Conéctate sólo
a medios oficiales
y un tiempo limitado
al día



Sigue las medidas de seguridad y sanidad

Quédate en casa



Sal SÓLO LO
INDISPENSABLE



distancia de
seguridad

Evita la sobreinformación



El resto del día : OCÚPATE



Planifica cada día



Traza un plan de acción



Mantén un diálogo positivo contigo mismo



seguro que cada día
encuentras un motivo para
sonreír un ratito , para
agradecer y recordar
momentos buenos

Focaliza esta crisis: como un nuevo reto



Una nueva oportunidad para



nuevos
proyectos en
familia

Aprovecha el tiempo



habla con tus
amigos,
compañeros,
seres queridos

Estamos contribuyendo a la supervivencia de la humanidad



SONIA FONTECHA - PSICÓLOGA SANITARIA

Y TÚ: ¿DE QUÉ BANDO QUIERES SER?

Sonia Fontecha Heras

Psicóloga sanitaria y educativa

Acreditada experta en Psicología de Emergencias

Vocal del área de Emergencias

del Colegio Oficial de Psicólogos de La Rioja

OBJETIVO: SALVAR EL MUNDO

Un *francotirador* anda suelto por la ciudad.

Se dedica a matar a aquel que se encuentra desprevenido, sin *mascarilla* de protección. El francotirador ataca cuando te encuentras desprevenido: con tus amigos, en una cena, en tu casa, con tus abuelos.

El francotirador tira balas envenenadas, que se transmiten por el aire, y pueden permanecer en suspensión hasta horas después. Este virus también se propaga a través de la saliva, el sudor.

En el centro escolar nos han dicho que no salgamos.

¿QUÉ VAMOS A HACER?

Roles:

- | | |
|--|-----------------|
| 1. Francotirador | 15. Hermano |
| 2. Enfermero | 16. Comerciante |
| 3. Político | 17. Periodista |
| 4. Médico | 18. Ecologista |
| 5. Profesor | 19. Músico |
| 6. Diversos estudiantes: “líder positivo, listo”, “líder negativo, macarra”, influenciable | 20. Cajera |
| 7. Químico/científico | 21. Agricultor |
| 8. Empresario | 22. Informático |
| 9. Hostelero/camarero | 23. Deportista |
| 10. Filósofo | 24. Enfermo |
| 11. Director | 25. Psicólogo |
| 12. Policía | 26. Historiador |
| 13. Padre | 27. Rastreador |
| 14. Abuelo | 28. Alcalde |
| | 29. Presidente |

Se repartirán los roles al azar y en secreto. Cada alumno tendrá 5-10 minutos para prepararse argumentos para defender su rol.

El alcalde los ha citado a todos, a las 20h: **SESIÓN PLENARIA EN EL AYUNTAMIENTO. ¿CÓMO SALVAR NUESTRO PUEBLO? ¿Y al resto del mundo?**

El profesor hará de moderador. No hay posturas buenas ni malas. Se trata de salvar a cuanta más gente mejor.

Después de la sesión de debate, cada uno explicará cómo se ha sentido. ¿Qué ha pensado? Y la clase como grupo presentará las mejores propuestas al tutor.

Para finalizar la actividad: visionado del vídeo: “remera que rompe el remo”. Todos podemos ser un peso muerto, o unirnos frente a la adversidad.

<https://www.eitb.eus/es/deportes/remo/videos/detalle/6564672/video-remo-orio-sandra-pineiro-remera-remo/>

Y RELATO EN FAVOR DE LA JUVENTUD

Pablo tiene 16 años y su madre es barrendera. Dice que la ha visto deslomarse para que él tenga un plato de comida en la mesa.

Por eso ayer se levantó temprano, convocó a sus amigos y amigas y se fueron a limpiar los destrozos producidos por los actos violentos producidos en Logroño.

Esto, para mí, es hacer patria.

Este “mi madre es trabajadora y sé lo que cuesta que me mantenga” es la letra del himno del lugar al que quiero pertenecer.

Ese sitio lleno de palabras que reconocen el esfuerzo, que traen dignidad a la modestia, que son una caricia al tiempo secuestrado.

Pablo y sus amigos y amigas no necesitan levantar los brazos para ondear ninguna bandera.

Porque los usan para recoger del suelo lo que otros con odio han destruido.

No hay mejor forma para hablar con orgullo de tu país que construyendo. Pablo podría haberse quedado durmiendo.

Podría haberse quedado haciendo ese tik tok que tenía planeado hacía días.

Podría haberse enfadado porque su madre llegara más tarde a casa debido a que tenía más que limpiar y es que no hay nada en la nevera.

Podría haber estado rompiendo un escaparate de una patada. Pablo podría haber hecho como que esto no iba con él. Pero claro que va con él.

Y lo que ha hecho es darnos una lección a todas las personas adultas que no paramos de quejarnos de la juventud.

A la que criminalizamos, subestimamos y a la que responsabilizamos de manera constante de todo lo malo.

Pablo ha cogido la escoba para barrer nuestros absurdos prejuicios. Pablo nos dibuja un territorio muy concreto.

Uno en el que los hijos jamás se avergüenzan de las profesiones de sus madres.

Uno en el que los hijos entienden la corresponsabilidad y que limpiar no es cosa de chicas.

Uno en el que la familia es un espacio en el que todos y todas hacen esfuerzos.

Y este territorio lo que nos da es la esperanza de que el futuro puede ser mejor. Creo que nunca he gritado viva España. Pero me iría a una plaza a gritar que Viva, Pablo. Viva toda la juventud comprometida con la realidad. Pablo crecerá.

Y cuando mire hacia atrás verá todo lo que su madre hizo por él. Eso es el hogar. Y quién quiere defender países cuando se pueden defender hogares.

Gracias, chicos, chicas. Son tiempos en los que cuesta conservar la alegría, pero gestos como estos, nos confirman que estamos dejando el mundo en cuidadosas y buenas manos.

RECOMENDACIONES SANITARIAS

Sonia Fontecha Heras

Psicóloga sanitaria y educativa

Acreditada experta en Psicología de Emergencias

Vocal del área de Emergencias

del Colegio Oficial de Psicólogos de La Rioja

EN TU CLASE O EN LA CALLE: USA SIEMPRE LA MASCARILLA
EN ESTE PERÍODO SEGUIMOS SIENDO RESPONSABLES

Tenemos muchos motivos para juntarnos, querer abrazarnos, besarnos
pero AHORA **NO** ES EL MOMENTO.

Recuerda que el virus sigue ESTANDO PRESENTE

Puede parecer que es un momento para saltarnos las normas,
pero si tú lo haces: TODOS ESTAMOS EN PELIGRO.

Y MAÑANA PODRÍA SER TU CLASE,

TU AMIGO,

TU INSTITUTO,

TU FAMILIA,

TU ABUELO, el que esté ingresado, infectado, confinado.

Sin embargo, **SÍ ES UN BUEN MOMENTO PARA:**

Realizar ACTIVIDADES AL AIRE LIBRE sin CONTACTO,

manteniendo SIEMPRE LA DISTANCIA DE SEGURIDAD Y MASCARILLA

Puedes quedar con tus amigos y hacer una salida al monte, coger la bici, correr, patinar, leer, escuchar música, ver películas,

INVENTAR

CREAR

ESTE VIRUS LO VENCEMOS JUNTOS

SI TÚ TE RELAJAS Y BAJAS LA GUARDIA: NOS ENFERMAMOS TODOS. DE TI DEPENDE QUE EN ESTE AÑO TODOS VIVAMOS

<https://www.elperiodico.com/es/videos/sociedad/campana-del-gobierno-de-canarias-para-no-bajar-la-guardia-frente-al-coronavirus/4841544.shtml?jwsourc=cl>

PREGUNTAS Y RESPUESTAS: Y TÚ ¿QUÉ SABES?

¿CÓMO SE CONTAGIA EL CORONAVIRUS (COVID-19)?

La gente puede contraer una infección por coronavirus a partir de otras personas infectadas por este virus, incluso si estas personas no presentan ningún síntoma. Esto ocurre cuando una persona infectada estornuda o tose, dispersando pequeñas gotas de agua por el aire. Esas gotitas pueden aterrizar en la nariz o la boca de una persona que se encuentra cerca.

Una infección por coronavirus también se puede contraer cuando alguien inspira diminutas partículas aerotransportadas (llamadas aerosoles) que contienen el virus. Las personas infectadas por el COVID-19 pueden proyectar aerosoles en el aire al hablar o al respirar. Los aerosoles pueden permanecer en el aire hasta 3 horas. Cuanto más cerca se esté y durante más tiempo se esté interactuando con una persona infectada por el COVID-19, mayor será el riesgo de infectarse. También es posible que una persona contraiga la infección al tocar gotas infectadas o superficies cubiertas de gotas infectadas y luego se toque la nariz, la boca o los ojos con las manos.

¿UNA PERSONA INFECTADA POR EL CORONAVIRUS (COVID-19) PUEDE CONTAGIAR AUNQUE NO PRESENTE NINGÚN SÍNTOMA?

El virus se contagia con mayor facilidad cuando una persona infectada presenta síntomas. Pero también se puede contagiar antes de que aparezcan los sín-

tomas. Una persona puede tardar de 2 a 14 días en presentar síntomas, después contraer el virus.

¿A CUÁNTAS PERSONAS PUEDE CONTAGIAR UNA PERSONA?

Puede transmitirse de una persona a otra con bastante facilidad. De momento, la OMS estima que la tasa de contagio (R_0) del virus es de 1,4 a 2,5, aunque otras estimaciones hablan de un rango entre 2 y 3. Esto quiere decir que cada persona infectada puede a su vez infectar a entre 2 y 3 personas, aunque se ha visto que puede haber personas o eventos “**supercontagiadores**” – **se piensa que el 20% de casos es responsable del 80% de contagios.**

¿CUÁNTAS PERSONAS PUEDEN MORIR?

Los primeros resultados de seroprevalencia en España (presencia de anticuerpos en la sangre) indican que, entre enero e inicios de mayo de este año, alrededor del 5% de la población fue infectada por el coronavirus. Esto significa que en España la tasa de letalidad fue alrededor del 1% (una muerte por cada 100 personas infectadas). **ES DECIR EN TU CURSO, EN TU CLASE, EN TU INSTITUTO: POR CADA CENTRO MÁS DE UNA PERSONA PODRÍA MORIR.**

ESTO DEPENDE DE TI.

SÉ RESPONSABLE.

NO BAJES LA GUARDIA.

EVITANDO EL ESTIGMA SOCIAL. MATERIAL PARA NIÑOS

Colegio Oficial de Psicólogos de La Rioja



EVITANDO EL ESTIGMA SOCIAL POR COVID-19

¿QUÉ ES UN ESTIGMA SOCIAL?

El rechazo que sufre una persona por pertenecer a un grupo, por ejemplo, cuando evitamos estar con un amig@ porque su herman@ ha dado positivo en COVID-19

CONSECUENCIAS

Confusión Emocional:



¿QUÉ PODEMOS HACER?

- Haz caso sólo de información que provenga de fuentes oficiales (Ministerio, Consejería,...).



- No repitas ni compartas rumores



- Sigue las medidas de prevención (lavado frecuente de manos, utilización correcta de mascarillas, distancia de seguridad,...)

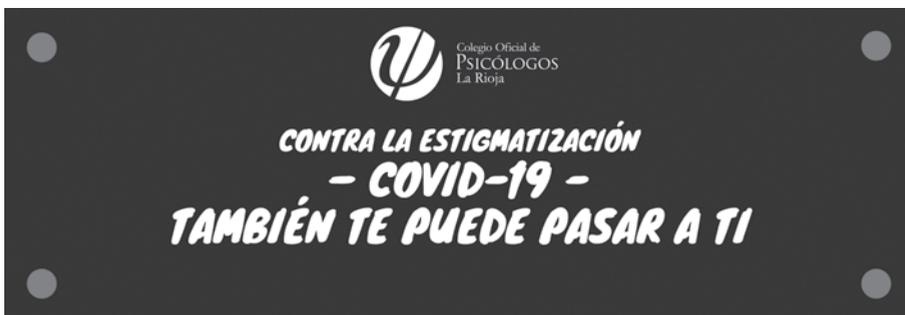


Si soy positivo y no lo digo:
no me curan (sigo enfermo) y contagio a otros

Para más información, visita: copsrioja.org

DECÁLOGO EMOCIONAL FRENTE AL COVID

Colegio Oficial de Psicólogos de La Rioja



¿QUÉ ES UN ESTIGMA SOCIAL?

El estigma se produce cuando se asocian a una enfermedad, por ejemplo la producida por el virus COVID-19, consecuencias más negativas de las que pueden ser reales. Así, se piensa que al obtener un resultado positivo, esas personas van a quedarse sin amigos, o que van a perder su trabajo.

CONSECUENCIAS

A menudo aparecen sentimientos de culpa o miedo, que afecta negativamente tanto a las personas afectadas por la enfermedad, como a su entorno más cercano.

Esto puede ocasionar que "bajemos la guardia" y no nos protejamos.

Si soy positivo, y no lo digo, no sólo no podrán tratarme, sino que seguiré infectando a otros.



¿POR QUÉ SE PRODUCE?



El COVID -19 es un virus que provoca una nueva enfermedad que aún presenta muchas incógnitas y retos:

1. Mayor conocimiento de cómo sobrevive el virus y su tratamiento.
2. Mayor investigación sobre su vacuna y cura.
3. Qué es exactamente lo que hace que algunas personas en contacto directo con otros infectados sí se contagien y otros no.
4. De qué depende la evolución asintomática o grave de la enfermedad en cada persona.

La falta de comprensión o de acceso a la información puede causar temor o pánico entre los individuos, lo que conduce a suposiciones irracionales y a la necesidad de culpar a otros. No es sorprendente que pueda haber confusión, ansiedad y miedo.

¿QUÉ PODEMOS HACER?

- Habla del virus (COVID-19) y de la información de que dispones proveniente de fuentes fiables, basándote en datos científicos y en los últimos consejos oficiales de salud.
- No repitas o compartas rumores no confirmados, y evita el uso de un lenguaje exagerado diseñado para generar más miedo o confusión como "plaga", etc.
- Haz hincapié en la eficacia de las medidas de prevención y su tratamiento. Hay medidas simples que todos podemos tomar para mantenernos a salvo, a nuestros seres queridos y a los más vulnerables.



¿Y FRENTE AL MIEDO ?

DECÁLOGO EMOCIONAL COVID - 19

1. Es importante, que entiendas y naturalices las emociones que sientas. No te juzgues por ellas. Pese a lo dolorosa / temerosa/ angustiante que te pueda resultar esta situación, se pasará.
2. Puedes cambiar cómo te sientes, puedes cambiar cómo actúas y cómo piensas.
3. Analiza otras situaciones vividas que te hayan resultado difíciles, y recuerda cómo las superaste. Pon en marcha esos recursos de apoyo / afrontamiento cumpliendo siempre con las medidas de seguridad.
4. Trata de mantenerte activo. Hacer deporte es el mejor aliado del buen humor.
5. Mantén una rutina de sueño/ alimentación y un equilibrio entre las horas de descanso y actividad.
6. Come sano, hidrátate.
7. Comparte lo que sientes. Es natural que la mayoría de personas experimenten intensas emociones. Compartirlo nos ayuda a manejarlas.
8. Realiza actividades que te resulten agradables y/o placenteras.
9. Frente a la dificultad: oportunidad. Focalízate en el momento presente y en lo que puedes aprender de ello, en los aspectos positivos que esta situación te haya podido traer.
10. Mantén una actitud POSITIVA frente a la vida, y los demás. No dejes de sorprenderte. A veces nos ocurren acontecimientos negativos, pero también positivos. No te olvides de estos, porque te seguirán sucediendo.

COLEGIO OFICIAL DE PSICOLOGÍA DE LA RIOJA

Más detalles en www.copsrioja.org

DUELO

Equipo Logroño-Oeste





03

Debemos contarles la **VERDAD** en función de la edad los niños

Utilizar la palabra **"muerto"** o decir **"ha muerto"**

Es necesario que conozcan primero la **PARTE FÍSICA, REAL** de lo que le pasa a una persona, y posteriormente se comparten las creencias religiosas, espirituales.



HASTA LOS 2 AÑOS

No existe el concepto de **muerte** *como tal.*

Pero si se percibe la ausencia de la persona significativa

Los estados emocionales se contagian

La alteración de las rutinas influye negativamente

Estar atentos por si las alteraciones de las rutinas se vuelven muy llamativas, con pérdida de peso, apatía o no recuperación del patrón de sueño





De 3 a 6 AÑOS

Piensen que la muerte es **selectiva**

de personas mayores o que están muy, muy enfermas

Creen que la muerte **no es definitiva**

Creen que los fallecidos siguen respirando, oyendo... pero en otro lugar

Necesitan mensajes claros y concisos



De 6 a 12 AÑOS

Comprenden la **universalidad y la irreversibilidad de la muerte**

Preocupación por su salud y la de los adultos de su entorno. Temen otras muertes ...

Muestran interés en **participar en los ritos y despedidas**

No mentirles ni edulcorarles la información

Manifiestan curiosidad sobre la muerte, preguntas recurrentes, confusión en conceptos, problemas de concentración...

Aparecen los primeros **pensamientos de culpa** asociados a su egocentrismo

Plena conciencia de lo que significa la muerte

Mayor de 12 AÑOS

puede fantasear con SU MUERTE con mayor o menor angustia

pueden formarse una explicación completa, a nivel biológico, filosófico, religioso.

Ante la muerte de un familiar cercano pueden sentirse muy abrumados a consecuencia de la toma de conciencia que dicha pérdida va a suponer en sus vidas y en su futuro

Integrar activamente al adolescente en todos los ritos de despedida

DAR PROTECCIÓN

La muerte no significa olvido

Dejar que se EXPRESEN

04

Iniciarles en RITUALES DE DUELO

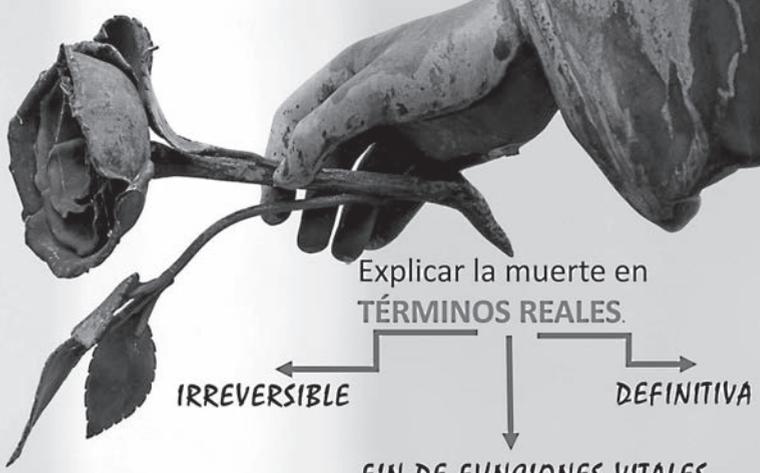
EVITAR sentimientos de autoinculpación

Si no es posible acudir a tanatorios, entierros, llevar a cabo un PEQUEÑO RITUAL EN CASA. Con ello, concretamos la muerte en un momento y en un espacio

05

El duelo es un **PROCESO**

Necesita tiempo.



Explicar la muerte en **TÉRMINOS REALES.**

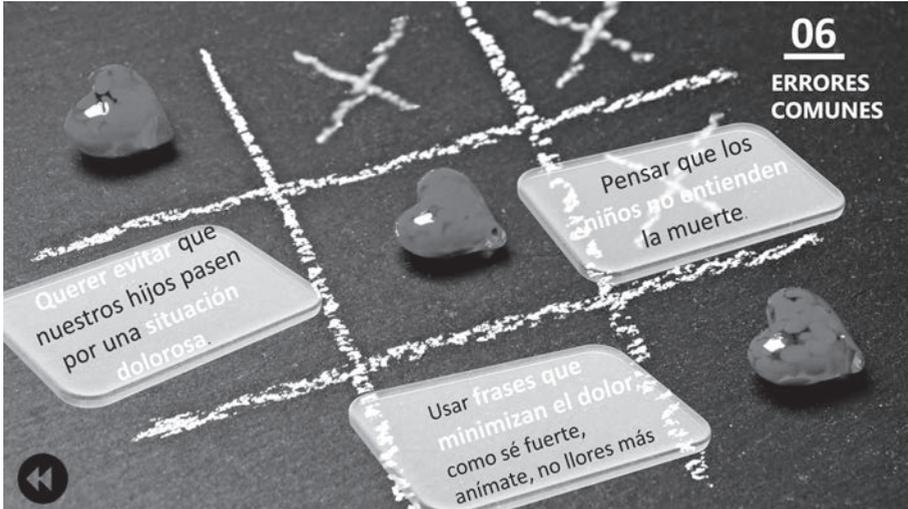
IRREVERSIBLE DEFINITIVA

FIN DE FUNCIONES VITALES



06

ERRORES COMUNES



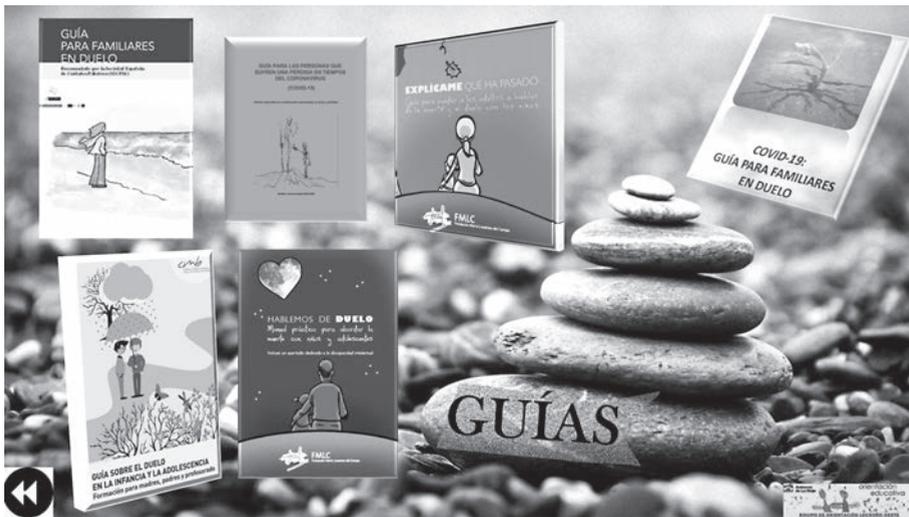
Querer evitar que nuestros hijos pasen por una situación dolorosa.

Usar frases que minimizan el dolor, como sé fuerte, ámate, no llores más.

Pensar que los niños no entienden la muerte.



DUELO



EL NIDO DE LOS PROYECTOS (RED ACRETA). ATENCIÓN A ACNEAE POR AACC

Alma Belén Pastor Ripoll

*Equipo de Orientación Logroño Oeste y Valle del Iregua
Orientadora CEIP Eduardo González Gallarza*

INTRODUCCIÓN

Ofrecer una respuesta adecuada a la diversidad es una de nuestras prioridades cuando programamos o planificamos actuaciones educativas desde el centro.

Uno de los principales motivos de esta diversidad entre el alumnado se refiere a sus capacidades intelectuales, provocando situaciones educativas muy diversas que requieren una intervención diferencial e individualizada según las necesidades y capacidades.

La legislación educativa, ha recogido la necesidad de atender al alumnado de altas capacidades en sus diferentes desarrollos normativos, Así se ha exigido dicha atención desde la LOGSE, Ley General del Sistema Educativo de 1990, hasta la actual Ley orgánica (LOMLOE) de 2020 que modifica la Ley orgánica de 2006 (LOE)

Siguiendo esta normativa, nos surgió la necesidad de diseñar un programa de atención a la diversidad para alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades. Programa que entendíamos se tenía que desarrollar en horario lectivo, con un carácter inclusivo y que resultara beneficioso y motivador para el resto del alumnado.

Así iniciamos este Programa durante el curso 2015/2016 que partía de las necesidades detectadas en estos alumnos, ya que algunos de ellos mostraban apatía y falta de motivación en la realización de las tareas del aula. Otro de ellos había

acumulado diferentes amonestaciones y faltas por presentar un comportamiento disruptivo en el aula.

El alumnado participante y sus familias mostraron su satisfacción por el Programa y por el resultado del mismo, y todos solicitaron su continuación en los cursos posteriores.

Por ello solicitamos la realización del mismo como Proyecto de Innovación Educativa en el curso 2016/2017. Desde entonces el programa se ha consolidado en nuestro centro educativo y se ha difundido y puesto en marcha en otros centros educativos de La Rioja, en concreto somos cuatro los centros educativos que desarrollamos el programa y que formamos la Red de Apoyo a la CREatividad y el TAlento. "ACRETA".

El marco teórico de referencia de este Proyecto se fundamenta en el modelo CAIT que tiene cuatro rasgos metodológicos fundamentales: constructivo, auto-regulado, interactivo y tecnológico.

OBJETIVOS

El objetivo general que se persigue con la puesta en marcha de este Proyecto es principalmente el de dar respuesta a las necesidades educativas de este alumnado.

Como objetivos específicos destacamos:

- Aumentar la implicación en el estudio.
- Mejorar su desarrollo personal y su autoestima académica y personal.
- Mejorar su autonomía y habilidades interpersonales.
- Desarrollar y abordar de todas las áreas curriculares.
- Mejorar el desarrollo de las Competencias Claves.
- Fomentar la creatividad y el pensamiento divergente.
- Fomentar la investigación y la solución de problemas.



Figura 1. Exposición de mujeres científicas para celebrar el día 11 de febrero.

METODOLOGÍA

Nos planteamos que la realización debe ser interniveles, por la riqueza que le aporta al alumnado y por la ratio del grupo.

La metodología a seguir es la elaboración de un Proyecto, a través del cual los alumnos pueden realizar un amplio proceso de investigación sobre un tema elegido por ellos mismos. De esta manera a través de este trabajo de investigación y tratamiento de la información, ejercitan las competencias del siglo XXI; colaboración, comunicación, pensamiento crítico y el uso de las nuevas tecnologías.

La tarea final es que los alumnos creen una presentación con toda la información sobre la que han investigado. Esta presentación final se publica para que esté disponible para todos/as. Se trata de presentarlo a través de la web del colegio de manera abierta a todos los usuarios de la RED. Esta realización o presentación final no es lo más importante del proyecto, aunque para ellos es su producto y la manera de mostrar todo lo que han trabajado y aprendido.

Es interesante el mostrar lo realizado al resto del alumnado, para mejorar el aprendizaje del alumnado del centro educativo sobre los temas que se tratan, así como para fomentar una cultura de esfuerzo y gusto por el aprendizaje.

La divulgación se realiza a través de las presentaciones digitales o los productos realizados. Así el alumnado ha realizado sobre los diferentes temas una multitud de productos que van desde: Kahoot!, prezi, power point, folletos impresos,

cartelería, tablas estadísticas, presentaciones genially, representaciones musicales, raps, elaboraciones gastronómicas, entrevistas a expertos, etc. Mostrándolos al resto del colegio para su difusión y apoyo en el aprendizaje de dichos temas.

Lo que nos interesa como educadores es el proceso de aprendizaje y profundización que llevan a cabo los alumnos. Así como las relaciones de colaboración, negociación e implicación en las diferentes fases del proceso de aprendizaje. Es fundamental promocionar en el alumnado tanto el pensamiento individual y crítico, como la comprobación de las fuentes y la búsqueda de evidencias científicas en cada uno de los contenidos que desarrollan.

El alumnado que participa en este Proyecto comienza con el debate y un acuerdo entre ellos sobre la temática de la investigación. Una vez que han acordado el tema sobre el que van a trabajar se realiza una fase de investigación y recogida de información de todos aquellos contenidos que crean necesarios abordar para realizar una presentación final. Además realizan entrevistas, charlas de expertos, experiencias prácticas, etc. Se le da un protagonismo muy importante a la visita y charla con los expertos que invitamos a nuestro centro, así a lo largo de estos cursos hemos contado con la colaboración de expertos como: Eduardo Sáenz de Cabezón (matemáticas, profesor de la UR y divulgador científico, presentador tv), Antonio Guillén Oterino (Biología, profesor de secundaria e investigador), Elena Azofra (Enóloga), Miguel Martínez Losa (Chef y empresario), Victor Lanchares Barrasa (profesor de la UR y Asociación astronómica de La Rioja), Pepa Castillo Pascual (Historia, profesora de la UR), etc.

En los diferentes cursos el tema del Proyecto ha versado sobre diferentes temas como Grecia, El universo, El Ruido, las especies invasoras, etc. Como ejemplo en el proyecto sobre Grecia los alumnos desarrollaron contenidos y experiencias sobre gastronomía, enología, vestimenta, defensa militar, deportes y maratón, teatro, arquitectura, matemáticas, astronomía, personajes históricos, cine, literatura, política e historia. Recogiéndolos en la presentación Prezi que está publicada en la web del CEIP Eduardo González Gallarza, elaboración de recetas griegas, entrevistas a expertos, elaboración de pinturas con pigmentos, etc.



Figura 2. Taller “La vida en una gota de agua” con el profesor Antonio Guillén Oterino.

COMPETENCIAS DESARROLLADAS

En el Proyecto desarrollado se han trabajado los contenidos de manera transversal y participando en el fomento de las competencias. Los alumnos han adquirido las siguientes capacidades en cada una de las Competencias:

- Competencia en comunicación lingüística. Se refiere a la habilidad para utilizar la lengua, expresar ideas e interactuar con otras personas de manera oral o escrita. Los alumnos han participado en debates de grupo, de parejas, entrevistas a expertos, presentaciones orales y escritas, etc.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. La primera alude a las capacidades para aplicar el razonamiento matemático para resolver cuestiones de la vida cotidiana; la competencia en ciencia se centra en las habilidades para utilizar los conocimientos y metodología científicos para explicar la realidad que nos rodea; y la competencia tecnológica, en cómo aplicar estos conocimientos y métodos para dar respuesta a los deseos y necesidades humanos.

Los alumnos han adquirido competencias matemáticas y científica; como algunos de los principios de Arquímedes, la obtención de los Números Primos, Calcular el radio de la tierra, la importancia de los estudios clásicos sobre el Cosmos, el Sistema Solar y la Tierra. Comprender y entender la importancia de conocer a los primeros científicos y científicas y su visión de entender e interpretar la realidad.

- Competencia Digital: Implica el uso seguro y crítico de las TIC para obtener, analizar, producir e intercambiar información. Los alumnos han utilizado diferentes programas informáticos, presentaciones multimedia, edición de videos, etc.

- Aprender a aprender. Es una de las principales competencias, ya que implica que el alumno desarrolle su capacidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, organizar sus tareas y tiempo, y trabajar de manera individual o colaborativa para conseguir un objetivo.
- Competencias sociales y cívicas. Hacen referencia a las capacidades para relacionarse con las personas y participar de manera activa, participativa y democrática en la vida social y cívica. Los alumnos han participado en las entrevistas con expertos, de manera activa y han participado en el proyecto relacionándose y aprendiendo a ceder y compartir responsabilidades.
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. Implica las habilidades necesarias para convertir las ideas en actos, como la creatividad o las capacidades para asumir riesgos y planificar y gestionar proyectos. Los alumnos han sido los artífices de la planificación y gestión del proyecto: aportando ideas, innovando y creando nuevos contenidos. Han dinamizado el proyecto que ha ido evolucionando y ampliándose desde su puesta en marcha.
- Conciencia y expresiones culturales. Hace referencia a la capacidad para apreciar la importancia de la expresión a través de la música, las artes plásticas y escénicas o la literatura. Los alumnos han recorrido el arte griego; valorando las representaciones arquitectónicas, literarias, pictóricas y escultóricas. Han aprendido a valorar la evolución de los materiales artísticos, (desde los pigmentos básicos al diseño por ordenador).



Figura 3. Taller sobre INTERNET a cargo del profesor Eduardo Sáenz de Cabezón.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El alumnado participante presenta altas capacidades pero diversidad en habilidades, destrezas y dificultades. Entre los mismos tenemos escolarizados alumnado que presenta TDHA, dificultades emocionales, ansiedad, impulsividad y control de la ira.

Se realiza seguimiento por parte de Orientación educativa y sus progresos y avances de las dificultades en el grupo.

Con este alumnado se siguen las medidas ordinarias para dar respuesta a estas necesidades:

Supervisión, instrucciones individualizadas, acompañar, relajar y estar muy atentos a sus avances y retrocesos para intervenir de manera temprana.

ADAPTACIÓN A LA NUEVA SITUACIÓN POR LA PANDEMIA

Durante la situación de enseñanza a distancia el programa de El Nido de los Proyectos se adaptó a la virtualidad y se usaron diferentes plataformas. Se dispuso un Padlet donde el alumnado de El Nido de los Proyectos plasmaba sus inquietudes, sus sugerencias de lecturas o actividades de ocio y también donde colgaban los Kahoot! sobre el coronavirus y la pandemia que iban creando desde sus casas. La colaboración y la interacción entre el alumnado, el profesor y la coordinadora se producía a través de videoconferencias semanales a través del Teams y entre el alumnado establecían comunicaciones frecuentes por Whatsapp y correo electrónico.

Durante este curso 2020/21 el alumnado participante desarrolla el proyecto desde sus aulas (se les ha dotado de Tablet y ordenadores portátiles), ya que no pueden interactuar con otros grupos, y la colaboración e interacción se realiza de manera virtual. La coordinadora mantiene contacto con los tutores y las tutoras del alumnado participante y mantiene reuniones periódicas con cada uno de los alumnos y alumnas.

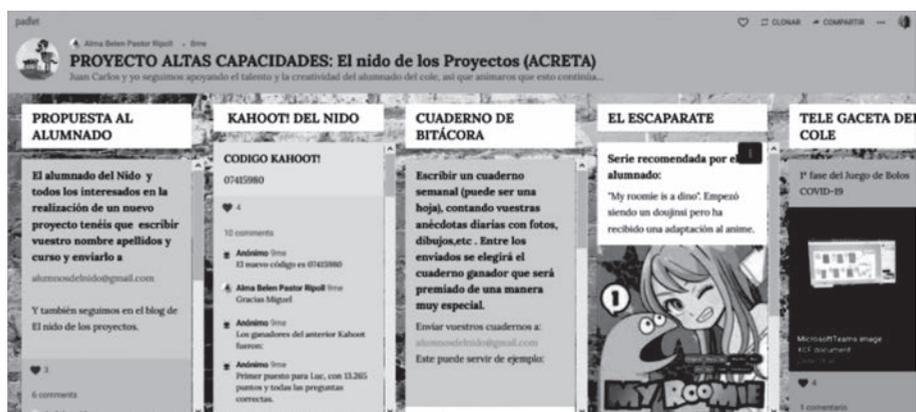


Figura 4. Padlet utilizado durante el confinamiento. Fuente: <https://padlet.com/Orientadora/xmidizpem8hr>

El alumnado continua realizando las actividades a través de la colaboración, crean grupos interactivos para desarrollar algunos de los contenidos y para realizar y elaborar las presentaciones. Se muestran con gran autonomía e iniciativa en el proceso de enseñanza aprendizaje.

EVALUACIÓN

Se seguirán los siguientes indicadores de evaluación y estándares de aprendizaje:

- Uso responsable y seguro de las Tecnologías y de la navegación en la RED.
- Uso del pensamiento creativo y de la expresión artística en cualquiera de sus modalidades.
- Colaboración y trabajo en equipo.
- Inicio y mantenimiento adecuado del debate y la discusión como medios de comunicación entre sus iguales y con el profesorado.
- Mantenimiento de las normas y responsabilidades del programa ACRETA.
- Muestra actitudes positivas hacia los compañeros (igualdad de género, no discriminación, convivencia)
- Desarrollo y muestra de esfuerzo y trabajo en el aula y fuera de la misma.
- Desarrollo de la competencia digital.
- Desarrollo de las competencias instrumentales y el espíritu emprendedor.

- Motivación en las tareas y actividades escolares.
- Implicación en la realización de las actividades propuestas por el resto del alumnado.
- Propuesta de actividades y trabajos de investigación sobre el tema elegido.
- Propuesta en el uso de nuevas técnicas o expresiones artísticas
- Propuesta de ideas, soluciones o presentaciones originales, creativas e innovadoras.
- Desarrollo de iniciativas propuestas por los compañeros.
- Uso responsable y ecológico de los materiales y recursos utilizados.
- Implicación personal en la ayuda o asistencia a las dificultades de los compañeros.

Cuadro 1. Criterios de evaluación de la Profesora y la Coordinadora.

CONTENIDO	Crees que el Programa realizado con tus alumnos ha resultado interesante.	1 2 3 4 5
	Crees que el Programa ha servido para lo que estaba diseñado.	1 2 3 4 5
	Estarías dispuesta a repetir esta experiencia en próximos cursos.	Si No
COMPETENCIAS CLAVES APRENDER A APRENDER	Crees que han aprendido a superar obstáculos y ahora piensan con más claridad.	1 2 3 4 5
	Son capaces de perseverar en la tarea, y persistir en la búsqueda de soluciones.	1 2 3 4 5
	Son capaces de buscar más alternativas para solucionar los problemas.	1 2 3 4 5
	Se fijan más en los detalles, y en datos que antes pasaban por alto.	1 2 3 4 5
	Son más capaces de tomar la iniciativa por su cuenta y buscar información, leer,...	1 2 3 4 5
	Son más capaces de darse cuenta cuando cometen errores y autoevaluar sus resultados.	1 2 3 4 5
	Se les ocurren más ideas prácticas para solucionar los problemas.	1 2 3 4 5
MOTIVACIÓN	La actividad realizada hace que tenga más ganas por aprender.	1 2 3 4 5
	Hacer esta actividad voluntaria y dentro del horario escolar, con compañeros que también quieren aprender les hace aprender con más ganas.	1 2 3 4 5
	Les hubiera gustado que esta actividad durara más tiempo.	1 2 3 4 5
	El curso ha conseguido despertar tu interés y curiosidad por cosas que hasta ahora no tenían.	1 2 3 4 5
	Crees que se han divertido en el taller.	1 2 3 4 5

Cuadro 2. Evaluación para el alumnado participante.

CONTENIDO	Crees que el Programa realizado ha resultado interesante.	1 2 3 4 5
	Crees que el Programa ha servido para lo que estaba diseñado.	1 2 3 4 5
	Estarías dispuesto a repetir esta experiencia en próximos cursos.	Si No
COMPETENCIAS CLAVES APRENDER A APRENDER	Crees que han aprendido a superar obstáculos y ahora piensas con más claridad.	1 2 3 4 5
	Eres capaz de perseverar en la tarea, y persistir en la búsqueda de soluciones.	1 2 3 4 5
	Eres capaz de buscar más alternativas para solucionar los problemas.	1 2 3 4 5
	Te fijas más en los detalles, y en datos que antes pasabas por alto.	1 2 3 4 5
	Eres más capaz de tomar la iniciativa por tu cuenta y buscar información, leer,...	1 2 3 4 5
	Eres más capaz de darte cuenta cuando cometes errores y autoevaluar tus resultados.	1 2 3 4 5
	Se te ocurren más ideas prácticas para solucionar los problemas.	1 2 3 4 5
MOTIVACIÓN	La actividad realizada hace que tengas más ganas por aprender.	1 2 3 4 5
	Hacer esta actividad voluntaria y dentro del horario escolar, con compañeros que también quieren aprender les hace aprender con más ganas.	1 2 3 4 5
	Les hubiera gustado que esta actividad durara más tiempo.	1 2 3 4 5
	El curso ha conseguido despertar tu interés y curiosidad por cosas que hasta ahora no tenían.	1 2 3 4 5
	Crees que se han divertido en el taller.	1 2 3 4 5

ORIENTAONE, EL SISTEMA DE ORGANIZACIÓN DE INFORMACIÓN PARA ORIENTADORES

Eva Pascual Luengo

APOLAR

LA IDEA

Lunes, 2 de septiembre de 2019, en mi despacho de orientación de un instituto de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional de La Rioja. Ya tengo las listas de los nuevos grupos de la ESO y me dispongo a organizar las fichas de los alumnos que todavía están con los grupos del año pasado. Me espera una tarea larga y tediosa, y como todos los años me pregunto si no habrá una forma de tenerlo todo mejor organizado. Unas fichas en papel ordenadas por grupos-clase para poderlas llevar a las evaluaciones y pasar rápidamente de un alumno a otro. Otras carpetas en el ordenador con informes en Word, y perfiles de pruebas en PDF. El programa oficial, que en La Rioja se llama Racima, con los datos personales, las notas, las faltas de asistencia. Otros archivos con listados de programas de atención a diversidad, y sus copias en papel para cuando hay que consultarlo fuera del despacho. Algunas notas en cuadernos que llevo a las reuniones de tutores. Buscar toda la información de un alumno requiere manejar varios cuadernos y archivos. Definitivamente estoy segura de que se puede hacer mejor.

Ahí mismo tomo la decisión: de este curso no pasa, voy a buscar un sistema digital que me permita tener todo organizado en un único lugar. Adiós a los papeles.

Me pongo a la tarea de diseñar un sistema de recogida y tratamiento de la información del alumnado en un centro educativo de Educación Secundaria.

LA BÚSQUEDA

El primer paso fue buscar una herramienta digital que cumpliera con los requisitos indispensables: que fuera segura a efectos de protección de datos, que fuera ágil y rápida de utilizar, que tuviera suficiente capacidad para almacenar datos de diferente tipo, que permitiera cambiar a los alumnos de grupo de un curso a otro sin ser costoso, y que fuera económica.

No voy a inventar nada, no tengo ni conocimientos ni tiempo, he preferido utilizar una aplicación existente, accesible a cualquier profesional.

Tras varios intentos fallidos con diferentes aplicaciones y programas el resultado de la búsqueda fue la versión de escritorio de OneNote 2016 de Microsoft, para la creación de bloc de notas digital. Es lo suficientemente versátil como para poderla adaptar a la orientación sin necesidad de un experto en informática.

LA ADAPTACIÓN

Una vez decidida la aplicación el siguiente paso fue adaptarla a la labor orientadora. Comencé utilizando la versión de escritorio en el ordenador portátil porque me ofrecía la necesaria seguridad frente a la protección de datos, que en nuestro trabajo siempre son datos sensibles de menores.

Funciona exactamente como un cuaderno de notas en versión digital, con la ventaja de que se puede modificar y compartir. El resultado es **una ficha de cada alumno** con toda su información (acumulada de todos los años que lleve en el centro), **organizada por grupos-clase**. Y planteada de forma muy visual.

La aplicación se estructura del siguiente modo:

- Se crea un bloc (equivale a un cuaderno que incluye toda la información de todos los alumnos de un curso académico). La he llamado “alumnos 2019-2020”.
- Dentro del bloc creo tantas secciones (o apartados) como grupos-clase: 1º A, 1º B, 2º A, 2º B, etc.
- Dentro de cada sección o grupo se crea una página (ficha de un alumno) para cada alumno con su nombre: Héctor Luna, Alba Royo, Amanda Ballester, Eduardo Mata, Juan Sancho, Eulalia Manzanares, Oumaima Kalil, etc. (nombres ficticios).

ORIENTAONE, EL SISTEMA DE ORGANIZACIÓN DE INFORMACIÓN PARA ORIENTADORES

The screenshot shows a OneNote application window titled 'Ballester, Amanda'. The ribbon at the top has tabs for '1º A', '1º B', '1º C', '1º D', '2º B', '2º C', '3º A', '3º B', and '3º C'. The main content area displays a student record form for 'Ballester, Amanda' on 'viernes, 24 de julio de 2020' at '14:37'. The form includes fields for 'Foto', 'Nacionalidad', 'Domicilio', 'RACIMA', 'INFORME', 'ÉCOMPLEC', 'MATRICES', and 'OTROS'. There is a section for 'EDUCACIÓN PRIMARIA' with sub-sections for 'MEDIA', 'SUSPENSOS', 'APOYOS', 'ACI', 'NOTAS 6º L', 'M', 'HHEE', and 'CAPACIDAD VERBAL', 'NV'. Below this is a section for 'OBSERVACIONES TUTOR ANTERIOR' with fields for 'SUS', 'CURSO: 1º', 'REPITE', 'AÑO ESCOLAR: 2018-2019', and 'AADD'. On the right side, there is a sidebar with a search bar and a list of names: 'Ballester, Amanda', 'Campos, Margareta', 'Kall, Osmalma', 'Luna, Héctor', 'Manzanares, Estelle', 'Mata, Eduardo', 'Royo, Alba', and 'Sancho, Juan'.

Figura 1. Ficha del alumno.

La aplicación tiene dos herramientas muy interesantes, las plantillas y las etiquetas.

Antes de crear cada página (ficha de un alumno) he diseñado una plantilla similar a la que utilizaba en papel para organizar la información que quiero tener de cada uno. En mi caso he incluido varios cuadros: uno para recoger los datos personales; otro para los resultados de pruebas psicopedagógicas; otro para la información que me dan del centro anterior; otro para recoger las informaciones de las sesiones de evaluación de cada curso; otro para introducir las entrevistas e intervenciones. Y esto es personalizable y rápido de generar para adaptarlo a cada curso, cada etapa o al gusto y necesidad de cada orientador.

En dos clics se configura esta plantilla para que salga en cada página nueva y así solo hay que introducir los datos del alumno. Cada curso únicamente se introducen los alumnos que entran nuevos en el centro.

Al lado del nombre del alumno pongo una etiqueta, por ejemplo, que está en el programa de refuerzo, o que es alumno con necesidad específica de apoyo educativo, o que tiene seguimiento de los servicios sociales, etc. Las etiquetas son personalizables según las necesidades de cada orientador.

Al pulsar en buscar etiquetas sale el listado de alumnos que cumplen una determinada condición, por ejemplo todos los alumnos que están en el programa de refuerzo, y pulsando en cada uno de ellos te lleva rápidamente a su ficha.

Hay otra etiqueta útil que viene por defecto que es “tarea pendiente”. Te permite tener el listado de entrevistas pendientes, o intervenciones.

Otros elementos que se incluyen en la página (ficha del alumno) son la foto, y los archivos adjuntos.

Con un clic se añade su fotografía insertando un recorte de pantalla.

Con el comando datos adjuntos del archivo se añade un enlace a otros archivos con información del alumno como informes psicopedagógicos, médicos o perfiles de pruebas. De este modo tenemos la información fácilmente accesible, pero sin ocupar espacio en la ficha.

También es útil el buscador en el que puedes poner el nombre o apellido y rápidamente sale la ficha del alumno.

¿Y cómo funciona día a día? Imaginemos una reunión de tutores de 2º de ESO. Abro la sección de 2º A, y a la derecha tengo el listado de todos los alumnos, selecciono del que estamos hablando con un clic y se me presenta la ficha con toda su información por si tengo que consultar algo, o añadir alguna nota.

¿Y qué pasa cuando cambiamos de curso? Pues esto también es fácil: se crea una copia del bloc de este curso al que llamaremos “alumnos 2020-2021” y nuevas secciones 1º A, 1º B, etc. Y pinchando en cada página (alumno) y arrastrando, ésta se traslada al grupo-clase en el que estará en dicho curso. Mantengo toda su información y a lo largo de curso voy añadiendo lo nuevo.

Lo más destacable de este sistema es:

- Que es muy sencillo para introducir información y permite el uso de plantillas que simplifican la tarea.
- Es ágil a la hora de buscar información por la utilización de etiquetas y del buscador.
- El paso de un alumno a otro es rápido.
- Contiene acceso directo a otros documentos como perfiles, informes, etc.

LA PUESTA EN MARCHA

El mes de diciembre comencé a utilizar OrientaOne con los alumnos de 1º de ESO: creé las fichas, volqué la información y empecé a trabajar con él, comprobando desde el principio sus ventajas.

Para mejorar su utilización lo sincronice con OneDrive para crear una copia accesible desde cualquier ordenador, tablet o móvil. La sincronización la configuré para que sea automática cada vez que se haga una modificación.

También he utilizado la versión web, con menos herramientas (no sirve para crear plantillas y es más lento), pero suficiente para hacer consultas cuando he utilizado un dispositivo sin la versión de escritorio.

La prueba de fuego llegó en las sesiones de evaluación de diciembre. ¿Podría cambiar de alumno y de grupo lo suficientemente rápido? ¿Me daría tiempo a tomar notas? El resultado nuevamente fue un éxito.

Así que me decidí a utilizar OrientaOne con el alumnado de 2º y 3º de ESO. ¡Qué buena decisión! pensé cuando en marzo tuve que empezar a trabajar desde casa y solo tuve que cargar con un ordenador.

LA TRASFERENCIA

A la vista de los resultados compartí mi experiencia con otras compañeras. En una videoconferencia de dos horas de duración les expliqué todo el proyecto para que pudieran utilizarlo de forma autónoma. A la semana siguiente dos de ellas ya lo estaban utilizando y a fecha de hoy han desterrado su anterior sistema de recogida de información por las ventajas que encuentran en OrientaOne.

Los elementos más valorados han sido:

- Permite tener toda la información en un único lugar.
- Supone un importante ahorro de tiempo.
- Es posible utilizar el sistema en distintos dispositivos, en el despacho, en un aula o en casa.
- Se puede compartir la información.

CONCLUSIÓN

Opté por utilizar OneNote por ser una herramienta muy versátil, fácil de utilizar y económica. Y a partir de ella, mediante las herramientas que incorpora, convertirla en un sistema de gestión de la información del alumnado de un centro educativo para su uso en orientación educativa: OrientaOne.

OrientaOne es una aplicación segura cuando se utiliza la versión de escritorio en un ordenador personal con las debidas medidas de seguridad. En el caso de La Rioja también lo es si se sincroniza con la cuenta personal en OneDrive que la Consejería de Educación proporciona a cada docente.

Una vez puesta en práctica hemos comprobado que su uso es satisfactorio, fácil a la hora de introducir datos, rápido a la hora de consultarlos, y cómodo para actualizarlo cada curso. En resumen, ágil en su uso día a día.

Se adapta muy fácilmente a las necesidades o gustos de cada orientador y de cada centro. Las modificaciones las realiza cada uno en el momento sin tener que depender de un profesional de la informática.

Por otra parte, su coste es económico.

La conclusión es que tras utilizar OrientaOne día a día durante más de medio curso he simplificado mucho la tarea de gestionar información, he ganado tiempo y además, ¡han desaparecido los papeles de mi mesa!



Proyecto EDU2017-85642-R
Ocio y bienestar en clave intergeneracional

