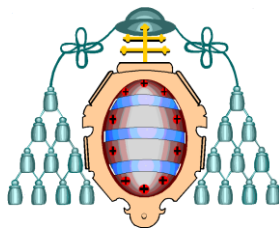


**Nº de  
Tribunal**

**26**



**Universidad de Oviedo**

**Facultad de Formación del Profesorado y Educación**

**Máster en Formación del Profesorado de  
Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y  
Formación Profesional**

**Trabajo Fin de Máster**

**“Programa para promover las habilidades de  
comunicación en el alumnado”**

**Autora: Elisa Eugenia Barrios Rípodas**

**Directora: María de las Mercedes Inda Caro**

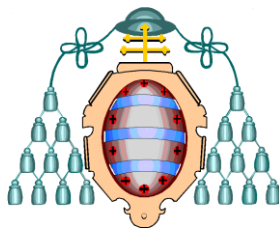
**Fecha: Junio 2013**

**Autorización del directora/a. Firma**



**Nº de  
Tribunal**

**26**



**Universidad de Oviedo**

**Facultad de Formación del Profesorado y Educación**

**Máster en Formación del Profesorado de  
Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y  
Formación Profesional**

**Trabajo Fin de Máster**

**“Programa para promover las habilidades de  
comunicación en el alumnado”**

**Autora: Elisa Eugenia Barrios Rípodas**

**Directora: María de las Mercedes Inda Caro**

**Fecha: Junio 2013**

**Autorización del directora/a. Firma**



## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
1 Análisis y reflexión sobre la práctica a partir de la aportación que se ha realizado desde las materias cursadas en el máster. ....	2
2 Propuestas innovadoras y de mejora a partir de la reflexión sobre la práctica. ....	17
3 El diseño del Plan de Actuación del EOEP.....	19
3.1 Objetivos generales del plan. ....	22
3.2 Unidades de actuación dentro de los tres ámbitos de intervención. ....	23
3.3 Aspectos de la organización interna del Equipo Orientación Educativa y Psicopedagógica, y de la coordinación externa. ....	41
3.4 Evaluación del plan de actuación del EOEP.....	42
3.5 Bibliografía y recursos a utilizar en el EOEP. ....	44
4 Propuesta de Innovación. ....	49
4.1 Diagnóstico Inicial. ....	49
4.2 Justificación y objetivos de la innovación. ....	49
4.3 Marco teórico de referencia de esta innovación. ....	54
4.4 Desarrollo de la innovación. ....	59
4.4.1 Plan de actividades. ....	60
4.4.2 Agentes implicados. ....	68
4.4.3 Materiales de apoyo y recursos necesarios.....	69
4.4.4 Fases (calendario/cronograma).....	69
4.5 Evaluación y seguimiento de la innovación. ....	69
5 Referencias Bibliográficas .....	71
ANEXO I.....	73
ANEXO II .....	74
ANEXO III.....	75



## INTRODUCCIÓN.

El presente Trabajo Fin de Máster está elaborado desde la especialidad de Orientación Educativa del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. Como orientadora en formación he realizado las prácticas en el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) General de Oviedo el cual atiende a Colegios de Educación Infantil y Primaria.

Este trabajo se compone de dos partes diferenciadas. En la primera parte, se presenta una reflexión sobre el Prácticum en relación con las asignaturas cursadas en el máster y se describen propuestas innovadoras y de mejora a partir de dicho análisis de la práctica.

La segunda parte del trabajo consiste en la exposición de las propuestas de mejora en el Diseño de un Plan de Actuación para el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP). Así, esta segunda parte consta del diseño del Plan de Actuación del EOEP y, del planteamiento y desarrollo de una propuesta de innovación. La propuesta de innovación está relacionada con el asesoramiento y colaboración con los programas de los centros dentro del ámbito de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje. Dentro de esta actuación se propone llevar a cabo un programa intercentros, denominado “*Programa para promover las habilidades de comunicación en el alumnado*”, en cuatro centros de Educación Infantil y Primaria de una zona rural del Principado de Asturias.

## PRIMERA PARTE

### **1 Análisis y reflexión sobre la práctica a partir de la aportación que se ha realizado desde las materias cursadas en el máster, donde se incluirán los aspectos relacionados con el contexto, la historia del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) General de Oviedo, la organización, el Plan de Actuación del Equipo y las técnicas y estrategias observadas.**

Las asignaturas cursadas en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de la especialidad de Orientación Educativa proporcionan una amplia base de conocimientos para estar preparada en el momento de realizar las prácticas. Otros conocimientos, no obstante, se aprenden a lo largo del período de prácticas y, aun finalizadas éstas, ya cuando tu capacitación es mayor, eres consciente de tus competencias y de tus puntos débiles y de la necesidad de una actualizada y continua formación.

Para comenzar con este apartado de reflexión y análisis de las prácticas en relación a la teoría, he de comentar que el máster se centra, tal y como indica su nombre, en una etapa concreta del sistema educativo que se dirige al alumnado, a partir de los 12 años de edad. Las materias del máster, por tanto, están dirigidas a la práctica docente o de orientación educativa (en mi caso) dentro de la etapa de secundaria, a los Departamentos de Orientación (D.O.). Este es el primer año, sin embargo, que se brinda la oportunidad de realizar las prácticas en el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica General de Oviedo, para el alumnado del máster de la especialidad de orientación educativa. Estos Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPs) realizan su trabajo en centros de Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP), lo que cambia el perfil del alumnado (de 3 a 12 años) y el tipo de funciones. Como orientadora en formación, me interesó esta opción, y a pesar de que la teoría no va dirigida directamente para esta etapa, los contenidos se pueden aplicar de igual manera en el caso de un gran número de materias. Una de las razones por las que escogí realizar las prácticas en el equipo fue el hecho de que dedican una gran parte de su trabajo a realizar evaluaciones psicopedagógicas. En los Institutos de Educación Secundaria es una parte que igualmente se trabaja, pero se realiza en menor medida o con menor frecuencia. Así pues, consideré que necesitaba complementar mi formación práctica en evaluación psicopedagógica, ya que la que poseía era excesivamente teórica. Si bien es cierto, que mi formación previa como licenciada en psicología junto con una parte de los conocimientos adquiridos en el máster, me han ayudado a comprender aspectos de la intervención de los orientadores/as educativos/as.

Para facilitar la lectura de esta primera parte del trabajo fin de máster he estructurado este apartado en las siguientes secciones: organización, historia y funcionamiento del EOEP, contexto de los centros educativos, atención a la diversidad y, tecnologías de la información y comunicación (TICs).



He dividido de esta manera toda la información para organizar y estructurar la lectura, así cada bloque abarca aspectos relativos a cada una de estas temáticas. Se procura hacer alusión a todos los aspectos trabajados a lo largo de las materias del máster. En organización, historia y funcionamiento del EOEP, se tratan los aspectos que conciernen al equipo: su funcionamiento, la legislación, la historia, la organización y el Plan de Trabajo en relación a las asignaturas cursadas. En cuanto al contexto, se expone todo lo relativo a las características de los centros, del alumnado, de las familias, estructura organizativa, recursos y espacios y, documentos de centro.

El bloque de atención a la diversidad hace referencia a la filosofía y a la práctica de los centros y del orientador educativo hacia la atención a la diversidad, las medidas que se ponen en funcionamiento en los centros, la evaluación psicopedagógica y la intervención y seguimiento de casos particulares. Por último, se muestran las nuevas tecnologías como una herramienta actual de trabajo por parte del orientador educativo y de los centros. La propuesta de innovación, además, va a contemplar el uso de las nuevas tecnologías como un instrumento importante para el desarrollo de las actividades.

### ***Organización, historia y funcionamiento del EOEP.***

La información relativa al funcionamiento y organización de los EOEPs, así como la relativa a los diferentes servicios de orientación educativa que existen, fueron contenidos de la asignatura de Procesos de la Orientación Educativa. En la práctica, es interesante conocer la historia de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, ya que su origen es reciente. Siguiendo esta asignatura, el comienzo de la institucionalización de la orientación educativa y profesional sucede en 1977, momento en el que se crean los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV). En 1982, en el marco de la Ley de Integración Social de Minusválidos (LISMI), surgen los Equipos Multiprofesionales integrados por especialistas en psicología, pedagogía, trabajadores y trabajadoras sociales y, en algunos casos, especialistas en logopedia y médicos/as. Algunos de los integrantes del EOEP actual formaron parte de esos Equipos Multiprofesionales durante tres años. Con la publicación del Real Decreto sobre la Ordenación de la Educación Especial de 1985, se pone a funcionar la integración del alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios y se crean los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPs), los Equipos de Atención Temprana (EATs) y los Equipos Específicos (EEs).

Han sido varias las asignaturas las que, en mayor o menor profundidad, han hecho referencia a la legislación vigente relacionada con la orientación, generalmente los contenidos han ido dirigidos al Departamento de Orientación (D.O.), su conceptualización, con qué otros órganos tiene que coordinarse y cuáles son sus competencias o funciones. Asignaturas como Los Ámbitos de la Orientación Educativa y Procesos de la Orientación Educativa, que han sido específicas para la especialidad de

orientación, han abordado de una manera más explícita y desarrollada aspectos de la estructura, las funciones, las coordinaciones de todos los servicios de orientación educativa (no únicamente del D.O.) en las diversas etapas educativas.

La legislación relativa a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en España es poco reciente y es dependiente de la Comunidad Autónoma en la que se encuentren. La descentralización y mayor autonomía en cuanto a las competencias en educación, según la asignatura de Procesos y Contextos Educativos (PCE) supone un mejor análisis y una mejor adaptación de la educación a los sujetos. La legislación en la práctica del EOEP no se maneja diariamente. Sin embargo, cuando surgen problemas, es cuando, por lo general, se acude a ella y entonces, se apoya una intervención en base a lo dictado por normativa legal.

En la actualidad, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación pone énfasis en la orientación en la etapa de secundaria, no obstante, se menciona vagamente la orientación educativa. En la práctica, las funciones de los EOEPs en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias quedan establecidas en leyes de orden menor como Reales Decretos, Órdenes y en las Circulares de Inicio de Curso de los EOEPs. Al estar orientado el máster a la Educación Secundaria, en asignaturas como Procesos de la Orientación Educativa (POE) o Los Ámbitos de la Orientación Educativa y el Asesoramiento Psicopedagógico trabajamos sobre las Circulares de Inicio de Curso pero para Centros Públicos o Privados, no la Circular del EOEP. Las Circulares son documentos en los que la Consejería de Educación establece aspectos que no quedan recogidos en la normativa y, en los que se determinan las líneas prioritarias de trabajo para el curso escolar. Para la elaboración del Plan de Actuación del Equipo se referencian las Instrucciones para la Organización y Funcionamiento de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Generales y de Atención Temprana (curso 2011-2012), que en realidad (según lo que me transmitió mi tutor) esto hace referencia a la Circular de los EOEPs curso 2011-2012. Este curso escolar la Consejería de Educación no emitió ninguna Circular, así pues, el equipo elabora el Plan de Actuación conforme a la Circular del curso pasado.

En relación al funcionamiento y organización de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, éstos se organizan en los diferentes sectores en los que se divide Asturias. El Sector de referencia al que atiende el EOEP General de Oviedo incluye 26 centros de titularidad pública que corresponden a los concejos de Oviedo, Llanera, Morcín, Riosa, Proaza, Teverga y Quirós. Dentro de este sector de referencia existen, asimismo, 15 Centros Concertados (casi todos en Oviedo) con los que el EOEP General de Oviedo se coordina en los procesos de escolarizaciones.

En la zona urbana (Oviedo) se atienden 13 centros, en la zona semiurbana (Oviedo, Ribera y Llanera) se atienden 8 centros, y en la zona rural se atienden 5 centros (Riosa, Morcín, Quirós, Teverga, Proaza).

El EOEP está compuesto por 8 orientadores y orientadoras educativos, y, 2 profesores/as técnicos de servicios a la comunidad (PTSC). Cada orientador u orientadora del EOEP, especialidad de Psicología y Pedagogía, es el referente de 3 o 4 centros. Los Profesores/as Técnicos de Servicios a la Comunidad son referentes de 8 o 9 centros cada uno/a. Mi tutor de prácticas es uno de los orientadores educativos del equipo y es, a su vez, el director del EOEP, con lo que he podido aprender lo que supone ejercer ambos cargos. Este orientador educativo es el responsable de cuatro centros educativos situados en zonas rurales de Asturias: C.E.I.P. “Soto de Trubia”, C.E.I.P. La Plaza (Teverga), C.E.I.P. “Virgen de Alba” (Quirós) y C.E.I.P. “Padre Nicolás Albuérne” (Proaza). La atención a estos centros es quincenal y todos ellos ofertan Educación Infantil y Educación Primaria.

En el caso del EOEP, las funciones de los miembros del equipo implican tres ámbitos de intervención principales: apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje, apoyo a la acción tutorial y apoyo al desarrollo de medidas organizativas y curriculares. Durante la teoría del máster, se ha hecho hincapié en las tres funciones de secundaria (el apoyo al desarrollo de medidas organizativas y curriculares sería el ámbito que cambia respecto a secundaria, en vez del Programa de Orientación Académica y Profesional) por lo que es al llegar a la práctica cuando voy descubriendo qué se entiende por este tercer ámbito. En la práctica, las actuaciones que realizan los orientadores y las orientadoras educativas no se claramente diferencian unas de otras, en una misma reunión con el director o directora de un centro se abordan distintas actuaciones de los tres ámbitos. De hecho, se podría decir que se entremezclan las diversas actuaciones en unas pocas acciones o actividades.

El Plan de Actuación del EOEP o del DO es un documento que descubro al llegar a prácticas, si bien es cierto que se nombra en Procesos de la Orientación Educativa, a lo largo de las prácticas, en el cuaderno de prácticas y ahora, en el Trabajo Fin de Máster. Lo primero que nos muestran al llegar al equipo fue el Plan de Actuaciones, el plan de intervención en los centros de los cuales es referente mi tutor y también, hemos trabajado sobre un registro mensual que sirve para la evaluación continuada del plan. El Plan de Actuación del EOEP General es un documento manejable, que los miembros utilizan a través de los planes de intervención que tiene cada orientador/a educativo/a en los centros, y que se incluyen en la Programación General Anual de los mismos. El plan de intervención en los centros del sector es similar (en cuanto a las actuaciones a realizar) al Plan de Actuación del EOEP.

Por tanto, los criterios que sigue el orientador educativo en este centro son los mismos que sigue todo el E.O.E.P. a la hora de realizar su trabajo. A modo de ejemplo, voy a nombrar alguna de las actuaciones del Plan de Trabajo del equipo: evaluación psicopedagógica de nuevos casos; elaboración de informe psicopedagógico y devolución de información a centro y familias; asesoramiento a tutores/as en procesos de toma de decisiones acerca de la atención educativa, evaluación, promoción, permanencia ordinaria en un ciclo del alumnado; asesoramiento en la elaboración y

evaluación de las Adaptaciones Curriculares Individuales; asesoramiento en el acompañamiento al alumnado en el paso de Educación Primaria a Educación Secundaria Obligatoria, etc.

El orientador educativo, en la práctica diaria, hace su trabajo en función de las demandas y consultas que realiza el profesorado, la profesora de pedagogía terapéutica, la profesora de audición y lenguaje, el equipo directivo, familias y otros profesores o profesoras u otros agentes educativos. En años anteriores se trabajaba en base a unos programas existentes (P.A.D., P.A.T...), esta práctica se ha ido dejando de lado, aunque aún se trabaja en ocasiones por programas.

El trabajo del orientador educativo se caracteriza por seguir un modelo de consulta colaborativo. El modelo de la orientación educativa debe entenderse como una estructura que está en constante transformación y que se va construyendo a través de la práctica. Se entiende como una fundamentación de la intervención en permanente adaptación a una realidad cambiante. La asignatura de Procesos de la Orientación Educativa (POE) ha aportado los conocimientos necesarios para comprender los diferentes modelos que existen de la orientación educativa y me ha permitido dialogar sobre el tema con mi tutor de prácticas. El modelo de consulta colaborativa en el que basa sus actuaciones el EOEP se caracteriza por ser un modelo de consulta triádico (orientador, profesorado y alumnado/familia). El orientador educativo tiene una función de consultor y el tutor una función de mediador, en un diálogo abierto y en condiciones de igualdad. Este modelo es proactivo frente al modelo tradicional correctivo o remedial. El tradicional es un modelo clínico, que todavía se utiliza eventualmente para realizar intervenciones individuales concretas (con familia o alumnado).

Desde el modelo de consulta colaborativa se entiende que las actuaciones tienen un carácter intencional, comprensivo, preventivo y de desarrollo. Este modelo debe facilitar la cooperación y el compromiso de compartir la responsabilidad de los procesos. Esta forma de intervenir, generalmente, está en función de la demanda de un centro. Varias asignaturas como Ámbitos de la Orientación Educativa o Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad, definen al orientador u orientadora educativa como un dinamizador de centro, si bien en la práctica no se ve reflejado este rol, al menos en el EOEP, quizás por ser un profesional externo al centro.

Como hemos visto en diferentes asignaturas (POE, Los Ámbitos de la Orientación Educativa), los agentes de la comunidad con los que los orientadores u orientadoras desarrollan sus funciones frecuentemente son: profesorado técnico de servicios a la comunidad (PTSC), equipo directivo de centro, tutores/as, profesorado, profesorado de pedagogía terapéutica, profesorado de audición y lenguaje, auxiliar educativo/a, Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), Claustro de Profesores, familia, alumnado, profesorado de programas de refuerzo.

El trabajo de los componentes del EOEP además de realizarse con los distintos agentes de los centros educativos, es de coordinación con otros profesionales externos a

los centros del sector. El EOEP General, por tanto, colabora y se coordina, cuando es preciso, con otros EOEPs de otras zonas, con Equipos Específicos (Altas Capacidades, Auditivos, Motóricos, Comportamiento, Trastornos Generalizados del Desarrollo) y con Departamentos de Orientación. Del mismo modo, colabora y se coordina con otros Servicios como son el profesorado de inmersión lingüística, el profesorado de Aulas Hospitalarias, Servicios de Salud, Servicios de Salud Mental, Centro de Valoración de Personas con Discapacidad y Unidades de Atención Infantil Temprana (UAIT) de la Consejería de Bienestar Social, Servicios Sociales y Educativos Municipales, Servicios Sociales del Principado, Centros de Acogida, ONCE, ADANSI, Asociación Síndrome de Asperger, Asociación Tourette, Asociación Síndrome de Down, ANHIPA, entre otros.

Estas colaboraciones se realizan con el objetivo de desarrollar un trabajo conjunto, conseguir las mejores adecuaciones y adaptaciones educativas para el alumnado, tanto en el proceso de evaluación psicopedagógica como en el establecimiento de las necesidades educativas específicas individuales y el seguimiento. Asimismo, es importante que haya una coordinación con servicios que intervienen con el alumno o la alumna fuera del centro escolar.

### ***Contexto de los Centros Educativos.***

Tal y como hago referencia en el sub-apartado anterior, mi tutor de prácticas es el orientador educativo de cuatro Centros de Educación Infantil y Primaria (C.E.I.P.) de una zona rural de Asturias: C.E.I.P. “Soto de Trubia”, C.E.I.P. La Plaza (Teverga), C.E.I.P. “Virgen de Alba” (Quirós) y C.E.I.P. “Padre Nicolás Albuérne” (Proaza). Las visitas a estos cuatro centros se realizan con una periodicidad quincenal.

A continuación voy a describir el contexto de estos centros: el número de alumnado matriculado, las características y la diversidad de este alumnado, las características socioeconómicas de las familias, la estructura organizativa de los centros, descripción de espacios y recursos y, por último, los documentos de centro y su relación con las funciones del orientador u orientadora educativo.

El contexto está situado en un entorno rural, ya no se habla de escuelas rurales, sino el término que se utiliza actualmente es el de escuela en un medio rural (Corchón 2000). Las características de este tipo de centros como vamos a ver seguidamente son: el centro es el único en la localidad, hay una multigradación en la composición de las aulas y está situado en pequeños núcleos de población con un bajo número de habitantes (Corchón, 2000).

El número de alumnado matriculado en estos centros en el curso actual (2012/2013) es bajo. En algunos de estos colegios el número total de alumnado es 12 (Soto de Trubia) o 23 (Proaza), números que en un contexto como el urbano suponen una clase de un curso. Los centros educativos de mayor número de alumnado son los de

Teverga y Quirós. La organización interna de los centros en cuanto a la formación de cursos se suele dividir entre Educación Infantil y Educación Primaria. Dentro de Primaria, en todos estos centros, se organizan las aulas agrupando diferentes cursos (un ejemplo de esto sería: un aula formada por alumnado de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria). Este aspecto marca las características del colegio, debido al escaso número de alumnado, y a la adaptación metodológica y organizativa que supone para el profesorado.

En relación a la estructura organizativa de estos centros, los órganos de gobierno suelen ser unipersonales, el equipo directivo se compone por el director, que asume las funciones del Jefe de Estudios y del Secretario. Asimismo, el director (en tres de estos cuatro centros) ejerce como docente impartiendo clase al alumnado. Existen, además, Claustro de Profesores y Consejo Escolar, pero no existe Comisión de Coordinación Pedagógica en todos ellos. La Asociación de Madres y Padres no está presente en todos estos centros, quedando la coordinación con las familias vinculada al Consejo Escolar, las tutorías y al constante trato diario con éstas.

El profesorado de los centros está compuesto por profesorado de centro y profesorado itinerante. El profesorado que itinera suele ser profesorado de música, religión, inglés y lengua asturiana, así como profesorado de pedagogía terapéutica y profesorado de audición y lenguaje, que hay uno por cada dos centros. En cuanto al personal no docente varía según el centro educativo. En todos existe el personal de limpieza, y conductor o conductora de transporte escolar. En algunos, también, hay personal de cocina y comedor.

El alumnado que acude a estos cuatro colegios proviene de los pueblos de la zona (de los diferentes concejos). Un porcentaje elevado de los alumnos/as vive en pueblos donde no hay otros niños de su edad y en ocasiones no hay más niños. En días laborables, la relación con el grupo de iguales de algunos de estos niños y niñas se produce, por tanto, cuando están en el colegio. La mayor parte de los alumnos y las alumnas viven en construcciones típicas del hábitat rural, viviendas unifamiliares de planta baja o planta y un piso, en las que un número elevado de los mismos conviven además de padres e hijos, los abuelos.

El alumnado de estos centros es muy diverso en cuanto a intereses, actitudes hacia el centro y el estudio, y, en cuanto al rendimiento académico. Estos aspectos van en función al centro y las circunstancias del alumnado. En estos centros educativos no hay trastornos graves de conducta ni alumnado con discapacidad motórica ni sensorial. Hay alumnado con discapacidad psíquica leve, un caso de pluridiscapacidad, un caso de altas capacidades, retrasos madurativos en la etapa de infantil, y alumnado con dificultades de aprendizaje y desfase curricular. El alumnado que tiene dificultades de aprendizaje suele tener otros problemas añadidos. Asimismo, suele haber problemas puntuales de aprendizaje y alumnado sin necesidades educativas especiales ni dificultades de aprendizaje.

Los centros educativos, en cuanto a espacios y recursos, han sido centros que en el pasado han tenido mayor número de alumnado por lo que, en general, están en buenas condiciones. Son colegios amplios, con buena luz, algo fríos en invierno, que tienen biblioteca, gimnasio, aula informática, comedor (algunos), sala de dirección, sala para el profesorado, salas de material, etc. Los patios son, en general, grandes y están situados en un entorno rodeado de naturaleza.

En cuanto a las características de la actividad socioeconómica del entorno, la mayoría de los habitantes de estas zonas se dedica a una actividad agrícola-ganadera como medio de vida. Un elevado porcentaje de personas comparten las actividades agrícola-ganaderas con el trabajo en empresas. Además, hay un gran número de pensionistas del campo, que son los que aportan los mayores ingresos en muchas de las unidades familiares. Las madres se dedican a las labores de la casa, si bien esto cada vez se produce en menor medida, siendo los dos miembros de la familia los que generan ingresos, en ocasiones, de una forma temporal, debido a la escasez de puestos de trabajo en la zona.

Todo este análisis de los centros y de su entorno está relacionado con los documentos de centro. Son varias las asignaturas que me han ayudado en la comprensión del entramado de los documentos de centro, y no sólo a entenderlos sino a ser capaz de analizarlos y reflexionar sobre ellos. En la asignatura de Procesos y Contextos Educativos se conocen los distintos documentos, dando una mayor importancia al análisis del Proyecto Educativo de Centro (PEC) y a la Programación General Anual (PGA). En la asignatura de Procesos de la Orientación Educativa (POE) analizamos y conocimos el Plan de Acción Tutorial (PAT) y en la asignatura de Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad el Plan de Atención a la Diversidad (PAD). En la práctica del orientador educativo no he podido ver si colabora o asesora en su elaboración o diseño del PAT o el PAD, los documentos son de carácter anual, por lo que supongo que esta función se desarrolla a principios del curso escolar. En cuanto al Plan de Acción Tutorial, es un documento que sustenta la acción que lleva a cabo el tutor. El orientador educativo no se centra en asesorar la acción tutorial con las familias o el alumnado o las actividades a realizar, en general. Las actuaciones que yo pude observar se relacionan con el asesoramiento de cómo trabajar con una familia concreta, a la hora de la promoción de un alumno al curso siguiente o cambios de etapa. Igualmente, el orientador educativo es, en ocasiones, el agente directo que asesora a la familia en alguna problemática concreta o hace un seguimiento con una familia con la que se está trabajando.

Una duda personal que me surge acerca de los documentos de centro es su operatividad, estos documentos reflejan la filosofía y valores de centro, sus características, pero no he visto que se evalúen en relación a su adecuación al contexto. Las modificaciones oportunas de los documentos anuales se recogen en la memoria de final de curso, no obstante, no he podido ver quién realiza la memoria y de qué manera.

No he podido observar tampoco si se lleva a cabo un proceso de evaluación sistemática o no, y si el orientador colabora en ese proceso.

Un documento que me ha llamado la atención a lo largo de las prácticas, es el Plan de Convivencia, que es común a seis centros (tres de ellos son centros en los que mi tutor de prácticas es orientador educativo). El Plan de Convivencia es elaborado por un grupo de trabajo compuesto por miembros de diferentes centros que comparten un tipo de contexto rural e ideas comunes en los modelos educativos que defienden. Los centros que lo desarrollan son CEIP “Trubia”, CEIP “Padre Nicolás Albuerne”, CEIP “Virgen de Alba”, CEIP “La Plaza”, CEIP “Las Regueras” e IES Trubia.

La convivencia es otro de los temas que hemos trabajado en Procesos de la Orientación Educativa, sobre el que me hubiese gustado profundizar más. El enfoque que se propone es de resolución de conflictos a través de la construcción de un agradable clima escolar de convivencia, ambiente de diálogo y debate. Se considera la sanción innecesaria e ineficaz, ya que se argumenta que la sanción funciona para alumnado que ya ha interiorizado y asimilado las normas explícitas e implícitas. Se entiende que para niños y niñas que tienen graves problemas de convivencia hay que enseñar y ser ejemplos de conductas deseables dentro de un modelo ideal de convivencia, convivir en el respeto y la tolerancia. Se entiende que la actuación con este tipo de alumnado supone un aprendizaje.

Sin embargo, a modo de reflexión del Plan de Convivencia, la realidad y la práctica habitual distan en gran medida de lo escrito en el papel. Al menos en algunos de los centros en los que he realizado las prácticas, ya que, normalmente, se actúa según un modelo tradicional: comportamiento inadecuado-castigo/consecuencia negativa, y en ocasiones, bajo mi percepción, sanciones no proporcionales e ineficaces.

Para terminar, me parece importante mostrar la relación que estos centros ofrecen y mantienen con las familias, contenidos que analizamos en Sociedad, Familia y Educación (SFE). En esta asignatura se ha trabajado cómo realizar un análisis de la comunicación centro-familia y, de esta manera, mejorar la cohesión, relaciones interpersonales entre ambos y la convivencia. Tal y como he indicado anteriormente no todos los centros educativos tienen Asociación de Madres y Padres. Algunos centros participan en un Proyecto de Apertura de Centros. Este proyecto trata de fomentar la colaboración de toda la comunidad educativa a través de las actividades extraescolares, quedando abierta la inscripción para personas que no son alumnado del centro, y se realizan, asimismo, actividades en días concretos como puede ser Navidad, Carnavales o el día del libro. En cuanto a las actividades que ofrece el centro a las familias son, generalmente, boletines informativos, reuniones trimestrales, reuniones del A.M.P.A., dialogo a través de la libreta escolar o agenda, y los tablones de anuncios de las páginas web de centro. El orientador educativo en esta relación centro-familia realiza actuaciones puntuales. En un centro se demanda, durante este período de prácticas, la colaboración del orientador educativo para tratar con las familias la implicación en el



proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. Se proponen unas charlas con las familias, no he podido asistir a las mismas debido a la finalización del período de prácticas. Me parece interesante comentar que al centro y a las reuniones, suelen acudir las madres, solamente he visto a un padre y una madre en una reunión con el orientador educativo.

### ***Atención a la Diversidad***

En la actualidad, nuestro sistema educativo (previamente a la aparición de la LOMCE) está basado en un modelo de atención a la diversidad. Se organizan medidas y actuaciones de atención a la diversidad según dos criterios: el perfil del alumnado y la prevención. Se entiende al conjunto del alumnado como un grupo heterogéneo, que aprende a través de la construcción de los significados con diferentes inteligencias y estilos de aprendizaje. Por ello, hay que adaptar la práctica educativa a esta diversidad, la programación debe ser flexible y adaptarse a cada grupo aula.

La atención a la diversidad es un tema que se aborda en todas las asignaturas del máster con mayor o menor profundidad. Las asignaturas que van dirigidas directamente a la adquisición de conocimientos y la reflexión sobre este tema son las siguientes: Educación Inclusiva y Atención a la diversidad, Los Ámbitos de la Orientación Educativa, Procesos de la Orientación Educativa, Desarrollo, Aprendizaje y Educación, y, Diseño y Desarrollo del Currículum. La asignatura de Diseño y Desarrollo del Currículum contempla la necesidad de atender y realizar las programaciones del profesorado atendiendo a la variedad del alumnado, proponiendo diferentes metodologías y recursos a utilizar.

A mi parecer, exceptuando la asignatura de Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad, la atención a esta heterogeneidad se enfoca hacia los grupos de mayor vulnerabilidad, cuando en realidad debe incluir a todo el alumnado. Del mismo modo, los Planes de Atención a la Diversidad de los centros están, generalmente, centrados en estos grupos relacionados con una categoría diagnóstica o unas características concretas y no comprenden toda la variedad existente dentro del alumnado. Una educación inclusiva supone que el centro ofrezca y vertebré su funcionamiento para la atención a esta diversidad. El Proyecto Educativo de Centro conviene que esté diseñado para generar una cultura inclusiva y una forma de intervención inclusiva. El profesorado, asimismo, es un agente educativo que transmite o debería transmitir esa conciencia de igualdad dentro de las diferencias interpersonales. Es una responsabilidad común de todos los agentes educativos el promover una filosofía inclusiva.

En la práctica, los centros que anteriormente fueron centros específicos siguen concentrando un mayor número de alumnado con ciertas discapacidades. Como se comenta en las diferentes asignaturas específicas y como he podido observar en primera persona, todos los centros educativos no están adaptados en cuanto a espacios ni en cuanto a recursos (fisioterapeuta, auxiliares educativos, profesorado de audición y lenguaje). Asimismo, la atención al alumnado suelen ir en función de las posibilidades

de los centros más que en función de las expectativas o características del alumnado. Para los casos de trastornos o discapacidades cognitivas de mayor gravedad, resulta complicado que puedan ser atendidos únicamente en un centro ordinario, no existen recursos suficientes para atender a este alumnado. Por ello, se suele proponer una modalidad de escolarización en centro específico o una modalidad combinada. La teoría, con frecuencia, está por delante de la práctica, lo cual no considero negativo aunque quizás podría ser mejor ir poco a poco para que no hubiera estas diferencias entre lo ideal y lo real.

Una sensación que he tenido a lo largo de las prácticas, cuando he interactuado con parte del profesorado, es que tienen una pretensión de que el alumnado al que imparten clase sea igual, trabajen a buen ritmo, se comporten de manera ejemplar, y tengan buen rendimiento. La realidad, no es de esta manera y he podido observar en el profesorado cierta desmotivación a causa de que parte alumnado no rinde como debe rendir o al no observar resultados inmediatos. El trabajo del orientador, en parte, va dirigido a que ese alumnado mejore, sin embargo, es importante ser consciente de la realidad con la que se trabaja, proponer metas alcanzables y fomentar la motivación del alumnado. Como futura orientadora educativa, considero necesario hacer un buen análisis para proponer una buena intervención y un seguimiento, ir probando diferentes formas de actuar y no quedarse en una.

La comunicación con el profesorado, equipo directivo y familias es la parte de la práctica de los orientadores y orientadoras junto con la intervención, que me parece más complicada, ya que hay muchas variables que interfieren en el asesoramiento. Con esto me refiero a variables personales de estos agentes, disponibilidad, motivación hacia el trabajo y la colaboración, etc.

Las medidas de atención en la diversidad las hemos visto con detalle en Procesos de la Orientación Educativa y en Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad. En la teoría se proponen una gran número de medidas para dar respuesta a la diversidad del alumnado, sin embargo, en la práctica he visto que, usualmente, las que se aplican en Educación Infantil y Primaria son el apoyo en grupo ordinario, la Adaptación Curricular Significativa, la permanencia ordinaria en un ciclo y, el Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA). No he podido ver cómo se asesora en el diseño de una Adaptación Curricular Significativa, debido a los meses en los que he realizado las prácticas, a pesar de que en la teoría vimos cómo se procede y se realiza. Desconozco, por tanto, si se utiliza el PROACI para la elaboración de las adaptaciones, que es un programa informatizado que facilita esta tarea.

En la teoría, en asignaturas como Diseño y Desarrollo del Currículum (DDC) o Los Ámbitos de la Orientación Educativa se muestran la variedad de metodologías disponibles para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La realidad de estos centros es, que se usan dos o tres metodologías. En Educación Infantil se trabaja a través del juego pero una gran parte del tiempo se invierte, en la actualidad, en la realización de fichas.

En Educación Primaria, las metodologías que pude observar eran individuales, expositivas por parte del profesorado, activas en cuanto a ejercicios de pizarra, cuaderno o libro de texto, y de grupo (en el caso de la asignatura de educación física o puntualmente). Considero que este tipo de metodologías individuales fomentan el aprendizaje de un tipo de cultura, y, al mismo tiempo, son un reflejo de la cultura actual individualista y competitiva.

Para hacer una reflexión sobre la práctica habría que preguntarse, si se podría hacer un análisis del tipo de alumnado, de sus estilos de aprendizaje y de los contenidos previos que poseen para adecuar la metodología y los contenidos al alumnado al que se va a atender. En el máster se propone continuamente utilizar metodologías flexibles y materiales variados, en la práctica es difícil de proponer. Por otro lado, me ha resultado curioso no oír hablar acerca de las competencias básicas a la hora de evaluar al alumnado, los criterios de evaluación (que he podido observar en este período) aparecen en función del contenido de la asignatura y el curso.

En los siguientes párrafos voy a centrarme en la evaluación psicopedagógica y la intervención. Una de las actuaciones a las que se dedica más tiempo como profesionales de la orientación educativa en Educación Infantil y en Educación Primaria, es la evaluación psicopedagógica, a la elaboración de informes y dictámenes (en caso necesario) y a la realización de un seguimiento de estos casos. Este es un tema que se ha abordado de diferentes maneras en las asignaturas específicas para la especialidad de orientación educativa. Hemos realizado actividades de análisis de casos y elaboración de informes psicopedagógicos en Ámbitos de la Orientación Educativa, POE, Educación Inclusiva y Atención a la diversidad y, Desarrollo, Aprendizaje y Educación. Asimismo, hemos recordado y trabajado sobre los diferentes trastornos y problemáticas más habituales dentro de la atención a la diversidad. Cada caso es único y distinto, y esto te hace ser consciente de la cantidad de formación que precisas para desarrollar este tipo de trabajo, así como estar continuamente complementando y actualizando tus conocimientos.

La realización de un ajustado diagnóstico o valoración del alumnado es importante para intervenir, posteriormente, de manera efectiva. Es satisfactorio verse capaz de aplicar los conocimientos teóricos a la práctica. En este período de prácticas hemos podido manejar diferentes pruebas de evaluación psicopedagógica (algunas de ellas vistas en el máster), y elaborar con la ayuda del orientador educativo, tanto informes psicopedagógicos como dictámenes, proponiendo medidas de atención a la diversidad.

En cuanto a los instrumentos que se usan para la evaluación psicopedagógica, en general, son poco recientes. Muchos de los tests son adaptaciones de test elaborados en otros países, tal y como hemos visto en alguna asignatura hay que valorar la fiabilidad y la validez interna de estas pruebas. Como profesionales tenemos que manejar medidas lo más objetivas posibles. Por eso, considero fundamental contrastar siempre con varias

pruebas psicométricas los resultados obtenidos y con otro tipo de información como puede ser las entrevistas con las familias, los informes de otros profesionales, las entrevistas con el alumnado, las reuniones con el profesorado, la observación o criterios diagnósticos de manuales como el DSM-IV-TR o el CIE-10.

En relación a la evaluación psicopedagógica puede estar presente en las valoraciones de nuevos casos de escolarización de alumnado de necesidades educativas especiales. El recuerdo del contenido de psicología evolutiva de la licenciatura así como algún aspecto que se repasa en la asignatura de Desarrollo, Aprendizaje y Educación en el máster en cuanto a las etapas de Piaget me han sido útiles para estas evaluaciones con niños de entre 2 y 3 años.

Asimismo, en SFE y en POE se recuerda el enfoque teórico ecológico de Bronfenbrenner. Como orientadora educativa me parece que la comprensión de este conjunto de sistemas interrelacionados es preciso para entender la intervención y abordarla desde todos los agentes de la comunidad educativa. El niño o la niña no es la única persona sobre la que se focaliza la intervención, la familia y un análisis de la misma en cuanto a estructura familiar, historia, entorno socioeconómico o estilo de educación parental son aspectos a tener en cuenta. De igual modo, la intervención debe ir dirigida al trabajo con el profesorado y un análisis también de su estilo de enseñanza, la metodología y los recursos que suele utilizar.

El proceso que se sigue para la realización de la evaluación psicopedagógica, se ha detallado en materias como POE y Ámbitos de la Orientación Educativa. Ha sido útil poder comprender de antemano todas las fases de la evaluación. He podido seguir y observar sin dificultad cada uno de los pasos que se llevan a cabo con diferente alumnado de diferentes colegios, desde la demanda que realiza el profesorado, la solicitud de autorización a la familia para comenzar la evaluación psicopedagógica, la aplicación de los diferentes métodos de recogida de información y aplicación de pruebas psicométricas, la devolución de la información a familia y profesorado, la elaboración de los informes y dictámenes, la solicitud de recursos, la intervención y el seguimiento.

De toda la diversidad del alumnado que puedes encontrar en la práctica, en el máster se hace un gran hincapié en las dificultades o trastornos de aprendizaje. En la práctica es llamativo analizar que existe un porcentaje importante de alumnado que responde a estas características. La evaluación psicopedagógica supone un problema cuando el alumnado no encaja claramente en ninguna categoría diagnóstica de las que establece el dictamen. Por tanto, la intervención, que es la finalidad principal de la realización de una valoración, se queda a nivel de centro con el profesorado o la familia y no es posible solicitar otros recursos (por ejemplo, apoyo del profesorado de pedagogía terapéutica). Con esto me refiero a que un número de alumnado que tiene dificultades de aprendizaje no puede recibir apoyo, a menos que tengan un desfase curricular superior a dos años con algún otro problema añadido. Desde mi punto de vista, la intervención cuando ya existe un desfase de dos años con una problemática

añadida va a resultar de mayor complejidad y no es una intervención inmediata. El alumnado con dificultades de aprendizaje dispone de la medida de atención a la diversidad PROA (Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo), el inconveniente que tiene este programa es que se lleva a cabo fuera del horario escolar y es opcional.

Del mismo modo, hay una parte del alumnado cuya capacidad se considera que está en una zona límite o difusa (puntuaciones entorno 70 a 85 de CI). Para este alumnado, que también necesita apoyo en muchas ocasiones, no se puede pedir a no ser que tenga un trastorno o problemática asociada. La intervención se realizaría, así pues, dentro aula y contando con la colaboración del profesorado y la familia.

El sistema educativo promueve valores de igualdad dentro de las desigualdades y las diferencias personales, hay que dar más apoyos a las personas que más lo necesitan. En la práctica esto es aún difícil de conseguir.

Otro aspecto que me ha llamado la atención es la falta de habilidades sociales y emocionales del alumnado. Estos centros trabajan estos temas de forma transversal en las distintas asignaturas, sin embargo, se observa en un porcentaje de alumnado que presenta dificultades a la hora de comunicarse y de comprender las intenciones, motivaciones y deseos propios, y de otras personas. Una parte de este alumnado con escasas destrezas sociales tiene dificultades de aprendizaje.

A modo de conclusión, me gustaría recalcar que la actuación que conlleva un mayor esfuerzo para mí es la intervención. El orientador educativo sugiere indicaciones, pautas, formas de trabajar al profesorado y a las familias. De este asesoramiento a la puesta en marcha de estas orientaciones hay problemas, desconozco la causa, si se debe a una mala comunicación o si se debe cambiar o estructurar en mayor medida este proceso para que se vayan alcanzando los objetivos que se proponen conjuntamente.

### ***Tecnologías de la Información y la Comunicación***

Las nuevas tecnologías han supuesto una transformación en diversos aspectos de nuestras vidas, en la forma de comunicarnos, de interactuar y de acceder a la información. Poco a poco la educación va cambiando los formatos y las herramientas de trabajo incluyendo las nuevas tecnologías como parte fundamental de ésta. Esto supone adquirir competencias nuevas que antes no se requerían como, por ejemplo, el manejo de ordenadores e internet. La asignatura del máster que lleva este mismo nombre y otras asignaturas (Ámbitos de la Orientación Educativa, Procesos de la Orientación Educativa, Desarrollo, Aprendizaje y Educación) han fomentado la reflexión acerca de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs).

Así pues, realizo un breve análisis acerca del uso de las TICs como una herramienta más del profesional de la orientación educativa y, como herramienta educativa en los cuatro centros educativos. Los componentes del EOEP General de Oviedo usan diariamente recursos como el teléfono, el teléfono móvil, el ordenador,

portátiles, internet y el fax para comunicarse con los distintos profesionales con los que se coordinan. Habitualmente, hacen uso, a su vez, de una plataforma de las que se habla en el máster, el Sistema para la Administración Unificada de los Centros Educativos (SAUCE).

Igualmente, todos los centros educativos poseen ordenadores, algunos disfrutaban pizarras digitales y portátiles. Existe un portátil para el profesorado de pedagogía terapéutica, profesorado de audición y lenguaje, y portátiles para alumnado de 6º de EP por el proyecto de la escuela 2.0. En la práctica, he visto el uso del portátil a una profesora de audición y lenguaje, y el uso de un ordenador, en un aula de Educación Infantil, como herramienta de juego. No he podido observar cómo se utiliza el ordenador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay que decir que no todos los centros tienen página web, tampoco he conocido en la práctica ni a través de los documentos de centro que se trabajen blogs en las asignaturas, ni que hagan otros usos de las TICs.

El uso de las TICs puede ser beneficioso para todo el alumnado, sin embargo, puede serlo especialmente para una parte del alumnado con necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje. La información además de presentarse en otro formato, puede ser más visual y facilitar el aprendizaje.

Las TICs van a facilitar la igualdad en la educación entre el alumnado en algunas ocasiones, por ejemplo, para personas sordas la información más visual y la posibilidad de interactuar con esta información, es un formato que puede ser muy útil. Para personas que tienen TDAH también es positivo ya que la información vendría con estímulos más motivadores y cambiantes por lo que puede resultar más llamativo para ellos y ellas, y quizás se puede trabajar la atención sostenida con este medio. Sin embargo, debe ser una parte complementaria y facilitadora, pero no debe ser considerada como una intervención aislada o única.

También, de cara a la intervención, en el proceso de enseñanza y aprendizaje el uso de las pizarras digitales o ejercicios de ordenador pueden resultar muy útiles para personas con dificultades de aprendizaje (por ejemplo personas con dislexia), haciendo las tareas que no se les dan bien más motivadoras y llamativas. Con niños de primaria esto puede hacer que los ejercicios parezcan una forma de jugar, haciendo la tarea menos pesada y más entretenida. He podido estar presente en la utilización de programas de ordenador de lectura y programas de educación emocional con alumnado como forma de intervenir del orientador educativo.

Finalmente, en la asignatura de diseño y Desarrollo del Currículum se hace referencia al uso de los teléfonos inteligentes (smartphones) en las aulas como otro recurso más, en el ámbito de secundaria. En primaria no lo he visto como herramienta educativa. Si bien es cierto que al dialogar los alumnos y alumnas comentan que en casa tienen consolas, play station, wii y otros dispositivos. No hay que olvidar, sin embargo, que no todo el alumnado tiene estos juegos, ordenadores o internet en sus casas.

## 2 Propuestas innovadoras y de mejora a partir de la reflexión sobre la práctica.

En mi opinión, no es fácil plantear propuestas de mejora ya que el Plan de Trabajo y el funcionamiento del E.O.E.P. son buenos. El clima laboral, la coordinación con otros servicios, las reuniones internas y externas, la forma de trabajar y otros aspectos son adecuados y admirables. De hecho, los miembros del equipo deben resolver gran cantidad de trabajo en un tiempo bastante limitado, a mi parecer.

Como orientadora en formación he ido recogiendo información a lo largo del período de prácticas del quehacer de mi tutor del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica. La información recogida me ha servido para poder reflexionar sobre las necesidades que existen en el EOEP y en los Centros Educativos. La formación teórica y los contenidos del máster me han ayudado, a su vez, a reflexionar y a poder formular propuestas de mejora.

Una de las necesidades que he podido percibir y que reflejo en el diseño del Plan de Actuaciones es la evaluación de este plan. El EOEP hace una evaluación interna de su Plan de Trabajo a través de dos instrumentos (un registro cuantitativo y un diario cualitativo). Es interesante y positivo el hecho de que se realice una evaluación sistematizada del plan. Sin embargo, opino que una evaluación externa podría aportar una visión complementaria y útil de la valoración del Plan de Actuaciones en los centros. Esta evaluación externa se podría realizar de diversas formas, con un cuestionario de satisfacción y propuestas de mejora que cumplimentara el profesorado o mediante reuniones acerca de este tema con el personal docente de los centros.

De esta manera, se puede promover un clima de trabajo agradable, ya que se tiene en cuenta a los y las profesionales con los que se colabora diariamente y que pueden contribuir a mejorar el plan y la forma en que se llevan a cabo las intervenciones en sus centros educativos. Asimismo, esta valoración externa va a fortalecer las relaciones en un plano de igualdad y colaboración.

Otra de las propuestas que realizo en la segunda parte, en el Diseño del Plan de Actuaciones, es el asesoramiento a profesorado y Equipo Directivo en la evaluación de los programas de centro. En la práctica de los centros no he observado que se lleve a cabo ninguna evaluación de los proyectos o los programas que se implementan. Es por ello, que considero relevante proponer una formación en evaluación al Equipo Directivo, para que así sean capaces de valorar la efectividad de un plan, programa, proyecto o actividad, la cantidad y adecuación de los recursos o la satisfacción de los participantes.

Por último, la propuesta de innovación que voy a desarrollar en la segunda parte del trabajo es el asesoramiento e intervención en la puesta en marcha de un “*Programa para promover las habilidades de comunicación en el alumnado*”. Esta propuesta se va a detallar posteriormente, a pesar de ello, voy a nombrar brevemente las necesidades

recogidas que justifican esta actuación. Algunas de estas necesidades son: el bajo número de alumnado de centros, el contexto similar de los cuatro centros educativos en una misma zona rural, la necesidad expresada por parte de las familias de que sus hijos e hijas se puedan relacionar con sus personas de su edad, el bajo o nulo número de niños y niñas que hay en los pueblos, la percepción de escasas habilidades de comunicación en el alumnado de los centros y la necesidad de promover el desarrollo integral del alumnado (intelectual, social y afectivo), entre otras.

En base a estas tres necesidades descritas, por tanto, se propone la elaboración de un programa intercentros para promover las habilidades sociales, en concreto habilidades de comunicación en el alumnado de 3er Ciclo de Educación Primaria de cuatro centros educativos de una zona rural.

Esta intervención va a tener un carácter inclusivo, desde el que se pretende compensar las desigualdades dando una atención educativa específica para este alumnado y en este tipo de entorno rural.

El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) va a adquirir un gran protagonismo en el aula, ya que el ordenador y la conexión a internet serán herramientas de uso frecuente para el desarrollo de las actividades y un instrumento de comunicación interpersonal con el alumnado de otros centros.

Así pues, con las actividades se pretende mejorar las habilidades de comunicación del alumnado en estos centros, promover la adquisición de competencias básicas tales como la lingüística, la competencia social y ciudadana, competencia de aprender a aprender y, tratamiento de la información y competencia digital en el alumnado así como aumentar la motivación del alumnado ante las tareas escolares.



## SEGUNDA PARTE

### 3 El diseño del Plan de Actuación del EOEP

Para realizar el diseño de un Plan de Actuación es necesario examinar la normativa relativa a los servicios y funciones de la orientación educativa, en este caso, de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Generales. En este aspecto, se puede afirmar que la legislación vigente es, en general, poco reciente e inespecífica. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación menciona en diferentes momentos, de una manera difusa, la orientación educativa. En su Título Preliminar, art. 1 f) indica *“la orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, valores y destrezas”*. El Título II de la misma habla en el capítulo I acerca del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y en diferentes momentos hace referencia la educación inclusiva y la atención a la diversidad. El orientador educativo no aparece en estos apartados, sin embargo, algunas de las intervenciones del EOEP están relacionadas con estas áreas.

En el Título III, art. 91 d) se concretan las funciones del profesorado y, se nombra la orientación educativa, académica y profesional del alumnado en colaboración con los servicios y departamentos especializados (servicios de orientación educativa).

Las indicaciones acerca de las funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) Generales se muestran de manera más concisa en las Circulares de Inicio de Curso, las Circulares de los propios EOEPs y, en Órdenes y Decretos del Principado de Asturias y de otras Comunidades Autónomas. El Decreto 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias concreta en los artículos 18 y 19 que los servicios de orientación educativa y psicopedagógica son los encargados de la evaluación psicopedagógica de alumnado con necesidades educativas especiales y alumnado de altas capacidades. Asimismo, la Resolución de 24 de marzo de 2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la evaluación del aprendizaje del alumnado de Educación Primaria hace referencia a la intervención de los orientadores y orientadoras educativos a la hora de realizar la evaluación inicial de alumnado de incorporación tardía.

De todos estos documentos, la Circular de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPs) Generales del Principado de Asturias 2011-2012 es el escrito que hace alusión a las funciones con una mayor precisión. La Circular plantea tres ámbitos de trabajo en función de las necesidades que requieran los centros: el apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje, el apoyo a la acción tutorial y el apoyo al desarrollo de las medidas organizativas y curriculares. Estos tres ámbitos se desarrollan brevemente. Igualmente, dispone de las actuaciones de carácter general que se deben llevar a cabo, como son la colaboración y coordinación con otros servicios externos al

EOEP (Consejería de Educación, Servicios Sociales, Servicios de Salud Mental, Equipos Específicos, Equipos de Atención Temprana, Departamentos de Orientación de I.E.S., Asociaciones...).

La Circular de Inicio de Curso 2011-2012 para los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica establece que:

*“En tanto no se disponga de normativa autonómica propia reguladora de la orientación educativa y de atención a la diversidad será de aplicación, con carácter supletorio, la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación.”* (Consejería de Educación, 2011, p. 6).

No obstante, si leemos esta Orden encontramos que su territorio de aplicación es Ceuta y Melilla, y no el territorio del Ministerio de Educación como parece reseñar la Circular. La inexistencia de una normativa específica para los diferentes servicios de orientación educativa favorece el desconocimiento de su figura dentro de la comunidad educativa, dando en ocasiones oportunidad a la confusión en las tareas y obligaciones a realizar. Hay una falta de precisión a la hora de delimitar los principios y funciones de la orientación: objetivos, modelos, áreas, contextos de intervención, así como de determinar quiénes son los agentes de la orientación educativa y los métodos a emplear.

De la misma manera que nos debemos fijar en la legislación, la elaboración de un Plan de Actuación debe asentarse dentro de un marco teórico que guíe y sustente la intervención orientadora. El período de prácticas en el EOEP General de Oviedo me ha permitido conocer qué modelos de orientación educativa han sido la base de la intervención en un pasado reciente. Durante años el modelo de referencia ha sido un modelo de intervención por programas. Existían una serie de programas que eran integrados en el Proyecto Educativo del Centro con objeto de prevenir diversas problemáticas. Los programas eran elaborados para responder a unas necesidades detectadas y manifestadas tanto por el profesorado como por el propio orientador u orientadora educativa en el desarrollo de sus funciones. Así pues, tras esta detección se planificaban unas actuaciones estableciendo unos objetivos a conseguir.

Hoy en día, este modelo se sigue utilizando pero no como único modelo. El modelo que se propone para enmarcar las actuaciones del plan es un modelo mixto de intervención, esto supone el uso de diferentes modelos en función del tipo de intervención que se lleve a cabo. El modelo mixto comprende tres modelos diferentes: el modelo de consulta, el modelo por programas y el modelo clínico. El modelo de consulta se observa habitualmente en la práctica, se caracteriza por ser indirecto, grupal, externo y proactivo. Si bien es cierto que en ocasiones puede ser indirecto e individual. Indirecto hace referencia a que el orientador asesora al profesorado y/o familia y éstos, son los agentes que actuarán con el alumnado. Tras la demanda por parte del profesorado o la familia acerca de una problemática, se trabaja conjuntamente en base al establecimiento de unos objetivos, con el fin de resolver o modificar una situación concreta. Dentro de este modelo me parece importante señalar la relación orientador

profesorado de igual a igual, de colaboración y coordinación, un trabajo conjunto para la consecución de unos objetivos planteados. En la práctica es uno de los aspectos que se observa causa mayores dificultades, ya que un número importante de profesorado advierte la figura del orientador u orientadora como persona cuyas indicaciones tiene que acatar y esto produce reticencia a la colaboración. Así pues, se propone reafirmar las relaciones de corte colaborativas, igualitarias y de corresponsabilidad, no jerárquicas (Hernández y Cruz, 2007). Es necesario potenciar la receptividad y reducir las resistencias mutuas. Un paso para esta transformación y para el entendimiento y la realización de un trabajo conjunto puede ser la asunción tanto por parte de los componentes del equipo como por parte de los centros educativos de un modelo que dé sentido a unas actuaciones determinadas. El modelo debe estar bien articulado y debe ser asumido por todos los profesionales (Nieto y Botías, 2000). Es por ello que hay que clarificar los objetivos dentro del centro, y deben ser compartidos por el profesorado, se debe crear un clima relacional favorable al asesoramiento y la colaboración.

Otro de los modelos es el de programas (al que ya se ha hecho referencia), que aún sigue funcionando en menor medida y que se caracteriza por ser (como el anterior) indirecto, grupal, externo y proactivo. Por último, el tercer modelo es el modelo clínico, éste tiene unas características diferentes, su uso es excepcional para casos concretos y para la realización de las evaluaciones psicopedagógicas. Este modelo se ha utilizado en otros contextos y, también, se ha usado tradicionalmente en educación. Se lleva a cabo, generalmente, una vez se conoce la existencia de un problema, y es el orientador el agente directo que interviene con el alumno o la alumna. Por tanto, es un modelo directo, individual y reactivo.

Para terminar, es interesante destacar los principios que guían esta intervención orientadora que son: el principio de prevención, el principio de desarrollo y el principio de intervención social. El principio de prevención pretende potenciar las fortalezas del alumnado y anticiparse a los posibles problemas que puedan surgir. A su vez, según el principio de desarrollo se quiere dotar al alumnado de competencias para afrontar diferentes situaciones, mientras que en base al principio de intervención social se intenta contribuir a un cambio en la sociedad, a través de la intervención con el alumnado, el profesorado y las familias.

Así pues, el Plan de Trabajo Anual de los EOEPs contiene el trabajo que los orientadores y orientadoras educativas van a desarrollar durante el curso escolar correspondiente, en función de las líneas preferentes de actuación, especificando los objetivos y las funciones que se desarrollarán en los centros educativos de su demarcación sectorial, detallando la distribución y organización del propio equipo en sus centros educativos. Este plan debe potenciar tanto el trabajo del equipo interno como potenciar el trabajo de sector en función de las necesidades de los centros del sector. En tanto que el Plan de Actuación es el documento que preside y guía el trabajo del equipo, excepcionalmente podrán producirse cambios respecto a lo inicialmente

programado, sólo cuando el desarrollo del plan así lo aconseje (Nieto y Botías, 2000). Las modificaciones deben quedar reflejadas y justificadas en la Memoria Anual.

### **3.1 Objetivos generales del plan.**

- Concretar las funciones del EOEP a lo largo de un curso académico.
- Establecer las actuaciones dentro de las tres líneas principales de trabajo del EOEP: apoyo al proceso enseñanza y aprendizaje, apoyo a la acción tutorial y, apoyo al desarrollo de medidas organizativas y curriculares.
- Recoger las indicaciones de actuación anuales que indica la Consejería en la Circular de los EOEPs.
- Especificar la composición, organización y horarios del EOEP.
- Planificar la adscripción de cada miembro del Equipo a los centros del sector.
- Establecer el modo en el que se va a evaluar y hacer seguimiento del Plan de Actuación.
- Planificar y especificar la formación continua de los miembros del EOEP.

#### **Objetivos específicos de cada ámbito de intervención.**

*Apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje.*

- Asesorar al profesorado en aspectos relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje centrándolo en el plan lector y en el impulso de metodologías que favorezcan el desarrollo de las competencias básicas.
- Colaborar con el Equipo directivo en el desarrollo de programas institucionales, de centro, y de apoyo a la acción educativa.
- Cooperar en la prevención y pronta detección de dificultades de aprendizaje, de problemas de desarrollo personal.

*Apoyo a la acción tutorial.*

- Acompañar y colaborar con el profesorado en el proceso de asesoramiento al alumnado y las familias en el cambio de etapa educativa.
- Colaborar con los tutores y profesorado en los diferentes aspectos de atención educativa con el alumnado de necesidades específicas de apoyo escolar y su seguimiento.
- Promover la cooperación con las familias para una mejor educación del alumnado.

*Apoyo al desarrollo de medidas organizativas y curriculares.*

- Elaborar conjuntamente con el profesorado de pedagogía terapéutica y tutores/as las Adaptaciones Curriculares Significativas. Asimismo, asesorar a los Equipos directivos en la organización de medidas para la atención a la diversidad del alumnado, que favorezcan una educación inclusiva y personalizada.

- Realizar evaluaciones psicopedagógicas y elaborar informes psicopedagógica para establecer las necesidades educativas de cierto alumnado.
- Proponer las medidas de atención a la diversidad para alumnado de necesidades educativas especiales.
- Analizar y mejorar conjuntamente con el profesorado y alumnado el clima de convivencia escolar.
- Evaluar los programas y proyectos que se estén llevando a cabo en los centros educativos.
- Cualesquiera otras actuaciones generadas por iniciativa de los propios EOEPs.

### **3.2 Unidades de actuación dentro de los tres ámbitos de intervención.**

#### ***Actuaciones de apoyo al proceso enseñanza y aprendizaje.***

Estas actuaciones van dirigidas al asesoramiento en aspectos relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje al profesorado, a la colaboración con programas institucionales así como a la prevención mediante la detección temprana de problemas de aprendizaje o de desarrollo.

- Asesoramiento a profesorado sobre el uso de metodologías que favorezcan el desarrollo de competencias básicas: trabajo por proyectos, aprendizaje cooperativo, centros de interés, role-playing, mediación intercultural...
- Asesoramiento a profesorado en métodos y estrategias de evaluación del proceso enseñanza y aprendizaje.
- Asesoramiento y colaboración con el centro y profesorado en el desarrollo del plan de lectura y en estrategias a desarrollar para mejorar la comprensión lectora.
- Asesoramiento y colaboración en programas institucionales, programas y proyectos de centro y, programas de apoyo a la acción educativa del centro (PROA, PETETE, AVANZA...).
- Asesoramiento y colaboración en la detección y valoración temprana de problemas de aprendizaje del alumnado de cara a la prevención del desarrollo de este problema o el desarrollo de problemáticas añadidas a estos.

#### ***Actuaciones de apoyo a la Acción Tutorial.***

Estas actuaciones se dirigen al asesoramiento del alumnado en los cambios de etapa, al asesoramiento de los tutores y tutoras en aspectos relativos a la atención educativa de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, asesorarles en la acción tutorial y en actuaciones que favorezcan el desarrollo emocional del alumnado así como al asesoramiento a las familias sobre aspectos relativos a pautas de crianza y desarrollo socio-afectivo del alumnado.

- Asesoramiento y participación en el desarrollo de medidas y programas de asesoramiento y acompañamiento al alumnado en el cambio de etapa [en la transición de Educación Infantil (EI) a Educación Primaria (EP), así como en la transición de EP a Educación Secundaria Obligatoria].
- Asesoramiento a las familias y participar en actuaciones puntuales con determinado alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y/o en desventaja social en el cambio de etapa (en la transición de E.I. a E.P. así como en la transición de E.P. a E.S.O.).
- Asesoramiento a tutores y tutoras en los procesos de toma de decisiones acerca de atención educativa, evaluación, promoción, permanencia ordinaria en un ciclo para el alumnado así como para los alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo (en las mismas cuestiones y en las relacionadas a la incorporación a curso previo, permanencia excepcional en una etapa, aceleración...)
- Asesoramiento a las familias en aspectos relativos a pautas de crianza, desarrollo afectivo-emocional y hábitos del alumnado.
- Asesoramiento y participación en el desarrollo de medidas de seguimiento y control del absentismo y abandono escolar.

#### ***Apoyo al desarrollo de medidas organizativas y curriculares.***

Estas actuaciones van dirigidas al asesoramiento en la evaluación, atención educativa, elaboración de Adaptaciones Curriculares Significativas (ACI) para alumnado de necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), la evaluación psicopedagógica de nuevos casos y la elaboración de informes y dictámenes (en caso necesario). Asimismo, las actuaciones en este ámbito se dirigen a la organización de medidas de atención a la diversidad que favorezcan una educación inclusiva y personalizada, así como a la colaboración en programas con el Equipo Directivo y la Comisión de Coordinación Pedagógica.

- Asesoramiento y colaboración en la organización inicial, seguimiento, evaluación y revisión de la atención educativa a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE). Asimismo, asesorar y colaborar en la realización de las Adaptaciones Curriculares Individuales.
- Realización de la evaluación psicopedagógica de nuevos casos, alumnado de incorporación tardía, ACNEAE y elaboración del correspondiente informe psicopedagógico, así como el dictamen en caso necesario, y dar una devolución de la información al centro y las familias. En caso de la realización de dictamen, éste se proporciona a la Consejería de Educación.
- Asesoramiento y colaboración en la organización de medidas de atención a la diversidad como puede ser el apoyo ordinario al proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnado con dificultades en las competencias básicas de

lectoescritura, cálculo y solución de problemas, alumnado que promociona sin haber superado todas las áreas, plan específico de alumnado que no promociona...)

- Asesoramiento y colaboración en programas para la Convivencia a nivel de centro y con la comunidad educativa.
- Asesoramiento al profesorado y al Equipo Directivo en la evaluación de los programas del Centro.

## DESARROLLO DE LAS ACTUACIONES.

### *Actuaciones de apoyo al proceso enseñanza y aprendizaje.*

**Asesoramiento y colaboración en programas institucionales, programas y proyectos de centro y, programas de apoyo a la acción educativa del centro (PROA, PETETE, AVANZA...).**

<b>JUSTIFICACIÓN</b>	<p>Esta actuación se referencia en la Circular de Inicio de Curso de los EOEPs. El orientador u orientadora educativa posee los conocimientos necesarios para la colaboración y el asesoramiento en asuntos relativos a estos programas o proyectos.</p> <p>Parte de estos programas son de refuerzo educativo, apoyo y para proporcionar la atención educativa a la diversidad del alumnado. La equidad, que es uno de los valores de nuestro sistema educativo, supone no sólo un trato igualitario al alumnado sino que el alumnado que está en una situación desfavorable o tiene unas características concretas reciba una mayor atención y apoyo educativo.</p>
----------------------	---



<b>DESTINATARIOS</b>	<p>Todo el alumnado y dependiendo del programa estudiantes con problemas de aprendizaje, dificultades de aprendizaje, incorporación tardía o alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (acneae).</p>
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaborar en la elaboración del programa y la detección de necesidades.</li> <li>• Colaborar y asesorar al profesorado que lleva a cabo el programa en relación a metodología, el contenido y objetivos del programa con cierto alumnado.</li> <li>• Realizar seguimiento del alumnado con problemas de aprendizaje, dificultades de aprendizaje, incorporación tardía o alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (acneae).</li> <li>• Coordinación del orientador/a educativo/a con el centro y los programas que se están llevando a cabo.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferentes metodologías activas: aprendizaje cooperativo, juegos, simulaciones o centros de interés.</li> <li>• Recordatorio de diferentes materiales y recursos educativos.</li> <li>• Criterios de evaluación de cada alumnado según la meta propuesta.</li> <li>• Para algunos programas de apoyo tener presentes el currículo de Educación Primaria.</li> <li>• Problemas de aprendizaje, dificultades específicas de aprendizaje (lectura, escritura y matemáticas), diferentes trastornos o necesidades de apoyo educativo.</li> <li>• Pautas eficaces de trabajo e intervención para este alumnado.</li> <li>• Contenidos específicos del programa que se quiera diseñar o poner en marcha en los centros.</li> </ul>

<p><b>METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES</b></p>	<p>La metodología depende del tipo de programa, es recomendable que sea una metodología activa y participativa.</p> <p>Para los programas de refuerzo y otros de centro se van a efectuar diferentes actividades: reuniones con el profesorado del centro educativo, reuniones de seguimiento para asesoramiento del profesional responsable del programa, reuniones de seguimiento con familias.</p>
<p><b>RECURSOS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personales: equipo directivo, profesorado, profesorado responsable del programa, alumnado, orientador/a educativo.</li> <li>• Materiales: libros relacionados con las temáticas a trabajar, libros de texto, folios, lápices, bolígrafos, ordenador.</li> </ul>
<p><b>TEMPORALIZACIÓN</b></p>	<p>Para los programas que ya existen se propone: realizar reuniones quincenales con el profesorado de centro, reuniones mensuales de seguimiento con el profesorado responsable del programa, reuniones trimestrales con las familias (a no ser que se requiera reuniones personalizadas con mayor frecuencia).</p>
<p><b>EVALUACIÓN</b></p>	<p>La evaluación de esta actuación va a ser una evaluación formativa, sumativa y final.</p> <p>La evaluación formativa se realizará en las reuniones mensuales de seguimiento, y posteriormente se complementará con la información que aporta el profesorado de centro y las familias. Esta información se recoge en un diario.</p> <p>La evaluación sumativa se hace al finalizar el programa, se pide la cumplimentación de un cuestionario al profesorado del programa.</p> <p>En cuanto a la evaluación final, se va a realizar a través de la valoración del alumnado en un principio y los objetivos que se marcaron con el mismo. Se verán en qué medida se han conseguido.</p>

**Asesoramiento y colaboración en la detección y valoración temprana de problemas de aprendizaje del alumnado de cara a la prevención del desarrollo de este problema o el desarrollo de problemáticas añadidas a estos.**

<p><b>JUSTIFICACIÓN</b></p>	<p>La detección temprana es esencial para atajar las problemáticas que vayan surgiendo en el alumnado con la mayor rapidez y así, no contribuir a su estancamiento o al desarrollo y empeoramiento de las mismas. De este modo, el profesorado, el orientador/a educativo y la familia debe trabajar conjuntamente una vez conocida la situación de problemas de aprendizaje o de retraso en algún área del desarrollo del alumnado. Es importante en edades tempranas intervenir con el alumnado ya que las probabilidades de resolver un problema son altas.</p>
<p><b>DESTINATARIOS</b></p>	<p>Todo el alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria, pero especialmente alumnado de los cursos de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria.</p>
<p><b>OBJETIVOS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asesorar en la detección de alumnado con problemas o dificultades en los primeros años de escolarización.</li> <li>• Asesorar en la intervención temprana para superar las dificultades detectadas.</li> <li>• Prevenir problemas futuros en relación a los distintos ámbitos del desarrollo, así como de problemáticas que se pueden ir añadiendo.</li> </ul>
<p><b>CONTENIDOS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnicas y estrategias para potenciar y favorecer ciertas áreas del desarrollo (motora, social, autonomía, lenguaje, cognición).</li> <li>• Trastornos del desarrollo y diferentes problemas madurativos.</li> <li>• Técnicas de observación y detección.</li> <li>• Evaluación psicopedagógica.</li> </ul>

<b>METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES</b>	<p>La metodología va a ser activa por parte del orientador educativo. Las actividades que se ponen en marcha son las siguientes: la observación participante del desarrollo motriz, social, autonomía/autoayuda, lenguaje, cognitivo del alumnado; aplicación de algún test de detección individual o colectivo en caso necesario, la recogida de información a través de test, talleres formativos para el profesorado en detección de problemas, la recogida de información mediante reuniones con el profesorado, observación en el aula y el patio, reuniones con la familia y reuniones con otros profesionales de Equipos Específicos o servicios externos (UAITs, ONCE...).</p>
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personales: profesorado, profesorado de pedagogía terapéutica, profesorado de audición y lenguaje, orientador/a educativo, profesionales de Equipos de Atención Temprana, profesionales de Equipos Específicos, profesionales de servicios externos, familia y alumnado.</li> <li>• Materiales: baterías, test psicométricos, cuestionarios de observación, juguetes, libros.</li> </ul>
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	<p>Durante todo el curso, y a demanda del profesorado o familia. Es preferible, sin embargo, que el profesorado y el orientador u orientadora educativo de centro observen al alumnado en los primeros meses del curso para intervenir durante éste.</p> <p>Los talleres formativos para el profesorado se realizarán en el primer trimestre.</p>
<b>EVALUACIÓN</b>	<p>La evaluación de esta actuación va a ser una evaluación formativa, sumativa y final. La evaluación formativa se va a realizar a través de las reuniones periódicas con el profesorado y la comunicación con éste. La evaluación sumativa se va a realizar al final de cada intervención con el alumnado con entrevistas con las familias y el profesorado. La evaluación final va a consistir en comparar los objetivos que se plantean en un primer momento de detección de problemas y su</p>

	consecución.
--	--------------

*Actuaciones de apoyo a la Acción Tutorial.*

**Asesoramiento y participación en el desarrollo de medidas y programas de asesoramiento y acompañamiento al alumnado en el cambio de etapa (en la transición de E.I. a E.P. así como en la transición de E.P. a E.S.O.).**

<b>JUSTIFICACIÓN</b>	Es una actuación que queda contemplada dentro de las funciones del orientador/a educativo. Es recomendable que las transiciones y cambios de etapa dentro del sistema educativo se preparen. Los cambios de Educación Infantil a Educación Primaria así como de Educación Primaria a Educación Secundaria Obligatoria es conveniente que sean suaves y se preparen paulatinamente para que el alumnado se pueda adaptar de la mejor forma posible.
<b>DESTINATARIOS</b>	Alumnado que esté cursando el último curso de Educación Infantil (EI) o Educación Primaria (EP) y, sus familias.
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar el cambio de etapa al alumnado y su adecuada adaptación.</li> <li>• Realizar una buena comunicación y un trabajo conjunto entre los diferentes agentes del sistema educativo.</li> <li>• Proporcionar la mejor atención educativa a los alumnos y alumnas.</li> <li>• Informar a las familias sobre el cambio de etapa.</li> </ul>

<p><b>CONTENIDOS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Información de la Educación Primaria a las familias.</li> <li>• Información acerca de la Educación Secundaria Obligatoria al alumnado y a las familias.</li> <li>• Información a los Institutos de Educación Secundaria acerca de la diversidad del alumnado que van a recibir y sus características. En caso de tener alumnado de neae proporcionar la información precisa.</li> </ul>
<p><b>METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES</b></p>	<p>La metodología será activa y participativa. Se realizan actividades como reuniones de asesoramiento con el profesorado, reuniones con el Departamento de Orientación del I.E.S., charlas informativas con las familias, tutorías grupales e individuales, en las que se trabaje las expectativas, motivaciones y miedos del alumnado ante el cambio en 6º de EP, visita al nuevo Instituto y, actividades de despedida del alumnado de último curso.</p>
<p><b>RECURSOS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personales: profesorado, equipo directivo, orientador/a educativo del EOEP, orientador/a educativo del D.O. del I.E.S., familia y alumnado.</li> <li>• Materiales: cartas informativas para las familias relativas a estos temas, informes del alumnado para el I.E.S.</li> </ul>
<p><b>TEMPORALIZACIÓN</b></p>	<p>Durante el último curso de EI y EP. En el primer trimestre se va a preparar conjuntamente con el profesorado las actividades que se realizarán en el segundo y tercer trimestre. A partir del mes de Enero se van a ir realizando las tutorías para el alumnado de 6º de EP, y, en el mes de Marzo tendrán lugar las charlas informativas con las familias. Al final de curso se programarán actividades de cierre de etapa y despedida del alumnado.</p>
<p><b>EVALUACIÓN</b></p>	<p>La evaluación va a ser formativa, sumativa y final. La evaluación formativa se va a llevar a cabo a través del</p>

	<p>diario del profesorado y del orientador u orientadora educativa acerca de las actividades que se realizan y el modo en el que se desarrollan.</p> <p>La evaluación sumativa se hará en el aula con el alumnado al final de las actividades destinadas a este tema. Se facilitará un cuestionario de satisfacción a las familias sobre las charlas informativas tras las mismas. Asimismo, se recoge en el diario del orientador/a educativo/a las reuniones o comunicaciones con los Departamentos de Orientación de los I.E.S.</p> <p>Para la evaluación final se contemplará si se han conseguido los objetivos planteados en esta actuación.</p>
--	--

**Asesoramiento a las familias en aspectos relativos a pautas de crianza, desarrollo afectivo-emocional y hábitos del alumnado.**

<b>JUSTIFICACIÓN</b>	<p>Esta actuación tiene su justificación en la necesidad que manifiestan las familias de apoyo en diversos aspectos de crianza de sus hijos e hijas. Toda familia puede ser objeto de una ayuda de este tipo, a demanda propia o a solicitud del profesorado u observación del orientador/a educativo.</p> <p>El orientador o la orientadora puede asesorar de forma directa acerca de cualquier situación en el colegio o en casa (rendimiento, actitud, comportamiento del alumnado) como puede asesorar indirectamente a través del profesorado.</p>
<b>DESTINATARIOS</b>	<p>Familias que demanden ayuda o que los tutores/as consideren que necesitan un apoyo. También, el asesoramiento puede ser propuesto por el orientador/a educativo.</p>

<p><b>OBJETIVOS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar pautas acerca de la educación y crianza a las familias.</li> <li>• Asesorar sobre pautas en situaciones de conflicto tanto en el colegio como en casa.</li> <li>• Favorecer el desarrollo afectivo emocional del alumnado a través del trabajo con las familias.</li> <li>• Establecer una comunicación con la familia continua hasta que una situación mejore.</li> <li>• Promover estilos de socialización parental apropiados para el bienestar y el adecuado desarrollo de los hijos e hijas.</li> <li>• Asesorar sobre los aspectos convenientes a familias con hijos o hijas de necesidades educativas especiales o de apoyo educativo, en relación a cuestiones de crianza.</li> </ul>
<p><b>CONTENIDOS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estilos de educación socioparental.</li> <li>• Técnicas de estudio.</li> <li>• Educación en habilidades sociales.</li> <li>• Educación en emociones.</li> <li>• Conocimientos acerca de la asimilación e interiorización de normas.</li> <li>• Estrategias para favorecer el autocontrol de comportamientos.</li> </ul>
<p><b>METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES</b></p>	<p>La metodología es activa y participativa. Las actividades relativas a esta actuación son reuniones con el profesorado, participación en la primera reunión de tutoría con las familias para dar a conocer la figura y funciones del orientador/a, entrevistas periódicas con las familias, reuniones de seguimiento hasta resolver una problemática, alguna intervención directa con alumnado y padre o madre, observación de situaciones de aula, patio o interacción con la familia. Para asesorar a la familia se pueden utilizar diferentes herramientas de trabajo</p>



	<p>como pueden ser registros de comportamientos educador-hijo/a, programas de economía de fichas, videos y audios sobre cierto tema, etc. Asimismo, se pueden establecer encuentros de coordinación con Servicios Sociales de Base si fuese necesario.</p>
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personales: profesorado, equipo directivo, orientador/a educativo, familia, alumnado y Servicios Sociales.</li> <li>• Materiales: libros recomendados, visualización de videos o escucha de audios relacionados con un tema a trabajar, información elaborada conjuntamente con la familia, cartulinas.</li> </ul>
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	<p>Todo el curso escolar. Es difícil concretar debido a que esta intervención es a demanda de las familias o el profesorado, sin embargo, se puede determinar que las reuniones con la familia en un principio deben ser semanales o quincenales y posteriormente más alejadas en el tiempo.</p>
<b>EVALUACIÓN</b>	<p>La evaluación de esta actuación va a ser una evaluación formativa, sumativa y final.</p> <p>La evaluación formativa se llevará a cabo a través del diario del orientador/a educativo/a, en el que se hará un seguimiento y se observará si se van consiguiendo resultados o si hay que cambiar la estrategia de intervención.</p> <p>La evaluación sumativa se hará al final de la intervención con a la familia a través de un cuestionario de satisfacción.</p> <p>La evaluación final como en otras actuaciones será la comparación de objetivos planteados y los resultados. Se puede ayudar del diario en el que se hace la evaluación continua para ver qué puede modificarse o mejorarse.</p>

*Apoyo al desarrollo de medidas organizativas y curriculares.*

**Asesoramiento y colaboración en programas para la Convivencia a nivel de centro y con la comunidad educativa.**

<p><b>JUSTIFICACIÓN</b></p>	<p>Por una parte, es conveniente el asesoramiento en los programas de convivencia de un experto en estos temas para estar constantemente construyendo el modelo de convivencia que se quiere enseñar en los centros. Además, el hecho de que el orientador u orientadora sea externo al centro puede, en ocasiones, ser beneficioso. El Programa de Convivencia debe estar construido, asumido e interiorizado por todos los miembros de la comunidad educativa. Las normas deben ser tanto explícitas como implícitas y reflejarse en la realidad. Es fundamental que el Programa trascienda del papel a la práctica diaria de cada uno de estos agentes. Para ello, es importante que los miembros de la comunidad educativa compartan unos mismos valores.</p> <p>Si el programa de convivencia está planteado de una manera adecuada permite el análisis de la convivencia, la observación de ésta en diferentes espacios del centro y su modificación. La convivencia se puede entender de diversas maneras, pero es interesante que sea entendida como un continuo aprendizaje de estrategias a utilizar y como prevención y resolución pacífica de conflictos.</p>
<p><b>DESTINATARIOS</b></p>	<p>Toda la comunidad educativa.</p>

<p><b>OBJETIVOS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear nuevos modelos de convivencia.</li> <li>• Construir un clima agradable, de confianza y seguridad dentro del centro educativo.</li> <li>• Asimilar e interiorizar las normas básicas de convivencia.</li> <li>• Aprender diferentes formas o estrategias de resolución de conflictos.</li> <li>• Evitar las consecuencias negativas o castigos como únicos métodos de solución de conflictos.</li> <li>• Formar en competencias a familias y profesorado.</li> <li>• Educar en valores igualitarios.</li> <li>• Fomentar la participación y corresponsabilidad de todos los agentes de la comunidad educativa en convivencia.</li> <li>• Prevenir acoso escolar o violencia escolar.</li> </ul>
<p><b>CONTENIDOS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolución de conflictos.</li> <li>• Conocimiento de diferentes planes de convivencia.</li> <li>• Convivencia pacífica.</li> <li>• Habilidades sociales.</li> <li>• Educación en valores.</li> <li>• Educación emocional.</li> </ul>
<p><b>METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES</b></p>	<p>La metodología puede ser diversa, el profesorado debe ser un modelo de conducta deseable a imitar. La convivencia se debe trabajar diariamente, no únicamente cuando está establecido en un calendario o cuando surge un conflicto. Se puede trabajar, a su vez, mediante actividades diversas de: empatía, habilidades sociales, resolución pacífica de conflictos, autocontrol, relajación, educación emocional, educación en valores (igualdad, respeto...), diversidad e</p>

	<p>inclusión, etc. Se debe promover una corresponsabilidad. Toda actividad de este tipo va a favorecer la prevención de fenómenos como el acoso escolar y debe potenciar el cuidado hacia las personas, los seres vivos y las cosas.</p> <p>Para todo ello, la formación en estos temas del orientador u orientadora educativo y del profesorado es una pieza clave para su buen desarrollo.</p>
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personales: profesorado, equipo directivo, orientador/a educativo, personal trabajador del centro (personal de cocina, personal de limpieza, personal de transporte...) familia y alumnado.</li> <li>• Materiales: programas de convivencia de otros centros y libros relacionados con el tema.</li> </ul>
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	<p>Durante todo el curso a través de reuniones trimestrales con el profesorado y las familias sobre la convivencia en el centro educativo. También se realizará un análisis de la convivencia a lo largo del primer trimestre y cuando surja una situación de conflicto. Asimismo, se trabajará en el día a día con el alumnado y en algunas sesiones de tutoría.</p>
<b>EVALUACIÓN</b>	<p>La evaluación va a ser formativa, sumativa y final.</p> <p>La evaluación formativa se realizará mediante un acta de las reuniones trimestrales. La evaluación sumativa al final de curso con una charla con familiares y una reunión con el profesorado. En último lugar, la evaluación final se realizará con la información recogida en la evaluación continua (formativa) y observando si se han alcanzado los objetivos propuestos.</p>

**Asesoramiento al profesorado y al Equipo Directivo en la evaluación de los programas del Centro.**

<b>JUSTIFICACIÓN</b>	<p>Esta actuación la he introducido dentro del Plan de Actuación ya que es poco habitual en el quehacer del orientador u orientadora educativa y, no obstante, es de gran importancia. Sin la evaluación no podemos conocer el efecto de un programa, ni podemos conocer qué aspectos son inapropiados o ineficaces para una realidad concreta (que siempre es cambiante) y cuáles son necesarios o mejorables.</p> <p>De esta manera, se puede fomentar el conocimiento de los recursos existentes para la evaluación y se pueden considerar hasta qué punto un servicio o programa es necesario y su validez potencial. Esta evaluación puede llevarse a cabo por el profesorado con el asesoramiento del orientador u orientadora educativo. Asimismo, aporta la satisfacción de realizar un trabajo adecuadamente.</p>
<b>DESTINATARIOS</b>	Profesorado y Equipo Directivo.
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Colaborar en la evaluación de los programas, proyectos de centro y en otras actividades como pueden ser acciones tutoriales.</li><li>• Cooperar con el profesorado para el uso de diferentes técnicas e instrumentos de evaluación.</li><li>• Asesorar en el análisis de estos programas y prácticas, y asesorar en las propuestas de mejora.</li><li>• Mejorar la formación del equipo directivo y el profesorado en la realización de la evaluación sistemática.</li></ul>
<b>CONTENIDOS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Instrumentos de evaluación de programas y actividades.</li><li>• Diversos tipos y enfoques de evaluación</li></ul>

	existentes y de qué forma se llevan a cabo.
<b>METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES</b>	La metodología es activa y participativa con el profesorado y el equipo directivo. Las actividades pueden ser: talleres formativos con el profesorado, elaboración y búsqueda de materiales, actividades de análisis de programas a través de seminarios con el profesorado.
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personales: profesorado, equipo directivo, orientador/a educativo.</li> <li>• Materiales: programas de centro, libros, otros programas similares, instrumentos (cuestionarios, entrevistas, informes, observaciones estructuradas, estudio de caso, elaboración de pruebas...)</li> </ul>
<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	Los talleres o reuniones formativas se realizarán cada dos meses. Es interesante plantear esta actuación a largo plazo, para dos o tres años, para que sea realista y que no suponga un esfuerzo para el profesorado.
<b>EVALUACIÓN</b>	<p>La evaluación de la actuación va a ser formativa, sumativa y final.</p> <p>La evaluación formativa se hará a través del diario del orientador/a de los talleres o actividades realizadas, la evaluación sumativa con un cuestionario de satisfacción al final de los mismos, y la evaluación final analizando el logro de los objetivos planteados.</p>

### 3.3 Aspectos de la organización interna del Equipo Orientación Educativa y Psicopedagógica, y de la coordinación externa.

Según la Orden de 9 de diciembre de 1992, por la que se regula la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica<sup>1</sup>:

*“Corresponde a la Dirección General de Renovación Pedagógica, a partir de las propuestas formuladas a este respecto por las respectivas Direcciones Provinciales del Departamento, la creación de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica”*

La misma orden indica que es responsabilidad de las Direcciones Provinciales la organización en sectores de la propia Provincia y, la atribución de un sector geográfico y sus centros educativos a un EOEP donde llevarán a cabo sus funciones. Asimismo, establece la composición de los EOEPs:

*“Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica estarán constituidos por Psicólogos, Pedagogos, Trabajadores sociales y, cuando el cumplimiento de las funciones asignadas en los apartados séptimo y octavo de la presente Orden así lo requiera, Maestros especialistas en audición y lenguaje. El Ministerio de Educación y Ciencia dotará progresivamente los Equipos con estos profesionales de acuerdo con la amplitud de sus responsabilidades y las necesidades de los Centros escolares de su demarcación. En cualquier caso, para asegurar la evaluación psicopedagógica de los alumnos, en cada Equipo habrá, al menos, un titulado en Psicología y un titulado en Pedagogía”.*

Tanto en los contenidos de la asignatura de Procesos de la Orientación Educativa como en el período de prácticas, la composición de los EOEPs varía, ya que no hay trabajadores sociales, y sí hay Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad (PTSCs).

Los EOEPs Generales, por tanto, están formados por los orientadores/as educativos (OE) y los Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad (PTSCs), y por un director o directora. El director o la directora es la figura que representa al equipo, coordina y dirige las actuaciones del mismo, coordina la programación anual de trabajo y la elaboración de la memoria de final de curso, supervisa el cumplimiento de las obligaciones de los integrantes del equipo, ejerce la jefatura del personal adscrito al equipo y administra los recursos económicos. Los directores de los equipos, además, deben planificar reuniones de coordinación interna con una periodicidad que garantice la existencia de un espacio de discusión, reflexión y análisis (Nieto y Botías, 2000). A su vez, la persona que asume el puesto de directivo es orientador educativo, teniendo bajo su responsabilidad la atención a centros educativos.

---

<sup>1</sup> La Orden de 9 de diciembre de 1992 queda derogada por el Ministerio de Educación por la Orden EDU/849/2010, sin embargo, ésta no contempla los EOEPs y es de aplicación en Ceuta y Melilla. La Orden de 1992 es la que figura en la página de educastur para los servicios de orientación educativa.

En cuanto al funcionamiento general, cada miembro del equipo va a ser el orientador u orientadora educativa de tres o cuatro centros educativos. Solamente hay un OE y un PTSC por centro educativo. La atención a estos centros tiene una periodicidad semanal y para casos particulares, debidamente justificados puede ser quincenal según necesidades y programas a desarrollar. El plan de actuación de cada centro educativo se añade a la Programación General Anual del mismo.

La coordinación externa del EOEP con otros servicios supone para su buen funcionamiento, la necesidad de lograr un alto conocimiento mutuo una compenetración y cooperación entre los distintos elementos del sistema educativo. Algunos de estos elementos con los que se trabaja desde el equipo son: la Consejería de Educación y Ciencia, otros equipos (Equipos Específicos y Equipos de Atención Temprana), Departamentos de Orientación, Centros de Profesores y Recursos, Servicios Sociales, Unidades de Atención Infantil Temprana (UAIT), Centro de Valoración de Personas con Discapacidad, Servicios de Salud Mental, Centros de Acogida, ONCE, Asociación Síndrome de Down y otras asociaciones. Este trabajo conjunto se realiza mediante reuniones, llamadas telefónicas, correos electrónicos, envíos de fax... La comunicación con estos servicios externos puede ser puntual o de trabajo continuado de colaboración para cierto alumnado.

Finalmente, en este apartado se debe nombrar la formación interna de los componentes del EOEP. La formación es una parte obligatoria dentro de las horas de trabajo de los miembros. Algunas actividades de formación pueden ser la asistencia a seminarios, jornadas, grupos de trabajo, cursos de formación que propone la Consejería o que son ofertadas por otras instituciones, colaboración con las actividades propuestas con el Centro de Profesores y Recursos (CPR) o asistencia a seminarios convocados por el Servicio de Atención a la Alumnado, Orientación y Participación Educativa.

### **3.4 Evaluación del plan de actuación del EOEP.**

Las evaluaciones que se consideran pertinentes para la valoración del Plan de Actuación del Equipo son la evaluación formativa, la evaluación sumativa y una evaluación de producto o final.

La *evaluación formativa* tiene un carácter continuo, en la práctica diaria se realizarán evaluaciones para poder adecuar las intervenciones a las características y demandas de cada uno de los centros educativos. Es necesaria la recogida de datos y el conocimiento de diferentes alternativas de intervención, así como tener presentes los objetivos del plan para ver si se van consiguiendo, si son apropiados y se adecuan a la realidad, y, si es el caso, deben ser modificados. El instrumento de recogida de esta información va a ser un registro mensual, en el que se indicarán las actuaciones que realiza cada miembro en el centro. Este cuestionario es de índole cuantitativa, va a permitir anotar cuántas veces se lleva a cabo cierta actuación a lo largo de un mes. Asimismo, se utilizará el diario del orientador u orientadora para realizar un



seguimiento de corte cualitativo. En él, se recogerá información acerca del desarrollo de las actuaciones, así como información que aportan los diferentes agentes de la comunidad educativa.

La evaluación interna del propio Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, además, se va a llevar a cabo de manera conjunta a lo largo del curso académico a través de reuniones mensuales de coordinación y seguimiento del trabajo de los miembros del EOEP. Al final de cada reunión, se elaborará un acta donde queden reflejadas las valoraciones, acuerdos y aspectos tratados de los planes de intervención de los centros. De igual modo, se analizarán los programas que se estén llevando a nivel de centro o programas institucionales. Todo ello y las propuestas de mejora o cambio estarán recogidas en el acta mensual. En todo este proceso hay que tener presentes los objetivos marcados al comienzo del curso escolar.

Es importante que la evaluación tenga en todo momento presente las expectativas de los agentes internos y externos, las necesidades del entorno y la viabilidad de su práctica diaria. La evaluación externa del plan, del proceso de desarrollo y de la puesta en marcha del mismo es necesaria, como complementaria a una evaluación interna del plan. Un feedback o retroalimentación a través de la comunicación con los diversos agentes, instrumentos utilizados así como la observación del orientador/a educativo en su práctica diaria, facilita la adaptación de las actuaciones a un contexto y una realidad concreta. Por tanto, la evaluación propuesta tiene un carácter holístico, valorando el proceso, el contexto de aplicación de las actuaciones y la puesta en marcha o adecuación del mismo.

En relación a la *evaluación sumativa*, supone una valoración de satisfacción interna (de los miembros del equipo) y externa (todos los miembros de la comunidad educativa). Se realizará al finalizar el curso académico, evaluando si los resultados satisfacen a los componentes del Equipo así como a otros profesionales o agentes de la comunidad educativa con los que se trabaja (por ejemplo: equipo directivo, profesorado, profesorado de pedagogía terapéutica, profesorado de audición y lenguaje, familias, alumnado, otros profesionales...). Se remitirá un cuestionario de satisfacción a estos profesionales y otro distinto a los miembros del EOEP, de este modo se puede analizar el trabajo hecho durante el año, detectar nuevas necesidades y mejorar o modificar objetivos, actuaciones o intervenciones futuras. Estos instrumentos, por tanto, no sólo consiguen la evaluación de la satisfacción sino también el análisis de nuevas necesidades o el conocimiento de las expectativas de estos agentes.

Scriven es el autor al que se le reconoce la conceptualización de evaluación formativa y sumativa (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). Al hacer uso de ambas evaluaciones se está considerando y combinando una evaluación personal con una evaluación del plan o de los programas. La *evaluación del producto o final* es propuesta por Ralph W. Tyler, que es considerado el padre de la evaluación educativa (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). La principal característica del método de Tyler era el

centrarse en unos objetivos claramente fijados. La evaluación era definida como algo que determina si han sido alcanzados ciertos objetivos, la coincidencia entre resultados y objetivos. Estas metas deben ser objetivos valorables en términos operativos, esto resulta interesante al plantear la evaluación de un plan o programa. Tyler también habló de la retroalimentación, sin embargo, su modelo ha sido valorado para valorar el logro final (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

En relación a esto y para finalizar, se llevará a cabo una evaluación final en relación a los objetivos marcados y se efectuará un análisis y una reflexión sobre lo realizado, en qué grado se han trabajado los objetivos, si hay alguno que no se ha podido trabajar o si hay alguno que debe modificarse. Para esta evaluación final se pueden utilizar los registros mensuales, las actas de las reuniones de equipo, los diarios de seguimiento, así como el cuestionario de satisfacción de los distintos profesionales y miembros del Equipo. Mediante estos instrumentos, se valorará el proceso seguido para la elaboración, revisión y evaluación del plan, la intervención desarrollada en los centros docentes e intervención desarrollada en el ámbito sectorial. Asimismo, se valora el funcionamiento del EOEP como grupo de trabajo, la distribución de responsabilidades, las estrategias utilizadas para la toma de decisiones, y las reuniones de coordinación internas (Nieto y Botías, 2000). Todo esto queda reflejado en la Memoria anual del EOEP y debe estar presente para plantear objetivos reales, operativos y adecuados a cada contexto educativo en el Plan de Actuación del siguiente curso escolar.

### **3.5 Bibliografía y recursos a utilizar en el EOEP.**

#### ***LIBROS***

- Agueda, M. (2010). Los Equipos de orientación educativa en España. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Alonso Tapia, J. (2005). La orientación escolar en centros educativos. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.
- Bisquerra, R. (2002). La práctica de la orientación y la tutoría. Barcelona: Praxis.
- Martín, E. (2011). Orientación Educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva. Volumen II. . Barcelona: Graó.
- Martín, E., & Onrubia, J. (2011). Orientación educativa. Proceso y mejora de la enseñanza. Barcelona: Graó.
- Martín, E., & Solé, I. (2011). Orientación Educativa. Modelos y estrategias de intervención: Vol I. Barcelona: Graó.
- Negro Moncayo, A. (2006). La orientación en los centros educativos. Organización y funcionamiento desde la práctica. Ed.: Graó.

- Nieto, J. & Botías, F. (2000). Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. El asesoramiento a centros escolares desde un análisis institucional. Barcelona: Ariel.
- Vélaz de Medrano, C. (1998). Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación. Archidona, Málaga: Aljibe.

## **REVISTAS**

- Aula de innovación educativa. Ed.: Graó.
- In-fan-cia. Ed.: Asociación de Maestros Rosa Sensat.
- Cuadernos de pedagogía. Ed.: Fundación Wolters Kluter.
- Revista Española de Pedagogía. Ed.: Rep.
- Papeles del Psicólogo. Ed.: Consejo General de la Psicología de España.
- REOP Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. Ed.: Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía.
- BORDÓN Revista de Pedagogía. Ed.: Sociedad Española de Pedagogía.

## **TEST**

### **Habilidades cognitivas y Desarrollo madurativo.**

#### *Pruebas individuales*

- Aguinaga, G., Armentia, L., Fraile, A., Olangua, P. y Uriz. N. Prueba Lenguaje Oral de Navarra. PLON-R. TEA Ediciones.
- Batería de Evaluación del procesamiento cognitivo. DN-CAS. Ed.: Fundación Carmen Vidal.
- Bluma, S., Sherer, M., Frohman, A. y Hilliard, J. Guía PORTAGE de Educación Preescolar. Cuestionario de observación estructurada.
- Kaufman, A. y Kaufman, N. K-ABC, Batería de Evaluación de Kaufman para niños. TEA Ediciones.
- Kaufman, A. y Kaufman, N. K-BIT. Test Breve de Kaufman. TEA Ediciones.
- Mccarthy, D. MSCA, Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños. TEA Ediciones.
- Newborg, J. y otros. Battelle. Inventario de Desarrollo. TEA Ediciones.
- Portellano, J., Martínez-Arias, R. y Zumárraga. Evaluación neuropsicológica de las funciones ejecutivas en niños. ENFEN. TEA Ediciones.
- Raven, J. RAVEN, Matrices Progresivas. TEA Ediciones.
- Reynolds, C. y Kamphaus. Escalas de Inteligencia de Reynolds. RIAS. TEA Ediciones.

- Thurstone, L. y Thurston, G. TEA, Tests de aptitudes escolares. TEA Ediciones.
- Wechsler, D. WPPSI-III, Escala de Inteligencia de Wechsler para Preescolar y Primaria. TEA Ediciones.
- Wechsler, D. WISC-IV, Escala de Inteligencia de Wechsler para niños. TEA Ediciones.

#### *Pruebas colectivas*

- Cattell, R. y Weib, H. FACTOR G-R. Test de Factor G Revisado. TEA Ediciones.
- Yuste Hernanz, C., Martínez Arias, R. y Galve Manzano, J. BADyG, Bateria de Aptitudes Diferenciales y Generales. CEPE Editorial.

#### **Potencial de aprendizaje**

- Fernández-Ballesteros, R., Calero, M., Campllonch, J. y Belchí, J. EPA-2, Evaluación del Potencial de Aprendizaje. TEA Ediciones.
- Feuerstein y col. LPAD, Potencial de Aprendizaje.

#### **Atención sostenida**

- Aula Nesplora. TEA Ediciones.
- Conners. CTRS-R. Conners Teacher Rating Scale-Revised.
- Farre, A. y Narbona, J. EDAH. Evaluación del Trastorno por déficit de Atención. TEA Ediciones.
- Greenberg y Gratch. TOVA. Test of variables of Attention.
- Severa, M. y Llabrés, J. CSAT, Tarea de Atención Sostenida en la Infancia. TEA Ediciones.

#### **Lectura /Escritura**

- Toro, J. y Cervera, M. TALE. Test de Análisis de la Lecto-escritura. TEA Ediciones.
- Fernández-Pinto, S., Corral y Santamaría, P. DST-J. Test para la detección de la dislexia en niños. TEA Ediciones.
- Kirk, S., McCarthy y Kirk, W. ITPA. Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas. TEA Ediciones.

#### **Motivación**

- Alonso Tapia, J. y Sánchez García, J. Cuestionario EAT.
- García, F. y Musitu, G. AF-5. Autoconcepto forma 5. TEA Ediciones.
- Kovacs, M. CDI. Inventario de depresion infantil. TEA Ediciones.
- Montero, I. y Alonso, J. y Huertas, J. MAPE Cuestionario.

#### **Personalidad**

- Coan, R. y Cattell, R. ESPQ. Cuestionario de personalidad para niños. TEA Ediciones.

- Eysenck, J y Eysenck, B. EPQ-J. cuestionario de personalidad para niños. TEA Ediciones.

### **Competencia Curricular**

- Pérez Avellaneda, M., Gómez, M. y Venero, F. BACEP. Batería de Contenidos Escolares de Primaria. CEPE.
- Registros de observación /Plantillas

### **Adaptación al contexto**

- Hernández- Guanir, P. TAMAI. Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil. TEA Ediciones.
- Reynolds, C. y Kamphaus, R. BASC. Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes. TEA Ediciones.

### **Convivencia escolar**

- Álvarez- García, D., Núñez Pérez, J. y Dobarro González, A. CUVE. Cuestionario de Violencia Escolar-3. Grupo ALBOR-COHS.
- García, M. y Vaca, E. CONVES. Materiales de prevención y de intervención en acoso escolar. TEA Ediciones.

### **Problemas Emocionales**

- Garaigordobil, M. y Maganto, C. SPECI, Screening de Problemas Emocionales y de Conducta Infantil. TEA Ediciones.

### **Creatividad**

- Romo, M, Alfonso, V. y Sánchez-Ruiz M. TCI, Test de Creatividad Infantil. TEA Ediciones.

### **LEYES**

Consejería de Educación y Ciencia (1995). Decreto 213/1995, de 12 de septiembre de 1995, por el que se regulan los equipos de orientación educativa. Obtenido 11 de Mayo de 2013 en [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/ProfesoradoEnRed/OrientacionEducativa/Seccion/Normativas/normativa/1203495968830\\_wysiwyg\\_decreto213.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/ProfesoradoEnRed/OrientacionEducativa/Seccion/Normativas/normativa/1203495968830_wysiwyg_decreto213.pdf)

Consejería de Educación y Ciencia (2007) Decreto 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de Educación Primaria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 78.

Consejería de Educación y Ciencia (2008). Resolución de 24 de marzo de 2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la evaluación del aprendizaje del alumnado de Educación Primaria. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 78.

- Consejería de Educación del Principado de Asturias. Circular de Inicio de Curso 2011-2012. Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica<sup>2</sup>.
- Consejería de Educación del Principado de Asturias (2012). Circular Inicio de Curso de colegios públicos y concertados 2012/2013. Obtenido en Octubre de 2012 [http://www.educastur.es/index.php?option=com\\_content&task=view&id=4048&Itemid=199](http://www.educastur.es/index.php?option=com_content&task=view&id=4048&Itemid=199)
- Consejería de Educación y Cultura (2012). Instrucción 33/2012 de la Secretaría General de Educación sobre determinados aspectos de la organización y funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Generales, de Atención Temprana y Específicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Obtenido el 7 de Mayo en [http://sauce.pntic.mec.es/~falcon/eoep\\_2012.pdf](http://sauce.pntic.mec.es/~falcon/eoep_2012.pdf)
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). Orden de 9 de diciembre de 1992 por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y psicopedagógica. *Boletín Oficial del Estado*, (303), 42991-42993.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1985). Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo. De ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*, 65.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1996). Resolución de 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el Plan de actividades de los departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria. *Boletín Oficial del Estado*, 20.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2010). Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. *Boletín Oficial del Estado*, 83, 31332-31380.

### **OTROS**

Plan de actuación del EOEP General de Oviedo del curso 2012/2013.

---

<sup>2</sup> Debido a no poder acceder a la Circular del próximo curso 2013/2014 y no haberse emitido una el presente curso, se utiliza como referente la Circular del año 2011/2012.

## 4 Propuesta de Innovación.

### 4.1 Diagnóstico Inicial.

Para el próximo curso escolar 2013/2014 se propone llevar a cabo en cuatro Centros de Educación Infantil y Primaria un *Programa para promover las habilidades de comunicación en el alumnado*. La propuesta de innovación se diseña para una zona rural del Principado de Asturias: C.E.I.P. “Soto de Trubia”, C.E.I.P. La Plaza (Teverga), C.E.I.P. “Virgen de Alba” (Quirós) y C.E.I.P. “Padre Nicolás Albuerno” (Proaza). Estos cuatro centros educativos pertenecen a cuatro concejos contiguos.

El presente programa va a desarrollarse en las aulas en las que se imparte Lengua Castellana y Literatura y en las aulas de informática de cada centro educativo. Asimismo, en el C.E.I.P. “Padre Nicolás Albuerno” de la localidad de Proaza tendrán lugar los encuentros intercentros. Esto se debe a que Proaza está situada a una distancia similar para el resto de localidades y de este modo, no va a suponer un traslado de larga distancia para el alumnado y el profesorado. El C.E.I.P. “Padre Nicolás Albuerno” es un centro en buenas condiciones, con amplias aulas y espacios de ocio, y con un bajo número de alumnado matriculado. Los encuentros entre los diferentes centros se realizarán en el gimnasio del centro o en el patio, si el tiempo lo permite.

En la primera parte de este trabajo se describen las características de estas escuelas en el medio rural: características del alumnado, espacios y recursos, personal del centro, la estructura organizativa, características socioeconómicas de las familias así como los documentos de centro. Es por ello que no voy a hacer referencia de nuevo a estos aspectos.

Una de las razones por las cuales se realiza este programa en los cuatro centros es el hecho de que son contextos similares, situados en un entorno rural con un bajo número de alumnado.

### 4.2 Justificación y objetivos de la innovación.

Para fundamentar la implantación de este programa se ha llevado a cabo una evaluación de necesidades, a continuación se van a indicar las necesidades sentidas o expresadas, las necesidades percibidas y las necesidades normativas.

**Necesidades sentidas o expresadas:** Esta información se ha recogido durante el período de prácticas en las reuniones con familias y profesorado. Del mismo modo, expongo la información recogida de las interacciones con el alumnado en diferentes momentos de la práctica. El diario de prácticas me ha permitido analizar la información expuesta por estos agentes y así, pensar la manera de dar respuesta a sus demandas.

Las reuniones con las familias tuvieron lugar individualmente con algunas madres de los centros educativos. El propósito de las reuniones con el orientador educativo era

otro, sin embargo, al dialogar con las mismas surge el tema de la relación de los hijos e hijas con el grupo de iguales. Las familias describían la falta de contacto con otros niños y niñas de la misma edad debido al lugar en el que viven. Tal y como se detalla en la primera parte del trabajo, el alumnado de estos centros vive en pueblos próximos al del centro escolar, éstos por lo general tiene pocos habitantes, las casas están distribuidas de forma dispersa y en ocasiones no hay más niños o niñas en el pueblo. Así pues, las familias transmiten esta falta de oportunidades de establecer relaciones interpersonales con otros iguales, exceptuando las horas que el alumnado está en el colegio.

Esta idea es similar a la que el profesorado comenta en las diversas reuniones periódicas que mantiene con el orientador educativo. Estas escuelas, en este tipo de entorno, cada vez cuentan con menor número de alumnado, de hecho, algunas desconocen el tiempo que van a estar en funcionamiento. El profesorado pone de manifiesto las circunstancias de cierto aislamiento social en las que se encuentran los estudiantes y sus familias. En las horas de recreo el alumnado juega con niños y niñas de distintas edades, en algunas escuelas hay mayor número de niños/as pequeños/as y en otras, el alumnado inscrito está mejor distribuido por grupos de edades semejantes (grupos pequeños de 3 o 4 niños/as). Asimismo, un hecho al que un gran número del profesorado hace alusión es la falta de habilidades sociales y de comunicación que presenta un alto porcentaje del alumnado. Además, se comenta la dificultad de cambiar los roles del alumnado en escuelas de este tipo, tienden a ser bastante estables. Esto podría ser contradictorio ya que si hay un bajo número de alumnos y alumnas, el trabajo debería poder personalizarse y procurar una mejor atención, compensando de este modo, las dificultades que se presenten. De esta manera, la escuela puede ser un entorno acogedor y comprensivo que dé respuesta a carencias que tenga el alumnado en diferentes aspectos.

Por otra parte, cuando el orientador educativo interactúa directamente con el alumnado de los diferentes centros educativos, recoge al escucharles una información valiosa. Los chicos y chicas, cuando se realiza una evaluación psicopedagógica, un seguimiento, o simplemente se charla en el patio o los pasillos cuentan sus hábitos, gustos, cómo se entretienen, qué actividades de ocio realizan, etc. Sin hacer referencia a casos concretos expongo algunas de las rutinas y aficiones que tiene el alumnado fuera del centro en su día a día (no el fin de semana): pasear y dar vueltas con el perro, colaborar con las tareas de cuidado del ganado o del campo, ver la televisión, jugar a la consola, ayudar en las tareas de casa, jugar con hermanos/as si los tuvieran, hacer la tarea, hacer actividades con los adultos de la casa, dar patadas a un balón, entre otros.

**Necesidades percibidas:** Las necesidades percibidas son diversos aspectos que están relacionados con lo apreciado por el profesional de la orientación, en este caso, por la orientadora educativa en prácticas. Esta información se recoge de la práctica del día a día en los centros, mediante observación y observación participante que queda plasmada en el diario de anotaciones.



En estas cuatro escuelas se percibe la existencia de alumnado con dificultades para comunicarse con los demás, no sólo con los compañeros y compañeras sino también con las personas adultas. Si realizamos un análisis de la realidad se observa buena parte del alumnado con problemas más o menos graves de habilidades sociales. Este alumnado con escasas destrezas sociales es diverso: alumnado con dificultades de aprendizaje, alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y alumnado con problema de familias desestructuradas. Si bien es cierto que una parte del alumnado no presenta problemas en esta competencia social, son alumnos y alumnas que pueden mejorar sus habilidades comunicativas y a los que este entorno rural no les da muchas oportunidades de tener relaciones interpersonales. También es interesante señalar que hay parte de este alumnado con problemas de integración en el grupo de iguales, no se relaciona o se relaciona con alumnado de edades inferiores a la suya. En un intento de valorar y sintetizar la realidad con la que nos encontramos se observan diferentes estilos de comunicación, alumnado que usa la mayor parte del tiempo un estilo de comunicación pasivo, alumnado que suele interactuar con un estilo de comunicación agresivo y alumnado mayormente asertivo. Es interesante realizar un análisis sociométrico previo para ver las amistades, liderazgo o roles del alumnado y, una observación de los estilos de comunicación que utiliza el alumnado (adecuados o inadecuados) para preparar las actividades del programa de manera que maximicen los resultados de adquisición de la competencia social y lingüística, organizando los grupos de antemano.

Así pues, se observa que no todo el alumnado se relaciona de un modo socialmente hábil y adecuado, parte de estos niños y niñas carecen de repertorios básicos para interactuar debido a diversos problemas. Se puede decir que el mero aprendizaje incidental (modelado) o el recordatorio de las normas sociales no es suficiente y se necesita una intencionalidad en el aprendizaje. En el currículum podemos proporcionar experiencias de aprendizaje para compensar las habilidades o destrezas sociales. De hecho, se contempla en el currículum el entrenamiento y la adquisición de ocho competencias a lo largo de la educación obligatoria. Esta es otra de las necesidades que he podido percibir durante este período de prácticas, la evaluación del alumnado se realiza en base a los contenidos aprendidos. Se percibe una necesidad de introducir las competencias básicas como otra de las maneras de evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje. El sistema educativo continúa excesivamente centrado en la evaluación del alumnado a través de sus aptitudes cognitivas, dejando en un segundo plano las aptitudes sociales y emocionales.

**Necesidades normativas:** Se entiende por necesidad normativa aspectos que establece la legislación como justificación del quehacer de los centros educativos. Por tanto, y de forma breve voy a enmarcar esta intervención dentro del marco legal.

El *Artículo 1* de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación indica los principios en los que se basa nuestro sistema educativo, algunos que guardan relación

con el tema de la innovación son los siguientes: la equidad e inclusión como elemento compensador de desigualdades personales, culturales, económicas y sociales; la flexibilidad para la adecuación de la educación a las necesidades del alumnado; la orientación educativa como medio de formación personalizada que propicie una educación integral y, la prevención de conflictos y aprendizaje de resolución pacífica de éstos. Además, el Art. 2 hace referencia a los fines del sistema educativo español, uno de los cuales es el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades del alumnado.

Hay que destacar también el *art. 82* que señala la igualdad de oportunidades en el mundo rural, en el punto uno del mismo se establece que:

*“Las Administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la escuela rural a fin de proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades.”*

El *art. 91* habla sobre las funciones del profesorado, siendo una de ellas: la atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado. Es decir, el desarrollo integral del alumnado. Normalmente, de todos estos aspectos el sistema educativo se centra en el desarrollo intelectual.

Asimismo, en el *Art. 3* del Decreto 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de Educación Primaria en el Principado de Asturias se indica que:

*“La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.”*

El *Artículo 6* de este mismo Decreto habla de la incorporación de las competencias al currículum de educación primaria al ser consideradas imprescindibles.

En base a estas tres necesidades descritas, por tanto, se propone la elaboración de un programa intercentros para promover las habilidades sociales, en concreto habilidades de comunicación en el alumnado de 3er Ciclo de Educación Primaria de estos cuatro centros educativos. De esta manera se adecúa, tal y como indica la legislación, la atención educativa a las necesidades del alumnado.

Esta intervención tiene un carácter inclusivo desde el que se pretende compensar las desigualdades dando una atención educativa específica para este alumnado y en este tipo de entorno rural. Los principios en los que se sustenta este programa son el principio de desarrollo (dotar de competencias al alumnado), el principio de intervención social (contribuir al cambio en el entorno actuando sobre el profesorado,

alumnado y familias) y el principio de prevención (potenciando las fortalezas del alumnado para poder afrontar situaciones futuras, en este caso, de comunicación).

El *Programa para promover las habilidades de comunicación en el alumnado* se incluirá dentro de la Programación General Anual del próximo curso escolar de cada centro educativo. Con este programa se trata de mejorar la competencia social del alumnado, la comunicación intercentros, el desarrollo de un estilo de comunicación asertivo y de pensamiento crítico en el alumnado.

Esta propuesta de innovación la lleva a cabo el orientador u orientadora educativa conjuntamente con el equipo directivo y profesorado de los cuatro centros educativos. El programa se enmarca dentro del Plan de Intervención de Centro del EOEP en el ámbito del apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje. El orientador u orientadora educativo de estos centros asesora y apoya el diseño y puesta en marcha de este programa. Esta actuación se corresponde con la planteada en el apartado a) de esta segunda parte que es la de Asesoramiento y colaboración en programas institucionales, programas y proyectos de centro y, programas de apoyo a la acción educativa del centro (PROA, PETETE, AVANZA...). En este caso, sería el asesoramiento e intervención en un programa intercentros.

### ***Objetivo general***

- Promover y/o mejorar las habilidades de comunicación así como habilidades sociales en el alumnado.

### ***Objetivos específicos***

- Fomentar nuevas relaciones interpersonales entre el alumnado de 3er Ciclo de Primaria de los cuatro Centros Educativos.
- Desarrollar algunas de las competencias básicas como son la competencia en comunicación lingüística, la competencia social y ciudadana, competencia de aprender a aprender y tratamiento de la información y competencia digital en el alumnado.
- Mejorar la comprensión lectora y la expresión oral y escrita del alumnado.
- Promover una buena autoestima en el alumnado, y por consiguiente favorecer su bienestar personal futuro.
- Aumentar la motivación del alumnado hacia los contenidos y tareas de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.
- Promover el buen uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los alumnos y alumnas.
- Establecer la coordinación y colaboración entre los colegios de educación primaria de esta zona rural.
- Mejorar la convivencia escolar.
- Valorar el grado de satisfacción de profesorado y alumnado a final de curso.

### 4.3 Marco teórico de referencia de esta innovación.

Hoy en día al hablar de habilidades sociales, no existe una conceptualización común del término dentro de la comunidad científica. Para hacer referencia a este tema se emplean diferentes expresiones tales como: competencia social, habilidades sociales, asertividad, habilidades interpersonales, inteligencia social, comportamiento adaptativo, habilidades de interacción social, conducta sociointeractiva, etc. (Vallés y Vallés, 1996).

El término habilidad proviene del modelo psicológico de la Modificación de Conducta, se emplea para expresar que la “competencia social” no es un rasgo de personalidad, más bien se usa para hacer referencia a un conjunto de comportamientos aprendidos y adquiridos (Michelson et al., 1987: citado en Vallés y Vallés, 1996: p.18). Las habilidades son consideradas como conductas aprendidas que se adquieren a través de la experiencia y se modifican de acuerdo con patrones de contingencia.

Las diferentes definiciones sobre habilidades sociales ponen de manifiesto la importancia del contenido (expresar opiniones, sentimientos, deseos...) y otras además hablan de las consecuencias de poner en práctica estas habilidades: lograr relaciones efectivas, preservar la propia integridad, ejercer autocontrol, conseguir algo agradable, evitar lo desagradable, obtener beneficios, etc. Además, este conjunto de conductas en sí mismo no es suficiente para alcanzar los objetivos, depende a su vez de la capacidad de análisis, de percepción y discriminación de las señales del contexto que se realice, para así elegir una combinación adecuada de conductas (Vallés y Vallés, 1996).

*“Las habilidades sociales son capacidades específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea. Son conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria”* (Monjas, 1993: citado en Vallés y Vallés: p. 30)

Otra de las definiciones que se dan y que he elegido es la de Pelechano (1989) que dice:

*“Una habilidad social es un patrón complejo de respuestas que llevan a un reconocimiento social por parte de los demás y resultan eficaces para ejercer un autocontrol personal así como una influencia (directa o indirecta) sobre los demás, con la utilización de medios y procedimientos permisibles.”* (Citado por Vallés y Vallés, 1996; p.30)

Según Vallés y Vallés (1996) el patrón complejo de conductas o respuestas manifestadas y observables en las situaciones interactivas tienen tres componentes: un componente motor como hablar, moverse (elementos verbales, no verbales y paralingüísticos), un componente cognitivo de percepción, autolenguaje, pensamientos, atribuciones y, un componente fisiológico que serían los aspectos afectivos y emocionales y sus correlatos psicofisiológicos (ansiedad, ritmo cardiaco...) derivadas de la conducta manifiesta y de la percepción que se haga de la situación .

Las habilidades sociales se adquieren a través del aprendizaje reforzado socialmente desde la infancia, ya sea de carácter incidental o como consecuencia de un entrenamiento, instrucción específica. Existen dos tipos de refuerzo: el reforzamiento ambiental (consecuencias, fines, reconocimiento público, hacer amigos) y el autorrefuerzo (ser socialmente competente, sentirse capaz de relacionarse eficazmente...). El autorrefuerzo genera pensamientos y autoverbalizaciones positivas, que aumentan mediante el lenguaje autodirigido la autoestima de la persona (Gil, 1993: citado en Vallés y Vallés, 1996: p. 35).

Una característica de las habilidades sociales es su relación con las normas sociales que regulan la convivencia humana, ligadas al contexto sociocultural. Hay que tener en cuenta, además, diferentes variables de las personas con las que se interactúa a la hora de adecuar las habilidades sociales. Estas variables son la edad, sexo, grado de conocimiento, autoridad de la persona o personas con las que se va a interactuar (Vallés y Vallés, 1996). Consecuentemente, la conducta socialmente competente está determinada socialmente, no es unitaria ni generalizada, así pues, según las características de la situación (edad, sexo, parámetros sociales, familiaridad con el interlocutor, objetivos, etc.) se pondrán en práctica determinadas conductas y no otras. Lo que socialmente puede ser válido para un niño no lo es para un adulto.

Las habilidades sociales en las que nos vamos a centrar en este programa son las habilidades de comunicación. Brevemente, recordamos que la comunicación es un proceso que tiene lugar entre dos o más personas, en el que uno de los participantes expresa un mensaje, a través de signos verbales o no verbales, con la intención de influir de algún modo en los pensamientos, emociones o el comportamiento del que recibe el mensaje. Generalmente, en las situaciones de relación interpersonal, la comunicación es un proceso recíproco e interactivo, tienen una naturaleza bidireccional, y, los papeles de emisor y receptor se van intercambiando (Roca, 2007). El feedback proporcionado por los interlocutores determina el ajuste de las respuestas para adecuarse a las exigencias de la interacción (Vallés y Vallés, 1996).

Si analizamos el aprendizaje de las habilidades sociales en el ámbito escolar, vemos que no se enseñan de manera sistemática, la escuela tiene una marcada función de adquisición de conocimientos. Las conductas de relación interpersonal han sido descuidadas, no se enseñan directamente en la escuela o se dejan a la voluntad e importancia que dé el profesorado en cuanto a la formación de las mismas (Monjas, 2002). La ley establece responsabilidades al respecto en cuanto a las competencias básicas que el alumnado debe adquirir en la enseñanza obligatoria. Sin embargo, la realidad es que la práctica docente focaliza su atención en aspectos intelectuales, más relacionados con el éxito académico y dejando en un plano posterior la enseñanza sistemática de comportamientos de bienestar personal e interpersonal.

Diversos estudios e investigaciones demuestran que los problemas tempranos en la relación con los iguales están relacionados con problemas de ajuste posteriores (Monjas, 2002). Se constata que los problemas interpersonales son una característica definitoria de trastornos emocionales y conductuales y gran parte de los problemas psicológicos incluyen como síntomas característicos las dificultades de relación interpersonal (Monjas, 2002).

Siguiendo a Monjas (2002) parece que la competencia social tiene una importancia crítica para el funcionamiento presente y el desarrollo futuro del niño o de la niña. Una adecuada competencia social se asocia con logros escolares y sociales superiores y con un buen ajuste personal y social en la infancia y en la etapa adulta. Por el contrario la inadecuada competencia social se relaciona con diferentes aspectos: baja aceptación social, problemas escolares (fracaso escolar, absentismo, abandono temprano del sistema escolar), problemas personales (baja autoestima, locus de control externo), desajustes psicológicos y psicopatología infantil, inadaptación juvenil y/o problemas de salud mental en la adolescencia y edad adulta.

Así pues, las habilidades sociales contribuyen a mejorar nuestro bienestar personal y nos ayudan a mejorar nuestras relaciones con los demás. Son un requisito importante para poder contribuir al bienestar social. (López, Carpintero, Del Campo, Lázaro, Soriano, 2006).

Un alto porcentaje del tiempo cotidiano sucede en alguna forma de interacción social (diádica o en grupos). La relación con el grupo de iguales en la infancia es fundamental para el alumnado. En estas relaciones los niños y las niñas se empiezan a conocer a sí mismos y a los demás, aprenden sobre su valor y su propia identidad. Igualmente, en estas interacciones desarrollan aspectos del conocimiento social y de las funciones de determinadas conductas, habilidades y estrategias (empatía, reciprocidad, adopción de roles, intercambio del control de la relación, colaboración, negociación y acuerdos, entre otros) (Monjas, 2002). Las relaciones interpersonales a estas edades también suponen una forma de aprender a tener estrategias de autocontrol y de autorregulación de la propia conducta. Además, son una fuente de apoyo emocional y disfrute, el apego, la intimidad, ayuda, compañía, sentido de inclusión y pertenencia, son satisfactorias y se reflejan recíprocamente.

En este aspecto, tanto el alumnado que presenta necesidades educativas especiales (NEE) como el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) suelen carecer de las habilidades interpersonales necesarias para establecer relaciones de amistad con los compañeros y compañeras. El hecho de estar en la misma aula no es suficiente para que se incremente la interacción con el resto de estudiantes (Vallés y Vallés, 1996). Esto sucede en muchas ocasiones por la percepción que hace el alumnado sin nee o neae de las características del alumnado que sí tiene necesidades educativas. Este alumnado con necesidades educativas suele tener tonos inapropiados, una

gesticulación inapropiada o excesiva, y dificultades para hacer inferencias (Vallés y Vallés, 1996). Es fundamental para una mejor atención a esta diversidad la práctica inclusiva y de cambio de percepciones que realice el profesorado, de comprensión a las diferencias interpersonales, igualdad de trato, desmitificación de creencias erróneas. Dentro de una filosofía que transmita que todas las personas son especiales, únicas, diferentes y todas tienen derecho a recibir un buen trato y a ser queridas. Desde este programa se propone, para potenciar el éxito de alumnado que tenga mayores problemas de interacción, reforzar su intervención personal con el entrenamiento en habilidades de comunicación y así, cuando realice las actividades del programa maximice su probabilidad de éxito en el desarrollo de las mismas y las interacciones interpersonales con el resto de alumnado.

Las personas nos podemos comunicar de diferentes formas y estas formas se pueden agrupar en distintos estilos de comunicación. A continuación y siguiendo a López et al. (2006) voy a describir las características de los tres estilos de comunicación que se usan con mayor frecuencia:

- **Estilo de comunicación asertivo:** se caracteriza por la práctica de habilidades que permiten expresar los propios deseos e intereses de forma clara y honesta, afrontar situaciones sin dificultades, hacer lo posible porque los demás no estén molestos con las decisiones que se toman, y respetar los derechos de los demás. El fin de la comunicación es conseguir lo que la persona quiere teniendo en cuenta los objetivos de los demás e intentando conjugar ambos. Cuando las personas utilizan este estilo de comunicación mejoran su autoestima, consiguen sus objetivos sin sentirse culpables, tienden a tener relaciones satisfactorias, son capaces de defender tanto sus derechos como los de los demás y aprovechan las oportunidades.
- **Estilo pasivo:** este estilo generalmente se usa por personas que tienen miedo o evitan las relaciones y las situaciones sociales. La finalidad de su interacción es no molestar, evitar conflictos y enfrentamientos. Suelen preocuparse por el bienestar de los demás, descuidando el propio. Muestran un excesivo autocontrol emocional y dificultad para expresar las propias emociones. Al hacer uso de este estilo de comunicación se favorece una baja autoestima, baja autoeficacia y en ocasiones, los demás pueden aprovecharse de la situación y no suelen alcanzar sus objetivos.
- **Estilo agresivo:** se caracteriza por el uso de comportamientos que expresan los deseos e intereses del interlocutor, sin tener en cuenta los de los demás. Desean conseguir sus objetivos por encima de los demás, dominar al otro y ser temido, además, suelen perder el control con frecuencia. El uso habitual de este estilo de comunicación favorece una baja autoestima y las personas que lo utilizan habitualmente logran sus objetivos momentáneamente pero a la larga suelen acabar perdiendo relaciones y se encuentran implicados frecuentemente en conflictos sociales.

Estos tres tipos de estilos de comunicación no son los únicos que se han descubierto pero sí los más frecuentes. Los tres se pueden utilizar conjuntamente, aunque normalmente las personas suelen utilizar mayoritariamente uno de los estilos de comunicación. Puesto que la interacción con los compañeros y compañeras suele ser recíproca, los niños con un estilo de comunicación pasivo, o más retraídos, evocan menos respuestas sociales positivas en los demás, obteniendo menores ocasiones de contacto social (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987). Monjas (2002) indica que cuando la timidez o el retraimiento es importante este tipo de alumnado suele ser ignorado o pasar desapercibido. En el otro extremo está el alumnado con un estilo de comunicación agresivo, en función del grado que se relacione con este estilo puede ser percibido como desagradable para los demás y rechazado (Michelson et al., 1987; Monjas, 2002). Estos mismos autores, Michelson et al. (1987) indican que los niños y niñas populares parece que refuerzan socialmente a sus compañeros y compañeras con mayor frecuencia que el resto de estudiantes, y reciben a cambio, mayor cantidad de relaciones sociales positivas. Esto se da tanto por parte de los compañeros/as como del profesorado.

Algunas variables que influyen en el mantenimiento y entrenamiento de las habilidades de comunicación son el locus de control, la indefensión (expectativas de cambio en el futuro y la irracionalidad (creencias arraigadas racionales o no). Estas variables van a influir en la flexibilidad para aprender nuevas conductas.

Estas habilidades entendidas como conductas adquiridas se pueden, por tanto, aprender y entrenar usando diferentes métodos. La infancia es un período crítico para el aprendizaje de las habilidades sociales. Algunas de las formas en las que se puede aprender las diferentes habilidades sociales son (Vallés y Vallés, 1996):

- Reforzamiento directo: Desde las teorías conductuales de aprendizaje si una conducta tiene un refuerzo y una consecuencia positiva se va a repetir y no será ignorada. De este modo, las conductas que obtienen reforzamiento social del medio se instauran en el repertorio conductual de la persona y, por el contrario, si son castigadas o tienen consecuencias negativas no formarán parte de su comportamiento social. Los reforzadores en sí mismos no tienen una propiedad absoluta, varían según la persona a y si le resultan reforzantes o no.
- Aprendizaje por observación (modelado): *“El aprendizaje por imitación es una poderosa fuente de aprendizaje que moldea progresivamente la conducta social”* (Bandura, 1969: citado en Vallés y Vallés, 1996: p. 40). Los modelos principales son las personas significativas para el alumnado: padres, profesorado, alumnado y también, los comportamientos de sus artistas favoritos o de los modelos de niños que aparecen en la televisión, internet y las revistas. El número de oportunidades de observación de modelos es un factor determinante para el aprendizaje de destrezas sociales. Los niños y niñas que tienen un menor número de ocasiones de observar a compañeros/as hábiles en



las interacciones sociales tienen menos posibilidades de adquirir estas destrezas por observación.

- **Retroalimentación personal:** Las personas con las que interactúa el niño/a comunican su reacción ante la conducta manifestada, según la reacción y consecuencias de la misma. Estos niños y niñas ajustan su conducta. El feedback puede ser implícito o explícito, es habitual en nuestra cultura adivinar cuál es el efecto que produce un determinado comportamiento, ya que los receptores no suelen expresar de forma explícita lo que piensan sobre ello.
- **Expectativas cognitivas:** las creencias cognitivas son los predictores de probabilidad percibida de enfrentarse exitosamente a una determinada situación. Los chicos y chicas desarrollan una expectativa favorable o desfavorable de afrontar una determinada situación en función de lo conseguido en experiencias previas. De esta manera, las expectativas positivas se adquieren como resultado de experiencias exitosas y las expectativas desfavorables como resultado de dificultades sufridas en situaciones embarazosas y mantienen estas creencias de fracaso respecto a su ejecución.

Monjas (2002) incluye el role-playing, las instrucciones, las tareas para casa, las autoinstrucciones o la solución de problemas como otras vías para aprender las habilidades de comunicación. Asimismo, López et al. (2006) alude también a la evaluación de la motivación y punto de partida (los aprendizajes previos), la práctica o el entrenamiento, la información y la generalización (similar a las tareas para casa).

#### **4.4 Desarrollo de la innovación.**

El *Programa para promover las habilidades de comunicación en el alumnado* entiende que el currículum es un marco idóneo para contemplar las habilidades de comunicación como contenidos de aprendizaje. Esta innovación se va a llevar a cabo en el 3er Ciclo de Primaria en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y en cuatro encuentros intercentros durante el curso escolar 2013/2014. Se va a contar con la colaboración del profesorado de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en la que se van a trabajar diversos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales mediante actividades que fomenten el desarrollo de las habilidades de comunicación, la lectura, la escritura, y el uso de las nuevas tecnologías. Estas actividades van a ser ocho con una periodicidad quincenal o mensual dependiendo del mes y de los encuentros intercentros. Asimismo, se van a realizar actividades y dinámicas específicas de habilidades de comunicación en los encuentros que dinamizará el orientador u orientadora educativa.

El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) va a adquirir un gran protagonismo en el aula de Lengua Castellana y Literatura, ya que el ordenador y la conexión a internet serán herramientas de uso frecuente para el desarrollo de las actividades dentro de la asignatura y un instrumento de comunicación interpersonal con el alumnado de otros centros.

Se contempla en este programa la atención a la diversidad de todo el alumnado, no sólo la del alumnado de necesidades educativas especiales. De esta manera, las actividades serán preparadas previamente tras realizar el análisis de las características del alumnado y se adaptarán al mismo.

De la misma forma, se pretende desarrollar algunas de las competencias básicas como son la competencia en comunicación lingüística, la competencia social y ciudadana, competencia de aprender a aprender y, tratamiento de la información y competencia digital en el alumnado. La propuesta no trata únicamente de desarrollar estas competencias en el alumnado, sino también aspira que se vayan introduciendo a la hora de realizar las evaluaciones del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las actividades que se proponen a continuación tienen una característica común que es que el trabajo que se realiza en el aula tiene una intencionalidad. Los ejercicios tienen una finalidad comunicativa, de relación con compañeros/as de otros centros educativos, por lo que la motivación hacia la tarea se espera que sea alta.

Se van a utilizar diversas metodologías para llevar a cabo las actividades: el modelado, el reforzamiento directo, la retroalimentación personal, el role-playing, las instrucciones y el entrenamiento.

El Equipo Directivo va a estar informado de la puesta en marcha y desarrollo del programa.

#### **4.4.1 Plan de actividades.**

El plan de actividades se organiza según el orden en que se llevarán a la práctica las actividades. Las actividades que se plantean son de diverso tipo: primera evaluación del alumnado, taller de formación con el profesorado de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, charla informativa con familiares, ocho actividades dentro de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, cuatro encuentros intercentros, una reunión intercentros de seguimiento del programa y las evaluaciones de satisfacción del alumnado, familiares y profesorado así como la evaluación final.

##### ***Evaluación primera del alumnado.***

Durante los meses de Septiembre y Octubre el orientador o la orientadora educativa va a llevar a cabo una observación de aula y patio del alumnado de 3er Ciclo de Primaria de estos cuatro centros educativos. La finalidad de la observación es realizar una recogida de información acerca de las características personales de este alumnado y de sus estilos de comunicación. Esta información también se obtendrá mediante la observación participante de interacciones informales con el alumnado. De esta manera, se irá familiarizando con el alumnado de este ciclo ya que el orientador/a va a ser el

dinamizador/a de las actividades de los encuentros intercentros. Estas observaciones se realizarán en las visitas quincenales a los centros educativos.

Asimismo, el orientador u orientadora educativa va a solicitar la colaboración del profesorado de Lengua Castellana y Literatura para recabar información relativa a las relaciones interpersonales del alumnado dentro del grupo aula. Esta información se pide en forma de sociograma, con el asesoramiento del orientador/a educativo/a. De este modo, se va a poder comentar qué alumnado es más hábil socialmente, quiénes son los líderes del grupo, si estos tienen un estilo de comunicación asertivo o no, y se podrán organizar las actividades por parejas (dentro de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura) así como las dinámicas grupales. Esta información se recoge en las visitas quincenales en las reuniones que se hacen periódicamente en la práctica habitual del orientador/a educativo/a.

### ***Taller de formación con el profesorado.***

En el mes de Septiembre se va a efectuar un taller de formación del profesorado de Lengua Castellana y Literatura de los cuatro centros educativos. Este taller tendrá una duración de dos horas aproximadamente en el CEIP “Padre Nicolás Albuerne” (Proaza) en un horario que se establezca por consenso de este profesorado. El orientador u orientadora educativa va a ser la persona que dirija este taller formativo.

El taller va a ser principalmente informativo y de resolución de dudas. Se recordará en qué consiste el programa, se facilitará un cronograma del mismo y las actividades propuestas. Las actividades no van a suponer dificultad para este profesorado, ya que posee previamente la formación para realizar estas tareas, la diferencia va a ser las características de las tareas y el uso de las nuevas tecnologías para llevar a cabo las diversas actividades. De cualquier manera, se detallarán una a una todas las actividades de forma que se entiendan claramente y se puedan resolver las cuestiones que vayan surgiendo.

Así pues, se determinarán las funciones del profesorado en el aula y en los encuentros intercentros. En los encuentros, el profesorado acompañará al alumnado en el transporte de ida y vuelta al centro. Además, podrá conocer al alumnado del resto de centros con el que se van a comunicar sus alumnos y alumnas en las actividades.

Otro de los temas que se tratarán es la elaboración del sociograma del alumnado de 3er Ciclo de Primaria. A pesar de ser una técnica conocida se va a explicar y se van a dar diferentes opciones de cómo se puede hacer. Por ejemplo, agrupar al alumnado según los amigos o amigas que tienen mediante la observación de sus relaciones, hablar con el alumnado acerca de sus amigos/as, solicitar una redacción que trate de sus relaciones con otras personas en el centro educativo o hacer algún tipo de juego que pueda dar pistas sobre esto. Como la mayoría del alumnado lleva matriculado en los centros durante toda la Educación Primaria esta tarea pretende ser sencilla y conllevar

poco trabajo. Asimismo el orientador u orientadora educativa si no ha cambiado de un año para otro ya tendrá un conocimiento general de las características del alumnado.

En este taller se tratarán aspectos relativos al alumnado que pueda tener dificultades en las actividades y se propondrán conjuntamente posibles opciones o soluciones.

### ***Charla informativa con familiares.***

En la primera semana de Octubre se va a dar una charla informativa a las familias durante una hora fuera del horario escolar acerca de la puesta en marcha de este *Programa para promover las habilidades de comunicación en el alumnado*. La finalidad de esta charla es informar del funcionamiento, características y actividades que se van a llevar a cabo, y, mostrar los beneficios de su implantación. Otro de los objetivos de esta charla será resolver dudas que se planteen, ver el acuerdo o desacuerdo de las familias y pedir la colaboración en las actividades, tanto de la asignatura como de generalización de las destrezas.

Al final de la charla, se proporcionará una hoja de consentimiento informado (Anexo I) para que las familias firmen dando su autorización para que sus hijos e hijas participen en las actividades (por ejemplo: crear un correo electrónico, tomar una foto o desplazarse del centro para los encuentros).

La persona que va a ofrecer esta charla informativa será el profesorado de Lengua Castellana y Literatura con el orientador/a educativo/a.

### ***1ª Actividad. “Me describo”.***

Esta actividad es la primera de las ocho que se plantean en el programa dentro de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. La actividad se realiza a mediados del mes de Octubre en una hora de la clase de Lengua. Primero, se va a introducir el programa y se va a repartir un cronograma con las actividades que se llevarán a cabo a lo largo del curso. De este modo, el alumnado sabe lo que va a ir pasando cada mes.

Esta primera sesión va a consistir en redactar un escrito individualmente donde se describa cada alumno y alumna a sí mismo/a como si se presentaran a alguien, en un formato de correo electrónico. Se va a dar una estructura a seguir que será:

- ✓ Quién soy, cómo me llamo, edad, descripción física.
- ✓ Entorno en el que vivo y sus características.
- ✓ Gustos y aficiones propias.

Esta redacción se realiza en clase y va a poder ser perfeccionada en casa. El profesorado va a recoger la descripción, la corregirá y la devolverá al alumnado. En la próxima sesión del programa se mecanografiará a Word y se enviará a su pareja de otro colegio. En esta sesión, a su vez, se tomará una foto de cada alumno o alumna, que

posteriormente se adjuntará a la redacción. Este relato, por tanto, va a ser la presentación de los chicos y chicas de un centro a los de otro centro. Las parejas las va a establecer el orientador/a educativo/a en el mes de Octubre, tras el previo análisis del sociograma y de la evaluación de la información que posee el orientador/a de cada estudiante. De este modo, será preferible que alumnado que tiene estilos de comunicación tendentes a agresivos no sean pareja del alumnado de estilos de comunicación pasivos, en base a ese sociograma e información que aporta el profesorado de centros y del orientador/a, se formarán las parejas.

El hecho de que la redacción vaya dirigida a un chico o chica de su misma edad se espera que sea un elemento motivador para la composición de la misma.

### ***2ª Actividad. “E-mailing”***

Esta segunda sesión va a tener lugar a principios del mes de Noviembre. Igual que la sesión primera se lleva a cabo en una hora de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. La actividad va a consistir en crear una cuenta de correo electrónico para darle un uso de trabajo dentro del centro.

Una vez se crea el correo electrónico, se pasa a ordenador la redacción previamente revisada, se adjuntará la foto tomada en la pasada sesión y se enviará a su nuevo amigo o amiga de uno de los cuatro centros que participan en el programa.

El ordenador va a ser una herramienta de uso habitual en estas sesiones del programa, con esto se pretende motivar el alumnado, promover un adecuado uso de las nuevas tecnologías y que desarrollen sus competencias digital en el alumnado.

El e-mail que reciben de su nuevo amigo/a se lee al final de la próxima hora de Lengua Castellana y Literatura.

### ***1er Encuentro Intercentros. “Presentaciones”.***

El primer encuentro intercentros va a tener lugar a mediados de Noviembre. Los encuentros van a tener una duración de media mañana, entre ir y volver de los centros a Proaza y las actividades. En este encuentro de centros, el alumnado se va a conocer por primera vez. El orientador educativo o la orientadora educativa va a ser la persona responsable de llevar a cabo las dinámicas grupales.

Al ser la primera toma de contacto, se va a realizar una breve introducción acerca de lo que se va a trabajar en los encuentros y de las habilidades de comunicación. Seguidamente se colocan los nombres de cada chico o chica en un papel y se pega en la ropa de los participantes. La primera actividad va a consistir en escribir en un papel qué animales y qué comidas son sus favoritas. No lo van a poder mostrar a nadie. Cuando todo el alumnado lo tenga escrito se va a dar un tiempo para que vayan moviéndose en la sala y preguntando al resto de compañeros/as cuáles son sus animales y comidas

favoritas. El objetivo es encontrar a alguien que tenga un gusto común al suyo. Si encuentran a esa persona, tienen que apuntar su nombre en el papel. Esta es una forma de perder la timidez primera, de moverse y de comunicarse con los demás. Al final del ejercicio se va a preguntar si todos han coincidido con alguien, si han hablado con todos o aspectos comunicativos tales como: si se han presentado antes de preguntar o si se han despedido antes de ir en la búsqueda de otra persona.

Se propone una segunda dinámica en la que el alumnado va a hablar delante de sus compañeros/as y va a presentar a su pareja. Así pues, se formarán las parejas ya establecidas y tendrán que presentar al resto de alumnado a su compañero o compañera, diciendo su nombre y dos cosas que le guste hacer. Se van a dejar 10 minutos para que hablen y preparen su presentación. De esta manera, van a hablar en público y a conocerse todos.

Para finalizar este primer encuentro, se forma un círculo en el que se va escuchar al alumnado acerca de cómo se ha sentido al hablar con los niños/as que casi no conocían, al hablar en público, y cómo se han percibido cuando su pareja ha hablado de ellos. Se va a comentar que cosas les han resultado más fáciles, cuáles más difíciles y el motivo. Para cerrar la sesión se hará una breve conclusión con todas las ideas que han ido saliendo en relación al tema de las habilidades de comunicación con los demás.

### ***3ª Actividad. “Navegando por la red”***

Esta tercera sesión se realiza en la hora de Lengua Castellana y Literatura a principios del mes de Diciembre. En esta sesión se trata de que el alumnado elija una persona famosa a la que admire y realice una búsqueda de información a través de internet. Con la información encontrada se escribirá una redacción. Durante la búsqueda el profesorado verá qué tipo de personas eligen y, ayudará y supervisará la búsqueda de información sobre estas personas famosas. Esta actividad va a estar estructurada, el alumnado ha de buscar:

- ✓ Quién es la persona famosa, nombre, edad.
- ✓ Por qué es conocida.
- ✓ Cómo se relaciona con los demás: cómo mira, cómo gesticula, sonríe o no, cómo habla, cómo trata a los demás, etc.

El formato de la redacción será de e-mail o carta, se comenzará a elaborar en clase con la información obtenida y si no se ha terminado se finalizará como tarea para casa.

Además, en esta sesión anterior al periodo de Navidades se pedirá al alumnado que escoja un libro de lectura de la biblioteca con el que posteriormente se va a trabajar en el programa. Se proporcionará una ficha de libro con los siguientes apartados:

FICHA DE LECTURA:

NOMBRE DEL LIBRO Y AUTOR:

TIPO DE NOVELA (Aventuras, ciencia ficción, romántica...):

BREVE RESUMEN (Sin descubrir el final del libro):

¿TE HA GUSTADO? ¿POR QUÉ?

¿RECOMENDARÍAS ESTE LIBRO? ¿POR QUÉ?

#### ***4ª Actividad. “E-mailing 2”.***

Esta cuarta sesión se realiza en la hora de Lengua Castellana y Literatura a mediados del mes de Enero. En esta actividad se va a transcribir la redacción del personaje famoso favorito al ordenador y se enviará un e-mail a la correspondiente pareja. Así como ocurre en la segunda sesión, el e-mail que reciban de su compañero/a se leerá al final de la siguiente hora de Lengua.

#### ***5ª Actividad. “Biblio-conecta”***

La actividad de Biblio-conecta se realiza en la quinta sesión de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura a principios del mes de Febrero. Esta actividad va a consistir en mandar la ficha de lectura del libro leído en Navidades por e-mail a su compañero/a del otro centro. A su vez, va a recibir la ficha técnica de su pareja de actividades. En esta sesión se pretende fomentar la motivación y el gusto por la lectura en el alumnado, así como promover que la lectura no sea algo individual sino una actividad que puede compartirse y disfrutarse con los demás.

#### ***Reunión intercentros del seguimiento del programa.***

Esta reunión se diseña para el mes de Febrero, el ecuador del programa, para hacer una valoración del desarrollo del programa entre todo el profesorado de Lengua Castellana y Literatura y el orientador/a educativo/a. En esta sesión se van a analizar las dificultades que se van encontrando, de qué forma ha ido respondiendo el alumnado, y cómo se ha acogido la innovación en el centro. Es en este encuentro en el que se puede modificar algunas de las características del programa si se considerara necesario para mejorar en las futuras actividades que se van a realizar.

#### ***2º Encuentro intercentros. “Decir no”.***

El segundo encuentro intercentros va a tener lugar a mediados de Febrero, en condiciones similares al primer encuentro. Esta dinámica va a consistir en aprender a decir que no, cuando se siente que no se quiere hacer algo. Se va a comenzar con una breve introducción por parte del orientador/a sobre este tema.

La primera dinámica de esta sesión será una puesta en común de unas preguntas que hará el orientador/a. El alumnado va a formar un círculo para realizar esta actividad. Las preguntas que se proponen son:

- ✓ ¿Puede alguien poner un ejemplo de una ocasión en la que tuvo que negarse o debiera haberse negado a una petición?
- ✓ ¿Qué sucedió
  - Dijiste que no de forma educada
  - Te enfureciste con esa persona y le dijiste que no
  - Cuando dijiste que si en realidad querías decir no
- ✓ ¿Cómo te sentiste o cómo crees que te sentirías después de negarte o decir no de forma adecuada? (Michelson et al., 1987)

Tras el debate se van a formar grupos de tres o cuatro alumnos y alumnas. Se van a repartir diferentes situaciones de peticiones (Anexo II) y este alumnado va a tener que dar una respuesta negativa de una forma adecuada (intentando no molestar al que realiza la petición). Tras el debate en pequeño grupo, se van a escenificar delante de sus compañero/as las situaciones. Una vez que se han representado todas las situaciones se van a analizar, qué respuestas se han dado y ver qué otras opciones (hay si las hubiera) para dar una respuesta adecuada.

#### ***6ª Actividad. “La historia perdida”***

Esta actividad es la sexta sesión que tiene lugar en la hora de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura a principios de Marzo. La actividad que se va a trabajar guarda relación con la expresión escrita, y, planificación y organización de lo que se va a escribir, como el resto de actividades. El profesorado va a explicar que esta actividad consiste en escribir el comienzo de una historia que comience en el pueblo donde está el colegio, con un tema libre. Cada alumno y cada alumna deben escribir el comienzo y el desarrollo dejando el final abierto. Como los otros escritos se enviará por e-mail al compañero/a del otro centro.

#### ***7ª Actividad. Segunda parte “La historia perdida”***

La segunda parte de “La historia perdida” se realizará a mediados de Marzo, y va a consistir en leer el comienzo de la historia que se recibe de la pareja y crear un final para el mismo. Se escribirá en el ordenador y se volverá a enviar al compañero/a. El relato final se habrá construido por ambas personas.

#### ***8ª Actividad. “Skyping”***

Esta es la última actividad que se realiza en la hora de Lengua Castellana y Literatura, se llevará a cabo a principios de Abril. Esta actividad va a tener dos partes, una parte va a consistir en preparar el tema de conversación de la conexión vía Skype que se va a realizar con su compañero/a del otro centro. El tema que se va a proponer es



contar las fiestas del pueblo al que pertenece o de la zona, qué festejos hay, qué actividades se realizan, con quién lo disfrutan, cuál es la comida típica, la vestimenta (si la hubiera), qué les gusta de ellos y otros asuntos de interés.

La segunda parte va a ser la conexión por medio de internet, del programa Skype en el que se hablará de voz con su pareja. Esta conexión va a durar unos veinte minutos, cada alumnado va a contar los aspectos de la fiesta del pueblo a su pareja y va a escuchar y participar en la conversación cuando les cuenten la fiesta del otro pueblo. Si tuviera algún ordenador cámara de video podrían comunicarse como si fuera una videollamada. Para esta conexión, el profesorado concretará y establecerá la hora y el día en el que se van a comunicar.

### ***3er Encuentro intercentros. “Cumplidos y buenas comunicaciones”***

El tercer encuentro intercentros va a tener lugar en el mes de Mayo, en condiciones similares al primer encuentro. El orientador/a introduce el tema que se va a trabajar de forma breve.

A continuación se comienza con una dinámica llamada “el cariñograma”. Se forma un círculo y cada alumno o alumna tiene que presentarse diciendo su nombre y decir el nombre de la persona que tiene a su derecha y alguna cualidad positiva y sincera. No es válido decir “me gusta su mochila o su camiseta”, tiene que ser una cualidad de su personalidad, en caso de decir un aspecto positivo de su físico deberá añadir uno de su personalidad. Una vez que se ha dicho algo positivo de cada estudiante se pedirá que expresen cómo se han sentido al oír me manera pública cualidades positivas (nerviosos, contentos...). Después de recibir los halagos, se va a hacer una puesta en común para comentar diferentes formas de agradecer cuando alguien te dice un cumplido.

La otra dinámica que se va a realizar es “el puchero de la buena comunicación y papelera de reciclaje de la mala comunicación”. Se explica al alumnado que juntos vamos a cocinar un caldo con diferentes ingredientes. Vamos a tener dos recipientes, por ejemplo la papelera y una mochila (vale simplemente un lugar donde posteriormente dejar los papeles). Un recipiente será el puchero en el que vamos a cocinar el caldo de la buena comunicación y el otro será la papelera de reciclaje. Se reparten dos papeles de pequeño tamaño por cada alumno/a, en uno deben escribir una acción o valor que consideran relevante cuando se comunican con otra persona (por ejemplo, respeto, halagos...) y en el otro papel van a escribir algo que no quieren o no toleran cuando hablan con otra persona (por ejemplo, falta de atención cuando hablo...). Los papeles se escriben de forma anónima. Pueden escribir tanto una palabra como una frase.

Una vez que han terminado dejarán los papeles en el puchero o en la papelera de reciclaje. El orientador/a irá escribiendo las ideas que salgan en una cartulina (una por el puchero y otra por la papelera) y cuántas veces salen. A medida que se van leyendo se

puede pedir que se concrete más un concepto, ver por qué se ha elegido, de cara a debatir sobre los mismos.

Al final el alumnado ha cocinado un caldo de ideas propias para mantener buenas comunicaciones. Si durante el debate salen nuevas ideas se pueden añadir.

Para terminar, se resume la sesión y se recuerdan las ideas principales que han ido saliendo.

#### ***4º Encuentro intercentros. “Excursión”***

El último encuentro va a ser una excursión por la zona de Proaza de la Senda del Oso en el mes de Junio durante la mañana. Esta actividad será de paseo por la zona, almuerzo y se hará una última actividad.

El orientador/a educativo/a pedirá al alumnado que forme un círculo, esta última dinámica va a ser una puesta en común de la percepción y satisfacción del alumnado ante el programa. Todo el alumnado va a participar contando qué es lo que más le ha gustado del programa, qué actividades ha preferido y por qué, cuáles son las actividades que menos le han gustado y por qué, qué propuestas harían para otros años (actividades que harían ellos y ellas). Para la realización de este debate razonado hemos de recordar todas las actividades que se han hecho. El profesorado y el orientador/a también van a participar en este diálogo. A modo de cierre, el orientador o la orientadora resumirá todas las ideas que han salido, las relacionará con los aprendizajes observados y las habilidades de comunicación y, agradecerá la participación del alumnado.

#### ***Evaluación final***

Para realizar la evaluación final se va a establecer una reunión con el profesorado que ha participado en el programa. En esta reunión se valorarán aspectos de su funcionamiento y los beneficios que se han percibido en el alumnado. La evaluación final de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y los criterios que establecen la adquisición de la competencia lingüística van a facilitar esta tarea. A su vez, los diarios de notas del profesorado y del orientador/a educativo/a serán instrumentos que ayuden a valorar el efecto que ha tenido este programa. Esta reunión entre profesionales tendrá lugar a principios de Junio en el centro de Proaza.

En relación a las familias, se facilitará un cuestionario de satisfacción.

#### **4.4.2 Agentes implicados.**

Los agentes implicados en este programa son el profesorado de Lengua Castellana y Literatura, el orientador/a educativo/a, las familias y el alumnado. Asimismo, el Equipo Directivo va a estar informado mediante las visitas periódicas al centro del desarrollo del programa.

Si se requiere transporte escolar para los encuentros, otro agente sería el conductor o conductora del mismo.

#### 4.4.3 Materiales de apoyo y recursos necesarios.

Los recursos necesarios para llevar a cabo esta innovación son ordenadores o portátiles del centro, internet, libros de la biblioteca, material escolar (bolígrafos, papeles, cartulinas, fichas de lectura), hoja de autorización y cuestionario de satisfacción para las familias. Otro de los recursos es el transporte, el autobús o coche que lleve a este alumnado a Proaza en los cuatro encuentros.

#### 4.4.4 Fases (calendario/cronograma)

<b>Septiembre</b>	Primera evaluación del alumnado Taller de formación con el profesorado
<b>Octubre</b>	Primera evaluación del alumnado Charla informativa con los familiares 1ª Sesión
<b>Noviembre</b>	2ª Sesión 1er Encuentro
<b>Diciembre</b>	3ª Sesión
<b>Enero</b>	4ª Sesión
<b>Febrero</b>	5ª Sesión 2º Encuentro Reunión de seguimiento del programa
<b>Marzo</b>	6ª y 7ª Sesión
<b>Abril</b>	8º Sesión
<b>Mayo</b>	3er Encuentro
<b>Junio</b>	4º Encuentro Reunión profesorado/evaluación final

#### 4.5 Evaluación y seguimiento de la innovación.

Las evaluaciones que se consideran oportunas para valorar el *Programa para promover las habilidades de comunicación en el alumnado* son la evaluación de necesidades, la evaluación formativa, la evaluación sumativa y la evaluación final.

La evaluación de necesidades ha sido expuesta en el punto de justificación del programa. La evaluación que se llevará a cabo al comienzo de curso es complementaria a la evaluación de necesidades. La evaluación a principio del curso escolar es un

análisis detallado de las características personales del alumnado en cuanto a las habilidades sociales, en concreto, habilidades de comunicación. Tal y como se referencia en el punto 4 a) el orientador/a educativo/a realizará una observación del alumnado en el aula y el patio, y solicitará la colaboración del profesorado de Lengua Castellana y Literatura para recoger información acerca de las relaciones interpersonales que tiene el alumnado en su grupo aula (sociograma).

En cuanto a la evaluación formativa del Programa, se recoge información acerca del funcionamiento de las sesiones de la asignatura y de las dinámicas por parte de los distintos profesionales. Se va a realizar una reunión en el mes de Febrero con los profesionales de los centros educativos para valorar el desarrollo del programa, de las actividades propuestas, las respuestas del alumnado y las dificultades que se podrán haber encontrado. De esta manera, se puede adaptar las sesiones a las circunstancias, si fuese necesario. El instrumento de recogida de esta información es el diario del orientador u orientadora educativa y del profesorado de Lengua Castellana y Literatura.

La evaluación sumativa hace referencia a la satisfacción de los diferentes agentes con el Programa. Para realizar la valoración de esta satisfacción se va a remitir un cuestionario a las familias en el mes de Junio (Anexo III). Asimismo, el orientador u orientadora educativa y el profesorado van a encontrarse en una última reunión para valorar tanto datos de la evaluación final como la satisfacción personal. En el último encuentro intercentros además, tal y como se indica en la descripción del mismo, se va a dialogar con el alumnado acerca de su satisfacción con el programa y con las distintas actividades que habrán realizado.

Por último, se va a llevar a cabo una evaluación final donde se van a comparar los objetivos con los resultados obtenidos. Se va a analizar si se han trabajado todos los objetivos. Para esta evaluación final, se utiliza toda la información recogida en la evaluación formativa así como en la evaluación sumativa. Como acabo describir, la valoración final se hace en una reunión de manera conjunta entre los distintos profesionales implicados. En dicha reunión se va a comparar el análisis primero del alumnado con un análisis final. De este modo, se verá si las actividades propuestas del programa han favorecido la adquisición de habilidades de comunicación. Otro aspecto que se valorará es si ha aumentado la motivación ante las tareas de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, así como si ha mejorado la comprensión lectora y la expresión oral y escrita.

Todas estas evaluaciones van a mostrar la efectividad del Programa, así se podrá valorar si debe mantenerse en próximos cursos, eliminarse o modificar algunos de los aspectos del mismo. Esta valoración global quedará recogida en un informe y se incluirá en la Memoria Anual de cada centro educativo.

## 5 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Codina Vidal, R. (1996). La maleta viajera. *Cuadernos de Pedagogía*, 247, 60-62.
- Corchón Álvarez, E. (2000). *La escuela rural: pasado, presente y futuro*. Barcelona: Oikos-tau.
- Hernández Rivero, V., Santana Vega, L. y Cruz González, A. (2007). El asesoramiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) en el contexto de los centros educativos: un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 287-304.
- Llevot Calvet, N. y Garreta Bochaca, J. (2008). *Escuela rural y sociedad*. Lleida: Fundación SM.
- López Sánchez, F., Carpintero Raimúndez, E., Del Campo Sánchez, A., Lázaro Visa, S. y Soriano Rubio, S. (2006). *El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Madrid: Pirámide.
- Michelson, L., Sugai, P., Wood, P. y Kazdin A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Monjas Casares, M. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS). Para niños/as y adolescentes*. Madrid: CEPE S.L.
- Nieto Cano, J. y Botías Pelegrín, F. (2000). *Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica*. Madrid: Ariel.
- Perrenoud, P. (2008). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Plan de actuación del EOEP General de Oviedo del curso 2012/2013.
- Ramos Sánchez, J., Cuadrado Gordillo, I. y Fernández Antelo, I. (2007). Valoración del funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (4).
- Roca, E. (2007). *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. Valencia: ACDE Psicología.
- Sepúlveda Ruiz, M. y Gallardo Gil, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2), 141-153.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid: EOS.
- Zurriaga, D., Rodríguez, M. y Montolio, R. (2010). Proyecto de radio en Escuela 2. *Aula de Innovación Educativa*, 191, 48-51.

### **Legislación**

- Consejería de Educación del Principado de Asturias. Circular de Inicio de Curso 2011-2012. Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.
- Consejería de Educación y Ciencia (1995). Decreto 213/1995, de 12 de septiembre de 1995, por el que se regulan los equipos de orientación educativa. Obtenido 11 de Mayo de 2013 en en

[http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/ProfesoradoEnRed/OrientacionEducativa/Seccion/Normativas/normativa/1203495968830\\_wysiwyg\\_decreto213.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/ProfesoradoEnRed/OrientacionEducativa/Seccion/Normativas/normativa/1203495968830_wysiwyg_decreto213.pdf)

- Consejería de Educación y Ciencia (2007) Decreto 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de Educación Primaria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 78.
- Consejería de Educación y Cultura (2012). Instrucción 33/2012 de la Secretaría General de Educación sobre determinados aspectos de la organización y funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Generales, de Atención Temprana y Específicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Obtenido el 7 de Mayo en [http://sauce.pntic.mec.es/~falcon/eoep\\_2012.pdf](http://sauce.pntic.mec.es/~falcon/eoep_2012.pdf)
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). Orden de 9 de diciembre de 1992 por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y psicopedagógica. *Boletín Oficial del Estado*, (303), 42991-42993.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1985). Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo. De ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*, 65.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1996). Resolución de 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el Plan de actividades de los departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria. *Boletín Oficial del Estado*, nº 20.
- Consejería de Educación y Ciencia (2008). Resolución de 24 de marzo de 2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la evaluación del aprendizaje del alumnado de Educación Primaria. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 78.

### **Webgrafía**

<http://web.teaediciones.com/>

[http://www.cnb.csic.es/~cei/docs/Consentimiento\\_CEI\\_HIP\\_CI.pdf](http://www.cnb.csic.es/~cei/docs/Consentimiento_CEI_HIP_CI.pdf)

## ANEXO I

### DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO<sup>3</sup>

*Madre/Padre/Tutor que firma hoja de consentimiento*

Nombre:

1. Declaro que he sido informado sobre el “*Programa para promover las habilidades de comunicación en el alumnado*” que se va a realizar en este curso 2013/2014.
2. Se me ha explicado las características y el objetivo del programa y los posibles beneficios del mismo.
3. Se me ha dado tiempo y oportunidad para realizar preguntas. Todas las preguntas fueron respondidas a mi entera satisfacción.
4. Apruebo que se cree una cuenta de correo electrónico de mi hijo o hija para darle un uso de trabajo y de comunicación intercentros, que se tome una foto para la misma finalidad y entiendo la movilidad para los encuentros.
5. Sé que se mantendrá la confidencialidad de mis datos.

DOY

NO DOY

Mi consentimiento para la participación de mi hijo/hija en el programa propuesto

Fecha

Firma de Madre/Padre/Tutor/a

Hago constar que he explicado las características y el objetivo del programa, sus beneficios potenciales a la persona cuyo nombre aparece escrito más arriba. Esta persona otorga su consentimiento por medio de su firma fechada en este documento.

Fecha

Firma de la persona que proporciona la información y la hoja de consentimiento

---

<sup>3</sup> El presente documento es una adaptación de la Declaración de Consentimiento Informado, cuya fuente es el Consejo Superior de Investigaciones Científicas

[http://www.cnb.csic.es/~cei/docs/Consentimiento\\_CEI\\_HIP\\_CI.pdf](http://www.cnb.csic.es/~cei/docs/Consentimiento_CEI_HIP_CI.pdf) Obtenido en Mayo 2013.

## ANEXO II

Se presentan las siguientes situaciones para que sean resueltas y representadas (Michelson et al., 1987: p. 97):

Situación 1. Un amigo quiere que le prestes tu bicicleta.

AMIGO: ¿Me podrías prestar tu bicicleta?

RESPUESTA:-----

Situación 2. Una amiga tuya, que va a tu clase, tiene dificultades con las matemáticas.

AMIGA: Venga, hazme los deberes de matemáticas.

RESPUESTA:-----

Situación 3. Estás mirando tu programa favorito y llega alguien.

OTRO: ¿Puedo cambiar de canal?

RESPUESTA:-----

Situación 4. Has compartido parte de tus caramelos con un amigo.

AMIGO: ¿Me puedes dar más caramelos?

RESPUESTA:-----

Situación 5. Estás ocupado haciendo deberes y tu maestro/a te dice:

MAESTRO/A: Perdona, ¿me podrías llevar estos libros a la biblioteca?

RESPUESTA:-----



### ANEXO III

Este cuestionario pretende conocer en qué grado las familias están satisfechas con el “Programa para promover las habilidades de comunicación en el alumnado”. El cuestionario es anónimo. Se presenta a continuación una serie de preguntas a las que se responde marcando con una cruz o un círculo con la siguiente escala:

1. Nada satisfactorio. 2. Poco satisfactorio 3. Satisfactorio 4. Muy satisfactorio
- El objetivo del “Programa para promover las habilidades de comunicación en el alumnado” me parece positivo para mi hijo/a.....1 2 3 4
  - Grado en que la charla informativa me resultó útil.....1 2 3 4
  - Horario de la charla.....1 2 3 4
  - Accesibilidad y grado de satisfacción con el profesorado y el orientador/a educativo/a.....1 2 3 4
  - Grado de implicación de su hijo o hija en el programa (en casa comenta las actividades que ha hecho o los encuentros con interés).....1 2 3 4
  - Percepción de mejora en su hijo en cuanto a relaciones con otros compañeros o compañeras y en su comunicación.....1 2 3 4

Comentarios acerca del programa, de las actividades y encuentros:

-----  
-----  
-----