

**I Jornadas Regionales
de Intervención Psicopedagógica
en Educación Infantil y Primaria**

© Consejería de Educación 2005
© I Jornadas Regionales de Intervención Psicopedagógica
en Educación Infantil y Primaria

Edita:

JUNTA DE EXTREMADURA

Consejería de Educación

Dirección General de Calidad y Equidad Educativa

Dirección General de Política Educativa

Dirección Provinciales de Badajoz y Cáceres

Mérida. 2005

Colección:

Investigación Educativa

Diseño de línea editorial:

JAVIER FELIPE S.L. (Producciones & Diseño)

I.S.B.N.:

84-96212-43-2

Depósito Legal:

BA-767-2005

Fotomecánica e Impresión:

Artes Gráficas REJAS (Mérida)

I Jornadas Regionales de Intervención Psicopedagógica en Educación Infantil y Primaria

JUNTA DE EXTREMADURA

Consejería de Educación

Dirección General de Calidad y Equidad Educativa

Dirección General de Política Educativa

Dirección Provinciales de Badajoz y Cáceres

Badajoz, 30 de Junio y 1 de Julio de 2005

EQUIPO TÉCNICO

DIRECCIÓN GENERAL DE CALIDAD Y EQUIDAD EDUCATIVA

María del Rosario Moreno Gorrón

(Jefa de Servicio de Programas Educativos y Atención a la Diversidad)

Carmen Martín Chacón

(Asesora Técnica Docente)

M^o Josefa del Olmo Frías

(Asesora Pedagógica)

Mariano Prieto Cano

(Jefe de Sección de Atención a la Diversidad)

Raquel Borrero López

Ana M^a Alcántara Fernández

(Personal Laboral en prácticas)

UNIDAD DE PROGRAMAS EDUCATIVOS DE BADAJOZ

Manuel Fernández Díaz

Victoria Jiménez Franco

Carmen Téllez Fernández

UNIDAD DE PROGRAMAS EDUCATIVOS DE CÁCERES

M^a Eulalia Lobato García

Fermín Alcón Morcillo

CENTRO DE PROFESORES Y RECURSOS DE BADAJOZ

M. Piedad Salas Ortiz

Máximo Prudencio Conejo

Apoyo Técnico

Ángeles Gil Aróstegui (EOEP General de Cáceres); ***Evaristo Santiago Villalón*** (EOEP General de Badajoz-2); ***Natividad Rodríguez Márquez*** (EOEP General de Cáceres-2), ***M^a Antonia Verde Caldera*** (EOEP General de Montijo); ***Begoña Díaz Hernández*** (EOEP Específico Visual de Cáceres); ***Arturo Domínguez Giralt*** (EAT de Badajoz); ***Félix Pérez Blanco*** (EOEP General de Cáceres); ***Miguel Murillo Gil*** (EOEP General de Badajoz -1); ***José Enrique Martín Martín*** (EOEP General de Mérida); ***Casilda Peña Cebreros*** (EAT de Cáceres); ***Mercedes Rico Calzado*** (EAT de Cáceres); ***M^a Teresa Gordillo Solanas*** (EOEP General de Montijo); ***Manuel García Tolosa*** (EOEP General de Almendralejo); ***Ana M^a Calle Vicente*** (EOEP General de Montijo).

Índice

Presentación	11
---------------------------	----

Objetivos y Destinatarios de las Jornadas	13
--	----

PONENCIA INAUGURAL

<i>TOMÁS GARCÍA VERDEJO</i> . Director General de Calidad y Equidad	17
---	----

PONENCIA

- “Notas de Identidad de la Intervención Psicopedagógica en la Comunidad Autónoma de Extremadura. Análisis y propuestas de futuro”.
Dña M^a ROSARIO MORENO GORRÓN23
 - “Responsabilidades derivadas del ejercicio profesional. El reglamento de funcionamiento interno como garante del ajuste de prácticas profesionales”.
D. PABLO PLEGUEZUELO PERNUDO35
-

MESA REDONDA

- “Responsabilidades derivadas del ejercicio profesional: El código deontológico”.
Dña. RAFAELA DÍAZ VILLALOBOS47
 - Dña. M^a ISABEL RODRÍGUEZ CAÑAS*75
-

MESAS DE COMUNICACIONES SIMULTÁNEAS

Mesa 1: “Intervenciones globales de asesoramiento a centros”

- Programa de prevención y detección de dificultades de aprendizaje.
EOEP GENERAL DE MÉRIDA109
- El aprendizaje mediante equipos de trabajo cooperativo.
EOEP GENERAL DE VILLANUEVA DE LA SERENA129
- Boletín Informativo para la Comunidad Educativa.
EOEP GENERAL DE MONTIJO141
- ¡Mejor dilo con buenas palabras!
EOEP GENERAL DE OLIVENZA149
- Programa preventivo de las dificultades de lectoescritura en Educación Infantil.
EOEP GENERAL DE ALMENDRALEJO169
- Intervención Global de Asesoramiento a centros desde los resultados de la Evaluación Externa.
EOEP GENERAL DE PLASENCIA183

Mesa 2: “Intervenciones en el ámbito de la Comunidad Educativa y el Sector”

- Boletín Informativo para padres “EL TINTERO” y Boletín Informativo del C.E.E. Aguasantas.
EOEP GENERAL DE JEREZ DE LOS CABALLEROS 213
- Escuela de padres y madres radiofónica.
EOEP GENERAL DE JEREZ DE LOS CABALLEROS 219
- Escuela de padres/madres.
EOEP GENERAL DE MÉRIDA 223
- ¡Conoce a nuestros mayores!
EOEP GENERAL DE OLIVENZA 231
- La Prueba RAVEN como instrumento de evaluación.
EOEP GENERAL DE CASTUERA 235
- Grupo de Trabajo con padres de niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.
EOEP GENERAL DE CORIA 239
- Algunas reflexiones y sugerencias sobre el *contexto* de la Evaluación Psicopedagógica.
EOEP GENERAL DE BADAJOZ -1 243
- Programa de detección y Atención Temprana de niños/as con Déficit Auditivo en la provincia de Badajoz.
EOEP ESPECÍFICO DE DEFICIENCIA AUDITIVA DE BADAJOZ 249
- Los padres, ejes de su propia formación.
EOEP GENERAL DE CASTUERA 257

Mesa 3: “Funcionamiento interno: El Equipo como grupo”

- La formación interna como respuesta a las intervenciones globales en los centros.
EOEP GENERAL Y E.A.T. DE VILLANUEVA DE LA SERENA 263
- Deontología Profesional.
EOEP GENERAL DE BADAJOZ -2 y E.A.T. DE BADAJOZ 269
- El Equipo como grupo de trabajo.
EOEP GENERAL DE MÉRIDA 273
- Prioridades y desarrollo de funciones de los EOEPs en Extremadura: Valoración del Profesorado de Educación Infantil y Primaria.
EOEP GENERAL DE MÉRIDA 279

MESAS DE TRABAJO SIMULTÁNEAS

“Retos de futuro de la Intervención Psicopedagógica en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Especial”

CONCLUSIONES

- EOEPs de Atención Temprana 305
- EOEPs Específicos: Visuales y Auditivos 310
- EOEPs Generales 312

Anexos

Normativa Reguladora del Funcionamiento de los EOEPs

- INSTRUCCIÓN DE VEINTISÉIS DE AGOSTO DE 2005, DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE CALIDAD Y EQUIDAD EDUCATIVA, POR LA QUE SE REGULA EL FUNCIONAMIENTO ESPECÍFICO DE LOS EQUIPOS DE ATENCIÓN TEMPRANA. 321

- INSTRUCCIÓN POR LA QUE SE REGULA EL FUNCIONAMIENTO DE LOS EQUIPOS DE ATENCIÓN A DEFICIENTES VISUALES EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE EXTREMADURA, EN BASE AL CONVENIO DE COLABORACIÓN ENTRE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA Y LA ORGANIZACIÓN NACIONAL DE CIEGOS ESPAÑOLES 333

- INSTRUCCIÓN DE 29 DE AGOSTO DE 2005 DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE CALIDAD Y EQUIDAD EDUCATIVA, POR LA QUE SE REGULA EL FUNCIONAMIENTO DE LOS EQUIPOS ESPECÍFICOS DE ATENCIÓN A DEFICIENTES AUDITIVOS EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE EXTREMADURA 349

- INSTRUCCIÓN DE 25 DE AGOSTO DE 2005, DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE CALIDAD Y EQUIDAD EDUCATIVA POR LA QUE SE REGULA EL FUNCIONAMIENTO DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE EXTREMADURA 357

PÁGINA 10 EN BLANCO

Presentación

La celebración de las “I JORNADAS REGIONALES DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA” son una gran oportunidad para reflexionar sobre las características y necesidades de la Escuela Inclusiva que nos proponemos construir.

Estas reflexiones enriquecerán cuantitativa y cualitativamente el debate educativo en el que estamos inmersos y permitirán, sin duda, concretar y desarrollar el modelo por el que apostamos.

La orientación como complemento de la acción educativa, supone educar para la vida, capacitar para el propio aprendizaje, asesorar sobre opciones alternativas y educar en la capacidad de tomar decisiones responsables y autónomas.

Podemos decir que la calidad de la Educación pasa, necesariamente, por “*educar a la persona completa teniendo en cuenta sus necesidades concretas*”.

La Educación Integral y la Educación Personalizada siguen siendo, por tanto, los grandes retos y, ante esos retos, los profesionales de la Orientación son pieza clave.

La Consejería de Educación no escatimará esfuerzos, pero las reflexiones y conclusiones de los propios orientadores, van a ser de gran importancia para esta Administración Educativa.

El interés que ha suscitado entre los profesionales de la Orientación la celebración de este evento nos anima a comprometernos con este tipo de actuaciones en las que estoy segura de contar con la máxima implicación de todos y todas.

Mérida, julio de 2005
Eva M^a Pérez López
Consejera de Educación

PÁGINA 12 EN BLANCO

Objetivos de las Jornadas

1. Reflexionar sobre la Intervención Psicopedagógica desde los Equipos de Orientación.
2. Analizar el funcionamiento de los Equipos como grupo y realizar propuestas de mejora.
3. Reflexionar sobre las responsabilidades legales de las prácticas profesionales.
4. Revisar estrategias de coordinación de la Intervención Psicopedagógica entre las distintas etapas educativas.
5. Compartir experiencias de “buenas prácticas” de Intervención Psicopedagógica revisando y actualizando documentos y materiales relacionados con las mismas.

Destinatarios

Miembros de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Extremadura (Generales, Específicos y de Atención Temprana).

PÁGINA 14 EN BLANCO



PONENCIA INAUGURAL

PÁGINA 16 EN BLANCO

Ponencia Inaugural

Tomás García Verdejo
Director General de Calidad y Equidad

ALGUNAS REFLEXIONES

Apartir de enero del año 2005, tras el nombramiento de una nueva Consejera, se modifica significativamente la composición y estructura de la antigua Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, desapareciendo de la misma dos Direcciones Generales que habían tenido, durante 5 años, un peso importante: la Dirección General de Redes y la Dirección General de Sociedad de la Información. Ambas Direcciones Generales pasan a integrarse, desde ese momento, en la Consejería de INFRAESTRUCTURA Y DESARROLLO TECNOLÓGICO.

La antigua Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología pasa a denominarse CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. Por Decreto del Presidente 108/2005 de fecha 26 de abril de 2005 se define la nueva estructura.

Secretaría General.

Dirección General de Política Educativa.

Dirección General de Calidad y Equidad Educativa.

Dirección General de Personal Docente.

El Servicio de Programas Educativos y Atención a la Diversidad , anteriormente integrado en la Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa, pasa a depender, desde esa fecha, de la Dirección General de CALIDAD Y EQUIDAD EDUCATIVA de la que soy titular.

El cambio de estructura y de nombre de esta Dirección General, no es casual. Responde al profundo convencimiento de que no podemos hablar de CALIDAD EN EDUCACIÓN si no garantizamos la EQUIDAD. Pero la EQUIDAD, a su vez, es inseparable de otros principios esenciales:

1.- EL AJUSTE DE LA RESPUESTA EDUCATIVA A LAS NECESIDADES DE CADA ALUMNO/A. (“Atención a la Diversidad”)

2.- LA COMPENSACIÓN DE DESIGUALDADES, dando más a quienes más necesitan, desde planteamientos de DISCRIMINACIÓN POSITIVA.

Por tanto, la inclusión del Servicio de Programas Educativos y Atención a la Diversidad en la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa, tiene una justificación plena, ya que las funciones que se desarrollan y/o se promueven desde dicho Servicio, del que funcionalmente dependéis, tienen mucho que ver con los principios expuestos.

Como Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, las funciones que desempeñáis deben enmarcarse siempre en los principios mencionados: el ajuste de la respuesta educativa (individualización de la enseñanza / atención a la diversidad) y en la COMPENSACIÓN para garantizar que las DIFERENCIAS de las que parten determinados colectivos, no se conviertan en DESIGUALDADES ante el hecho educativo; porque las diferencias enriquecen, pero las DESIGUALDADES, marginan y segregan.

Desde este planteamiento, os consideramos, un colectivo profesional prioritario para GARANTIZAR LA CALIDAD Y LA EQUIDAD EDUCATIVA y no escatimaremos esfuerzos para que vuestro ejercicio profesional se desarrolle en las mejores condiciones. Entendemos que la calidad de esta intervención debe asegurarse:

- Garantizando los recursos materiales y humanos necesarios.
- Evaluando y ajustando los modelos de intervención y la práctica profesional.
- Coordinando las actuaciones de los distintos Servicios.
- Ajustando los Planes y Programas de Intervención a las necesidades reales.

Conocíamos por distintas vías y hemos conocido mejor en estos últimos meses, vuestras inquietudes, vuestras demandas, vuestras necesidades... Esperamos, no obstante, que esas demandas, necesidades e inquietudes, se expliciten y operativicen en el espacio de reflexión e intercambio que suponen estas Jornadas. Y esperamos ¡cómo no! Ir dando respuesta progresivamente a cada una de esas necesidades.

En otro orden de cosas, y como bien conocéis, en la Comunidad Extremeña, estamos inmersos en un amplio debate educativo en distintos ámbitos y niveles. Las conclusiones de estos debates marcarán, muy posiblemente, las prioridades que en política educativa desarrollará la Comunidad Autónoma. Es otro intento de ajustar las intervenciones educativas a las necesidades sentidas por los distintos colectivos, dando a los distintos miembros de la Comunidad Educativa la posibilidad de PARTICIPAR ACTIVAMENTE en las decisiones que van a afectarles muy directamente.

Finalmente, la publicación y el posterior desarrollo normativo de la L.O.E. también afectará, sin duda, tanto a los temas que hoy nos ocupan, como a otros que, aunque tangenciales, están

relacionados con ellos de forma indiscutible, como puede ser el Reglamento Orgánico de los Centros.

Habrá que esperar para publicar normativa propia en el campo de la Orientación, a que todo este debate se asimile, se asiente, y, por supuesto, a que la normativa estatal nos facilite el marco legal correspondiente.

No obstante, las señas de identidad y las propuestas de futuro que la Comunidad Autónoma tiene sobre el tema, están bien definidas. La Jefa del Servicio las expondrá a continuación.

Desde esas premisas sabiendo que vuestras aportaciones enriquecerán y mejorarán esas propuestas y convencido de que estamos asistiendo a un momento crucial y muy esperanzador en educación, doy por inauguradas las Jornadas.

MUCHAS GRACIAS

PÁGINA 20 EN BLANCO



PONENCIAS

PÁGINA 22 EN BLANCO

Notas de identidad de la Intervención Psicopedagógica en la Comunidad Autónoma de Extremadura. Análisis y propuestas de futuro

M^a del Rosario Moreno Gorrón

Jefa de Servicio de Programas Educativos y Atención a la Diversidad

1.- ALGUNAS REFLEXIONES PREVIAS

Como bien sabéis, en enero del presente año, se produjeron cambios importantes en nuestra Consejería. Con el nombramiento de una nueva Consejera, asistimos también a un cambio en el nombre, consecuencia a su vez de un cambio sustancial en la composición de la misma, desapareciendo dos Direcciones Generales que habían tenido, hasta entonces, un peso importante: la Dirección General de Redes y la Dirección General de Sociedad de la Información que pasan a integrarse en la Consejería de Infraestructuras y Desarrollo Tecnológico.

La antigua Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología pasa a denominarse, desde ese momento, CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN.

Por Decreto del Presidente 108/2005, de 26 de abril, se modifica nuevamente la estructura orgánica de esta recién estrenada Consejería que queda conformada de la siguiente manera:



El Servicio de Programas Educativos y Atención a la Diversidad que hasta ese momento estaba integrado, como sabéis, en la Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa, se incorpora a la Dirección General de CALIDAD Y EQUIDAD EDUCATIVA que sustituye, aunque con modificaciones sustanciales en su estructura y funciones, a la antigua Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros.

El Servicio queda conformado con las mismas Secciones que tenía y, prácticamente, mantiene las mismas funciones a excepción de los Programas de Garantía Social y Competencia Profesional que pasan a depender de la nueva Dirección General de Formación Profesional y Aprendizaje Permanente.

Ésta es, por tanto, la configuración y nueva ubicación de nuestro Servicio:



Estos cambios en la estructura y la organización, entendemos que pueden agilizar la gestión y facilitar los procesos de coordinación, entre otras razones, porque los Servicios de las Direcciones Provinciales, aunque orgánicamente dependen de la Dirección General de Política Educativa, a nivel funcional, quedan vinculados según el Decreto citado, a las Direcciones Generales según las competencias específicas.

Estamos, por tanto, recién incorporados a una nueva estructura, con un Director General que lleva escasamente dos meses en el cargo.

Por otra parte, como también sabéis, en la Comunidad Extremeña acaba de iniciarse un amplio debate educativo en distintos ámbitos y niveles cuyas conclusiones marcarán, muy posiblemente, las prioridades que en política educativa desarrollará la Comunidad Autónoma.

Finalmente, la publicación y el posterior desarrollo normativo de la L.O.E. afectará, sin duda, tanto al tema que nos ocupa como a otros que, aunque tangenciales, están relacionados con él de forma indiscutible, como puede ser el Reglamento Orgánico de los Centros y como consecuencia, las funciones y competencias de los distintos profesionales.

Esto hará que mi exposición se centre más en análisis y reflexiones sobre lo hecho, que en acciones de futuro.

Desde esas premisas, inicio la exposición en la que trataré de revisar aunque sea someramente:

- Nuestras señas de identidad.
- Las actuaciones desarrolladas.
- Los retos de futuro.

2.- NUESTRAS SEÑAS DE IDENTIDAD

Nuestro Modelo de Intervención Psicopedagógica, parte del Plan Regional de Atención a la Diversidad que, de forma participativa, se diseñó y debatió allá por el año 1996, antes de asumir las transferencias educativas. Lógicamente, en estos cinco años se ha ido perfilando, adaptando, concretando...

Se sustenta en los principios, planteamientos, estructuras y funciones sobre los que vamos a reflexionar a lo largo de mi exposición.

Los principios en los que se enmarca, son de sobra conocidos por todas y todos ya que aparecen sistemáticamente definidos en toda nuestra normativa. No obstante, no está demás que los revisemos:

- a) Interdisciplinariedad** y trabajo en equipo, realizando cada miembro aportaciones desde su cualificación y perspectiva profesional.
- b) Funcionalidad y significatividad**, asegurando la utilidad y coherencia en las tareas propuestas.
- c) Participación**, abordando la intervención desde un planteamiento constructivista y colaborativo, y buscando soluciones conjuntas con los profesionales de los Centros desde relaciones de igualdad, implicación, complementariedad y corresponsabilidad en el desarrollo de las distintas tareas.
- d) Coordinación**: Deben definirse los cauces y estrategias para garantizar la coordinación de las actuaciones que realizan los distintos agentes, de forma que se asegure la

coherencia, se optimicen los recursos existentes, se aumente la eficacia de la intervención y se ajusten las respuestas a las necesidades que vayan surgiendo.

- e) **Prevención:** La intervención deberá basarse en una planificación que potencie los aspectos positivos, tanto individuales como colectivos, que prevenga y anticipe la aparición de dificultades y que ayude a corregir aquellas situaciones o problemas que se presenten.
- f) **Globalidad:** Las acciones deben acometerse teniendo presente, no sólo a colectivos concretos de alumnos/as, sino a toda la población escolar, recogiendo medidas dirigidas a todos los sectores.
- g) **Normalización:** La atención a los distintos colectivos de alumnos/as se vinculará a la planificación educativa y curricular que se desarrolla habitualmente en los Centros, pero proponiendo los ajustes precisos, las adaptaciones necesarias así como las ayudas técnicas y los recursos específicos para asegurar actuaciones coherentes y realistas.



En cuanto a los *planteamientos y características* del Modelo podríamos citar las siguientes:

- Integrado en el currículo y en la planificación educativa, con carácter transversal y referido esencialmente a los contenidos procedimentales y actitudinales.
- Vinculado a la función docente y apoyado en las estructuras organizativas de los Centros: Equipo Directivo, Comisión de Coordinación Pedagógica, Equipos Docentes, Tutores.
- Intervenciones sistemáticas y continuadas, que complementan la acción tutorial desarrollada por los Equipos Docentes, coordinados por el tutor.

- Planteamientos de intervención inclusivos, optimizadores, preventivos y terapéuticos.
- Actuaciones planificadas, teniendo en cuenta el contexto y cada uno de los elementos, que integran la Comunidad Educativa.
- Equilibrio entre las actuaciones dirigidas al Centro como globalidad y las centradas en la atención a necesidades grupales o individuales más específicas.



Las *Estructuras* en las que se sustenta y se apoya la Intervención Psicopedagógica y la Orientación en nuestra Comunidad Autónoma son, como sabéis, las siguientes:

- En los Centros de Educación Infantil y Primaria, se desarrolla desde la Jefatura de Estudios, Coordinadores de Ciclo y Grupo de Tutores, asesorados por el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica del Sector.
- En los Institutos de Educación Secundaria, el desarrollo corre a cargo de la Jefatura de Estudios y el Equipo de Tutores, asesorados por el Departamento de Orientación.
- Existen además, ocho Equipos de Atención Temprana (uno por cada Distrito Educativo).
- También 2 Equipos Específicos por provincia: de Atención a Deficientes Auditivos y de Atención a Deficientes Visuales (éstos últimos en convenio con la O.N.C.E.) - que apoyan, en aspectos específicos de su competencia, a los Equipos Generales y a los Departamentos de Orientación, así como a los Equipos Docentes en general y tutores en particular.

Por tanto, en los I.E.S. la Orientación se apoya en estructuras y profesionales del propio Centro: el Departamento de Orientación, mientras que en los Centros de Educación Infantil y Primaria los tutores del Centro cuentan con el apoyo sistemático del Equipo Psicopedagógico del Sector.

Sin embargo, es necesario resaltar, como anteriormente hemos visto, que independientemente de cual sea o dónde esté ubicada la estructura de apoyo, la Comunidad Autónoma de Extremadura ha optado claramente para todas las Etapas Educativas, por un modelo de Orientación interno, vinculado a la acción docente, integrado en el currículo y en la planificación educativa.

El que la estructura de Sector se mantenga para los Centros de Infantil y Primaria, no debe inducirnos a error: la estructura de apoyo es externa, pero desde planteamientos de intervención que sólo serán válidos si parten de la acción educativa ordinaria que se desarrolla en los centros.

Las razones que podrían darse para justificar esta decisión, aunque aquí no vengan al caso, son suficientes y están convenientemente analizadas y valoradas: las características específicas de la intervención en esta Etapa, el mayor desarrollo de la acción tutorial en la misma, las condiciones y características de los Centros, la conveniencia de un asesoramiento autónomo, independiente, interdisciplinar...son argumentos más que suficientes.

Entendemos, no obstante, que la calidad de la intervención, independientemente de dónde se ubiquen las estructuras de apoyo, debe asegurarse:

- Garantizando los recursos necesarios.
- Evaluando y ajustando los modelos de intervención y la práctica profesional.
- Coordinando las actuaciones de los distintos Servicios.
- Ajustando los Planes y Programas de Intervención a las necesidades reales.

3.- QUÉ SE HA HECHO

Las acciones desarrolladas en estos cinco años por la Consejería de Educación en el tema que nos ocupa, podríamos analizarlas desde tres perspectivas complementarias y con distinto nivel de desarrollo:

- Dotación de recursos personales y materiales.
- Elaboración de normativa propia.
- Desarrollo de Planes y Programas específicos.

3.1. En cuanto a la dotación de recursos personales, como bien sabéis, se han definido las plantillas de todos los Equipos y se ha revisado y reajustado recientemente la sectorización existente:

- Además de reagruparse en dos los cuatro Equipos existentes en Badajoz, de desglosarse en dos el Equipo de Cáceres, de incrementar en la mayoría de los Equipos el número de profesionales y de dotar de Técnicos de Servicios a la Comunidad a todos los Equipos que no disponían de este perfil profesional, se ha creado un nuevo Equipo General en

Alburquerque para acercar el Servicio a la Zona y disminuir las distancias a los Centros de Atención Sistemática.

- Se han puesto en funcionamiento, como sabéis, tres nuevos Equipos de Atención Temprana, hasta completar la red en 8 Distritos.
- Se ha incorporado a los Equipos de Atención a Deficientes Auditivos un nuevo perfil profesional: el Logopeda y a los Equipos de Atención a Deficientes Visuales, con carácter permanente, el Técnico de Servicios a la Comunidad.
- Un total de 35 profesionales han incrementado la red Psicopedagógica.

En los Institutos de Educación Secundaria, se han completado los Departamentos existentes con los Profesores de Ámbito y del Área Práctica. Se han incorporado, asimismo, el especialista en Pedagogía Terapéutica y, en bastantes casos, el especialista en Audición y Lenguaje.

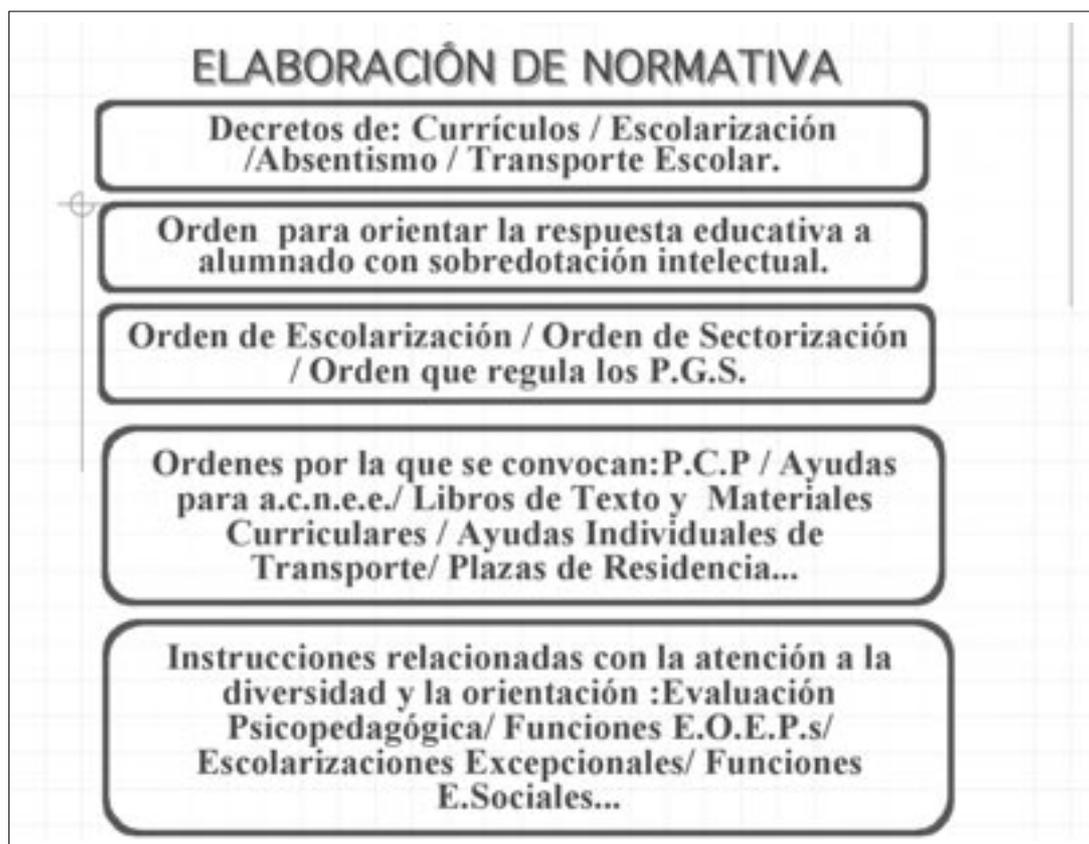
Se han incorporado, también, 14 Intérpretes de Lengua de Signos y un Educador Social a cada Instituto.

3.2. En cuanto a los recursos materiales, se han revisado y ajustado los criterios de distribución de presupuesto y se han tratado de paliar en estos años, carencias importantes de material y mobiliario existentes en algunos Equipos. Además de las últimas dotaciones informáticas, se han buscado fórmulas, como bien sabéis, para garantizar que cada Equipo cuente con los materiales técnicos y bibliográficos que realmente necesita. Es verdad que en esta primera convocatoria de ayudas no podrán resolverse todas las necesidades existentes, pero sí en convocatorias sucesivas.

3.3. En cuanto a normativa, en nuestra Comunidad se optó por publicar normativa específica sobre Orientación y Acción Tutorial cuando se hubieran publicado los Decretos de Currículum, como una garantía de integración en los mismos.

Por esta razón sólo se ha publicado, con rango de Orden, la que regula el procedimiento para orientar la respuesta educativa al alumnado con sobredotación intelectual, ya que existía un vacío legal importante en este campo cuando se recibieron las transferencias educativas. También, y por la misma razón, se publicó la Orden que regula los Programas de Garantía Social y la Subvenciones de Competencias Profesionales.

Para el resto de los temas relacionados con la Atención a la Diversidad en general y con la Orientación y la Acción Tutorial en particular, se ha utilizado la normativa básica existente, concretándola y adaptándola mediante Instrucciones: Evaluación Psicopedagógica, Intervención de los E.O.E.P.s, Escolarizaciones Excepcionales, Funciones de los Educadores Sociales...



Como antes decíamos, se ha considerado básica la integración de la Orientación y la Acción Tutorial en los Decretos de Currículo y eso ya está asegurado. Por esta razón, en el momento actual, una vez definidos los currículos de la Comunidad Autónoma para las distintas Etapas, estamos en condiciones de desarrollar específicamente los contenidos y secuencias del Currículum de la Orientación.

Sin embargo, parece prudente esperar a la aprobación de la L.O.E.

La entrada en vigor de la Ley de la Calidad en Educación, supuso la paralización de Decretos y Órdenes que estaban en fase de elaboración . Parece sensato, por tanto, esperar a que se inicie el desarrollo normativo de la nueva Ley en el campo que nos ocupa.

No obstante, la Administración Educativa extremeña sigue avanzando en la concreción del modelo de intervención, en la planificación de los recursos, estrategias organizativas, coordinación y complementariedad entre los Servicios y los profesionales... desde unos planteamientos que respondan eficazmente a la diversidad del alumnado. Pero respondiendo a esta diversidad desde planteamientos normalizadores e integradores, desde un modelo de Escuela Inclusiva que asegure la comprensividad, como garantía del derecho de todos a recibir una educación de calidad, en condiciones de igualdad y donde las diferencias individuales se consideren como un valor, para que no se conviertan en desigualdades educativas.

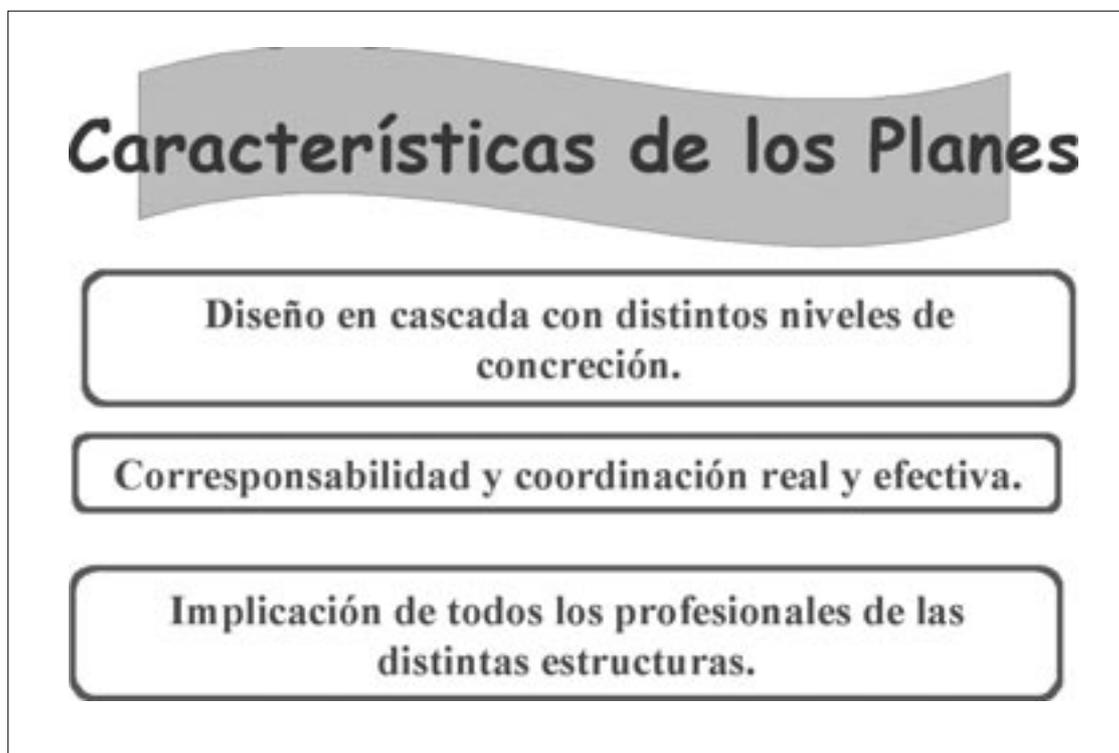
Las señas de identidad del modelo educativo extremeño se basa en dos premisas básicas:

- Una educación de calidad para todos.
- Una educación dotada con las últimas tecnologías, capaz de dar respuesta a las demandas de la sociedad del siglo XXI y profundamente incardinada en la Sociedad de la Información y del Conocimiento.

3.4. Con el fin de resolver de forma integral situaciones globales de especial interés para nuestra Comunidad, en el momento en el que nos encontramos, se están desarrollando Planes Específicos que, con un diseño “en cascada” mediante distintos niveles de concreción, garantizan la implicación, coordinación y complementariedad de los profesionales de las distintas estructuras y servicios.

Entre los Planes, actualmente en fase de desarrollo, destacamos por la alta implicación de los profesionales y los resultados obtenidos hasta la fecha, *el Plan de Apoyo a la Educación Intercultural*, que se concreta *en el Plan de Mejora para Centros de Atención Educativa Preferente*.

También debemos destacar por su especial vinculación con el tema de la Orientación, el *Plan de Apoyo a la Participación Educativa*.



Las estructuras en las que se apoyan los Planes garantizan la coordinación y complementariedad entre servicios y el necesario feed – back para retroalimentar, ajustar y validar cada una de las decisiones que se tomen:

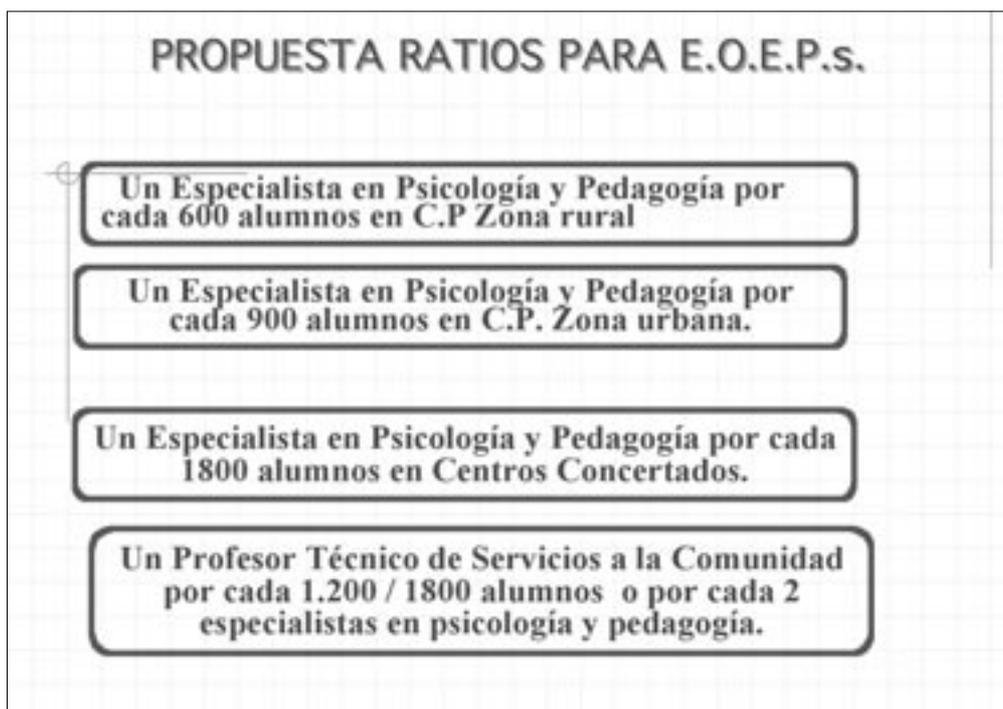


Además estos planes engloban otros programas o actuaciones de especial importancia tales como la Prevención y Control del Absentismo Escolar, la formación vinculada a la propia práctica, el Acompañamiento o Seguimiento Escolar de los alumnos procedentes de los Centros de Primaria y de los que se escolarizan por primera vez en los Institutos de Educación Secundaria, la intervención con familias, o el Programa “Prevenir para Vivir”, por citar algunos.

4.- RETOS DE FUTURO

Como acciones a corto plazo hemos planteado:

- El ajuste progresivo de los recursos personales y las plantillas de cada Sector a las características y necesidades de los Centros. A modo indicativo, aunque habrá que aplicar, además, otros criterios complementarios, se plantean las siguientes ratios:



- La elaboración de normativa propia reguladora de la Orientación.
- La revisión de la situación económica y administrativa de los Directores y Directoras de Equipos.
- La vinculación funcional de Educadores Sociales e Intérpretes de Lengua de Signos a los Departamentos de Orientación.

Como retos de futuro están planteadas:

- La consolidación del Plan Regional de Orientación, mediante la definición del curriculum de la orientación para todas las Etapas Educativas.
- La aplicación y generalización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a las tareas propias de la Orientación.
- La elaboración y publicación de materiales curriculares específicos para el desarrollo de la Orientación.
- La revisión y ajuste de los distintos perfiles profesionales así como de las estructuras orgánicas y funcionales, en el nuevo Reglamento Orgánico de los Centros.

Entendemos que debe ser el Reglamento Orgánico de los Centros el que garantice el desarrollo de la acción tutorial y la orientación, y la Programación General Anual la que haga posible unas propuestas organizativas y distribuciones horarias que aseguren la coordinación entre las distintas estructuras.

Hasta que no nos concienciamos todos los profesionales, que intervenimos en el proceso educativo, de la necesidad imperiosa de definir y desarrollar PROYECTOS COMPARTIDOS que surjan del análisis, la reflexión, el diálogo, el consenso... será difícil garantizar una educación de calidad.

Como conclusión final podemos decir que la CALIDAD y la EQUIDAD en Educación pasan, necesariamente, por “educar a la persona completa teniendo en cuenta sus necesidades concretas”.

Con la L.O.G.S.E., con la L.O.C.E. con la L.O.E. y con cualquier Ley, la Educación Integral y la Educación Personalizada siguen siendo los grandes retos. Desde la Orientación, debemos contribuir a conseguirlos.

Responsabilidades derivadas del ejercicio profesional. El Reglamento de funcionamiento interno como garante del ajuste de prácticas profesionales

Pablo Pleguezuelo Pernudo

Jefe de Servicio de Normativa de las Nuevas Tecnologías de la Información

LEY ORGÁNICA 15/1999, DE 13 DE DICIEMBRE, DE PROTECCIÓN DE DATOS DE CARÁCTER PERSONAL, Y SUS CONSECUENCIAS JURÍDICAS PARA LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA Y LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN DE LOS CENTROS DOCENTES DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

1.- PLANTEAMIENTO INICIAL: DUDAS PRINCIPALES EN RELACIÓN CON LA LEY DE PROTECCIÓN DE DATOS Y LA ACTUACIÓN DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA.

La labor de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y los Departamentos de Orientación de los centros docentes de la Consejería de Educación, se ve afectada por la aplicación de la Ley Orgánica de Protección de Datos. Los informes y documentos que manejan estos Equipos contienen datos personales sobre el menor y su familia. Esto determina obligaciones y cautelas en el tratamiento, comunicación y conservación de los mismos. Concretamente, se plantean las siguientes cuestiones con relación a los informes psicopedagógicos y educativos realizados a los alumnos-as:

- En primer lugar se plantean dudas sobre la obligatoriedad de trasladar los informes de Evaluación Psicopedagógica de los alumnos solicitados por la Consejería de Bienestar Social a los equipos y/o Departamentos de Orientación, basando su petición en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor y normativa concordante. Desconocen en qué medida les obliga dicha normativa, si compromete la confidencialidad de los datos de los Informes Psicopedagógicos y si existiera obligación de

entregarlos ¿cuál sería el procedimiento para solicitarlo, directamente a los profesionales o a través de la Administración?

- En segundo lugar, si existe obligación de entregar a las familias los informes en los términos en que se elaboran y entregan a la Administración.

2.- DERECHOS IMPLICADOS EN LA ACTUACIÓN DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA

Son diversas las cuestiones objeto de estudio y varios los derechos implicados dignos de protección, como el derecho a la intimidad y privacidad, el acceso a la información administrativa o el acceso a los documentos de un expediente en el que tengan la condición de interesados y el derecho de acceso a archivos y registros de expedientes ya finalizados.

Por lo que respecta a la primera cuestión planteada, si existe obligación de trasladar a la Consejería de Bienestar Social los Informes Psicopedagógicos de los alumnos elaborados por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Consejería de Educación, debemos partir del examen de la información contenida en la correspondiente Evaluación Psicopedagógica.

Según el artículo tercero de la Orden de 14 de febrero de 1996, que regula el procedimiento para la realización de la Evaluación Psicopedagógica y el Dictamen de Escolarización y establece los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, la Evaluación Psicopedagógica habrá de reunir la información del alumno y su contexto familiar y escolar que resulte relevante para ajustar la respuesta educativa a sus necesidades:

- a) Del alumno: condiciones personales de discapacidad o sobredotación, historia educativa y escolar, competencia curricular y estilo de aprendizaje.
- b) Del contexto escolar: análisis de las características de la intervención educativa, de las características y relaciones que se establecen en el grupo clase, así como de la organización de la respuesta educativa.
- c) Del contexto familiar: características de la familia y de su entorno, expectativas de los padres y posibilidades de cooperación en el desarrollo del programa de atención educativa en el seno familiar.

Asimismo, el artículo 7.2, establece que el informe psicopedagógico incluirá, como mínimo, la síntesis de información del alumno relativa a los siguientes aspectos:

- a) Datos personales, historia escolar y motivo de la evaluación.
- b) Desarrollo general del alumno, que incluirá, en su caso, las condiciones personales de salud, de discapacidad o de sobredotación, el nivel de competencia curricular y el estilo de aprendizaje.

- c) Aspectos más relevantes del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y en el centro escolar, teniendo en cuenta las observaciones realizadas y la información facilitada por el profesorado y otros profesionales que intervengan en la educación y tratamientos individualizados del alumno.
- d) Influencia de la familia y del contexto social en el desarrollo del alumno.
- e) Identificación de las necesidades educativas especiales que ha de permitir la adecuación de la oferta educativa, así como la previsión de los apoyos personales y materiales a partir de los recursos existentes o que razonablemente.
- f) Orientaciones para la propuesta curricular.

Visto el contenido de la Evaluación Psicopedagógica, del Informe Psicopedagógico y del Dictamen de Escolarización que se regula en el artículo 9.1 de la citada Orden, se comprueba que en la citada documentación se recogen datos personales del menor y de su familia que afectan a su intimidad personal y familiar y consecuentemente con ello el artículo 7.3 determina que los profesionales que, en razón de su cargo, deban conocer el contenido tanto del informe de Evaluación Psicopedagógica, como del Dictamen de Escolarización, garantizarán su confidencialidad, haciendo responsables de su guarda y custodia, a las unidades administrativas en las que se deposite el expediente.

Por lo que se refiere a la legislación de protección de datos de carácter personal, es necesario resaltar, que el marco jurídico de referencia está contenido básicamente en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal (LOPD), cuyo objeto es el de garantizar y proteger, en lo que concierne al tratamiento de los datos personales, las libertades públicas y los derechos fundamentales de las personas físicas, y especialmente de su honor e intimidad personal y familiar que consagra el artículo 18.1 y 4 de la Constitución. Así mismo, se regulan los principios y fundamentos a los que debe ajustarse la recogida y tratamiento de los datos personales por cualquier institución que precise recabar este tipo de datos para el ejercicio de su actividad.

El artículo 18 de la Constitución garantiza, entre otros, el derecho al honor y a la intimidad personal y familiar y en su apartado 4, determina que “la ley limitará el uso de la informática para garantizar el honor y la intimidad personal y familiar de los ciudadanos y el pleno ejercicio de sus derechos.”

Según la LO 1/1982, la protección civil del honor y la intimidad queda delimitada por las leyes y los usos sociales y se consideran intromisiones ilegítimas, entre otras, la divulgación de hechos relativos a la vida privada que afecten a la reputación y buen nombre y la revelación de datos privados de una persona o familia, conocidos a través de la actividad profesional u oficial de quién los revela.

Según el artículo 2.2, “No se apreciará la existencia de intromisión ilegítima en el ámbito protegido cuando estuviere expresamente autorizada por ley o cuando el titular del derecho hubiese otorgado al efecto su consentimiento expreso.” En el mismo sentido, el artículo 8.1 de

dicha ley: “No se reputarán, con carácter general, intromisiones ilegítimas las actuaciones autorizadas o acordadas por la autoridad competente de acuerdo con la ley.”

En el mismo sentido, la LOPD, regula en los artículos 6 y 11 como uno de los principios básicos de la materia, el principio del consentimiento. En base al mismo, se establece que para la recogida, tratamiento y cesión de los datos de carácter personal se precisará necesariamente el consentimiento de los propios afectados, salvo que la ley disponga otra cosa.

No obstante, no será preciso el consentimiento cuando los datos de carácter personal se recojan para el ejercicio de las funciones propias de las Administraciones Públicas en el ámbito de sus competencias.

Por lo expuesto, si bien en el supuesto de recopilación de datos e informaciones de carácter personal para la elaboración de los informes psicopedagógicos y dictámenes de escolarización, no se precisa consentimiento del afectado, pues la realiza la Administración Educativa en el ejercicio de sus competencias (art.6.1), de acuerdo con lo previsto en la legislación educativa (Ley orgánica de Calidad de la Educación, Real Decreto 696/1995, de 28 de abril de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, Orden de 14 de febrero de 1996, de evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursen las enseñanzas de régimen general establecidas en la LOGSE, Orden de 14 de febrero de 1996, que regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y establece los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales), en lo relativo a la cesión de datos, el artículo 11.1 de la LOPD, establece que **los datos de carácter personal objeto de tratamiento sólo podrán ser comunicados a un tercero para el cumplimiento de fines directamente relacionados con las funciones legítimas del cedente y cesionario con el *previo consentimiento del interesado*.**

El consentimiento exigido en el apartado anterior no será preciso:

- a) Cuando la cesión está autorizada en una ley.
- b) Cuando se trate de datos recogidos de fuentes accesibles al público.
- c) Cuando el tratamiento responda a la libre y legítima aceptación de una relación jurídica cuyo desarrollo, cumplimiento y control implique necesariamente la conexión de dicho tratamiento con ficheros de terceros. En este caso la comunicación sólo será legítima en cuanto se limite a la finalidad que la justifique.
- d) **Cuando la comunicación que deba efectuarse tenga por destinatario al Defensor del Pueblo, el Ministerio Fiscal o los Jueces o Tribunales o el Tribunal de Cuentas, en el ejercicio de las funciones que tiene atribuidas. Tampoco será preciso el consentimiento, cuando la comunicación tenga como destinatario a instituciones autonómicas con funciones análogas al Defensor del Pueblo o al Tribunal de Cuentas.**
- e) Cuando la cesión se produzca entre Administraciones Públicas y tenga por objeto el tratamiento posterior de los datos con fines históricos, estadísticos y científicos.

- f) Cuando la cesión de datos de carácter personal relativos a la salud sea necesaria para solucionar una urgencia que requiera acceder a un fichero o para realizar los estudios epidemiológicos en los términos establecidos en la legislación sobre sanidad estatal o autonómica.

De los apartados anteriores, sólo parece de aplicación práctica a nuestro supuesto objeto de estudio, solicitud de información de la Consejería de Bienestar Social el a). Cuando la cesión esté autorizada por una ley.

Habrá que ver por tanto, si la cesión de datos a la Consejería de Bienestar Social está autorizada por una Ley, pues en caso contrario requerirá el consentimiento del afectado.

Las peticiones de información cursadas por la Consejería de Bienestar Social se amparan en “la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor y normativa concordante.”

Del examen del contenido de la Ley Orgánica 1/1996, no se contempla expresamente la autorización de cesión de datos a la Consejería de Bienestar Social. No obstante, en la medida en que la Junta de Extremadura tenga la tutela del menor, habrá que suministrarle los datos o información correspondiente como representantes del menor, en la misma medida que se informaría a los padres.

Por lo tanto, habrá que diferenciar dos supuestos:

- 1) Que se recabe información de un menor, sobre el que la Junta de Extremadura no tenga conferida la tutela, en cuyo caso, de acuerdo con el artículo 11.1 habrá que recabar el previo consentimiento del interesado, salvo que la petición esté fundamentada en un precepto legal que autorice la cesión. En caso de recabar el consentimiento del interesado (padre-madre o representante legal), será preciso informarle de la finalidad a que destinarán los datos cuya comunicación se autoriza. Por otra parte, el consentimiento tendrá carácter revocable y en todo caso, a quién se comuniquen los datos de carácter personal se obliga, por el solo hecho de la comunicación, a la observancia de las disposiciones de la LOPD.
- 2) Que se recabe información de un menor sobre el que la Junta de Extremadura tenga atribuida la representación, en cuyo caso, se trasladará la información relativa al menor que se trasladaría a su padre o madre.

3.- SOBRE EL DERECHO DE INFORMACIÓN DE LOS PADRES O REPRESENTANTES LEGALES DE LOS MENORES

Según el artículo 3 de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, los padres en relación con sus hijos, tienen, entre otros los siguientes derechos:

- A estar informados sobre el progreso de aprendizaje e integración socio-educativa de sus hijos.

- A ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos.

Asimismo, como primeros responsables de la educación de sus hijos, les corresponde:

- Adoptar las medidas necesarias, o solicitar la ayuda correspondiente en caso de dificultad, para que sus hijos cursen los niveles obligatorios de la educación y asistan regularmente a clase.
- Conocer y apoyar la evolución de su proceso educativo, en colaboración con los profesores y los centros.
- La Orden de 14 de febrero de 1996, que regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y establece los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, determina en el artículo duodécimo 1 c) que el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica informará a la familia sobre la Evaluación Psicopedagógica, los servicios educativos de la zona y sobre la propuesta de escolarización, recabando por escrito su opinión sobre dicha propuesta.

En estas normas se contiene el derecho de información de los padres de todo aquello que influya en el proceso educativo de sus hijos, por lo que no podrían omitirse los datos relativos a la definición de los recursos necesarios para el proceso de enseñanza del alumno, aún en el supuesto de que no se pudieran garantizar por parte de la Consejería.

La Ley orgánica de calidad de la educación y normativa de desarrollo garantiza, por tanto, el derecho de información de los padres, si bien no determina como debe materializarse, por ejemplo si es obligatorio trasladarles el informe psicopedagógico o el dictamen de escolarización.

La Orden de 14 de febrero de 1996, que regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y establece los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, determina en el artículo duodécimo 1 c) que el equipo de orientación educativa y psicopedagógica informará a la familia sobre la evaluación psicopedagógica, los servicios educativos de la zona y sobre la propuesta de escolarización, recabando por escrito su opinión sobre dicha propuesta, pero no establece que deba trasladarse el informe psicopedagógico o el dictamen de escolarización y por el contrario, a renglón seguido, en el apartado d) si establece expresamente la obligatoriedad de trasladar el dictamen a la Inspección Educativa correspondiente.

No obstante lo anterior, el artículo 35 a) de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y Procedimiento Administrativo Común, establece que los ciudadanos, en sus relaciones con las Administraciones Públicas, tienen el derecho a conocer, en cualquier momento, el estado de la tramitación de los procedimientos, y obtener copias de documentos contenidos en ellos. De acuerdo con este derecho, los interesados (padre, madre o representante legal) podrían acceder a todos los datos contenidos en el expediente de escolarización.

A la misma conclusión parece llegar la LOPD cuando en el artículo 15 determina que el interesado tendrá derecho a solicitar y obtener gratuitamente información de sus datos de carácter personal sometidos a tratamiento, el origen de dichos datos, así como las comunicaciones realizadas o que se prevén hacer de los mismos.

En todo caso, la Instrucción de la Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa, de 18 de abril de 2000, por las que se contextualiza y concreta el procedimiento para la realización de la Evaluación Psicopedagógica y el Dictamen de Escolarización y se establecen y unifican los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en la Comunidad Autónoma de Extremadura, determina en el artículo octavo e), en el último inciso, que “se entregará el dictamen a los padres o tutores legales para que lo incluyan a la solicitud de admisión o, en su caso, se dará traslado del mismo a la Dirección Provincial”.

Finalmente, señalar que se podrían plantear dudas cuando los padres o representantes legales solicitaran el informe psicopedagógico u otros documentos que contengan información que no fuera conveniente revelar en interés del menor, por ejemplo, datos sobre la influencia de la familia en los que podrían colisionar diversos intereses, como es el de acceso a los documentos de un expediente por el interesado con el interés del menor. Este supuesto concreto no está regulado en la Ley de Procedimiento respecto a expedientes en curso, no obstante, respecto a expedientes finalizados, el artículo 37.4 de la Ley 30/1992, establece la posibilidad de denegar el derecho de acceso a registros y a los documentos que formen parte de un expediente cuando prevalezcan razones de interés público, por intereses de terceros más dignos de protección, o cuando así lo disponga una Ley, debiendo en estos casos el órgano competente dictar resolución motivada.

CONCLUSIONES

PRIMERA.- El marco jurídico de referencia en la protección de datos de carácter personal está contenido básicamente en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal, cuyo objeto es el de garantizar y proteger, en lo que concierne al tratamiento de los datos personales, las libertades públicas y los derechos fundamentales de las personas físicas, y especialmente de su honor e intimidad personal y familiar consagrados en el artículo 18.1 y 18.4 de la Constitución. Asimismo se regulan los principios y fundamentos a que debe ajustarse la recogida y tratamiento de los datos personales por cualquier institución que precise recabar este tipo de datos para el ejercicio de su actividad.

SEGUNDA. – Según el artículo 11.1 de la LOPD, **los datos de carácter personal objeto de tratamiento sólo podrán ser comunicados a un tercero para el cumplimiento de fines directamente relacionados con las funciones legítimas del cedente y cesionario con el *previo consentimiento del interesado.***

El consentimiento exigido en el apartado anterior no será preciso:

- a) Cuando la cesión está autorizada en una ley.

- b) Cuando se trate de datos recogidos de fuentes accesibles al público.
- c) Cuando el tratamiento responda a la libre y legítima aceptación de una relación jurídica cuyo desarrollo, cumplimiento y control implique necesariamente la conexión de dicho tratamiento con ficheros de terceros. En este caso la comunicación sólo será legítima en cuanto se limite a la finalidad que la justifique.
- d) **Cuando la comunicación que deba efectuarse tenga por destinatario al Defensor del Pueblo, el Ministerio Fiscal o los Jueces o Tribunales o el Tribunal de Cuentas, en el ejercicio de las funciones que tiene atribuidas. Tampoco será preciso el consentimiento cuando la comunicación tenga como destinatario a instituciones autonómicas con funciones análogas al Defensor del Pueblo o al Tribunal de Cuentas.**
- e) Cuando la cesión se produzca entre Administraciones Públicas y tenga por objeto el tratamiento posterior de los datos con fines históricos, estadísticos y científicos.
- f) Cuando la cesión de datos de carácter personal relativos a la salud sea necesaria para solucionar una urgencia que requiera acceder a un fichero o para realizar los estudios epidemiológicos en los términos establecidos en la legislación sobre sanidad estatal o autonómica.

Por lo expuesto, la petición de solicitud de datos de carácter personal por parte de la Consejería de Bienestar Social deberá estar amparada en los preceptos de una ley, pues en caso contrario requerirá el consentimiento del afectado, en los términos previstos en el artículo 11 de la LOPD.

No obstante, para el caso de niños tutelados por parte de la Junta de Extremadura, la Consejería de Bienestar Social tendrá derecho a obtener la información que fuera objeto de traslado a su padre o madre, en virtud de tener conferida la representación legal del menor.

TERCERA.- Finalmente, el derecho de información de los padres o representantes legales sobre todo lo relativo a la educación y proceso de aprendizaje de sus hijos o tutelados, se recoge en diversas normas como la Ley Orgánica de Calidad de la Educación. En cuanto a su materialización, este derecho hay que ponerlo en relación al derecho de acceso de los interesados a los documentos que integran un expediente administrativo previsto en la Ley 30/1992, al derecho de acceso del interesado a los datos de carácter personal previsto en el artículo 15.1 de la LOPD, y a la posibilidad de denegar el acceso a registros, archivos y expedientes finalizados mediante resolución motivada del órgano competente cuando prevalezcan razones de interés público, por intereses de terceros más dignos de protección, o cuando así lo disponga una ley.

CUARTA: En todo caso, cuando se transfieran datos de carácter personal a terceros deberán adoptarse las medidas precisas para garantizar que la cesión se produzca en condiciones de seguridad respecto al traslado y recogida de los informes por los responsables de las unidades administrativas en los que se custodien y a las que van dirigidos.

ANEXO

LEGISLACIÓN DE REFERENCIA

Constitución Española de 1978.

Ley orgánica 1/2002, de Calidad de la Educación.

Ley orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal.

Ley orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen.

Ley orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación parcial del código civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y Procedimiento Administrativo Común.

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Orden de 14 de febrero de 1996, de evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursen las enseñanzas de régimen general establecidas en la LOGSE.

Orden de 14 de febrero de 1996, que regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y establece los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Instrucciones de la Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa de 18 de abril de 2000, por las que se contextualiza y concreta el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen y unifican los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

PÁGINA 44 EN BLANCO



MESA REDONDA

**RESPONSABILIDADES DERIVADAS DEL EJERCICIO
PROFESIONAL: EL CÓDIGO DEONTOLÓGICO**

PÁGINA 46 EN BLANCO

Responsabilidades derivadas del ejercicio profesional. El Código Deontológico

Rafaela Díaz Villalobos
Colegio Oficial de Psicólogos

PREÁMBULO

PERTENECER A UN GRUPO PROFESIONAL, IMPLICA (GUERRERO, 1997):

- A. Prestar un servicio considerado vital o básico para la sociedad (sanidad, vivienda, defensa, enseñanza, justicia...)
- B. Ejercer, y aducir razones vocacionales en su elección, desempeñarla como actividad principal y a tiempo completo, en un marco autónomo y acotado, sobre la base de un saber sistemático y especializado, transmitido por miembros de la profesión y adquirido durante un periodo largo de tiempo en una institución universitaria.
- C. Poseer una organización corporativa de derecho público (Colegio o Asociación profesional) que regula política, jurídica, económica y fiscalmente al colectivo profesional, lo protege del control externo e interviene activa y directamente en las normas de formación y acceso a la profesión.
- D. Elaborar una subcultura profesional, con terminología y prácticas comunes, y una ideología de justificación de los intereses del grupo y de defensa frente a sus clientes.
- E. Gozar de un prestigio social elevado, reconocido legalmente para el ejercicio profesional, y unos emolumentos elevados.

1. OBJETIVOS

Los psicólogos, con mayores o menores diferencias con otros grupos, son profesionales, que perteneciendo a una corporación de derecho público, están obligados a asumir la responsabilidad

de sus intervenciones profesionales. Para ello, y según mi criterio basado en la pertenencia a la Comisión Deontológica del Colegio Oficial de Psicólogos, como Presidenta de la C .D. de Extremadura y Secretaria y miembro de la Comisión Permanente de la Comisión Deontológica Estatal, durante ocho años¹ el conocimiento del Código es un buen instrumento que puede servir de guía en las intervenciones profesionales. El Código actual, vigente en todo el Estado Español, aprobado por la estructura Colegial en 1987, *aún cuando necesite de una revisión*, se erige como regla de obligado cumplimiento para los profesionales adscritos.

Mi experiencia en asuntos deontológicos, la percepción de los perjuicios para los profesionales y la profesión que la vulneración del Código lleva consigo, me llevan a establecer los siguientes *objetivos preventivos* de los daños observados.

1. Asumir el conocimiento de la Deontología como un conocimiento profesional necesario que debe ser impartido en las Facultades de Psicología. (Artículo 6 del Código Deontológico del Psicólogo).²
2. Promover la formación continuada para el colectivo de psicólogos desde las estructuras colegiales e institucionales. (Artículo 61 del Código Deontológico del Psicólogo).³
3. Revalorizar la reflexión y el debate deontológico como un índice de calidad y de responsabilidad de la intervención profesional del psicólogo. (Artículo 17 del Código Deontológico del Psicólogo).⁴

Las Comisiones Deontológicas de los Colegios Profesionales de psicólogos, tienen una función eminentemente didáctica y difusora de las enseñanzas que emanan del Código (así está recogido en el Artículo 61 ya citado y en los Reglamentos de cada Colegio Autonómico y Anexos adscritos al mismo, en los que se establecen sus fines, composición, procedimiento de tramitación y demandas, etc.).

¹ Actualmente El COP de Extremadura se convierte en Autónomo (aplicación del Decreto 1625/2004 de 9 de Noviembre), y en ese proceso de transformación y reorganización de estructuras, no cuenta con Comisión Deontológica.

² **Artículo 6º** . La profesión de Psicólogo/a se rige por principios comunes a toda deontología profesional: respecto a la persona, protección de los derechos humanos, sentido de la responsabilidad, honestidad, sinceridad para con los clientes, prudencia en la aplicación de instrumentos y técnicas, competencia profesional, solidez de la fundamentación objetiva y científica de sus intervenciones profesionales.

³ **Artículo 61**. La Comisión Deontológica creada por el Colegio Oficial de Psicólogos, velará por la interpretación y aplicación de este Código. El Colegio Oficial de Psicólogos asegurará la difusión de este Código entre todos los profesionales y el conjunto de instituciones sociales. Procurarán así mismo, que los principios aquí expuestos sean objeto de estudio por todos los estudiantes de Psicología en las Universidades.

⁴ **Artículo 17**. La autoridad profesional del Psicólogo/a se fundamenta en su capacitación y cualificación para las tareas que desempeña. El/la Psicólogo/a ha de estar profesionalmente preparado y especializado en la utilización de métodos, instrumentos, técnicas y procedimientos que adopte en su trabajo. Forma parte de su trabajo el esfuerzo continuado de actualización de su competencia profesional. Debe reconocer los límites de su competencia y las limitaciones de sus técnicas.

De cómo esta función se desarrolle, dependerá en buena medida la calidad de las intervenciones de sus asociados, y la disminución de quejas de población usuaria o colegiados. Es decir, se realizarán menor número de Instrucciones y Propuestas de Resoluciones (sancionadoras o eximentes) de los asuntos estudiados, a sus Órganos de Gobierno Colegial (antes Juntas Rectoras) que en última instancia son los que toman la decisión final y la comunican a las partes, demandante y demandada.

2. RESPONSABILIDAD PROFESIONAL

En su práctica, el psicólogo tiene una responsabilidad primaria con respecto a sus clientes; secundaria ante la institución o empresa donde presta sus servicios y por derivación en la sociedad en su conjunto. La sociedad legitima la profesión y atribuye unos índices de conveniencia y beneficio de la misma, en función de las experiencias de sus ciudadanos y grupos sociales con el colectivo.

Desde mi punto de vista, si tenemos en cuenta la estructura social, los Colegios profesionales apoyan el papel e identidad del psicólogo. De ahí el preámbulo que he expuesto en mi intervención.

La exigencia de responsabilidades éticas y legales por las consecuencias que se derivan de intervenciones erróneas, mal intencionadas, incompetentes, lesivas, contraproducentes, confusas, etc., vulneradoras del Código, es lo que justifica la existencia de una normativa reguladora de la conducta profesional.

Sobre cada uno de los Códigos profesionales de los Estados miembros de la Federación de Asociaciones de Psicólogos (FEAP) de la Comunidad Europea, planea el Metacódigo Europeo y las recomendaciones que se hacen a sus asociados. El Comité Permanente de Ética de la Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos,⁵ señala:

- *El psicólogo debe estar especialmente entrenado para abordar dilemas éticos dentro de la comunicación abierta con sus clientes, con sus colegas y con terceras personas relevantes. La comunicación deberá estar orientada a centrarse y clarificar las responsabilidades y las acciones del psicólogo*
- Desde una perspectiva ética, la responsabilidad del psicólogo no puede ser dividida o compartida y siempre permanecerá en el psicólogo. El psicólogo debe reconocer que cada situación es única y deberá estar sujeta a una valoración ética.

Considero interesante explorar los conceptos de *error* y *vulneración* (Bermejo, 2004), puesto que habitualmente se encuentran en nuestro vocabulario.

⁵ European Federation of Psychologists Associations (2001): Recommendations for teaching ethics for psychologists. <http://www.efpa.be>

Error significa equivocación, actuación u omisión equivocada. Suele aparecer cuando se parte de un concepto equivocado o de un juicio falso que culmina en una acción u omisión desacertadas. *El error puede anular lo esencial de un acto que se ha realizado a veces con la mejor intención* (Bermejo, 2004). En el área profesional, suele ser un error de método, de inadecuación, en la elección de técnicas o a la ausencia de contraste, así como por descuidos en la comprobación de resultados y/o conclusiones. Formalizado éste, se produce una vulneración que afecta al no cumplimiento de los principios generales del Código. (Capítulo I. Artículos del 5 ° al 15 °)

Vulneración se entiende como la acción de traspasar una obligación; puede ser un acto de rebeldía o enfrentamiento a una norma o autoridad. En nuestro caso, vulneración es no cumplir los principios de la regulación profesional. Suele tener lugar por desconocimiento o ignorancia; por una actuación precipitada; por no haber recabado suficiente información o haberlo hecho inadecuadamente; intencionadamente, por intereses espúreos; por presiones externas beneficiosas en algún sentido para el profesional, etc. El código Ético está destinado a servir como regla de conducta profesional, y la transgresión de sus normas, en todo caso significará vulneración.

3. PSICÓLOGO EDUCATIVO

El psicólogo que desempeña su trabajo en el área educativa institucional ha de, como el resto de psicólogos, estar formado en deontología profesional y disponer de los recursos suficientes para su actualización. No en vano, los temas que desde el área se abordan, son de una extraordinaria importancia y repercusión en la amplia comunidad educativa. Los inconvenientes que de los errores en la intervención y de vulneraciones de normas éticas se derivan, son muy importantes no solo para la persona usuaria, sino para el profesional psicólogo, para su grupo de trabajo, y para todo el colectivo profesional.

3.1. OBSTÁCULOS PARA LA TOMA DE DECISIONES

Frecuentemente el psicólogo en su práctica profesional se encuentra con **obstáculos para la toma decisiones** acordes con las normas Deontológicas:

- **RUTINA:** A veces la práctica se convierte en rutina, e incluso se va perfilando como histórica, sin que se de lugar a la revisión o evaluación del comportamiento profesional y de sus resultados. Es conveniente tener en cuenta que cada caso es nuevo y único; los antecedentes podrán ser una referencia, pero no una guía segura para la intervención. En cada caso, habrá que revisar el carácter ético de la intervención.
- **AMBIVALENCIAS EN LA POSICIÓN ÉTICA:** En los contextos de los equipos de trabajo, se encontrarán diferencias de intereses profesionales en la búsqueda de una solución; soluciones incompatibles; prioridad de los derechos de los clientes (los menores) y de sus representantes legales; conflictos entre las sugerencias institucionales y las

posiciones del equipo de trabajo; compromisos entre familias y centros; dudas razonables sobre la utilización de resultados; presiones externas para la emisión de informes; casuísticas de familiaridad o vecindad, etc..

Generalmente se observan estas ambivalencias, pero lo cierto es que habrá que tomar siempre una decisión, la menos mala, aún cuando ninguna parezca buena.⁶

- **DELEGACIÓN DE RESPONSABILIDADES:** Es fácil dejar la responsabilidad en manos de quien se supone que tiene una mayor formación o un “estatus” profesional, como es frecuente en ambientes educativos. De esta forma, maestros, profesores o directores pueden delegar responsabilidades en “los profesionales”; a su vez, éstos pueden delegar en su grupo de trabajo pudiendo ser confundido *el debate* con *la delegación*. Cada psicólogo es responsable de su intervención. El debate, cuando éste es necesario, está enfocado a encontrar una nueva solución; una decisión ética.
- **IDENTIFICACIÓN Y PRIORIZACIÓN DE VALORES:** Es difícil establecer la prioridad de unos valores sobre otros, más aún cuando interviene la variabilidad individual de los sujetos que han de tomar una decisión. Es interesante, pues, discutir la práctica profesional dentro de un marco de valores, más aún si se tiene en cuenta que la conclusión resultante ha de ser conforme al grupo de trabajo y a los objetivos de la institución.⁷
- **DIFICULTAD PARA EL ESTABLECIMIENTO DE LÍMITES:** La confusión entre actividad profesional y vida privada suele traer consigo errores profesionales y vulneración de normas éticas. Es muy conveniente practicar con el establecimiento de límites y ser en ello escrupuloso, de forma que se eviten relaciones duales impropias. Esto es importante para protegerse a sí mismos contra la explotación, la manipulación y el desgaste, cuando no de la enfermedad. Los usuarios a veces sobrevaloran la importancia y la responsabilidad de los profesionales, lo que suele llevar a éstos a ocupar posiciones inadecuadas de poder ilimitado en los grupos y ante los clientes.⁸

⁶ **Artículo 15:** Cuando se halle ante intereses personales o institucionales contrapuestos, procurará el/la Psicólogo/a realizar su actividad en términos de máxima imparcialidad. La prestación de servicios en una institución no exime de la consideración, respeto y atención a las personas que pueden entrar en conflicto con la institución misma y de las cuales el/la Psicólogo/a, en aquellas ocasiones en que legítimamente proceda, habrá que hacerse valedor ante las autoridades institucionales.

Artículo 65º. Cuando un Psicólogo se vea en el conflicto de normas adversas, incompatibles, ya legales, ya de este Código Deontológico, que entran en colisión para un caso concreto, resolverá en conciencia, informando a las distintas partes interesadas y a la Comisión Deontológica Colegial.

⁷ **Artículo 3º:** En el ejercicio de su profesión el/la Psicólogo/a tendrá en cuenta las normas explícitas e implícitas que rigen en el entorno social en el que actúa, considerándolas como elementos de la situación y valorando las consecuencias que la conformidad o desviación respecto a ellas puedan tener en su quehacer profesional.

⁸ **Artículo 11º:** El/la Psicólogo/a no aprovechará, para lucro o beneficio propio o de terceros, la situación de poder o superioridad que el ejercicio de la profesión pueda conferirle sobre los clientes.

Artículo 21º: El ejercicio de la psicología no debe ser mezclado, ni en la práctica, ni en su presentación pública, con otros procedimientos y prácticas ajenos al fundamento científico de la psicología.

- **ADAPTACIÓN A SITUACIONES NUEVAS:** Considerando que cada caso es único, el psicólogo debe revisar su propia formación y adaptación a los cambios sociales, en un proceso reflexivo y de ajuste al uso de nuevas metodologías y recursos. Es conveniente que los psicólogos comprendan que las dimensiones éticas básicas, se relacionan con la teoría psicológica y la buena práctica profesional; será preciso equilibrar y aplicar opciones diferentes para encontrar soluciones a los conflictos .⁹
- **TRABAJO EN Y CON GRUPOS:** Todos conocemos las dificultades que entraña el trabajo con personas, con sujetos con necesidades educativas especiales, familias, grupos y equipos de trabajo. Así como las relaciones a veces tortuosas que en ellos se establecen. Será conveniente priorizar la autopercepción profesional en un marco ético que permita el establecimiento de límites, responsabilidades, posiciones críticas y de reconocimiento.

La evaluación de las relaciones suele ser una buena medida, si se cuenta con apoyos externos y de la institución.

3.2. ESPECIFICIDAD EN LOS PSICÓLOGOS DEL ÁREA EDUCATIVA

Podemos encontrar circunstancias específicas de los psicólogos educativos que pueden incidir en su toma de decisiones:

- a) Trabajo exclusivo con menores, los clientes.
- b) Incidencia de legislación de manera preeminente (leyes educativas, del menor, convención de los derechos del niño, legislación general...).
- c) Influencia de las familias; variabilidad, movilidad y cambios estructurales de las mismas; dependencias institucionales; conflictos de intereses entre éstas y la institución, conflictos entre los intereses del menor y los adultos que le representan y acompañan, etc...
- d) Pertenencia a Equipos multiprofesionales de trabajo.
- e) Formulación de objetivos, planteamientos y soluciones globales, en función del equipo de trabajo, los usuarios, los sectores educativos de referencia y la institución.
- f) Contacto con colectivos educativos que no han adquirido conciencia profesional (profesores, maestros, directores, especialistas educativos para la atención a la diversidad, auxiliares educativos, etc.)

⁹ **Artículo 17.** La autoridad profesional del Psicólogo/a se fundamenta en su capacitación y cualificación para las tareas que desempeña. El/la Psicólogo/a ha de estar profesionalmente preparado y especializado en la utilización de métodos, instrumentos, técnicas y procedimientos que adopte en su trabajo. Forma parte de su trabajo el esfuerzo continuado de actualización de su competencia profesional. Debe reconocer los límites de su competencia y las limitaciones de sus técnicas.

3.3. DILEMAS PROFESIONALES

La casuística y hechos concretos que constituyen dilemas profesionales son, pues, muy amplios y complejos:

- Prima siempre el interés del menor. ¿Cómo se interpreta este hecho?
- Es de obligado cumplimiento el secreto profesional. ¿Qué dificultades y sucesos encontramos, puesto que nuestro trabajo es con menores? ¿Qué ocurre con los informes escritos?
- Cuando se solicita una intervención, ¿A quién interesa la intervención al menor o a los adultos responsables?
- Negativa de los adultos responsables al reconocimiento de la autoridad educativa en múltiples situaciones.
- Recogida de datos y fiabilidad de los mismos. ¿Hasta dónde la intimidad? ¿Hasta dónde la necesidad de los mismos?
- Órdenes judiciales referentes a separaciones y divorcios que afectan a la convivencia del menor y a las instituciones educativas.
- Casos de percepciones de maltratos y delegación de responsabilidades en “los profesionales”.
- Utilización inadecuada de los informes psicopedagógicos; uso de los mismos como informes de parte en conflictos matrimoniales, etc.
- ¿Qué significado tiene el consentimiento informado?
- ¿Es posible obviar las relaciones duales en poblaciones pequeñas como son las que se desempeñan en nuestro trabajo? ¿Repercute la confusión de los roles en los desempeños profesionales?
- Etc.

En general se actúa adecuadamente y se solucionan los problemas. Pero a veces no. La temática es muy amplia, y como afirmamos en un principio, cada caso es único y requiere de un estudio individualizado para argumentar una solución ética, que preserve al cliente y al menor, pero también al profesional. En definitiva, para dilucidar una actuación que equilibre nuestros derechos y deberes como profesionales. Las cuestiones éticas que surgen en diferentes áreas, plantean problemas particulares que cada colectivo habrá de reflexionar.

4. ¿CÓMO DEBERÍAMOS ENTRENARNOS EN EL CONOCIMIENTO DE LA ÉTICA PROFESIONAL?

El Comité Permanente de Ética de la Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos¹⁰, señala:

- *Ante disyuntivas éticas, los jóvenes psicólogos suelen recurrir a su propia experiencia moral para resolver los conflictos. También los psicólogos con experiencia. La variabilidad de respuesta está sujeta a la variabilidad moral individual.*
- *El entrenamiento en ética profesional se facilita al incorporarse dilemas éticos surgidos de la propia práctica del psicólogo o al identificar los conflictos que otros han encontrado dentro del área profesional. Además de una completa y profunda discusión de tales situaciones, la utilización de técnicas de role-playing en situaciones relevantes, podría ser el método óptimo de entrenamiento en algunas circunstancias.*

A través de estas palabras, se perfilan algunos objetivos y se señalan variables importantes para la instrucción y los aprendizajes profesionales de estas cuestiones.

Tal como se señaló en un principio, se convierte en necesaria la presencia de la ética profesional en las Facultades de Psicología como una enseñanza sistematizada, reglada en el curriculum académico formativo de las nuevas generaciones de psicólogos. La variabilidad moral individual, los procesos de socialización, los cambios sociales y un largo etc, que inciden en los resultados finales del aprendizaje pre-profesional, así lo vienen señalando.

En el caso de los psicólogos titulados que ejercen su profesión en distintos campos, el código se convierte en herramienta necesaria para la buena práctica. Es útil para servir de guía en los dilemas profesionales que con tanta frecuencia se presentan, y asegura la calidad de la intervención.

¿CÓMO DEBERÍAMOS ENTRENARNOS?

- A. En primer lugar, claro, sería necesaria la INFORMACIÓN. El conocimiento de la existencia de un Código Deontológico de obligado cumplimiento para los miembros de la profesión, y el detenimiento en la lectura reflexiva del mismo, es un primer paso para solucionar el primer dilema que según mi criterio se le plantea al psicólogo: el de la intervención¹¹.

¹⁰ European Federation of Psychologists Associations (2001): Recommendations for teaching ethics for psychologists. <http://www.efpa.be>

¹¹ Ponencia presentada por la autora en el Congreso Internacional de Psicología. Granada 2005. Symposium sobre *Ética Profesional: dilemas y retos actuales*. Al respecto el Código dice: **Artículo 24:** El /la psicólogo /a debe rechazar llevar a cabo la prestación de sus servicios cuando haya certeza de que puedan ser mal utilizados o utilizados en contra de los legítimos intereses de las personas, los grupos, las instituciones y las comunidades.

Dada la evolución académica y técnica del tratamiento de la información y de los procesos de acceso a la misma, se hace necesario que el psicólogo realice una lectura atenta de la información y no confíe en que el almacenamiento de la misma actúe cognitivamente como un aprendizaje realizado y consolidado.

B. FORMACIÓN basada no sólo en el conocimiento del código y su estudio reflexivo, sino en las publicaciones, literatura y casuística de referencia, y en la propia base experiencial de las áreas particulares de trabajo. Los sucesos profesionales y la estimación y evaluación del entorno y de los problemas que acontecen, es una buena fuente de contraste para consolidar el conocimiento.

C. DEBATE. Dado que las cuestiones éticas siempre pertenecen a situaciones específicas, prácticas y concretas, deberá posibilitarse el intercambio de experiencias. Es conveniente recordar, que no solamente el role-playing favorece los aprendizajes activos y emocionales, sino que los aprendizajes en grupos que favorecen el debate y la puesta en común de experiencias, son más consistentes y favorecen el cambio a largo plazo. La revisión de soluciones éticas encontradas en algunas situaciones, puede ser útil para encontrar alternativas posiblemente más beneficiosas en los hechos siguientes. Se previene así la aparición de la rutina en la toma de decisiones.

En el estudio de casos en los grupos, se plantean situaciones restringidas de debate para el entrenamiento y manejo práctico de situaciones. El entrenamiento en ética profesional se facilita con la incorporación de dilemas éticos surgidos de la propia práctica profesional, o de la identificación de conflictos que otros profesionales han encontrado en su trabajo.

D. EVALUACIÓN. En los ambientes educativos este concepto no es extraño, y significa la revisión crítica de objetivos, procedimientos y metodologías para conseguir mejoras y cambios que favorezcan a los usuarios de la comunidad educativa, en procesos flexibles acordes con los cambios. El mismo Código, ahora vigente en los Colegios Españoles, se encuentra en proceso de revisión.

CONCLUSIÓN

Por todo lo dicho, y revisado previamente sobre el papel el contenido de las *Jornadas Regionales de Intervención Psicopedagógica en Educación Infantil, Primaria y Educación Especial* que ahora se realizan, y que motivan mi intervención en esta Mesa Redonda sobre *Las Responsabilidades Derivadas Del Ejercicio Profesional*, creo que iniciativas como éstas son no sólo encomiables, sino necesarias en continuidad para contribuir a mantener contactos enriquecedores y de intercambio de experiencias profesionales. Considero que son indispensables para poder realizar un trabajo de calidad y seguro en la intervención; un desempeño profesional ético que evite complicaciones a profesionales, usuarios e instituciones.

Lo que en estas Jornadas se plantea sobre el papel, y estoy segura de que será una realidad, es extremadamente sugerente y valioso:

Reflexión Previa de los participantes en las Jornadas en relación a: RETOS DE FUTURO. PROPUESTAS DE MEJORA.

Reto, literalmente significa, “provocación al duelo, a la lucha, al desafío”. La Comisión Organizadora de Mérida que firma estos interesantes y densos documentos, propone un desafío para la consecución del éxito y de la satisfacción en el desempeño profesional, basado en la ilusión, el esfuerzo, el futuro, el intercambio de experiencias, la reflexión y el debate, términos que se han tratado a lo largo de toda mi intervención.

Concretamente su propuesta es de establecer *Dinámica de trabajo interno de cada Equipo en la Sede: DESCRIBIR / ANALIZAR / VALORAR / PROPONER.*

Mi enhorabuena. Y mi reconocimiento por haber tenido en cuenta a la Deontología Profesional como otra herramienta profesional.

Para terminar, y como resumen de los significados explicitados en el Código Ético de la Profesión, y puesto que nuestra pertenencia a Europa y a sus instituciones se convierte en un hecho, señalaré los principios éticos fundamentales que determina la Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos en el documento denominado *Metacódigo*, adoptado por la Asamblea General de dicha Federación, en Julio de 1995 en Atenas¹².

“Los Códigos Éticos de las asociaciones miembro deberán fundamentarse y evitar contradicciones con los principios éticos que se especifican a continuación”:

- 1. Respeto a los derechos y dignidad de las personas.*
- 2. Competencia.*
- 3. Responsabilidad.*
- 4. Integridad.*

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

Benavides, A.; Moreno, B.; Garrosa., E.; González, J. (2002) La evaluación específica del síndrome de Bournout en psicólogos: el inventario de Bournout en psicólogos. *Clínica y Salud*, 13, 3, 257-283.

Bermejo, V.(2001): Los límites de la Psicología y de la profesión del psicólogo. *Infocop*, 13, 26-29.

¹² European Federation of Profesional Associations –EFPA- (1995) Metha Code of ethics.
<http://www.efpa.be> (version castellana: *Infocop*, 80, 36-39).

Colegio Oficial de Psicólogos (1987): Código Deontológico del Psicólogo. <http://www.cop.es>.

Colegio Oficial de Psicólogos del País Valenciano (2001): Conclusiones de la Jornada sobre Deontología profesional. *Informació Psicológica*, 77, 64-67. (*Infocop*, 2002, 15, 57-61).

Colodrón Gómez, M. F (1998): Psicología educativa y Deontología profesional. *Papeles del psicólogo*, 71, 44-47.

Cortina, A.; Conill, J (2000): 10 palabras clave en ética de las profesiones. Estella: Verbo Divino.

Del Rio, C. (2000): Informes de parte en conflictos matrimoniales: implicaciones deontológicas. *Infocop*, 10, 15-20.

Díaz, R. (2001): Conceptos personales y profesionales en el cumplimiento del Código deontológico. *Infocop*, 11, 32-35.

Díaz, R. (2001): Sintonía de valores individuales y profesionales: una reflexión aproximada. *Informació Psicológica*, 7, 42-44.

European Federation of Professional Associations –EFPA– (1995) Metha Code of ethics.

<http://www.efpa.be> (versión castellana: *Infocop*, 80, 36-39).

Gómez, J. I. Y Batres, C. (1999): La intervención profesional del psicólogo con menores no emancipados. *Infocop*, 73, 66-70

Guerrero, A. (1997): *El profesorado como categoría social y agente educativo*. En Sociología de las Instituciones de Educación Secundaria. *Cuadernos de formación del Profesorado*. Universidad de Barcelona. Hersori. ICE

Mannoni, E. (2001): La primera entrevista con el psicoanalista. Barcelona: Gedisa.

Puerta, A. (2001): Formación, calidad humana y ejercicio de la profesión del psicólogo. *Informació psicológica*, 77, 45-48.

VV. AA(2004): Ética y Deontología para psicólogos. *Colegio Oficial de Psicólogos*.

ANEXO

CÓDIGO DEONTOLÓGICO DEL PSICÓLOGO

PREÁMBULO

TÍTULO PRELIMINAR

- I. PRINCIPIOS GENERALES
- II. DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL Y DE LA RELACIÓN CON OTROS PROFESIONALES
- III. DE LA INTERVENCIÓN
- IV. DE LA INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA
- V. DE LA OBTENCIÓN Y USO DE LA INFORMACIÓN
- VI. DE LA PUBLICIDAD
- VII. DE LOS HONORARIOS Y REMUNERACIÓN
- VIII. GARANTÍAS PROCESALES

ANEXO: REGLAMENTO DE LA COMISIÓN DEONTOLÓGICA ESTATAL DEL COLEGIO OFICIAL DE PSICÓLOGOS

PREÁMBULO DEL CÓDIGO DEONTOLÓGICO

En el I Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos celebrado en Madrid en mayo de 1.984 la Junta de Gobierno del Colegio Oficial de Psicólogos adquirió el compromiso de desarrollar un Código Deontológico para la profesión del Psicólogo, partiendo para ello del Anteproyecto presentado en aquél por el profesor don Alfredo Fierro Bardají.

Este compromiso se concretó en la celebración de unas “Jornadas de Trabajo para la elaboración del Código Deontológico del Psicólogo”, que se realizaron en Madrid los días 16 y 17 de enero de 1.987. El Comité Organizador estuvo formado por don Carlos Camarero Sánchez (presidente), don Alejandro Ávila Espada (Vicesecretaría y Secretaría Técnica), don Alfredo Fierro Bardají (vocal), don Adolfo Hernández Gordillo (vocal) y don Javier Mauleón Álvarez de Linera (vocal). Asistieron a las mismas delegados o representantes de las siguientes instituciones: Junta de Gobierno del Colegio Oficial de Psicólogos; Colegio Oficial de Psicòlegs de Catalunya; Delegaciones y Subdelegaciones del Colegio Oficial de Psicólogos (Andalucía Occidental, Andalucía Oriental, Aragón, Baleares, Galicia, Madrid, Norte, País Valenciano, Tenerife, Extremadura y Murcia); Facultades Universitarias de Psicología (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Central de Barcelona, Universidad de Valencia, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Pontificia de Salamanca); Sociedad Española de Rorschach y Métodos Proyectivos; Asociación Española de Neuropsiquiatría; Sociedad Española de Evaluación Psicológica; Asociación Española de Terapia del Comportamiento; Sociedad Española de Psicología; Asociación Psicoanalítica de Madrid.

Además participaron en las mismas numerosos y distinguidos profesionales, entre ellos el profesor don José Luis Pinillos Díaz, así como el Subsecretario de Justicia, ilustrísimo señor don Liborio Hierro Sánchez-Pescador.

En dichas Jornadas se discutieron numerosas enmiendas y se elaboró un nuevo Proyecto de Código Deontológico del Psicólogo, el cual fue sometido a un período de información pública durante el mes de febrero de 1987. Tras dicho período, el día 13 de marzo de 1987 se reunió la Comisión de Seguimiento del Código Deontológico nombrada en las Jornadas de Trabajo, coordinada por el profesor don Alejandro Ávila Espada, vicepresidente de la Junta Rectora de la Delegación de Madrid, e integrada por don Adolfo Hernández Gordillo, secretario de la Junta de Gobierno Estatal y presidente de la Junta Rectora de la Delegación de Madrid; don Alfredo Fierro Bardají, vocal de la Junta de Gobierno Estatal; don Javier Mauleón Álvarez de Linera, asesor jurídico del Colegio; don Lluís Maruny i Curtó, representante del Col.legui Oficial de Psicòlegs de Catalunya; don Antonio Sánchez Barranco, representante por la Delegación de Andalucía Occidental; don Miguel Anxo García Álvarez, presidente de la Junta Rectora de la Delegación de Galicia, y don Joan Huerta Pérez, presidente de la Junta Rectora de la Delegación del País Valenciano, la cual estudió, e incorporó o no, todas y cada una de las nuevas enmiendas presentadas, elevando el texto definitivo a la ratificación por la Junta de Gobierno del Colegio Oficial de Psicólogos. En su reunión de 22 de mayo de 1987 la Junta de Gobierno del Colegio Oficial de Psicólogos ratificó este Código Deontológico del Psicólogo, iniciándose el período de difusión pública, estudio y desarrollo del mismo, que culmina en su sometimiento a refrendo por la Asamblea General del Colegio Oficial de Psicólogos de 27 de Marzo de 1.993.

La Junta de Gobierno quiere expresar públicamente su reconocimiento a la meritoria labor realizada por los profesores don Alfredo Fierro Bardají y don Alejandro Avila Espada, en la preparación y elaboración final de este Código Deontológico del Psicólogo.

La Junta de Gobierno del Colegio Oficial de Psicólogos eleva este Código a Norma de Conducta Profesional de todos sus colegiados el cual ha sido además ratificado hasta el presente por las siguientes asociaciones científicas, que lo han hecho extensivo a sus afiliados: Sociedad Española de Psicología; Sociedad Española de Evaluación Psicológica; Asociación Española de Terapia del Comportamiento; Asociación Española de Neuropsiquiatría; Sociedad Española de Rorschach y Métodos Proyectivos; Sociedad Española para el Desarrollo del Grupo, la Psicoterapia y el Psicoanálisis.

TÍTULO PRELIMINAR

ARTÍCULO 1º

Este CÓDIGO DEONTOLÓGICO de la profesión de Psicólogo/a está destinado a servir como regla de conducta profesional, en el ejercicio de la Psicología en cualquiera de sus modalidades. El Colegio Oficial de Psicólogos lo hace suyo y de acuerdo con sus normas juzgará el ejercicio de la profesión de los colegiados.

ARTÍCULO 2º

La actividad del Psicólogo se rige, ante todo, por los principios de convivencia y de legalidad democráticamente establecidos en el Estado Español.

ARTÍCULO 3º

En el ejercicio de su profesión el/la Psicólogo/a tendrá en cuenta las normas explícitas e implícitas, que rigen en el entorno social en que actúa, considerándolas como elementos de la situación y valorando las consecuencias que la conformidad o desviación respecto a ellas puedan tener en su quehacer profesional.

ARTÍCULO 4º

El/la Psicólogo/a rechazará toda clase de impedimentos o trabas a su independencia profesional y al legítimo ejercicio de su profesión, dentro del marco de derechos y deberes que traza el presente Código.

I. PRINCIPIOS GENERALES

ARTÍCULO 5º

El ejercicio de la Psicología se ordena a una finalidad humana y social, que puede expresarse en objetivos tales como: el bienestar, la salud, la calidad de vida, la plenitud del desarrollo de las personas y

de los grupos, en los distintos ámbitos de la vida individual y social. Puesto que el/la Psicólogo/a no es el único profesional que persigue estos objetivos humanitarios y sociales, es conveniente y en algunos casos es precisa la colaboración interdisciplinar con otros profesionales, sin perjuicio de las competencias y saber de cada uno de ellos.

ARTÍCULO 6º

La profesión de Psicólogo/a se rige por principios comunes a toda deontología profesional: respeto a la persona, protección de los derechos humanos, sentido de responsabilidad, honestidad, sinceridad para con los clientes, prudencia en la aplicación de instrumentos y técnicas, competencia profesional, solidez de la fundamentación objetiva y científica de sus intervenciones profesionales.

ARTÍCULO 7º

El/la Psicólogo/a no realizará por sí mismo, ni contribuirá a prácticas que atenten a la libertad e integridad física y psíquica de las personas. La intervención directa o la cooperación en la tortura y malos tratos, además de delito, constituye la más grave violación de la ética profesional de los/las Psicólogos/as. Estos no participarán en ningún modo, tampoco como investigadores, como asesores o como encubridores, en la práctica de la tortura, ni en otros procedimientos crueles, inhumanos o degradantes cualesquiera que sean las personas víctimas de los mismos, las acusaciones, delitos, sospechas de que sean objeto, o las informaciones que se quiera obtener de ellas, y la situación de conflicto armado, guerra civil, revolución, terrorismo o cualquier otra, por la que pretendan justificarse tales procedimientos.

ARTÍCULO 8º

Todo/a Psicólogo/a deber informar, al menos a los organismos colegiales, acerca de violaciones de los derechos humanos, malos tratos o condiciones de reclusión crueles, inhumanas o degradantes de que sea víctima cualquier persona y de los que tuviere conocimiento en el ejercicio de su profesión.

ARTÍCULO 9º

El/la Psicólogo/a respetará los criterios morales y religiosos de sus clientes, sin que ello impida su cuestionamiento cuando sea necesario en el curso de la intervención.

ARTÍCULO 10º

En la prestación de sus servicios, el/la Psicólogo/a no hará ninguna discriminación de personas por razón de nacimiento, edad, raza, sexo, credo, ideología, nacionalidad, clase social, o cualquier otra diferencia.

ARTÍCULO 11º

El/la Psicólogo/a no aprovechará, para lucro o beneficio propio o de terceros, la situación de poder o superioridad que el ejercicio de la profesión pueda conferirle sobre los clientes.

ARTÍCULO 12°

Especialmente en sus informes escritos, el/la Psicólogo/a será sumamente cauto, prudente y crítico, frente a nociones que fácilmente degeneran en etiquetas devaluadoras y discriminatorias, del género de normal/anormal, adaptado/inadaptado, o inteligente/deficiente.

ARTÍCULO 13°

Nunca el/la Psicólogo/a realizará maniobras de captación encaminadas a que le sean confiados los casos de determinadas personas, ni tampoco procederá en actuaciones que aseguren prácticamente su monopolio profesional en un área determinada. El/la Psicólogo/a en una institución pública no aprovechará esta situación para derivar casos a su propia práctica privada.

ARTÍCULO 14°

El/la Psicólogo/a no prestará su nombre ni su firma a personas que ilegítimamente, sin la titulación y preparación necesarias, realizan actos de ejercicio de la Psicología, y denunciará los casos de intrusismo que lleguen a su conocimiento. Tampoco encubrirá con su titulación actividades vanas o engañosas.

ARTÍCULO 15°

Cuando se halle ante intereses personales o institucionales contrapuestos, procurará el/la Psicólogo/a realizar su actividad en términos de máxima imparcialidad. La prestación de servicios en una institución no exime de la consideración, respeto y atención a las personas que pueden entrar en conflicto con la institución misma y de las cuales el/la Psicólogo/a, en aquellas ocasiones en que legítimamente proceda, habrá de hacerse valedor ante las autoridades institucionales.

II. DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL Y DE LA RELACIÓN CON OTROS PROFESIONALES

ARTÍCULO 16°

Los deberes y derechos de la profesión de Psicólogo se constituyen a partir de un principio de independencia y autonomía profesional, cualquiera que sea la posición jerárquica que en una determinada organización ocupe respecto a otros profesionales y autoridades superiores.

ARTÍCULO 17°

La autoridad profesional del Psicólogo/a se fundamenta en su capacitación y cualificación para las tareas que desempeña. El/la Psicólogo/a ha de estar profesionalmente preparado y especializado en la utilización de métodos, instrumentos, técnicas y procedimientos que adopte en su trabajo. Forma parte de su trabajo el esfuerzo continuado de actualización de su competencia profesional. Debe reconocer los límites de su competencia y las limitaciones de sus técnicas.

ARTÍCULO 18º

Sin perjuicio de la legítima diversidad de teorías, escuelas y métodos, el/la Psicólogo/a no utilizará medios o procedimientos que no se hallen suficientemente contrastados, dentro de los límites del conocimiento científico vigente. En el caso de investigaciones para poner a prueba técnicas o instrumentos nuevos, todavía no contrastados, lo hará saber así a sus clientes antes de su utilización.

ARTÍCULO 19º

Todo tipo de material estrictamente psicológico, tanto de evaluación cuanto de intervención o tratamiento, queda reservado al uso de los/as Psicólogos/as, quienes por otra parte, se abstendrán de facilitarlos a otras personas no competentes. Los/las Psicólogos/as gestionarán o en su caso garantizarán la debida custodia de los documentos psicológicos.

ARTÍCULO 20º

Cuando una determinada evaluación o intervención psicológica envuelva estrechas relaciones con otras áreas disciplinares y competencias profesionales, el/la Psicólogo/a tratará de asegurar las correspondientes conexiones, bien por sí mismo, bien indicándoselo y orientando en ese sentido al cliente.

ARTÍCULO 21º

El ejercicio de la psicología no deber ser mezclado, ni en la práctica, ni en su presentación pública, con otros procedimientos y prácticas ajenos al fundamento científico de la psicología.

ARTÍCULO 22º

Sin perjuicio de la crítica científica que estime oportuna, en el ejercicio de la profesión, el/la Psicólogo/a no desacreditará a colegas u otros profesionales que trabajan con sus mismos o diferentes métodos, y hablará con respeto de las escuelas y tipos de intervención que gozan de credibilidad científica y profesional.

ARTÍCULO 23º

El ejercicio de la Psicología se basa en el derecho y en el deber de un respeto recíproco entre el/la Psicólogo/a y otras profesiones, especialmente las de aquellos que están más cercanos en sus distintas áreas de actividad.

III. DE LA INTERVENCIÓN

ARTÍCULO 24º

El/la Psicólogo/a debe rechazar llevar a cabo la prestación de sus servicios cuando haya certeza de que puedan ser mal utilizados o utilizados en contra de los legítimos intereses de las personas, los grupos, las instituciones y las comunidades.

ARTÍCULO 25°

Al hacerse cargo de una intervención sobre personas, grupos, instituciones o comunidades, el/la Psicólogo/a ofrecerá la información adecuada sobre las características esenciales de la relación establecida, los problemas que está abordando, los objetivos que se propone y el método utilizado. En caso de menores de edad o legalmente incapacitados, se hará saber a sus padres o tutores.

En cualquier caso, se evitará la manipulación de las personas y se tenderá hacia el logro de su desarrollo y autonomía.

ARTÍCULO 26°

El/la Psicólogo/a debe dar por terminada su intervención y no prolongarla con ocultación o engaño tanto si se han alcanzado los objetivos propuestos, como si tras un tiempo razonable aparece que, con los medios o recursos a su disposición, es incapaz de alcanzarlos. En este caso indicará a la persona, grupo, institución o comunidad qué otros psicólogos o qué otros profesionales pueden hacerse cargo de la intervención.

ARTÍCULO 27°

Por ninguna razón se restringirá la libertad de abandonar la intervención y acudir a otro psicólogo o profesional; antes bien, se favorecerá al máximo la capacidad de decisión bien informada del cliente. El/la Psicólogo/a puede negarse a simultanear su intervención con otra diferente realizada por otro profesional.

ARTÍCULO 28°

El/la Psicólogo/a no aprovechará la situación de poder que pueda proporcionarle su status para reclamar condiciones especiales de trabajo o remuneraciones superiores a las alcanzables en circunstancias normales.

ARTÍCULO 29°

Del mismo modo, no se prestará a situaciones confusas en las que su papel y función sean equívocos o ambiguos.

ARTÍCULO 30°

El/la Psicólogo/a no se inmiscuirá en las diversas intervenciones iniciadas por otros psicólogos.

ARTÍCULO 31°

En los casos en que los servicios del psicólogo sean requeridos para asesorar y/o efectuar campañas de publicidad comercial, política y similares, el/la Psicólogo/a colaborará en la salvaguardia de la veracidad de los contenidos y del respeto a las personas.

ARTÍCULO 32°

El/la Psicólogo/a debe tener especial cuidado en no crear falsas expectativas que después sea incapaz de satisfacer profesionalmente.

IV. DE LA INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

ARTÍCULO 33°

Todo/a Psicólogo/a, en el ejercicio de su profesión, procurará contribuir al progreso de la ciencia y de la profesión psicológica, investigando en su disciplina, ateniéndose a las reglas y exigencias del trabajo científico y comunicando su saber a estudiantes y otros profesionales según los usos científicos y/o a través de la docencia.

ARTÍCULO 34°

En la investigación rehusará el/la Psicólogo/a absolutamente la producción en la persona de daños permanentes, irreversibles o innecesarios para la evitación de otros mayores. La participación en cualquier investigación deberá ser autorizada explícitamente por la/s persona/s con la/s que ésta se realiza, o bien por sus padres o tutores en el caso de menores o incapacitados.

ARTÍCULO 35°

Cuando la investigación psicológica requiera alguna clase de daños pasajeros y molestias, como choques eléctricos o privación sensorial, el investigador, ante todo, se asegurará de que los sujetos participen en las sesiones experimentales con verdadera libertad, sin constricciones ajenas de tipo alguno, y no los aceptará sino tras informarles puntualmente sobre esos daños y obtener su consiguiente consentimiento. Aún habiendo inicialmente consentido, el sujeto podrá en cualquier momento decidir interrumpir su participación en el experimento.

ARTÍCULO 36°

Cuando la investigación requiera del recurso a la decepción o al engaño, el/la Psicólogo/a se asegurará de que éste no va a producir perjuicios duraderos en ninguno de los sujetos, y, en todo caso, revelará a éstos la naturaleza y necesidad experimental de engaño al concluir la sesión o la investigación.

ARTÍCULO 37°

La investigación psicológica, ya experimental, ya observacional en situaciones naturales, se hará siempre con respeto a la dignidad de las personas, a sus creencias, su intimidad, su pudor, con especial delicadeza en áreas, como el comportamiento sexual, que la mayoría de los individuos reserva para su privacidad, y también en situaciones -de ancianos, accidentados, enfermos, presos, etc.- que, además de cierta impotencia social entrañan un serio drama humano que es preciso respetar tanto como investigar.

ARTÍCULO 38°

La experimentación con animales evitará también, o reducirá al mínimo, los sufrimientos, daños y molestias que no sean imprescindibles y justificables en atención a fines de reconocido valor científico y humano. Las operaciones quirúrgicas sobre animales se efectuarán con anestesia y se adoptarán medidas apropiadas para evitar las posibles complicaciones. El personal directamente implicado en la investigación con animales seguirá en su práctica los procedimientos de alojamiento, manejo experimental y eliminación eutanásica de los animales, que se recogen en la Guía para la conducta ética en el cuidado y utilización de animales editada por el Colegio Oficial de Psicólogos y que se atiene a las normas internacionales.

V. DE LA OBTENCIÓN Y USO DE LA INFORMACIÓN

ARTÍCULO 39°

En el ejercicio de su profesión, el/la Psicólogo/a mostrará un respeto escrupuloso del derecho de su cliente a la propia intimidad. Únicamente recabará la información estrictamente necesaria para el desempeño de las tareas para las que ha sido requerido, y siempre con la autorización del cliente.

ARTÍCULO 40°

Toda la información que el/la Psicólogo/a recoge en el ejercicio de su profesión, sea en manifestaciones verbales expresas de sus clientes, sea en datos psicotécnicos o en otras observaciones profesionales practicadas, está sujeta a un deber y a un derecho de secreto profesional, del que, sólo podría ser eximido por el consentimiento expreso del cliente. El/la Psicólogo/a velará porque sus eventuales colaboradores se atengan a este secreto profesional.

ARTÍCULO 41°

Cuando la evaluación o intervención psicológica se produce a petición del propio sujeto de quien el/la Psicólogo/a obtiene información, ésta sólo puede comunicarse a terceras personas, con expresa autorización previa del interesado y dentro de los límites de esta autorización.

ARTÍCULO 42°

Cuando dicha evaluación o intervención ha sido solicitada por otra persona - jueces, profesionales de la enseñanza, padres, empleadores, o cualquier otro solicitante diferente del sujeto evaluado-, éste último o sus padres o tutores tendrán derecho a ser informados del hecho de la evaluación o intervención y del destinatario del Informe Psicológico consiguiente. El sujeto de un Informe Psicológico tiene derecho a conocer el contenido del mismo, siempre que de ello no se derive un grave perjuicio para el sujeto o para el/la Psicólogo/a, y aunque la solicitud de su realización haya sido hecha por otras personas.

ARTÍCULO 43°

Los informes psicológicos realizados a petición de instituciones u organizaciones en general, aparte de lo indicado en el artículo anterior, estarán sometidos al mismo deber y derecho general de

confidencialidad antes establecido, quedando tanto el/la Psicólogo/a como la correspondiente instancia solicitante obligados a no darles difusión fuera del estricto marco para el que fueron recabados.

Las enumeraciones o listas de sujetos evaluados en los que deban constar los diagnósticos o datos de la evaluación y que se les requieran al Psicólogo por otras instancias, a efectos de planificación, obtención de recursos u otros, deberán realizarse omitiendo el nombre y datos de identificación del sujeto, siempre que no sean estrictamente necesarios.

ARTÍCULO 44º

De la información profesionalmente adquirida no debe nunca el/la Psicólogo/a servirse ni en beneficio propio o de terceros, ni en perjuicio del interesado.

ARTÍCULO 45º

La exposición oral, impresa, audiovisual u otra, de casos clínicos o ilustrativos con fines didácticos o de comunicación o divulgación científica, debe hacerse de modo que no sea posible la identificación de la persona, grupo o institución de que se trata.

En el caso de que el medio usado para tales exposiciones conlleve la posibilidad de identificación del sujeto, será necesario su consentimiento previo explícito.

ARTÍCULO 46º

Los registros escritos y electrónicos de datos psicológicos, entrevistas y resultados de pruebas, si son conservados durante cierto tiempo, lo serán bajo la responsabilidad personal del Psicólogo en condiciones de seguridad y secreto que impidan que personas ajenas puedan tener acceso a ellos.

ARTÍCULO 47º

Para la presencia, manifiesta o reservada de terceras personas, innecesarias para el acto profesional, tales como alumnos en prácticas o profesionales en formación, se requiere el previo consentimiento del cliente.

ARTÍCULO 48º

Los informes psicológicos habrán de ser claros, precisos, rigurosos e inteligibles para su destinatario. Deberán expresar su alcance y limitaciones, el grado de certidumbre que acerca de sus varios contenidos posea el informante, su carácter actual o temporal, las técnicas utilizadas para su elaboración, haciendo constar en todo caso los datos del profesional que lo emite.

ARTÍCULO 49º

El fallecimiento del cliente, o su desaparición -en el caso de instituciones públicas o privadas- no libera al Psicólogo de las obligaciones del secreto profesional.

VI. DE LA PUBLICIDAD

ARTÍCULO 50°

La publicidad de los servicios que ofrece el/la Psicólogo/a se hará de modo escueto, especificando el título que le acredita para el ejercicio profesional, y su condición de colegiado, y en su caso las áreas de trabajo o técnicas utilizadas. En ningún caso hará constar los honorarios, ni ninguna clase de garantías o afirmaciones sobre su valía profesional, competencia o éxitos. En todo caso habrá una correcta identificación profesional del anunciante.

ARTÍCULO 51°

Sin perjuicio de la responsabilidad penal que pueda suponer, constituye una grave violación de la deontología profesional atribuirse en cualquier medio - anuncios, placas, tarjetas de visita, programas, etc- una titulación que no se posee, así como también utilizar denominaciones y títulos ambiguos, que, aún sin faltar de modo literal a la verdad, pueden fácilmente inducir a error o a confusión, e igualmente favorecer la credulidad del público a propósito de técnicas o procedimientos de dudosa eficacia.

ARTÍCULO 52°

El/la Psicólogo/a no ofrecerá su nombre, su prestigio o su imagen, como tal Psicólogo, con fines publicitarios de bienes de consumo, ni mucho menos para cualquier género de propaganda engañosa.

ARTÍCULO 53°

Como tal Psicólogo, en cambio, puede tomar parte en campañas de asesoramiento e información a la población con fines culturales, educativos, sanitarios, laborales u otros de reconocido sentido social.

ARTÍCULO 54°

El/la Psicólogo/a que utilice seudónimo en su actividad profesional deberá declararlo al Colegio Oficial de Psicólogos para su correspondiente registro.

VII. DE LOS HONORARIOS Y REMUNERACIÓN

ARTÍCULO 55°

El/la Psicólogo/a se abstendrá de aceptar condiciones de retribución económica que signifiquen desvalorización de la profesión o competencia desleal.

ARTÍCULO 56°

Sin embargo, el/la Psicólogo/a puede excepcionalmente prestar servicios gratuitos de evaluación y de intervención a clientes que, no pudiendo pagarlos, se hallan en manifiesta necesidad de ellos.

ARTÍCULO 57°

En el ejercicio libre de la profesión el/la Psicólogo/a informará previamente al cliente sobre la cuantía de los honorarios por sus actos profesionales.

ARTÍCULO 58°

El Colegio Oficial de Psicólogos podrá elaborar orientaciones sobre honorarios mínimos por acto profesional de acuerdo con la naturaleza, duración y otras características de cada acto de ejercicio de la Psicología.

ARTÍCULO 59°

La percepción de retribución y honorarios no está supeditada al éxito del tratamiento o a un determinado resultado de la actuación del Psicólogo.

ARTÍCULO 60°

El/la Psicólogo/a, en ningún caso, percibirá remuneración alguna relacionada con la derivación de clientes a otros profesionales.

VIII. GARANTÍAS PROCESALES

ARTÍCULO 61°

La Comisión Deontológica creada por el Colegio Oficial de Psicólogos, velará por la interpretación y aplicación de este Código. El Colegio Oficial de Psicólogos asegurará la difusión de este Código entre todos los profesionales y el conjunto de instituciones sociales. Procurarán asimismo que los principios aquí expuestos sean objeto de estudio por todos los estudiantes de Psicología en las Universidades.

ARTÍCULO 62°

Las infracciones de las normas del Código Deontológico en el Ejercicio de la Psicología deberán ser denunciadas ante la Comisión Deontológica. El expediente deberá tramitarse bajo los principios de audiencia, contradicción y reserva, concluyendo con una propuesta de resolución de la Comisión. La Junta de Gobierno, oído al interesado, adoptará la resolución procedente, acordando el sobreseimiento o la imposición de la sanción disciplinaria que estatutariamente corresponda.

ARTÍCULO 63°

El Colegio Oficial de Psicólogos, garantiza la defensa de aquellos colegiados que se vean atacados o amenazados por el ejercicio de actos profesionales, legítimamente realizados dentro del marco de derechos y deberes del presente Código, defendiendo en particular el secreto profesional y la dignidad e independencia del Psicólogo.

ARTÍCULO 64°

El Colegio Oficial de Psicólogos tratará de que las normas de este Código Deontológico, que representan un compromiso formal de las instituciones colegiales y de la profesión ante la sociedad española, en la medida en que la sociedad misma las valore como esenciales para el ejercicio de una profesión de alto significado humano y social, pasen a formar parte del ordenamiento jurídico garantizado por los Poderes públicos.

ARTÍCULO 65°

Cuando un Psicólogo se vea en el conflicto de normas adversas, incompatibles, ya legales, ya de este Código Deontológico, que entran en colisión para un caso concreto, resolverá en conciencia, informando a las distintas partes interesadas y a la Comisión Deontológica Colegial.

ANEXO REGLAMENTO DE LA COMISIÓN DEONTOLÓGICA ESTATAL DEL COLEGIO OFICIAL DE PSICÓLOGOS

PREÁMBULO

El Código Deontológico de la profesión de Psicólogo/a está destinado a servir como pauta de conducta profesional en el ejercicio de la Psicología en cualquiera de sus modalidades, rigiéndose su actividad ante todo por los principios de convivencia y legalidad democráticamente establecidos y debiendo tener en cuenta dicha actuación profesional las normas explícitas e implícitas que existen en el entorno social en el que actúa.

El Título VIII del Código Deontológico del Psicólogo recoge el marco general para el procedimiento de queja y tramitación de demandas atribuyéndole a la Comisión Deontológica del Colegio Oficial de Psicólogos la función de velar por la interpretación y aplicación de este Código.

Las Delegaciones Territoriales del Colegio Oficial de Psicólogos han venido constituyendo -o están en el proceso de hacerlo- Comisiones Deontológicas Territoriales que se ocupan principalmente de la difusión y cumplimiento del Código en sus demarcaciones, y tramitan las quejas que les son presentadas por usuarios y colegiados, velando especialmente por promover el mejor desarrollo de la conciencia y actuación profesional y proponiendo en su caso resoluciones a las respectivas Juntas Rectoras.

Compete ahora al Colegio Oficial de Psicólogos constituir y reglamentar el funcionamiento de la Comisión Deontológica Estatal, que interinamente viene funcionando desde Noviembre de 1.991, promulgando este Reglamento que ha sido aprobado por su Junta de Gobierno Estatal en su reunión de 7 de Noviembre de 1.992.

I. FINES DE LA COMISIÓN DEONTOLÓGICA ESTATAL

La Comisión Deontológica Estatal (C.D.E.) del Colegio Oficial de Psicólogos tendrá los siguientes fines.

- 1.1. Velar por la difusión y el cumplimiento del Código Deontológico del Psicólogo en el ámbito de su competencia.
- 1.2. Promover y coordinar la actividad de las Comisiones Deontológicas de las Delegaciones Territoriales.
- 1.3. Asumir las competencias de las Comisiones Deontológicas Territoriales en los siguientes supuestos:
 - En tanto no hayan sido constituidas.
 - Cuando la Comisión Deontológica Territorial acuerde su incompetencia y se inhiba en favor de la Comisión Deontológica Estatal.
 - A petición de la Junta de Gobierno Estatal.
- 1.4. Establecer relaciones con las Comisiones Deontológicas de otros colegios, asociaciones, instituciones u otros organismos, tanto en el ámbito nacional como en el internacional.
- 1.5. Tramitar y proponer Resoluciones, en segunda instancia, de los Expedientes deontológicos que le sean remitidos por las Delegaciones o a propuesta de la Junta de Gobierno Estatal.
- 1.6. Asumir el conocimiento de las demandas deontológicas en las cuales existan conflictos de competencia territorial entre dos o más Delegaciones.

II. COMPOSICIÓN, DURACIÓN Y RENOVACIÓN DE LA COMISIÓN DEONTOLÓGICA ESTATAL

- 2.1. La Comisión Deontológica Estatal estará compuesta como miembros natos por los Presidentes de las Comisiones Deontológicas de las Delegaciones Territoriales del Colegio Oficial de Psicólogos - u otras organizaciones colegiales con las que así se concierte- y en su defecto, interinamente, por los Coordinadores de los Temas Deontológicos que hayan designado las respectivas Juntas Rectoras. También formará parte de la Comisión Deontológica Estatal con voz pero sin voto un miembro de la Junta de Gobierno Estatal del Colegio Oficial de Psicólogos que actuará como enlace con la misma.
- 2.2. La Comisión Deontológica Estatal tendrá un Presidente, Vicepresidente, Secretario y Vicesecretario, que serán elegidos mediante votación de entre los miembros natos con voz y voto de la Comisión, en la primera sesión ordinaria de la Comisión, que se celebrará tras la aprobación de éste Reglamento. Los cargos se ocuparán por un período de cuatro años. Si un cargo electo cesa como miembro de la Comisión, continuará ocupando su cargo en funciones hasta que se proceda a nueva elección en la primera sesión ordinaria que celebre la Comisión. Los cargos podrán ser reelegidos exclusivamente por otro período de cuatro años.

- 2.3. Las sesiones de trabajo serán convocadas y moderadas por el Presidente. El Secretario levantará Actas de las sesiones y se ocupará de la tramitación de los expedientes en curso y de la custodia de los documentos. El Vicepresidente y Vicesecretario asumirán las sustituciones respectivas en caso de ausencia o enfermedad y asumirán las tareas que se les deleguen. Los acuerdos en las sesiones serán tomados por mayoría simple, pudiendo expresarse votos particulares. No se aceptará delegación de voto. El Asesor Jurídico del Colegio Oficial de Psicólogos estará presente en las deliberaciones y actuará como consultor con voz, pero sin voto.
- 2.4. La Comisión Deontológica Estatal se reunirá al menos dos veces al año o a petición de un tercio de sus miembros.
- 2.5. El Presidente, Vicepresidente, Secretario y Vicesecretario, asistidos por el Asesor Jurídico constituirán la Comisión Permanente.

III. PROCEDIMIENTOS DE TRAMITACIÓN DE DEMANDAS

- 3.1. En primera instancia, las quejas o demandas deberán ser formuladas por escrito en sobre cerrado y enviadas al Presidente de la Comisión Deontológica Estatal.
- 3.2. Cuando la Comisión Deontológica Estatal actúe en segunda instancia la Comisión Deontológica de la Delegación Territorial que la tramitó en primera, deberá aportar toda la documentación e información de que disponga sobre el asunto a la Secretaría de la Comisión Deontológica Estatal, con la debida reserva.
- 3.3. No se aceptarán quejas o demandas presentadas de forma anónima.
- 3.4. Se garantizará la reserva sobre el procedimiento seguido y las partes implicadas dentro de los límites que establece la ley, y en función de las características de las resoluciones que se adopten.
- 3.5. Previo informe de la Secretaría y Asesoría Jurídica, la Comisión Permanente de la Comisión Deontológica Estatal podrá optar por:
 - a) Admisión a trámite de la demanda.
 - b) No admitir a trámite la demanda.
- 3.6. Una vez admitida la demanda, se decidirá si se tramita por procedimiento de urgencia o el normal.
- 3.7. En el procedimiento de urgencia la queja o demanda será estudiada por un Instructor, miembro de la Comisión Deontológica Estatal designado al efecto y resuelta por él con la Comisión Permanente, en el plazo de dos meses elevando el correspondiente informe escrito.
- 3.8. En el procedimiento normal, el Instructor que se nombre dará audiencia a todas las partes interesadas con la asistencia de los consultores que la Comisión Deontológica Estatal considere oportunos.
- 3.9. El plazo máximo de resolución en el procedimiento normal será de 8 meses.
- 3.10. El Instructor presentará informes escritos tanto del procedimiento como de las aportaciones de los consultores, que serán estudiados por la Comisión Deontológica Estatal o su Permanente para adoptar la propuesta correspondiente.

- 3.11. La Comisión Deontológica Estatal elevará propuesta a la Junta de Gobierno Estatal que adoptará la resolución pertinente y la comunicará a las partes interesadas.
- 3.12. Toda la documentación y pruebas relativas a los expedientes deontológicos será archivada bajo garantías suficientes que instrumentará el Secretario, durante 5 años, al cabo de los cuáles será destruida.
- 3.13. Para facilitar el desarrollo de investigaciones sobre temas de deontología y psicología el Secretario elaborará resúmenes de tipo científico-profesional para todos y cada uno de los expedientes tramitados, con la debida garantía de confidencialidad y reserva, posibilitando formar una casuística ética. Dichos resúmenes serán archivados en el servicio de documentación del Colegio Oficial de Psicólogos pudiendo ser objeto de consulta por los colegiados.

IV. DISPOSICIONES FINALES

- 4.1. Toda duda que surja en la interpretación de las anteriores normas será resuelta a criterio de la Comisión Deontológica Estatal.
- 4.2. Los miembros natos de la Comisión Deontológica Estatal no podrán ser miembros de Juntas Rectoras o de Gobierno del Colegio Oficial de Psicólogos.

PÁGINA 74 EN BLANCO

Responsabilidades derivadas del ejercicio profesional. El Código Deontológico de los trabajadores sociales

M^a Isabel Rodríguez Cañas
Consejo General de Trabajo Social

“Mi actitud, nada original desde los estoicos, es contraria a la queja: si lo que me ofende o preocupa es remediable debemos ponernos manos a la obra y si no lo es resulta ocioso deplorarlo, porque este mundo carece de libro de reclamaciones”.

(Fernando Savater, “El valor de educar”, 1997)

He considerado conveniente comenzar mi intervención exponiendo con esta cita cual es la postura ética que he adoptado ante el tema que nos ocupa, con el afán de disipar dudas y para que conozcáis de antemano los límites con los que he acotado mi aportación. Por tanto, no entonaré ni cantos ni lamentos sino que intentaré mostrar hechos, reflexiones y propuestas sobre lo que me ofende o preocupa pidiéndome para, a la vez, pedirnos que nos pongamos manos a la obra para remediarlo.

Desde este punto de vista, la denominación de la mesa supone que esta intervención deberá abordar dos aspectos: el primero irá referido a la deontología de los Trabajadores Sociales, y el segundo mostrará cómo se hace real esa deontología en el ejercicio profesional en el campo de la educación.

Por tanto, trataré de concretar cual es nuestra particular, aunque no exclusiva, forma de entender la ciencia de los deberes o la teoría de las normas morales, y cómo somos capaces de aplicarla cuando trabajamos en el campo de la educación, y más en concreto dentro de servicios dedicados a programas educativos y atención a la diversidad.

Es decir, conoceremos cómo deben ser nuestras respuestas cuando ejercemos nuestra profesión en el ámbito educativo formal o reglado, trabajando como integrantes de los equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, y atendiendo al denominado alumnado con necesidades educativas especiales (que se conoce como acné, perdón ACNEE).

Para lograrlo, quisiera compartir con vosotros algunas ideas y conocimientos.

1. NUESTRO CONCEPTO DE RESPONSABILIDAD PROFESIONAL Y ALGUNOS INSTRUMENTOS PARA APLICARLA

“El trabajo social no es un concepto neutro, sino que está cargado de valores, emociones y connotaciones que colocan los asuntos morales y los valores normativos en primer lugar”.

Tom Johannesen.

Secretario General de la FITS. Cuba, 2001

1.1. CÓMO ENTENDEMOS LOS TRABAJADORES SOCIALES LA RESPONSABILIDAD PROFESIONAL

La noción genérica de responsabilidad es la que hace referencia a la “calidad de responsable” que posee la persona, en este caso el profesional, entendiéndola como la capacidad para responder o rendir cuentas de los propios actos o de los actos de los otros.

Pero no nos basta con admitir que el profesional puede responder no sólo de sus acciones sino de algunas acciones de los otros, sino que es necesario analizar los rasgos básicos de esa capacidad de respuesta para concretar cómo concebimos nuestra responsabilidad profesional.

Estos rasgos son:

- Es un valor ligado a la relación y al reconocimiento de que esa acción es propia de los trabajadores sociales
- Implica asumir que siempre se producen consecuencias de nuestras acciones, y que algunas de ellas pueden ser provocadas o imprevistas
- Supone reconocer cuál es nuestro objeto de intervención y cuál es el fin u objetivo profesional: trabajamos siempre en las múltiples y complejas relaciones entre las personas y sus ambientes, con la finalidad de solucionar problemas y promover el cambio.
- Es un concepto ligado al de corresponsabilidad.

A) Es un valor ligado a la relación y al reconocimiento profesional

En primer lugar, solemos aceptar que, por extensión, para ser un profesional responsable, es necesario ser una persona responsable o consciente y formal en las palabras, decisiones o actos. Pero además esa persona debe ser poseedora del poder, la autoridad y la capacidad, reconocidos por el estado y por nuestras propias organizaciones, para desempeñar legalmente esa actividad profesional o para tomar esas decisiones.

Y aunque bien pudiera darse el caso de ser una persona “irresponsable”, es decir, no consciente e informal en otros ámbitos de su vida, y ser, sin embargo, un profesional

“responsable” o consciente y formal en el ejercicio de su trabajo, ya decían los romanos aquello de que *“la mujer del Cesar no sólo tienen que ser honrada, sino que además debe parecerlo”*.

Y por ello, en general, estamos más de acuerdo con profesionales como:

1. La actual Presidenta del Consejo General, Ana María Aguilar Manjón, que en la conferencia inaugural del II Congreso Extremeño de Diplomados en Trabajo Social-Ajustando Patronos- en el año 2002, afirmaba:

“Incluso debiéramos ir más allá, plantearnos que nuestra ética no solamente es aplicable a nuestro trabajo, sino que tiene que ver con nuestra vida cotidiana, con nuestros conflictos no resueltos y que nuestra actuación ha de ser éticamente coherente en todos los aspectos de nuestra vida...No basta con “resolver” una situación determinada y particular si partimos del ser social, de que formamos parte de una comunidad (el grupo, el entorno social más cercano y el contexto mundial) y que nuestros objetivos y práctica deben contemplar ese entorno, aunque en ocasiones suponga ir contra corriente”.

2. El secretario general de la FITS, Tom Johannesen que en un trabajo presentado en el Congreso Internacional de Trabajadores Sociales en Santiago de Cuba en el año 2001 sobre “Desarrollo y Perspectivas del TS en el Nuevo Milenio”, recogía una cita de Jim Ife sobre Prácticas Globales y Locales, para indicar el continuo de atenciones en las que intervenimos:

“No podemos hablar sobre las responsabilidades del trabajo social, sin mencionar los derechos humanos, que están tan estrechamente vinculados con los valores básicos, la teoría y la práctica de nuestra profesión. Pero debemos ampliar el alcance desde la esfera pública, que es importante en sí misma, hacia la esfera local. Debemos enfrentar no sólo la violencia y la tortura por parte de los gobiernos, sino también la violación, la violencia doméstica, el maltrato de niños y ancianos; debemos luchar no sólo por la libertad de expresión en público, sino también por la libertad de expresión en la familia; debemos luchar no sólo por la distribución equitativa de los ingresos en la sociedades, sino también por la distribución equitativa de los ingresos en los hogares; debemos luchar no sólo por mejores normas laborales en el puesto de trabajo, sino también por mejores condiciones de trabajo en los hogares, entre otros aspectos”

En definitiva, la responsabilidad cuando la llamamos profesional, debe poseer, al menos, estos dos rasgos:

- Ir ligada a la forma en que se da la respuesta: dentro de la relación que se crea para trabajar con el cliente o usuario y desde la conciencia, la coherencia y la formalidad de la palabra, la decisión o el acto.
- Lleva implícita la suposición de que esa respuesta es propia y adecuada de la profesión, porque la da una persona cualificada que puede actuar legalmente como trabajador social y esta incluida en las organizaciones profesionales, y porque su contenido se ajusta a los fines de nuestra actividad.

Y por ello admitimos que existe responsabilidad profesional en tanto en cuanto existe acción y relación con los otros o para los otros, y esa acción, además, es reconocida como propia de nuestra profesión.

B) Siempre se producen consecuencias de nuestras acciones profesionales en los otros y para los otros.

En segundo lugar, podemos y debemos aceptar que nuestras acciones, e incluso nuestras “inacciones”, siempre provocan efectos, ya que esto es algo muy básico y que no nos debe asombrar. En definitiva ya nos enseñaron cuando estudiábamos física que toda acción provoca una reacción proporcional, en la que se produce una circulación, flujo o modificación de energía, que no se crea ni se destruye sino que se transforma. (¿Lo recordamos todavía?)

También podemos verlo con otro ejemplo, no sé si realmente “pedagógico”, basándonos en la película francesa “Los chicos del coro”, cuando la comunidad educativa invocaba la llamada “acción-reacción” que proponía el director del centro de menores, muy irónicamente llamado “El fondo del estanque”. Por si alguien no la ha visto todavía, en el contexto de estas jornadas, y a parte de que su excelente música nos serviría como un auténtico relax, admite muchas lecturas psicopedagógicas. Pero continuemos.

Algunas de las consecuencias de nuestras acciones, son claramente provocadas o buscadas activamente por nosotros cuando actuamos como trabajadores sociales consecuentes, es decir, cuando mantenemos una conducta que guarda la debida relación con los principios que profesamos.

Otras pueden ser imprevistas, o incluso imprevisibles o sorpresivas, y tanto en sentido positivo como negativo, porque en toda intervención pueden aparecer circunstancias susceptibles de modificar completamente el proceso diseñado, en virtud de acontecimientos que ocurren sin que se puedan prever o sin haber contado con ellos, e independientemente de la voluntad de las partes.

Lógicamente asumir este último tipo de consecuencias exige un mayor esfuerzo de análisis, comprensión y valoración, tanto por parte de las personas implicadas como del profesional que interviene, para determinar conjuntamente los efectos que estas circunstancias han provocado y minimizar los posibles perjuicios.

En cualquier caso, está claro que no se trata de asumir una responsabilidad absoluta sobre todos los posibles efectos que se puedan producir en una intervención.

C) Esta ligada al objeto y al objetivo de nuestra profesión.

En tercer lugar, los Trabajadores Sociales no realizamos intervenciones neutras, asépticas, en condiciones de vacío o de laboratorio, no manejamos placas de cultivo ni bancos de pruebas...que permiten controlar totalmente los procesos y los posibles resultados.

Muy al contrario, como todos sabemos, trabajamos en contextos reales con determinantes concretos de tipo social, económicos, de salud, familiares, laborales, culturales, etc.

Actuamos con objetivos, y hemos aprendido cómo formularlos en términos medibles, para que sean determinados y muy precisos para cada intervención; utilizamos métodos y técnicas que nos respaldan y que hemos perfeccionado a lo largo de nuestra larga trayectoria desde los inicios de nuestra profesión, muy a principios del siglo pasado...

Pero seguimos igualmente ligados, por nuestra propia esencia como profesión, a una intervención en situaciones multidimensionales en las que suelen aparecer infinidad de factores de influencia.

Y esto es así, y como tal lo recoge la definición de trabajo social a nivel mundial adoptada por la Asamblea General de la FITS de Montreal, Canadá en junio de 2000 y más tarde, junto con la AIETS, en Copenhague, Dinamarca en mayo de 2001, ya que afirma que:

1. Promovemos *“el cambio social, la solución de problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la liberación de las personas para incrementar el bienestar”*.
2. Utilizamos *“teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas sociales...”*, y *“los principios de los derechos humanos y la justicia social, son fundamentales...”*, para intervenir *“... en los puntos en los que las personas interactúan con su entorno.”*

Es decir, el trabajo social en sus distintas expresiones, y este ámbito de la educación reglada o formal es una de ellas, se dirige siempre a las múltiples y complejas relaciones entre las personas y sus ambientes, con la misión de facilitar que todas las personas desarrollen plenamente sus potencialidades y enriquezcan sus vidas, a la vez que les ayuda a prevenir las disfunciones.

Por tanto, todo trabajo social profesional está enfocado a la solución de problemas y al cambio. Los trabajadores sociales no podemos negar ni renunciar al hecho de que somos agentes de cambio en la sociedad y en la vida de las personas, familias y comunidades para las que trabajamos.

Como afirma Cristina De Robertis, *“el cambio es inherente al trabajo social: nuestra intervención produce cambios, las situaciones están en perpetuo cambio, nosotros mismos cambiamos constantemente”*.

Para G. M. Salomón, *“el trabajo social como actividad profesional específica nació del cambio y está ligado al cambio...Se trata de ayudar a todos aquellos que no pueden, o que no pueden más, tomar apoyo en sus propias fuerzas o en las de su entorno inmediato (familia, vecindario, grupos de pertenencia) para mantener su inserción social”*.

Por lo que vemos, no nos vale el viejo refrán de *“tirar la piedra y esconder la mano”*, ni la actitud de rechazar todas las piedras porque son del otro, ni utilizar como excusa el dicho

aragonés de “*entre todos la mataron y ella sola se murió*”. Realmente, y como hemos visto, tenemos responsabilidades profesionales muy claras y bien definidas.

Por otra parte, como la mayoría de las profesiones, generalmente asumimos sin dificultades las consecuencias “positivas” nacidas de nuestras acciones, aunque en sentido estricto no hayan sido adecuadas o consecuentes. No suelen producirse problemas a la hora de reconocer nuestra responsabilidad profesional cuando alcanzamos el éxito. Más bien algunas veces pecaremos de avariciosos o tenderemos a magnificar nuestra aportación, ¿o no?

Pero ¿qué pasa con nuestra responsabilidad cuando debemos entenderla y asumirla como una obligación moral que contraemos a consecuencia de haber o haberse cometido un yerro? ¿Qué pasa cuando nos equivocamos por descuido, inadvertencia o ignorancia?

Porque tenemos claro que no vamos a entrar en esta mesa en un análisis jurídico de la responsabilidad, que, por otra parte, ya se habrá establecido en la intervención anterior, y que implica un daño o un delito cometido contra los preceptos morales o religiosos o contra las leyes humanas, que da lugar a una reparación, ya sea civil o penal.

En el ámbito de esta mesa sobre el Código Deontológico, debemos hablar, como mucho, de los errores, de qué mecanismos tenemos para evitarlos y de cómo los abordamos cuando inevitablemente se producen.

Y así, si como profesión somos conscientes de que siempre existen consecuencias tras una intervención profesional: ¿Qué hacemos? ¿Entonamos el “*mea culpa*”? O, por el contrario, ¿Nos hemos provisto de mecanismos para limitar y reparar el error? ¿Tenemos recursos que nos permitan “desfacer el entuerto”? como diría el ilustre hidalgo que anda este año de celebraciones por todos los rincones del mundo.

La respuesta es **claramente sí**.

Tanto como profesión, cuanto como organización profesional estatal, en cuyo nombre he venido hasta estas jornadas, nos hemos provisto de diferentes mecanismos e instrumentos para garantizar un buen abordaje de las responsabilidades en el ejercicio profesional, y luego los analizaremos.

D) Es un concepto ligado al de corresponsabilidad

Para rematar este apartado, en cuarto lugar, quiero añadir otra idea, ya que los trabajadores sociales no podemos considerar a los otros como objetos o receptores pasivos de nuestras acciones.

Muy al contrario, tal como siempre han establecido nuestros principios desde el origen mismo de nuestra actividad profesional, y según la formulación incluida en el vigente Código Deontológico:

- a) Artículos 4 y 5: Concebimos a *todos los seres humanos* como sujetos *poseedores de un valor único*, que *tienen derecho a la autorrealización* y son capaces de decidir por sí mismos.
- b) Artículos 12 y 13: Debemos *“trabajar en estrecha colaboración con los clientes y usuarios, en interés de los mismos, prestando el debido respeto a los intereses de las demás personas involucradas”*, pero *“esperando, generalmente, que los clientes y usuarios se responsabilicen...de las actuaciones que puedan afectar a su vida”*.

O con los términos de la FITS en su última propuesta para un nuevo Documento de Ética del año 2004, podemos decir que:

1. *“El trabajo social se basa en el respeto al valor y dignidad inherentes a todas las personas, y a los derechos que de ellos se desprenden.*
2. Debemos *“respetar el derecho a la autodeterminación o a tomar sus propias decisiones y elecciones, sin consideraciones a sus valores y opciones de vida, siempre que no amenacen los derechos e intereses legítimos de otros”*.
3. También debemos *“promover el derecho a la participación o el compromiso pleno de los usuarios...en la toma de decisiones y acciones que afecten a sus vidas”*.

Por tanto, nosotros además de la responsabilidad profesional a secas también consideramos la corresponsabilidad en la intervención, y trabajamos siempre en la dirección del reparto de acciones y competencias, la colaboración y las soluciones pactadas.

Esta forma de concebir nuestro papel está bastante próxima al principio 1.5 de la instrucción 3/2003 de 16 de junio de la Junta de Extremadura, que habla de *planteamiento constructivista y colaborativo, soluciones conjuntas y relaciones de igualdad, implicación, complementariedad y corresponsabilidad*.

Y con ello hemos encontrado no solo el cuarto elemento sino una de las claves de nuestra visión: una adecuada responsabilidad profesional se complementa o se mejora si existe una correcta corresponsabilidad en la intervención, y además no debería existir la una sin considerar y valorar la otra.

1.2. QUÉ INSTRUMENTOS TENEMOS LOS TRABAJADORES SOCIALES PARA DELIMITAR NUESTRA RESPONSABILIDAD PROFESIONAL

Con los mecanismos que vamos a conocer se constituye y delimita el alcance de nuestra responsabilidad profesional, y se definen los elementos básicos de protección tanto externa o hacia los destinatarios de las intervenciones, como interna o hacia nosotros mismos frente a terceros como los empleadores o la sociedad, por ejemplo.

El **principal instrumento** es nuestro **Código Deontológico**, aprobado por la Asamblea General de Colegios Oficiales de España en mayo de 1999, que es donde se establecen las garantías:

1. *“Que favorecen la independencia, credibilidad, honestidad e intervención respetuosa, correcta y adecuada a las características y necesidades de los usuarios”*
2. Que nos dotan de *“un marco legal perfectamente delimitado en el que apoyar la actuación profesional frente a posibles injerencias o alteraciones de nuestra labor”*.

En el artículo 69, el último, se establece:

- a. Su extensión como *“normas de aplicación estatal”*
- b. Su valor como norma estatutaria o reglamentaria con *“carácter vinculante para todos...en los distintos ámbitos profesionales y bajo cualquier modalidad contractual”*.
- c. Su posibilidad de implementación, porque los Colegios *“podrán estipular y aprobar cuantas normas deontológicas adicionales consideren...”*, que *“...serán complementarias y congruentes...”*, y dentro de sus competencias, su territorio y cuando lo permita su legislación autonómica.

(Por ejemplo el Colegio de Cataluña cuenta con su propio código desde el año 2000, y recientemente ha editado un Documento sobre la Confidencialidad y el Secreto Profesional, y entre sus órganos de gestión cuenta con el llamado “Consell Asesor d’ Ética Professional”)

Pero nosotros, como trabajadores sociales españoles, también podemos aplicar algunas **reglas internacionales complementarias**, ya que el artículo 15 del Código Deontológico, *“permite tomar decisiones justificadas éticamente y mantenerlas, teniendo en cuenta la “Declaración Internacional de Principios Éticos de la FITS” y los “Criterios Éticos Internacionales para Trabajadores Sociales”*.

Ambos documentos se aprobaron en la Asamblea General de Colombo, Sri Lanka, en 1994, para sustituir al primer código que fue aprobado en Puerto Rico en 1976 y que se llamaba “Declaración sobre Principios”. Están publicados y traducidos por el Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social de España, y a través de su página web son de libre disposición de todos los interesados (www.cgtrabajosocial.es)

El contenido de estos documentos incluye:

- a. Los principios básicos de la profesión que pueden adaptarse a distintos ámbitos sociales y culturales (son doce).
- b. Los procedimientos en los casos de dilemas éticos:
 1. Identificando tres áreas éticamente problemáticas en la práctica del trabajo social:
 - El conflicto de intereses, indicando siete categorías distintas.
 - Actuar a la vez para ayudar y para controlar, lo que exige una aclaración y una elección explícita de valores.
 - La demanda de eficiencia y utilidad frente a los intereses del usuario y las consecuencias del uso de las TIC.

2. Planteando cuatro métodos para la resolución de cuestiones o problemas:

- Los foros colectivos, promovidos dentro de cada organización, con la finalidad de proporcionar orientación tanto a sus miembros como a otras personas, y para buscar opciones y posibilidades.
- Elaborar y/o adaptar criterios éticos.
- Analizar y plantear los fundamentos éticos establecidos como guía sobre cinco bases: los principios de la Declaración, el contexto ético/moral y político, los motivos o ser consciente de las intenciones y objetivos, la naturaleza o análisis del contenido moral de la actuación y las consecuencias a corto y largo plazo.
- Promover debates, formación e investigación.

c. La relación de la profesión y de los trabajadores sociales individuales con los clientes y usuarios, los colegas y otras personas relacionadas con este campo.

Sin embargo, ambos documentos no se agotaron en sí mismos, y desde la FITS dentro de su Comité Permanente de Ética, se ha presentado un primer borrador para modificarlos en Ginebra en junio de 2002, un segundo en Copenhague en junio de 2003 y, por fin, en Adelaida, Australia, en septiembre de 2004 en la Asamblea general se ha hecho pública una propuesta para un nuevo Documento de Ética, cuyo contenido se puede consultar en la página www.ifsw.org tanto en español como en francés o inglés.

Las novedades más significativas en relación al documento anterior son:

1. Añade un área problema nueva que es “el hecho de que los recursos en la sociedad son limitados”.
2. Los principios se simplifican y se agrupan en dos categorías básicas:
 - a. Los referidos a derechos humanos y dignidad humana que son cuatro: autodeterminación, participación, tratar a la persona como un todo, e identificar y desarrollar cualidades.
 - b. Los referidos a Justicia Social, que son cinco: Desafiar la discriminación negativa, Reconocer la diversidad -¡Vaya!, este nos resuena, ¿O no?- Distribuir los recursos equitativamente, Desafiar las políticas y acciones injustas y Trabajar en solidaridad.
3. Se establecen 12 orientaciones generales sobre la conducta profesional, referidas:
 - a. A los usuarios (seis): actuación con integridad, empatía y atención; no subordinar sus necesidades e intereses a los del profesional; mantener la confidencialidad; reconocer la responsabilidad de sus acciones, y, estar preparados para explicar sus decisiones.
 - b. A los propios trabajadores sociales (seis): necesidad de actualización continua en técnicas y competencias; no permitir que sus capacidades se utilicen para propósitos inhumanos como tortura o terrorismo; hacer lo necesario para cuidar de ellos mismos profesional y personalmente en el lugar de trabajo y en la sociedad; colaborar con las Escuelas de Trabajo Social en las prácticas; promover y fomentar el debate ético y,

generar condiciones para debatir, evaluar y defender los principios y los códigos de ética nacionales.

Pero, en relación al tema que nos ocupa, declara la “responsabilidad *de las asociaciones miembros de la FITS en desarrollar y actualizar regularmente los códigos de ética o directrices éticas e informar a los trabajadores sociales y escuelas de trabajo social de estos códigos o directrices*”.

Y para enlazar con el siguiente punto ordena:

”Los trabajadores sociales deben actuar con arreglo al código o directrices de ética vigentes en su país. Estos códigos, generalmente, incluyen orientaciones más detalladas de la práctica ética específica de cada contexto nacional”.

2. EL CÓDIGO DEONTOLÓGICO DE LOS TRABAJADORES SOCIALES ESPAÑOLES APLICADO A LA EDUCACIÓN

En este apartado intentamos responder a cómo aplicamos los trabajadores sociales españoles la ciencia de los deberes o qué teoría de las normas morales nos ha guiado, y como una vez elaborada, la hemos transformado en un código de conducta profesional sancionado y reconocido por todos.

Para ello, vamos a recordar las fuentes en las que hemos bebido para elaborar las reglamentaciones, y que esquemáticamente reducimos a dos: la “*ética*” o reflexión sistemática también llamada ética de convicción y la “*moral*” o conducta vivida, también llamada ética de responsabilidad.

1. APORTACIONES DESDE LA ÉTICA

Utilizamos el término ética siguiendo la visión actual, entendida como resultado de una reflexión sistemática sobre la moral que nos concierne a todos, especialmente a los profesionales, y que ,además, hemos construido y debemos seguir construyendo entre todos.

Supone la existencia de un **conjunto de reglas de comportamiento** de nuestro grupo profesional que consideramos como **válidas**, en tanto que:

- Son congruentes con nuestros fundamentos.
- Están sometidas a nuestro sistema de valores o principios,
- Se reflejan en el conjunto de normas que nos hemos dado
- Y además las dotamos de fuerza moral, independientemente de que no haya una obligación material de cumplirlas.

Abarca los aspectos más teóricos, universales o filosóficos, las consideraciones más ideales o modélicas, a lo que aspiramos o el deber ser:

Incluye los valores que guían nuestra acción y que trataremos de servir de manera incondicional, y constituye lo que algunos autores reconocen como **ética de convicción**. Y siempre es necesaria ya que, según James Midgley, *“toda sociedad necesita un conjunto de valores comunes, una comprensión común de la ética para que pueda mantenerse”*.

Si esto mismo lo expresáramos con cierto humor y en un lenguaje más popular, su concepto está incluido en esas primeras partes irónicas de dos viejos refranes que señalan la notable diferencia entre la idea y la acción, entre lo deseable y lo real:

“Haz lo que yo digo... (Y no lo que yo hago)”
“Una cosa es predicar... (Y otra dar trigo)”

Para la formulación de nuestra ética de convicción, partimos de una concepción antropológica de la moral, ya que reconocemos que la condición humana es inexorablemente moral, porque en cada individuo existe una conciencia moral concebida como un intradiálogo personal que le lleva a valorar su comportamiento como bueno o malo.

Y así se expone en la Declaración Internacional de Principios Éticos de la FITS, en el apartado 2.2.1: *“Todo ser humano posee un valor único, lo que justifica la consideración moral hacia cada persona”*.

Pero, al mismo tiempo, consideramos que ese intradiálogo necesariamente debe ser continuado en el diálogo con los otros, dirigido a la búsqueda de un contenido moral del que podamos dar razón. Además, este contenido se ha denominado de muy diversas formas: regla, modelo, ethos, deber, virtud o valor, y va más allá de la moderna formulación de una ética civil de convivencia sobre la base de unos mínimos comunes a todos los ciudadanos.

Esta idea se recoge en el Código Deontológico en el artículo 5 que no sólo reconoce el *“derecho a la autorrealización,”* sino que define su alcance al limitarlo *“... hasta donde no interfiera en el derecho de los demás”*, y, además, lo transforma en un deber de reciprocidad porque *“...tiene la obligación de contribuir al bienestar de la sociedad”*

Por tanto, nuestra deontología profesional para Cristina de Robertis, se apoya en *“los valores humanistas centrados en la persona, en el reconocimiento de su dignidad y del lugar que le corresponde ocupar en la sociedad en que vive”*, y no es una ética kantiana abstracta o descontextual, ahistórica o no inscrita en una situación que es siempre histórico-social.

Muy al contrario, tal como gritaban en los años 70 de la reconceptualización iberoamericana, nuestra ética nace necesariamente del *“aquí y ahora”*, de la vinculación con el contexto y el entorno. En este sentido, entronca con la filosofía Hegeliana, con Jaspers y el existencialismo, con las visiones sistémica y holística o comprensiva, y más recientemente, con el pensamiento complejo en la línea de E. Morin.

Para nosotros este mismo reconocimiento antropológico y humanista se ve reflejado en nuestros fundamentos profesionales, al afirmar sin dudas que el hombre es un ser social por naturaleza, o que la naturaleza del hombre es ser social.

Como dice Savater: *“Hay que nacer para humano, pero sólo llegamos plenamente a serlo cuando los demás nos contagian su humanidad a propósito...y con nuestra complicidad. La condición humana es en parte espontaneidad natural pero también deliberación artificial: llegar a ser humano del todo -sea humano bueno o humano malo- es siempre un arte.”*

Desde esta concepción, y como profesión social que somos, personalmente todavía me asombra no solo la pervivencia, en términos de “iluminación religiosa que encumbra la ingenuidad de la fe frente a los artificios del saber”, sino sobretudo la renovación “en la modernidad invocando la “espontaneidad” y “creatividad” del niño frente a cualquier disciplina coercitiva”, del viejo mito del “buen salvaje”, que defendía Rousseau.

En él, se parte de la consideración de que es la sociedad la que vuelve “malo” al hombre de “naturaleza bueno”, por lo que nos veríamos abocados a defender lo innecesario y pernicioso de una educación, y más aún si es “reglada”, que condiciona esa personalidad previa del niño.

Sin embargo, como hace notar el poeta Auden, *“la gente nos parece real, es decir parte de nuestra vida, en la medida en que somos conscientes de que nuestras respectivas voluntades se modifican entre sí”*.

O como señala Géza Roheim, psicoanalista y antropólogo, *“es una paradoja intentar conocer la naturaleza humana no condicionada pues la esencia de la naturaleza humana es estar condicionada”*.

Por tanto, se trataría de establecer la mejor forma de “condicionar” o educar, que no es lo mismo que “domesticar”.

La “domesticación del ser humano”, según el doctor mejicano Miguel Ruiz; es el proceso mediante el cual, desde niños, aprendemos una “realidad completa, todos los conceptos y normas de comportamiento que nos permiten ser aceptados socialmente”.

La “domesticación” es tan poderosa que, por miedo al rechazo, las personas empiezan a fingir, se convierten en quienes no son, se juzgan a sí mismas y a los demás, y se castigan y sienten miedo ante cualquier hecho que vaya contra su sistema de creencias, “porque no encajamos en nuestra propia imagen de perfección”.

Por otro lado, el psicólogo y pedagogo Bernabé Tierno en su último libro “El aprendiz de sabio”, afirma que “no nos han enseñado que los verdaderos responsables de nuestra vida somos nosotros, y que cada cual puede construirse a sí mismo. Es muy cómodo echar la culpa a los demás de lo que nos sucede, sea la madre, el profesor, el jefe o el gobierno”.

Entonces, y para fijar mi postura afirmaré utilizando, en el sentido más noble de este término, a Fernando Savater cuando señala que:

1. *“La principal asignatura que se enseñan los hombres unos a otros es en qué consiste ser hombre”.*
2. *“Antes de ser educado no hay en el niño ninguna personalidad propia que la enseñanza avasalle sino sólo una serie de disposiciones genéricas fruto del azar biológico”*
3. *“La peor de las educaciones potencia la humanidad del sujeto con su condicionamiento, mientras que un ilusorio limbo silvestre incondicionado no haría más que bloquearla indefinidamente”*

Y terminaré, sin entrar en debate, con un concepto de disciplina que comparto con Sal Severe, psicólogo especializado en niños y adolescentes.

“Disciplina significa enseñar a:

- *Tomar mejores decisiones.*
- *Hacer mejores elecciones sobre nuestro comportamiento*
- *Ser responsables*
- *Pensar por nosotros mismos*
- *Tener poder de decisión sobre nuestro comportamiento.”*

Por tanto, podemos definir ya nuestro posicionamiento ético, tal como lo expuso Cristina de Robertis en el año 2000 en Santiago de Compostela en el IX Congreso, con las siguientes palabras:

“Desde sus orígenes la profesión elaboró un ideal profesional que puede definirse como: educar, aliviar el sufrimiento tanto físico como material, mejorar las condiciones de vida, crear, si es necesario, servicios que aporten nuevos recursos.”

Y añadió citando a Bouquet que *“Todos -los valores en la historia del Trabajo Social- tienen en común la lucha contra la miseria, la voluntad de reparar las injusticias, el acceso a los derechos que se elaboran poco a poco, y dentro del mayor respeto hacia las personas”*

Por otra parte, en palabras de Julia García en ese mismo Congreso, *“el trabajo social se mueve entre lo real y lo ideal, entre el pragmatismo como mejor opción posible y la utopía como opción deseable, vertientes que Fernando Álvarez de Uría pone de manifiesto al señalar que el trabajo social se mueve en una ambigüedad de fondo porque ha de promover el cambio sin alterar el orden.*

Y añade que *“los especialistas han recibido para el desempeño de su función un mandato social que responde al imperativo constitucional de la igualdad, pero a la vez no pueden, de*

hecho, ir más allá de unos límites preestablecidos que implican el reconocimiento de las desigualdades. El trabajo social se mueve, por tanto, entre el control social y la inserción”.

Como conclusión, en palabras de Luis Barriga, *“si admitimos que la realidad está formada por orden y desorden al tiempo, el trabajo social debería ocuparse de introducir la cantidad necesaria de orden y de desorden necesario en cada momento para provocar el mejor cambio social posible, para gestionar el mejor de los escenarios posibles”.*

Y para completar todos estos ingredientes, añadimos **una visión positiva** del hombre que nos lleva a trabajar con los recursos y las fuerzas de las personas, con sus potencialidades y sus capacidades, porque consideramos como Johannesen que *“las personas, y esto es una realidad para todos nosotros como trabajadores sociales, no quieren caridad. Quieren una oportunidad. Es fundamental un enfoque participativo para lograr el cambio, aunque al inicio tome más tiempo y más recursos que los enfoques tradicionales”*

Para Cristina de Robertis, *“la intervención social, dejando de lado las carencias y las dificultades, busca la autonomía de la persona a través de una pedagogía del éxito. Poner a las personas en situación de obtener logros es la mejor manera de asegurar una dinámica, una movilización y un crecimiento personal”.*

Para Savater, *“en cuanto educadores no nos queda más remedio que ser optimistas, porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidos y que merecen serlo, en que todos los hombres podemos mejorarnos los unos a los otros por medio del conocimiento”.*

2. APORTACIONES DESDE LA MORAL

En segundo lugar, consideramos también la deontología como **moral** o conducta vivida o practicada de acuerdo con las normas, o el modo de ser -en este caso de ser profesional -, adquirido o logrado mediante el ejercicio de la *areté* o virtud, esto es de los hábitos, buenos o malos.

Se refiere, por tanto, a la parte más práctica y social, a las consideraciones operativas, protocolizadas o de procedimiento, a lo real o lo que es en nuestras intervenciones.

Para Cristina de Robertis, es *“la ética de responsabilidad que nos lleva a analizar los medios, las diferentes posibilidades, las oportunidades, las opciones y alternativas, y a evaluar las consecuencias. La reflexión aborda, más allá de los principios, la manera de alcanzarlos. Incluye nuestra capacidad de empatía, de entrar en resonancia con el otro; se traduce en nuestras actitudes, nuestras palabras, nuestra comunicación no verbal. Exige una reflexión sobre los medios, los métodos y técnicas utilizados y sobre su congruencia con los objetivos que se quiere alcanzar”.* No se dirige solo a los fines que perseguimos, sino a como lo hacemos, a los medios en que nos apoyamos.

Además, añade que *“la profesión –y, desde mi punto de vista, sobretodo las organizaciones profesionales- cumple un doble imperativo ético: la vigilancia y la reflexión.”*

La vigilancia permite estar atentos y conocer colectivamente la utilización abusiva y la desviación de las competencias profesionales exigidas por empleadores que no consideran nuestras obligaciones deontológicas

La reflexión debe llevarnos a elaborar posiciones colectivas y a aportar nuestra contribución específica en las problemáticas sociales.

Pero para terminar esta sección tan seria, siguiendo en tono de broma, en lenguaje más popular pero pedagógico y con el fin de completar adecuadamente los refranes anteriores, podríamos decir:

- *“No sólo hagas lo que yo diga...sino que aprende de cómo yo lo hago”*. A fin de cuentas los niños aprenden básicamente por imitación.
- *“Una cosa es predicar la siembra...y otra es sembrar conmigo”*. Porque donde no llega la copia del modelo, llega la experimentación, el ensayo – error, la práctica.

3. ¿POR FIN! HABEMUS CÓDIGO DEONTOLÓGICO

Según afirmó Bermejo F. J., en el año 1997- y por tanto antes de que el nuestro existiera- *“el código debe ser la expresión más genuina de lo que dice y pretende ser una profesión. En él ha de quedar clara la contribución específica que la profesión presta a la sociedad a la que pertenece y las obligaciones que sus miembros contraen con el conjunto de la sociedad”*.

Pero, nuevamente con palabras de Ana M. Aguiar, *“por encima de la necesidad de la codificación de las normas éticas está la necesidad de la moral responsable y libre de cada uno de nosotros o nosotras como personas y profesionales que somos, porque ello nos hará crear y dialogar”*.

O como dice Terricabras: *“los actos morales no son actos de obediencia, sino que son actos de conciencia y libertad. La moral no puede ser aquello que me dicen que debo cumplir, sino aquello que descubro que debo crear”*.

Permitidme para finalizar una pequeña historia:

Antiguamente, un comerciante viajaba de ciudad en ciudad, cargado con un gran cofre de aspecto atractivo.

Los habitantes del pueblo no pudieron evitar su curiosidad y acercándose a él le preguntaron qué contenía el cofre para ver si se lo podían comprar:

- *Todo lo que deseen, dijo él.*

- *Queremos paz, justicia, salud y ropa para abrigarnos, cuando llegue el frío*, respondieron ellos.
- *Lo siento*, dijo el mercader. *No vendo las frutas, sólo las semillas*.

“Los trabajadores sociales debemos adoptar una posición decisiva para que las semillas den frutos, y todos somos parte de ese proceso de cambio. Pero el cambio debe ser beneficioso, no dañino. El cambio no es algo que nos está ocurriendo, sino algo que podemos provocar. Sólo si realizamos cambios podemos avanzar” (Johannesen).

Espero que después de seguirme hasta aquí, hayáis comprobado que todo el contenido que hemos compartido es parte del Código Deontológico. La parte que no aparece codificada con números y apartados, pero que inspira cada letra que se ha elegido. No es todo lo que podríamos extraer de su contenido, sólo una semilla.

Y volviendo al principio para cerrar el círculo, si algo os ha ofendido o preocupado y es remediable... ¡manos a la obra!

BIBLIOGRAFÍA

AUTORES, REVISTAS, ARTÍCULOS Y DOCUMENTOS:

Aguilar Manjón, Ana María (2002): “La ética profesional y la protección al usuario”. Conferencia inaugural del II Congreso Extremeño de TS. Badajoz, 2002

Álvarez de Uría, Fernando (1993): “La crisis del Trabajo Social. Claves de la razón práctica, nº 34.

Banks, Sarah (1997): “Ética y valores en el trabajo social”. Barcelona: Paidós.

Barriga Martín, Luis Alberto (2000-2002): “Estrategias de futuro. Semillero de reflexiones innovadoras”. Conferencias y Ponencias del IX Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales. Consejo General de CODTS. Santiago de Compostela.

Bermejo Escobar, F.J (1997): “La ética en Trabajo Social”. Revista de Treball Social. Col.legi Oficial de D.T.S. i AA.SS. de Catalunya.

Bouquet, B (1993): “Los valores en la historia del servicio social”. Francia. Rancontre nº 88, Ed. Erés.

De Robertis, Cristina (2000): “Respondiendo a las nuevas situaciones desde los fundamentos del Trabajo Social”. Conferencias y Ponencias del IX Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales. Consejo General de CODTS. Santiago de Compostela.

García, Julia (2000): "Los nuevos escenarios y las respuestas del Trabajo Social" Conferencias y Ponencias del IX Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales. Consejo General de CODTS. Santiago de Compostela.

Johannesen, Tom (2001): "Desarrollo y Perspectivas del Trabajo Social en el Nuevo Milenio". Congreso Internacional de Cuba. Federación Internacional de Trabajadores/as Sociales.

Midgley, James (2000): "Globalización, Capitalismo y Sociedad del Bienestar". Conferencia Internacional de la FITS y la AIETS sobre Trabajo Social y Globalización. Montreal-Canadá.

Savater, Fernando (1997): "El Valor de Educar". Barcelona. Ariel, S.A.

Severe, Sal (2000): "Cómo educar a sus hijos con el ejemplo". Barcelona. Ediciones Gestión 2000 S.A.

Tierno, Bernabé (2005): "El aprendiz de sabio".

Terricabras, J.M. (1997): "Ética, compromiso e ideología". Revista de Treball Social. Col.legi Oficial de D.T.S. i AA.SS. de Catalunya.

"Ética en la intervención social". Política Social y Servicios Social. Revista de Trabajo Social.nº 41. Consejo General de CODTS. 1998.

"La ética del trabajo social: principios y criterios". Federación Internacional de Trabajadores/as Sociales. Ed. Consejo General de CODTS. Madrid. 1996.

"Propuesta para un nuevo Documento de Ética". Federación Internacional de Trabajadores/as Sociales. www.ifsw.org. 2005.

"Definición de Trabajo Social a nivel mundial" Federación Internacional de Trabajadores/as Sociales. www.ifsw.org. 2005

"Código deontológico de la profesión de diplomado en trabajo social". Consejo General de CODTS. Madrid, 1999.

Instrucción 2/2001 de 14 de marzo de la Junta de Extremadura sobre procedimiento de escolarización de ACNEE.

Instrucción 3/2003 de 16 de junio de la Junta de Extremadura sobre funcionamiento de los EOEPs.

Gran Enciclopedia Larousse. Barcelona, Editorial Planeta, 1ª Edición, enero 1989.

Revista Sicología Práctica, Junio 2005.

NOTAS PARA REFLEXIÓN: IDEAS DESPUÉS DE LAS JORNADAS

1. Escuela Inclusiva: “Educar a la persona **completa** en una situación **concreta**”. Aceptar a la persona como es, no transformarla.

Savater dice:

- “Los niños crecen en todas las latitudes como la hiedra contra la pared, ayudándose de adultos que les ofrecen conjuntamente apoyo y resistencia”.
- “Solo los humanos podemos (relativamente, desde luego) **adaptar el entorno a nuestras necesidades** en lugar de resignarnos sencillamente a él, compensar con apoyo social nuestras deficiencias zoológicas y romper las fatalidades hereditarias a favor de elecciones propias, dentro de lo posible pero a menudo contra lo rutinariamente probable”.
- “No todo puede solventarse en la escuela ni compensarse con el buen hacer de los maestros: en estas cuestiones –el gradual encauzamiento del crecimiento infantil- la escuela **no puede actuar al margen del entorno social y familiar del niño** ni mucho menos a la contra, como un correctivo externo que reduplique sus presiones formativas en vista de que los demás implicados desisten de ejercerlas”.

2. Se habla de “proyecto curricular”, de “ajuste o adaptaciones significativas a los contenidos nucleares” y de “competencias instrumentales básicas”, al establecer el concepto de Necesidades Educativas Especiales.

Se podría hablar de las capacidades *abiertas y cerradas* de John Passmore, o de que lo importante es *enseñar a aprender* que para Jaime Balmes consiste en formar fábricas y no almacenes, o de que “el cambio más importante que abren las nuevas demandas de la educación es que ella deberá incorporar en forma sistemática la tarea de *formación de la personalidad*”, según Savater.

Para él, se “habla de un *currículo oculto*, es decir, de objetivos más o menos vergonzantes que subyacen en las prácticas educativas y que se transmiten sin hacerse explícitos por la propia estructura jerárquica de la institución.” Y, siempre según Savater, “la asignatura esencial de ese *currículum oculto*, que ganaría haciéndose explícita, es la propuesta de *modelos de autoestima* a los educandos como resultado englobador de todo su aprendizaje”.

Algunos sociólogos, como Pierre Bourdieu consideran que “una de las principales tareas de la enseñanza siempre ha sido promover modelos de excelencia y pautas de reconocimiento que sirvan de apoyo a la autoestima de los individuos”.

Pero, según Jerome Bruner, “la escuela, en mayor grado de lo que solemos constatar, compite con miríadas de *antiescuelas* en la provisión de distinción, identidad y autoestima...” Compite, por ejemplo, con “los medios audiovisuales, las bandas callejeras, las sectas integristas o los movimientos políticamente violentos”, porque “el proceso de enseñanza nunca es una mera transmisión de conocimientos objetivos o de destrezas prácticas, sino que se acompaña de un ideal de vida y de un proyecto de sociedad”.

“Quien pretende educar se convierte en cierto modo en *responsable* del mundo ante el neófito”- Savater.

3. En cuanto a la confidencialidad de los informes Psicopedagógicos y su uso fuera del ámbito escolar, sería conveniente:

- Estudiar y establecer mecanismos de coordinación y protocolos de actuación generalizados a todos los equipos.
- Potenciar la petición de peritajes específicos trabajando con los juristas- Colegios de Abogados y sistema judicial-Juzgados de Familia- para valorar si realmente se usan para fines no propios de la escuela.
- No admitir y sí “perseguir” el uso de documentación de educación fuera del ámbito administrativo específico que la solicita para intervenir, desde la propia administración.
- La confidencialidad se refiere no sólo a los documentos, sino también a sus soportes y medios de difusión, sobretodo los ligados a nuevas tecnologías (soportes informáticos y e-mail), y además a las acciones y actos como entrevistas, visitas.

ANEXO

CÓDIGO DEONTOLÓGICO DE LA PROFESIÓN DE DIPLOMADO EN TRABAJO SOCIAL

PREÁMBULO

CAPÍTULO I: *De los Diplomados en Trabajo Social / Asistentes Sociales*
Artículos 1 - 3

CAPÍTULO II: *Principios generales de la profesión*
Artículos 4 -15

CAPÍTULO III: *Relación con los usuarios / clientes*
Artículos 16 - 23

CAPÍTULO IV: *Relación con la Entidad donde preste sus servicios*
Artículos 24 - 30

CAPÍTULO V: *Relación con otras Entidades y Organizaciones*
Artículos 31 - 34

CAPÍTULO VI: *Secreto profesional*
Artículos 35 - 41

CAPÍTULO VII: *De la práctica de la profesión*
Artículos 42 - 46

CAPÍTULO VIII: *Relaciones con otros profesionales*
Artículos 47 - 56

CAPÍTULO IX: *Responsabilidad en el ejercicio de su profesión*
Artículos 57 - 62

CAPÍTULO X: *Obligaciones en relación con la Organización Colegial*
Artículos 63 - 69

DISPOSICIONES ADICIONALES

DISPOSICIONES FINALES

CÓDIGO DEONTOLÓGICO DE LA PROFESIÓN DE DIPLOMADO EN TRABAJO SOCIAL

Texto aprobado por la asamblea general de colegios oficiales de diplomados en trabajo social y asistentes sociales en su sesión extraordinaria de 29 de mayo de 1999.

PREÁMBULO

La elaboración del presente Código viene marcada por la necesidad de establecer un marco de regulación de los principios éticos y criterios profesionales por los que se deberá regir la profesión de diplomado en trabajo social/asistente social, a la luz de los principios y criterios de la ética del trabajo social aprobados por la Asamblea General de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales celebrada en Colombo, Sri Lanka, del 6 al 8 de julio de 1994; los derechos contenidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas y otros acuerdos internacionales derivados de esta Declaración, y la Constitución Española de 1978.

Con el presente Código se aseguran una serie de principios y líneas de actuación, otorgando a los diplomados en trabajo social/asistentes sociales, un marco normativo que favorezca su independencia, credibilidad, honestidad e intervención respetuosa, correcta y adecuada a las características y necesidades de los usuarios, que les permita utilizar los servicios con las debidas garantías. Estas garantías son igualmente fundamentales para los propios profesionales, ya que es imprescindible que cuenten con un marco legal perfectamente delimitado en el que apoyar su actuación profesional, frente a posibles injerencias o alteraciones en su labor.

CAPÍTULO I

DE LOS DIPLOMADOS EN TRABAJO SOCIAL/ASISTENTES SOCIALES

ARTÍCULO 1.- Definición de diplomado en trabajo social/asistente social.

Diplomado en trabajo social/asistente social es la persona física que está en posesión del título de diplomado en trabajo social/asistente social, obtenido en la Escuela Universitaria de Trabajo Social de cualquier universidad española o de las de la Comunidad Europea con competencia reconocida, y de aquellos países con los que existen acuerdos bilaterales de reciprocidad. El título de diplomado en trabajo social/asistente social y la inscripción en el Colegio profesional provincial o autonómico de su lugar de trabajo, facultan para el ejercicio de esta profesión.

ARTÍCULO 2.- Funciones generales de los diplomados en trabajo social/asistentes sociales.

Los trabajadores sociales se ocupan de planificar, proyectar, calcular, aplicar, evaluar y modificar los servicios y políticas sociales para los grupos y comunidades. Actúan en muchos sectores funcionales utilizando diversos enfoques metodológicos, trabajan en un amplio marco de ámbitos organizativos y proporcionan recursos y prestaciones a diversos sectores de la población a nivel microsocia, social intermedio y macrosocia.

De ello se desprende:

- Información
- Investigación
- Prevención
- Asistencia
- Promoción
- Mediación
- Planificación
- Dirección
- Evaluación
- Supervisión
- Docencia

ARTÍCULO 3.- Instrumentos específicos de los diplomados en trabajo social/asistentes sociales.

3.1.- Historia social.

Es el documento en el que se registran exhaustivamente los datos personales, familiares, sanitarios, de vivienda, económicos, laborales, educativos y cualesquiera otros significativos de la situación socio-familiar de un usuario, la demanda, el diagnóstico y subsiguiente intervención y la evolución de tal situación.

3.2.- Ficha social.

Es el soporte documental del trabajo social, en el que se registra la información sistematizable de la historia social.

3.3.- Informe social.

El Informe social es el dictamen técnico que sirve de instrumento documental que elabora y firma con carácter exclusivo el diplomado en trabajo social/asistente social. Su contenido se deriva del estudio, a través de la observación y la entrevista, donde queda reflejada en síntesis la situación objeto, valoración, un dictamen técnico y una propuesta de intervención profesional.

3.4.- Proyecto de intervención social.

Es el diseño de intervención social que comprende una evaluación-diagnóstico de la situación y personas con quienes actuar, una determinación de objetivos operativos, actividades y tareas, utilización de recursos, temporalización y criterios de evaluación.

CAPÍTULO II

PRINCIPIOS GENERALES DE LA PROFESIÓN

Los diplomados en trabajo social/asistentes sociales contribuyen al desarrollo de los seres humanos, por medio de su aceptación de los siguientes principios básicos:

ARTÍCULO 4.- Todo ser humano posee un valor único, lo que justifica la consideración moral hacia cada persona.

ARTÍCULO 5.- Cada individuo tiene derecho a la autorrealización, hasta donde no interfiera en el derecho de los demás, y tiene la obligación de contribuir al bienestar de la sociedad.

ARTÍCULO 6.- Cada sociedad, independientemente de su organización, debe funcionar de manera que proporcione los máximos beneficios a todos sus miembros.

ARTÍCULO 7.- Los trabajadores sociales tienen un compromiso con los principios de la justicia social.

ARTÍCULO 8.- Los trabajadores sociales tienen la responsabilidad de dedicar sus conocimientos y técnicas, de forma objetiva y disciplinada, a ayudar a los individuos, grupos, comunidades y sociedades en su desarrollo y en la resolución de los conflictos personales y/o sociales y sus consecuencias.

ARTÍCULO 9.- Los trabajadores sociales deberán proporcionar la mejor atención posible a todos aquellos que soliciten su ayuda y asesoramiento, sin discriminaciones injustas basadas en diferencias de género, edad, discapacidad, color, clase social, raza, religión, lengua, creencias políticas o inclinación sexual, siempre que cualquiera de estas diferencias no encubra violencia ni abuso de poder.

ARTÍCULO 10.- Los trabajadores sociales deben respetar los derechos humanos fundamentales de los individuos y los grupos reconocidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas y otros acuerdos internacionales derivados de dicha Declaración.

ARTÍCULO 11.- Los trabajadores sociales deben tener en cuenta los principios de derecho a la intimidad, confidencialidad y uso responsable de la información en su trabajo profesional. Los trabajadores sociales respetan la confidencialidad justificada, aun en los casos en que la legislación de su país esté en conflicto con este derecho.

ARTÍCULO 12.- Los trabajadores sociales deben trabajar en estrecha colaboración con los clientes y usuarios, en interés de los mismos, prestando el debido respeto a los intereses de las demás personas involucradas. Se debe motivar a los clientes y usuarios a que participen lo más posible y deben ser informados de los riesgos y posibles ventajas de las propuestas de actuación que se les ofrezcan.

ARTÍCULO 13.- Los trabajadores sociales esperan, generalmente, que los clientes y usuarios se responsabilicen, en colaboración con ellos, de las actuaciones que puedan afectar a su vida. Los trabajadores sociales deben hacer el menor uso posible de medidas legales coercitivas. Sólo deberían adoptarse medidas coercitivas en favor de una de las partes implicadas en un conflicto, después de una cuidadosa evaluación de los argumentos de cada una de las partes en litigio.

ARTÍCULO 14.- El trabajo social es incompatible con el apoyo, directo o indirecto, a los individuos, grupos, fuerzas políticas o estructuras de poder que destruyan a otros seres humanos con el terrorismo, la tortura u otros medios violentos.

ARTÍCULO 15.- Los trabajadores sociales deben tomar decisiones justificadas éticamente y las mantienen, teniendo en cuenta la «Declaración Internacional de Principios Éticos de la FITS» y los «Criterios Éticos Internacionales para los Trabajadores Sociales» adoptados por sus asociaciones y colegios profesionales nacionales.

CAPÍTULO III

RELACIÓN DEL DIPLOMADO EN TRABAJO SOCIAL/ASISTENTE SOCIAL CON LOS USUARIOS/CLIENTES

ARTÍCULO 16.- El diplomado en trabajo social/asistente social está obligado a tratar a todos los usuarios/clientes con ecuanimidad, interés, dedicación y honestidad profesional, respetando sus diferencias individuales y grupales.

ARTÍCULO 17.- El diplomado en trabajo social/asistente social debe respetar las opiniones, criterios y decisiones que el usuario/cliente tome sobre su propia existencia, aunque no los comparta.

ARTÍCULO 18.- El diplomado en trabajo social/asistente social debe consensuar con el usuario/cliente la intervención profesional a realizar y finalizar la relación profesional con éste, cuando ya no sea necesaria, e informar al usuario/cliente del resultado previsible de su intervención.

ARTÍCULO 19.- En los casos en que sea necesario derivar al usuario/cliente a otro servicio, el diplomado en trabajo social/asistente social debe hacerlo de la manera más favorable para aquél, procurando asegurar la continuidad de la intervención.

ARTÍCULO 20.- En los casos en que exista una intervención simultánea con otros profesionales, el diplomado en trabajo social/asistente social, debe procurar la coordinación necesaria para que aquélla sea adecuada.

ARTÍCULO 21.- El diplomado en trabajo social/asistente social debe hacer un uso responsable de la información relativa al usuario, siendo respetuoso en la obtención de la misma, justificando su necesidad y solicitando su consentimiento para utilizarla sólo a efectos de una intervención coordinada y efectiva.

Para la presencia de terceras personas, innecesarias para el acto profesional, tales como alumnos en prácticas o profesionales en formación, debe recabarse el consentimiento del usuario/cliente.

ARTÍCULO 22.- El diplomado en trabajo social/asistente social, custodiará la información sobre el usuario/cliente u otras terceras personas que conozca por razones de su cargo, con independencia de la fuente de donde se haya obtenido y del soporte donde se encuentre registrada.

ARTÍCULO 23.- El diplomado en trabajo social/asistente social debe comunicar o denunciar las situaciones de maltrato, abuso o abandono de las personas indefensas o incapacitadas, manteniendo no obstante el objetivo de intervenir para corregir esas situaciones con las personas implicadas en la misma.

Igualmente debe denunciar cualquier otra situación que vaya contra los derechos humanos.

CAPÍTULO IV

RELACIÓN DEL DIPLOMADO EN TRABAJO SOCIAL/ASISTENTE SOCIAL CON LA ENTIDAD DONDE PRESTE SUS SERVICIOS

ARTÍCULO 24.- El diplomado en trabajo social/asistente social debe conocer y respetar los objetivos de la entidad donde trabaja. En caso de que éstos contradigan los principios básicos de la profesión deberá actuar, pudiendo recabar el apoyo de los Colegios profesionales para su rectificación.

ARTÍCULO 25.- El diplomado en trabajo social/asistente social debe participar en la mejora de las políticas de la institución u organismo, aportando sus conocimientos a través de su práctica y experiencia, así como en la eficacia y eficiencia de las organizaciones y sus servicios, en beneficio de los usuarios/clientes y de la comunidad.

ARTÍCULO 26.- El diplomado en trabajo social/asistente social cuando informe regularmente de su actividad a los responsables o directivos de la entidad donde preste sus servicios, deberá hacerlo dentro de los límites compatibles con el secreto profesional y los principios básicos de la profesión.

ARTÍCULO 27.- El diplomado en trabajo social/asistente social debe dar a conocer a los responsables o directivos de la institución u organismo donde preste sus servicios las condiciones y los medios indispensables para llevar a cabo la intervención social que le ha sido confiada, así como cuanto obstaculice su trabajo.

ARTÍCULO 28.- El diplomado en trabajo social/asistente social debe disponer de autonomía en la elección y aplicación de las técnicas idóneas que favorezcan sus relaciones e intervenciones profesionales con las personas y asumir la responsabilidad que se derive de ello.

ARTÍCULO 29.- El diplomado en trabajo social/asistente social debe tener en cuenta que la documentación de trabajo ésta sujeta a criterios de confidencialidad, por lo que su uso queda limitado por y para el objetivo profesional de que se trate.

ARTÍCULO 30.- El diplomado en trabajo social/asistente social debe tener una visión global del trabajo a realizar en la institución u organismo y establecer prioridades con criterios objetivos en función de las necesidades detectadas en la realidad social.

CAPÍTULO V

RELACIÓN DEL DIPLOMADO EN TRABAJO SOCIAL/ASISTENTE SOCIAL CON OTRAS ENTIDADES Y ORGANIZACIONES

ARTÍCULO 31.- El diplomado en trabajo social/asistente social debe cooperar con las entidades y organizaciones cuyas políticas y programas vayan dirigidos a proporcionar servicios adecuados y promover en los mismos la práctica profesional dentro del marco de los principios del trabajo social.

Los informes realizados, a petición de una entidad u organización, están sujetos al deber y derecho general de la confidencialidad, quedando la entidad solicitante obligada a no darles difusión fuera del objetivo concreto para el que fue recabado.

ARTÍCULO 32.- En su relación con dichas entidades el diplomado en trabajo social/asistente social debe contribuir a la coordinación de las políticas y programas para conseguir mejores resultados.

ARTÍCULO 33.- Ante prácticas no éticas de alguna organización o entidad que lesionen los derechos y/o dignidad de usuarios/clientes, el diplomado en trabajo social/asistente social debe utilizar todos los medios éticos posibles para acabar con las prácticas no éticas cuando las líneas de actuación, procedimientos y prácticas están en conflicto directo con los principios éticos del trabajo social.

ARTÍCULO 34.- El Diplomado en trabajo social debe mantener que la responsabilidad última es hacia el cliente, poniendo en marcha los necesarios cambios de políticas, procedimientos y actuaciones a través de los canales apropiados con los que cuentan entidades y organizaciones. Si se agotan estos canales, sin encontrar los remedios necesarios, habrá que recurrir a instancias más altas o a la más amplia comunidad de interés.

CAPÍTULO VI

SECRETO PROFESIONAL

ARTÍCULO 35.- El secreto profesional es un derecho y un deber del diplomado en trabajo social/asistente social; derecho y deber que permanecen incluso después de haber cesado la prestación de los servicios profesionales.

ARTÍCULO 36.- El diplomado en trabajo social/asistente social debe guardar secreto de todo lo que los usuarios/clientes le transmitan y confíen, así como de lo que conozca en su ejercicio profesional. Tanto la recogida como la comunicación de datos debe ser restringida a las necesidades de la intervención profesional.

ARTÍCULO 37.- La información que le sea requerida al profesional a efectos estadísticos, de planificación, evaluación de programas u otros, debe facilitarla sin los datos identificativos de los usuarios/clientes.

ARTÍCULO 38.- Los sistemas de informatización de los datos contenidos en fichas, historias, expedientes e informes sociales deben garantizar el derecho a la intimidad del usuario/cliente, siendo el acceso a la citada información restringido a los profesionales directamente implicados en la práctica profesional.

ARTÍCULO 39.- La interrupción o finalización de la relación profesional o la muerte del usuario/cliente no exime al diplomado en trabajo social/asistente social del deber de guardar el secreto profesional.

ARTÍCULO 40.- No se vulnera el secreto profesional en los siguientes supuestos:

- a) Por la realización de la actividad profesional en equipo, siempre que lo que se revele sea necesario para la intervención profesional.
- b) En la relación y colaboración del diplomado en trabajo social/asistente social con otros profesionales de distinto ámbito técnico o de otras disciplinas, siempre que dicha colaboración se produzca en el marco de la intervención profesional.
- c) Si con el mantenimiento del secreto profesional se produjera un perjuicio al propio usuario/cliente, por causa de su incapacidad física o psíquica, o se dañaran los intereses de terceros declarados incapaces o no.
- d) Para evitar una lesión notoriamente injusta y grave que la guarda del secreto profesional pudiera causar al profesional o a un tercero.
- e) Cuando el profesional fuera relevado del secreto profesional por el propio usuario/cliente o sus herederos. Dicho acto de relevo deberá constar por escrito.

En los casos contemplados en los casos c) y d) del presente artículo, los diplomados en trabajo social/asistentes sociales deben ser relevados de la guarda del secreto profesional por la Junta de Gobierno del Colegio Oficial donde se hallen colegiados, previo asesoramiento de la Comisión Deontológica, cuando la haya.

ARTÍCULO 41.- El diplomado en trabajo social/asistente social que se encuentre en situación de sufrir una perturbación por el mantenimiento del secreto profesional, debe comunicarlo por escrito a la Junta de Gobierno de su Colegio Oficial para obtener la defensa y protección colegial en el uso del secreto dentro de su actuación profesional.

CAPÍTULO VII DE LA PRÁCTICA DE LA PROFESIÓN

ARTÍCULO 42.- El ejercicio de la profesión del diplomado en trabajo social/asistente social debe basarse siempre en los fundamentos científicos y éticos del trabajo social.

ARTÍCULO 43.- Los objetivos y la práctica de la profesión deben ser objeto de estudio, reflexión e investigación constantes por parte de los diplomados en trabajo social/asistente social con el fin de asegurar la calidad del servicio prestado.

ARTÍCULO 44.- El diplomado en trabajo social/asistente social está obligado a dominar la práctica profesional y a mejorarla a través de la formación permanente y la evaluación continua de su trabajo.

ARTÍCULO 45.- Los diplomados en trabajo social/asistentes sociales tienen la obligación de contribuir al desarrollo de su profesión con el fin de responder adecuadamente a las nuevas necesidades sociales.

ARTÍCULO 46.- Los diplomados en trabajo social/asistentes sociales deben defender la profesión y trabajar, tanto para aumentar la confianza de la sociedad en el trabajo social, como para la apertura de nuevos campos de intervención.

CAPÍTULO VIII

RELACIONES ENTRE DIPLOMADOS EN TRABAJO SOCIAL/ASISTENTES SOCIALES Y CON OTROS PROFESIONALES

ARTÍCULO 47.- En el caso de que se produzca la intervención de más de un diplomado en trabajo social/asistente social u otro profesional, el diplomado en trabajo social/asistente social debe tratar de que se realice conjuntamente el análisis y el plan de intervención.

ARTÍCULO 48.- El diplomado en trabajo social/asistente social debe limitar las informaciones que aporta a sus colegas y a otros profesionales tan sólo a los elementos que considere estrictamente indispensables para la consecución del objetivo común, respetando el secreto profesional.

ARTÍCULO 49.- El diplomado en trabajo social/asistente social debe promover el intercambio de conocimientos, experiencias e ideas con todos los colegas y con profesionales de otras disciplinas, con el propósito de enriquecerse mutuamente y mejorar la intervención social.

ARTÍCULO 50.- El diplomado en trabajo social/asistente social tomará en consideración prestar desinteresadamente orientación y guía a los compañeros menos versados que así lo soliciten.

ARTÍCULO 51.- El diplomado en trabajo social/asistente social deberá atender la demandas de sus colegas con la máxima diligencia.

ARTÍCULO 52.- El diplomado en trabajo social/asistente social debe registrar debidamente el trabajo realizado con el fin de que pueda ser transferido o derivado a los colegas correspondientes.

ARTÍCULO 53.- El diplomado en trabajo social/asistente social tiene la responsabilidad de evaluar su trabajo y el de su equipo de manera leal y respetuosa, de acuerdo con criterios objetivos.

ARTÍCULO 54.- Las relaciones entre los diplomados en trabajo social/asistentes sociales deben regirse por los principios de compañerismo, lealtad y respeto recíproco, evitando la competencia desleal.

ARTÍCULO 55.- En caso de tener que participar en la selección de colegas u otros profesionales, el diplomado en trabajo social/asistente social debe hacerlo de acuerdo con unos criterios éticos claros y objetivos.

ARTÍCULO 56.- Cuando un diplomado en trabajo social/asistente social conozca que otro profesional del trabajo social incumple las normas del presente Código Deontológico, debe comunicarlo por escrito a la Junta de Gobierno del Colegio correspondiente.

CAPÍTULO IX

RESPONSABILIDAD DEL DIPLOMADO EN TRABAJO SOCIAL/ASISTENTE SOCIAL HACIA LA SOCIEDAD EN EL EJERCICIO DE SU PROFESIÓN

ARTÍCULO 57.- El diplomado en trabajo social/asistente social participa en el desarrollo social cooperando en la prevención de las dificultades sociales y en la mejora de la calidad de vida.

ARTÍCULO 58.- El diplomado en trabajo social/asistente social debe contribuir al aumento de oportunidades de progreso para todos, en especial para los grupos y personas con menos posibilidades.

ARTÍCULO 59.- El diplomado en trabajo social/asistente social debe promover y apoyar el desarrollo de normas y políticas que mejoren las condiciones sociales y propugnen la justicia social.

ARTÍCULO 60.- El diplomado en trabajo social/asistente social debe denunciar las causas sociales que generan situaciones de desigualdad social, marginación y exclusión social.

ARTÍCULO 61.- El diplomado en trabajo social/asistente social, ante campañas informativas o similares en el ámbito de la acción social, debe velar por la salvaguarda de la veracidad de los contenidos y el respeto a las personas o grupos implicados.

ARTÍCULO 62.- El diplomado en trabajo social/asistente social debe ayudar a crear en los ciudadanos y en los poderes públicos conciencia social sobre la naturaleza de los problemas individuales, grupales y comunitarios, así como de las necesidades sociales.

CAPÍTULO X

OBLIGACIONES DEL DIPLOMADO EN TRABAJO SOCIAL/ASISTENTE SOCIAL EN RELACIÓN CON LA ORGANIZACIÓN COLEGIAL

El diplomado en trabajo social/asistente social, con respecto a la organización colegial, está obligado a:

ARTÍCULO 63.- Conocer y cumplir las normas establecidas en los Estatutos Generales de los Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales, los de su propio Colegio y los del

Consejo General, en aquellas materias que le afecten, así como cualquier otra norma estatutaria, acuerdo o resolución que se adopte por la Junta de Gobierno del Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales, por el Consejo General de Colegios Oficiales y, en su caso, por el Consejo de Colegios de la respectiva Comunidad Autónoma.

ARTÍCULO 64.- Respetar a los órganos de gobierno y a los miembros que los integren en la actuación derivada de sus cargos y atender los requerimientos, notificaciones y citaciones de los mismos, cuando actúen investidos de tal calidad, con la mayor diligencia.

ARTÍCULO 65.- Contribuir a las cargas colegiales; estar al corriente en el pago de las cuotas, ordinarias y extraordinarias, en la forma y tiempo señalados en los estatutos.

ARTÍCULO 66.- Notificar ante el Colegio Oficial todo acto de intrusismo del que se tenga conocimiento, así como los casos de ejercicio irregular de la profesión por parte de diplomados en trabajo social/asistentes sociales.

Igualmente serán objeto de denuncia aquellos casos de ejercicio de la profesión por colegiados suspendidos o inhabilitados.

ARTÍCULO 67.- Participar en la vida colegial, colaborando con sus órganos de gobierno, contribuyendo al funcionamiento, desarrollo y extensión del Colegio Oficial al que pertenezcan.

ARTÍCULO 68.- El diplomado en trabajo social/asistente social, podrá colegiarse una vez obtenida la titulación o diplomatura. Siendo de obligado cumplimiento, una vez que inicie su actividad profesional, independientemente de la forma contractual o del ejercicio en régimen de libre competencia.

ARTÍCULO 69.- Las normas contenidas en el presente Código, son de aplicación estatal, teniendo carácter vinculante para todos los diplomados en trabajo social/asistentes sociales que ejercen la profesión de trabajo social en los distintos ámbitos profesionales y bajo cualquier modalidad contractual.

Los Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales podrán estipular y aprobar cuantas normas deontológicas adicionales al presente Código consideren, en el marco competencial y territorial que les corresponda legalmente y siempre que la legislación autonómica les asigne tal facultad.

Las normas dictadas en el ejercicio de dicha potestad, serán complementarias y congruentes con las establecidas en el presente Código.

DISPOSICIONES ADICIONALES

PRIMERA.- El incumplimiento de las presentes normas deontológicas será objeto de sanción, conforme al régimen disciplinario establecido en los Estatutos Generales de los Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.

SEGUNDA.- Los órganos de gobierno del Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales, defenderán y apoyarán a los trabajadores sociales que se encuentren con dificultades derivadas de la aplicación de este Código Deontológico.

DISPOSICIONES FINALES

PRIMERA.- Este Código Deontológico entrará en vigor al día siguiente de su aprobación por la Asamblea General del Consejo General de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.

SEGUNDA.- El presente Código podrá ser derogado o modificado por la Asamblea General del Consejo General de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales, requiriéndose para ello el cumplimiento de los quórum de constitución para que haya una toma válida de acuerdos contenidos en el Art. 7, apartados 1º, 2º, 4º y 6º de los Estatutos del Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.

PÁGINA 106 EN BLANCO



COMUNICACIONES

MESA 1

INTERVENCIONES GLOBALES DE ASESORAMIENTO A CENTROS

PÁGINA 108 EN BLANCO

Programa de prevención y detección de dificultades de aprendizaje

EOEP General de Mérida

Comunicante: José Luis Ramos Sánchez

INTRODUCCIÓN

Desde hace años, la discusión sobre los dos enfoques fundamentales de la intervención psicopedagógica, modelo de servicio y modelo de programas, ha ocupado muchas líneas y mucho tiempo de reflexión de expertos en la materia (San Oro, 1990; Bisquerra, 1990; Sobrado, 1990; Bassedas et al. 1990; etc.) y, sobre todo, de los profesionales en la práctica.

En términos generales, el modelo de servicio es el que deriva de un listado de funciones y tareas a cuyo desempeño se destinan una serie de profesionales y de recursos con la misión de atender la demandas relacionadas con dicho listado y realizadas por los beneficiarios del servicio. Pensamos que este modelo de organización de la intervención psicopedagógica proviene del enfoque clínico de la psicopedagogía y se caracteriza por lo siguiente: a) La intervención siempre tiene carácter individual, ya que los problemas se entienden como singulares y personalizados en los alumnos que los padecen, sin tener en cuenta otras variables contextuales; b) El orientador-a está a disposición de las demandas originadas en su ámbito, asumiendo el rol de especialista en variados campos, lo cual es erróneo; y c) La intervención se centra en lo correctivo y se olvida la prevención y el desarrollo.

Por su parte, el enfoque de programas pretende responder a las necesidades detectadas mediante planes que especifican qué se va a hacer, quién lo va a hacer, cuándo se va a hacer, cuáles son los recursos con que se cuentan y cómo se va a evaluar. En esta línea, Fernández Ballesteros (1992) afirma que un programa es un “conjunto especificado de acciones humanas y recursos materiales diseñados e implantados organizadamente en una determinada realidad social, con el objeto de resolver un problema que atañe al conjunto de personas” (p. 477). De esta definición, conviene resaltar que un programa tiene como características esenciales su *especificidad* y su *implantación coordinada*. Es decir, que todo programa conlleva un diseño y una planificación rigurosa, mientras que no consideraríamos programa a un conjunto de actividades que se llevan a cabo aisladamente.

Pensamos que los Equipos de Orientación, tanto en nuestra comunidad extremeña como en el resto de España, han venido funcionando como un modelo mixto, a medio camino entre ambos enfoques, aunque con tendencia a funcionar como “servicio”. Esto se ha dado incluso a pesar de que la legislación autonómica más reciente en Extremadura concede prioridad a la intervención por programas y mediante acciones globales que redunde en la totalidad del centro educativo (Instrucción nº 3/2003 de 16 de junio, de la Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa por la que se regula el funcionamiento de los EOEPs en la Comunidad Autónoma de Extremadura); aunque, lógicamente, cambios tan profundos en la forma de intervenir requieren una formación específica y una práctica en su desarrollo.

Respecto de la intervención psicopedagógica y de las funciones de los equipos de orientación, las Administraciones educativas han creado una situación en que los equipos pueden ser requeridos para realizar prácticamente cualquier tipo de tareas en el ámbito escolar, con lo que ello implica de falta de definición de funciones, de interferencias absurdas con otros servicios que actúan en las escuelas, de insatisfacción profesional y, en definitiva, de ausencia de unas perspectivas claras de futuro, posiblemente derivado de los efectos colaterales del modelo de servicio.

Y en medio de todo esto se encuentran los profesionales de la orientación que, por simple supervivencia y a caballo entre las tensiones derivadas de las funciones asignadas y la proximidad de su práctica en los centros, están definiendo, al menos puntualmente, un modelo cada vez más próximo al enfoque global por programas. Sin embargo, el esfuerzo es tan enorme que los equipos de orientación por sí mismos, sin el respaldo de la Administración educativa, difícilmente podrían llevar a cabo un cambio real en su intervención, y este apoyo debe ir más allá de la normativa sobre las funciones que los departamentos autonómicos les asignan.

La implantación de cualquier programa requiere una gran formación de los profesionales que los diseñan, aplican y evalúan. En este sentido, los primeros que deben estar formados en la temática relacionada con el programa son los profesionales que los proponen. Pero la formación de los profesionales para actuar por programas y mediante actuaciones globales constituye un reto de futuro, tanto para los propios equipos de orientación como para las Administraciones y los distintos servicios de apoyo a la escuela.

LOS COMIENZOS Y LA PUESTA EN MARCHA

El trabajo que presentamos es sólo una propuesta a modo de ejemplo. Lo que presentamos es el armazón del programa, pero sin duda quedan numerosas piezas del rompecabezas por hacer, sobre todo las relacionadas con actividades a desarrollar (charlas a padres, instrumentos de evaluación, la evaluación del propio programa, guiones de las reuniones, etc.). No obstante, a pesar de que el programa no estaba completo, y que algunos materiales los tuvimos que construir sobre la marcha, decidimos aplicarlo en algunos centros. Mayoritariamente, seleccionamos centros de atención semanal, porque los de atención quincenal, y menos aún los mensuales, no nos permiten disponer del tiempo necesario, puesto que el programa abarca desde

el momento que el niño entra en la escuela (3 años) hasta que finaliza en 6º de Educación Primaria.

Incluso, una vez que cada orientador decidió aplicar (o no) el programa en alguno-s de sus centros, advertimos que eran demasiadas actividades para llevarlas a cabo con la asistencia semanal; teniendo en cuenta además, que nuestra labor requiere la participación en otras tareas y funciones (orientación a profesores, reuniones de coordinación, entrevistas familiares de carácter individual, evaluaciones, etc.). De tal modo que el orientador-a junto con el centro fueron quienes decidieron qué grupo de actividades iban a realizar y en qué niveles.

En definitiva, que ha sido un comienzo difícil, pero estamos en el camino correcto, porque somos conscientes de que intervenir por programas dota a nuestra labor de una mayor sistematicidad, es más eficaz la aportación realizada al centro en su globalidad, el profesorado adquiere compromisos de acción que permite su desarrollo profesional, unimos teoría y práctica, facilita la coordinación entre los agentes implicados en la educación; y algo muy importante, la tarea del orientador-a, que tantas veces se queda en el aire, adquiere un enorme sentido.

Hubiera hecho falta otro apartado que tratase sobre la evaluación del programa, pero no ha sido posible. No ha habido evaluación del programa tal y como se entiende actualmente (Fernández Ballesteros, 2001), pero sí ha existido una puesta en común en el equipo sobre los logros y resultados alcanzados, las dificultades encontradas y las propuestas para mejorar en próximos cursos.

CONCLUSIONES SOBRE LA EXPERIENCIA

En este apartado señalamos los aspectos más relevantes de la puesta en común llevada a cabo en el Equipo sobre la experiencia desarrollada. Así, destacamos lo más significativo en cuanto a los logros, dificultades encontradas y las propuestas de mejora.

LOGROS

- Se han identificado alumnos con dificultades y esto ha servido para dar las primeras orientaciones.
- Hemos trabajado, junto al profesorado, de forma sistemática algunos aspectos relevantes y funcionales del currículo.
- Se ha tenido una visión global del alumnado del aula, y esto facilita la coordinación entre los ciclos.
- Disponemos de instrumentos y de materiales de evaluación que pueden utilizarse al margen del programa. Hemos facilitado la colaboración entre el centro y las familias, al plantearnos objetivos comunes.

DIFICULTADES

- En los centros de atención quincenal, la actuación se limita a unas actividades concretas que son seleccionadas por los maestros.
- La amplitud del programa dificulta su aplicación completa.
- La implicación del centro no es global, sino que depende de la actitud (favorable o no) de los maestros-as en particular.
- Ha habido necesidad de rectificar y elaborar los materiales “sobre la marcha”.
- La consideración por parte del profesorado de que las actividades propuestas ya se hacen.
- La falta de tiempos de coordinación en el equipo dificulta el seguimiento y el ajuste del programa.

PROPUESTAS DE MEJORA

- Mejorar el programa con la elaboración de los materiales que faltan.
- Intentar descubrir la causas que impiden no aplicar los programas.
- Antes de aplicar de nuevo este programa, es necesario tenerlo completo.
- Concienciar al profesorado de que la intervención por programas mejora la acción educativa.
- Continuar con la implantación del programa en los centros.

En el ANEXO presentamos el denominado *Programa de prevención y detección de dificultades de aprendizaje*, cuya estructura responde al esquema de la fig. 1. Vemos que en el centro se encuentra el alumno, pues es él quien en última instancia se beneficia de todas las actuaciones desarrolladas. Este esquema es reiterado en todos los ciclos; de tal forma que, a pesar de la repetición de actividades en unos niveles y otros, dotamos de unidad al conjunto del programa mediante una red interna de actividades y responsabilidades entre los distintos agentes educativos (el profesorado, las familias y el orientador-a).



Fig. 1: Estructura del Programa de prevención y detección de dificultades de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSEDAS E. y otros (1990). *Intervención psicopedagógica y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Oikos-Tau.

BISQUERRA, R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu.

FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1992). Valoración de Programas. En *Introducción a la Evaluación Psicológica II*. Madrid: Pirámide.

FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (2001). *Evaluación de Programas*. Madrid: Síntesis.

SANZ ORO, R. (1990). *Evaluación de Programas de Orientación Educativa*. Madrid: Pirámide.

SOBRADO, L. (1990). *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: PPU.

ANEXO

PROGRAMA DE PREVENCIÓN Y DETECCIÓN DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

JUSTIFICACIÓN

La orientación educativa y la intervención psicopedagógica deben insertarse en las instituciones escolares con carácter global; es decir, que afecten a todos los alumnos, sin menoscabo de que estas intervenciones se potencien con determinados alumnos y en momentos concretos. Considerando que una de las funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en los centros educativos es colaborar con el profesorado en la pronta detección e intervención ante las dificultades de aprendizaje, se hace necesario organizar y sistematizar la actuación de estos profesionales mediante intervenciones que potencien la colaboración con los maestros y las familias con el objetivo de garantizar actuaciones preventivas que eviten intervenciones tardías, apresuradas y escasamente sistematizadas, en cuyo caso sería muy difícil dar una respuesta educativa de calidad.

PRINCIPIOS

- El programa debe implementarse en la dinámica habitual de las aulas y de los centros.
- La aplicación del programa será flexible y deberá adaptarse a las características de los centros y de los profesionales.
- Debe promoverse un trabajo colaborativo entre orientadores, maestros y familias.
- La intervención por parte del EOEP debe ser global y sistemática.
- El orientador debe promover la participación de los maestros-as, coordinar el proceso de evaluación, seguimiento y modificación del programa, aportar las orientaciones y los materiales necesarios para su desarrollo.
- Entre el orientador y el maestro-a se llevarán a cabo las reuniones necesarias para desarrollar el programa, compartir información relevante y tomar las decisiones más adecuadas para afrontar las dificultades de aprendizaje de los alumnos.

OBJETIVOS

- Prevenir, identificar e intervenir lo antes posible ante las dificultades de aprendizaje de los alumnos.
- Coordinar la actuación de los distintos profesionales que intervienen en el proceso educativo.
- Favorecer las relaciones entre centro y las familias para coordinar esfuerzos en relación con las posibles dificultades de aprendizaje.
- Potenciar la coordinación entre los ciclos para mejorar la atención a los alumnos con dificultades de aprendizaje.
- Utilizar estrategias didácticas eficaces para prevenir y corregir las dificultades de aprendizaje.
- Facilitar la toma de decisiones de los maestros-as encaminadas a responder a las necesidades educativas de los alumnos.

NIVEL: Infantil (3 años)		ACTIVIDADES			
Descripción		Temporalización	Responsabilidad	Materiales/Instrumentos Procedimiento	
<p><i>En el aula, aproximación al lenguaje escrito: reconocimiento global de palabras (nombres de alumnos), copia de palabras en función de centros de interés (profesiones, Navidad, carta a los Reyes Magos, estaciones del año,...).</i></p>		Todo el curso	Tutor-a (Asesoramiento de orientador-a)	Leer algunas experiencias	
<p><i>Primera reunión colectiva entre maestro-a y familias: informar sobre la importancia y la forma de trabajar el <u>lenguaje oral</u> (canciones, poesías, cuentos,...), <u>juegos de mesa</u> (pintar, recortar, puzzles, juegos de memoria -visual y auditiva-,...), <u>juegos al aire libre</u> (correr, trepar por los juegos del parque, ...) y fomento de las <u>relaciones sociales y comunicativas</u> con sus iguales. Explicar cómo se llevarán a cabo actividades de aproximación al lenguaje escrito. Explicar el programa de detección y prevención de dificultades de aprendizaje.</i></p>		Sep-Oct	Tutor-a (Asesoramiento de orientador-a)	Guión de la reunión	
<p><i>Observación de los alumnos identificados de riesgo en distintas situaciones de trabajo (asamblea, trabajo individual y en el recreo). Aspectos a observar: lenguaje oral, interacción social, motricidad gruesa y fina. En su caso, aportar a las maestras y familias las nuevas orientaciones.</i></p>		Diciembre	Tutor-a	Lista de control de la observación	
<p><i>Segunda reunión colectiva entre maestro-a y familias. Comentarios sobre el desarrollo de los objetivos y actividades del aula. Actividades desarrolladas en las familias. Exposición de los trabajos realizados.</i></p>		Marzo	Tutor-a	Guión de la reunión	
<p><i>Tercera reunión colectiva entre maestro-a y familias: Desarrollo de los objetivos actividades del aula. Exposición de los trabajos realizados.</i></p>		Junio	Tutor-a	Guión de la reunión	
<p><i>Aplicación de cuestionario-entrevista familiar con objeto de detectar alumnos con riesgo de presentar dificultades de aprendizaje en función de un inadecuado desarrollo evolutivo. Se comenta con el tutor-a los aspectos más relevantes de las entrevistas y los datos se incluyen en cada expediente.</i></p>		Sep-Oct	Tutor-a (Asesoramiento de orientador-a)	Cuestionario/ entrevista familiar	

ACTIVIDADES			
NIVEL: Infantil (3 años)	Descripción	Temporalización	Responsabilidad
	<i>Evaluación individual</i> , recogida de datos en la ficha psicopedagógica e información u orientaciones a las familias y a los maestros-as.	Oct-Nov	Orientador
	En el NIVEL Infantil de 4 años , se debe hacer un seguimiento de los alumnos identificados en situación de riesgo de presentar dificultades de aprendizaje y, en su caso, aportar las orientaciones a maestras y familias.		
Materiales/Instrumentos Procedimiento			
			Ficha psicopedagógica y materiales necesarios para la evaluación

ACTIVIDADES			
NIVEL: Infantil (5 años)	Descripción	Temporalización	Responsabilidad
	<i>Primera reunión grupal de las maestras con las familias</i> : Importancia concedida desde el centro a determinados aspectos instrumentales: lenguaje oral, lectoescritura y numeración. Dar algunas instrucciones de cómo afrontar la lectoescritura y el razonamiento numérico desde la familia y actitudes que se deben fomentar.	Sep-Oct	Tutor-a (Asesoramiento de orientador-a)
	<i>En el aula, actividades de conocimiento fonológico I</i> : tareas de identificación, omisión y adición de sílabas.	Octubre	Tutor-a (Asesoramiento de orientador-a)
	<i>En el aula, actividades de conocimiento fonológico II</i> : tareas de identificación de fonemas. <i>Inicio de la asociación fonema-grafema</i> , lectura y escritura de las primeras palabras utilizando fichas de madera o cartón.	Nov-Dic	Tutor-a (Asesoramiento de orientador-a)
	<i>En el aula, actividades de conocimiento fonológico III</i> : tareas de identificación, omisión y adición de fonemas. Continuar asociación fonema-grafema y uso de letras de madera o cartón para leer y escribir palabras.	2º Trimestre	Tutor-a (Asesoramiento de orientador-a)
Materiales/Instrumentos Procedimiento			
			Guión de la reunión
			Actividades-modelos
			Actividades-modelos
			Actividades-modelos

ACTIVIDADES				
NIVEL: Infantil (5 años)	Descripción	Temporalización	Responsabilidad	Materiales/Instrumentos Procedimiento
	<i>Segunda reunión grupal de las maestras con las familias:</i> Comentarios sobre el desarrollo de los objetivos relacionados con el lenguaje oral, la lectoescritura y numeración. Explicar cómo se trabaja en el aula la lectoescritura de palabras y cómo leer y formar palabras con las letras de cartón. Dar algunas orientaciones de cómo afrontar la lectoescritura desde la familia y actitudes que se deben fomentar.	Febrero-Marzo	Tutor-a	Guión de la reunión
	<i>En el aula, continuar actividades de conocimiento fonológico con fonemas e iniciar la lectura y escritura de frases de tres o cuatro palabras.</i> Las letras de madera o cartón se siguen utilizando.	3º Trimestre	Tutor-a (Asesoramiento de orientador-a)	Actividades-modelos
	<i>Detección de alumnos con dificultades:</i> Evaluación de los niveles de lectura, escritura y conceptos numéricos. Análisis de resultados y si se estima necesario, evaluación individual de aquellos alumnos cuyas dificultades podrían implicar apoyo individual en el primer curso.	Mayo	Tutor-a y orientador-a	Prueba aportadas por el EOEP Registro grupal

ACTIVIDADES				
NIVEL: 1º	Descripción	Temporalización	Responsabilidad	Materiales/Instrumentos Procedimiento
	COORDINACIÓN INTERCICLO El tutor-a del curso anterior (Infantil 5 años), mediante una reunión de coordinación, aportará información oral y escrita, tanto de los alumnos individualmente considerados (informe individual) como colectivamente de la dinámica seguida en el aula (método de lectoescritura, conocimiento fonológico, materiales empleados, relaciones con las familias, clima de trabajo, alumnos con dificultades, descripción de las mismas y estrategias para abordar las dificultades planteadas, muestras de trabajos).	Primeros días de septiembre	Tutores-as	Informes individuales Materiales utilizados Registro grupal

NIVEL: 1º	ACTIVIDADES			
Descripción	Temporalización	Responsabilidad	Materiales/Instrumentos Procedimiento	
<i>En el aula, actividades de conocimiento fonológico: tareas de identificación, omisión y adición de fonemas. Asociación fonema-grafema y uso de letras de madera o cartón para leer y escribir palabras. Lectura y escritura de palabras, pseudopalabras y frases de 3-4 palabras. Uso de fichas de madera, cartón...</i>	1º Trimestre	Tutor-a (Asesoramiento de orientador-a)	Actividades-modelos	
<i>Planificación de refuerzo educativo para aquellos alumnos que se estime conveniente.</i>	Octubre	Tutor-a y orientador-a	Informes anteriores	
<i>Primera reunión colectiva del maestro-s con las familias: importancia concedida desde el centro a determinados aspectos instrumentales (lectoescritura, numeración y cálculo). Dar algunas orientaciones: cómo afrontar la lectoescritura desde las familias y actitudes que se deben fomentar.</i>	Oct-Nov	Tutor-a	Guión de la reunión	
<i>Seguimiento de alumnos de refuerzo y propuestas para el próximo trimestre.</i>	Diciembre	Tutor-maestro de refuerzo.	Modelo de registro	
<i>En el aula, desarrollar las orientaciones para trabajar comprensión lectora y composición escrita aportadas por el EOEI.</i>	2º y 3º Trimestre	Tutor-a (Asesoramiento de orientador-a)	Procedimiento escrito	
<i>Segunda reunión colectiva del maestro-a con las familias: progresos en lectoescritura y orientaciones para las familias.</i>	Febrero-marzo	Tutor-a (Asesoramiento de orientador-a)	Guión de la reunión	
<i>Seguimiento de alumnos de refuerzo y propuestas para el próximo trimestre.</i>	Final de 2º Trimestre	Tutor-maestro de refuerzo	Modelo de registro	

ACTIVIDADES				
NIVEL: 1º	Descripción	Temporalización	Responsabilidad	Materiales/Instrumentos Procedimiento
	<i>Detección de alumnos dificultades:</i> Evaluación de los niveles de lectura, escritura, numeración, cálculo y resolución de problemas matemáticos. Si se estima necesario, evaluación individual de aquellos alumnos cuyas dificultades podrían implicar apoyo individual en segundo nivel. Toma de decisiones respecto a las posibilidades de refuerzo de algunos alumnos y orientaciones a las familias.	Mayo	Tutor-a y orientador-a	Pruebas específicas Registro grupal
	<i>Seguimiento de alumnos de refuerzo</i> y propuestas para el próximo curso.	Mayo	Tutor-a, maestro de refuerzo y orientador-a	Modelo de registro
	<i>Tercera reunión colectiva del maestro-a con las familias:</i> resultados globales y exposición de trabajos. Orientaciones para las vacaciones de verano.	Junio	Tutor-a	Guión de la reunión

ACTIVIDADES				
NIVEL: 2º	Descripción	Temporalización	Responsabilidad	Materiales/Instrumentos Procedimiento
	<p><i>En el aula:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Potenciar la comprensión lectora:</i> Lecturas colectivas. Procedimiento para enseñar a comprender (actividades antes, durante y después de la lectura). Puesta en común de libros leídos. Otras actividades de animación lectora. - <i>Potenciar la composición escrita:</i> Mensajes a padres, cartas a amigos y compañeros, el periódico de la clase, composición utilizando viñetas, invención conjunta de cuentos, concurso de cuentos y poesías,... (ser especialmente cuidadosos en la planificación de mensajes, uso de signos de puntuación -interrogaciones, puntos, comas, admiraciones y guiones de diálogos- y uniones/separaciones correctas de palabras). - <i>Enseñar una estrategia para resolver problemas matemáticos:</i> Comprender el problema, planificar la resolución y ejecutar el plan. 	Todo el curso	Tutor-a (Asesoramiento de orientador-a)	Procedimiento escrito aportado por el EOEP

NIVEL: 2º	ACTIVIDADES			
	Descripción	Temporalización	Responsabilidad	Materiales/Instrumentos Procedimiento
	<p><i>Primera reunión colectiva del maestro-a con las familias:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Importancia concedida desde el centro a determinados aspectos instrumentales: comprensión lectora, composición escrita y resolución de problemas (mostrar ejemplos). - Dar algunas orientaciones: cómo afrontar la comprensión lectora, la composición escrita y la resolución de problemas en el aula y cómo deben afrontarse en la familia las tareas propuestas para realizar en casa. 	Octubre	Tutor-a (Asesoramiento de orientador-a)	Guión de la reunión
	<i>Planificación del refuerzo educativo dirigido a algunos alumnos.</i>	Octubre	Tutor-orientador	Informes anteriores
	<i>Seguimiento de alumnos de refuerzo y propuestas para el próximo trimestre.</i>	Diciembre	Tutor-maestro de refuerzo	
	<i>Segunda reunión colectiva del maestro-a con las familias:</i> resultados globales de los alumnos en los aspectos instrumentales básicos, tanto en el aula como en las tareas en casa.	Febrero- marzo	Tutor-a	Guión de la reunión
	<i>Seguimiento de alumnos de refuerzo y propuestas para el próximo trimestre.</i>	Final de 2º Trimestre	Tutor-maestro de refuerzo	Modelo de registro
	<i>Detección de alumnos con dificultades:</i> Evaluación de los niveles de lectura, escritura, numeración, cálculo y resolución de problemas matemáticos. Evaluación de aptitudes. Si se estima necesario, evaluación individual de aquellos alumnos cuyas dificultades podrían implicar apoyo individual en segundo nivel. Toma de decisiones respecto a las posibilidades de refuerzo de algunos alumnos y orientaciones a las familias.	Mayo	Tutor-a y orientador-a	Pruebas específicas Prueba estandarizadas de aptitudes Registro grupal
	<i>Seguimiento de alumnos de refuerzo y propuestas para el próximo curso.</i>	Mayo	Tutor-a, maestro de refuerzo y orientador-a	Modelo de registro

ACTIVIDADES			
NIVEL: 2º	Descripción	Temporalización	Responsabilidad
	<i>Tercera reunión colectiva del maestro-a con las familias:</i> resultados globales y exposición de trabajos. Orientaciones para las vacaciones de verano.	Junio	Tutor-a
			Materiales/Instrumentos Procedimiento
			Guión de la reunión

ACTIVIDADES			
NIVEL: 3º	Descripción	Temporalización	Responsabilidad
	COORDINACIÓN INTERCICLO: En los primeros días de septiembre, el tutor-a del curso anterior (2º), mediante una reunión de coordinación, aportará información oral y escrita, tanto de los alumnos individualmente considerados (informe individual) como a nivel colectivo, de la dinámica seguida en el aula (método desarrollado para la comprensión oral, composiciones escritas y resolución de problemas, resultados grupales de las pruebas de técnicas instrumentales, informes individuales de alumnos, muestra de trabajos, materiales empleados, relaciones con las familias, clima de trabajo, alumnos con dificultades y susceptibles de recibir refuerzo educativo o apoyo, descripción de las mismas y estrategias para abordar las dificultades planteadas).	Primeros días de septiembre	Tutores-as
			Materiales/Instrumentos Procedimiento
			Informes individuales Materiales utilizados Registro grupal
	<i>En el aula:</i> - <i>Potenciar la comprensión lectora:</i> Lecturas colectivas. Procedimiento para enseñar a comprender (actividades antes, durante y después de la lectura). Puesta en común de libros leídos. Otras actividades de animación lectora. - <i>Potenciar la composición escrita:</i> cartas a amigos y compañeros, el periódico de la clase, invención conjunta de cuentos, concurso de cuentos y poesías,... (uso de signos de puntuación (interrogaciones, puntos, comas, admiraciones y guiones de diálogos), uniones-separaciones correctas de palabras, abordar la ortografía de forma preventiva. - <i>Potenciar la estrategia para resolver problemas matemáticos iniciada el curso anterior:</i> Comprender el problema, planificar la resolución, ejecutar el plan.	Todo el curso	Tutor-a (Asesoramiento de orientador-a)
			Materiales/Instrumentos Procedimiento
			Procedimiento escrito

NIVEL: 3º	ACTIVIDADES			
	Descripción	Temporalización	Responsabilidad	Materiales/Instrumentos Procedimiento
	<p><i>Primera reunión colectiva del maestro-a con las familias:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Importancia concedida desde el centro a determinados aspectos instrumentales: comprensión lectora, composición escrita y resolución de problemas (mostrar ejemplos). - Dar algunas orientaciones: cómo afrontar la comprensión lectora, la composición escrita y la resolución de problemas en el aula y cómo deben afrontarse en la familia las tareas propuestas para realizar en casa. 	Octubre	Tutor-a (Asesoramiento de orientador-a)	Guión de la reunión
	<i>Planificación del refuerzo educativo dirigido a algunos alumnos.</i>	Octubre	Tutor-orientador	Informes anteriores
	<i>Seguimiento de alumnos de refuerzo y propuestas para el próximo trimestre.</i>	Diciembre	Tutor-maestro de refuerzo	Modelo de registro
	<i>Segunda reunión colectiva del maestro-a con las familias:</i> resultados globales de los alumnos en los aspectos instrumentales básicos, tanto en el aula como en las tareas en casa.	Febrero- marzo	Tutor-a	Guión de la reunión
	<i>Seguimiento de alumnos de refuerzo y propuestas para el próximo trimestre.</i>	Final de 2º Trimestre	Tutor-maestro de refuerzo	Modelo de registro
	<i>Seguimiento de alumnos de refuerzo y propuestas para el próximo curso.</i>	Mayo	Tutor-a, maestro de refuerzo y orientador-a	Modelo de registro
	<i>Tercera reunión colectiva del maestro-a con las familias:</i> resultados globales y exposición de trabajos. Orientaciones para las vacaciones de verano.	Junio	Tutor-a	Guión de la reunión

NIVEL: 4º		ACTIVIDADES		
Descripción	Temporalización	Responsabilidad	Materiales/Instrumentos Procedimiento	
<p><i>En el aula:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Potenciar la comprensión lectora:</i> Lecturas colectivas. Procedimiento para enseñar a comprender (actividades antes, durante y después de la lectura). Puesta en común de libros leídos. Otras actividades de animación lectora. - <i>Potenciar la composición escrita:</i> Mensajes a padres, cartas a amigos y compañeros, el periódico de la clase, composición utilizando viñetas, invención conjunta de cuentos, concurso de cuentos y poesías, ... (ser especialmente cuidadosos en la planificación de mensajes, uso de signos de puntuación -interrogaciones, puntos, comas, admiraciones y guiones de diálogos- y uniones/separaciones correctas de palabras). - <i>Enseñar una estrategia para resolver problemas matemáticos:</i> Comprender el problema, planificar la resolución y ejecutar el plan. 	<p>Todo el curso</p>	<p>Tutor-a (Asesoramiento de orientador-a)</p>	<p>Procedimiento escrito aportado por el EOEP</p>	
<p><i>Primera reunión colectiva del maestro-a con las familias:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Importancia concedida desde el centro a determinados aspectos instrumentales: comprensión lectora, composición escrita y resolución de problemas (mostrar ejemplos). - Dar algunas orientaciones: cómo afrontarán la comprensión lectora, la composición escrita y la resolución de problemas en el aula y cómo deben afrontarse en la familia las tareas propuestas para realizar en casa. 	<p>Octubre</p>	<p>Tutor-a (Asesoramiento de orientador-a)</p>	<p>Guión de la reunión</p>	
<p><i>Planificación del refuerzo educativo dirigido a algunos alumnos.</i></p>	<p>Octubre</p>	<p>Tutor-orientador</p>	<p>Informes anteriores</p>	
<p><i>Seguimiento de alumnos de refuerzo y propuestas para el próximo trimestre.</i></p>	<p>Diciembre</p>	<p>Tutor-maestro de refuerzo</p>	<p>Modelo de registro</p>	
<p><i>Segunda reunión colectiva del maestro-a con las familias:</i> resultados globales de los alumnos en los aspectos instrumentales básicos, tanto en el aula como en las tareas en casa.</p>	<p>Febrero- marzo</p>	<p>Tutor-a</p>	<p>Guión de la reunión</p>	

NIVEL: 4º	ACTIVIDADES			
	Descripción	Temporalización	Responsabilidad	Materiales/Instrumentos Procedimiento
	<i>Seguimiento de alumnos de refuerzo y propuestas para el próximo trimestre.</i>	Final de 2º Trimestre	Tutor-maestro de refuerzo	Modelo de registro
	<i>Detección de alumnos con dificultades: Evaluación de los niveles de lectura, escritura, numeración, cálculo y resolución de problemas matemáticos. Evaluación de aptitudes. Si se estima necesario, evaluación individual de aquellos alumnos cuyas dificultades podrían implicar apoyo individual en segundo nivel. Toma de decisiones respecto a las posibilidades de refuerzo de algunos alumnos y orientaciones a las familias.</i>	Mayo	Tutor-a y orientador-a	Pruebas específicas Pruebas estandarizadas Registro grupal
	<i>Seguimiento de alumnos de refuerzo y propuestas para el próximo curso.</i>	Mayo	Tutor-a, maestro de refuerzo y orientador-a	Modelo de registro
	<i>Tercera reunión colectiva del maestro-a con las familias: resultados globales y exposición de trabajos. Orientaciones para las vacaciones de verano.</i>	Junio	Tutor-a	Guión de la reunión

NIVEL: 5º	ACTIVIDADES			
	Descripción	Temporalización	Responsabilidad	Materiales/Instrumentos Procedimiento
	<p>COORDINACIÓN INTERCICLO</p> <p>En los primeros días de septiembre, el tutor-a del curso anterior (4º), mediante una reunión de coordinación, aportará información oral y escrita, tanto de los alumnos individualmente considerados (informe individual) como a nivel colectivo, de la dinámica seguida en el aula (método desarrollado para la comprensión oral, composiciones escritas y resolución de problemas, resultados grupales de las pruebas de técnicas instrumentales, informes individuales de alumnos, muestra de trabajos, materiales empleados, relaciones con las familias, clima de trabajo, alumnos con dificultades y susceptibles de recibir refuerzo educativo o apoyo, descripción de las mismas y estrategias para abordar las dificultades planteadas).</p>	Primeros días de septiembre	Tutores-as	<p>Informes individuales</p> <p>Materiales utilizados</p> <p>Registro grupal</p>
	<p><i>En el aula:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Introducir el uso de técnicas de estudio</i> para facilitar la comprensión de textos expositivos y la adquisición de información escrita: Identificar las ideas principales de un texto (trimestre 1º), subrayado y esquema (trimestres 2º) y resumen (trimestre 3º). - <i>Introducir en la elaboración de sencillos trabajos</i> de búsqueda de información: esquema del trabajo, presentación, fuentes documentales, exposición escrita e ilustraciones complementarias. - <i>Potenciar la composición escrita</i>: el periódico de la clase, invención conjunta de cuentos, concurso de narraciones, redacciones temáticas, poesías,... Abordar la ortografía de forma preventiva (reglas propias del ciclo). - <i>Potenciar la estrategia para resolver problemas matemáticos iniciada en cursos anteriores</i>: comprender el problema, planificar la resolución, ejecutar el plan. 	Todo el curso	Tutor-a (Asesoramiento de orientador-a)	Procedimiento escrito
	Planificación del refuerzo educativo dirigido a algunos alumnos.	Octubre	Tutor-orientador	Informes anteriores

NIVEL: 5º	ACTIVIDADES			
Descripción	Temporalización	Responsabilidad	Materiales/Instrumentos Procedimiento	
<p><i>Primera reunión colectiva del maestro-a con las familias:</i></p> <p>Importancia concedida a determinados aspectos relacionados con las técnicas de estudio que se introducirán en este curso: identificación de ideas principales, subrayado, elaboración de esquemas y resúmenes. Inicio en la elaboración de trabajos y consulta a fuentes documentales. Dar algunas orientaciones respecto a estos temas. Aspectos básicos relacionados con las matemáticas (dominio de la tabla y los algoritmos de las cuatro operaciones básicas) y juegos de lógica.</p>	Oct-Nov	Tutor-a (Asesoramiento de orientador-a)	Guión de la reunión	
<p><i>Seguimiento de alumnos de refuerzo y propuestas para el próximo trimestre.</i></p>	Diciembre	Tutor-maestro de refuerzo	Modelo de registro	
<p><i>Segunda reunión colectiva del maestro-a con las familias:</i> resultados globales de los alumnos en los aspectos instrumentales básicos, tanto en el aula como en las tareas en casa.</p>	Febrero- marzo	Tutor-a	Guión de la reunión	
<p><i>Seguimiento de alumnos de refuerzo y propuestas para el próximo trimestre.</i></p>	Final de 2º Trimestre	Tutor-maestro de refuerzo	Modelo de registro	
<p><i>Seguimiento de alumnos de refuerzo y propuestas para el próximo curso.</i></p>	Mayo	Tutor-a, maestro de refuerzo y orientador-a	Modelo de registro	
<p><i>Tercera reunión colectiva del maestro-a con las familias:</i> resultados globales y exposición de trabajos. Orientaciones para las vacaciones de verano.</p>	Junio	Tutor-a	Guión de la reunión	

NIVEL: 6º		ACTIVIDADES		
Descripción	Temporalización	Responsabilidad	Materiales/Instrumentos Procedimiento	
<p><i>En el aula:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Utilizar las técnicas de estudio iniciadas en el curso anterior:</i> Identificar ideas principales, subrayado, esquema y elaboración de resumen. Aplicación de un método de estudio. La planificación del estudio autónomo (el horario personal de estudio). - <i>Avances en la elaboración de trabajos</i> de búsqueda de información: esquema del trabajo, presentación, fuentes documentales, exposición escrita e ilustraciones complementarias. - <i>Potenciar la composición escrita:</i> el periódico de la clase, invención conjunta de cuentos, concurso de narraciones, redacciones temáticas, poesías,... - <i>Abordar la ortografía de forma preventiva</i> (reglas propias del ciclo). - <i>Potenciar la estrategia para resolver problemas matemáticos iniciada en cursos anteriores:</i> comprender el problema, planificar la resolución, ejecutar el plan. 	Todo el curso	Tutor-a (Asesoramiento de orientador-a)	Procedimiento escrito aportado por el EOEPE	
<p><i>Primera reunión colectiva del maestro-a con las familias:</i> Recordar las orientaciones dadas en el curso anterior en este trimestre e introducir los objetivos de este curso relacionadas con el método de estudio y la planificación autónoma. Las tareas escolares en casa y la labor de acompañamiento de la familia.</p>	Octubre	Tutor-a (Asesoramiento de orientador-a)	Guión de la reunión	
<p><i>Planificación del refuerzo educativo</i> dirigido a algunos alumnos.</p>	Octubre	Tutor-orientador	Informes anteriores	
<p><i>Seguimiento de alumnos de refuerzo</i> y propuestas para el próximo trimestre.</p>	Diciembre	Tutor-maestro de refuerzo	Modelo de registro	
<p><i>Segunda reunión colectiva del maestro-a con las familias:</i> Desarrollo de los aspectos prioritarios marcados para este curso: técnicas de estudio, trabajos, composición escrita, ortografía..., exposición de trabajos y comentarios de carácter general.</p>	Febrero- marzo	Tutor-a	Guión de la reunión	

NIVEL: 6º		ACTIVIDADES		
Descripción	Temporalización	Responsabilidad	Materiales/Instrumentos Procedimiento	
<i>Seguimiento de alumnos de refuerzo y propuestas para el próximo trimestre.</i>	Final de 2º Trimestre	Tutor-maestro de refuerzo	Modelo de registro	
<i>Detección de alumnos con dificultades: Evaluación de los niveles de lectura, escritura, numeración, cálculo y resolución de problemas matemáticos. En su caso, se deben incorporar los datos relevantes en sus expedientes individuales. Si se estima necesario, evaluación individual de aquellos alumnos cuyas dificultades podrían implicar apoyo individual en 1º de ESO (orientador). Tomar decisiones respecto a las posibilidades de refuerzo de algunos alumnos. Orientaciones a las familias. En sus casos, informes individuales dirigidos al departamento de orientación del IES.</i>	Mayo	Tutor-a Orientador-a	Pruebas específicas Pruebas estandarizadas Registro grupal Modelo de informe	
<i>Seguimiento de alumnos de refuerzo y propuestas para el próximo curso.</i>	Mayo	Tutor-a, maestro de refuerzo y orientador-a	Modelo de registro	
<i>Tercera reunión colectiva del maestro-a con las familias: resultados globales y exposición de trabajos. Orientaciones para las vacaciones de verano.</i>	Junio	Tutor-a	Guión de la reunión	

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

El objetivo de la evaluación es identificar los aspectos del programa que deben mejorar su eficacia. Para la mejora del mismo deben utilizarse las valoraciones de padres, maestros y analizar los resultados obtenidos. Como instrumentos, podemos utilizar cuestionarios familiares, cuestionarios dirigido a tutores, entrevistas con maestros, análisis de los informes individuales, valoraciones del propio orientador, los registros colectivos de alumnos y las fichas psicopedagógicas.

El aprendizaje mediante equipos de trabajo cooperativo

EOEP de Villanueva de la Serena
Comunicante: Rosario Palomo Arrojo

PRINCIPIOS EN LOS QUE SE FUNDAMENTA LA EXPERIENCIA

- El aprendizaje mediante equipos de **trabajo Cooperativo** es una forma de aprender más motivadora que la tradicional y es una estrategia muy efectiva para dar respuesta a la diversidad de las aulas. En las situaciones de aprendizaje cooperativo el éxito del equipo sólo se consigue si todos sus miembros asimilan los objetivos y contenidos que se plantean. La verdadera actividad del equipo se centra, pues, en “enseñarse los unos a los otros” y en asegurarse de que cada miembro haya alcanzado el dominio de los contenidos (en los niveles que le permita su capacidad). En el proceso de aprendizaje cooperativo cada persona aprende más de lo que aprendería sola por lo que es importante que el trabajo planteado para todos sea realizado de forma compartida. Esto no debe implicar en ningún caso que se reparta el trabajo en trozos y que cada miembro se desentienda de los trozos que no le han correspondido. Por el contrario, debe involucrarse y cooperar en el desarrollo de todas las partes sin perder de vista que se está construyendo un proyecto común.
- Los procesos de comunicación e interacción que se generan entre los miembros de un Equipo son fundamentales para poder trabajar de forma eficaz y eficiente. Por otro lado, para resolver los problemas que surgen en el desarrollo de un plan de trabajo llevado a cabo de forma cooperativa es preciso **adquirir y desarrollar una serie de habilidades básicas, lingüísticas y sociales**, que permitan el intercambio de ideas, la negociación de diferentes puntos de vista, la confrontación de posturas opuestas, la búsqueda de argumentaciones, etc. y que son de gran utilidad en todos los ámbitos de la vida.
- Un grado elevado de **planificación y de organización** aseguran la efectividad y el éxito del trabajo; por esta razón los trabajos, tanto individuales como compartidos, deben estar bien estructurados.
- Ni el saber ni el desarrollo de las habilidades básicas antes señaladas, tan necesario uno y otras para el desenvolvimiento en la vida, son exclusividad de un única área del currículo, muy por el contrario todas las áreas contribuyen en diferente medida al conocimiento de las cosas y al desarrollo de esas habilidades. **La interdisciplinariedad**, pues, debe guiar todo proceso de aprendizaje.

OBJETIVOS

- Llevar a cabo desde los EOEP intervenciones de carácter más global en los centros y con una mayor implicación directa en las aulas que vayan dirigidas a:
 - Provocar cambios metodológicos y organizativos que favorezcan a todos los alumnos y no sólo a unos pocos.
 - Colaborar en el desarrollo de las competencias básicas (lingüísticas, matemáticas y sociales) de los alumnos desde las diferentes áreas.
 - Fomentar la interdisciplinariedad y la colaboración entre el profesorado.
- Motivar y generar interés en el profesorado de nuestros centros por la aplicación de medidas más integradoras para atender a la diversidad del aula.
- Colaborar con el profesorado en el desarrollo de su práctica docente de modo que nos sientan más cercanos a esta práctica y destierren poco a poco la concepción de teóricos que tienen sobre los EOEP.

TEMA Y DESTINATARIOS

Aprender de forma cooperativa sobre “El Quijote”. Se ha llevado a cabo con alumnos de 2º E.S.O¹.

Esta actividad surge del interés que provocó el desarrollo de otra experiencia distinta llevada a cabo el curso anterior con alumnos de otro nivel (6º de E.P) en la profesora de Lengua de 2º de ESO. Comprobamos, pues, que este tipo de actividades además de ser más motivadoras para los alumnos lo son también para los profesores generando un interés superior hacia la experimentación en el aula de prácticas más innovadoras.

El tema fue elegido por la profesora con motivo del IV Centenario de la Publicación del Quijote. El EOEP le propuso trabajarlo mediante grupos cooperativos, propuesta que fue bien aceptada. A partir de esta aceptación el EOEP y la profesora planificaron y desarrollaron conjuntamente la experiencia.

Hicimos coincidir la finalización de la experiencia con la Semana Cultural que anualmente realiza el colegio; de este modo los alumnos podrían exponer su trabajo al resto de los alumnos del centro como una actividad más de esta Semana en la que todos los grupos participan con sus trabajos. Este año, con motivo del IV centenario del Quijote la Semana Cultural fue monográfica sobre este tema.

¹ En el centro en el que se desarrolla la experiencia se imparte aún el primer ciclo de la E.S.O.

El grupo-clase en el que se desarrolla la experiencia tiene 27 alumnos de los cuales uno es de n.e.e y otro con dificultades importantes en el aprendizaje. Del resto de alumnos podemos decir que, como en todos los grupos, existe un grupo de alumnos muy motivados hacia el aprendizaje junto con otro grupo con una motivación menor e incluso algunos alumnos escasamente o nada motivados.

ACTUACIONES PREVIAS

- Motivar al profesor/a: Presentarle la propuesta o experiencia.
- Diseñar la intervención propiamente dicha con su colaboración: programar objetivos, contenidos y actividades (individuales y en grupo) de acuerdo al tema elegido.
- Implicar a otros profesores: hicimos una reunión con otros profesores que impartían docencia en el grupo para motivarles a la participación y convertir así en una experiencia interdisciplinar.
- Organizar la clase de acuerdo a la metodología elegida: equipos de trabajo cooperativo.
- Preparar los recursos a utilizar y el material a entregar a los alumnos, al profesor (en nuestro caso de lengua) y a los otros profesores del curso.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Planificamos la intervención a desarrollar con los alumnos, sesión a sesión, los objetivos, contenidos, recursos, evaluación (Cuadro 1) y las actividades individuales y de grupo (cuadro 2). Decidimos dedicar dos sesiones del área de Lengua, haciendo coincidir una de ellas con el día de visita del EOEP al centro, de este modo en una de las sesiones los alumnos trabajan con su profesora y en la otra sesión trabajan con la orientadora y con la profesora. Las dos sesiones semanales de Lengua restante la profesora trabaja durante este periodo (unidad) los contenidos más formales (literatura del Siglo XV, Cervantes y su obra).

Buscamos la implicación de otros profesores: mantuvimos una reunión con todos los profesores que impartían clase en 2º de ESO para hacerles partícipes de la experiencia y lograr así el objetivo de la interdisciplinariedad; se les dio a conocer la planificación diseñada y se les sugirió una primera propuesta de actividades que podrían desarrollar en cada una de sus áreas (Cuadro 3). Fue bien aceptada y todos se animaron a colaborar.

Al mismo tiempo, desde la CCP, ofrecimos a todos los ciclos un dossier con actividades sobre El Quijote que por esa época apareció en la Revista Aula de Innovación Educativa².

² Aula de Innovación Educativa. Núm. 140. Para trabajar con el Quijote (Material fotocopiable).

Muchos de los profesores del centro ya estaban trabajando sobre el Quijote con motivo del IV centenario de su publicación.

Establecemos los grupos: Con los 27 alumnos formamos 5 grupos: 3 grupos de 5 alumnos y 2 grupos de 6 alumnos (en los que se incluimos los dos alumnos con dificultades).

Utilizamos como criterios para el agrupamiento la heterogeneidad e igual nº de niños que de niñas. Los dos alumnos con necesidades educativas se incluyeron en los dos grupos que garantizaban una mayor integración, especialmente de la alumna con n.e.e, por estar integrados por algún alumno/a con especial sensibilización hacia estos alumnos.

Elegimos la técnica de trabajo cooperativo: utilizamos la técnica denominada TAI (“Team Assisted Individualization”)³ con algunas modificaciones. En esta técnica todos los grupos trabajan sobre el mismo tema (en nuestro caso la lectura del Quijote). Se propone una tarea común y otra individual. Cada equipo desarrolla la tarea común de aprendizaje sobre una parte específica del tema elegido (en nuestro caso sobre los capítulos que le hayan correspondido) y cada miembro del equipo debe también abordar una tarea individual (igual o similar a la común) pero ajustada a las características y necesidades de cada uno. Se pretende respetar, con ello, el ritmo y el nivel de aprendizaje de cada alumno sin renunciar a los beneficios del trabajo en grupo. En el equipo los alumnos se responsabilizan de ayudarse unos a otros a alcanzar los objetivos personales de cada miembro del equipo. En esta técnica no hay ningún tipo de competición, ni intergrupala, ni, por supuesto, interindividual.

Nos decidimos por ésta técnica porque la consideramos como una de las más sencillas para comenzar a trabajar con esta metodología. Creemos, sin embargo, que es conveniente cambiar y experimentar también con otras técnicas distintas. Ello dependerá de los contenidos que queramos trabajar o de los objetivos que nos propongamos.

Acondicionamiento del aula y de los recursos: el trabajo cooperativo requiere una distribución del mobiliario y del espacio del aula distinta sustancialmente de la habitual (mesas aisladas, filas de una o dos mesas...). El mobiliario del aula se acondicionó y distribuyó en el aula de modo que facilitase el trabajo de los grupos y el desarrollo de otras tareas.

Se aseguró la disponibilidad del aula de informática para la utilización de los grupos que la necesitasen.

El centro compró un libro del Quijote (de la versión elegida) para cada alumno y preparamos de antemano todo el material que para el desarrollo del trabajo íbamos a necesitar.

³ Pere Pujolàs (Universidad de Vic): “El aprendizaje cooperativo”. ponencia Mérida, abril de 2002.

DESARROLLO DE LAS SESIONES DE TRABAJO

■ 1ª SESIÓN: de motivación: “*aprendemos a organizarnos y a trabajar de forma cooperativa*” (Responsable el EOEP)

- Presentación a los alumnos de los objetivos y metodología del trabajo cooperativo.
- Desarrollo en el aula de un *desafío cooperativo* (Actividad-juego cooperativo) para motivarles y experimentar qué significa cooperar, reflexionando posteriormente sobre cómo nos hemos sentido, cómo nos hemos organizado, la necesidad de los otros...
- Establecemos las normas y habilidades sociales necesarias para el trabajo cooperativo:
 - Torbellino de ideas
 - Discusión
 - Elaboración cartel con las normas pactadas.
- Conocemos y decidimos las responsabilidades del grupo, los cargos y sus funciones.

■ 2ª SESIÓN: *Presentación del plan de trabajo del Equipo.* (Responsable el EOEP)

- Constitución de los equipos (lo trae decidido el profesor).
- Explicamos el Plan de Trabajo a los alumnos: objetivos, actividades y la evaluación.
- Se entrega y rellenan el *Cuaderno de Equipo*⁴ que Contendrá:
 - El nombre del Equipo, los Componentes y sus aficiones.
 - Las normas de Trabajo Cooperativo.
 - Cargos y funciones: Responsables.
 - Objetivos del grupo y Compromisos personales.
 - Actividades individuales y de grupo a realizar: Proyecto para abordarlas.
 - Diario de sesiones.
 - Evaluación-Revisión final del Plan de trabajo.
- Realizan el Plan de trabajo individual: ¿Qué tengo que aprender?, ¿Cómo lo voy a hacer?, ¿Cuándo? ...
- Realizan un nuevo *desafío cooperativo* y reflexionan sobre él.

⁴ Se utilizó el Cuaderno de Trabajo de Pere Pujolás Mases (Universidad de Vic, Barcelona).

■ **SESIONES DE TRABAJO SIGUIENTES** (*dedicaremos 6 sesiones; 2 semanales.*)

La sesión del martes la desarrolla la profesora, la sesión del jueves la desarrollan conjuntamente EOEP y profesora de lengua. En el resto de las áreas cada profesor/a trabaja las actividades que se le propusieron inicialmente, las que se les facilite en el transcurso de la experiencia u otras que ellos estimen oportuno.

- Cada equipo desarrolla cooperativamente el proyecto de trabajo que ha elaborado una vez conocidas las actividades que tienen que realizar. El plan estará recogido en el Cuaderno de Equipo.
- Al mismo tiempo cada miembro debe realizar las tareas individuales y realizar su propio cuaderno individual solicitando ayuda al grupo cuando la necesite o prestándola cuando se la piden o cuando otro compañero/a la necesita.
- Cada Equipo, en las sesiones de trabajo dentro del aula, se organizará este trabajo. Si el grupo quiere (lo deben decidir ellos) podrán realizar el trabajo individual en casa y la puesta en común en el aula, o realizar todo en el aula)
- El profesor anima a los grupos al trabajo, guía, favorece las interacciones, soluciona sus dudas, explica a algún grupo algo en concreto, si lo necesita, ayuda individualmente a algún alumno ...
- Al finalizar cada sesión, en los últimos 10 minutos, cada equipo realizarán la evaluación de la sesión reflexionando sobre las cuestiones ¿qué hemos hecho?, ¿cómo ha ido?, rellenando el diario de sesiones del Cuaderno de Equipo (una hoja cada sesión).
- En la sesión del jueves se revisan los Cuadernos de Equipo para guiar su elaboración.

■ **DOS SESIONES DE EXPOSICIÓN FINAL** *del trabajo de cada Equipo al grupo clase.*

- Cada Equipo expone al resto de compañeros su trabajo. La forma de exposición y los recursos a emplear lo decide el propio Equipo. Norma: todos tienen que participar en la exposición.
- Las actividades y trabajos realizados en otras áreas se expondrán también en el aula.

En nuestro caso dos equipos decidieron hacerlo mediante la dramatización de los capítulos que les había correspondido trabajar, otro equipo lo expuso mediante un teatro guiñol cuyas marionetas fueron elaboradas por ellos mismos, los otros dos equipos utilizaron la representación gráfica y la narración respectivamente.

■ **EXPOSICIÓN DEL TRABAJO** *a otros alumnos del centro (a determinados grupos o niveles)*

Informamos a todos los profesores implicados y pedimos su colaboración.

En nuestra experiencia hicimos coincidir esta exposición de los trabajos finales con la clausura de la Semana Cultural. El equipo que había utilizado el guiñol y que había trabajado los

primeros capítulos del Quijote, expuso su trabajo final a todos los grupos de E. Infantil y de primer ciclo de E. Primaria. El equipo que utilizó la dramatización como forma de exposición y que había trabajado los últimos capítulos realizó su exposición en el patio para todo el centro. El resto de los equipos colaboraron en estas exposiciones con otras tareas.

Finalmente todo el grupo clase representó la pieza musical que habían aprendido con la profesora de música. Utilizando una gran variedad de instrumentos musicales nos deleitaron con la música de la época.

■ **ÚLTIMA SESIÓN** *de autoevaluación del funcionamiento del grupo y del trabajo individual:*

- Cada Equipo reflexiona sobre el desarrollo de su plan de trabajo y sobre el funcionamiento de su Equipo.
- Realizan un cuestionario individual y otro en grupo sobre lo que les ha parecido la metodología de trabajo llevada a cabo: sugerencias, dificultades...
- Experimentamos para despedirnos un nuevo *desafío cooperativo*.

VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

En muchas ocasiones el profesorado está deseoso o dispuesto a desarrollar experiencias innovadoras en el aula pero no lo hace por desconocer cómo llevarlas a cabo o por carecer del tiempo que requiere planificar este tipo de experiencias, al menos inicialmente. Los E.O.E.P. estamos en muy buena situación dentro del centro para ayudar a los profesores en ambos sentidos: dar a conocer propuestas de trabajo más innovadoras e integradoras y para asesorar y ayudar directamente en su planificación y en su desarrollo.

Con este tipo de experiencias de intervención directa en las aulas hemos comprobado que el profesorado se implica y participa cada vez más en ellas, pasando de una situación inicial en la que el EOEP era quien las proponía, llevando prácticamente el peso de su diseño, organización y desarrollo, a otras situaciones en las que los propios profesores son quienes piden que las realicemos en sus aulas y van poco a poco asumiendo una responsabilidad mayor tanto en la planificación como en el desarrollo de la misma, aportando, incluso, sugerencias que mejoran las iniciales.

Se cambia el concepto de teóricos y alejados de la práctica del aula que los centros suelen tener de los Equipos. Nos sienten más cercanos y se logra un clima de colaboración mayor para otros aspectos del asesoramiento.

Las orientaciones que los EOEP solemos ofrecer por escrito, en informes psicopedagógicos o en programas de intervención (ACIS) suelen estar muy descontextualizadas o alejadas de la realidad de un aula determinada siendo archivadas en el expediente del alumno o utilizadas escasamente en el mejor de los casos. Las Intervenciones de los EOEP en el aula, colaborando

con los profesores, permite tener una visión más realista del grupo, de lo que se puede hacer o no hacer y de las dificultades que conlleva al profesorado la aplicación de determinadas medidas que les sugerimos; por otro lado, nuestra intervención (cuidada evidentemente) permite al profesor (y así lo hemos constatado) tomar nota de otras estrategias metodológicas: formas distintas de interactuar con los alumnos, de buscar su participación, empleo de recursos diferentes... que posteriormente, por imitación, pueden incorporar a su práctica.

Los profesores comprueban y nos manifiestan los resultados positivos que estas experiencias tienen en el trabajo de aquellos alumnos más desmotivados: participan más, están más interesados en la actividad, siendo, a veces, los primeros en finalizarla. Conviene también destacar que con este tipo de metodología se genera en los alumnos una mayor sensibilización hacia aquellos otros que tienen mayores dificultades para abordar las tareas, y en definitiva para aprender.

Es el caso de la alumna con necesidades educativas especiales la valoración ha sido muy positiva. Se ha observado un altísimo grado de participación en todas las actividades que se desarrollaron; mejoró, durante la experiencia, su comunicación con todo el grupo interviniendo en los momentos de reflexión y manifestando su opinión ante todos, atreviéndose, incluso, a reivindicar su derecho a formar parte del grupo. Realizó las tareas individuales con ayuda de sus propios compañeros de equipo y todos los alumnos del curso han mostrado por ella un especial interés que antes no tenían: se han preocupado de solicitar su opinión, escucharla y solucionar algunos de los problemas que tuvo.

Podríamos seguir enunciado otras muchas más ventajas de este tipo de actuaciones tanto para los EOEP como para los centros pero consideramos que es mejor que cada uno las compruebe por sí mismo.

Sin embargo, para finalizar, me gustaría resumir la valoración que hicieron los alumnos implicados en la experiencia de aprendizaje cooperativo expuesta; han sido obtenidas a través de la aplicación de un cuestionario individual y otro de grupo aplicados en la última sesión de trabajo, destinada a la evaluación de la experiencia. Todas las afirmaciones que aquí resumimos fueron emitidas por un porcentaje superior al 75% de los alumnos.

Aunque tenemos que mejorar en algunos aspectos, valoramos muy positivamente la metodología utilizada; nos ha permitido sentirnos bien con el trabajo, participar más y ayudar a los demás; mejorar la convivencia y las relaciones entre los compañeros de la clase permitiendo conocernos aún mejor. Pensamos que esta forma de trabajar ha mejorado también la integración en el grupo de todos los alumnos. Las clases nos han parecido más amenas y entretenidas. Hemos recibido explicaciones de nuestros propios compañeros resultando a veces más fáciles de entender.

Nos gustaría seguir trabajando de esta manera.

BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS

Materiales de Pere Pujolás. Mases (Universidad de Vic. Barcelona). Ponencia y materiales. Mérida, abril 2002.

Aula de Innovación Educativa. Núm. 140. Dossier para trabajar con el Quijote, (material fotocopiable).

Juegos para cooperación y la paz. Propuestas de juegos encontradas en Internet. Por **Antonio Vicent**. http://www.ctv.es/USERS/avicent/Juegos_paz/

CUADRO 1

PLANIFICACIÓN

Objetivos:

- Conocer la obra del Quijote. Leerán la versión elegida del Quijote.
- Desarrollar habilidades lingüísticas: hablar- escuchar; leer- escribir.
- Aprender a trabajar de forma cooperativa.
- Motivar hacia el trabajo interdisciplinar.

Contenidos:

- Cervantes y su época.
- La Obra literaria del Quijote.
- La Exposición Oral y escrita.
- El trabajo cooperativo:
 - Diferenciación entre trabajo individual y trabajo competitivo.
 - Las normas para trabajar en grupos cooperativos.
 - Desafíos cooperativos en el aula: experimentar la cooperación.
- Contenidos de otras áreas o materias:
 - Análisis comparativo de textos y expresiones entre diferentes lenguas: Castellano, Francés, Inglés.
 - Estudio de algunos aspectos del Quijote relacionado con otras áreas: alimentación, monedas de la época, ruta del Quijote...
 - Trabajo en marquertería: proyecto para la Construcción de un molinos de viento.
 - Composiciones musicales de la época.
 - Desafíos cooperativos en Educación física

Evaluación:

- Reflexión en cada Equipo sobre el trabajo realizado en cada sesión (diario de sesiones del Cuaderno de Equipo).
- Reflexión en el grupo - clase tras cada actividad de desafíos cooperativos (debate).
- Evaluación final en cada Equipo del plan de trabajo desarrollado y del funcionamiento del Equipo. (reflejado en el Cuaderno de Equipo) .
- Reflexión individual y en grupo de la experiencia, (cuestionarios)
- La profesora, en la calificación final del área de Lengua tendría en cuenta: el trabajo final del Equipo, el cuaderno individual y la exposición del trabajo realizada al resto de los compañeros.

Al ser la primera vez que se poníamos en práctica esta forma de trabajar con el curso nos interesaba más el conocimiento y experimentación de otra forma de trabajo distinta de la habitual que una evaluación formal de los contenidos.

Recursos:

- Un libro del Quijote por alumno.
- Documentos explicativos del trabajo cooperativo.
- Cuaderno de Equipo.
- Hoja de actividades por grupo.
- Cuestionario de evaluación individual y del equipo.

CUADRO 2**ACTIVIDADES INDIVIDUALES:**

- Lectura del capítulo que le corresponda.
- Hacer un resumen del mismo.
- Sacar el vocabulario desconocido y las expresiones que aparezcan.
- Rellenar el siguiente cuadro:

PERSONAJE	Características físicas	Características psicológicas	Otras observaciones

Si el capítulo ha sido leído por más de una persona, deberán ponerlo en común antes de presentarlo al Equipo.

Cada alumno deberá realizar en su cuaderno individual (hojas, folios) las actividades individuales que al final presentará al profesor.

ACTIVIDADES DE GRUPO:

- Organizarse: Elaborar el Cuaderno de Equipo.
- Leer y estudiar los capítulos: _____ (según el nº de capítulos de la versión elegida).
- Preparar una presentación al grupo- clase del contenido de los capítulos estudiados. (Cada Equipo decidirá libremente la forma de hacer esta presentación al grupo- clase).
 - Resumen de cada capítulo.
 - Análisis del vocabulario y expresiones desconocidas o representativas de la época.
 - Personajes que aparecen en cada capítulo:
 - Nombres.
 - Características de cada uno (físicas, psicológicas...).
- Elaborar un capítulo nuevo del Quijote.
- Realizar la autoevaluación final del Equipo:
 - Grado de consecución del trabajo.
 - Funcionamiento.
 - Satisfacción.
- Al final, cada Equipo debe presentar el trabajo final y el Cuaderno de Equipo.

CUADRO 3

ACTIVIDADES SUGERIDAS SOBRE EL QUIJOTE PARA OTRAS ÁREAS

ÁREA DE LENGUA:

- Estudio del Quijote mediante grupos cooperativos.
- Literatura de la época.
- Autor: Miguel de Cervantes.
- Repercusión mundial del Quijote.

FRANCÉS E INGLÉS:

- Estudio comparativo Español-Inglés (y francés) del capítulo de los molinos.
- Traducir expresiones y refranes en estos idiomas.
- Diálogos en estos idiomas sobre el Quijote.

CIENCIAS SOCIALES:

- Conocimiento del Itinerario del Quijote.
- Estudio de la historia y sociedad de la época del Quijote.

MATEMÁTICAS:

- Problemas contextualizados a la obra del Quijote.
- Cálculo de las distancias entre los diferentes puntos del itinerario.
- Estudio de las monedas del momento.

CIENCIAS NATURALES:

- Condiciones físicas de D. Quijote y de Sancho Panza. Diferencias en cuanto a la nutrición.
- Nutrición- Salud. Alimentación sana.
- Alimentos y recetas. Cálculo de calorías...

ARTÍSTICA-TECNOLOGÍA:

- Elaboración de murales sobre el Quijote.
- Colaborar con las otras áreas mediante la elaboración de los materiales que servirán para exponer a otros niños el estudio del Quijote realizado en Lengua o en las otras materias.
- Elaboración de alguna maqueta sobre algún pasaje del libro: molinos, armas de D. Quijote...
- Fabricación de marioneta de D. Quijote y Sancho Panza...

MÚSICA:

- Aprender canciones sobre el Quijote
- Componer canciones sobre el Quijote.
- Análisis y/o estudio de la música de la época.
- Los Romances.

EDUCACIÓN FÍSICA:

- Representar situaciones del Quijote: el mancebo, lucha con molinos ...
- Desafíos cooperativos.

Boletín Informativo para la comunidad educativa

EOEP de Montijo

Comunicante: Ana M^a Calle Vicente

PALABRAS CLAVE

Orientación a padres y madres, participación familiar.

RESUMEN DE LA COMUNICACIÓN

Características del Boletín de Orientación para Padres y Madres “EOEP”, publicación elaborada y editada por un conjunto de cinco Equipos de Orientación de la provincia de Badajoz y dirigida al conjunto de la comunidad escolar, preferentemente a las familias, distribuida a través de los colegios y de carácter psicopedagógico.

MATERIALES Y DOCUMENTOS ANEXOS A LA COMUNICACIÓN

Juego de las vacaciones EOEP (Boletín N° 4).

HISTORIA DE UNA INTERVENCIÓN DE CARÁCTER GLOBAL: AQUEL CURSO DEL 2002/2003

Septiembre de 2002, sede del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Montijo: en un pequeño habitáculo, anexo a un viejo colegio, cuatro profesionales de la orientación comenzaban la andadura de un nuevo curso con la planificación previa a la intervención anual mediante el intercambio de ideas, discusiones productivas, búsqueda de recursos, análisis de propuestas y buenas prácticas emocionales y cooperativas. A sabiendas de que a partir de octubre, con la intervención real y física en los centros, el trabajo no perdona y las demandas engullen el tiempo cotidiano, surge en estas condiciones una necesidad: la intervención global con las familias. Prevenir mejor que curar; la idea es la siguiente: hacer llegar a las familias, a todas y cada una de las que tienen niños y niñas escolarizados en los

centros del sector del Equipo General, unas sencillas orientaciones de carácter práctico sobre temas que tengan que ver con la educación de sus hijos e hijas y la práctica institucional educativa. Interesa orientar a las familias y, de paso, dar a conocer a quien orienta. El desconocimiento que existe por parte de padres, madres e incluso por parte del profesorado, de las características, funciones y composición de los Equipos Generales invita a que se le ponga a dicha publicación un nombre que identifique nuestra labor. Ninguno mejor que las siglas EOEP, así despertaremos la curiosidad por su significado.

La idea pergeñada pronto se convierte en realidad y antes del final del primer trimestre de aquel curso del 2002/2003 en el que unos aprendimos tanto de otros, salía el primer número del Boletín “EOEP”. Fiel a la idea original resultaba bueno, bonito y barato. El sistema era (y sigue siendo) muy fácil: gradualmente consistía en la elección de un tema determinado, búsqueda de información sobre el mismo, elaboración de unas sencillas orientaciones que no ocuparan más de tres caras de un folio escrito a máquina (hoy día a ordenador a doble espacio), discusión sobre la idoneidad de tales orientaciones entre los miembros del equipo y su comprensión por parte de padres y madres, revisión gramatical, ortográfica y de estilo del texto, búsqueda de ilustraciones que guarden referencia con el mismo, realización de un diseño atractivo mediante un programa informático, impresión, fotocopia del original y *voilà*: ya tenemos el Boletín “EOEP”, cuatro páginas impresas en un A-3 doblado por la mitad.

El paso siguiente consistía en hacer ver a los equipos directivos y conjunto del profesorado la importancia de su colaboración. Mediante los colegios y su participación desinteresada, el boletín se haría llegar a todas y a cada una de las familias del alumnado. Para ello el colegio, una vez recibido el boletín, realizaría tantas copias como alumnos y alumnas tuviera. En caso de que el colegio no pudiera realizar tantas copias, se pediría colaboración a las Asociaciones de Madres y Padres.

Dos años después de aquella idea el boletín sigue su andadura gracias al trabajo voluntario y desinteresado de quienes lo hacemos posible y dispuesto a seguir ampliando horizontes. En el curso 2003/2004 convertimos la experiencia en Grupo de Trabajo sujeto el CPR de Badajoz en el que participaron los Equipos Generales de Montijo, Badajoz 1, Badajoz 2 (entonces eran Badajoz 1, 2, 3 y 4), Olivenza y Equipo de Atención Temprana de Badajoz. Este curso recién acabado, el 2004/2005, hemos continuado los mismos equipos junto al Equipo General de Albuquerque, de nueva creación. En total somos más de 30 personas, entre orientadores y profesores técnicos de servicios a la comunidad, quienes participamos en este proyecto que a fecha de junio de 2005 cuenta ya con 27 boletines editados. Abierto a todos y a todas, con la ilusión del primer día, esperamos poder continuar con esta experiencia.

OBJETIVOS PLANTEADOS

Ya hemos mencionado los objetivos, si bien podemos aglutinarlos según el ámbito en el que nos encontremos. Así:

OBJETIVOS A NIVEL DE EQUIPO

- Facilitar la autoformación de los integrantes del Equipo.
- Propiciar el intercambio de ideas y la colaboración.
- Fomentar la interdisciplinariedad en el seno del Equipo.
- Mantener contacto cotidiano e intercambiar experiencias con otros equipos.

OBJETIVOS A NIVEL DE SECTOR

- Orientar, educar e informar a los padres y madres.
- Facilitar al profesorado herramientas para la acción tutorial con padres y madres.
- Desarrollar actuaciones de tipo global con familias.

TEMAS QUE SE ABORDAN EN LOS BOLETINES

Existe completa libertad en el seno de los Equipos para decidir qué tema se quiere abordar. Para ello desde principios de curso se planifica y acuerda el trabajo a realizar: temas elegidos, fecha de elaboración, fecha de entrega, fecha de distribución, etc. Hasta la fecha, los temas se han aglutinado del siguiente modo:

DE INTERÉS GENERAL

Nº	TÍTULO	FECHA DE PUBLICACIÓN
1	Cómo ayudar a nuestros hijos e hijas con las tareas escolares	Diciembre de 2002
2	La afectividad: ¿qué es?, ¿cómo educar en la afectividad?	Febrero de 2003
3	Televisión y videojuegos	Abril de 2003
4	Consejos para el verano	Junio de 2003
5	El juego y los juguetes	Diciembre de 2003
6	La tutoría: un espacio de colaboración entre padres y maestros	Febrero de 2004
7	Educación para la salud	Marzo de 2004
8	Saber y poder educar: tareas de padres y madres	Abril de 2004
9	La inteligencia emocional de los hijos	Abril de 2004
10	Divorcio	Noviembre de 2004
11	Límites y normas en la educación de nuestros hijos	Diciembre de 2004
12	Celos y duelo: como actuar en estas situaciones	Febrero de 2005
13	Bulling: acoso o maltrato entre iguales	Abril de 2005
14	Influencia sociofamiliar en el rendimiento escolar del alumno	Mayo de 2005
15	Permanencia de un año más en el mismo curso	Junio de 2005

TEMAS DE INTERÉS ESPECÍFICO (MONOGRÁFICOS)

TÍTULO	DESTINATARIOS	FECHA
¿Qué sabes de la Comunidad gitana? (8 páginas y anexo con bibliografía)	Profesorado	Curso 2002/2003
Sexualidad: cómo explicárselo a tus hijos e hijas	Madres y padres	Curso 2002/2003
Manejando las burlas: cómo los padres y madres pueden ayudar a sus hijos e hijas	Madres y padres	Curso 2002/2003
DENYP: propuestas para trabajar en el centro en torno al Día Escolar de la No violencia y la Paz (4 páginas y cuento anexo para colorear)	Profesorado	Curso 2002/2003
Ayudas para alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales no asociadas a discapacidad	Madres y padres con estas necesidades	Curso 2002/2003
El Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad: consejos y recomendaciones prácticas para tratarlo en el seno familiar	Madres y padres con estas necesidades	Curso 2002/2003
Ayudas para las Ampa's ubicadas en Extremadura	Asociaciones de Madres y Padres	Curso 2004-2005
La reunión familiar	Asociaciones de Madres y Padres	Curso 2004-2005
Técnicas para fomentar en nuestros hijos e hijas el respeto a la diferencia	Asociaciones de Madres y Padres	Curso 2004-2005

OTROS

TÍTULO	DESTINATARIOS	FECHA
Cómo tratar a los niños y niñas con discapacidad psíquica asociada al retraso mental	Padres y madres del alumnado escolarizado en el C.E.E. Los Ángeles de Badajoz	Noviembre de 2003
Logopedia: consejos y orientaciones prácticas. Cómo enseñar a pronunciar, hablar y comunicar.	Padres y madres del alumnado escolarizado en el C.E.E. Los Ángeles de Badajoz	Febrero 2004

ELABORACIÓN

Como ya hemos apuntado, los temas son de elección libre. La elaboración conlleva un trabajo de carácter documental como informático, ya que es cada equipo el que diseña el boletín

final. Los principios son utilizar información práctica y sencilla de entender para el conjunto de padres y madres. A veces no resulta fácil sintetizar todo lo que se quiere decir en apenas dos folios escritos, y por ello las revisiones son constantes, procurando en todo momento ser original o, en su caso, citar la fuente. El resultado final ha de ser un boletín atractivo, que invite a su lectura rápida, con consejos útiles y prácticos.

DISTRIBUCIÓN

Se hace llegar a las familias gracias a la colaboración de los colegios. Para ello se presenta el boletín en la Comisión de Coordinación Pedagógica mensual. El colegio normalmente se encarga de reproducirlo mediante fotocopia y hace llegar un ejemplar a cada familia, mediante la distribución que hacen tutores y tutoras. En aquellos colegios donde no se reparte un ejemplar por familia se utilizan los siguientes sistemas:

- Distribución exclusiva a padres y madres interesados en el tema tratado.
- Distribución a padres y madres mediante colaboración de la AMPA.
- Distribución a padres y madres de Ciclos o cursos interesados en el tema tratado.
- Distribución a asistentes a Escuelas de Padres y Madres.
- Exposición en tabloneros de anuncios.
- Otros.

Los boletines, principalmente, los de tema general se distribuyen también a todos y cada uno de los Equipos Generales, Específicos y de Atención Temprana de la región, así como a autoridades educativas, medios de comunicación organismos y organizaciones interesadas. También se distribuyen gratuitamente a quienes los solicitan. Los cuatro primeros números se hayan disponibles en Internet, en la página www.estudiarenextremadura.com.

DIFICULTADES

Han sido y son principalmente de carácter técnico. Destacan las referentes al diseño y utilización de software adecuado, la distribución a través de los colegios (a veces no llegan a todo los padres y madres). También destacamos las dificultades en torno a la coordinación entre los Equipos que hacemos este boletín debido a la cantidad de trabajo y lejanía entre unos y otros.

VALORACIÓN

A nivel general destacamos la continua demanda de estos boletines, así como su mayor conocimiento por parte de los padres, madres y profesorado en los sectores donde se distribuye. También destacamos su idoneidad y su carácter práctico.

A nivel de centros destacamos el interés por parte de otros Equipos en participar de la experiencia (a quienes abrimos los brazos) y, si cabe la crítica constructiva, echamos de menos una mayor coordinación y discusión con el conjunto del profesorado en cuanto a los contenidos a tratar.

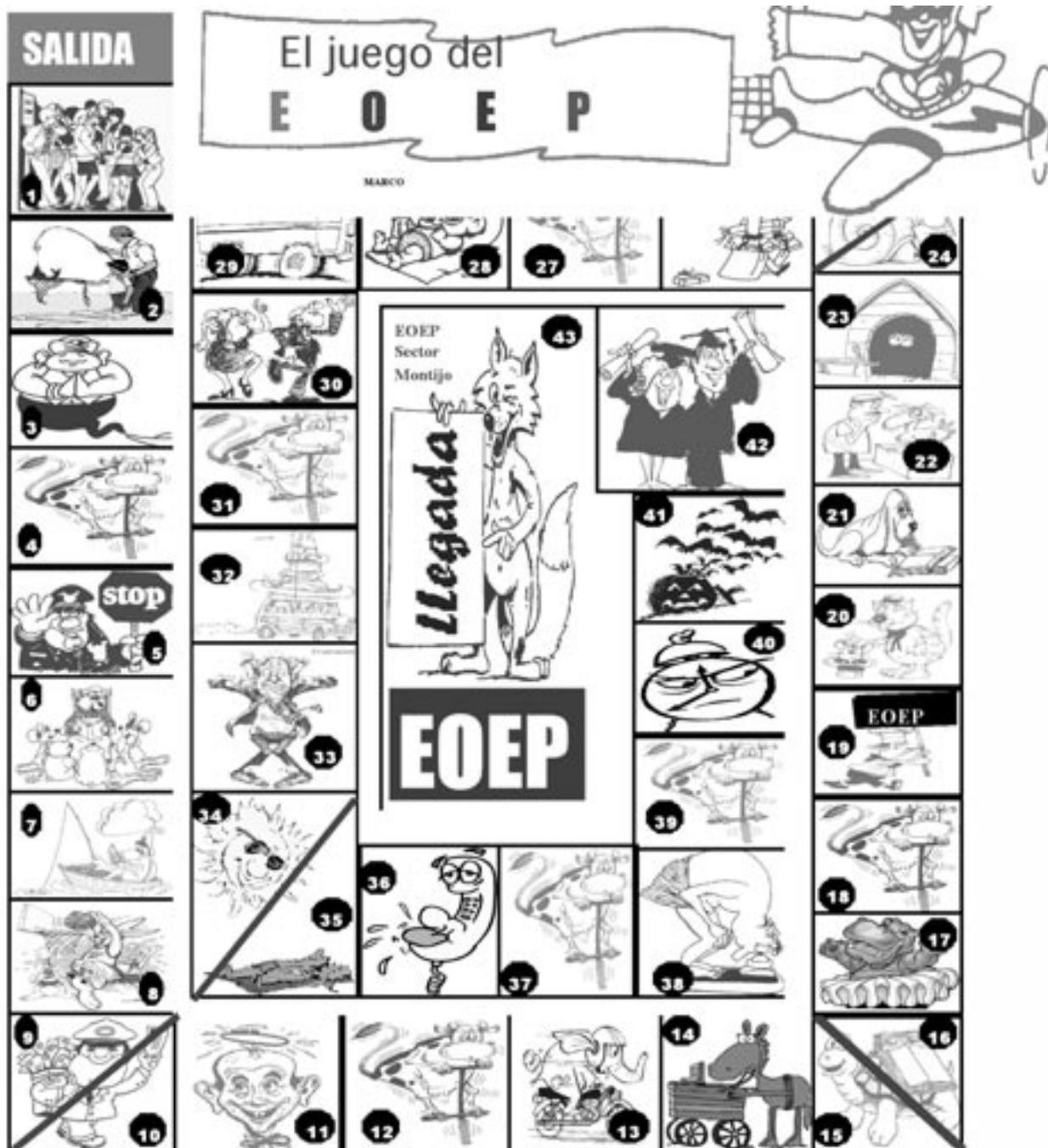
A nivel de Equipos destacamos la autoformación que propicia una experiencia de este tipo, la interdisciplinariedad, el trabajo en equipo, los buenos ratos pasados y la excelente calidad emocional compartida.

PERSPECTIVAS DE FUTURO

Entre las perspectivas de futuro destacamos la continuación con la publicación del boletín, bien acogiéndonos para su elaboración al sistema de Grupo de Trabajo, bien al sistema de seminario u otro. Esperamos poder contar también con la participación de otros Equipos en el proyecto, tanto de carácter General como Específicos, así como prevemos una publicación que aglutine todos los boletines.

En la actualidad se está realizando un diseño de una página web con contenidos de orientación donde albergar los diversos boletines y abrir foros de participación y opinión acerca de los temas tratados.

Destacamos por último, el carácter voluntario y altruista que ha caracterizado continuamente la realización de estos boletines, ideados para ser un instrumento que complemente los principios de globalidad e interdisciplinariedad propios de nuestras intervenciones, así como el hecho de que hayan servido de vehículo para dar a conocer la labor de los equipos y propiciar en el seno de los mismos la autoformación continua, el compañerismo, la cooperación y la satisfacción tanto individual como grupal.



NORMAS DE JUEGO:

Juegan de dos a cuatro jugadores con una ficha y un dado cada uno. Sale primero el que saque el número más alto.

PREMIOS Y PENALIZACIONES DE LAS CASILLAS:

- Nº 4.- Comienzan tus vacaciones: de vaca en vaca y tiras a ver cuánto sacas.
- Nº 5.- Sales con la bici y te saltas un semáforo en rojo. Vuelves a la casilla Nº 1.
- Nº 8.- Haces deporte. Tiras 2 veces seguidas.
- Nº 14.- No sacaste buenas notas en el curso. Atrasas 2 casillas.
- Nº 19.- Gracias a la buena orientación recibida durante el curso por el EOEP adelantas cuatro casillas y tiras otra vez.

- Nº 21.- El mejor amigo un libro. Como lees durante las vacaciones adelantas 2 casillas.
 - Nº 26.- Ayudas en las tareas de casa. Tiras 2 veces seguidas.
 - Nº 30.- Visitas a tus abuelos. Adelantas 2 casillas.
 - Nº 33.- Te peleas con tus amigos. 2 turnos sin tirar.
 - Nº 36.- El Tfno. Móvil es para mayores de 16 años. Si tienes uno atrasas 4 casillas.
 - Nº 40.- Llegas tarde a casa. 1 turno sin tirar.
 - Nº 41.- El verano ha acabado y no has dado palo al agua. Vuelves a empezar en la casilla Nº 1.
- GANA** la partida el que llega a la casilla de llegada con el Nº exacto, y si no, retrocede todos los puntos sacados de más, sometido a las mismas reglas de juego.

PÁGINA 148 EN BLANCO

¡Mejor dilo con buenas palabras! Campaña de sensibilización familiar y escolar para un uso adecuado del lenguaje

EOEP General de Olivenza

Comunicante: José M^a Álvarez Rodríguez

PALABRAS CLAVE

Sensibilización familiar y escolar, uso del lenguaje, diálogo, tolerancia, convivencia, prevención de maltrato entre iguales.

RESUMEN DE LA COMUNICACIÓN

Campaña desarrollada durante el tercer trimestre del curso 2004/2005 en el ámbito del sector de la Mancomunidad de Servicios Sociales “Emiliano Álvarez Carballo” y en colaboración con la misma, dirigida al conjunto del alumnado escolarizado en este sector y a sus familias y consistente en sensibilizar acerca de un uso adecuado y educado del lenguaje como forma de relación entre las personas y prevención de conflictos entre escolares, todo ello mediante trabajo en cooperación del Equipo General, los Servicios Sociales y los colegios implicados y a través de la realización de talleres específicos con las familias y actividades con el alumnado.

MATERIALES Y DOCUMENTOS ANEXOS A LA COMUNICACIÓN

- Cuaderno didáctico y de orientaciones para el profesorado.
- Folleto de sensibilización dirigido a las familias.
- Pegatina publicitaria de la campaña.
- Modelos de evaluación utilizados y resultados de la misma.

JUSTIFICACIÓN DE LA PRESENTE CAMPAÑA

A nadie se le escapa que, en los últimos años, podemos observar un deterioro en el uso correcto del habla tanto entre personas mayores como en niños pequeños. Así -y sin ánimos de ser cotilla-, a veces basta con pegar un poco el oído a ciertas conversaciones que se producen en la calle para percatarnos de que el insulto, la expresión soez, la blasfemia y las palabras excesivamente malsonantes forman parte del vocabulario de buena parte de la sociedad. Tanto se ha introducido este tipo de lenguaje en nuestra habla coloquial que ha desplazado, incluso, a otras fórmulas de cortesía propias de nuestra lengua, tales como “por favor” o “gracias”. No estamos hablando de la mera introducción de interjecciones o tacos propios del lenguaje y que forman parte de la expresión de sorpresa, dolor, desesperación u otros sentimientos que son connaturales a la expresión coloquial y que la dotan de viveza y naturalidad, sino de un uso bastante soez e irreflexivo de palabras y frases que han pasado a convertirse en una forma normal de expresión, vaciada muchas veces de emotividad (tal y como advierte Fernando Lázaro Carreter en uno de sus *dardos* sobre los tacos), convirtiéndose el uso de estas palabras en el vehículo simple de lo que no sabría expresarse de otro modo más correcto y adecuado.

Este uso grosero y soez del lenguaje, que hasta hace poco tiempo era propio de espacios muy limitados –tales como la calle o el círculo restringido de amigos-, ha pasado a invadir otros espacios hasta la fecha vetados y donde se supone que se debería enseñar y practicar un registro más apropiado, tales como la escuela y la familia. En la primera instancia, la escuela, se observa también que este empleo soez va unido a un creciente desinterés por la lectura y otras prácticas inherentes a las personas bienhabladas, lo cual se traduce en un mayor y creciente fracaso escolar y en una calificación de cursilería atribuida a todo aquel o aquella que acostumbra a usar correctamente las palabras. En la segunda, la familia, hay modelos parentales que dejan mucho que desear en esto del habla (como también hay otros muchos que son dignos de alabanza y de imitación), reflejo tal vez de una televisión que nos educa cada día, tanto a mayores como a pequeños, para ser más estúpidos y siervos de un conformismo ñoño, haciéndonos creer mediante supuestos programas de debate que la cizaña y la sevicia de los interlocutores, patentes en un ininteligible vocerío y una gesticulación más que agresiva, son señales de libertad para decir lo que se quiera y como se quiera, cuando en realidad lo único que reflejan es la ignorancia y la falta absoluta de diálogo entre quienes creen hablar y, por exigencias del guión, sólo intercambian gritos e insultos. En una palabra: rebuznan.

Camilo José Cela publicó en 1968 un Diccionario Secreto en dos tomos en el que recogía abundantes vocablos propios del conocido como lenguaje soez y malsonante. Si en esta fecha Don Camilo llamaba la atención sobre el hecho de la *inhabilitación afinada y distinguida* (sic) de estas palabras en la literatura de la época, sacrificadas en beneficio de un uso del lenguaje que *no busca su limpieza en lo que dice, sino en como lo dice* (sic) -lo cual hace que lo que se vete no sea la idea, sino simplemente la palabra-, hoy día las tornas parecen haberse vuelto en el sentido de que las palabras ahora sí expresan una idea traducida en actitudes intolerantes para con otras formas de ser o de pensar distintas a la propia de quien expresa esa misma palabra. En muchas ocasiones dichas palabras y expresiones resultan bastante ofensivas para con otras

personas que pertenecen a etnias o nacionalidades distintas o que profesan una religión determinada o, simplemente, experimentan, practican y disfrutan de otra forma de amar que no es la exclusivamente heterosexual. Con su uso contribuimos a transmitir estereotipos y generalizaciones negativas, creando o avivando una serie de prejuicios bastante dañinos. Así, algunas de las principales ideas que transmitimos con estas palabras reflejan a menudo las siguientes actitudes:

UNA ACTITUD QUE EXPRESA AGRESIVIDAD Y VIOLENCIA

Está demostrado que un buen número de enfrentamientos violentos entre escolares o menores se inicia con una previa provocación verbal en la que los peores insultos son los referentes a la familia de uno u otro o mote y apodos. Tras las palabras vienen los golpes, sin que se dé tiempo ni lugar a la búsqueda de otras soluciones o alternativas a dichos enfrentamientos que no sean la violencia y la degradación. Por otra parte, la violencia verbal reiterada contra determinados compañeros o compañeras en el colegio está tipificada como una forma más de acoso escolar.

UNA ACTITUD QUE EXPRESA SEXISMO

Buena parte de los peores tacos o palabrotas tienen un matiz sexista porque se expresan con género femenino o se refieren al mundo de la mujer, a la cual degradan mediante calificativos bastante groseros. En ocasiones los niños insultan a otros niños por el simple hecho de verles hacer tareas que tradicionalmente y debido a un sistema que se fundamenta en el androcentrismo se han considerado de chicas, tales como barrer, jugar con muñecas o, simplemente, por vestir una prenda de color rosa. Si queremos erradicar lacras tan indeseables como la violencia de género deberíamos comenzar por cuidar la idea de la mujer que expresamos con tales palabras y por introducir en el aula y en el seno de la educación familiar ideas, conceptos, estrategias y actividades propios de la coeducación.

UNA ACTITUD QUE EXPRESA RACISMO

En los últimos años y con motivo de fenómenos como la inmigración y la presencia de la multiculturalidad en nuestra sociedad, se han introducido en nuestro lenguaje fórmulas lingüísticas y palabras bastante ofensivas con otras etnias o nacionalidades. Llevados por la ignorancia, identificamos a todo el grupo de inmigrantes que provienen en su mayoría de África (magrebíes, saharauis, subsaharianos, centroafricanos, etc.) con el calificativo “moro”, sin saber que éste se refiere a una etnia muy determinada. Más que hablar de razas es preferible hablar de etnias, grupos étnicos o culturales, dado que todos los seres humanos pertenecemos a una misma raza, la humana, y todos y todas provenimos de una misma especie: el *homo sapiens*.

UNA ACTITUD QUE EXPRESA HOMOFOBIA

La heterosexualidad no es la única opción afectivo- sexual legítima. Homosexualidad y lesbianismo son formas de sentir y de amar tan normales, libres, saludables y legítimas como la heterosexual. A menudo se utilizan ciertos tópicos acerca de la homosexualidad (tono de voz meloso, amaneramiento, sensibilidad, etc.) para calificar a quien así se expresa con insultos que conllevan una gran carga de agresividad y violencia y aluden a la supuesta inclinación afectivo- sexual de cada cual.

UNA ACTITUD QUE EXPRESA INTOLERANCIA RELIGIOSA: LA BLASFEMIA

La libertad religiosa no sólo consiste en que cada cual pueda profesar la religión que desee, sino también en respetar la religión y creencias de los demás. Hay quien confunde laicismo, ateísmo o agnosticismo con la licencia de poder despreciar las creencias, los símbolos y, en definitiva, la fe del otro. Las mayores guerras de religión a lo largo de la historia fueron incitadas por la intolerancia y el insulto al universo simbólico de la religión de los oponentes. Por otra parte, no deja de ser una actitud hipócrita la de quien se define como creyente de tal o cual religión y acostumbra a maldecir mediante el uso de la blasfemia contra sus propias creencias.

UNA ACTITUD QUE EXPRESA INTOLERANCIA Y DISCRIMINACIÓN EN GENERAL

Hay quien trata de despreciar toda diversidad o contrariedad de opinión calificándola mediante insultos y malas palabras. Lo que subyace tras esta forma de expresión es una actitud de intolerancia incapaz de comprender conceptos o ideas como respeto, diálogo, igualdad, tolerancia y libertad. Palabrotas, tacos, vituperios, maldiciones, blasfemias y un mal uso generalizado del lenguaje de forma normalizada no llevan más que al empobrecimiento tanto de la lengua como de la inteligencia, haciendo difícil para el sujeto la comprensión de su interior y de su entorno. Enseñar a hablar debe suponer, por tanto, enseñar a hacer un buen uso del habla, propiciando las ocasiones para el diálogo entendido en la primera acepción que a este sustantivo da la Real Academia de la Lengua, esto es, como una plática entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos.

OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y RESPONSABLES

En definitiva: no existen buenas ni malas palabras. Más bien es el uso que hacemos del lenguaje el que es bueno o malo. De ahí la necesidad de poner en marcha un programa de sensibilización que abogue por un buen uso de las palabras entre las personas como prevención de conductas no deseables y fomento del diálogo, campaña expresada en el lema ¡MEJOR DILO CON BUENAS PALABRAS! Esta campaña ha sido organizada y desarrollada conjuntamente entre el área de Servicios a la Comunidad del Equipo de Orientación Educativa y

Psicopedagógica de Olivenza y la Mancomunidad de Servicios Sociales “Emiliano Álvarez Carballo”, mancomunidad que acoge a los pueblos de Barcarrota, Salvaleón, Valle de Matamoros y Valle de Santa Ana. La campaña ha estado dirigida principalmente a escolares y familias de estos pueblos en general y se ha marcado dos objetivos: Sensibilizar acerca de un uso correcto del lenguaje oral como vía de comunicación efectiva y adecuada entre las personas, y reducir el uso de expresiones sexistas, groseras, blasfematorias, xenófobas, intolerantes e insultantes en general.

Para ello se ha contado con la colaboración de los colegios de estas localidades y, también, con la colaboración del Equipo General de Jerez de los Caballeros, el cual atiende a los colegios de Valle de Santa Ana y Valle de Matamoros.

Para la puesta en marcha de la campaña se han realizado actividades dirigidas tanto a los escolares como a las familias. En cuanto a las actividades dirigidas a los escolares, se le ha facilitado al profesorado un Cuaderno Didáctico y de Orientación donde se fundamenta el discurso de la campaña y se ofrece una batería de actividades de carácter lúdico para trabajar con el alumnado.

En cuanto a las familias, la Mancomunidad de Servicios Sociales ha organizado en cada una de las localidades sendos talleres para el trabajo con padres y madres, consistentes en dos sesiones por localidad en las que se trabajan diversos aspectos que tienen que ver con el uso adecuado del habla y del diálogo entre las personas. En este sentido, esta Mancomunidad ha editado 1.000 folletos publicitarios y de sensibilización sobre la campaña y 1.000 pegatinas, repartidas entre los escolares y familias del sector. Hay que destacar aquí el saber hacer, la humanidad en el trato y la dedicación y profesionalidad de la Psicóloga de la Mancomunidad, Mari Fé Carrasco Gala, y de las dos educadoras, María del Carmen Cumplido Fernández y Eva María Torrado Pérez, responsables de poner en marcha la campaña y llevar a cabo las actividades.

Las actividades han sido muy diversas dependiendo de si se hacían en el aula o con el conjunto de las familias. Así, por nombrar algunas, en el ámbito escolar destacamos las denominadas “El día sin tacos”, consistente en celebrar en todo el centro un día en el que la consigna es utilizar formas de cortesía; o el “Contrato de las buenas palabras”, consistente en contraer y firmar un contrato entre los escolares y familias en el que se comprometen a fomentar el diálogo en las relaciones; o la actividad denominada “Imagina un final”, consistente en pensar, redactar o dibujar dos soluciones alternativas y diferentes a un mismo enfrentamiento acaecido a los hermanos Zipi y Zape en un cómic de Bruguera.

En el ámbito de las familias destacan actividades como la denominada “El Tacómetro” consistente en reflexionar y medir el uso de palabras y expresiones ofensivas que se utilizan en cada casa en las relaciones entre padres e hijos; el entrenamiento en habilidades sociales referentes a la escucha activa y reflexiva o la charla impartida por Lola Lasala, profesora de Lengua y Literatura del IES de Fregenal de la Sierra, acerca del lenguaje sexista y alternativas al mismo, con reparto de un folleto explicativo.

EVALUACIÓN

Posteriormente a la actividad realizamos una evaluación entre el profesorado participante agradeciéndole además mediante carta particular su implicación y comunicándole los resultados de esta evaluación. Del Colegio Público “Hernando de Soto” de Barcarrota participaron tres maestras (4º A, Francisca García Guisado, de 4º A, Mary García Píriz, de 4º B y Montserrat Trujillo, de 6º), y del Colegio Público “Luis Chamizo” de Salvaleón un maestro y una maestra (Ángel Mangas Morales, de 3º, y Paulina Navarrete Navarrete, de 6º). Destacamos también la disponibilidad del equipo directivo de ambos colegios a la hora de facilitar el trabajo.

Entre los aspectos a corregir deducidos de la evaluación, destacaríamos los siguientes:

- Lograr una mayor coordinación con el resto de Equipos Generales que atiende el sector de la Mancomunidad.
- Un desarrollo más temprano de la campaña: propuesta inicial en septiembre para incluirla en la PGA de los centros.
- Hacer la propuesta más atractiva para que sea desarrollada por el profesorado.
- Un mayor y mejor seguimiento de las actividades.

Por otra parte, entre los aspectos positivos destacan:

- La calidad de atención y participación profesional y humana de las integrantes de la Mancomunidad.
- El interés y dedicación demostrado por el profesorado que ha desarrollado actividades.
- La participación de las familias y la necesidad de desarrollar campañas de este tipo como prevención para la resolución de conflictos tanto en el ámbito familiar como escolar.

Cabe decir, por último, que esta campaña no pretende más que la sensibilización inicial como paso previo a una toma de conciencia acerca del uso adecuado del lenguaje como norma básica de relación y respeto entre las personas. No pretendemos ser moralistas ni pedantes y entendemos que un lenguaje vivo ha de estar nutrido de las interjecciones y los tacos que le son propios, siempre que expresen emotividad y no se conviertan en vehículo acostumbrado de la lengua. Ya para acabar y volviendo a Camilo José Cela y a lo que cuenta en su Diccionario Secreto, no queremos ser como la Madre Superiora de aquel convento que, queriendo desterrar del rezo diario lo que no le sonaba bien, aconsejó lo siguiente a las monjas que tenía a su cargo: “No digáis *Domine meo*, que es término muy feo; decid *Domine orino*, que es término más fino”.

CAMPAÑA DE SENSIBILIZACIÓN FAMILIAR Y ESCOLAR PARA UN USO ADECUADO DEL LENGUAJE

EVALUACIÓN DE LA CAMPAÑA

CALENDARIO DE LA CAMPAÑA: CURSO 2004/2005	
Planificación	Enero y febrero de 2005
Preparación	Marzo de 2005
Desarrollo	Abril, mayo y junio de 2005
Evaluación	Junio de 2005

ENTIDADES PARTICIPANTES	
Planificación	Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) del EOEP de Olivenza.
Preparación	PTSC, Mancomunidad de Servicios Sociales "Emiliano Álvarez Carballo".
Desarrollo	Mancomunidad de Servicios Sociales "Emiliano Álvarez Carballo" y Colegios Públicos "Hernando de Soto" de Bancarrota y "Luis Chamizo de Salvaleón".
	<p>Unidades que han participado en los colegios e identidad del profesorado que ha llevado a cabo la campaña:</p> <p>CP Hernando de Soto (Bancarrota): 4º A, Francisca García Guisado. 4º B, Mary García Píriz. 6º, Montserrat Trujillo.</p> <p>CP Luis Chamizo (Salvaleón): 3º, Ángel Mangas Morales. 6º, Paulina Navarrete Navarrete.</p>
	<p>Procedencia de las familias que han participado en la actividad y fecha de las mismas</p> <p>Bancarrota: 26 de abril, 17 de mayo, 14 de junio. Salvaleón: 26 de abril, 17 de mayo, 14 de junio. Valle de Matamoros: 27 de abril, 18 de mayo, 15 de junio. Valle de Santa Ana: 27 de abril, 18 de mayo, 15 de junio.</p>
Evaluación	PTSC del Equipo, Profesionales de la Mancomunidad y profesorado que ha desarrollado la actividad. Evaluación realizada entre el PTSC y la Mancomunidad el 30 de mayo de 2005.

GRADO DE CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS PLANTEADOS

<p>Objetivo inicial: Sensibilizar acerca de un uso correcto del lenguaje oral como vía de comunicación efectiva y adecuada entre las personas.</p>	<p>Grado de consecución y valoración:</p> <p>Por parte del profesorado se coincide en la idoneidad de campañas de este tipo para la sensibilización acerca de un uso adecuado del lenguaje y la reflexión acerca del lenguaje insultante y soez. Se ve conveniente este tipo de actividades dirigidas tanto a las familias como al conjunto del alumnado.</p> <p>Por parte de los organizadores, PTSC y Mancomunidad, se destaca el interés mostrado por el conjunto de las familias y la participación de las mismas.</p>
<p>Reducir el uso de expresiones sexistas, groseras, blasfematorias, xenófobas, intolerantes e insultantes en general.</p>	<p>Por parte del profesorado se ha conseguido que el alumno o alumna se pare a pensar antes de decir algo el cómo va a decirlo.</p> <p>Por parte de los organizadores, PTSC y Mancomunidad, destacamos la toma de conciencia sobre el uso del lenguaje y la imitación que del mismo hacen nuestros hijos e hijas.</p>

VALORACIÓN DE LOS MATERIALES ELABORADOS Y ACTIVIDADES PROPUESTAS EN LOS MISMOS

Por parte del PTSC se elaboró un cuadernillo didáctico con orientaciones teóricas sobre la campaña y con una propuesta de 8 actividades. Este cuadernillo fue distribuido a través de la jefatura de estudios y coordinadores de ciclo en los colegios que han participado. El profesorado ha realizado más de un 50% de las actividades previstas, aportando algunas de su propia invención, entre las que destacan actividades de debate, sensibilización previa mediante la colocación de carteles al respecto en el aula y sin haber dicho nada al alumnado sobre la campaña y realización de un mural sobre el motivo de la campaña.

En cuanto a la Mancomunidad elaboró un díptico explicativo donde aparecía la convocatoria de talleres a realizar con el conjunto de las familias y una pegatina sobre la campaña. De cada material se editó un total de 1.000 ejemplares, sufragando esta Mancomunidad los gastos ocasionados por dicha edición.

En rasgos generales, las actividades desarrolladas en los talleres por la Mancomunidad han sido las siguientes:

- Realización de un "tacómetro": recogida de expresiones que se suelen usar en la familia y son ofensivas.
- Análisis de estas y otras expresiones.
- Debate y puesta en común de las opiniones.
- Búsqueda de alternativas al uso inadecuado del lenguaje.
- Entrenamiento en estrategias de autocontrol de la ira.
- Evaluación de las actividades.
- Entrega de diplomas por la participación.

Destacamos además la impartición de una charla-conferencia a mano de Lola Lasala, Profesora de Lengua y Literatura en el IES de Fregenal de la Sierra, junto con el reparto de un díptico sobre las características de este uso y las alternativas al mismo.

En cuanto a las profesionales de la Mancomunidad que han desarrollado los talleres son:

- Mari Fé Carrasco Gala, Psicóloga de la Mancomunidad.
- María del Carmen Cumplido Fernández, Educadora.
- Eva María Torrado Pérez.

VALORACIÓN FINAL

Entre los aspectos a corregir y conseguir para una próxima campaña destacamos:

- Mayor implicación por parte del resto del Equipo General.
- Mayor coordinación con el resto de Equipos Generales que atiende el al sector de la Mancomunidad.
- Desarrollo más temprano de la campaña: propuesta inicial en septiembre para incluirla en la PGA de los centros.
- Hacer la propuesta más atractiva para que sea desarrollada por el profesorado.
- Mayor y mejor seguimiento de las actividades.

Entre los aspectos que destacamos como bastante positivos destacan:

- La calidad de atención y participación profesional y humana de los integrantes de la Mancomunidad.
- El interés y dedicación demostrado por el profesorado que ha desarrollado actividades.
- La participación de las familias y la necesidad de desarrollar campañas de este tipo como prevención para la resolución de conflictos tanto en el ámbito familiar como escolar.

Valoración realizada por:

Chema (José María) Álvarez Rodríguez, Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad del EOEP de Olivenza.

¡MEJOR DILO CON BUENAS PALABRAS!

Campaña de sensibilización familiar y escolar para un buen uso del lenguaje

Cuaderno didáctico y de orientaciones para el profesorado

HAZ
AMIGOS:
¡¡¡MEJOR
DILO CON
BUENAS
PALABRAS!!!



Campaña de
sensibilización escolar
y familiar para un buen
uso del lenguaje

EOEP. Equipo de Orientación
Educativa y Psicopedagógica
de Olivenza.

Servicios a la Comunidad.
(C/ Concepción, S/N. Olivenza.
Tfno.: 924013478).

Mancomunidad de
Servicios Sociales
"Emiliano Álvarez Carballo".
C/ Badajoz, 29
C.P. 06160. Barcarrota
Tfno.: 924736824

"Sea como fuere lo que pienses, creo que es mejor decirlo con buenas palabras". William Shakespeare

No existen ni buenas ni malas palabras. Más bien es el uso que hacemos del lenguaje y de las palabras el que es bueno o malo. A nadie se le escapa que, en los últimos años, podemos observar un deterioro en el uso del habla tanto entre personas mayores como niños pequeños. A veces basta con pegar un poco el oído a ciertas conversaciones que se producen en la calle para percatarnos de que el insulto, la expresión soez, la blasfemia y las palabras excesivamente malsonantes forman parte del vocabulario de buena parte de la sociedad. Tanto se ha introducido este tipo de lenguaje en nuestra habla coloquial que ha desplazado, incluso, a otras fórmulas de cortesía propias de nuestra lengua, tales como "por favor" o "gracias". No estamos hablando de la mera introducción de interjecciones o tacos propios del lenguaje y que forman parte de la expresión de sorpresa, dolor, desesperación u otros sentimientos que son connaturales a la expresión coloquial y que la dotan de viveza y naturalidad, sino de un uso bastante soez e irreflexivo de palabras y frases que han pasado a convertirse en una forma normal de expresión, vaciada muchas veces de emotividad (como advierte Fernando Lázaro Carreter en uno de sus *dardos* sobre los tacos), convirtiéndose el uso de estas palabras en el vehículo simple de lo que no sabría expresarse de otro modo más correcto y adecuado.

Este uso del lenguaje, que hasta hace poco tiempo era propio de espacios muy limitados –tales como la calle o el círculo restringido de amigos-, ha pasado a invadir otros espacios hasta la fecha vetados y donde se supone que se debería enseñar y practicar un registro más apropiado, tales como la escuela y la familia. En la primera instancia, la escuela, se observa también que este empleo soez va unido a un creciente desinterés por la lectura y otras prácticas inherentes a las personas bienhabladas, lo cual se traduce en un mayor y creciente fracaso escolar y en una calificación de cursilería atribuida a todo aquel o aquella que acostumbra a usar correctamente las palabras. En la segunda, la familia, hay modelos parentales que dejan mucho que desear en esto del habla (como también hay otros muchos que son dignos de alabanza y de

copia), reflejo tal vez de una televisión que nos educa cada día, tanto a mayores como a pequeños, para ser más estúpidos y siervos de un conformismo floflo, haciéndonos creer mediante supuestos programas de debate que la cizaña y la sevicia de los interlocutores, patentes en un ininteligible vocerío y una gesticulación más que agresiva, son señales de libertad para decir lo que se quiera y como se quiera, cuando en realidad lo único que reflejan es la ignorancia y la falta absoluta de diálogo entre quienes creen hablar y, por exigencias del guión, sólo intercambian gritos e insultos.

De ahí la necesidad de poner en marcha una campaña de sensibilización que abogue por un buen uso de las palabras entre las personas como prevención de conductas no deseables y fomento del diálogo, campaña expresada en el lema **¡MEJOR DILO CON BUENAS PALABRAS!** Esta campaña, organizada y desarrollada conjuntamente entre el



área de Servicios a la Comunidad del *Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Olivenza* y la Mancomunidad de Servicios Sociales *Emiliano Álvarez Carballo*, que acoge a los pueblos

de Barcarrota, Salvaleón, Valle de Matamoros y Valle de Santa Ana, va dirigida principalmente a escolares y familias de estos pueblos en general y pretende ser el inicio de una sensibilización acerca del uso adecuado del habla entre las personas. En este cuaderno, dirigido al profesorado y conjunto de comunidad educativa de estas localidades, podrás encontrar algunas reflexiones y orientaciones básicas acerca de cómo lograr esta sensibilización, traducidas en algunas actividades que te proponemos llevar a cabo, activi-

dades complementadas con otras de carácter sociofamiliar que se desarrollarán en el marco del trabajo profesional de los Servicios Sociales y para las cuales también esperamos contar con tu participación y colaboración.

D. Fernando Lázaro Carreter dice:

"Es una barbaridad. La lengua española está maltratada en los planes de estudios. Es una actitud casi suicida de la sociedad el renunciar a un idioma mejor. Someter a la población a una pobreza expresiva enorme supone separar a algunas personas para que nunca asciendan en la escala social. Vamos de mal en peor. La muestra del retroceso es que multitud de chicos, incluso universitarios, no entienden el lenguaje del profesor. Son generaciones de jóvenes mudos, que emplean un lenguaje gestual, interjectivo y de empujón".

Fernando Lázaro Carreter, declaraciones a Joaquín Vidal en *El País*, 9 de febrero de 1996.

D. Francisco Rodríguez Adrados escribe:

"Un cierto menosprecio de la lengua, su reducción a niveles ínfimos y su sustitución por una cultura de la mera imagen, está en el ambiente. Hay, en suma, un cierto desprecio por la literatura. Los políticos ya no hacen citas literarias. Ser un poeta ya no es una categoría social y pública. La literatura, que ha sido la vía de la inteligencia, de la crítica, de la enseñanza, tiende a reducirse a un pequeño grupo de gente marginal que apenas cuenta si no es para recibir de tarde en tarde un premio. Nos movemos en el círculo de lo práctico, de lo medible y comprobable, de lo simple y al alcance de todos, de lo aséptico"

Francisco Rodríguez Adrados, *Alabanza y vituperio de la lengua*, discurso de ingreso en la Real Academia.



DIME CÓMO HABLAS Y TE DIRÉ CÓMO PIENSAS

Con el uso que cada uno da al lenguaje quedan retratados el político, el deportista, el actor, el vendedor de lavadoras. Adivinamos si tras las palabras se halla una persona cultivada, un gañán, una víctima de la sociedad, un aburrido, un ególatra, un brillante conversador, una persona inteligente o alguien que no ha sido acostumbrado a razonar, un candidato interesante para el empleo que ofrecemos –incluso el de presidente del Gobierno– o alguien en quien jamás se habrá de confiar... Podremos fijarnos en los que usan desmedidamente la primera persona, en los que nunca pronuncian el nombre de su interlocutor, en los que lo emplean continuamente, en quienes manejan el subjuntivo con soltura y en los que no saben conjugarlo, en quienes intentan darse importancia con palabras que les vienen grandes - <<voy a hacer una observancia>>, interrumpió alguien desde el público con ánimo de que el conferenciante le tuviera en cuenta-, en los que definen con precisión los conceptos y muestran con ello una mente ordenada, en los que no saben explicarse y, por tanto, tal vez no saben entenderse...”



Álex Grijelmo,
*Defensa apasionada
del idioma español*,
Círculo de Lectores,
Barcelona, 1998

Con la palabra expresamos la idea. En muchas ocasiones dichas palabras y expresiones son bastante ofensivas para con otras personas que pertenecen a etnias o nacionalidades distintas o que profesan una religión determinada o, simplemente, experimentan, practican y disfrutan de otra forma de amar que no es la exclusivamente heterosexual. Con su uso contribuimos a transmitir estereotipos y generalizaciones negativas, creando o avivando una serie de prejuicios bastante dañinos. Así, las principales ideas que transmitimos con estas palabras reflejan a menudo las siguientes actitudes:

Agresividad y violencia

Está demostrado que un buen número de enfrentamientos violentos entre escolares o menores se inicia con una previa provocación verbal en la que los peores insultos son los referentes a la familia de uno u otro o motes y apodos. Tras las palabras vienen los golpes, sin que se dé tiempo ni lugar a la búsqueda de otras soluciones o alternativas a dichos enfrentamientos que no sean la violencia y la degradación. Por otra parte, la violencia verbal reiterada contra determinados compañeros o compañeras en el colegio está tipificada como una forma más de acoso escolar.

Sexismo

Buena parte de los peores tacos o palabrotas tienen un matiz sexista porque se expresan con género femenino o se refieren al mundo de la mujer, a la cual degradan mediante calificativos bastante

groseros. En ocasiones los niños insultan a otros niños por el simple hecho de verles hacer tareas que tradicionalmente y debido a un sistema que se fundamenta en el androcentrismo se han considerado de chicas, tales como barrer, jugar con muñecas o, simplemente, por vestir una prenda de color rosa. Si queremos erradicar lacras tan indeseables como la violencia de género deberíamos comenzar por cuidar la idea de la mujer que expresamos con tales palabras y por introducir en el aula y en el seno de la educación familiar ideas, conceptos, estrategias y actividades propios de la coeducación

Racismo

En los últimos años y con motivo de fenómenos como la inmigración y la presencia de la multiculturalidad en nuestra sociedad, se han introducido en nuestro lenguaje fórmulas lingüísticas y palabras bastante ofensivas con otras etnias o nacionalidades. Llevados por la ignorancia, identificamos a todo el grupo de inmigrantes que provienen en su mayoría de África (magrebíes, saharauis, subsaharianos, centroafricanos, etc.) con el calificativo "moro", sin saber que éste se refiere a una etnia muy determinada. Más que hablar de razas es preferible hablar de etnias, grupos étnicos o culturales, dado que todos los seres humanos pertenecemos a una misma raza, la humana, y todos y todas provenimos de una misma especie: el homosapiens.

Homofobia

La heterosexualidad no es la única opción afectivo-sexual legítima. Homosexualidad y lesbianismo son formas de sentir y de amar tan normales, libres y legítimas como la heterosexual. A menudo se utilizan ciertos tópicos acerca de la homosexualidad (tono de voz meloso, amaneramiento, sensibilidad, etc.) para calificar a quien así se expresa con insultos que conllevan una gran carga

de agresividad y violencia y aluden a la supuesta inclinación afectivo-sexual de cada cual.

Blasfemia

La libertad religiosa no sólo consiste en que cada cual pueda profesar la religión que desee, sino también en respetar la religión y creencias de los demás. Hay quien confunde laicismo, ateísmo o agnosticismo con la licencia de poder despreciar las creencias, los símbolos y, en definitiva, la fe del otro. Las mayores guerras de religión a lo largo de la historia fueron incitadas por la intolerancia y el insulto al universo religioso de los oponentes. Por otra parte, no deja de ser una actitud hipócrita la de quien se define como creyente de tal o cual religión y acostumbra a maldecir mediante el uso de la blasfemia contra sus propias creencias.

Intolerancia y discriminación en general

Hay quien trata de despreciar toda diversidad o contrariedad de opinión calificándola mediante insultos y malas palabras. Lo que subyace tras esta forma de expresión es una actitud de intolerancia incapaz de comprender conceptos o ideas como respeto, diálogo, igualdad, tolerancia y libertad. Palabrotas, tacos, vituperios, maldiciones, blasfemias y un mal uso generalizado del lenguaje de forma normalizada no llevan más que al empobrecimiento tanto de la lengua como de la inteligencia, haciendo difícil para el sujeto la comprensión de su interior y de su entorno. Enseñar a hablar debe suponer, por tanto, enseñar a hacer un buen uso del habla, propiciando las ocasiones para el diálogo entendido en la primera acepción que a este sustantivo da la Real Academia de la Lengua, esto es, como una plática entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos.



PROPUESTAS DE TRABAJO EN EL AULA



Como apoyo a la campaña que vamos a desarrollar en el conjunto de las familias, te pedimos que pongas en práctica en tu aula algunas de las actividades que aquí te proponemos, adaptándolas al nivel educativo de tus alumnos y alumnas. Te agradeceríamos que, en caso de que realices alguna actividad, nos hagas llegar el pequeño cuestionario que adjuntamos como evaluación de la misma.



ACTIVIDAD N° 1: ESCUCHA ACTIVA

Fuente: Colectivo Amani, Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos.

Objetivos:

Fomentar la escucha y la comprensión.

Favorecer la comunicación.

Duración: 30-45 minutos.

Desarrollo:

Se divide a los y las participantes en grupos de tres (A,B,C). Dos de cada grupo (A y B) escogen un tema y tratan de llevar una conversación observando las siguientes reglas:

A comienza con una frase; B tiene que repetir la idea dicha por A, de forma que el sentido no se altere en absoluto. A deberá confirmar con un "de acuerdo" o "correcto" si B ha recogido bien el sentido. Es entonces cuando B puede replicar a la frase de A.

En el caso de que una frase no se repita conservando todo el sentido, A o B deberán rechazarla con un "incorrecto" o un "no". Entonces deberán repetir de nuevo la frase.

En el caso de que la repetición siga sin concordar con el enunciado inicial, este deberá ser repetido por quien lo haya expuesto.

El jugador C hará de observador y participará en la evaluación.

Los papeles A, B y C se irán rotando de modo que cada participante tenga la oportunidad de debatir y observar.

Evaluación:

C presentará lo que ha observado durante el juego, en cuanto a la actitud de escucha (no se le permitirá hacer valoraciones sobre el contenido del diálogo). Las otras dos personas podrán comentar como se han sentido y qué dificultades han encontrado.

Posibles temas: Mi equipo de fútbol preferido, una película recientemente vista, la relación con los compañeros, etc.

ACTIVIDAD N° 2: YO PIENSO QUE...

Fuente: VV.AA., Guía lúdica para el currículo de educación primaria, Editorial Escuela Española.

Preparación: Se aprovecha un conflicto que haya surgido en la clase para resolverlo entre todos.

Desarrollo: El maestro o la maestra explica el conflicto surgido y, tras la explicación, deja unos minutos para que cada uno piense qué opina del mismo y, en su caso, lo escriba.

Posteriormente se abre un turno de intervenciones en el que escuchamos las ideas de todos, respetando el turno de palabras y las ideas de cada uno. Al expresar la propia opinión cada uno debe comenzar diciendo: "Aunque tú pienses eso, yo pienso que...".

En un segundo momento se hace un torbellino de ideas en el que cada uno aporta posibles soluciones para ese conflicto y que sirvan para cuando vuelva a parecer de nuevo. El maestro o la maestra recoge todas las ideas en la pizarra.

Por último, tratamos de llegar juntos a un acuerdo, eligiendo la idea que por consenso nos parece mejor solución.

Observaciones: es importante que todos y todas opinen. El juego no puede terminar sin encontrar una solución.

ACTIVIDAD N° 3: EL CUENTO ACUSA.

Fuente: VV.AA., Guía lúdica para el currículo de educación primaria, Editorial Escuela Española.

Preparación: El maestro o la maestra, ayudado por el alumnado de su clase, recoge expresiones machistas y/o racistas, del tipo "los chicos son más listos", "las niñas tienen que fregar", etc. Este juego será bueno hacerlo en el aula cuando veamos que aparecen expresiones de este tipo.

Desarrollo: Se apuntan las expresiones recogidas en la pizarra y se les pide a los alumnos y alumnas que digan otras con signo contrario a las mismas, tales como "los niños y niñas tienen que fregar".

A continuación formamos grupos y cada uno elaborará un cuento en el que parezcan algunas de estas expresiones nuevas señaladas y que indican igualdad entre niños y niñas. Después cada grupo lee el cuento al resto de la clase.

Observaciones: En lugar de su lectura, los cuentos se pueden representar brevemente.

ACTIVIDAD 4: CORRIGE TU LENGUA.

Objetivo: Hacer un uso adecuado del habla y recuperar expresiones y palabras en desuso.

Desarrollo: Proponemos a los alumnos y alumnas que durante una semana escuchen las conversaciones de los demás y recojan los tacos y palabrotas más frecuentes que se suelen decir. A continuación copiamos en la pizarra los más usuales y, si los recordamos, las frases en las que se colaron.

Después proponemos a los alumnos y alumnas que busquen en el diccionario su significado y las personas o colectivos a quienes ofenden. Discutimos acerca de si está bien o si está mal.

Como alternativa proponemos buscar palabras que sustituyan a estos tacos e invitamos a los alumnos y alumnas a que las incluyan en sus conversaciones. Algunas de estas palabras pueden ser: *caramba, caracoles, cóncholes, cáspita, mecachís*, etc.

Observaciones: Es natural que esta actividad despierte la risa entre el alumnado. No obstante, es preferible reírse de estas palabras para analizar posteriormente su significado sin apasionamientos.



ACTIVIDAD N° 5: EL DÍA SIN TACOS.

Objetivo: Ayudar al alumnado a percatarse de que pueden suprimir las palabrotas de su habla sin que ésta sufra merma alguna.

Desarrollo: con varios días de antelación se fija en el calendario una fecha señalada como EL DÍA SIN TACOS y se les avisa de la misma a los alumnos y alumnas. Podemos escribirles también una nota a los padres y madres informándoles de la fecha en concreto y de la actividad que se va a llevar a cabo a fin de que la secunden en casa. Se les dice que la fecha consistirá en que durante ese día ningún niño, niña o adulto podrá decir tacos.

Cuando llegue el día se reparte a cada niño o niña un número determinado de golosinas, con el compromiso de que si se les escapa algún taco tendrán que devolver una golosina por cada mala palabra.

Al final del día valoramos la experiencia y reflexionamos acerca de si es preciso tener que utilizar las golosinas para hablar mejor.



ACTIVIDAD N° 6: LOS TACOS A LA BASURA.

Objetivo: Rechazar simbólicamente un mal uso del lenguaje.

Desarrollo: invitamos a que los niños y las niñas escriban individualmente en un papel los tacos y palabrotas que conocen. Hay que poner la condición de que nadie debe enseñar ni decir lo que ha puesto y que nadie debe ver lo que haya escrito el compañero o la compañera.

Acto seguido les invitamos a que hagan trozos ese papel y lo arruguen, levantándonos de la silla para ir a tirarlos a la papelera.

Hablamos del significado simbólico de esta acción y de la necesidad de mejorar nuestro habla.



ACTIVIDAD N° 7: CONTRATO DE LAS BUENAS PALABRAS.

Objetivo: Obtener un compromiso familiar para mejorar el uso del lenguaje.

Desarrollo: Leemos en clase el "Contrato de las buenas palabras" e invitamos a los niños y niñas a que lo lleven a casa y lo discutan con sus padres, madres y tutores. Les pedimos que, en caso de que estén de acuerdo, lo firmen y lo devuelvan al colegio. Una vez firmados los exponemos en una cartulina en alguna de las paredes de la clase y los recordamos de vez en cuando leyéndolos de nuevo y renovando el compromiso.

CONTRATO DE LAS BUENAS PALABRAS

Los y las bajo firmantes, en calidad de miembros de la familia de _____ (nombre del alumno o alumna) se comprometen a tratar de mejorar el uso del lenguaje evitando en todo momento proferir tacos o palabrotas, lo cual supone corregir tanto mis expresiones como la de los demás cuando se trate de palabras groseras, ofensivas e insultantes.

Firmado en _____ a _____ de _____ de 2005.

Fdo: D./Dña.: _____ (señalar el parentesco o relación que guarda con el alumno o alumna).

Fdo.: _____ (El alumno o alumna).

FOLLETO EDITADO PARA LA CAMPAÑA POR LA MANCOMUNIDAD
“EMILIANO ÁLVAREZ CARBALLO”

CAMPAÑA DE SENSIBILIZACIÓN FAMILIAR Y ESCOLAR PARA UN USO ADECUADO DEL LENGUAJE.

Financia:
"Mancomunidad de Servicios Sociales
"Emiliano Álvarez Carballo"
(Barcarrota, Salvaleón,
Valle de Santa Ana y Valle de Matamoras)

Organizan:
Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica
de Olivenza, Jerez de los Caballeros y
Fregenal de la Sierra. Servicios a la Comunidad.
Programa de Atención a la Familia y a la Infancia.
Mancomunidad de S.S. "Emiliano Álvarez Carballo".

Información:

 **Mancomunidad de Servicios Sociales
"Emiliano Álvarez Carballo"**

c/Badajoz, 29 cp.06160 Barcarrota (Badajoz)
Barcarrota.....924 736 824
Valle de Matamoras....924 753 894
Salvaleón.....924 752 913
Valle de Santa Ana.....924 753 501
www.hormiguero.org info@hormiguero.org

MEJOR DILO CON BUENAS PALABRAS

CAMPAÑA DE SENSIBILIZACIÓN FAMILIAR Y ESCOLAR PARA UN USO ADECUADO DEL LENGUAJE.

 **Mancomunidad de Servicios Sociales
"Emiliano Álvarez Carballo"**
Barcarrota · Valle de Matamoras · Salvaleón · Valle de Santa Ana

Disenio: GAMESOOL

CAMPAÑA DE SENSIBILIZACIÓN FAMILIAR Y ESCOLAR PARA UN USO ADECUADO DEL LENGUAJE.

¿POR QUÉ?
Entendemos que no existen ni buenas ni malas palabras. Más bien es el uso que hacemos del lenguaje el que es bueno o malo. A nadie se le escapa que, en los últimos años, podemos observar un deterioro en el uso del habla tanto en mayores como en pequeños. Así y sin ánimos de ser cotillas, basta con pegar un poco el oído a ciertas conversaciones que se producen en la calle para percatarnos de que el insulto, la expresión soez, blasfemia y palabras malsonantes forman parte del vocabulario de buena parte de la sociedad:

- En muchas ocasiones dichas palabras y expresiones son bastante ofensivas para o con otras personas y se contribuye a transmitir estereotipos, prejuicios dañinos y actitudes negativas, cuando no violencia o agresividad: sexismo, racismo, homofobia, blasfemia, intolerancia o discriminación en general.
- También éstas, creemos, han desplazado de nuestra lengua, fórmulas de cortesías tales como "gracias" o "por favor"...

Por ello proponemos esta campaña como forma de reflexionar y prevenir conductas no deseables-un buen número de enfrentamientos entre menores (y no tan menores) se inicia con la provocación verbal-.

¡ DIME CÓMO HABLAS Y TE DIRE CÓMO PIENSAS !

MEJOR BILO con BUENAS PALABRAS

¿QUÉ QUEREMOS?
Reflexionar y sensibilizar acerca del uso del lenguaje como vía de comunicación efectiva y adecuada entre personas.
Reducir el uso de expresiones sexistas, groseras, racistas, homófobas e insultantes en general.

¿A QUIÉN VA DIRIGIDO?
Al conjunto de la población, incidiendo en la institución familiar y escolar preferentemente.
En las localidades de Barcarrota, Salvaleón, Valle de Matamoros, Valle de Santa Ana.

¿CÓMO LO HAREMOS?
Actividades para los alumnos/as de primaria de las localidades que forman nuestra Mancomunidad, en sus colegios.
Actividades para los/as jóvenes y adultos/as de estos pueblos, en sesiones prácticas y participativas de información, reflexión y debate.

CALENDARIO

- Localidad: **BARCARROTA**
Fechas: 26 Abril, 17 Mayo, 14 Junio
Hora: 17 a 18:30 Lugar: Sede de la Mancomunidad
- Localidad: **SALVALEÓN**
Fechas: 26 Abril, 17 Mayo, 14 Junio
Hora: 19 a 20:30 Lugar: Casa de la Cultura
- Localidad: **VALLE DE MATAMOROS**
Fechas: 27 Abril, 18 Mayo, 15 Junio
Hora: 17 a 18:30 Lugar: Antiguo Colegio
- Localidad: **VALLE DE SANTA ANA**
Fechas: 27 Abril, 18 Mayo, 15 Junio
Hora: 19 a 20:30 Lugar: Casa de la Cultura

Mancomunidad de Servicios Sociales
"Emiliano Álvarez Carballo"

PEGATINA



Programa preventivo de las dificultades de lectoescritura en la Educación Infantil

EOEP General de Almendralejo
Comunicante: Ana Cobos Martínez

1.- JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA

- Nuestra experiencia en orientación nos ha permitido detectar que aquellos alumnos que manifiestan dificultades para adquirir la lecto-escritura, generalmente presentan problemas para manipular los segmentos del habla (fonos, sílabas y palabras).
- Este tipo de habilidades no siempre se desarrollan espontáneamente en el lenguaje oral, sino que hay que someter al alumno a tareas en las que tenga que descubrir la estructura segmental del habla.
- Nuestro lenguaje escrito es un código visible de fonemas y grafemas estrechamente relacionados y aunque el punto de partida sea un estímulo visual, los procesos que posteriormente se aplicarán en la comprensión lectora son, fundamentalmente, de naturaleza lingüística.
- Una variable que generalmente se suele colocar como causa de los problemas de lectura es la *inmadurez lectora*, en el sentido de que si un niño no consigue aprender a leer es porque no ha alcanzado la suficiente madurez.

Hasta los años sesenta los *prerrequisitos* de madurez para la lectura se centraron en los *de tipo neuro-perceptivo-motor* y así se desarrollaron numerosas actividades sobre orientación espacial, esquema corporal, lateralidad, diferencias perceptivas, etc. A pesar de que estos factores de madurez son los más populares, los últimos estudios demuestran que no son predictores del nivel lector que alcanzarán los alumnos más tarde.

En los últimos años, el estudio de los procesos implicados en la lecto-escritura ha llevado a concebirla como, básicamente, un habilidad psicolingüística.

Desde un este *enfoque psicolingüístico* se reconoce el hecho de que tener desarrollados ciertos aspectos fonológicos, lingüísticos y cognitivos, aunque no sean imprescindibles, favorecerá la adquisición del lenguaje escrito y por tanto el aprendizaje lector. En este sentido se plantea la necesidad de desarrollar desde la etapa infantil las **capacidades y habilidades relacionadas con el proceso lector**.

- Según recoge el doctor J. Artigas, neuropediatra, en el artículo “Quince cuestiones sobre la dislexia”, “En algunos países escandinavos y anglosajones, con el fin de instruir en los prerrequisitos lingüísticos necesarios para la lectura se han desarrollado, programas de prevención. No tenemos noticia de que en España se haya llevado a cabo ningún estudio amplio orientado a la prevención.

Los resultados de tales programas han resultado muy alentadores en un proyecto realizado en Suecia y Dinamarca (Lundberg, 1988). Las actividades consisten en dedicar 15 minutos diarios a juegos en los que se utilizan rimas, capacidad de escuchar, identificación de frases y palabras, y manipulación de sílabas y fonemas.

La implementación en Estados Unidos de dichos programas han mostrado resultados muy favorables tan solo a los dos años de su inicio. Los niños sometidos a programas de capacitación fonológica muestran mejores capacidades con respecto a un grupo control en: identificación de letras, análisis fonológico y lectura de palabras sueltas (Torgesen, 1997).

- La fundamentación legal de nuestro programa preventivo se recogía en la LOCE de 23 de Diciembre de 2002, que se acababa de aprobar y que en el Capítulo III De la Educación Infantil, Art 12 y el El REAL DECRETO 829/2003, de 27 de junio, *por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil*, en el artículo 3 establece que “la Educación Infantil contribuirá a desarrollar en los niños,... entre otras, las e)Habilidades comunicativas orales e iniciarse en el aprendizaje de la lectura y la escritura.”
- Por otra parte, existen en el mercado multitud de materiales didácticos, pero en ocasiones, anclados en concepciones de la lectura ya desfasadas o que ignoran lo que la investigación ha ido aportando en los últimos años. En este sentido, nuestra intención era dotar al profesorado de Educación Infantil de material para trabajar los aspectos citados anteriormente, secuenciados y que estuviesen totalmente elaborados, es decir, que no supusiesen una carga adicional para los maestros y maestras de Infantil.

2.- OBJETIVOS

- El desarrollo sistemático e intencionado de una conciencia de segmentación fonológica en los alumnos de Educación Infantil, que a base de la manipulación sobre estos segmentos permita desarrollar las habilidades metalingüísticas imprescindibles para el aprendizaje de la lecto-escritura.

- Utilizar el programa como instrumento para la detección de alumnos con dificultades de aprendizaje.
- Mejorar la calidad de nuestras actuaciones a través de la reflexión en equipo.
- Potenciar las actuaciones globales en los centros.
- Fomentar el intercambio de materiales entre los diferentes centros educativos de nuestro Sector.
- Promover la cooperación entre el centro educativo y las familias.

3.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

¿QUÉ ES EL CONOCIMIENTO FONOLÓGICO?

Es la habilidad que tienen los alumnos para tomar conciencia y manipular los segmentos del lenguaje oral.

¿CUÁNDO LO ADQUIERE EL NIÑO?

- Los procesos de segmentación en fonemas son complejos y no suelen darse antes de los seis años, mientras que la separación de frases en palabras y éstas en sílabas puede hacerse entre los cuatro y cinco años. Sin embargo, tras la ejercitación en estas tareas puede conseguirse que, a esa edad, el nivel de logro en capacidad de manipular esos segmentos llega a ser muy importante.
- Hay varias formas de conciencia fonológica, algunas de las cuales se adquieren antes de aprender a leer y son por ello causa de la lectura mientras que otras, más complejas, sólo son posibles de adquirir cuando el niño comienza a leer y son por consiguiente consecuencia de la lectura.

¿CUÁNTOS TIPOS DE CONCIENCIA FONOLÓGICA EXISTEN?

De acuerdo con la evolución de la conciencia fonológica del niño/a, las tareas se dividen en tres fases:

En primer lugar las habilidades de identificar y manipular de forma deliberada las palabras que componen las frases (**conciencia lexical**), después las sílabas de las palabras (**conciencia silábica**) hasta llegar a la manipulación de las unidades más pequeñas del habla, los fonemas (**conciencia fonémica o fonética**).

4.- ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

Cuando decidimos la elaboración de este Programa, adoptamos un compromiso de trabajo adicional a realizar el día asignado a la permanencia de todos los miembros en el Equipo.

Las primeras decisiones fueron las relativas a la temporalización y distribución de objetivos a lo largo del curso. Otra decisión a adoptar fue al formato del mismo: ¿Cómo sería más funcional?. La opción elegida consistía en la elaboración de fichas que se desarrollaban en una sesión de 15-20 minutos y excepcionalmente, en algún caso podían desarrollarse en dos días.

Se distribuyeron tres grandes bloques de sesiones para trabajar los diferentes aspectos (conciencia léxica, silábica y fonémica).

Cada grupo de sesiones va precedido del enunciado del objetivo que pretenden desarrollar las sesiones.

El formato de todas las sesiones, para facilitar su puesta en práctica, fue siempre el mismo:

- **Número de la sesión**, en la que, al lado se describía sintéticamente la tarea principal de ese día.
- **Materiales**: en la que se enumeraban los materiales que requería esa sesión (láminas, fichas fotocopiables, ect)
- **Procedimiento**: en esta parte se explicaba el desarrollo de la tarea. En las reuniones con los tutores de E.Infantil se insistía en que el procedimiento explicado era una propuesta de desarrollo, pero que cada maestro debía adaptarlo a su propia metodología y/o forma de trabajo en el aula.

Por razones obvias de espacio no podemos presentar aquí todo el Programa y el material del que consta, pero los documentos relativos a la temporalización, objetivos y evaluación, figuran en los anexos.

5.- PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA

- **Plantear a la C.C.P.** la posibilidad de llevar a cabo este programa de intervención .
- Una vez aceptada esta propuesta se realiza una **PRIMERA REUNIÓN CON LOS TUTORES de Educación Infantil de 5 años.**

En esta reunión se recaba información a través del siguiente cuestionario:

- ¿Se trabaja el conocimiento fonológico en Educación Infantil?
- ¿Qué se entiende por conocimiento fonológico?

- ¿Cómo y por qué se trabaja?
- ¿Por qué es importante trabajarlo?
- ¿Tiene algún tipo de participación la familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura?
- ¿Qué predisposición existe por parte de los tutores para la colaboración familiar?
- ¿Qué coordinación se establece con el Primer Ciclo de Ed. Primaria?

CURSO 2003/2004

- Una vez aceptado el compromiso, se propone la siguiente secuencia temporal:
 - 1º Trimestre: Conciencia Lexical
 - 2º Trimestre: Conciencia Silábica
 - 3º Trimestre: Conciencia Fonética
- Reuniones con los tutores para proporcionarles las actividades y orientaciones oportunas. En ocasiones los tutores deberán elaborar un mínimo material para desarrollar dichas actividades y/o realizar fotocopias de los materiales propuestos.
- Evaluación de los alumnos al final de cada trimestre: Observación directa y registro de resultados (Orientador/a – Tutores/as)
- Evaluación final del programa para comprobar la eficacia de las actividades realizadas (Orientador/a – Tutores/as)
- A final de curso reunión de coordinación Orientador/a – Maestros de Educación Infantil –Maestros de 1º Ciclo de Educación Primaria.
- Colaboración de la familia:
 - Explicar la finalidad y objetivos del programa así como su importancia
 - Solicitar su colaboración (casa – aula)
- A finales del curso 03/04 se realiza una revisión del material elaborado teniendo en cuenta las aportaciones de los maestros de Ed. Infantil y de la reflexión del Equipo.

CURSO 2004/2005

- Durante el presente curso, el proceso inicial ha sido prácticamente el mismo (propuesta a la CCP, presentación del Programa...) ya que en muchos centros las plantillas varían de un año a otro, con lo cual, muchos maestros/as no conocían el programa.

- La diferencia sustancial con respecto al curso anterior, es la temporalización. En la revisión de final de curso/inicio del presente, decidimos ampliar el desarrollo del Programa a Educación Infantil 4 años y Primero de Educación Primaria Esta decisión es consecuencia de la evaluación del Programa, así como de la conveniencia de un inicio temprano de las habilidades psicolingüísticas.

6.- SUGERENCIAS PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Se proporcionaron a los tutores-as las siguientes orientaciones:

- Las tareas de conocimiento fonológico exigen una gran atención por parte del niño, por tanto, la duración de las tareas no debería superar los 15-20 minutos diarios.
- Este programa pretende desarrollar en el niño/a habilidades cognitivas de reflexión sobre las unidades fundamentales del habla: palabras, sílabas y fonos. Es por ello que sólo debe desarrollarse en situaciones en que el grupo de alumnos/as manipulen materiales orales. No se debe recurrir a utilizar, en consecuencia, textos escritos.
- Se partirá de palabras concretas, más familiares a los niños y que se pueden presentar acompañadas de sus dibujos.
- Se pueden utilizar distintas apoyaturas visuales (láminas, dibujos en la pizarra, signos gráficos –líneas, cruces, estrellas-), además de gestos de tipo motor (palmadas o golpecitos sobre la mesa) para ayudar al niño en la tarea de reflexión sobre el habla. Progresivamente, se irán eliminando.
- Debemos ir de las actividades menos complejas a las de mayor dificultad (comenzar por tareas de identificación e ir ascendiendo en la complejidad de las actividades, hasta conseguir mejorar su habilidad para realizar correctamente tareas de adición y omisión).
- En la clase, el/a maestro/a deberá crear un clima previo adecuado, en línea con plantear los ejercicios de un modo lúdico en que se va a “jugar con las palabras”.
- Es importante que el/a maestro/a no utilice en su vocabulario, a la hora de presentar las tareas, términos como oraciones, palabras, sílabas o fonos y fonemas. Esta terminología deberá sustituirse por otras más acordes con el nivel de comprensión infantil como: “trozo”, “trocito”, “sonido”.
- Cada ejercicio se deberá repetir, con nuevos ejemplos, hasta que la mayoría de alumnos/as consiga una competencia metalingüística adecuada a esta actividad. Cada semana se pueden practicar por término medio $\frac{3}{4}$ ejercicios, teniendo en cuenta que las tareas con palabras y sílabas son más fáciles que aquellas otras en que el material que se manipula son fonemas.

- La ficha de seguimiento del logro de este tipo de actividades puede ser un instrumento útil para llegar a concretar y mejorar, en su caso, el nivel de reflexión sobre las unidades del habla de alumnos/as concretos.

7.- EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Como ya se ha apuntado anteriormente, se realiza una evaluación de los alumnos, en cuanto a la consecución de los objetivos propuestos, y una evaluación del programa, en cuanto a su eficacia y utilidad, así como una autoevaluación de nuestra intervención.

Cómo fruto de la evaluación del programa surgen las modificaciones señaladas que se han llevado a cabo durante este curso.

8.- RETOS DE FUTURO

Una de las consecuencias de la evaluación del programa y la propia reflexión conjunta del Equipo, es la nueva modificación y ajustes que se prevén para el próximo curso. Somos conscientes de sus limitaciones y está en nuestro ánimo continuar con la mejora del mismo.

Dos de los aspectos recogidos en el Programa que no ha cumplido nuestras expectativas. Uno de ellos ha sido el relativo a la implicación familiar, sobre todo debido a que nos hemos volcado en la implementación dentro del aula y no hemos trabajado este aspecto todo lo necesario. El otro reto pendiente es desarrollar el programa en el Primer curso de Educación Primaria.

Otro ámbito de intervención que consideramos muy interesante es el de la investigación. Llevar a cabo un Proyecto de Investigación sobre la implicación de las habilidades metalingüísticas en la adquisición de la lecto-escritura y por otra parte sobre los resultados conseguidos y la eficacia del programa, es un proyecto para desarrollar a largo plazo.

Por último, sería necesario, además de enriquecedor, seguir planteando Intervenciones Preventivas a nivel de Comunidad, que deberían establecer como requisito un trabajo más coordinado entre los Equipos de los diferentes Sectores. Tenemos referencias de intervenciones en el mismo ámbito que han desarrollado otros compañeros, como por ejemplo, el Equipo de Mérida, pero no las conocemos en profundidad. Por todo ello, sería necesario que se estableciesen vías de colaboración e intercambio de información entre los Equipos, así como la revisión de la metodología de trabajo y de la adecuación de los recursos/necesidades a la multiplicidad de funciones que debemos desarrollar, si tal y como recoge la Instrucción nº3 de 16 de Junio de 2003 de la antigua D.G.F.P. y P.E., en la que se regula el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en la Comunidad Autónoma de Extremadura, se pretende avanzar en un modelo regional de orientación que ajuste las distintas actuaciones a las necesidades detectadas.

ANEXOS

11 SESIÓN

Identificar la sílaba final añadida a una palabra

MATERIALES

- Cartulinas de color y tarjetas de dibujos.

PROCEDIMIENTO

El profesor enuncia una palabra y los niños la repiten.

- Por ejemplo. “Mano”. Al tiempo que dice la palabra muestra la tarjeta con el dibujo de una mano.
- Prof.: añade la sílaba “lo” al final de la palabra “mano” y todos los niños repiten la nueva palabra. Al tiempo que dice la sílaba “lo” pone detrás del dibujo de la mano una cartulina de color que representa esta sílaba. Formándose la palabra “Mano-lo”
- Prof: Pregunta a los alumnos señalando la cartulina de color ¿qué “trocito” hemos añadido a la primera palabra para qué se transforme en la segunda?
- Alumno: identifican la sílaba añadida: “lo”
- Repetir la actividad con diferentes palabras (siempre con apoyo visual de dibujos y cartulinas):

- | | |
|------------------|-------------------|
| - Pelo – pelota | - bote – botella |
| - Come – cometa | - teja – tejado |
| - Pino – Pinocho | - pata – patata |
| - Palo – paloma | - cara – caracol |
| - Mano – manopla | - carro – carroza |

CONCIENCIA LÉXICA	OBJETIVOS A DESARROLLAR
<p><i>“Los alumnos/as toman conciencia de cuantas palabras constituyen las frases”. Con estos ejercicios el alumno/a se hace consciente de la palabra como unidad previniendo así uniones/fragmentaciones inadecuadas del lenguaje escrito</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dividir una oración simple formada por 2 palabras contenido. 2. Dividir una oración simple formada por 3 palabras contenido. 3. Dividir una oración simple formada por más de tres palabras contenido y función (p.e.: artículo). 4. Añadir elementos léxicos en diferentes oraciones. 5. Sustituir elementos léxicos en diferentes oraciones. 6. Omitir diferentes elementos léxicos en diferentes oraciones.
CONCIENCIA SILÁBICA	
<p>“Los alumnos/as toman conciencia de las sílabas que constituyen la palabra”.</p> <p>Con estos ejercicios evitamos que los alumnos inviertan sílabas dentro de una palabra y les ayudamos a lo que años más tarde estudiarán como prefijos, sufijos... derivaciones de palabras...</p>	<ol style="list-style-type: none"> 7. Dividir palabras en sílabas. 8. Añadir sílabas. 9. Omitir sílabas en palabras. 10. Cambiar sílabas en una palabra. 11. Comparar sílabas en palabras.
CONCIENCIA FONÉMICA	
<p>“Los alumnos/as toman conciencia de los sonidos que forman las palabras y del orden de los mismos”.</p> <p>Con estos ejercicios se previenen sustituciones, omisiones, adiciones, inversiones... de los fonemas de las palabras</p>	<ol style="list-style-type: none"> 12. Aislar sonidos vocálicos. 13. Aislar sonidos consonánticos. 14. Reconponer palabras de diferente longitud a partir de sus componentes fonémicos. 15. Compara fonemas en palabras. 16. Omitir fonemas vocálicos. 17. Omitir fonemas consonánticos. 18. Añadir fonemas a palabras. 19. Cambiar fonemas en diferentes palabras.

CONCIENCIA LÉXICA				
OBJETIVOS	SESIONES	E.I. 4 AÑOS	E.I. 5 AÑOS	1º PRIMARIA
1.- Dividir una oración de dos palabras.	1	4	-	
	2	4	-	
	3	4	-	
2.- Dividir una oración de tres palabras.	4	4	-	
	5	4	-	
	6	4	-	
3.- Dividir una oración de más de tres palabras.	7	4	5	
	8	4	-	
	9	4	-	
	10	4	-	
4.- Añadir elementos léxicos.	11	4	-	
	12	4	5	
	13	4	-	
5.- Sustituir elementos léxicos.	14	4	-	
	15	4	-	
	16	4	5	
6.- Omitir elementos léxicos.	17	4	-	
	18	4	5	
	19	4	-	
Sesión de Evaluación		-	-	1º P

CONCIENCIA SILÁBICA				
OBJETIVOS	SESIONES	E.I. 4 AÑOS	E.I. 5 AÑOS	1º PRIMARIA
7.- Dividir palabras.	1	4	5	-
	2	4	5	-
	3	4	5	-
	4	4	5	1º P
	5	4	5	-
8.- Añadir sílabas.	6		5	1º P
	7		5	-
	8		5	1º P
	9		5	1º P
	10		5	-
	11		5	1º P
	12		5	-
	13		5	1º P
	14		5	-
	15		5	-
	16		5	-
9.- Omitir sílabas.	17		5	-
	18		5	1º P
	19		5	1º P
	20		5	1º P
10.- Cambiar sílabas.	21		5	-
	22		5	-
11.- Comparar sílabas.	23		5	-
	24		5	-
	25		5	-
	26		5	-
	27		5	1º P
	28		5	-
	29		5	-
Sesión de Evaluación			5	1º P
Sesión de Evaluación			5	1º P

CONCIENCIA SILÁBICA				
OBJETIVOS	SESIONES	E.I. 4 AÑOS	E.I. 5 AÑOS	1º PRIMARIA
12.- Aislar sonidos vocálicos.	1		5	1º P
	2		5	1º P
	3		5	1º P
13.- Aislar sonidos consonánticos.	4		5	1º P
	5		5	1º P
	6		5	1º P
	7		5	1º P
14.- Reconponer palabras.	8		5	1º P
	9		5	1º P
	10		5	1º P
	11		5	1º P
	12		5	1º P
	13		5	1º P
15.- Comparar fonemas en palabras.	14		5	1º P
	15		5	1º P
	16		-	1º P
	17		5	1º P
	18		5	1º P
	19		-	1º P
16.- Omitir fonemas vocálicos.	20		5	1º P
	21		5	1º P
	22		5	1º P
	23		5	1º P
17.- Omitir fonemas consonánticos.	24		5	1º P
	25		5	1º P
18.- Añadir fonemas.	26		5	1º P
	27		5	1º P
	28		5	1º P
	29		5	1º P
	30		5	1º P
19.- Cambiar fonemas.	31		-	1º P
	32		-	1º P
	33		-	1º P
	34		-	1º P
	35		-	1º P

EVALUACIÓN: CONCIENCIA SILÁBICA

HOJA DE REGISTRO

ALUMNO	OBJ. 1	OBJ. 2	OBJ. 3	OBJ. 4	OBJ. 5	OBJ. 6	SIGUE INSTRUCCIONES	PARTICIPA EN ACTIVIDADES

EVALUACIÓN: CONCIENCIA LÉXICA
CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO

- 1- ¿Cuántos días a la semana se ha trabajado la Conciencia Léxica?
- 2- ¿Cuánto tiempo al día?
- 3- ¿En qué franja horaria?
- 4- ¿Se ha observado diferencias significativas en la participación del alumnado en los diferentes tipos de actividades? SÍ NO
- 5- Si la respuesta es afirmativa señalar en cuáles de ellas ha existido mayor participación:
 Actividades lúdicas (láminas, juegos, palmadas, etc)
 Actividades de lápiz y papel (fichas individuales)
- 6- En las actividades en grupo ¿participan todos los alumnos por igual? SÍ NO
- 7- Si la respuesta es negativa ¿A qué cree que son debidas dichas diferencias?
- 8- ¿Se han seguido las instrucciones señaladas en la puesta en marcha del programa? SÍ NO
 Si la respuesta es negativa ¿Qué causas o razones lo han aconsejado?
- 9- ¿Se ha respetado la progresión establecida en objetivos y sesiones? SÍ NO
 Si la respuesta es negativa ¿Qué causas o razones lo han aconsejado?
- 10- ¿Se ha mantenido la temporalización marcada (un objetivo semanal)? SÍ NO
 Si la respuesta es negativa ¿Qué causas o razones lo han aconsejado?
- 11- Si se ha introducido alguna modificación en el programa señalar en qué ha consistido y por qué se ha realizado.
- 12- En general ¿qué sesión ha resultado más complicada para desarrollar en el aula y por qué?
- 13- Señale dificultades y ventajas de la puesta en marcha del programa

VENTAJAS	INCONVENIENTES

- 14- ¿Se han alcanzado los objetivos establecidos en el programa? SÍ NO
- 15- ¿Considera que el aspecto lúdico del programa es suficiente o sería necesario incrementarlo?
- 16- ¿Qué aspectos modificaría del programa (temporalización, progresión, actividades, etc) y por qué?

Intervención global de asesoramiento a Centros desde los resultados de la evaluación externa de centros del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA)

EOEP General de Plasencia

Comunicante: Ramón Pedro Rubio Jiménez

1. ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN EXTERNA PARA EL ASESORAMIENTO GLOBAL AL CENTRO

La evaluación ha de ser una herramienta para comprender la realidad de cada centro y para identificar las áreas de mejora de forma objetiva con la finalidad de mejorarla. Esta evaluación externa y terminal hemos de transformarla en formativa. Para ello, es preciso contrastar estos resultados con los datos que poseemos de nuestra práctica diaria.

Precisamente de lo que se trata es de abrir un debate sobre el funcionamiento del centro y mejorar aquellos aspectos que lo necesiten.

Reflejar resultados de diversos aspectos, aunque faltan algunos como el rendimiento en Lengua extranjera, las Tecnologías de la Información, y los contenidos actitudinales de las áreas, además de que a nuestro juicio se podía haber recurrido a más fuentes de información (como orientador...) pues siempre será más fiable si incluye un amplio espectro de fuentes.

Se trata de analizar con los Equipos de Ciclo y en la Comisión de Coordinación Pedagógica los resultados de esta evaluación en dos centros de nuestro sector como ejemplo de Intervención global de asesoramiento a centros desde los resultados de su Evaluación Externa.

2. CONTENIDOS DE LA EVALUACIÓN EXTERNA

Rendimiento	Primer ciclo:	2º de primaria	Matemáticas y lengua.
	Segundo ciclo	4º de primaria	Matemáticas y lengua.
	Tercer ciclo	6º de primaria	Matemáticas. Lengua castellana y literatura. Ciencias sociales. Ciencias de la naturaleza.
Habilidades y actitudes			Habilidades metacognitivas. Estrategias de aprendizaje. Desarrollo social y emocional. Gusto por las áreas curriculares. Interés por las áreas curriculares. Actitudes del alumnado. Satisfacción de los alumnos.
Familias			Valoración de las familias.
Profesores			Procesos de centro. Procesos de aula.

3. CONTEXTOS SOCIO CULTURALES DE LOS CENTROS

Los datos tienen en cuenta el contexto socio - cultural, ya que se considera que la situación familiar tiene gran influencia en los niveles de los alumnos, por lo que se deben utilizar para una correcta interpretación.

Contexto	Puntuación
Alto:	superior a la correspondiente al percentil 75 (76,08 puntos).
Medio – Alto:	entre el percentil 50 (54,71 puntos) y el 75 (76,08 puntos).
Medio - Bajo:	entre el percentil 25 (34,48 puntos) y el 50 (54,71 puntos).
Bajo:	inferior a la correspondiente al percentil 25 (34,48 puntos).

Centro A: Nuestra puntuación de contexto sociocultural es 33,8 lo que nos sitúa en un contexto Bajo. Nos ha sorprendido. Pensábamos que estaríamos situados en un contexto Medio.

Centro B: La puntuación de contexto es 42,4 lo que nos sitúa en el contexto Medio –Bajo .A casi todos nos ha sorprendido esta puntuación. Se pensaba que estaríamos situados en un contexto Medio – Alto.

Las explicaciones que nos hemos dado es que, de los tres niveles evaluados, dos de ellos tienen dos grupos. Ello significa que los alumnos que entraron tenían las rentas más bajas, y este aspecto, aunque no siempre, creemos está bastante relacionado con los aspectos socioculturales.

4. MATEMÁTICAS DE 2 CURSO

Bloques de contenido

- Números y operaciones.
- Medida: Instrumentos y unidades.
- Formas geométricas y situación en el espacio.

Tipos de contenidos

- Conceptos.
- Destrezas.
- Resolución de problemas.

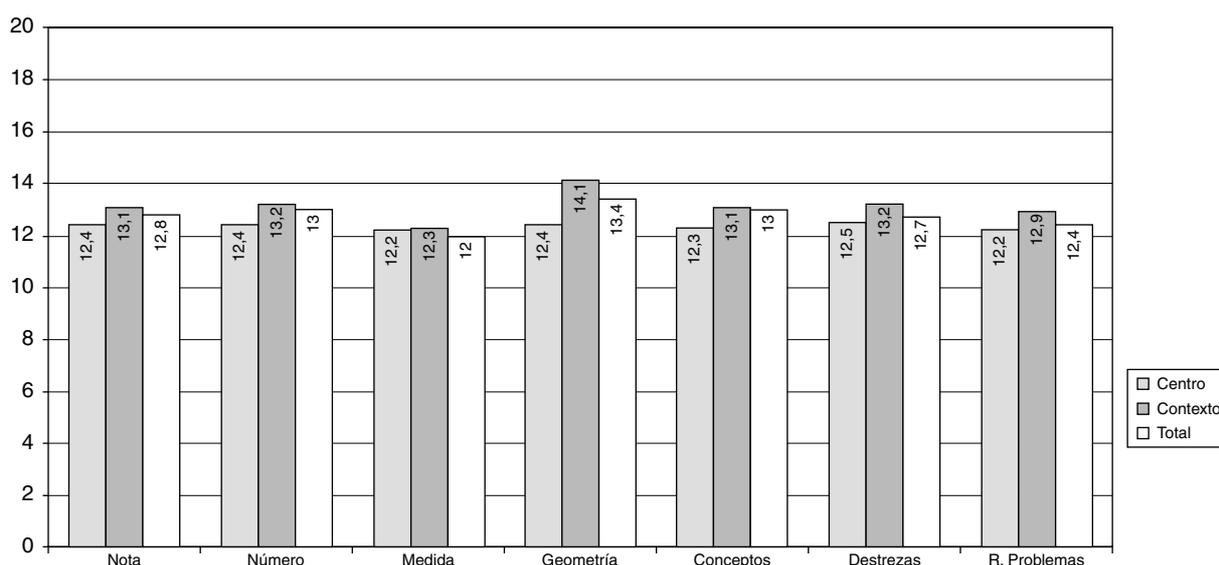
La estructura de la prueba se ha basado, además, en las siguientes consideraciones:

Grado de dificultad: El grado de dificultad de los ejercicios es bajo en un 25% de las cuestiones, medio en un 55% y alto en un 20%.

Distribución de los ejercicios: Un 60% de los ejercicios se refieren a contenidos de Números y Operaciones, un 20% a Instrumentos y Unidades de medida y un 20% a Formas geométricas y Situación en el espacio, según la importancia que a cada bloque se concede en el currículum del ciclo.

Equilibrio en contenidos: Se han elaborado los ejercicios de manera que en la resolución de los mismos intervengan de forma equilibrada el manejo de conceptos y de procedimientos.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, las cuestiones planteadas hacen posible la valoración de la competencia curricular de cada alumno al terminar el ciclo.



Media del total de centros: 12,7

Media del total de centros del contexto 3: 12,9

Hemos de aclarar que los resultados están en una escala de 20 puntos, por lo que el “aprobado”, por así decirlo, estaría en 10 puntos. Conviene repetir que los resultados reflejan las puntuaciones medias. La media es una medida que representa tendencias y que para ser estadísticamente significativas las distintas puntuaciones tendría que haber al menos una desviación típica de diferencia, que más o menos en esta escala estaría entre 2 y 3.

En este ciclo nos encontramos ligeramente inferior, aunque no de forma significativa (puntuamos 12,4 frente a 13,1 de los centros de nuestro contexto y 12,8 del global de centros extremeños). Donde peor estamos es en Geometría.

5. LENGUA DE 2 CURSO

Las pruebas del área de Lengua, se han centrado en la comprensión lectora. Leer es un acto de razonamiento que supone la interpretación del mensaje escrito a partir de los conocimientos de quien lee y de la información que el texto proporciona. Esta prueba se centra en las habilidades que los niños y niñas necesitan para interpretar la lengua escrita. Por eso, en los textos que aquí se utilizan para la evaluación, hay que atender también a la información visual que proporcionan, a los elementos contextuales y textuales que ayudan a descifrar el escrito. La comprensión es mucho más que el reconocimiento de las palabras.

Para ello, centraremos la evaluación de la comprensión lectora en dos ámbitos:

1. **Conocimientos que permiten la comprensión;** nos referimos a dos aspectos:

- **Conocimientos relativos al contexto:** Tanto a lo que conocen sobre el contexto físico del escrito (dónde podemos encontrar este texto, su soporte...), como sobre el contexto social (intención, finalidad, emisor, receptor). Los conocimientos relativos al contexto físico tienen una gran importancia en primer ciclo porque no poseen todavía una automatización del código, y pierden algo de relevancia en el segundo ciclo.
- **Conocimientos relativos a la lengua y al texto:** En este ámbito incluiremos lo que saben de las letras (sobre el código alfabético a estas edades); lo que saben sobre las estructuras sintagmáticas (estructura frase...); sobre relaciones paradigmáticas (sustitución de palabras, palabras-frases absurdas); así como acerca de las clases de textos y de su estructura.

2. **Estrategias de comprensión;** estamos hablando del desarrollo de estrategias tan importantes para dotar de sentido a lo que leemos como: la anticipación, la deducción de significados y la inferencia y, por supuesto, la comprensión global de un texto.

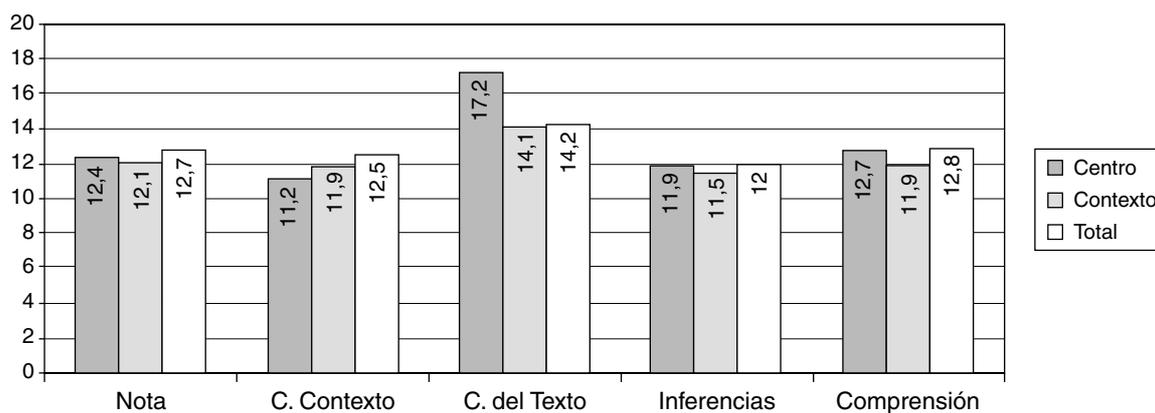
Evaluar estas capacidades, supone centrar las actividades de lectura en:

- Ofrecer a los alumnos textos variados y con diferentes intenciones y funciones.
- Ofrecer escritos que presenten una dificultad progresiva.

- Ofrecer textos que precisen habilidades específicas tanto para textos de las distintas tareas escolares o de las áreas de conocimiento, como para los específicamente literarios.

Es necesario, pues, verificar la adquisición de estos contenidos, valorar qué conocimientos de lengua han sido asimilados por cada alumno para conocer su situación al comenzar el ciclo siguiente.

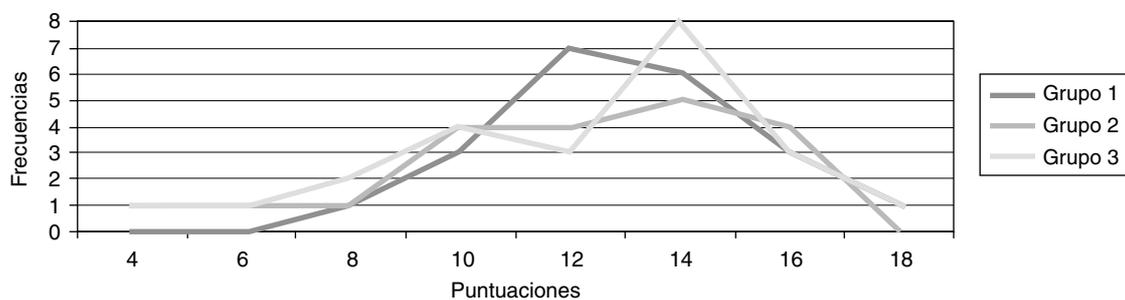
Teniendo en cuenta estas consideraciones, las cuestiones planteadas en la prueba hacen posible la valoración de la comprensión lectora de cada alumno al terminar los dos primeros ciclos, en los que el proceso lecto - escritor tiene una importancia capital para seguir con éxito los aprendizajes posteriores, no sólo en el área de Lengua, sino en el conjunto de las áreas.



Media del total de centros: 12,6

Nuestra nota está un poquito por encima del grupo de centros del mismo contexto (6,2 frente a 6,0) y en general con nota parecida al conjunto de centros regionales (6,3).

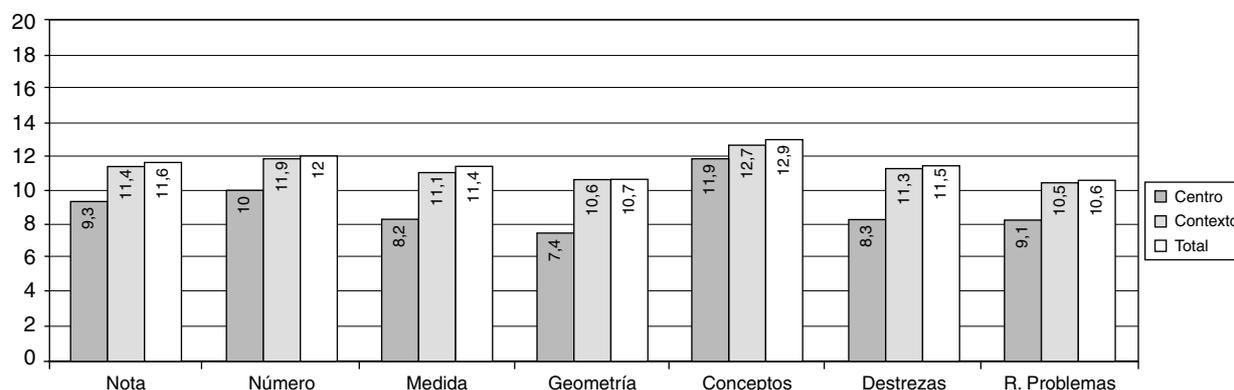
Superamos a los grupos de referencia (contexto y regional) en conocimiento del texto de manera notable (nuestra nota es 8,6, la del contexto 7 y la regional 7,1). Estamos igualados a los dos grupos de referencia en comprensión e inferencias de una lectura (estos dos aspectos atienden más a la funcionalidad de la lectura, a la comprensión, a técnicas y procedimientos lectores, que a una lectura mecánica).



	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Desviación típica	2,49	3,28	3,23
Media	12,7	11,9	12,1
Número	21	20	23

En los tres grupos las notas se distribuyen casi normalmente. En Lengua es mejor el primer grupo que los otros dos. Igual que en Matemáticas. Puede ser un elemento a tener en cuenta para la interpretación ¿Cómo se asignan los alumnos a cada grupo? El que mejor puntuación obtiene y más normalmente se distribuye es el grupo 1 y el más perjudicado en la distribución el 2.

6. MATEMÁTICAS DE 4 CURSO

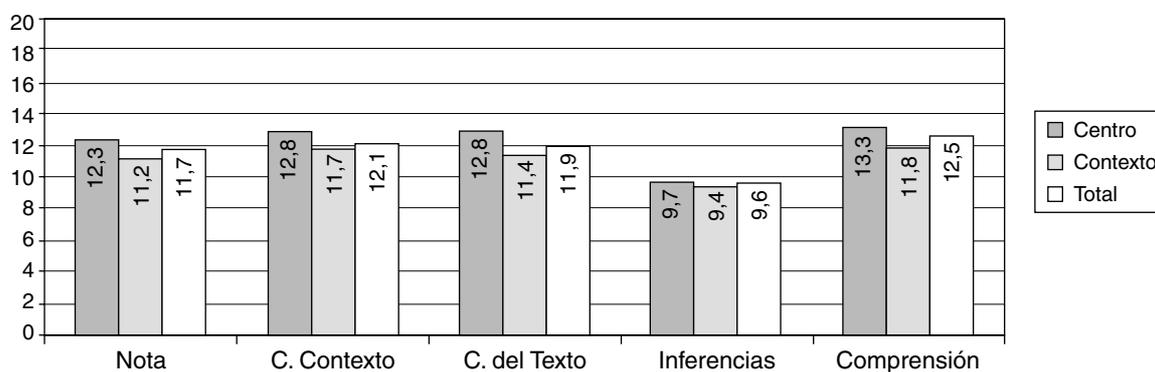


Media de total de centros: 11,8

Media del total de centros del contexto 3: 11,4

Hay una apreciable diferencia por debajo en cada uno de los elementos. Nuestra nota ha sido de 9,3 frente a los 11,4 y 11,6 de los otros contextos de referencia. Debemos señalar que estas diferencias significativas y apreciables se dan sobre todo en Medida, Destrezas, Geometría y Resolución de problemas. Aprobamos pero solo con 10 puntos sobre 20 en Conceptos y Números.

7. LENGUA DE 4 CURSO



Media del total de centros: 11,8

En la nota global y en cada uno de los elementos del área nuestros alumnos de cuarto están ligeramente por encima de los grupos del mismo contexto y que la media de todos los grupos. Nuestros alumnos 6,2 frente a 5,6 del contexto y 5,8 del total de centros.

Nuestra mayor ventaja, aunque no significativa pero si apreciable, sería en conocimiento del texto y comprensión del mismo.

En todos los aspectos de estas áreas estamos apreciablemente por encima de los centros de nuestro contexto, este hecho es destacable y que los centros perteneciente a este contexto bajo se esperaran más bajas puntuaciones que en los centros pertenecientes a contextos socio culturalmente más alto. Las diferencias contextuales son más claras en el área del lenguaje. Obsérvese que nuestras puntuaciones también son mejores que las que corresponden al total de centros evaluados.

8. MATEMÁTICAS DE 6 CURSO

La estructura de la prueba es el resultado de conjugar dos elementos de análisis. Por una parte se recorren los diferentes bloques del currículo de matemáticas.

Se asigna

40%: A cuestiones relacionadas con el manejo de los números y sus operaciones.

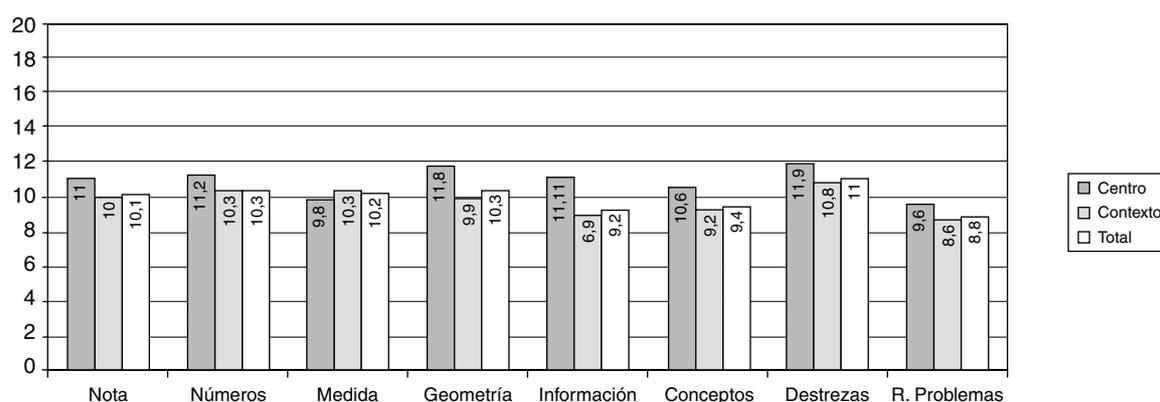
25%: A la medida (sistema métrico, conceptos relacionados con la medida y cálculo de medidas).

25%: Al manejo de objetos y relaciones geométricas.

10%: A la organización y lectura de información en forma de tablas y gráficas y a las primeras ideas sobre probabilidad .

Los resultados para cada alumno recogen las respuestas dadas a los bloques:

- **Números:** manejo de los números y sus operaciones.
- **Medida:** sistema métrico, conceptos relacionados con la medida y cálculo de medidas.
- **Geometría:** manejo de objetos relaciones geométricas.
- **Tratamiento información:** tablas y gráficas, estadística y azar.
- **Conceptos:** manejo y aplicación de conceptos.
- **Destrezas:** de medida, estimación o cálculo.
- **Resolución de problemas.**



Media del total de centros: 10,9.

Media del total de centros del contexto 3: 10

Puntuamos por encima del contexto y del total de centros en la nota global (11 sobre 10 y 10,1), aunque no de forma significativa, excepto en Medida (9,8 frente a 10,3 y 10,2 de los contextos de referencia). El aspecto, curiosamente, con más diferencia por arriba, se puede considerar significativa es, en Geometría.

Se nota que las Matemáticas van costando más trabajo. Las puntuaciones generales bajan en todos los del contextos, aunque no sucede eso en nuestro centro. Se nota un bache en el rendimiento en Matemáticas en el Segundo Ciclo respecto al Primero y un aumento considerable en el tercero, respecto al anterior.

En cuanto a la Geometría se baraja la posibilidad de que los resultados en Primer Ciclo estuvieran condicionados por la forma de abordar esta área en el currículo, de forma globalizada, (en cada tema se toca algún concepto pero de forma poco conexa con el resto de los mismos, la globalización en esta área muchas veces resulta artificiosa) y de que en el segundo ciclo, por las fechas de realización de la prueba no se había tocado aún.

De estos resultados, estimamos que habrá que mejorar el área de Matemáticas en cuanto a su funcionalidad, es decir trabajar habilidades, resolución de problemas, destrezas. En definitiva los aspectos que sirven para la vida, pues las destrezas sirven para diversas situaciones de

aprendizaje, sirven, una vez aprendidas, para muchas situaciones, se generalizan mejor y además se olvidan con menos facilidad que los conceptos.

9. LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA DE 6 CURSO

La evaluación aporta una valoración de los resultados en los siguientes:

Nota global: Incluye todos los ítems del cuestionario.

Comprensión:

Comprensión global: Identificación de intención comunicativa e idea principal.

Conciencia del tipo de texto: Reconocimiento del contexto, función comunicativa, estructura, género textual.

Inferencias: Comprensión de elementos implícitos, utilización de conocimientos previos, comprensión de expresiones clave, sentidos figurados.

Conocimientos sobre la lengua y su uso:

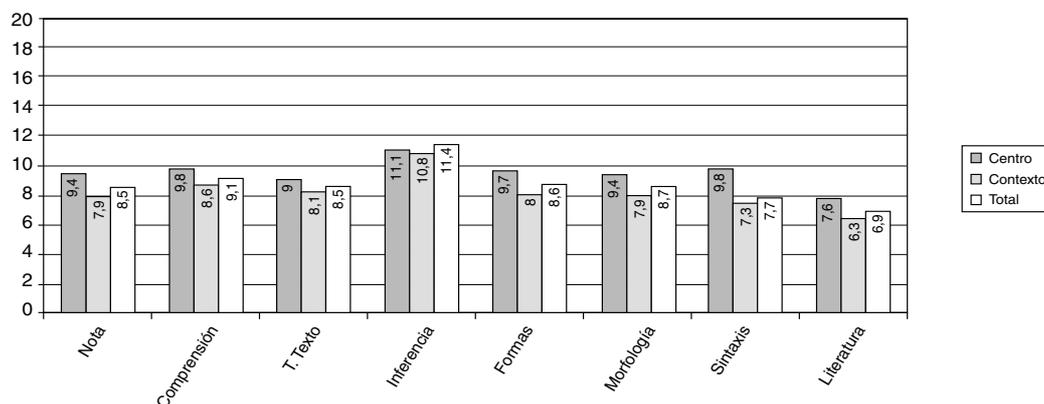
Formas que estructuran los textos: partes, expresiones y conectores que las relacionan.

Conocimientos de morfología y léxico: Reconocimiento de formas y significado de las palabras.

Conocimientos de sintaxis y semántica de la oración: Reconocimiento de las relaciones sintáctico - semánticas entre enunciados.

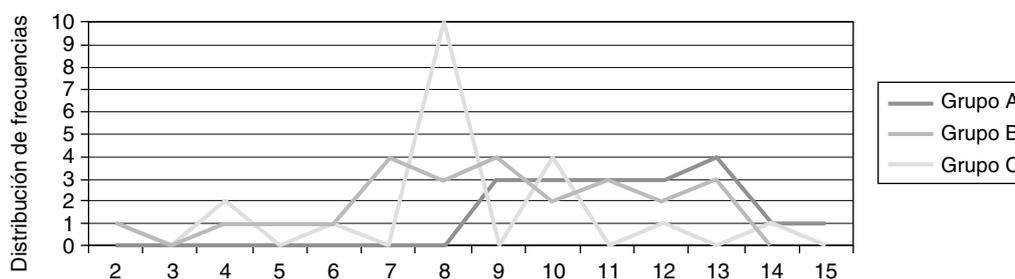
Expresión literaria: Identificación de géneros, recursos expresivos y versificación.

1. Los indicadores se agrupan en torno a comprensión y conocimiento de las formas porque, dentro de cada uno de estos campos, algunas cuestiones son difíciles de encajar en un epígrafe concreto.
2. En los conocimientos sobre las formas gramaticales se formulan por separado los relativos a la sintaxis y semántica del texto y los referidos a la morfología y al léxico de la oración porque esa separación parece obedecer a la práctica más extendida.



Media del total de centros: 8,9

En Lengua tenemos una nota de 4,7, frente a 3,8 del contexto y 4,2 de todos los centros (en escala de 10), o sea suspendemos todos, pero nosotros superamos a los otros grupos de referencia en prácticamente todos los elementos de la evaluación, destacamos en los elementos más prácticos y funcionales.



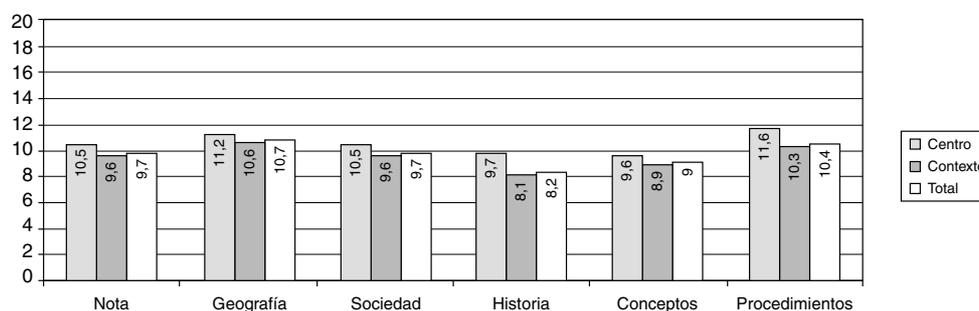
Es el grupo 1 el que eleva las puntuaciones en lengua castellana y una media significativamente más alta que los otros dos grupos, con una buena distribución.

10. CIENCIAS SOCIALES DE 6 CURSO

Se ha preparado para determinar el nivel final de los alumnos, referida al currículo oficial para primaria. Las cuestiones planteadas se agrupan del modo siguiente:

- **Geografía:** este bloque supone el 44% de la prueba, y corresponde a las cuestiones relativas al paisaje, la población y las actividades humanas (dos bloques de contenido del currículo).
- **Sociedad,** comunicación y transporte: el 24% de las cuestiones se refieren a la organización social y a los medios de comunicación y transporte (otros dos bloques de contenidos).
- **Historia:** el 32% restante se dedica a cuestiones sobre cambio y paisajes históricos.

La calificación se ha desglosado por los bloques, a fin de facilitar su análisis, aunque también se han distinguido las calificaciones de los contenidos relativos a hechos y conceptos y procedimientos.



Media del total de centros: 10,4

Media del total de centros del contexto 3: 9,5

En general nos situamos apreciablemente por encima de las medias de referencia. En esta área obtenemos un 10,5 frente a 9,5 y 9,6 que sacan los centros de nuestro contexto y el total de centros.

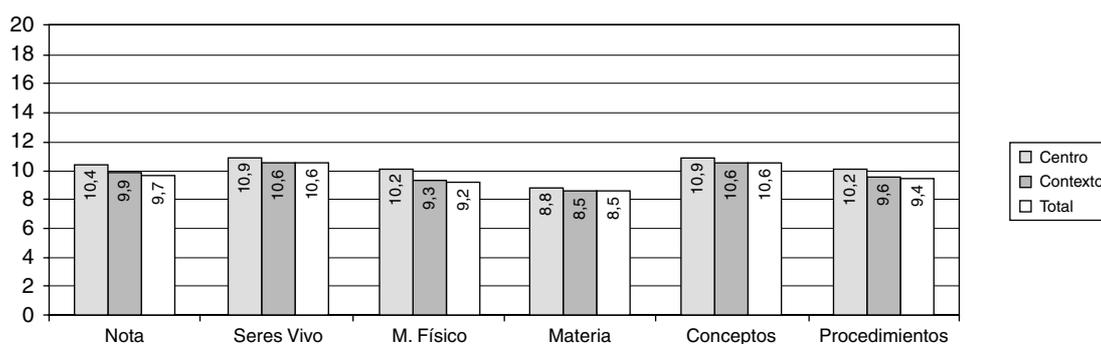
Señalar además que en Procedimientos nuestra diferencia es de 1,8 puntos (11,6 frente a 10,3 y 10,4), lo que viene a ratificar lo anterior. Las diferencias más claras y significativas son en Historia, aunque creemos es porque este aspecto en la prueba representa el 33% que no se corresponde con el porcentaje que representa en el currículo.

11. CIENCIAS DE LA NATURALEZA DE 6 CURSO

Las cuestiones de la prueba se distribuyen en los siguientes bloques:

- **Seres vivos:** 34% a cuestiones relacionadas con seres vivos, las personas y la salud.
- **Medio físico:** este bloque ocupa otro 34% de la prueba.
- **Materia y energía:** supone el 32% restante de las cuestiones de la prueba.

Dentro de cada uno de estos bloques hay ítems que hacen referencia a conceptos y otros que lo hacen a procedimientos. Los ítems conceptuales tratan de evaluar el conocimiento de conceptos y leyes científicas y su aplicación funcional. Los procedimientos son la interpretación de gráficas y tablas, la comprensión de textos, el control de variables en experiencias, la utilización de algunas técnicas de medida, la búsqueda de criterios de clasificación, etc. Por tanto, se tienen en cuenta los conceptos y procedimientos adquiridos, independientemente de la disciplina a la que pertenezcan.



Media del total de centros: 10,4

Media del total de centros del contexto 3: 9,8

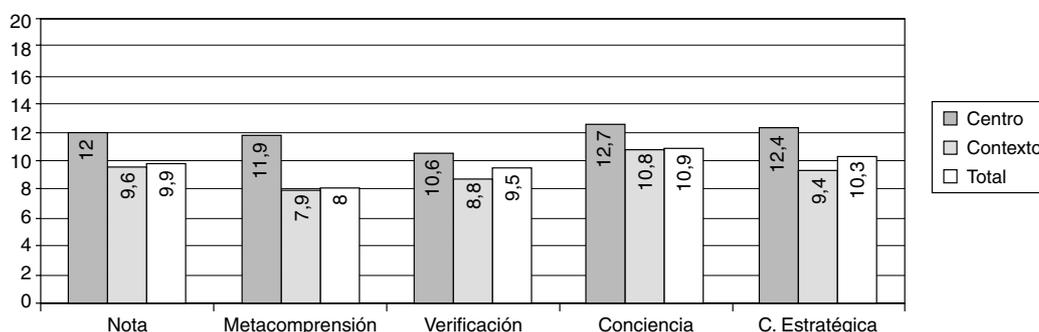
En esta área ocurre igual que en la anterior, aprobamos 10,4 y los grupos de referencia (9,9) y el total de centros (9,7) no. Puntuamos por encima de las medias de los otros contextos en todos los aspectos que se evalúan (seres vivos, medio físico, materia, conceptos y procedimientos). Las diferencias mayores son en procedimientos.

Hay que estar contentos con estos resultados, sobre todo porque los grupos de referencia no llegan al 10, y por lo importante que son los procedimientos en el aprendizaje escolar, pues son los contenidos que más perduran y que ayudan mejor a aprender otros aprendizajes.

Al formar parte las Ciencias Sociales y de la Naturaleza del mismo área en Primaria y obtener tan buenos resultados se podría pensar que los textos que se utilizan en este área están bien elegidos y dan más importancia a los procedimientos.

12. HABILIDADES METACOGNITIVAS

- **Conciencia del propio conocimiento:** Se intenta averiguar hasta qué punto el estudiante es consciente o no de lo que sabe. Para ello le pedimos que nos diga, después de contestar a cada una de las preguntas incluidas en los tres bloques restantes, en qué medida está seguro de haber acertado en su respuesta. Así podemos tener su autoevaluación de los resultados que obtendrá.
- **Meta comprensión:** Se presentan cinco textos en los que el estudiante debe encontrar alguna información contradictoria o falsa. Se trata de saber si los alumnos reflexionan sobre la información que se les proporciona y, por tanto, detectan las contradicciones o incoherencias.
- **Verificación de resultados:** En sus procesos de aprendizaje los estudiantes no sólo deben tomar conciencia de la coherencia de la información presentada sino también de si las soluciones que ellos ofrecen tienen sentido en relación con los problemas planteados. Es decir, los estudiantes deberían comprobar si, una vez alcanzado cierto resultado, éste guarda relación con el enunciado del problema. Hasta qué punto llevan a cabo esta verificación de los resultados es lo que se analiza mediante la presentación de cinco sencillos problemas.
- **Conciencia de las estrategias utilizadas:** Interesa conocer si los estudiantes tienen conciencia de cómo han llegado a determinada solución, es decir, si saben qué estrategia o cálculo han empleado para llegar al resultado. Les pedimos que elijan entre cinco estrategias que han podido utilizar en la solución que han dado a problemas presentados con anterioridad.



Media del total de centros: 10,6

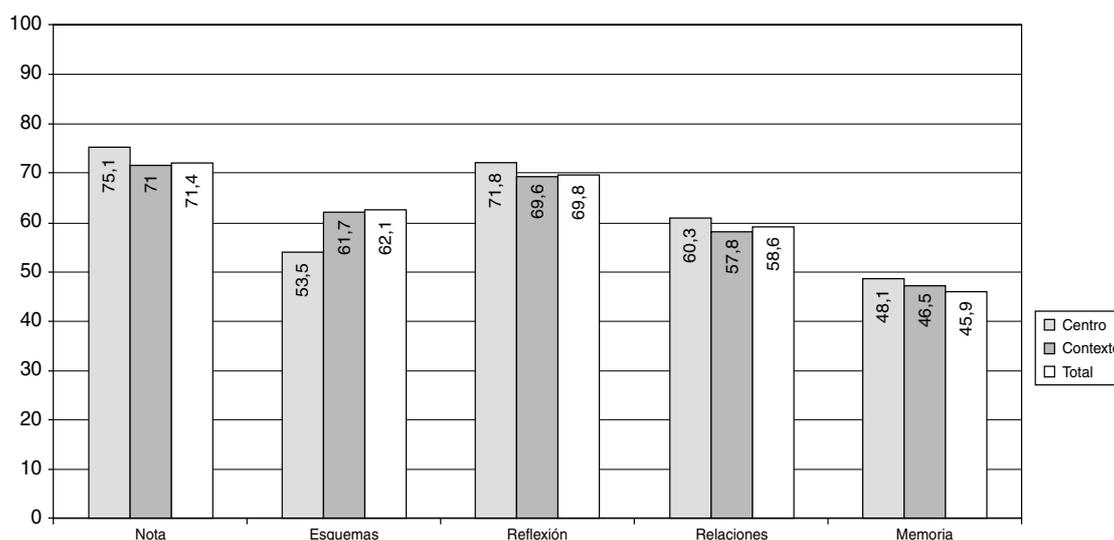
Nos situamos por encima, aprobando (6), a los grupos de referencias contextual y total (4,9).

Son apreciables nuestras diferencias en metacompreensión (reflexión sobre la información que se les proporciona), verificación de resultados (comprobación de si los resultados guardan relación con el enunciado del problema) y conciencia del propio conocimiento y de las estrategias utilizadas, todas ellas habilidades y estrategias muy ponderadas para los aprendizajes escolares. O sea, en este aspecto también podemos estar contentos.

13. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

En el cuestionario sobre estrategias de aprendizaje se han obtenido cinco factores:

- **Dominio estratégico:** se refiere a la capacidad de los alumnos de tratar la información obteniendo las ideas principales y discriminando lo fundamental de lo accesorio. Este factor incluye así mismo las estrategias relacionadas con la planificación de la tarea que vaya a llevarse a cabo.
- **Esquemas:** se refiere al uso de técnicas de elaboración y organización de la información, tales como resúmenes, esquemas o guiones.
- **Reflexión sobre el trabajo:** esta capacidad, de carácter meta-cognitivo, se refiere a la capacidad del alumno de reflexionar sobre su propia actuación para comprobar su grado de corrección y las razones que podrán explicarlo.
- **Establecimiento de relaciones:** se refiere a la capacidad del alumno de establecer conexiones entre lo que ya sabe y los nuevos contenidos o entre diferentes áreas de estudio.
- **Aprendizaje memorístico:** es una forma de abordar el estudio que se caracteriza por la consideración aislada de los materiales de estudio, la memorización y la pasividad.



Cambiamos a una escala de 100. Hay que tenerlo en cuenta pues, las diferencias, para ser significativas, estarían alrededor de 15 puntos.

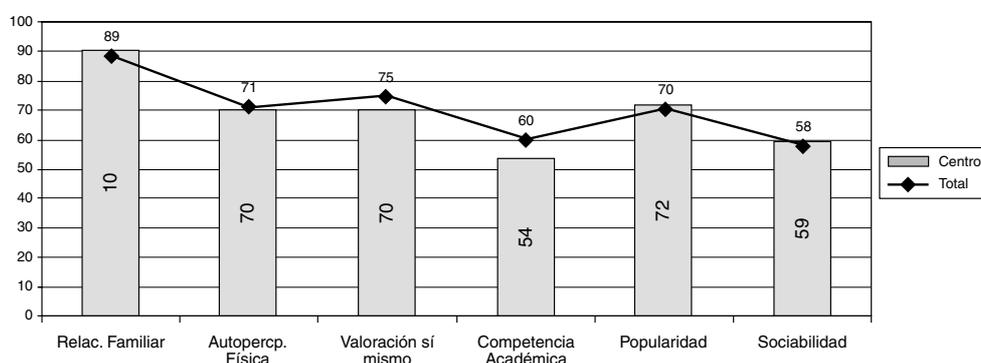
Estamos, en general, ligeramente por encima de las medias de los contextos de referencia. Concretamente estamos ligeramente por encima en Reflexión sobre el propio trabajo, Establecimiento de relaciones y Memoria, pero nos situamos apreciablemente por debajo en Esquemas (uso de técnicas propias de elaboración y organización de la información como resúmenes, esquemas o guiones).

Estamos bien en todos los aspectos pero, donde puntuamos más bajo es en la realización de esquemas, resúmenes, guiones, que son procedimientos que habrá que enseñar y ejercitar en nuestras aulas y que afectan a todas las áreas del curriculum.

14. DESARROLLO SOCIAL Y EMOCIONAL

Se han considerado 6 dimensiones, una global (Valoración de sí mismo) y 5 específicas.

- **Valoración de sí mismo:** Recoge las percepciones que tienen los sujetos sobre si mismos en general: si se gusta como es, si tiene cosas buenas, si tiene buenas ideas.
- **Auto percepción física:** Se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física. Esta dimensión incluye dos aspectos complementarios. Uno referido a la práctica deportiva y otro relativo al aspecto físico.
- **Relaciones familiares:** Es la percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar. El significado de esta dimensión se concreta en aspectos tales como la confianza y el afecto de los padres y el sentimiento de felicidad y apoyo.
- **Sociabilidad:** Se refiere a las relaciones sociales del alumno: si se siente integrado en el grupo y si se encuentra dispuesto a establecer nuevas relaciones.
- **Popularidad:** Percepción que el alumno tiene de su facilidad para hacer amigos y de su popularidad.
- **Competencia académica:** Se refiere a la percepción que el alumno tiene de su capacidad para el estudio y de su progreso académico.



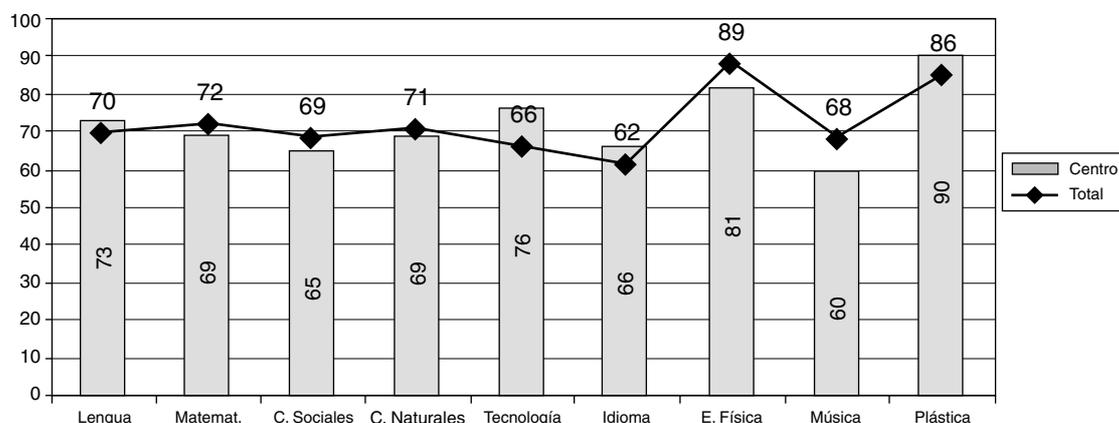
Estas valoraciones merecen un análisis más reflexivo. Pero en general en todas se tiene una similar puntuación con las medias del total de alumnos evaluados, sin diferencias apreciables, ni mucho menos significativas. En Valoración Global de sí mismo (recoge las percepciones que tiene los sujetos de sí mismo en términos generales) y en Sociabilidad (relaciones sociales del alumno, integración en el grupo).

En Relaciones familiares (percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar).

En Auto percepción física (Percepción del aspecto físico y de sus capacidades físicas), en Competencia académica (percepción del sujeto de su capacidad para el estudio y de su progreso académico) y en Popularidad (percepción que tiene el alumno de su facilidad para hacer amigos y de su popularidad).

15. GUSTO DE LOS ALUMNOS POR LAS ÁREAS CURRICULARES

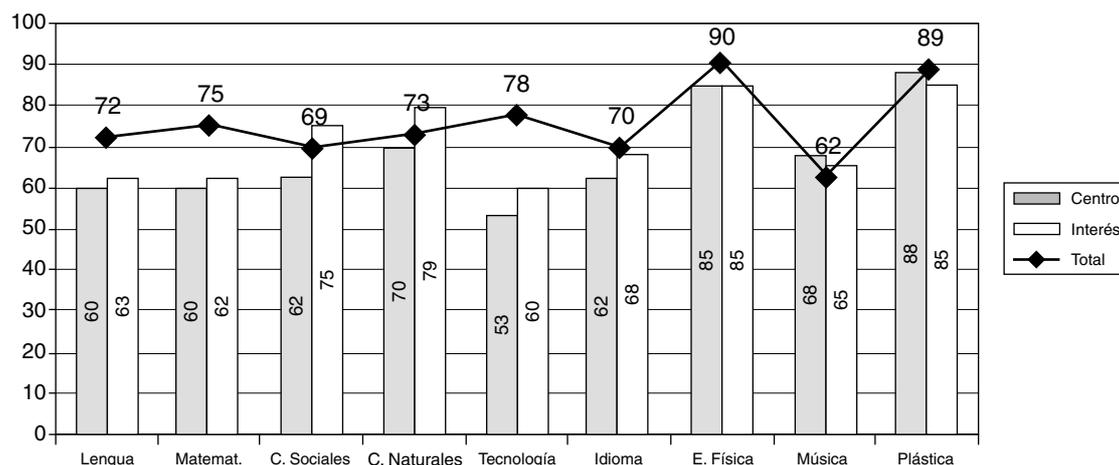
A nuestros alumnos les gustan más que a la media contextual las siguientes materias: Lengua, Idioma, Educación Física, Plástica y sobre todo Tecnología. Les gustan menos las Matemáticas, las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales y bastante menos la Música.



16. INTERÉS DE LOS ALUMNOS POR LAS ÁREAS CURRICULARES

Los alumnos de nuestro centro manifiestan un interés ligeramente mayor que la media del total de alumnos en Sociales, Naturaleza, Idiomas, y Plástica. Muestran un interés menor en Lengua, Matemáticas, Tecnología y Música.

Es un buen ejercicio de interpretación establecer relaciones entre interés y gusto de los alumnos de 6º por las diferentes áreas curriculares. Nuestros alumnos siempre manifiestan menor gusto que interés, salvo la excepción de la música, donde están equiparados.



17. ACTITUDES DEL ALUMNADO

La prueba aplicada con objeto de medir las actitudes y opiniones del alumnado ante ciertos temas ha consistido en una encuesta de 49 ítems. Los ejes transversales que se incluyen en el análisis son por un lado los referidos a las actitudes de los alumnos en tolerancia, igualdad entre los sexos, respeto al medio ambiente, valoración de las drogas, consumo de drogas y hábitos saludables. Y por otro lado los que se refieren a lo que los alumnos perciben que se les enseña en el colegio/instituto: educación para la tolerancia, educación para la igualdad, educación ambiental, educación para la salud y educación sexual.

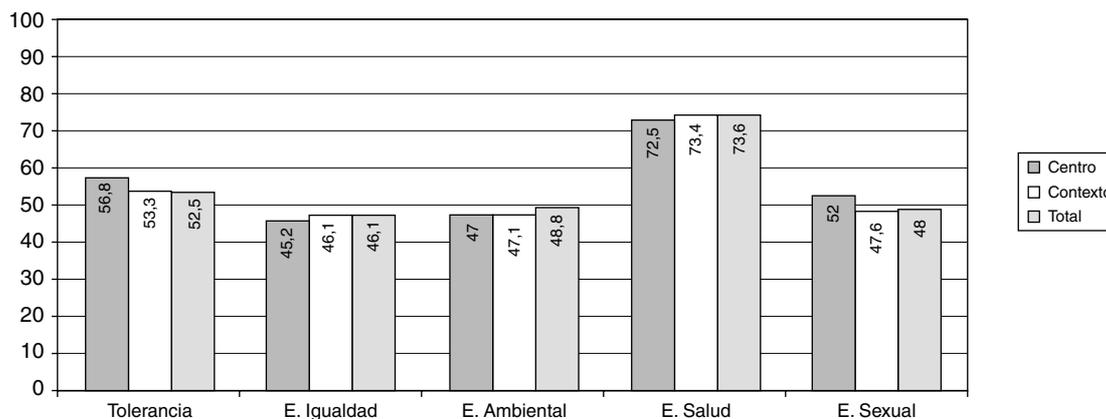
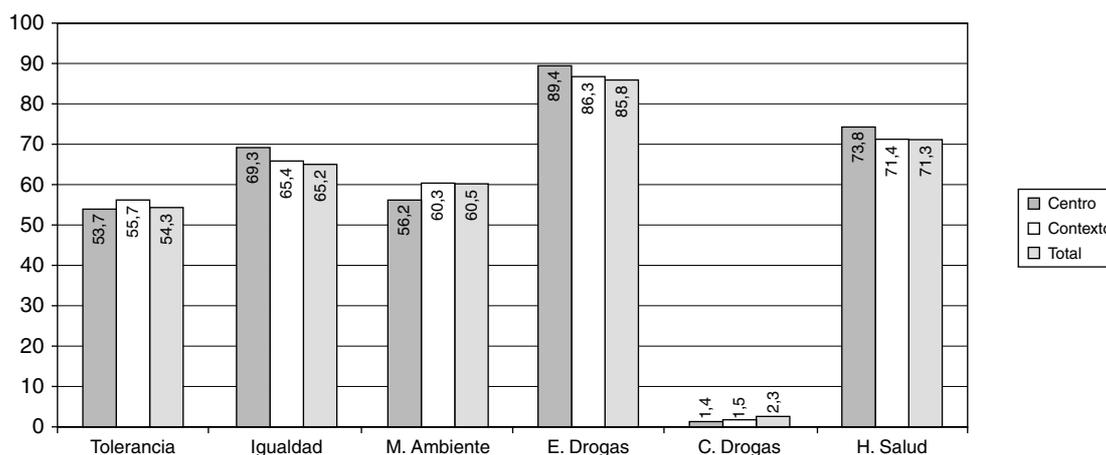
- 1. Tolerancia:** Mide las actitudes de los alumnos en los temas relacionados con racismo, xenofobia, rechazo a los otros por razones económicas, de discapacidad o enfermedad.
- 2. Igualdad entre los sexos:** Se refiere a las actitudes de los alumnos ante la igualdad de oportunidades entre los sexos
- 3. Respeto al medio ambiente:** Hace referencia a las actitudes hacia el reciclaje de materiales y el respeto de la naturaleza.
- 4. Valoración de drogas:** Mide la opinión de los alumnos sobre las consecuencias de consumir tabaco, alcohol y drogas de las de llamadas duras. Una puntuación alta en este factor indica una valoración negativa de las drogas.
- 5. Consumo drogas:** Refleja la frecuencia media con la que los alumnos dicen consumir tabaco, alcohol y algún otro tipo de drogas, siendo las puntuaciones bajas las que reflejan un bajo consumo de estas sustancias.
- 6. Hábitos saludables:** Se refieren a las costumbres dietéticas, cuidado de la salud y precauciones en el manejo de sustancias peligrosas.
- 7. Educación en tolerancia:** Expresa la percepción que los alumnos tienen sobre si en el colegio se realizan acciones y se estudian los temas relacionados con el respeto a los demás, la violencia, y la desigualdad.

8. Educación en igualdad: Opinión de los alumnos sobre si en el colegio/instituto se trata por igual a hombres y mujeres, y se fomenta la igualdad de oportunidades.

9. Educación ambiental: Opinión de los alumnos sobre si en el colegio/instituto existen habitualmente actitudes favorables al cuidado del medio ambiente como el reciclaje, la limpieza,...

10. Educación para la salud: Mide si los alumnos creen que en el colegio/instituto se les informa suficientemente sobre el cuidado de la salud, la peligrosidad del consumo de drogas,...

11. Educación sexual: Los alumnos valoran si en el colegio/instituto les explican temas relacionados con la sexualidad y los métodos anticonceptivos.



En general nuestros alumnos tienen asumidos los valores en la misma medida que el resto del alumnado del contexto de referencia. Así, estamos prácticamente en situación similar en Tolerancia, Consumo de drogas, Educación para la igualdad y en Educación Ambiental; y ligeramente por debajo en Respeto al medio ambiente.

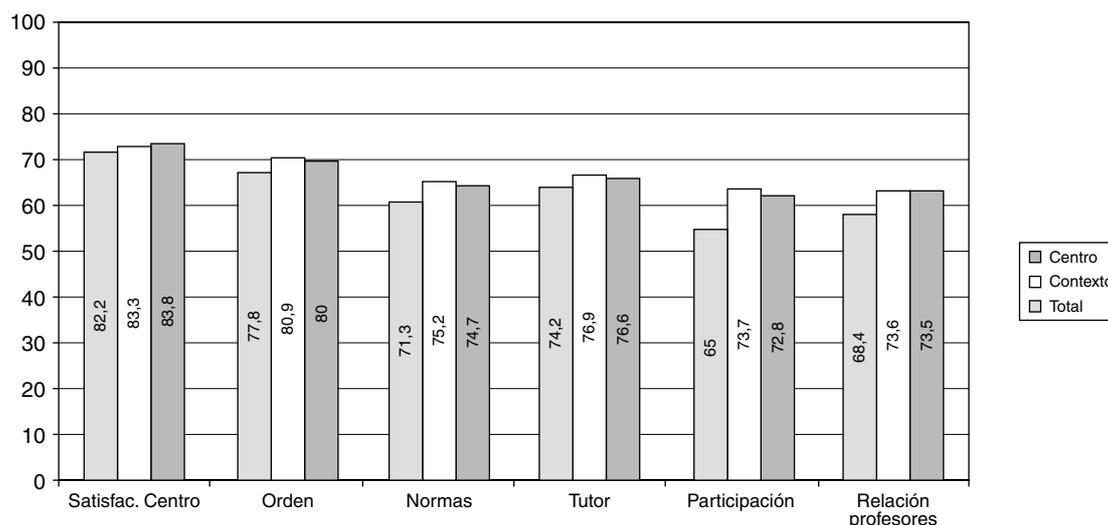
Nos situamos ligeramente por encima en las actitudes ante la Igualdad entre los sexos, Valoración negativa de las drogas, Hábitos de salud, Educación en tolerancia, y en Educación sexual.

Es preciso trabajar más el respeto al Medio Ambiente y reconocer, que, en general, tenemos un poco olvidado, al habernos dedicado preferentemente en los tres últimos cursos como transversales a Educación para la salud, Educación Vial ...

18. SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS

El análisis ha permitido establecer once dimensiones. La puntuación del centro se presenta en relación con la puntuación media de los centros del mismo contexto sociocultural y de la totalidad de los centros.

1. Satisfacción con el centro
2. Orden en el centro
3. Valoración de las normas
4. Tutor
5. Participación
6. Relación con los profesores
7. Forma de enseñar de los profesores
8. Preparación
9. Calificaciones
10. Actividades extraescolares
11. Compañeros

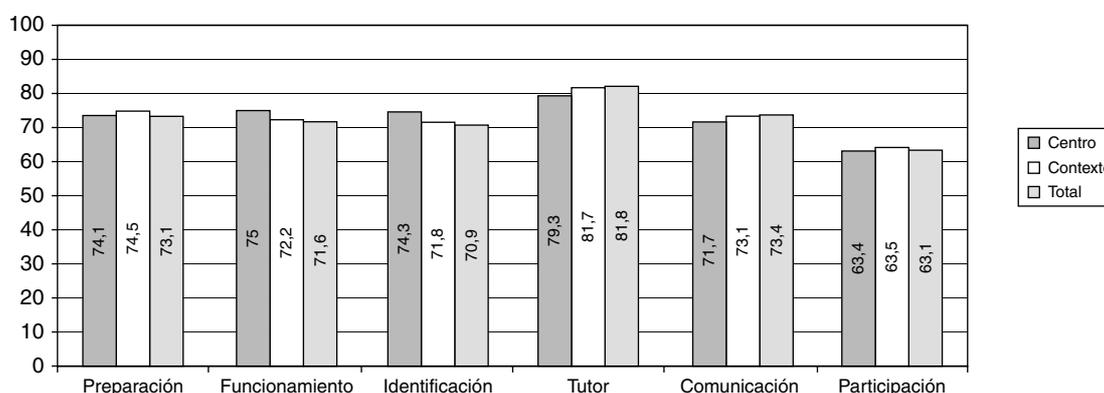


Insignificantes diferencias (no llegan en la mayoría de los aspectos a medio punto (0,5) en una escala de diez), pero siempre por debajo, en la valoración que nuestros alumnos hacen respecto a las medias de los contextos de referencia. Estas diferencias, afinando mucho, pueden ser estimadas en la valoración a la baja que hacen de la participación, forma de enseñar, preparación y actividades.

19. VALORACIÓN DE LAS FAMILIAS

El análisis de las respuestas ha permitido establecer once dimensiones.

1. Preparación de los alumnos y valoración de la enseñanza
2. Funcionamiento del centro
3. Identificación con el centro
4. Atención que reciben de los tutores
5. Comunicación e información
6. Participación
7. Clima de estudio y convivencia
8. Valoración de las normas
9. Actividades extraescolares
10. Calificaciones
11. Valoración global del centro



No hay diferencias notables en la valoración que las familias hacen del centro respecto a las de referencia. Valoran ligeramente por encima el funcionamiento del centro, su identificación con el mismo, el clima, las normas, las actividades y la valoración global que poseen respecto al centro. Valoran ligeramente por debajo la preparación, el tutor, la comunicación y participación y las calificaciones.

Parece que a nivel global de centro, las familias tienen buena percepción del mismo, aunque serían más exigentes en la relación con el tutor. Habrá que aumentar los contactos con las familias e informarles más del sistema de evaluación, calificaciones, de la marcha de las clases, de los progresos y dificultades de sus hijos... Esta propuesta de mejora ya se apuntaba en el Plan Eva.

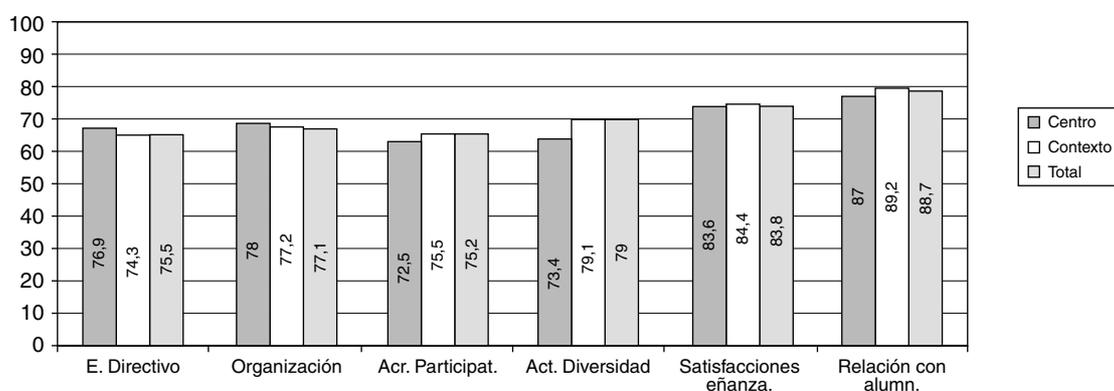
20. PROCESOS DE CENTRO: VALORACIÓN DEL PROFESORADO

La evaluación de los procesos de centro se ha realizado a partir del cuestionario que recoge exclusivamente las opiniones de los profesores de cada centro.

- 1. Equipo directivo:** Se refiere a la opinión que tienen los profesores sobre el trabajo del equipo directivo. Las preguntas se refieren al papel del equipo directivo, a su eficacia para mejorar el funcionamiento del centro y a su capacidad para tener en cuenta las opiniones de los profesores.
- 2. Organización:** Se refiere a la valoración que realizan los profesores sobre la organización que existe en el centro, la coordinación de las actividades y el cumplimiento de las normas de convivencia.
- 3. Actitud ante la participación:** Una puntuación alta indica que los profesores están interesados en una mayor participación y colaboración, al margen de la opinión que tengan sobre el nivel de participación que exista. Las preguntas se refieren a la valoración de la participación de padres y de alumnos, y al interés por trabajar de forma más coordinada con los compañeros.
- 4. Actitud ante la diversidad:** Refleja la valoración ante la diversidad del alumnado en el centro.
- 5. Satisfacción con la enseñanza:** Hace referencia a la satisfacción que tienen los profesores sobre su forma de enseñar y de evaluar.
- 6. Relaciones con los alumnos:** Las preguntas que se incluyen en este factor son las referidas a la satisfacción de los profesores con las clases y con los alumnos. Una puntuación alta indica buena relación con los alumnos.
- 7. Expectativas hacia los alumnos:** Refleja las expectativas que los profesores tienen hacia los alumnos. Una alta puntuación significa expectativas mayores. Las preguntas que constituyen este factor se refieren a si los alumnos del centro salen bien preparados, al clima de estudio y a la satisfacción de los profesores con los resultados que obtienen los alumnos.
- 8. Expectativas hacia el centro:** Refleja la opinión de los profesores sobre el clima de estudio del centro y la valoración que tienen de él.
- 9. Departamentos:** Se refiere a la valoración del trabajo en el departamento. Una puntuación más alta indica una mayor satisfacción en estas actividades. Las preguntas que se incluyen en este factor se refieren a la valoración del trabajo con los compañeros en el seminario o departamento y a la actitud de su director.
- 10. Relaciones entre los profesores:** Una puntuación alta indica una mayor satisfacción con las relaciones entre los compañeros y con el ambiente de colaboración que existe en el centro. Las preguntas son la valoración del clima de apoyo que hay en el centro, la preocupación que se percibe por la formación y el buen trabajo de los profesores, y la satisfacción con la coordinación entre las actividades.

11. Conocimiento del funcionamiento del centro: Una puntuación alta indica un mejor conocimiento e información de lo que sucede en el centro. Las preguntas que constituyen este factor son las relativas al conocimiento que los profesores poseen sobre los objetivos y proyectos del centro, y a la información que reciben.

12. Grado de satisfacción: Grado de satisfacción con las condiciones de trabajo su centro. Se ha incluido la respuesta a una pregunta específica que no forma parte de los factores anteriores.



Valoración positiva de los profesores respecto al trabajo del equipo directivo, y a la organización del centro, ligeramente más alta que en el Contexto y en Extremadura. La actitud ante la participación y colaboración del profesorado, ante la de los padres y alumnos y ante la diversidad es ligeramente inferior. Los profesores están satisfechos con su forma de enseñar y evalúan al mismo nivel que los profesores de los otros centros.

El grado de satisfacción en las relaciones con los alumnos es ligeramente inferior al del contexto y en la comunidad, aunque tienen buenas expectativas ante los alumnos del centro, hacia el centro y sobre su clima de estudio.

La valoración que merece el trabajo con los compañeros del ciclo y su satisfacción con las actividades del ciclo, con las condiciones de trabajo y el nivel de conocimiento e información de lo que sucede en el centro son similares a la de las media.

Los profesores muestran “satisfacción con las relaciones entre los compañeros y con el ambiente de colaboración” más baja que en el contexto y en la comunidad.

Puntuamos un poco bajo en la colaboración de las familias, por lo que será conveniente aumentar los contactos con las mismas. También puntuamos bajo en las relaciones entre compañeros (probablemente debidas al número excesivo de profesores) por lo que habrá que idear actividades que hagan mejorar las mismas.

21. PROCESOS DE AULA

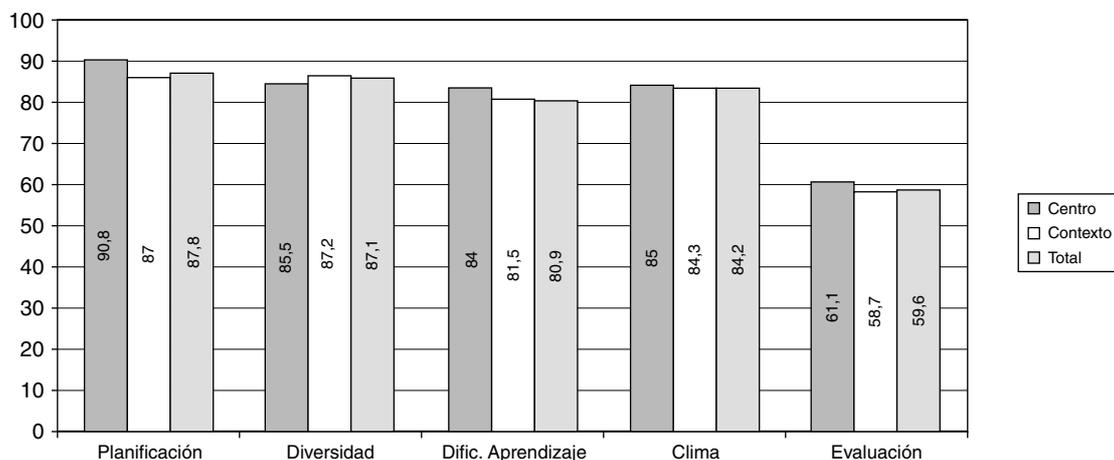
Se ha realizado a partir del cuestionario que han completado los profesores. En consecuencia, recoge las opiniones del profesorado de cada centro. La interpretación de los datos debe tener en cuenta el porcentaje de docentes que en cada centro entregaron la hoja de respuesta, que se indica en las tablas de resultados.

El análisis de las respuestas ha permitido establecer 6 factores generales. Esta puntuación se presenta en relación con la media de la totalidad de los centros.

- **Planificación de la práctica en el aula:** Valora la capacidad de los profesores para tomar las decisiones de lo que van a realizar con sus alumnos de forma reflexiva y evitar con ello una actuación errática. Los ítems de este factor se centran en la capacidad de reajustar durante el proceso de aprendizaje la intervención del docente. Una alta puntuación en este factor indica también que el profesor planifica de antemano y con detalle actividades diversificadas para conseguir motivar a los alumnos y asegurar los conocimientos básicos.
- **Medidas de atención a la Diversidad en el aula:** Se trata pues de medidas de ajuste a los diferentes ritmos y necesidades que existen en cualquier aula, con un claro carácter preventivo frente a posibles dificultades de aprendizaje. Una alta puntuación en este factor significa que el docente tiene una práctica que permite aprender mejor a todos los alumnos.
- **Medidas con los alumnos con dificultades de aprendizaje:** A diferencia del factor anterior en este se agrupan los ítems que valoran las actuaciones del docente específicamente con los alumnos que ya muestran dificultades para seguir los aprendizajes planificados. Una alta puntuación en este factor refleja una actitud positiva hacia este tipo de alumnado y una disposición a considerar el trabajo con ellos como parte de la responsabilidad de todo profesor y no únicamente de otro tipo de especialistas.
- **Evaluación en su función formadora:** Entendida como un proceso en el que el alumno debe llegar a saber si ha aprendido o no, y de qué ha dependido. Se valora por tanto si el docente lleva a cabo la evaluación de manera que favorezca la regulación del aprendizaje por parte de los propios alumnos, mediante su participación en la evaluación. Una puntuación alta pone de manifiesto que se favorece que los alumnos tengan alguna responsabilidad en la preparación de las pruebas de evaluación así como que evalúen su propio trabajo y el de sus compañeros.
- **Clima del aula:** Una alta puntuación en este factor refleja una buena relación del docente con sus alumnos y una clara capacidad para conseguir un clima de convivencia adecuado que permita el trabajo en el aula. Asimismo pone de manifiesto la capacidad de prevenir y resolver los problemas de disciplina de manera adecuada sin recurrir a la expulsión ni utilizar la calificación como sanción.

Los profesores de nuestro centro opinan prácticamente igual que el resto de los profesores. Estamos un pelín por encima, casi inapreciable, respecto a la planificación de la práctica en el

aula, las dificultades de aprendizaje y la evaluación. Nos situamos muy ligeramente por debajo en la atención a la diversidad.



22. PROPUESTAS DE MEJORA DERIVADAS DE LA EVALUACIÓN EXTERNA

EDUCACIÓN INFANTIL

Las tutoras de Educación Infantil no están de acuerdo en que a los niños se les separe en el paso de Educación Infantil a 1º de Primaria. Les parece pronto para separarles de su grupo de referencia. Vistos los resultados y a modo de conclusión, la C.C.P. propone que los grupos de 5 años que pasen a 1º de Educación Primaria sigan siendo heterogéneos y de esta forma anular el privilegio de coger un grupo con criterios subjetivos.

PRIMER CICLO DE PRIMARIA

En el área de lengua:

- **Lectura:** Hacer hincapié en leer con fluidez y entonación adecuadas, utilizando distintos tipos de textos adaptados a la edad, así como utilizar la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.
- **Escritura:** Expresarse por escrito con corrección, cuidando la estructura del texto, la caligrafía, el orden y la limpieza, a través de copias, dictados, descripciones...
- **Memoria:** Favorecer y desarrollar la memoria, a través de la recitación de poesías, retahílas, trabalenguas...

En el área de matemáticas:

- **Cálculo:** Desarrollar el cálculo a través de estrategias, la atención, el razonamiento, favoreciendo, así también, el cálculo mental.

- **Resolución de problemas:** Identificar y resolver problemas numéricos en el ámbito de la vida cotidiana, verbalizando la explicación de los mismos.

SEGUNDO CICLO DE PRIMARIA

Se propone: hacer hincapié en el cambio de libros de texto al ver que la evaluación ha afectado positivamente.

En cuanto a matemáticas:

- Verbalizar la explicación y razonamiento del problema.
- Realizar problemas en grupo.

En cuanto a lengua:

- Trabajar la composición escrita a través de composiciones, redacciones, etc.
- Intentar ampliar vocabulario, buscando todas las posibilidades.
- Hacer análisis crítico de textos, de actuaciones, personajes y proponer alternativas a las soluciones.

TERCER CICLO DE PRIMARIA

Técnicas de Estudio - Fases del Proceso de Estudio.

En el tercer ciclo se propone: Fomentar las técnicas de estudio y trabajar la memoria.

ORIENTADOR DEL EQUIPO

El orientador de centro hace las siguientes propuestas:

- Reformular los informes anuales individuales dándoles mayor coherencia. Coordinación.
- Mejorar la coordinación ínter ciclos en lo que se refiere a acción tutorial.
- Analizar el que se produzcan más repeticiones en el primer y segundo ciclos.
- Mejorar las relaciones con los padres, para que tengan una mejor valoración del centro. Tratar el tema de las reuniones trimestrales con padres y las acciones tutoriales.

23. PROPUESTAS DE MEJORA DERIVADAS DE LA EVALUACIÓN EXTERNA

Todos los ciclos no operan con el mismo rigor en el desarrollo de los objetivos y contenidos, ni en la aplicación de los criterios de evaluación y promoción. También se observa diferencias entre los grupos del mismo nivel. Teniendo en cuenta que los grupos de alumnos se configuran

con criterios de igualdad al iniciarse la etapa y que se reparten con equidad los acnee, lo que se pone de manifiesto es la necesidad de una mayor coordinación entre los tutores para programar las enseñanzas.

También se concluye que las dificultades en los aprendizajes han de ser abordadas en el primer y segundo ciclo, no dejarlas para el tercero, replanteándonos cómo deben ser los apoyos a los alumnos con refuerzo educativo y cómo debemos organizar la permanencia de un año más en el ciclo de forma que no sea una simple repetición.

Leer y escribir mejor, integrar las matemáticas en la vida cotidiana y mejorar la gestión del aula.

ÁREA/ÁMBITO: MATEMÁTICAS

- **Propuesta de mejora**

En la Programación de Aula: Introducir modificaciones metodológicas en el área de forma que las actividades sean más prácticas e intuitivas y permita observar, comprobar, medir, descubrir y representar insistiendo en la utilización de procedimientos y conceptos básicos relacionados con la vida diaria.

Reforzar el cálculo mental y la geometría.

En las Prioridades del Centro: Adquisición de materiales manipulativos que fomenten las destrezas y procedimientos descritos y contribuyan a la interiorización y generalización de los conceptos matemáticos.

- **Responsable**

Tutores del equipo de ciclo.

Equipo Directivo

- **Temporalización**

Al inicio del curso, después de la evaluación inicial.

A lo largo del curso en el desarrollo de la programación de aula.

A partir de las propuestas de adquisición al inicio del curso y a lo largo del mismo.

ÁREA/ÁMBITO: LENGUA CASTELLANA

- **Propuesta de mejora**

En la Programación de Aula: Reforzar la adquisición de destrezas de comprensión lectora y expresión escrita, fomentar el hábito lector, contacto con todo tipo de textos, utilizar distintos tipos de lecturas en soportes variados (papel, pantalla de ordenador...)

En la organización del centro: En los horarios priorizar los apoyos en esta área.

Organizar agrupamientos flexibles según competencias lectoras para el fomento de la lectura.

Fomentar la vinculación entre la biblioteca escolar y las de aula.

- **Responsable**

Tutores del equipo de ciclo y los profesores de apoyo.

Jefatura de Estudios.

Jefatura de estudios y tutor.

Equipo de biblioteca

- **Temporalización**

Al inicio del curso, después de la evaluación inicial.

A lo largo del curso en el desarrollo de la programación de aula o de los grupos de apoyo.

Al inicio del curso

A lo largo del curso.

ÁREA/ÁMBITO: ACCIÓN TUTORIAL Y GESTIÓN DEL AULA

- **Propuesta de mejora**

Desarrollar actividades de diverso tipo que favorezcan la socialización, el trabajo en equipo, la resolución dialogada de los conflictos, la aceptación de las reglas del grupo y refuercen la autoestima y el autoconcepto en los alumnos.

Potenciar las técnicas de trabajo intelectual y la mejora de la organización de la información a partir del segundo ciclo de primaria programando la secuencia de dichas técnicas.

Iniciarse en la localización, contraste y transformación de la información utilizando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (por ej U.D. Interactivas, Webquest, Caza del Tesoro...).

Sistematizar la evaluación inicial de los alumnos registrando los resultados, así como la transferencia de información entre los tutores entrantes y salientes del mismo grupo-clase.

- **Responsable**

Todos los profesores del centro, especialmente los tutores.

Tutores.

Todos los maestros.

Tutores.

- **Temporalización**

A lo largo del curso.

A lo largo del curso.

Inicio del curso.

Final del curso

CONCRECIÓN DE ACTUACIONES

En Matemáticas: los Equipos Docentes identificarán los contenidos procedimentales (especialmente en Geometría, Destrezas, Medidas y Cálculo Mental) que serán objeto de

modificaciones metodológicas o de refuerzo, incluirán los cambios en la programación didáctica y formularán las correspondientes propuestas adquisición de recursos didácticos necesarios al Equipo Directivo.

En Lengua Castellana: *A corto plazo*: dar prioridad a las estrategias de comprensión escrita mediante la inclusión de actividades que faciliten el conocimiento del contexto, de la lengua, del texto, la anticipación, deducción de significados y la comprensión. De igual manera se trabajará el conocimiento y la práctica de distintos tipos de textos.

***A largo plazo (dos curso)*:** elaborar un Plan Estratégico de Lectura que coordine de forma sistematizada los criterios y procedimientos para la adquisición del proceso lector en las etapas de Infantil y Primaria, de acuerdo con su momento evolutivo (tipos de textos, lectura con distintos fines, lectura en diferentes soportes, lectura en diferentes lenguas, lectura de textos literarios, los espacios y los tiempos de lectura, la biblioteca de aula y la biblioteca general, la lectura en el colegio y la lectura en casa, los responsables del plan de lectura en sus distintos niveles...).

En relación con la organización: Introducir en el horario una hora específica para la enseñanza, la práctica y el fomento de la lectura.

Utilizar los tiempos de libre disposición del profesorado para la organización de grupos de apoyo a la lectura y escritura con una frecuencia de al menos dos veces a la semana, sobre todo en el Primer y Segundo Ciclo de Primaria. Así los maestros de apoyo serían Maestros de Apoyo a la Lectura y Escritura y tendrían como referencia a un reducido grupo de alumnos.

Establecer la dedicación mínima de una hora del responsable de biblioteca para tareas de gestión de la misma.

Establecer la dedicación mínima de 2/3 horas semanales de los miembros del Equipo de Biblioteca, que serán contabilizadas como de apoyo a grupos de alumnos, a fin de poder colaborar con los tutores en el desarrollo de actividades de animación lectora.

Establecer en las aulas de E. Infantil y Primer Ciclo de Primaria “Rincones de Lectura” y en las de Segundo y Tercer Ciclo “Biblioteca de Aula” reforzando los lazos entre las Biblioteca Escolar y las de Aula, aprovechando sus potencialidades y recursos.

En relación con la atención al alumnado: detección del alumnado con problemas de lectura, sobre todo a partir de 2º de Primaria, y seguimiento especial de su evolución a través de una ficha que, con carácter abierto, se abrirá en su expediente escolar.

Participación en las actividades obligatorias y voluntarias de animación lectora, en el programa “Leer en casa” (E. Infantil y Primer Ciclo de Primaria) y en “Mi diario de Lecturas” (Segundo y Tercer Ciclo), que será un documento individual editado por el centro en el que el alumnado realizará anotaciones y registros personales acerca de sus lecturas.

En relación con las familias: Al inicio del curso, en las reuniones iniciales se informará a los padres acerca de las tareas escolares para casa, de los pequeños trabajos, de su importante papel en la extensión del hábito lector e indicaciones para orientar a los padres. Estos aspectos irán incluidos en la Guía del Curso que se entregará a los padres.

Fomentar la participación y presencia de padres en la biblioteca escolar y su asistencia a las actividades que específicamente se lleven a cabo.

Recabar su participación en el programa “Leer en casa” colaborando con el tutor/a en la lectura diaria en casa.

Hacerles llegar la revista trimestral con las novedades de libros, programas de actividades que se llevan a cabo, actividades culturales, orientaciones etc.

Hacerles llegar guías de lectura y folletos informativos que favorezcan el desarrollo del gusto por la lectura.

En relación con la formación del profesorado: Implicar a los tutores y especialistas desde el equipo de biblioteca en la realización de actividades de dinamización lectora.

Llevar a cabo sesiones de formación del profesorado en fomento de la lectura.

Otras propuestas: Mejora en la dotación de las aulas, especialmente en la Educación Primaria: mapas y globos terráqueos. Potenciar también las Bibliotecas de Aula dotándolas de estanterías, libros de referencia y consulta (diccionarios español e inglés, atlas, libros de geografía, historia y biografías, libros científicos adecuados al nivel...).

Conexión eléctrica y punto de acceso a Internet, dotación de un terminal con acceso a la red.

Material de Matemáticas.



COMUNICACIONES

MESA 2

**INTERVENCIONES EN EL ÁMBITO DE
LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y EL SECTOR**

PÁGINA 212 EN BLANCO

Actuaciones del EOEP en relación al Plan Regional de Apoyo a la Participación Educativa. Boletín Informativo para padres “EL TINTERO” y Boletín Informativo del CEE “Aguasantas”

*EOEP General de Jerez-Fregenal
Comunicante: Salomé Cabaleiro Gómez*

INTRODUCCIÓN

La instrucción 3/2003 de 16 de junio, de la Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa por la que se regula el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en la Comunidad Autónoma de Extremadura presenta como una de las líneas prioritarias de actuación de los EOEPs la “atención a procesos de información/formación a familias como desarrollo del Plan Regional de Apoyo a la Participación Educativa”.

Sin embargo, la posibilidad de atender a la formación y fomento de la participación activa de las familias, como miembro de la Comunidad Educativa, en el seno de la vida en los centros educativos, se encuentra, en muchas ocasiones, con diversas dificultades (escasa cultura participativa de los padres y madres en la vida de los centros; falta de estrategias que favorezcan la participación familiar, por parte de los centros escolares; etc). Por ello, desde el EOEP de Jerez de los Caballeros - Fregenal se consideró la posibilidad de estudiar otras vías alternativas para trabajar en la formación de las familias con respecto a temas educativos.

En primer lugar, elaboramos desde el pasado curso un boletín para padres, en el que se tratan temas de interés educativo general. Además, desde el segundo trimestre de este curso se edita un boletín específico para los padres del CEE Aguasantas de Jerez.

En segundo lugar, en colaboración con la Radio Municipal de Jerez de los Caballeros y, trabajando conjuntamente con los D.O. de los I.E.S. El Pomar y Ramón Carande de la misma localidad, diseñamos un proyecto de “Escuela de Padres y Madres Radiofónica” que pusimos en antena a partir del 2º trimestre del curso 04-05.

OBJETIVOS GENERALES

- Proporcionar información y asesoramiento a los padres y madres sobre temas de interés educativo.
- Fomentar la participación de las familias en los centros educativos.
- Acceder al ámbito familiar a través de medios escritos y radiofónicos.

PROYECTOS LLEVADOS A CABO

Boletín informativo para padres “El Tintero” y Boletín informativo del CEE Aguasantas.

La práctica educativa de los equipos en lo referente a la participación en escuelas de padres, nos llevó a la conclusión de que el mensaje llegaba a muy poca gente. Realmente, los padres que participaban lo hacían de manera entusiasta y constante, pero, reiteramos, con escasa asistencia. Por ello, nos planteamos llegar al máximo de familias y creímos conveniente la elaboración del boletín que llamamos “El Tintero” y uno específico para los padres del CEE Aguasantas, un cuaderno para padres que distribuido a través del centro escolar y la AMPA, llegase a todos los hogares.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Proporcionar información/formación a los padres a través de un medio escrito.
- Abrir vías de participación para los padres en el ámbito educativo.
- Mejorar la relación familia - escuela.
- Favorecer la implicación de los padres en el proceso educativo de sus hijos.
- Establecer un cauce de comunicación directa entre los padres y el E.O.E.P.

CONTENIDOS

Desde el mes de febrero de 2004, en el que se comenzó a editar el Boletín “El Tintero” se han abordado los siguientes contenidos:

NÚMERO 0: *Animación a la lectura.*

- Ideas para fomentar el amor por los libros.
- Actividad: “Leamos juntos”.

- Etapas lectoras.
- Libros recomendados para hacer buenos lectores.

NÚMERO 1: *Problemas de conducta.*

- El niño desobediente.
- Diez criterios sobre premios y castigos.
- Pasos para modificar el comportamiento .

NÚMERO 2: *Ocio y tiempo libre.*

- Orientaciones educativas en torno al ocio.
- Beneficios del juego.
- ¿Verano, tiempo de deberes?.
- Propuestas educativas para disfrutar del ocio.

NÚMERO 3: *Cómo ayudar a nuestros hijos en los estudios. I*

En este primer cuaderno referido a hábitos de estudio hemos tratado:

- Condiciones básicas para el estudio.
- Motivación para el estudio.
- Planificación del estudio.

NÚMERO 4: *Los juguetes en Navidad.*

Se trataron los siguientes temas:

- El juego en los niños y las niñas.
- Guía para la elección de juguetes por edades.
- Consejos para elegir un buen juguete.
- Discapacidad y juguete

NÚMERO 5: *Cómo ayudar a nuestros hijos en los estudios II*

- Métodos de lectura.
- Importancia de desarrollo de un método personal de estudio.

NÚMERO 6: *Inteligencia emocional.*

- Definición y componentes.
- Educar las emociones.
- Cómo enseñar a un niño a ser optimista.
- Test de inteligencia emocional para padres.

NÚMERO 7: *“Evaluamos El Tintero”.*

- Encuesta para padres sobre el boletín.

Por otra parte, desde el mes de marzo de 2005, en el que se comenzó a editar el Boletín específico para el CEE Aguasantas, se han abordado los siguientes contenidos:

NÚMERO 1: “*Relación familia – escuela*”.

- Funciones del E.O.E.P. en el CEE.
- Edición de trabajos de alumnos.
- Cauces de relación entre la familia y la escuela.
- Noticias de interés.

NÚMERO 2: “*El camino hacia la integración*”.

- Principios para favorecer la socialización en nuestros hijos.
- Recursos sociales que nos pueden ser útiles.
- Participación de los alumnos y noticias.

METODOLOGÍA

Los pasos metodológicos que hemos seguido para la elaboración de dicho boletín, han sido los siguientes:

- Selección de un tema de interés.
- Búsqueda de información sobre el mismo.
- Reparto de tareas entre los miembros del equipo.
- Distribución de los contenidos con el siguiente orden:
 - Editorial.
 - Introducción al tema del día.
 - Desarrollo del contenido.
 - Consejos.
 - Noticias de interés.
 - Espacio abierto para recoger opiniones de los padres.
- Debate y puesta en común.
- Maquetación y edición del boletín.
- Presentación previa a la distribución en la CCP.
- Distribución en los centros.

EVALUACIÓN

Como forma de mejorar el trabajo que estamos realizando con la edición del boletín, así como con el objeto de reflexionar sobre los aspectos positivos y dificultades del mismo, nos planteamos la evaluación de “El Tintero” en el último boletín. Los criterios de evaluación que establecimos son:

- Grado de interés que ha despertado en las familias.
- La difusión del mismo.
- La idoneidad de los temas tratados.
- Los intereses de los padres.
- Utilidad en su labor educativa de padres.

Los resultados de esta evaluación aportan los siguientes resultados:

- En general la distribución es adecuada y llega con regularidad a las familias.
- Los contenidos resultan interesantes y apropiados.
- El formato es idóneo.
- Desde el ámbito familiar se demanda que se continúe con la edición del boletín.
- Aportan algunos temas para abordar en siguientes números.

PÁGINA 218 EN BLANCO

Actuaciones del EOEP en relación al Plan Regional de Apoyo a la Participación Educativa. Escuela de padres y madres radiofónica

EOEP General de Jerez-Fregenal
Comunicante: Carmen Tiburcio Domínguez

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Proporcionar información/formación a los padres.
- Abrir vías de participación para los padres en el ámbito educativo.
- Establecer vías de coordinación con los D.O. de los IES de Jerez de los Caballeros en materia de formación de padres y madres.
- Rentabilizar los recursos públicos externos para mejorar nuestros cauces de comunicación con los padres y madres.
- Colaborar con recursos sociocomunitarios (sanitarios, culturales, asociativos, educativos, sociales, etc) para la elaboración de la Escuela de Padres y Madres Radiofónica.

CONTENIDOS

Los temas tratados durante este curso escolar fueron los siguientes:

11 DE ENERO DE 2005: *Presentación del programa. Relación familia - escuela.*

En este primer programa, participamos las orientadoras y las educadoras de los IES de la localidad; el psicopedagogo del EOEP, que atiende el colegio Sotomayor de Jerez de los Caballeros; la PTSC; y la directora del CEE Aguasantas, de Jerez.

Éste y todos los programas fueron conducidos por una locutora de Radio Jerez

26 DE ENERO: *Hábitos de estudio y fomento de la lectura.*

Participaron las dos orientadoras de los institutos de Jerez y padres y madres de los mismos.

9 DE FEBRERO: *Prevención de drogodependencias. Fomento de hábitos saludables.*

La Educadora Social del IES Pomar fue la encargada de preparar el programa. Con ella estuvieron un técnico de la Consejería de Sanidad del Programa “Prevenir para vivir” y la Técnico de Prevención de Drogodependencias del Ayuntamiento.

23 DE FEBRERO: *Educación ambiental: el respeto por la naturaleza empieza en casa y en el cole.*

La organización corrió a cargo de la PTSC del EOEP y en el programa participaron dos profesores, uno del Pomar y otro del Carande, que desarrollan programas de Educación Ambiental.

9 DE MARZO: *Violencia de género. Educación en la igualdad.*

Organizado por la Educadora Social del Pomar, contó con la participación de la Técnico de la UPIM y del Servicio de Inserción Sociolaboral de la Mujer del Ayuntamiento de Jerez de los Caballeros.

30 DE MARZO: *¿Cómo afrontar los problemas de comportamiento? Técnicas de modificación de conducta.*

Contó con la presencia del psicopedagogo del Equipo de Orientación, una psicóloga privada y madres.

13 DE ABRIL: *Comunicación entre p/madres e hij@s.*

Las encargadas de organizar esta sesión fueron la orientadora y la educadora social del IES Carande. Contó con la colaboración de madres e hij@s de los institutos.

27 DE ABRIL: *Fomento de la independencia y responsabilidad en nuestros hijos*

Esta sesión fue conducida por el psicopedagogo y la PTSC del Equipo de Orientación.

11 DE MAYO: *Hábitos y trastornos alimenticios.*

Organizado por la orientadora del IES El Pomar. En este programa participaron un farmacéutico experto en el tema, la Educadora del Programa de Familia del Ayuntamiento de Jerez, el presidente de la Asociación de Trastornos de la Alimentación de Extremadura (ADETAEX) y una pedagoga que sufrió una enfermedad de este tipo.

25 DE MAYO: *Tiempo libre: cómo mejorar los momentos de ocio de nuestr@s hij@s.*

Participaron las dos educadoras sociales y la PTSC.

8 DE JUNIO: *Las vacaciones a la vuelta de la esquina.*

Para poner punto y aparte hasta el próximo curso, esta sesión sirvió de resumen e hicimos hincapié en la necesidad de que los padres participen en la vida de la escuela. Asistieron todos los organizadores de la Escuela de Padres y Madres Radiofónica (orientadoras y educadoras sociales de los IES, psicopedagogo y PTSC del EOEP).

METODOLOGÍA

Se mantuvieron reuniones de preparación y diseño, en las que participaron todos y todas las implicadas. Se mantuvieron varios contactos con la locutora de la radio que iba a conducir el programa para determinar el formato del mismo; el día y hora de emisión; y la periodicidad del mismo.

Para que la elaboración de los programas, de periodicidad quincenal, no supusiesen una carga extraordinaria de trabajo para los diferentes implicados, se acordó distribuir la organización y diseño de los programas entre todos.

De esta manera, los profesionales implicados, sólo participaron en la planificación y desarrollo de dos o tres programas de radio en los dos trimestres que estuvo en antena.

Los principios metodológicos que guiaron el diseño y desarrollo de la Escuela de Padres y Madres Radiofónica fueron los siguientes:

- La información iba dirigida al colectivo de padres. Por ello, se trató de utilizar lenguaje claro, accesible y exento, en la medida de lo posible, de palabras técnicas.
- El colectivo objeto de padres era aquel que tenía hijos escolarizados desde Educación Infantil hasta Bachillerato. Por ello, se trató de orientar los programas de una manera general, para que pudiesen ser útiles en edades diversas (independientemente de los profesionales que organizaran el programa).
- Interés de los temas tratados y participación de los padres

PROFESIONALES IMPLICADOS

Los profesionales que diseñaron y desarrollaron la “Escuela de Padres y Madres Radiofónica” fueron los siguientes:

- EOEP Jerez de los Caballeros: el psicopedagogo, Juan Manuel Pérez Agudo; y la PTSC, Salomé Cabaleiro.
- IES El Pomar: la orientadora, Antonia Galván, y la educadora social, María de la Luz Dorado.
- IES Ramón Carande: la orientadora, Alicia Albarrán, y la educadora social, Inmaculada Cañete.

EVALUACIÓN

Después de la finalización de la emisión de los programas, mantuvimos una reunión de evaluación entre todos los profesionales indicados. Las propuestas de mejora para el próximo curso son las siguientes.

- Realizar una evaluación previa con los padres y madres sobre temas que le pueden interesar y sobre padres que puedan estar interesados en comprometerse en la participación en los programas de radio.
- Concretizar más los temas a tratar. Por ejemplo, en lugar de tratar problemas de comportamiento en general, concretar en aspectos que consideremos de especial interés.
- Generalizar el uso de casos y ejemplos concretos, para que las aportaciones y orientaciones sean menos teóricas.
- Mejorar el guión de cada programa, que le damos a la locutora de Radio Jerez para que le sirva de guía. Realizar un guión sobre el orden de los temas y posibles preguntas y cuestiones que resultan convenientes tratar.
- Incluir temas específicos de educación especial y de atención a la diversidad, con la participación de los profesionales del CEE Aguasantas y otros que consideremos de interés.
- En la medida de lo posible (debido a la programación de Radio Jerez), modificar el día y horario de emisión de los programas. Este curso se han emitido el miércoles a las nueve de la mañana. El hecho de ser día de mercadillo y de ser en un horario muy temprano dificulta la audiencia del programa.
- Asegurar la participación de los padres: con grabaciones previas, acuerdos previos de participación, etc.

Escuela de padres/madres

EOEP General de Mérida

Comunicante: M^a Carmen Carpintero Cordero

INTRODUCCIÓN

Las Escuelas de p/madres surgen a *principios del siglo XX en EE.UU. y Francia* como una respuesta más a un clima social de preocupación por las condiciones de la infancia, que cree fundamental la educación como un elemento formativo esencial para los niños y niñas y que considera indispensable, para el buen hacer de la labor educativa, que familia y escuela estén en íntima comunicación.

En 1929 Madame Vérine crea la **Escuela de Padres en París**. Bajo el lema «**Unirse. Instruirse. Servir**» aparece un organismo que pretende facilitar la comunicación y el intercambio de experiencias entre todas aquellas personas que están interesadas en la educación y el crecimiento de los niños y niñas. Esta primera Escuela de Padres francesa tenía como participantes a padres y madres, educadores y otros especialistas en infancia y educación. Partía del principio de que todos los asistentes poseían una serie de conocimientos valiosos para los demás. De esta manera la participación en las sesiones resultaba tan interesante a padres como a educadores o a expertos pues todos salían enriquecidos con las experiencias y puntos de vista de los otros.

Desde estos primeros desarrollos de las Escuelas de Padres las actividades formativas dirigidas a padres y madres han proliferado en numerosos lugares y han adoptado formas muy variadas. Hoy en día conviven concepciones de Escuelas de Padres muy diversas y en algunos aspectos contrapuestas.

CREACIÓN DE LAS ESCUELAS DE P/MADRES CON LA PARTICIPACIÓN DEL EQUIPO

En el sector de Mérida la primera Escuela de P/Madres que surge con la colaboración del Equipo se crea en el Colegio Público “Pablo de Neruda” en el curso académico 1987/1988.

Desde ese momento hasta la fecha se han creado 7 Escuelas de P/Madres en el sector. Durante este último año se han desarrollado 3 Escuelas y se ha reiniciado otra conjuntamente con el Equipo de Deficientes Auditivos de Badajoz.

Para nuestro Equipo, lo más importante ha sido el mantenimiento y continuidad de las Escuelas a lo largo de los diferentes cursos académicos a pesar de las dificultades, cambios de profesionales, etc.

A continuación os vamos a explicitar los principios metodológicos y organizativos que el E.O.E.P. del sector de Mérida ha utilizado para llevar a cabo las diferentes Escuelas de p/madres que se han formado y posteriormente las conclusiones a las reflexiones que hemos realizado durante este año del funcionamiento de las mismas:

POR QUÉ LA NECESIDAD DE ESCUELAS DE P/MADRES

Podemos mencionar 4 aspectos fundamentales a tener en cuenta:

1. La familia es un grupo insustituible. Su función es:

- Transmisión de la vida- educación de los hijos .
- Transmisión de cultura.
- Transmisión del sentido de la vida.
- Incorporación de los hijos a la sociedad.

2. La sociedad actual tiene características como:

- El consumismo.
- La concepción del hombre: Hombre ligh: hedonista- permisivo- relativista- cómodo-materialista- no comprometido, etc.
- No es feliz.
- Informada pero no formada – educada.
- Es individualista.
- Moralidad neutra.
- Preocupada por el cuerpo.
- Actitud laissez-faire (dejar hacer).
- Predomina lo subjetivo a lo objetivo.

3. La educación actual reproduce este modelo:

- El tener: ¿qué necesita mi hijo-a?
- Bienestar continuo entendido como comodidad, ausencia de esfuerzo, individualismo, falta de solidaridad, falta de responsabilidad.

4. Características de la relación familia- escuela:

- Aceptan la importancia de la escuela pero no se implican.
- La responsabilidad en la escuela: guarderías.
- Falta de conocimiento de los hijos.
- Trasladan sus expectativas a la de los hijos.
- Existen problemas de comunicación- escucha.
- Desconocen, en general, la labor del colegio.
- Poca participación en reuniones.
- Actitudes paternalistas.

Todo esto trae como consecuencia que el comportamiento de los hijos se caracterice por:

- Desinterés hacia las tareas escolares, bajo rendimiento.
- Pérdida de hábitos de estudio- Dispersión.
- Faltas de control personal.
- **Falta de expectativas de futuro.**
- **Apego a la vida fácil y cómoda.**
- **Falta de confianza en ellos mismos.**
- Problemas de comunicación y escucha.

¿Por qué se implica el Equipo?

Principalmente porque los Equipos tenemos encomendadas tres funciones fundamentales en el apoyo a los centros:

- a) Colaboración en los procesos de elaboración del PEC y los Proyectos Curriculares.
- b) Atención individualizada a alumnos.
- c) Favorecer la relación familia –escuela.

Dentro de esta última función el Equipo ha optado por abordarla desde programas de formación de padres y madres con la metodología de Escuelas de Padres que exponemos a continuación.

PARÁ QUE UNA ESCUELA DE P/MADRES

Teniendo en cuenta que:

Educar significa guiar y orientar a los/as hijos/as hacia la madurez personal, para ello es necesario:

- *Conocer a nuestros hijos.*
- *Aprender a comunicarnos adecuadamente con ellos.*
- *Educar con calidad.*
- *Educar en valores que respeten los derechos humanos.*

Entendemos que las Escuelas de P/Madres sirven:

- Para aprender la tarea de ser padres y madres por que la educación de los hijos no debe improvisarse y es el único oficio que no se aprende anticipadamente a su ejercicio.
- Para que tomemos conciencia como educadores de la importancia de la educación en el proceso de socialización de los niños, especialmente la importancia que tiene el ambiente socio-familiar.
- Para que no dejemos la educación sólo en manos de la escuela, ésta debe ser complementaria a la familia, ya que:
 - Los padres son los máximos responsables en la educación de los hijos.
 - La escuela tiene un papel complementario a la familia en la tarea educativa.
 - Debemos intentar controlar los “sustitutos familiares” (calle, TV, otras personas...).
 - Es necesario que ofrezcamos a los niños modelos coherentes y consensuados, tanto la familia como la escuela.
- Para potenciar la comunidad educativa.

QUÉ ES Y QUÉ NO ES UNA ESCUELA DE P/MADRES PARA EL EQUIPO

A. ¿QUÉ ES?

- Proceso de formación permanente de las familias sobre cuestiones relacionadas con la tarea de ser padres.
- Un lugar de encuentro donde todos aprenden compartiendo con los otros, nuestras ideas, experiencias...

- Un lugar donde los padres se informan, opinan, reflexionan y actúan, además de divertirse.
- Una serie de reuniones donde los padres reflexionan sobre las formas de educar a sus hijos.
- Deben ser padres y madres, porque la educación es cosa de los dos.
- Ha de ser un grupo abierto, pero estable que se comprometa a trabajar juntos durante un periodo de tiempo en torno a temas elegidos conjuntamente.
- Es una escuela en la que el propio grupo elabora su material, su carpeta con las reflexiones aportadas por todos.
- Ha de ser un grupo que se organice autónomamente.

B. ¿QUÉ NO ES?

- Sesiones de tutoría con los maestros, es decir una reunión con los maestros para informarse cómo van sus hijos.
- Reuniones a las que se va cuando apetece.
- Una escuela sólo de madres.
- Una escuela en la que uno habla (“el enterao”) y los demás aguantamos como agentes pasivos.
- Una escuela con libros.

CÓMO SE HAN ORGANIZADO

La organización ha conllevado los siguientes pasos:

- 1º. Se realiza una reunión con el Claustro de Profesores para explicarle lo que pretendemos y conocer su nivel de implicación en el proyecto, debiendo comprometerse de forma explícita algunos de ellos.
- 2º. Se realiza una reunión similar, en forma y contenido, con todas las familias del centro. En esta reunión se constituye la comisión coordinadora de la Escuela de P/Madres y se seleccionan los contenidos que se van a trabajar durante el curso.
- 3º. Dicha comisión debe estar integrada necesariamente por:
 - Profesores del Centro.
 - Padres.
 - Un miembro del EOEP.

Y tendrá como funciones:

- Programar las sesiones: búsqueda de ponentes, citas...
- Elaborar materiales.
- Evaluar las sesiones.
- Gestión económica.
- Elaborar el proyecto de la Escuela donde queda reflejado el compromiso grupal y se programan los contenidos de trabajo para el grupo.

Además, adquiere los siguientes compromisos:

- Acompañar el proceso.
- Formar parte del equipo coordinador.
- Facilitar materiales.
- Elaborar conjuntamente el proyecto.
- Proporcionar recursos: humanos y materiales.

4º. Se inician las sesiones propiamente dichas.

CÓMO SE ESTRUCTURA LA ESCUELA DE P/MADRES

La Escuela comienza con una **primera asamblea** en la que consensuamos los temas a tratar y el calendario (horario de las sesiones, día de la semana...). Generalmente, se desarrolla una sesión al mes de dos horas de duración.

Cada sesión incluye las siguientes actividades:

- 1. Actividad de motivación:** Se lleva a cabo una Dinámica grupal que nos permite ir haciendo grupo e introducir el tema a tratar. Ej: Leer una historia o cuento, hacer una lluvia de ideas, dramatizaciones...
- 2. Exposición del contenido:** Un ponente realiza una exposición teórica breve (aproximadamente 30 minutos) del tema a tratar. También pueden utilizarse otras estrategias, materiales... de exposición (mesas redondas, vídeos...).
- 3. Trabajo en pequeño grupo:** Por grupos, se reflexiona sobre los contenidos y sobre cómo mejorar la práctica como educadores, a través de la resolución de supuestos prácticos, ejemplos role playing...
- 4. Puesta en común:** Cada grupo va exponiendo al resto las conclusiones a las que ha llegado así como los compromisos individuales o colectivos
- 5. Evaluación de la sesión:** En gran grupo, se evalúa la sesión a fin de ir mejorando el planteamiento de las mismas. Suelen realizarse preguntas acerca de: cómo nos hemos sentido, que nos ha parecido, si nos puede valer para llevar a la práctica...
- 6. Final de la sesión:** Al final de cada sesión, se entrega la documentación de lo trabajado en la sesión anterior para ir formando nuestros "libros" y poder acudir a ellos para consultar.

EVALUACIÓN FINAL DE LA ESCUELA DE P/MADRES

En la última sesión del curso, la comisión coordinadora entrega a todos los participantes un cuestionario de evaluación final con indicadores relacionados con el proceso seguido, el nivel de participación, idoneidad de los temas abordados, temporalización..., propuestas de mejora; siempre con el objetivo final de introducir las mejoras necesarias para que durante el próximo curso la Escuela sea más útil, efectiva, agradable...

CONVIVENCIA

Por último el curso académico finaliza con una Convivencia de todas las Escuelas de P/Madres del sector.

Esta convivencia se realiza cada curso en un pueblo distinto y la organiza la Comisión coordinadora de la Escuela de P/Madres del pueblo en que se va a desarrollar.

Durante la mañana tiene lugar la intervención de un ponente y se abre un turno de preguntas para posteriormente realizar todas las actividades previstas por la comisión entre las que se incluye la comida y el relax.

PRINCIPIOS BÁSICOS

Toda esta forma de trabajo supone la asunción de los 7 principios básicos propios de la metodología activa, esencial para el funcionamiento y mantenimiento de las Escuela de p/madres. Dichos principios son los siguientes:

1. **Curiosidad:** funciona la curiosidad cuando el grupo comienza a interesarse al menos por uno de estos dos aspectos: el tema y la forma de llevarlo en el grupo.
2. **Vida:** habría que tener en cuenta dos aspectos, primero, que el tema tenga conexión con la vida de cada cual y, segundo, que el trabajo realizado dé vida al grupo y se vea así cómo crece.
3. **Individuo:** es necesario atender a cada persona tal cual es y se muestra en el grupo; de lo contrario, cuando uno no se siente aceptado como tal, difícilmente admite un cambio personal y, desde luego, no va a colaborar en la construcción del grupo.
4. **Grupo:** se monta su aprendizaje de contenidos y actitudes, buscando información de una forma grupal. Se aprenden un sistema de vivir y comunicarse, independientemente del tema que toque estudiar.
5. **Creatividad:** los padres vienen a la escuela en busca de soluciones para sí mismos y arreglo de cosas que no funcionan, por ello siempre se trata de algo creativo. Cada uno ha de construirse su propia solución y no pueden valer teorías que uno no sabe o no quiere aplicarse debidamente.
6. **Reflexión:** Una de las características esenciales para que algo se convierta en valor personal es que pase por un proceso de interiorización.

7. Expresión: facilitar técnicas y desarrollar habilidades lo más diversas posible, de tal forma que cada uno encuentre su mejor modo de comunicarse.

DIFICULTADES ENCONTRADAS

- Irregular participación e implicación de padres/madres y profesores.
- Mayor asistencia de madres que de padres.
- Generalmente no acuden los padres/madres que más podrían beneficiarse de ella.
- Horarios que favorezcan un mayor nivel de participación de los padres, ya que en muchas ocasiones, cuando el horario es de tarde, hay dificultad para que alguien se ocupe del cuidado de los hijos/as y, cuando es de mañana, muchos trabajan.
- El mayor peso de estas Escuelas, dentro del Equipo, recae sobre el P.T.S.C.
- En muchas ocasiones suponen tardes para el Equipo.
- Falta de tiempo para la preparación de las sesiones.
- Se ha desvirtuado a lo largo del tiempo el planteamiento inicial de las Escuelas de P/Madres en algunas de ellas.

PROPUESTAS DE MEJORA

- Analizar la falta de participación e implicación.
- Realizar las sesiones a través de una metodología más activa y práctica, tipo talleres, de manera que se pueden abordar menos temas dedicando más tiempo a cada uno de ellos.
- Mayor implicación de todos los miembros del Equipo en el desarrollo de estas Escuelas tanto en el diseño como en el desarrollo de las mismas, así como en asumir como grupo las distintas Escuelas y no sólo las que se realizan en los centros atendidos de forma sistemática.
- “Incentivar” de alguna manera a los padres, sobre todo los de las familias más desfavorecidas, para promover su participación, por ejemplo mediante la intervención de los alumnos con un teatro, buscando estrategia para que los niños no estén solos mientras dura la sesión...
- Convocar a todos los padres a cada una de las sesiones y no sólo a los que se comprometieron en un primer momento.
- Retomar el planteamiento inicial de las Escuelas de P/Madres con las propuestas de mejora realizadas para el próximo curso académico.

Cada Escuela de Padres se debe definir en función de sus objetivos, las personas que la componen, la metodología de trabajo que utiliza y el contexto donde se desarrolla.

¡Conoce a nuestros mayores! Programa de intercambio intergeneracional entre el alumnado del Colegio Público “José María Carande” de Almendral y mayores residentes en pisos tutelados de Valle de Santa Ana

EOEP General de Olivenza

Comunicante: José M^a Álvarez Rodríguez

PALABRAS CLAVE

Valores, intercambio intergeneracional, convivencia.

RESUMEN DE LA COMUNICACIÓN

Programa desarrollado a petición del Equipo Directivo del C.P. “José María Carande” de Almendral consistente en intercambiar experiencias entre el alumnado del colegio y un grupo de 12 personas mayores de 65 años residentes en pisos tutelados de Valle de Santa Ana, realizado por el Área de Servicios a la Comunidad del EOEP de Olivenza y la Mancomunidad de Servicios Sociales “Emiliano Álvarez Carballo”.

La experiencia consistió en el intercambio epistolar entre los escolares y los mayores y en una jornada de convivencia entre ambos grupos realizada en el colegio el día 19 de abril de 2005.

MATERIALES Y DOCUMENTOS ANEXOS A LA COMUNICACIÓN

Álbum fotográfico de la experiencia en CD-Rom.

JUSTIFICACIÓN DE LA PRESENTE CAMPAÑA

Un proverbio africano dice que cada vez que muere un anciano desaparece con él una biblioteca. La sociedad que vivimos y sufrimos en Occidente a principios del Siglo XXI parece haber olvidado que los ancianos -llamados en esta comunicación a partir de ahora *personas mayores* o *mayores* a secas- han constituido siempre para la colectividad uno de los pilares fundamentales de la cultura tradicional, encargados de transmitir de generación en generación los valores que le son propios y que le dan identidad, aliviando las tensiones engendradas por la educación paterna mientras ofrecían a los nietos y nietas un modelo amable de existencia comprensiva y tolerante¹, así como en lo particular han supuesto siempre para la familia una referencia fundamental a la hora de conciliar enfrentamientos entre los hijos y armonizar las diferencias, al mismo tiempo que facilitaban a la familia extensa una excusa para el reencuentro en torno a ellos y ellas con motivo de celebraciones en su honor.

La sociedad utilitarista, pragmática, la sociedad de la aceleración que excluye a quien no va al ritmo que marca el reloj de las prisas, la sociedad del usar y tirar, la sociedad que prefiere todo lo nuevo frente a lo viejo, ha ido excluyendo poco a poco al grupo humano de los mayores de la toma de decisiones sin darse cuenta que con esta actitud se excluye a sí misma. Mediante la definición del mercado laboral como feudo de la población activa, denomina a todo aquel o aquella que ha pasado la hoja roja de la jubilación como población pasiva, como si ya no se pudiera aportar más de lo que se ha aportado, cuando de todos es sabido que la experiencia en la vida supone un punto más de conocimiento y sabiduría. En este sentido, llevados por lo fatuo y el relumbramiento de una belleza definida en función de la juventud y de un canon determinado de joven lozanía, se tiende a ocultar la vejez a fin de mostrar un mundo donde el hedonismo y el placer excluye a las personas del paso natural del tiempo, arrinconando en la conciencia individual de cada cual la misma conciencia del proceso de madurez y envejecimiento.

Por todo ello es necesario recuperar la presencia de los mayores en los espacios tanto públicos como íntimos, una presencia hoy día excluida por la mayoría de la sociedad y a excepción de determinadas minorías étnicas, como por ejemplo la gitana, donde los lazos de solidaridad familiar van más allá de la consanguinidad en primer grado.

OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y RESPONSABLES

A fin de recuperar esta presencia y animados por el Equipo Directivo del Colegio Público “José María Carande” de Almendral, comenzamos a andar para encontrarnos con nuestros mayores. La idea era, inicialmente, comenzar únicamente con un intercambio epistolar entre los escolares que voluntariamente quisieran y mayores que vivieran apenas sin familias en Residencias. Al principio pensamos titular la experiencia “Apadrina a un abuelo”, pero pronto nos dimos cuenta que este título restringía el valor reivindicativo del programa, pues individualizaba

¹ GARCÍA PÉREZ, María del Carmen, Ancianidad, familia e institución, Amarú Rdiciones, Salamanca, 1994.

la acción mediante el hecho mismo del apadrinamiento, aparte de que la dotaba de un carácter meramente asistencial. Decidimos entonces cambiarle el nombre y titularla “CONOCE A NUESTROS MAYORES”, en una clara intención de reivindicar su figura en la sociedad.

El paso siguiente fue el de conseguir personas mayores que pudieran participar en la experiencia. A pesar de que existe una Residencia de Mayores cercana a Almendral desechamos la idea de hacerlo con esta Residencia ya que era de titularidad privada y para ser la primera vez creíamos que encontraríamos menos obstáculos si lo hacíamos con mayores que dependieran de los Servicios Públicos. Y aquí, entonces, apareció la Mancomunidad de Servicios Sociales “Emiliano Álvarez Carballo”, con cuyos profesionales ya teníamos contacto como Equipo General. Nada más contarles la idea se ofrecieron a participar con el mayor entusiasmo. Fue María Rangel, trabajadora social encargada del Programa de Mayores de esta Mancomunidad, quien con su buen hacer y dedicación facilitó en gran parte las cosas. Ella nos puso en contacto con un grupo de 11 mayores (10 hombres y una mujer) que vivían en tres pisos tutelados del Valle de Santa Ana y que nada más contarles María lo que queríamos hacer se entusiasmaron con la idea. Esta Mancomunidad sería, además, la que pondría el autobús que llevara a los mayores a Almendral.

Una vez encontrados los mayores volvimos al colegio y empezamos a trabajar. Con esta actividad nos marcamos los siguientes objetivos:

- Fomentar las relaciones intergeneracionales entre menores de 12 años y mayores de 65 años.
- Facilitar un espacio de participación de los mayores en el ámbito escolar.
- Propiciar actividades que faciliten un mejor conocimiento del pasado de nuestro entorno social y geográfico.
- Crear lazos de afectividad, respeto y solidaridad intergeneracional.

Básicamente y como ya hemos dicho, la idea consistía en un intercambio epistolar, pero una vez que tuvimos a los mayores pensamos que no nos podíamos quedar ahí, y por ello decidimos organizarles una visita. Para ello los escolares realizarían una carta colectiva o varias individuales contándoles a los mayores quiénes eran, dónde vivían, cuántos años tenían, al mismo tiempo que les invitaban a conocer el colegio y les enviaban una invitación, bien mediante una tarjeta dibujada u otro sistema. Los alumnos y alumnas, además, debían sellar estas cartas y echarlas ellos mismos a correos.

La respuesta no se hizo esperar. Los mayores contestaron encantados aceptando la invitación. En el colegio todo se empezó a preparar para la visita, que se haría el 19 de abril. Para ello cada clase, con ayuda de su tutor o de su tutora, eligió un tema que le gustaría que alguno de los mayores desarrollara y sobre los que los escolares prepararían preguntas de interés. Los temas elegidos fueron:

- Educación Infantil (niños y niñas entre tres y seis años):
 - Contar cuentos.

- 1° y 2° de Educación Primaria (niños y niñas entre seis y siete años):
 - Refranes, retahílas, adivinanzas, consejas, etc.
- 3° y 4° de Educación Primaria (niños y niñas entre ocho y nueve años):
 - ¿Cómo era la escuela de nuestros abuelos? ¿Cómo era la disciplina? ¿Qué hacía el maestro? ¿Qué materiales se utilizaban?
- 5° y 6° de Educación Primaria (niños y niñas de 9 y 10 años):
 - Oficios y herramientas perdidos. Posibilidad de que los abuelos hagan una demostración (mimbre, estera, etc.).

Todo se fue preparando y por fin llegó el gran día. Los mayores, 10 hombres y una mujer, en compañía de la Trabajadora Social, llegaron desde el Valle de Santa Ana al colegio de Almendral a las 9.00 en punto. A partir de ahí todo se desarrolló según el horario previsto. Amalia, Lola y Toni les recibieron a las puertas del colegio; Dioni les preparó unos juegos de calentamiento en el gimnasio y después desayunaron unos churros con chocolate calentito, acompañados además por dos inspectores de educación de la zona. Posteriormente comenzaron una visita clase por clase, conociendo a maestros, maestras, niños y niñas, para finalmente quedarse cada uno en su clase y charlar acerca del tema elegido con los alumnos., momento que además aprovecharon unos y otros para hacerse fotografías.

Tras la hora de clase, los mayores dieron un paseo por el pueblo conociendo de la mano del cronista oficial algunos datos sobre su historia y su cultura. A las dos, tras hacerle el colegio un pequeño regalo y despedirse de los niños y de los maestros con abrazos y lágrimas, los mayores regresaron al Valle de Santa Ana.

EVALUACIÓN

Meses después de la experiencia algunos niños y mayores continúan carteándose entre sí y se cuentan su vida y otras cosas. Por parte de quienes organizamos la actividad, consideramos conveniente repetirla en cursos venideros, si bien tal vez contando también con los mayores del mismo pueblo. También quedaron en el tintero diversas propuestas, tales como hacer una exposición con fotografías de la época en que estos mayores eran niños y otras similares.

Como prueba de la experiencia nos queda el cariño de aquellos días un álbum de fotos que realizó el colegio y envió a cada uno de los mayores que participaron. Esperamos que todos lo hayan visto y que sea la prueba de entre las generaciones no existen barreras.

La prueba RAVEN como instrumento de evaluación

EOEP General de Castuera

Comunicantes: Isabel María Gordillo Magro y M^a Esperanza Daza Morales

DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Nuestra actuación parte del **análisis y reflexión** de los siguientes aspectos:

- Importancia que el EOEP otorga a la prueba RAVEN como instrumento de evaluación por diferentes motivos:
 - Rapidez de aplicación y corrección de la prueba.
 - Coeficiente de fiabilidad de la prueba.
 - Características de ésta: exenta de rasgos culturales, no influencia del lenguaje en los resultados conseguidos en la prueba, etc.
 - Evita la fatigabilidad de los alumnos en la aplicación de la prueba.
 - Considerar la prueba como un instrumento de evaluación rápido para la realización de Evaluaciones Psicopedagógicas.
- Teniendo en cuenta que consideramos de interés la aplicación de la prueba, por las características anteriormente mencionadas, resulta muy difícil la coordinación entre los miembros del EOEP para la utilización de la misma en los días de actuación sistemática en los centros, ya que únicamente se dispone de un ejemplar.
- Consideramos que la utilización de las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación resulta de interés para la evaluación de los alumnos dadas sus peculiares características: dirigida a alumnos de corta edad, falta de atención, desmotivación generalizada, desinterés por los aspectos escolares, falta de concentración, etc. Estas características influyen de forma negativa en los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación.
- Resulta necesario ajustarnos a las características y necesidades del alumnado que encontramos en la sociedad actual.

Los **objetivos** que desde el EOEP de Castuera nos hemos planteados tras analizar la situación de partida son los siguientes:

- Utilizar un instrumento de evaluación más ajustado a las características del alumnado para evitar así los sesgos en los resultados conseguidos.
- Modificar la presentación de la prueba RAVEN COLOR: de papel a soporte informático utilizable en los sistemas operativos de Windows o Linex.
- Elaborar una prueba de fácil manejo y transporte.

Para llevar a cabo este proyecto se han seguido las siguientes **directrices**:

1. Utilizar como base de trabajo el documento original de la prueba RAVEN COLOR.
2. Utilizar un programa informático para trasladar esta información a un soporte informático.

Para desarrollar este proyecto ha sido necesaria la implicación y dedicación de las tres orientadoras del EOEP de Castuera:

Dña M^a Esperanza Daza Morales, Dña Purificación González Martínez y

Dña Isabel M^a Gordillo Magro.

RESULTADOS OBTENIDOS Y VALORACIÓN

Tras la puesta en práctica del nuevo formato elaborado de la prueba RAVEN COLOR consideramos que ha resultado muy útil y beneficiosa en el desarrollo de nuestra labor ya hemos conseguido los objetivos de partida planteados. Se han observado los siguientes aspectos:

- La motivación del alumnado ante la aplicación de la prueba ha aumentado.
- Los alumnos han manifestado menos cansancio y aburrimiento.
- Los alumnos se muestran más interesados al trabajar delante del ordenador, medio que generalmente atrae su atención sobremanera.
- El soporte de la prueba nos ha resultado de más fácil manejo y transporte. “A veces da la sensación de que llegamos a los colegios con una maleta de similar tamaño a la utilizada en vacaciones”.

DIFICULTADES ENCONTRADAS

Para llevar a cabo este proyecto nos hemos encontrado con los siguientes inconvenientes:

- Al utilizar el programa Power Point para la elaboración del proyecto y ser necesaria la utilización de gran cantidad de imágenes nos ha supuesto un sobreesfuerzo poder manipularlas (bloqueo del ordenador, mucho tiempo para cargar y descargar imágenes de gran tamaño, etc).
- Hemos tenido que dedicar mucho tiempo para su elaboración y como todos sabéis en un Equipo el tiempo resulta insuficiente.

- No siempre hemos contado con un ordenador disponible en los centros debido especialmente a la incompatibilidad horaria con el aula de informática o ausencia de ordenadores en los que trabajar.

PROPUESTAS DE MEJORA

- Mejorar este primer intento de programa informático de evaluación añadiendo sonidos así como enlaces que resulten más motivadores para el alumnado. Por diversas dificultades técnicas esto nos ha resultado inviable durante el presente curso.
- Consideramos, que siendo esta idea un punto de partida, sería ventajoso utilizar algún otro tipo de programas como el Neobook para conseguir a través del ratón el movimiento de las “piezas” del puzzle y lograr así el encaje de éstas.

Por último queremos incidir en que este proyecto nos ha resultado una grata experiencia especialmente en la actitud conseguida en los niños quienes han puesto de manifiesto su agrado ante la prueba, su concepción de no ser evaluado, así como su disposición a colaborar ante la tarea propuesta.

Grupo de trabajo con padres de niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

EOEP General de Coria

Comunicante: Javier Pérez Jiménez

1. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Desde el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de Coria se ha detectado en los últimos cursos un número muy significativo de alumnos/as afectados de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (en adelante TDAH) dentro del sector educativo que atiende este EOEP. Este trastorno provoca grandes alteraciones en la conducta del niño, por lo que se ha convertido en un motivo de preocupación importante dentro del ámbito de las necesidades educativas específicas en nuestro sector.

En la actualidad no existe en la provincia de Cáceres ningún recurso público de tipo formativo dirigido a las familias que cuentan con niños que sufren esta problemática, por lo que en el curso 2003-2004 el EOEP decidió poner en marcha de forma experimental un grupo de trabajo con padres de niños afectados de TDAH.

De esta forma, desde enero hasta mayo de 2004 se celebraron tres reuniones coordinadas por el EOEP, a las cuales estuvo asistiendo con regularidad un grupo de 12 padres/madres, lo cual consideramos un éxito.

Asimismo, durante el presente curso 2004/2005 se ha llevado a cabo la actividad de una manera más sistemática, celebrándose reuniones quincenales entre las familias y una psicóloga especialista en el tema.

La actividad ha sido posible gracias a la ayuda económica convocada por la Consejería de Educación (Orden de 9 de julio de 2004), y dirigida a la Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos. En el sector educativo de Coria se presentó un proyecto conjunto entre las AMPAs de tres centros de Coria y pedanías:

- Colegio Público “Camilo Hernández” de Coria.
- Colegio Concertado “Sagrado Corazón” de Coria.

- Colegio Público “Zurbarán” de Coria.
- Colegio Público “La Acequia” de Puebla de Argeme.
- Colegio Público “San José Obrero” de Rincón del Obispo.

El Grupo de Padres de niños con TDHA se incluyó en dicho proyecto, como una de las actividades a desarrollar.

■ **Objetivos de la actividad.**

1. Propiciar un espacio de encuentro para padres/madres de niños con TDAH.
2. Formarse en aspectos concretos del TDAH.
3. Aprender técnicas y pautas concretas de actuación el manejo del TDAH en el hogar.
4. Potenciar el movimiento asociativo entre los padres.

■ **Contenidos de la actividad.**

La actividad ha consistido en la formación de un grupo de trabajo con la participación de los padres y coordinado por un/a experto/a en el tema. En este grupo de trabajo se han abordado temas como:

- a. ¿Qué entendemos por Hiperactividad?
- b. La conducta del niño hiperactivo.
- c. El funcionamiento cognitivo del niño hiperactivo.
- d. El desarrollo socioemocional del niño hiperactivo.
- e. El papel de los especialistas en el tratamiento del niño hiperactivo.
- f. El papel de los padres.
- g. Soluciones para los problemas de conducta más inmediatos:
 - Cómo poner límites educativos.
 - Cómo mejorar la conducta en casa.
 - Cómo ayudarle a mejorar las relaciones con sus compañeros y amigos.
 - Cómo disminuir su hiperactividad motriz.

■ **Metodología.**

La metodología del Grupo de Padres se ha basado en reuniones quincenales entre los padres participantes en la actividad y una psicóloga especialista en el tema. Las sesiones se han llevado a cabo siguiendo una metodología activa, que propiciase el debate y la reflexión entre los padres, con el objeto de analizar las diferentes problemáticas y proponer posibles técnicas aplicables en el ámbito familiar.

Además, se ha proporcionado a los padres material específico con orientaciones y actividades que podrían realizar con sus hijos en casa: técnicas de relajación escritas, cd's, programas de modificación de conducta, estudios relacionados con el tema...

■ Participantes.

a. En cuanto a los profesionales:

El coordinador de la actividad ha sido el Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad del EOEP de Coria. Las sesiones, como ya se ha expuesto anteriormente, eran dirigidas por una psicóloga con amplios conocimientos sobre el tema.

El proyecto a través del cual se pudo solicitar la subvención para las AMPAs se realizó entre las propias asociaciones de madres y padres, la Técnica en Drogodependencias del Ayuntamiento de Coria y el PTSC del EOEP Coria.

b. En cuanto a las familias participantes en la actividad, éstas han sido 12.

■ Temporalización.

La actividad comenzó en enero de 2005, y ha finalizado en el mes de junio. El grupo de padres se ha estado reuniendo con una periodicidad quincenal (los jueves), en el C.P. "Camilo Hernández" de Coria y en horario de tarde. Las sesiones han tenido una duración de 90 minutos cada una, aproximadamente.

■ Evaluación.

La evaluación ha sido llevada a cabo por el PTSC del EOEP de manera continuada y al final de la actividad. Como instrumentos de recogida de información, se han utilizado cuestionarios de evaluación y la observación directa del desarrollo de las reuniones.

2. RESULTADOS OBTENIDOS Y VALORACIÓN

Los resultados obtenidos pueden calificarse de muy positivos por las siguientes razones:

- a. El grado de implicación de las familias ha sido importante, mostrándose en todo momento muy interesadas en la actividad y con deseos de que vuelva a realizarse el curso que viene.
- b. La colaboración de la psicóloga coordinadora de las reuniones ha sido muy valiosa, ya que resulta imprescindible contar con una profesional con conocimientos concretos sobre un tema tan específico como es éste.
- c. Tanto los centros educativos como las AMPAs han mostrado interés por el desarrollo de la actividad, poniendo a disposición de los profesionales todos los recursos materiales a su alcance.

3. DIFICULTADES ENCONTRADAS

Las principales dificultades que hemos tenido que sortear han sido las siguientes:

1. La dificultad que supone la labor de coordinación de las diferentes AMPAs a la hora de realizar y presentar el proyecto, ya que las diferentes actividades deben ser consensuadas entre todas ellas y los profesionales colaboradores.
2. El hecho de que el TDAH sea un trastorno de reciente tratamiento hace que no abunden los profesionales formados en este tema, por lo que el encontrar a la persona encargada de coordinar las sesiones con padres no fue sencillo.

4. PROPUESTAS DE MEJORA

Para el curso que viene, desde el EOEP se proponen las siguientes modificaciones:

1. Comenzar la actividad antes (este curso se comenzó en enero de 2005).
2. Elaborar un dossier con todos los materiales entregados por la psicóloga a los padres participantes.

Algunas reflexiones y sugerencias sobre el contexto de la Evaluación Psicopedagógica

EOEP General de Badajoz-1

Comunicante: Joseba Garay Nafarrate

OBJETIVOS

- Analizar y describir nuestra utilización del *contexto* en la realización de la evaluación psicopedagógica.
- Proponer dos sugerencias experimentadas en la práctica de esta actividad profesional.
- Reflexionar sobre el motivo de nuestra dificultad para tener en cuenta el contexto de desarrollo del alumnado.

INTRODUCCIÓN

Si vamos a reflexionar sobre si consideramos el *contexto* en la realización de la evaluación psicopedagógica, debemos tener en cuenta que nosotros mismos formamos parte de una cultura que tiene su propia consideración o disposición a tener en cuenta el contexto.

En este sentido nuestra cultura occidental, de marcada orientación positivista, ha hecho prevalecer un modelo de conocimiento humano exclusivamente racional que evita todo componente emocional, un conocimiento abstracto en contraposición a un conocimiento particular y un conocimiento que, ante la dificultad de comprender un fenómeno complejo, lo reduce a sus componentes más simples con la pretensión de que, posteriormente, la suma de sus partes permita comprender el todo.

Si esta breve reflexión fuera cierta quienes convivimos en estas Jornadas pertenecemos y nos hemos desarrollado en un contexto cultural que no tiene muy en cuenta el *contexto* en el que se desarrolla el conocimiento y la actividad humanas.

LA LEGISLACIÓN

La Orden de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica, así como las Instrucciones de 18 de Abril de 2000 de la Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, por las que se contextualiza y concreta el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización mencionan expresamente que:

“... en todo caso se asegurará que los instrumentos utilizados y la interpretación de la información obtenida sean coherentes con la concepción interactiva y contextual del desarrollo y del aprendizaje” (p. 6919).

Si la reflexión que nos hacíamos en la introducción fuera cierta nos encontraríamos en una situación contradictoria o, por lo menos, paradójica: nos hemos desarrollado como personas en un contexto que no tiene muy en cuenta el contexto a la hora de evaluar el desarrollo de capacidades y, sin embargo, en el ámbito de nuestro quehacer profesional se nos sugiere o exige que tengamos en cuenta el contexto en el que se desarrolla el alumnado. En otras palabras, ¿podemos aplicar como profesionales recursos que no hemos desarrollado como personas?

Climent Giné (1999), ya advertía hace seis años de las dificultades para aplicar esta concepción interactiva y contextual del desarrollo y del aprendizaje, que en su opinión se debían a que:

1. La evaluación se centra fundamentalmente en el alumnado.
2. La evaluación se sustenta en pruebas que no tienen en cuenta los contextos de desarrollo.
3. El cociente intelectual (C.I.) constituye un criterio para determinar el nivel de desarrollo.
4. El tipo de déficit se convierte en el indicador que determina los apoyos que se deciden.

No cabe duda que hay una evolución general en los miembros de los Equipos de Orientación Generales y Específicos en el sentido de querer superar esta concepción estática e incorporar concepciones más dinámicas e interactivas.

Sin embargo, y en contra del dicho de popular que afirma que *querer es poder*, la influencia de nuestra formación puede hacer que este proceso sea más lento o, sencillamente, ignorado.

A ello se debe el hecho de que, si utilizamos instrumentos que no tienen en cuenta el contexto de desarrollo y nuestras valoraciones se limitan a lo que estos instrumentos evalúan, estamos decidiendo adoptar una posición subordinada respecto a ellos, convirtiéndonos nosotros mismos en meros instrumentos para su aplicación.

LOS INSTRUMENTOS

El test de inteligencia que más se ha aplicado, y seguramente se aplica por los profesionales de la Psicología y la Pedagogía, es la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños (W.I.S.C.), recientemente revisada (W.I.S.C.-R). Glasser y Zimmermann (1988) destacan las severas limitaciones que este test manifiesta para evaluar la capacidad intelectual de los niños y niñas pertenecientes a minorías étnicas por la sencilla razón de que no habían sido incluidos en la muestra de población seleccionada para tipificar el test.

“... la tipificación del W.I.S.C., si bien es excelente para la zona de población que cubre, tiene una extensión demasiado restringida ya que sólo se refiere a los niños blancos, principalmente de la clase media. Grupos como el Negro, el Mexicano-americano y otros culturalmente desfavorecidos, como los hijos de los inmigrantes obreros, no fueron incluidos en dicha tipificación” (p.10).

Desde las reflexiones que nos ocupan podríamos afirmar que la aplicación de este test puede estar severamente contraindicada en el caso del alumnado socialmente desfavorecido. Y su aplicación puede sugerirnos algunas preguntas:

- ¿Podríamos considerar un error técnico aplicar un test a un niño perteneciente a un colectivo que no está incluido en la muestra seleccionada para representar a la población general, y además se encuentra en situación de desventaja respecto a ella?
- ¿Podríamos, incluso, considerar esta aplicación como injusta al comparar a este sujeto con otros que han crecido en un contexto más favorable?

En nuestro interés por descubrir algunas características de este test tan relevante en nuestra formación académica y tan recurrente en nuestra práctica profesional conviene advertir otra característica quizás ignorada.

En el análisis factorial que se realiza para conocer la influencia que cada subtest tiene en el cociente intelectual (C.I.) se observa que los subtests de Información y Vocabulario son, por este orden y con mucha diferencia respecto de los demás subtests, los que más contribuyen a la puntuación total del C.I.:

“ Cuando se analizan factorialmente los datos de la tipificación del WISC, se puede estimar el significado y la contribución de cada prueba dentro de la Escala total. Información, desde este punto de vista, demostró ser un componente importante del WISC. Es el segundo en importancia, después de Vocabulario, en la medida de la inteligencia general (factor “g”), tal y como está representada en el C.I. Total del WISC” (pág. 70).

Es decir, que si los subtests de Vocabulario e Información son, por este orden, los que más contribuyen al cociente intelectual total del test y ambos subtests evalúan la influencia del lenguaje y la educación escolar y social típica de cada país (pp.73 y 118), deberíamos, además,

reconsiderar su aplicación al alumnado que presenta dificultades de aprendizaje o algún grado de desfase curricular.

En síntesis, la aplicación del WISC al alumnado socialmente desfavorecido o con desfase curricular puede tener como consecuencia una baja puntuación en el test que puede valorarse como una discapacidad psíquica, cuando en realidad puede atribuirse a algunas características técnicas del diseño de esta prueba.

Si a ello se añade que es un test que se caracteriza más por su amplia utilización que por su prestigio teórico, nos encontramos con una paradoja que quizás sólo puede ser interpretable desde la falta de alternativas teóricas y prácticas para evaluar la competencia cognitiva del alumnado.

Por otra parte, su utilización de manera generalizada podría llevarnos a orientadores y orientadoras a estar creando un colectivo de ‘discapacitados psíquicos escolares’ que no se corresponde con el concepto de retraso mental, deficiencia mental o discapacidad psíquica que se valora y se observa en la sociedad.

Por estas y otras razones tendemos a contrastar los resultados de esta prueba con otras (Raven, etc., ...) que compensan estas características.

Sin embargo, nuestra formación positivista parece conducirnos inexorablemente hacia un tipo de prueba psicométrica como único modo de evaluar el desarrollo de capacidades del alumnado. Esta actitud, ¿se debe al convencimiento de la mayor idoneidad y eficacia de este tipo de pruebas frente a otras, o a que con ellas nos sentimos más seguros y cómodos ante la complejidad de aquello que pretendemos evaluar?

Aceptando esta orientación epistemológica de nuestra cultura occidental también podemos abrirnos a tendencias que, incluyendo a las pruebas psicométricas, tienen en cuenta las habilidades adaptativas que el alumnado desarrolla fuera del contexto escolar. Es el caso de la nueva definición del retraso mental de la Asociación Americana de Retraso Mental. Esta definición, propuesta a principios de los años noventa, no ha tenido una gran difusión ni ha suscitado interés o debate entre los profesionales de la orientación.

Dos sugerencias prácticas:

Bronfenbrenner (1987), uno de los investigadores promotores del desarrollo teórico de los contextos ecológicos en los que se desarrolla el ser humano, comenta con ironía que la Psicología Evolutiva es una ciencia que se ha nutrido de las respuestas de miles de niños y niñas a *preguntas extrañas realizadas por adultos extraños en lugares extraños y en el menor tiempo posible*. Con ello venía a subrayar la descontextualización que ha caracterizado al procedimiento para adquirir el conocimiento que poseemos del desarrollo infantil.

En otro momento (Bronfenbrenner, 1985) afirma que “*sabemos mucho más de los niños que de los entornos en los que viven o de los procesos mediante los cuales esos entornos afectan al curso del desarrollo*” (pág. 45).

A modo de sugerencias se proponen, para ser debatidas, dos alternativas que han sido utilizadas en la realización de la Evaluación Psicopedagógica:

1. La observación del alumnado fuera del contexto escolar:

Esta alternativa puede ser muy efectiva en casos en los que la observación dentro del contexto escolar puede fácilmente intuirse como insuficiente o limitada. Y ello puede deberse a las propias características de la institución escolar o a la influencia que el propio contexto escolar puede tener en la conducta del alumnado a evaluar.

Esta estrategia se ha visto especialmente útil en la evaluación de:

- Casos complejos en los que se trata de valorar la existencia o no de una discapacidad y/o su grado de afectación.
- Problemas de comunicación, mutismo selectivo...
- Problemas de conducta.
- Casos en los que se constata una clara discrepancia entre la valoración de los profesionales del contexto escolar y la familia.
- Alumnado socialmente desfavorecido con sospecha de discapacidad psíquica.
- Y, en general, aquellos casos en los que se intuya que el contexto escolar genera una poderosa y negativa influencia en la conducta del alumno o alumna a evaluar.

2. La entrevista familiar fuera del contexto escolar:

Esta estrategia se inicia con una invitación que solamente se lleva a cabo con el pleno consentimiento de los padres y con nuestra seguridad de que ha sido comprendido su motivo y necesidad.

Los padres no suelen mostrar inconveniente siempre que comprendan su utilidad y se les exponga su necesidad de manera clara, sencilla y honesta.

El objetivo es sustituir la *entrevista* en la que nosotros somos los entrevistadores y ellos los entrevistados y en la que nosotros preguntamos y ellos responden a nuestras preguntas por una *conversación* en la que, además de indagar en las cuestiones que nos importan, favorecemos la aparición fluida de otros contenidos que sólo emergerán en ausencia de un formato de entrevista estructurado o rígido.

Si no disponemos de mucho tiempo o de muchas oportunidades para llevar a cabo este intercambio de información con los padres y si la problemática requiere desvelar algunas claves propias del funcionamiento interno de cada familia, es necesario desarrollar estrategias que favorezcan la mayor confianza y apertura en el menor tiempo posible. Y en este sentido el contexto escolar es un contexto extraño para los padres que puede retardar, y en muchos casos impedir, las necesarias condiciones de relación y comunicación.

3. Las decisiones estratégicas:

Aparentemente, la puesta en práctica de estas dos sugerencias, o de cualquier otra que se nos pueda ocurrir para tener en cuenta el contexto de las personas que evaluamos o que participan en el proceso de evaluación, no requiere una formación especializada, unos recursos técnicos o económicos extraordinarios. Sin embargo, pueden ser el resultado de decisiones estratégicas que nos sitúan como profesionales en otras perspectivas.

A continuación se describen algunas consecuencias de estas decisiones estratégicas para el caso de que sintamos interés o necesidad en ubicarnos en otras posiciones profesionales:

- No son procedimientos diferentes para llegar a los mismos objetivos que cuando utilizamos nuestras prácticas habituales. Son procedimientos diferentes para alcanzar objetivos diferentes.
- Dejamos de ser el eje central sobre el que gira toda la información para convertirnos en observadores que participan en las actividades cotidianas de las personas a las que evalúan o con las que evalúan.
- Reconocen la seguridad que proporcionan los instrumentos estandarizados, y no tienen duda en utilizarlos, pero también aceptan la incertidumbre que conlleva cualquier proceso de exploración, indagación o evaluación.
- Su gran flexibilidad les permite adaptarse a situaciones impredecibles, cambiantes y complejas.
- Cree que son más eficaces que otras prácticas en determinadas situaciones, pero entiende que su adopción por parte de un profesional no obedece a un criterio general de eficacia imposible de consensuar, sino a que cada profesional se encuentra *más cómodo y seguro* en el desempeño de sus funciones profesionales en un determinado modelo teórico que en otro.

BIBLIOGRAFÍA

BRONFENBRENNER, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva. *Infancia y Aprendizaje*, 29: 45-55.

BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

GLASSER, A. J. y ZIMMERMAN, I. L. (1988). *WISC. Interpretación clínica de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños*. Madrid: TEA.

GINÉ, C. (1999). La evaluación psicopedagógica. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios, *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 389-410). Madrid: Alianza

Programa de detección y atención temprana de niños/as con Déficit Auditivo en la provincia de Badajoz

EOEP Específico de Deficiencia Auditiva de Badajoz
Comunicantes: M^a José Campos Aranda y Purificación Conde Serrano

INTRODUCCIÓN

En el documento “La Reforma Educativa y los Centros de Educación Especial” del Ministerio de Educación y Ciencia, se dedica un apartado a la Atención Ambulatoria. Se señala la necesidad de garantizar una atención educativa específica a los alumnos con necesidades educativas permanentes. A fin de aprovechar los recursos humanos y materiales existentes en los Centros de Educación Especial, se apunta la conveniencia de una oferta en régimen ambulatorio, de servicios de evaluación y estimulación temprana, así como de asesoramiento y apoyo familiar para alumnos con necesidades educativas especiales permanentes entre 0-6 años. Esta modalidad trataría de responder a las necesidades de los niños, principalmente, de cero a tres años.

Con esta idea de ofrecer una atención especializada precoz a los alumnos con déficit auditivo, en el curso escolar 94-95 se pone en marcha el Programa de Atención Temprana Ambulatoria en el CEE Emérita Augusta Específico de Deficiencia Auditiva, para el que se dota a dicho Centro de: Logopeda especializada en la atención a estos alumnos y de recursos materiales precisos – se habilitan dos aulas, una destinada a ayudas técnicas y material informático; y otra con los recursos materiales y didácticos propios de un aula de Educación Infantil-.

Actualmente, en nuestra Comunidad Autónoma la detección precoz de la sordera está asegurada - en casos de sordera congénita- merced a la existencia de *screening* universal dirigido a niños recién nacidos, que se lleva cabo en todos los Centros hospitalarios. Este importante avance desarrollado en el ámbito sanitario quedaría incompleto si al tratamiento médico no se uniese la intervención en el contexto socioeducativo. Por tanto, una vez que a las familias se les comunica el diagnóstico médico de la pérdida auditiva, es esencial que cuenten con información sobre los profesionales que pueden asesorarles en el ámbito educativo.

Por este motivo, y en cumplimiento de las funciones que se asigna a los Equipos Específicos, la coordinación y colaboración con los servicios ORL constituye uno de nuestros principales objetivos.

OBJETIVO GENERAL

Prevención de dificultades de aprendizaje y desarrollo, e intervención para lograr una respuesta educativa ajustada a las necesidades que cada niño con déficit auditivo presente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Posibilitar el desarrollo y evolución del niño sordo desde las primeras etapas de la vida.
- Favorecer la integración del niño en su entorno social, familiar y escolar.
- Implicar a los padres haciéndoles protagonistas de la educación de su hijo.
- Dar soporte y ayuda a los padres de los niños con déficit auditivo respetando las diferentes dinámicas familiares.
- Generar nuevos recursos que faciliten y normalicen la evolución del niño con déficit auditivo.
- Avanzar en la reflexión y la búsqueda constante de los instrumentos psicopedagógicos y tecnológicos específicos necesarios para nuestra labor educativa.
- Facilitar la atención global a los alumnos con déficit auditivo mediante la coordinación con otras instituciones educativas y no educativas relacionadas con la Atención Temprana.

1.- DETECCIÓN DEL DÉFICIT AUDITIVO

Resaltar la importancia de la detección temprana para lograr una pronta intervención.

Una atención temprana asegura un adecuado desarrollo cognitivo, socio-afectivo y comunicativo-lingüístico del niño. En definitiva, se pretende lograr un adecuado desarrollo global y prevenir posibles dificultades de aprendizaje escolar e integración social.

Para la consecución de este objetivo el Equipo Específico lleva a cabo una serie de acciones:

- **En el ámbito sanitario:** Visitar los principales Centros Hospitalarios de la provincia con el fin de difundir nuestro servicio y establecer cauces de colaboración. Así, durante el primer trimestre del curso escolar, se contacta con los servicios ORL y con los

Trabajadores Sociales de los cuatro hospitales de la provincia y se les facilitan trípticos divulgativos de nuestro servicio para entregar a los padres; y carteles que invitamos a colocar en los paneles informativos de los Centros hospitalarios.

- **En el ámbito escolar:** En caso de déficit auditivo adquirido con posterioridad al nacimiento, la detección puede asegurarse con la colaboración de los Centros Escolares de Educación Infantil y Primaria. En este sentido procedemos a la difusión, al inicio del curso, de una Guía de Detección Temprana de la sordera que abarca el tramo de 0-6 años y unas consideraciones generales- aplicables a cualquier edad- en caso de déficit auditivo leve o moderado, ya que, a veces, suelen pasar inadvertidas debido a que las manifestaciones son de menor gravedad.

La Guía consiste en un instrumento de sencillo manejo, con una serie de ítems referidos al desarrollo evolutivo del lenguaje distribuidos por edades, con el que no pretendemos, tanto que el profesor detecte la pérdida auditiva, como que si observa alguna dificultad en el lenguaje considere esa posibilidad. Lo habitual es que los profesores contacten con nosotras o bien con el miembro de Equipo Psicopedagógico General o de Atención Temprana que atiende el Centro en cuestión cuando hay una sospecha en este sentido; y a su vez, nosotras orientemos sobre la necesidad de que la familia acuda al médico ORL, y en caso de confirmación diagnóstica, vuelvan a contactar con nuestro Servicio.

2.- ATENCIÓN TEMPRANA

Enfoque de la intervención: Como referente de nuestra actuación, partimos del modelo sistémico - ecológico, tratando de incidir en los diferentes contextos en que se halla inmerso el alumno: familia, centro escolar, contexto social y el propio niño.

Siguiendo este enfoque, nuestra primera actuación consiste en citar a los padres para una toma de contacto inicial, solicitando que aporten los informes médicos de que dispongan. Con esta primera entrevista se inicia un proceso en el que tratamos de cubrir una serie de objetivos, que en síntesis serían los siguientes:

- Recogida de información relevante de cara a la intervención tanto del niño como de su entorno familiar.
- Apoyo emocional, tratando de infundir confianza en sus capacidades como padres e incidir en las posibilidades que tiene el niño, en lugar de quedar anclados en su dificultad.
- Información sobre recursos de la provincia a nivel educativo, social...
- Orientaciones básicas sobre normas de comunicación con personas sordas, códigos visuales de comunicación...

- Se recaban las necesidades formativas de los padres, en todo lo que se refiere a la problemática de su hijo.
- Se informa sobre el “Programa de Atención Temprana Ambulatoria” del que se tratará en el siguiente epígrafe, y se invita a los padres a su participación en el mismo.

PROGRAMA DE ATENCION TEMPRANA AMBULATORIA

DESTINATARIOS

Niños con Deficiencia Auditiva de la provincia de Badajoz con edades comprendidas entre los 0-3 años que precisan una atención logopédica especializada . En casos excepcionales se atiende también a alumnos de 3 a 6 años, que suelen estar escolarizados en Centros sin experiencia previa en la atención de alumnos sordos.

UBICACIÓN

C.E.E. EMERITA AUGUSTA (MÉRIDA)

OBJETIVOS

- Alcanzar un desarrollo global del niño sordo, contemplando las áreas socioafectiva, comunicativo lingüística y cognitiva.
 - Potenciar el desarrollo de la comprensión y expresión de la lengua oral.
 - Lograr un desarrollo social acorde a pautas evolutivas normales.
 - Conseguir el desarrollo de aprendizajes de acuerdo con su edad y capacidad intelectual.
- Informar, formar y prestar apoyo psicológico al grupo familiar:
 - Informar al grupo familiar sobre diferentes aspectos de la pérdida auditiva y sus implicaciones en el desarrollo psicosocial y educativo del niño.
 - Asesorar sobre pautas educativas en el hogar.
 - Formar a las familias en un código comunicativo útil y funcional que facilite la interacción entre el niño y el resto de los miembros de la familia.
 - Prestar apoyo psicológico que favorezca la aceptación del déficit auditivo.
 - Informar sobre los recursos existentes y agentes implicados en el tratamiento de la pérdida auditiva, desde otros servicios.
- Establecer coordinación y colaboración con otras entidades implicadas en la atención de los niños con pérdida auditiva: sociales, educativas y sanitarias.

- Favorecer la derivación desde:
 - Unidades de detección precoz de la sordera (Hospitales de la provincia) a fin de lograr la pronta incorporación al programa de atención ambulatoria temprana – uno de los mecanismos fundamentales lo constituye el programa de detección expuesto con anterioridad-.
 - Asociación de Deficientes Auditivos de Badajoz (ADABA).
- Facilitar información sobre recursos existentes y/o derivar a otros servicios.
- Mantener una estrecha colaboración con aquellos logopedas que están prestando atención a estos alumnos en centros escolares, asociación de sordos (ADABA), asociación de Deficientes Intelectuales (APROSUBA), con el fin de establecer líneas comunes de intervención.

RECURSOS PERSONALES

Centro Escolar

- Maestra especialista en Audición y Lenguaje, competente en códigos complementarios al lenguaje oral.
- ILSE (formación de padres en LSE).

E.O.E.P. Específico de Deficiencia Auditiva

- Orientadora .
- Maestra Especialista en Audición y Lenguaje.
- Técnica de Servicios a la Comunidad

RECURSOS MATERIALES

- Ayudas técnicas y medios tecnológicos.
- Material didáctico específico.

METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos arriba indicado la intervención pretende ser:

- Global: El niño es una totalidad y la sordera compromete de manera global su desarrollo, por tanto, la atención va dirigida a todas las áreas del mismo, aunque se ponga especial énfasis en los aspectos comunicativo-lingüísticos.
- Activa: Construcción del propio desarrollo en interacción activa con el medio. El niño debe poder manipular y experimentar directamente la realidad.

- Lúdica: Es a través del juego como el niño recibe los refuerzos susceptibles de fijar aprendizajes.
- Funcional: Los contenidos de los aprendizajes deben servir al niño para desenvolverse en su medio habitual.
- Individualizada: Adaptada a las características y peculiaridades de cada niño y su familia.

El código central de las interacciones es el lenguaje oral, pero no de una forma exclusiva. Desde el principio de la educación, los niños utilizan de forma paralela o simultánea diferentes formas de comunicación aumentativa:

- Sistema de Comunicación Bimodal.
- La Palabra Complementada.

La utilización de estos sistemas aumentativos así como el tiempo o grado de sistematicidad en su uso dependerán exclusivamente de las necesidades del niño.

La utilización desde el principio de sistemas aumentativos va a permitir una interacción comunicativa eficaz entre padres e hijos.

INTERVENCIÓN DEL EOEP ESPECÍFICO EN EL PROGRAMA DE ATENCIÓN AMBULATORIA

- Análisis de la situación de niños con sordera que se detecten durante el curso escolar en la provincia y propuesta a las familias de incorporación al Programa en los casos que se estime conveniente.
- Valoración psicopedagógica de los alumnos que se incorporan al Programa en estrecha colaboración con la logopeda del Centro.
- Colaboración con la logopeda en las programaciones individuales, teniendo en cuenta las características de los niños, sus ritmos de aprendizaje y características familiares.
- Seguimiento del Programa.
- Asesoramiento e información a las familias, tanto de manera individual, como en grupo.
- Formación al grupo de padres en colaboración con la ILSE que atiende al Centro, especialmente en sistemas visuales de comunicación.
- Coordinación con aquellos logopedas que están prestando atención a estos alumnos en Centros escolares, Aprosubas y Gabinetes privados de logopedia, con el fin de establecer unas líneas comunes de intervención.

VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS

PROGRAMA DE DETECCIÓN TEMPRANA

- Detección de la mayoría de los niños con pérdida auditiva congénita- que suelen ser las de mayor gravedad- de la provincia, antes de los tres años de edad. En los últimos cursos, los alumnos detectados con edad superior a tres años, suelen ser niños con déficit auditivo adquirido – o manifestado- con posterioridad a esta edad.

Si bien no hemos realizado un registro sistemático que nos permita asegurar si la totalidad de los niños detectados se deben a la difusión de nuestro servicio por parte de las Entidades Sanitarias, si tenemos constancia de una implicación desigual por parte de los distintos Centros Hospitalarios: desde la clara alusión en los Informes Médicos, hasta el conocimiento de los padres por otras vías que no son las sanitarias, fundamentalmente, la Asociación de Deficientes Auditivos de Badajoz - ADABA-, con la que el Equipo mantiene estrecha coordinación.

- En cuanto a los alumnos con edad superior a los tres años, consideramos que la guía de indicadores de la pérdida auditiva puede ser de ayuda al profesorado, sobre todo en Centros sin experiencia en al integración de alumnos con déficit auditivo.

PROGRAMA DE ATENCIÓN TEMPRANA AMBULATORIA

En términos generales, cabe realizar una valoración muy positiva, ya que supone:

- Asistencia al programa de los niños con déficit auditivo más graves, prelocutivas y en las edades de máxima plasticidad y posibilidades de desarrollo.
- Atención especializada e individualizada – según características y necesidades del niño y la familia-.
- El asesoramiento y la formación ayuda a los padres a ser y sentirse competentes.
- Seguimiento del niño desde que se detecta la sordera por parte del Equipo que nos permite tener un conocimiento bastante amplio de su evolución cuando llega a la edad escolar y, por tanto, facilita el asesoramiento a los padres en el proceso de escolarización y la orientación al profesorado en el ajuste de la respuesta educativa.
- Por último, algunos indicadores interesantes, en cuanto que nos dan idea de la eficacia del Programa, son la asistencia de diferentes puntos de la provincia, a veces, muy alejados de Mérida.

PROPUESTAS DE MEJORA

- Llevar a cabo un estudio riguroso que nos permita obtener datos concretos sobre la incidencia del programa de Detección en la derivación a nuestro servicio, en el tramo de edades comprendido entre los cero y tres años.
- Asegurar la experiencia y formación del maestro especialista en audición y lenguaje que interviene directamente con los niños.

- Descentralización del Programa, teniendo en cuenta la amplitud geográfica de nuestra provincia. Se propone la posibilidad de contemplar la posibilidad de aprovechar los recursos materiales y personales de los Centros de Integración Preferente de los diferentes distritos de Badajoz.
- Teniendo en cuenta que el C.E.E. Emérita Augusta es el único Centro de Atención Específica a alumnos con Déficit Auditivo de la Comunidad Autónoma de Extremadura y, considerando que existen antecedentes de atención a niños sordos de la provincia de Cáceres; proponemos que el Centro se contemple como Centro de Recursos Regional para la atención a los niños sordos.

Los padres, ejes de su propia formación

EOEP General de Castuera

Comunicante: Juana Díaz Díaz

1. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN

1.1. INTRODUCCIÓN

El EOEP recibe la demanda de realizar unas sesiones formativas para padres, canalizadas a través del colegio y llevadas a cabo por ponentes de distintas entidades y el Equipo.

Los padres/madres de este colegio no han tenido este tipo de formación con anterioridad y de este grupo de madres cabe destacar que no están constituidas en AMPA, y poseen poca experiencia asociativa.

El centro C.P. de educación Infantil y primaria San José se encuentra en la localidad de Benquerencia de la Serena, cuenta con dos unidades una de Infantil y otra de Primaria y en él están escolarizados 21 alumnos.

La familia, por la propia finalidad educativa establece entre sus objetivos la promoción del desarrollo integral de la persona; de ahí que se deba trascender lo que supone el mero cuidado, incorporando a la educación la adquisición de capacidades y destrezas que faciliten al individuo abordar de modo adaptativo la diversidad de situaciones que se plantean en su vida cotidiana y en su relación con el medio.

Por ello la familia es el lugar idóneo para intervenir ya que además de ser el primer grupo transmisor de valores y actitudes, ofrece la posibilidad de actuar como referente e impregnar con nuestro estilo de comportamiento todo lo que pensamos y hacemos, la virtualidad de aclimatarnos a los cambios que se producen en ellos a medida que crecen y se desarrollan. Por todo lo anterior, es uno de los tres grandes ámbitos que educan a los niños además de la escuela y el ámbito comunitario donde se desarrollan.

El proyecto aquí presentado constituye una aproximación a las intervenciones fundamentadas en educar a los padres para mejorar el desarrollo personal y social de los hijos.

Teniendo en cuenta la filosofía subyacente del proyecto, podemos decir que la presente intervención surge como una propuesta que conjuga las que se realizan en el centro escolar.

Este proyecto centra su potencial en el entrenamiento de habilidades parentales, elegidas por los padres y centradas en el interés que les suscita.

Con esta escuela de padres no pretendemos una transmisión científica de los distintos temas que se tratan, para que sean excelentes educadores, sino de abrir su mente a nuevas formas de relacionarse con sus hijos. Este proyecto trata de centrar su contenido en algunos pilares básicos que sustentan la labor educativa.

1.2. OBJETIVOS

General

Dotar de habilidades y estrategias parentales válidas a los padres/madres para que puedan relacionarse con sus hijos a través de estilos educativos adecuados.

Específicos

- Aportar pistas conceptuales del papel que deben adoptar los padres referido a la educación de los hijos y estrategias para hacerla posible.
- Facultar a los padres/madres para manejar conflictos habituales propios de la convivencia familiar.
- Fortalecer vínculos familiares.
- Hacer efectiva la colaboración familia – escuela.
- Potenciar el asociacionismo.

1.3. CONTENIDOS DEL PROGRAMA

MÓDULO 0. PREPARACIÓN CONJUNTA DE LAS SESIONES.

MÓDULO 1. EL PAPEL DE LOS PADRES.

MODULO 2. LAS NORMAS.

MÓDULO 3. LA AUTOESTIMA.

MÓDULO 4. BUENOS HÁBITOS ALIMENTICIOS.

MÓDULO 5. CONDUCTAS DE RIESGO.

MÓDULO 6. ASOCIACIONISMO. ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ UNA AMPA?

MÓDULO 7. EVALUACIÓN, GENERALIZACIÓN, ENTREGA DE DIPLOMAS Y RETOS DE FUTURO.

1.4. METODOLOGÍA

Fase de conocimiento y análisis: Comenzó por un encuentro previo en el que conocí la demanda real de madres interesadas y las expectativas de tales sesiones, y planteé el método de trabajo conjunto y la necesidad de una implicación real en este proceso formativo: los padres deben ser el eje de su propia formación.

Se explican las pautas de asistencia: se deben “matricular en el centro escolar”,

se firmará todos los días parte de asistencia y al final se otorgará un diploma como reconocimiento para quien realice el programa.

Para la aplicación de este programa formativo, resulta primordial la acción de los ponentes/monitores ya que son los que permiten cimentar nuestros objetivos, son el hilo conductor, promoviendo la participación, profundización y fijación de contenidos

Fase de sensibilización y difusión del programa: Para tener la máxima difusión elaboramos un díptico informativo, al final del programa elaboramos este C.D. en el que se recoge la experiencia y los padres elaboraron entre todos un artículo de prensa que enviamos y se difundió a través de “La gaceta del estudiante”.

Fase de elaboración del plan formativo: con objeto de elaborar una formación adecuada a las necesidades y perfil de las madres/padres que van a participar, en esta fase se establecen:

- Los temas que quieren tratar, la elección de ponentes altruistas (el médico del pueblo, el Programa de prevención de drogas de la Mancomunidad...).
- Los días y horas que tienen mayor disponibilidad.
- El tiempo será de hora y media cada sesión.

Fase de intervención: Se realizan las sesiones formativas con una duración de dos meses y medio.

Fase de seguimiento y evaluación: Los aspectos que se evalúan son:

- La adecuación del proyecto.
- El desarrollo del plan formativo.
- La labor de los ponentes .
- El contenido de las sesiones.

1.5. RESPONSABLES

EL EOEP con la estrecha colaboración del centro, las entidades y ONGs que han participado.

1.6. DESTINATARIOS

Padres/madres de alumnos escolarizados en el centro escolar.

2. RESULTADOS OBTENIDOS Y VALORACIÓN

La valoración ha sido positiva teniendo en cuenta los siguientes elementos:

- 98% de asistencia.
- Comienzo de reuniones previas para constitución del AMPA.
- Expectativas de continuación el próximo curso.
- Apoyo del centro en la actividad.

3. DIFICULTADES ENCONTRADAS

- Monitores/ponentes altruistas y gratuitos.
- Padres que no asisten por falta de interés.
- Elaboración de un pretest y postest evaluativo del contenido de cada una de las sesiones.

4. PROPUESTAS DE MEJORA

- La elaboración del contenido de los temas para trabajar con los padres ha de contener una parte teórica mínima que se acompañe de una dinámica práctica que posibilite las intervenciones de los padres en la sesión como parte activa de la misma.
- El monitor debe ser un guía en la sesión, no un ponente.
- Constitución del AMPA.
- Presentación de este proyecto para la búsqueda de financiación y la autonomía del grupo para llevarla a cabo.



COMUNICACIONES

MESA 3

FUNCIONAMIENTO INTERNO: EL EQUIPO COMO GRUPO

La formación interna como respuesta a las intervenciones globales en los centros

EOEP General y EAT de Villanueva de la Serena

Comunicantes: M^a Anastasia Cortés Campos y Manuela Chamizo Lozano

EL INICIO DE ESTA EXPERIENCIA

La experiencia de formación que exponemos la llevamos a cabo conjuntamente el EOEP y EAT de Villanueva de la Serena, los que actualmente estamos y los que años tras año han pasado por este Equipo. El hecho de compartir los dos Equipos la misma sede favorece la coordinación y poder abordar muchas actuaciones de forma conjunta.

El EOEP general está compuesto por 8 Psicopedagogos/as y una Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad. El EAT lo componen un Psicopedagogo, una Maestra de Audición y Lenguaje y una profesora Técnica de Servicios a la Comunidad.

Hasta hace cuatro años, cada miembro del Equipo, de forma individual, optaba por realizar cursos de formación, jornadas, lectura de documentos y libros que después se exponían al resto de los compañeros; este hecho nos permitía intercambiar y compartir las distintas experiencias formativas individuales.

Esta dinámica continuamos manteniéndola en la actualidad por la riqueza que nos aporta y porque desde ella, en el curso 2001/2002, nos embarcamos en un nuevo concepto de formación: *“La formación interna como respuesta a las intervenciones globales en los centros.”*

¿Qué queremos decir con ello?

En este intercambio algunas de las experiencias comentadas se tiñeron de un valor más relevante por varias razones: por el contenido mismo, por la funcionalidad a la hora de aplicarlas a nuestro trabajo y, por qué no decirlo, por el entusiasmo que transmitían las personas que realizaban esas experiencias; entusiasmo que impregnaba al resto de compañeros. Decidimos por ello iniciar una profundización formativa en los temas que considerábamos de interés para el mejor desempeño de nuestro trabajo en los centros. Decidimos, también, la conveniencia de

canalizar la formación a través del CPR de la zona, en las modalidades de seminarios o grupos de trabajo.

¿QUÉ OBJETIVOS PRETENDEMOS?

- Formación individual.
- Formación del equipo como grupo de trabajo con el fin de coordinar nuestras actuaciones.
- Elaborar documentos para el asesoramiento que faciliten en el curso siguiente nuestra intervención en los centros.
- Participar junto al profesorado en los mismos grupos de trabajo y compartir con ellos una misma formación de manera que nos vean más cercanos y facilite nuestra intervención.
- Colaborar con el CPR animando, potenciando y asesorando en la puesta en práctica de las experiencias.

¿POR DÓNDE EMPEZAR? ¿POR DÓNDE CONTINUAR? (LOS CONTENIDOS)

Había muchos frentes abiertos, pero lo teníamos claro... En estos momentos las inquietudes del profesorado giraban en torno al enfoque constructivista y se iniciaba en el Centro de Profesores de la zona distintos grupos de trabajos sobre este tema.

Así, nuestra experiencia formativa caminó durante tres cursos (2001-2004) en el “Aprendizaje de la lectura y escritura desde el enfoque constructivista”. Cada año, arropadas por las actividades formativas desarrolladas en el CPR, asistimos a las distintas ponencias y reuniones de seguimiento realizadas por Miriam Nemirovsky. Actividades que compartíamos con el profesorado de los diferentes centros del sector.

Junto con ellos nos fuimos de viaje: Gijón, Zaragoza, Sevilla, Santiago de Compostela fueron ciudades que abrieron sus puertas a Jornadas Nacionales, que enriquecieron intensamente nuestro trabajo y que supieron transmitirnos la sensación de no estar solos, de que las dificultades formaban parte del trayecto, y lo más importante, pudimos ver materializados muchos trabajos realizados por los niños, verdaderos protagonistas de este aprendizaje.

Desde nuestras funciones entendimos que nuestras actuaciones debían encuadrarse dentro del Asesoramiento al centro, concretamente dirigidas al profesorado y a la familia. Por ello y para ellos elaboramos los documentos que aquí presentamos:

El primero “*Leer y Escribir desde el enfoque constructivista: Intervención del Maestro. Orientaciones*”, intenta ofrecer una serie de orientaciones que animen y ayuden al profesorado a iniciar el CAMBIO hacia este enfoque.

En el segundo documento *“Leer y Escribir desde el enfoque constructivista: Orientaciones para la Familia”*, recogemos un conjunto de pautas y actividades que pretenden ayudar a la familia a favorecer que sus hijos, desde pequeños, encuentren en la lectura una fuente de placer. Partimos de la necesaria colaboración entre los principales contextos en los que se desenvuelve el niño y de una realidad: en la familia está presente la lectura y la escritura.

“Leer y Escribir desde el enfoque constructivista: La Comprensión Lectora” constituye el tercer y último documento elaborado para el asesoramiento en los centros, se eligió este tema por el sentir que nos había expresado el profesorado respecto a las dificultades del alumnado a la hora de comprender textos. En él intentamos responder a qué sucede en la mente del alumno antes, durante y después de enfrentarse a un texto y cómo podemos mejorar todas las condiciones, fundamentalmente las personales y materiales, que rodean el proceso de enseñar y aprender.

Durante el curso 2002/2003, paralelamente al seminario de constructivismo, constituimos el grupo de trabajo *“La tutoría: Elaboración y estudio de materiales para la acción tutorial”*. La elección de este contenido surge al detectar que en Ed. Primaria, quizás por no tener en el horario una hora específica de tutoría con los niños, las actuaciones del profesorado al respecto se diluían mucho, quedando relegadas a actuaciones puntuales. Pensamos que elaborar documentos para el desarrollo de estas tutorías podría sistematizar y facilitar tanto la labor del tutor como la nuestra. Abordamos cinco bloques:

- Acogida e integración.
- Habilidades sociales y desarrollo de la persona.
- La familia.
- Enseñar a estudiar.
- Procesos de evaluación.

Iniciado el curso 2003/2004, a raíz de la participación de uno de los miembros en el Proyecto Atlántida, el EOEP y EAT conjuntamente decidimos formarnos en las estrategias de este proyecto para detectar de forma consensuada dificultades, priorizarlas y planificar un plan de mejora. De la aplicación de estas estrategias concluimos la necesidad de replantear nuestra forma de intervención en cuanto a las habilidades de comunicación y de relación con las personas objeto de nuestro asesoramiento (profesores, familias, alumnos). Decidimos, pues, abordar en el presente curso un nuevo seminario al que hemos denominado *“El enfoque Sistémico en la Orientación Educativa: todas las personas contamos con recursos para el cambio”*. Dentro de este seminario organizamos, junto con el CPR, unas Jornadas abiertas a las que asistieron todos los orientadores del sector y gran parte de los orientadores del distrito así como EOEPs de otros sectores. La satisfacción de los asistentes generó un deseo de continuidad en esta línea de formación y la propuesta al CPR de creación de un Seminario permanente en el

que, asesorados por un experto en la materia, podamos avanzar en este modelo y nos permita el intercambio de experiencias.

¿CÓMO NOS ORGANIZAMOS?

¡Ni que decir tiene que falta el tiempo, que vuela, que el día tiene 24 horas...!, pero así nos organizamos:

- Concentramos en los viernes las horas de reducción de todos los miembros del EOEP y EAT. Pensamos que de esta forma se garantiza la participación de la mayoría de los miembros de los equipos.
- Quincenalmente, nos reunimos de 12 .00 a 15.00h en la sede. A veces, cuando nos vemos faltos de tiempo, realizamos algunas sesiones por la tarde.
- Además, dependiendo de los temas que cada curso tratamos:
 - Asistimos a ponencias generales con expertos en el CPR.
 - Asistimos a otros cursos que complementan esta formación.
 - En el caso de los tres cursos en los que hemos trabajado sobre el enfoque constructivista, al menos dos miembros de los Equipos han asistido a las Jornadas Nacionales que sobre el tema se desarrollaban en diferentes comunidades autónomas.

¿CÓMO TRABAJAMOS?

Como ya hemos señalado, abordamos la formación a través de la participación en seminarios o grupos de trabajo en el CPR: elaboramos un proyecto de formación, elegimos el coordinador del mismo y diseñamos la forma más concreta de organizarnos para llevar a cabo el proyecto.

En líneas generales y con las modificaciones que cada tema requiera seguimos la siguiente metodología de trabajo:

- 1.- Cada miembro selecciona documentos, bibliografía, artículos...que haya leído y estime de interés para aportar al grupo. Lo estudia individualmente y lo explica al grupo.
- 2.- Se forma un banco de documentos que leemos todos.
- 3.- Estructuramos el tema en los diferentes aspectos o apartados que vamos a trabajar. Creamos pequeños grupos de dos o tres personas que durante un tiempo abordarán los diferentes apartados establecidos.
- 4.- Posteriormente llevamos a cabo una puesta en común en gran grupo. Es la fase en la que se coordinan los distintos trabajos, se realizan sugerencias y se aportan otros materiales si se consideran necesarios.

5.- Por último en el grupo grande revisamos y coordinamos todas las propuestas, y finalizamos la tarea.

VALORACIÓN

El esfuerzo merece la pena.

Trabajar de esta forma, además de obtener una formación personal más rica, nos permite:

- Desarrollar nuestro trabajo individual en los centros bajo unos criterios comunes de EQUIPO.
- Comenzar el curso con nuevas propuestas que repercuten tanto en la dinámica general del Equipo como en la de los colegios y que parten tanto de sus necesidades como de las nuestras.
- Elaborar materiales y disponer de otros recursos que nos facilita al curso siguiente nuestras funciones de asesoramiento en los diferentes ámbitos de intervención en los centros.
- Nos permite, no sólo la coordinación dentro del Equipo, sino también la coordinación con el Equipo de Atención Temprana dando una visión más completa de las etapas sobre las que intervenimos (EI y EP).
- Participar de la misma formación que el profesorado y junto él, lo que nos lleva a comprender mejor sus inquietudes y al mismo tiempo a que ellos nos sienten más cercanos a su realidad facilitándonos posteriormente el asesoramiento en los centros.
- Mantener una estrecha coordinación con el CPR: reforzando en los centros los objetivos de formación, recogiendo las necesidades de éstos y colaborando con los asesores en el diseño de cursos más realistas y prácticos.

La formación entendida de la manera que hemos descrito es muy enriquecedora, pero exige dedicación y mucho tiempo resultándonos difícil conjugar la formación con la gran cantidad de funciones y prioridades que exige nuestras intervenciones en los centros, en el Sector y en el propio equipo. No obstante la concentración de las horas de reducción de todos los miembros en el mismo día nos ayuda a solucionar en parte este problema.

Compartir aprendizajes en el equipo, con los profesores, aquí o lejos de aquí, supone compartir las dudas y superarlas. Supone echar un pulso al desequilibrio que produce cualquier cambio o el inicio de algo nuevo. Supone echar un pulso que siempre ganamos.

Deontología Profesional

EOEP General de Badajoz-2 y EAT de Badajoz

Comunicantes: Margarita Hermoso Monedero y Carlos Pajuelo Morán

INTRODUCCIÓN

En el curso 1999/2000 se inició un Seminario Permanente sobre “Deontología Profesional” en el EOEP de Badajoz, Sector 2.

Este trabajo continuó durante el curso 2000/2001 participando 19 orientadores, procedentes de los dos EOEP generales de Badajoz, del de Atención Temprana de Badajoz y del EOEP de Olivenza.

Se debe considerar la necesidad, que sentimos los profesionales de la orientación escolar, de crear un foro de debate y reflexión que permita el intercambio de experiencias y el modo de operativizar las funciones asignadas según la normativa, para llegar a acuerdos sobre prácticas profesionales eficaces que respeten los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa.

En estas Jornadas Regionales en las que estamos interviniendo y donde también hemos tenido una mesa redonda sobre el tema, queremos informar del trabajo que realizamos hace unos años.

De la Memoria realizada el 31 de Mayo del 2001 se enviaron varias copias: el Jefe de la U.P.E., para la Jefa de Servicio de Atención a la Diversidad en Mérida a fin de consultar al Servicio Jurídico, y para el S.I.E. Demarcación I.

Solicitábamos consultas ante algunos temas que exponíamos:

- Respecto a quién es nuestro cliente y la necesidad del consentimiento: Entendiendo que nuestro cliente último sería el alumno, que al ser menor necesitamos consentimiento expreso de sus padres o representantes, teniendo derecho al INFORME. Para ello se realizó un MODELO de autorización familiar.
- Sobre nuestra relación con la Administración Educativa (SIE y UPE): Problemas con las listas nominativas de ACNEE.

- Respecto a nuestra relación con otras Instituciones: Sobre quién y cómo se hace la demanda, modo de proporcionar la información y qué información es pertinente facilitar...

Aunque se mantuvo una sesión de trabajo en el CPR de Badajoz con un abogado de la Asesoría Jurídica de nuestra Consejería , D. Pablo Pleguezuelo Pernudo, para debatir sobre nuestras consultas, no se ha vuelto a tratar el tema para avanzar y extender el debate , para llegar a conclusiones válidas para todo el colectivo. Nos proporcionó un extracto de Leyes y Normativa, pero faltaría un trabajo de estudio sobre cómo interrelacionar estas leyes con la legislación e instrucciones educativas.

Algunos asuntos que fueron debatidos:

- Cuando un centro solicita al EOEP una Evaluación, se debe contar con autorización familiar.
- Manejo y utilización datos: solamente se pueden revelar datos previo consentimiento del interesado. La Ley no autoriza a la cesión de datos.
- Un centro debe abstenerse de facilitar datos personales del expediente de los alumnos

Se elaboró un listado de dudas para el Asesor Jurídico detectadas a lo largo del Seminario de Deontología, sobre: legislación, quién es nuestro cliente, confidencialidad, consentimiento, inteligibilidad, etc.

OBJETIVOS DEL TRABAJO

1. Documentación sobre las normas deontológicas existentes.
2. Crear un foro de debate entre los EOEP.
3. Elaborar unas normas éticas para considerar en nuestra práctica y desarrollo de las funciones asignadas.
4. Crear un Código Deontológico que pueda servir de referente y guía para su estudio o aplicación entre los EOEP de distintos distritos.

CONTENIDOS

1. En el primer trimestre estudio y debate del documento elaborado durante el curso 1999/2000, retomando las fuentes originales para enriquecerlo.
2. Segundo y cuarto trimestre: Elaboración conjunta y consensuada de un código que sirviera de referencia para nuestra labor orientadora.

METODOLOGÍA Y TEMPORALIZACIÓN

1. Los componentes nos organizamos en 2 subgrupos (A y B), para potenciar la participación. El criterio de adscripción al subgrupo fue la cercanía de las sedes del Equipo.
2. Nos reuníamos con una periodicidad quincenal, alternando el pequeño grupo de trabajo en sedes con el gran grupo en el CPR, donde se debatía y ponían en común conclusiones de los grupos, organizando la tarea para la próxima sesión.

MATERIAL Y DOCUMENTOS UTILIZADOS

1. Sobre la protección al menor y de sus datos personales.
 - a. L.O. 1/1996 de Protección Jurídica del Menor.
 - b. L.O. 15/1999 de Protección de Datos de carácter personal.
2. Artículos sobre el CONSENTIMIENTO y sus requisitos...
3. Artículos sobre Deontología profesional.
4. Directrices internacionales para el uso de los tests. Colegio Oficial de Psicólogos.
5. Código Deontológico del Colegio de Psicólogos.

CONCLUSIONES Y ACUERDOS

Acuerdos de no obligado cumplimiento pero con el compromiso de incorporarlos a nuestra práctica:

1. El alumno es nuestro cliente.
2. Custodia Expediente en centro escolar.
3. Sobre Autorización Familiar para nuestra intervención con el alumno.
4. Respecto a la DEMANDA: Por escrito a través del tutor del Centro.
5. Respecto a nuestra relación con las Administraciones Publicas:
 - Solicitar datos otras Administraciones por escrito a través de nuestro Director Provincial.

- Administración educativa: Solicitar los datos al Centro y por escrito, explicitando el motivo. No a las listas Nominativas.
 - Modo de entregar el Informe: Se entrega al centro para incluirlo en el Expediente.
6. Teléfono de contacto para posibles consultas a los Asesores Jurídicos de nuestra Consejería: 924-007797.

El Equipo como grupo de trabajo

EOEP General de Mérida

Comunicantes: Ana Pizarro Escribano y Matilde Rosado Cidoncha

1. INTRODUCCIÓN

El Equipo está formado por 8 Psicólogos/Pedagogos y una Profesora Técnico en Servicios a la Comunidad.

El sector incluye 29 colegios públicos (dos de ellos de Educación Especial) y 9 concertados.

De manera que cada Psicólogo/Pedagogo atiende de forma sistemática 4 centros (excepto la directora que asume 3), más las demandas de los centros concertados que son asumidas de forma rotatoria y el Técnico en Servicios a la Comunidad asume todo el sector priorizando los centros de atención sistemática.

Procedemos de la fusión de un Equipo Multiprofesional y de un S.O.E.V., que acudió a un curso de formación en Madrid en el que se establecía la necesidad y conveniencia de trabajar en equipo, como grupo, y asumimos este reto que hemos intentado trasladar a los diferentes miembros que se han ido incorporando de forma temporal o permanente a este Equipo.

Nos planteamos abordar este tema por la importancia real que tiene y el enriquecimiento que supone a nivel personal y profesional. Creemos además, que es muy importante desarrollar este aspecto y nos gustaría que otros equipos nos aportaran su experiencia en este sentido, siempre con el objetivo de mejorar nuestros procesos y productos.

2. PRINCIPIOS DE FUNCIONAMIENTO

Nos definimos como **grupo de trabajo**, lo que va a exigirnos un planteamiento en el asesoramiento-intervención, de manera que:

- Asumimos que en nuestra organización son de suma importancia la tarea, la asunción y representación de roles y la aceptación de un esquema referencial común en cuanto a la metodología de trabajo.

- Hacemos nuestros los aspectos positivos de los equipos de trabajo: sentirnos reconocidos y participantes y asumir la complementariedad en la tarea.
- Todo lo anterior nos exige desarrollar la tarea eficazmente, a la vez que cuidamos a los miembros del grupo, evitando las valoraciones personales, aunque sí valoremos grupalmente las tareas.

3. PUESTA EN PRÁCTICA DE ESTOS PRINCIPIOS

3.1. OBJETIVOS DE LA COORDINACIÓN GRUPAL

- Considerar la coordinación grupal como elemento imprescindible para nuestro trabajo.
- Tener un marco de referencia común y consensuado para las intervenciones.
- Promover la participación de todos los miembros del equipo.
- Tomar decisiones a través del consenso.
- Asumir y cumplir de dichas decisiones.
- Realizar procesos de formación interna a través este modo de realizar la coordinación.

3.2. CONTENIDOS DE LAS REUNIONES

- Intervenciones en centros concertados.
- Intervenciones compartidas entre distintos profesionales.
- Plan de actuación y memorias del equipo.
- Acogimiento de los nuevos miembros.
- Programar intervenciones comunes para los centros.
- Intercambio de información.
- Reuniones con otros equipos e instituciones.
- Reparto de responsabilidades.
- TODO.

3.3. ESTRATEGIAS

- Dedicamos un espacio y tiempo semanal para la tarea de coordinación interna y, por tanto, para trabajar en equipo. Esta dedicación se prioriza sobre el trabajo individual; además, se realiza siempre en el mismo lugar y a la misma hora.
- Al final de cada sesión se establece de común acuerdo el orden del día de la siguiente sesión y el trabajo individual que hay que hacer, si es necesario.
- Establecemos las figuras de moderador y de producción al comienzo de cada sesión de trabajo y con carácter rotatorio de las mismas. Igualmente al comienzo de cada sesión, si es necesario, se determina la persona encargada de redactar/sintetizar los documentos elaborados.
- Se establece una ronda o turno de palabra para comenzar el debate.
- Reflejamos los acuerdos grupales en un libro.
- Revisamos dichos acuerdos de forma más o menos periódica, teniendo en cuenta que los acuerdos generales de funcionamiento están incluidos en el Reglamento de Régimen Interno.

3.4. PROCEDIMIENTO EN LA TOMA DE DECISIONES

Asumimos que la toma de decisiones es un proceso de aprendizaje y establecemos los siguientes pasos en ésta:

- Recogida de información pertinente.
- Análisis individual y/o grupal de dicha información.
- Puesta en común grupal.
- Propuestas de intervención.
- Decisión grupal propiamente dicha, por consenso y explicitando las implicaciones y compromisos que ésta conlleva.

3.5. EVALUACIÓN

El proceso de evaluación del Equipo como grupo de trabajo se incluye en la revisión del Plan en el mes de febrero y de la Memoria final de curso.

4. EXPERIENCIAS

Todo lo anterior se concreta en distintos aspectos de nuestro trabajo, como por ejemplo en la elaboración del Reglamento de Régimen Interior o en cómo hemos abordado la preparación de estas jornadas.

* PARA ELABORAR DICHO REGLAMENTO

- 1º. Recopilamos el reglamentos de otros equipos, centros...
- 2º. Buscamos información en internet...
- 3º. Analizamos de forma individual la información que teníamos.
- 4º. Elaboramos un esquema o guión base en grupo.
- 5º. Debatimos los contenidos.
- 6º. Tomamos decisiones.
- 7º. Redacción del documento.
- 8º. Lectura y aprobación en la siguiente sesión de lo que se va acordando.

* PARA PREPARAR ESTAS JORNADAS

- 1º. Análisis grupal de documentos aportados por la Administración.
- 2º. Decisión sobre la metodología de trabajo a seguir.
- 3º. Retos: de forma individual cada miembro del equipo aporta los retos que plantea para cada bloque.
- 4º. Puesta en común y debate para priorizar los que se iban a desarrollar.
- 5º. De forma individual cada uno aporta de cada reto las respuestas al ¿qué hacer? ¿cómo? ¿quiénes?...
- 6º. Puesta en común de dichas reflexiones y análisis.
- 7º. Redacción de las conclusiones extraídas.
- 8º. Lectura en grupo y aprobación de dicha redacción.

* El mismo procedimiento se llevó a cabo para realizar el cuestionario que la Administración aportó como forma de participación en la propuesta de una nueva Ley Educativa (L.O.E.).

En síntesis es un proceso de análisis y reflexión individual primero y grupal después, para alcanzar mediante el consenso decisiones comunes que llevar a la práctica diaria.

5. VENTAJAS Y LIMITACIONES

5.1. VENTAJAS

- Todos estamos informados y participamos.
- El enriquecimiento que supone por sí misma la aportación de todos y su puesta en práctica.

5.2. LIMITACIONES

- Proceso largo.
- Falta de tiempo.
- Interferencias como consecuencia de demandas imprevistas.
- Las propias de un grupo grande: extralimitarnos en el tiempo de nuestras exposiciones, no respetar los turnos de palabras, etc.

6. PROPUESTAS

- Reducir el número de centros que atiende cada miembro del Equipo de manera que se tenga más tiempo para la coordinación y la formación interna que de ella se deriva.
- Esforzarnos por cumplir los tiempos de intervención y respetar los turnos de palabra.
- Evitar en lo posible desviarnos del tema que se está tratando.
- Nos parecería interesante que cada miembro del Equipo tuviera una formación superior en determinados temas que redundara en el beneficio de todos, sin que ello suponga la no formación del resto de los miembros.
- Planificación adecuada por parte de la administración intentando evitar en la mayor medida posible que las demandas sean imprevistas y deban abordarse con mayor rapidez de la necesaria.
- Ante situaciones imprevistas se ve la necesidad de llegar a acuerdos sobre los temas a abordar en primer lugar.

Prioridades y desarrollo de funciones de los EOEPs en Extremadura: Valoración del profesorado de Educación Infantil y Primaria

EOEP General de Mérida

Comunicante: José Luis Ramos Sánchez

INTRODUCCIÓN

De una forma u otra, los sistemas educativos europeos han incorporado profesionales en las etapas anteriores a la universidad que colaboran con el profesorado en la atención personal e integral de los alumnos con la intención de alcanzar las finalidades propias de la Educación. Es fácilmente admisible, al menos a nivel europeo, que el concepto de *educación* implique de manera complementaria los conceptos de enseñanza y de orientación. La *enseñanza* es el proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia, pero este concepto es más restringido que el de educación, ya que ésta tiene por objeto la formación integral de la persona, mientras que la enseñanza se limita a transmitir, por medios diversos, determinados conocimientos. Por otro lado, la *orientación* es la ayuda que se ofrece a una persona para desarrollar su proyecto de vida en lo personal, académico y profesional.

En España, la situación actual de la orientación se caracteriza por la diversidad y peculiaridad estructural que las distintas Comunidades Autónomas han dado al hecho de la orientación especializada. Desde el momento en que se asumen competencias educativas, las Comunidades adaptan sus microsistemas educativos a la normativa básica que emerge desde el Estado y que confiere unidad en el fondo pero diversidad en las formas. Hasta tal punto, que podríamos considerar la coexistencia en el conjunto del Estado de distintos modelos de intervención al servicio de la orientación.

Para comprender la situación actual del subsistema de orientación especializada en España es necesario remontarse a la Ley General de Educación de 1970, en la que se formula por vez primera el derecho del alumnado a la orientación escolar; y a partir de este momento, en 1977 se

crean los Servicios de Orientación Educativa y Vocacional (S.O.E.V.) formados por profesores de Educación General Básica con titulación de Psicología o Pedagogía, cuyas funciones se resumían en las siguientes: a) *Orientación personal, escolar y profesional*; b) *Asesoramiento y apoyo al profesorado*; c) *Información a padres, profesores y alumnos*; d) *Investigación educativa*; y e) *Detección y diagnóstico de alumnos de Educación Especial*.

Posteriormente, el *Plan Nacional para la Educación Especial* de 1979 y la *Ley de Integración Social de los Minusválidos* de 1982 están en el origen de los equipos multiprofesionales, formados por psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales y médicos; que actúan según los principios normalización y sectorización, y cuyas funciones más significativas eran la prevención y detección precoz en el medio escolar, familiar y social de las dificultades de los alumnos, la valoración interdisciplinar y pluridimensional del alumno, la elaboración de programas de desarrollo individual así como su seguimiento en colaboración con el profesorado y contribuir a elaborar las necesidades concretas del sector en el que interviene.

Hasta 1985 no se crean legalmente los Equipos Multiprofesionales mediante el *Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial* y en 1986 se procede a la unificación de funciones de S.O.E.V. y equipos multiprofesionales.¹ A partir de este momento, tiene lugar un aumento significativo de profesionales de la orientación que intervienen en los centros de Educación Infantil y Primaria de un determinado sector.

No obstante, es en 1990, con la puesta en marcha de la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), el momento en el que se perfila el modelo general de intervención psicopedagógica y la orientación educativa. La concepción de la educación que se expone en el preámbulo de la LOGSE lleva implícita la necesidad de la orientación educativa y profesional, considerándola como uno de los factores fundamentales a tener en cuenta para mejorar la calidad de la enseñanza. Con esta finalidad, se da una gran importancia a la figura del profesor-tutor, que es aquel profesor que tiene entre sus funciones, además de la tarea docente de cualquier profesor, la responsabilidad de personalizar la labor educativa en un grupo de alumnos; es decir, se atribuye a la función docente una función tutorial y orientadora. Por tanto, el tutor es el primer eslabón de la cadena de orientación y el encargado de desarrollar, en buena parte, las actividades previstas en el centro para asegurar la orientación del alumnado.²

SITUACIÓN ACTUAL DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA

Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) están formados por diversos profesionales, habitualmente psicólogos o pedagogos (con una misma función) y Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad; también, en algunos equipos, incorporan

¹ Aunque hasta diciembre de 1992 no se legisla sobre la estructura y funciones de lo que a partir de ese momento serán los Equipos Psicopedagógicos.

² Ni la LOCE ni en el Proyecto de LOE modifican esta consideración sobre la figura del tutor.

profesores especialistas de Educación Especial (Audición y Lenguaje y de Pedagogía Terapéutica), que desarrollan sus funciones en una zona o sector educativo. El trabajo de estos profesionales se distingue por el carácter interdisciplinar y especializado de sus intervenciones, por las funciones de apoyo y complemento a las actividades educativas de los centros y por la contribución a la dinamización pedagógica y a la innovación educativa. Sus actuaciones se llevan a cabo mediante el desarrollo de planes de actuación dirigidos al profesorado, al alumnado y a las familias.

Existen distintos EOEPs, que se diferencian entre sí por el tipo de alumnado que atiende y por el ámbito geográfico de influencia. Así, los Equipos Generales intervienen, como su nombre indica (con carácter general) en los centros de Educación Infantil y Primaria de un determinado sector (alumnos de 3 a 12 años) y son el referente de orientación especializada de los centros, los Equipos de Atención Temprana tienen una zona de influencia más amplia que los Equipos Generales e intervienen con los alumnos de 0 a 6 años que no se encuentran escolarizados o que están escolarizados en escuelas de Educación Infantil. Mientras que los Equipos Específicos (de alumnado con deficiencia visual, auditiva, ...)³, que tienen una zona de intervención provincial, realizan una labor de apoyo especializado a los Equipos Generales y de Atención Temprana, asumiendo la intervención y orientación del alumnado con una discapacidad específica, ya sea en los colegios de Educación Infantil y Primaria o en los Institutos de Educación Secundaria.

Centrándonos en los Equipos Generales, podríamos decir que, originariamente, las funciones que desarrollan se estructuran en dos grandes ámbitos de intervención: el sector (zona, distrito, provincia o región) y el centro educativo.

En cuanto a las *funciones en el sector*, tienen la responsabilidad de atención a las demandas de evaluación psicopedagógica de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y orientación hacia las modalidades de escolarización más adecuadas, la colaboración con otros servicios e instituciones para el asesoramiento técnico al profesorado, la escolarización de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, la elaboración y difusión de materiales psicopedagógicos de utilidad para el profesorado y el asesoramiento a familias, mediante la colaboración en la organización y puesta en marcha de Escuelas de Padres y Madres, charlas-colquio sobre temas relacionados con la educación de sus hijos, orientación e información sobre los recursos educativos existentes, coordinación con otros profesionales de la comunidad, etc.

Por otro lado, en relación al *apoyo especializado a centros*, tienen las funciones de colaborar y asesorar al profesorado en los procesos de elaboración, aplicación, evaluación y revisión de los Proyectos Curriculares, a través de su participación en la Comisión de Coordinación Pedagógica (adecuación de objetivos, decisiones de carácter metodológico, organización y desarrollo del Plan de Acción Tutorial, etc.), el asesoramiento en la aplicación en el aula de medidas

³ En algunas comunidades autónomas hay equipos específicos para atender a alumnos con discapacidad motora y trastornos del desarrollo.

específicas para la atención a la diversidad del alumnado, la colaboración con los tutores y el profesorado de apoyo en el seguimiento de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y orientar su escolaridad al comienzo de cada etapa educativa, y el asesoramiento en la adopción de medidas para la cooperación entre los centros educativos y las familias.

FUNCIONAMIENTO DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EN EXTREMADURA

Extremadura es quizás la Comunidad Autónoma de España que, a pesar de haber asumido las transferencias educativas en el año 2000, mantiene con más fidelidad la estructura de orientación emanada inicialmente del Estado, aunque las distintas normas legislativas autonómicas relacionadas con la orientación educativa han pretendido ajustar la propuesta común del Estado con especificidad autonómica. Así, la Instrucción nº 3/2003 de 16 de junio, de la Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa por la que se regula el funcionamiento de los EOEPs en la Comunidad Autónoma de Extremadura dicta lo que, con carácter general, debe ser la intervención de dichos Equipos, con la finalidad de avanzar hacia un modelo autonómico que se ajuste a las necesidades detectadas.

Tomando como referencia la citada Instrucción, los principios que informan la intervención de los EOEPs son los siguientes:

- *Planificarán, desarrollarán y evaluarán sus actuaciones conforme a los principios de interdisciplinariedad y trabajo en equipo, realizando cada miembro aportaciones desde su cualificación y perspectiva profesional.*
- *La intervención en los centros se incardinará en la planificación educativa curricular, que se desarrolla en los mismos, asegurando la significatividad, la funcionalidad y la coherencia de las tareas propuestas.*
- *La intervención se basará en enfoques sistémicos, otorgando una importancia básica a los contextos en los que se producen las distintas situaciones sobre las que va a actuar. Por ello, se planificará la intervención teniendo en cuenta todos los elementos de la Comunidad Educativa (profesorado, alumnado, familia y comunidad social), su organización, funcionamiento y nivel de desarrollo como grupo.*
- *La intervención habrá de basarse en una planificación, que potencie los aspectos positivos tanto individuales como de la Comunidad Educativa, que prevenga y anticipa la aparición de dificultades, y que ayude a corregir aquellas situaciones o problemas que se presenten.*
- *La intervención se abordará desde un planteamiento constructivista y colaborativo, buscando soluciones conjuntas (Centro-Equipo) desde relaciones de igualdad, implicación, complementariedad y corresponsabilidad en el desarrollo de las distintas tareas.*
- *Se planificará teniendo en cuenta el equilibrio entre las actuaciones dirigidas al Centro como globalidad y las centradas en la atención a las necesidades grupales o individuales más específicas. También se procurará el equilibrio entre las actuaciones dirigidas al profesorado, alumnado y familia.*

- *Se planteará la intervención psicopedagógica y la orientación como un hecho sistemático y continuo, que complementa la acción tutorial desarrollada por los Equipos Docentes.*

Pues bien, sobre la base de estos principios, la Instrucción nº 3 señala además las principales líneas de actuación que deben desarrollar los EOEPs, centrándose en que las actuaciones deber ser, básicamente, globales con el profesorado, los alumnos y las familias, restringiéndose las intervenciones individuales a situaciones puntuales y estrictamente necesarias. Concreta además una serie de líneas prioritarias a desarrollar en tres ámbitos: centros, sector e internamente en el Equipo.

Al margen de las actuaciones en el sector y en el propio Equipo, exponemos aquellas líneas prioritarias a desarrollar específicamente en los centros, sobre las que el Equipo tendrá que desarrollar sus funciones. No obstante, es necesario advertir que las funciones en el sector afectan también a los propios centros de influencia del Equipo y consisten en las siguientes:

- 1) *Elaborar dictámenes de escolarización.*
- 2) *Elaboración y actualización del Censo de Alumnado con necesidades educativas especiales.*
- 3) *Elaboración de informes preceptivos para la solicitud de becas, ayudas servicios complementarios.*
- 4) *Apoyo al diseño y desarrollo de proyectos específicos.*
- 5) *Atención a procesos de formación/información a familias.*

En el momento actual, una vez que los profesionales de los equipos de orientación son habituales en los centros escolares, sus funciones son conocidas y están asentadas en la comunidad educativa, nos parece oportuno analizar qué opinión tiene el profesorado de los centros de Educación Infantil y Primaria a los que asisten sobre el cumplimiento de las funciones que la Administración les asigna.

Lo que está claro es que los profesionales de los equipos tienen un gran número de líneas prioritarias que difícilmente pueden ser asumidas en su totalidad en todos los centros, ni siquiera en uno de ellos, puesto que la periodicidad de asistencia (semanal o quincenal) y el modelo de intervención hacen difícil el cumplimiento de la gran cantidad de funciones. Por este motivo, debe ser a la luz de las necesidades detectadas en los centros y sobre la planificación efectuada a comienzos de curso, la que canalice las actuaciones de los equipos y se concrete la intervención psicopedagógica en colaboración con el profesorado del centro.

En esta línea, pensamos que es necesario conocer la opinión del profesorado de Educación Infantil y Primaria sobre el grado de prioridad que conceden a las funciones que la Administración asigna al EOEP en los centros, así como el grado en que estas funciones son desarrolladas. Creemos que las conclusiones que obtengamos servirán de base para hacer propuestas a la Administración educativa y a los propios equipos con la finalidad de ajustar sus actuaciones a las necesidades de orientación y asesoramiento, o al menos nos servirá para reflexionar sobre nuestra intervención.

Por tanto, los objetivos de este estudio son dos: uno, conocer la opinión del profesorado de Educación Infantil y Primaria sobre el *grado de prioridad* que conceden a las funciones que la Administración educativa extremeña asigna a los EOEPs, así como el *grado en que se desarrollan* en los centros; y dos, priorizar las funciones más importantes que en opinión del profesorado deben desarrollar los EOEPs en los centros.⁴

MÉTODO

POBLACIÓN Y MUESTRA

Esta investigación descriptiva tiene como referente de población a todo el profesorado de Educación Infantil y Primaria de Extremadura. Se ha intentado recoger muestra de la mayor parte de la Comunidad (norte, sur, este, oeste y centro) y el tipo de muestreo ha sido incidental y cuasialeatorio. Finalmente, la muestra válida fue de 515 encuestados que representan el 7% de la población. El anuario estadístico de Extremadura nos cifra el número de profesores de Educación Infantil y Primaria en 7418, distribuidos de la forma que presentamos en la fig. 1. Pensamos que no hay ningún motivo para sospechar que la muestra no represente a la población de la que es extraída; por tanto, consideramos que podrían generalizarse los resultados.

	Badajoz	Cáceres	Totales
Pública	4073	363	4436
Privada	584	2398	2982
Totales	4657	2761	7418

Fig. 1: Distribución de profesores de Educación Infantil y Primaria de Extremadura (Anuario estadístico de Extremadura de 2004)

En cuanto a las características de la muestra, detallamos la distribución porcentual del profesorado que ha respondido al cuestionario en función de algunos criterios personales y profesionales (género, etapa educativa, cargo que desempeña, edad y conocimiento de las funciones del Equipo) y en función de otros criterios relacionados con las características del centro (tipo de centro, zona donde se sitúa y frecuencia de atención). La distribución de la muestra en cada uno de estos criterios es el que se detalla a continuación. En cuanto al *género*, apreciamos que el porcentaje de hombres y mujeres es representativo de la situación que se da en educación, un porcentaje muy elevado de mujeres (73,8%) en comparación con los hombres

⁴ Para llevar a cabo este estudio se ha contado con la colaboración de los profesores Dra. Isabel Cuadrado Gordillo y Dr. Enrique Iglesias Verdegay de la Facultad de Educación de la UEX, además de los estudiantes de 5º de psicopedagogía de la asignatura de Métodos de Investigación en Educación y de otros estudiantes de magisterio que aplicaron y recogieron los cuestionarios (curso académico 2003-2004).

(26,2%). Del mismo modo, en la *etapa educativa* de Primaria la frecuencia de profesores es mayor que en Educación Infantil.

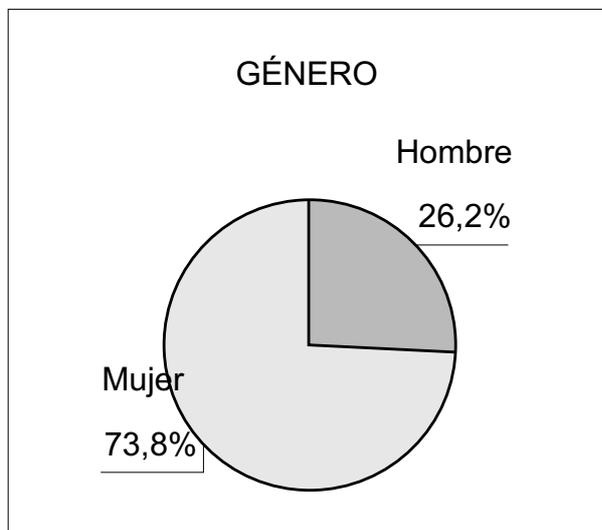


Fig. 2: Porcentaje muestral en función del género

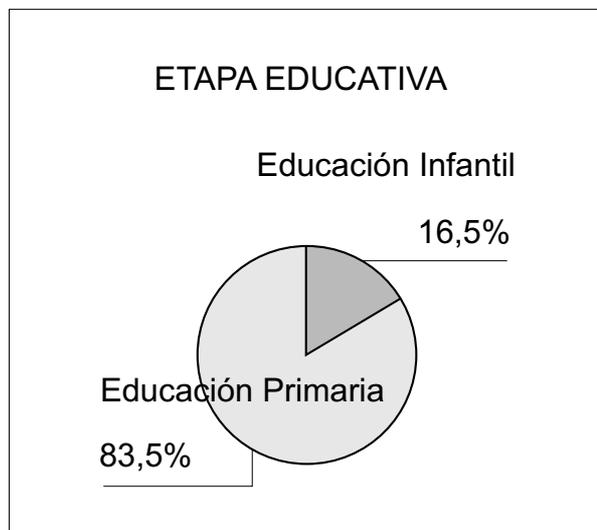


Fig. 3: Porcentaje muestral en función de la etapa educativa

En relación con el *cargo* que ocupa el profesorado, la muestra confirma los resultados generales de la población. Se observa que la mayoría de los encuestados son maestros y maestras no incluidos en las otras tres categorías (65,2%), mientras que el resto los hemos dividido entre profesores especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL) que representan el 8,3% muestral, coordinadores de ciclo (15,9%) y miembros del equipo directivo del centro (10,5%). Por otro lado, en función de la *edad*, observamos un grupo mayoritario de profesionales entre 30 y 50 años, es el más frecuente y representa el 60,6% de la muestra, mientras que los otros dos grupos extremos corresponden a los mayores de 50 años (25,4%) y los menores de 30 años (14%).

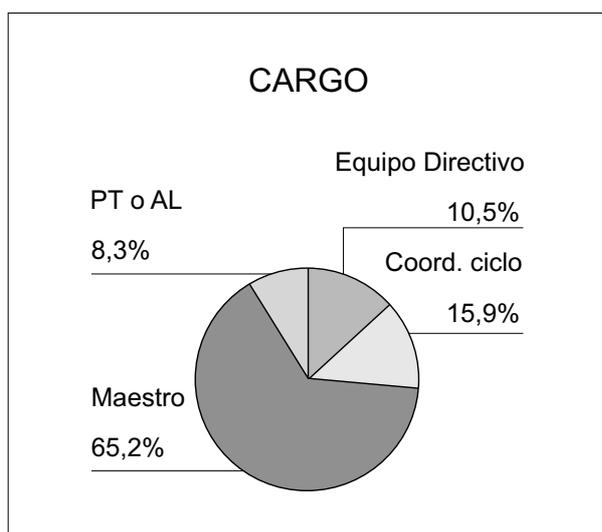


Fig. 4: Porcentaje muestral en función del cargo que ocupa

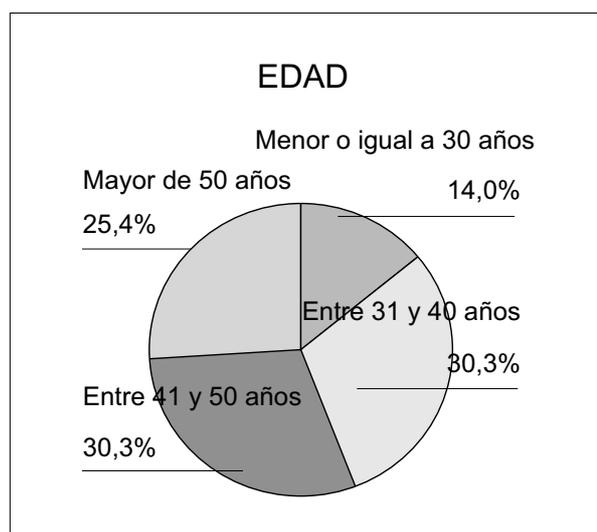


Fig. 5: Porcentaje muestral en función de la edad

Otro de los criterios profesionales que pudieran condicionar las opiniones del profesorado es el relativo al *grado de conocimiento que poseen sobre las funciones* del equipo de orientación. Este dato es de mucho valor de cara a la fiabilidad de los resultados, puesto que es difícil tener en cuenta una opinión si no se tiene conocimiento (o éste es limitado) sobre lo que se pregunta. Así, se pidió al profesorado que expresasen el grado de conocimiento que tienen respecto de las funciones asignadas a los EOEPs. Los porcentajes de respuestas son los que mostramos en la fig. 6. Advertimos que prácticamente el 90% de los profesores conocen las funciones de estos profesionales en los centros, aunque hay un porcentaje escaso (alrededor de un 11%) que afirma conocerlas poco o nada.

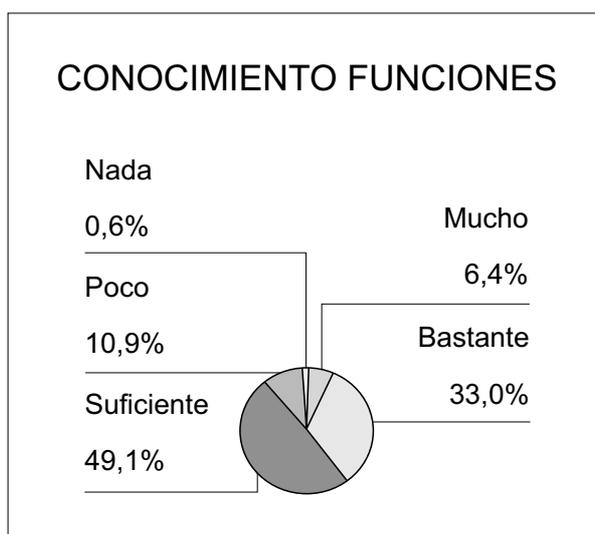


Fig. 6: Porcentaje muestral respecto del conocimiento de las funciones asignadas a los EOEPs

En relación con las características del centro, pensamos que básicamente son tres las variables que pueden condicionar la opinión del profesorado. En primer lugar, la *frecuencia de atención a los centros*, pues parece lógico suponer que a mayor frecuencia en la asistencia mejor valoración global de la intervención del Equipo en el centro; sin embargo, esto no lo podemos confirmar en nuestro estudio. Los promedios de valoración global no son estadísticamente diferentes en función de la periodicidad de la atención. No obstante, la muestra encuestada parece mantener las características de frecuencia de atención que existen en la población, ya que la mayor parte de los centros son atendidos con periodicidad semanal (en la muestra seleccionada el 63,9%), mientras que los centros de atención quincenal representan el 16,9%. El resto de los centros tienen una frecuencia de atención distinta, bien sea mensual o no sistemática, que en ambos casos conjuntamente suponen el 18,2%.

En segundo lugar, en cuanto al *tipo de centro*, también apreciamos un mayor porcentaje de centros públicos que privados-concertados, aunque los porcentajes expresados pueden no ser representativos de la realidad extremeña. De hecho, el número de profesores de la enseñanza privada concertada representa al 40%, siendo mucho más elevada en la provincia de Cáceres que en la de Badajoz. En la muestra utilizada el porcentaje es distinto, puesto que el porcentaje del profesorado en la escuela pública y privada-concertada ha sido de 85,8% y 13,6%, aunque

también ha participado un porcentaje mínimo de profesores de la enseñanza privada no concertada que han supuesto una frecuencia inapreciable. Esta diferencia entre la población de profesores de Extremadura la explicamos porque hay una mayor frecuencia de encuestados en la provincia de Badajoz que de Cáceres. En la fig. 1 observamos que el porcentaje de profesores en la escuela pública en Badajoz es del 85,7% y en la escuela privada es del 14,3%, valores que se invierten en la provincia de Cáceres (15,14% en la privada y 84,82% en la pública).

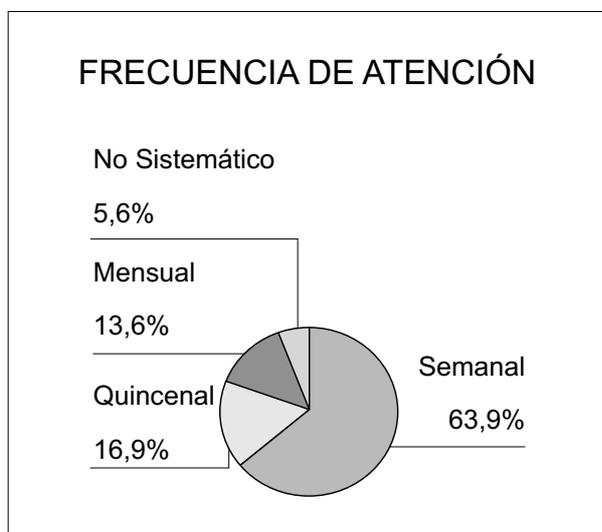


Fig. 7: Porcentaje muestral en relación con la frecuencia de atención al centro

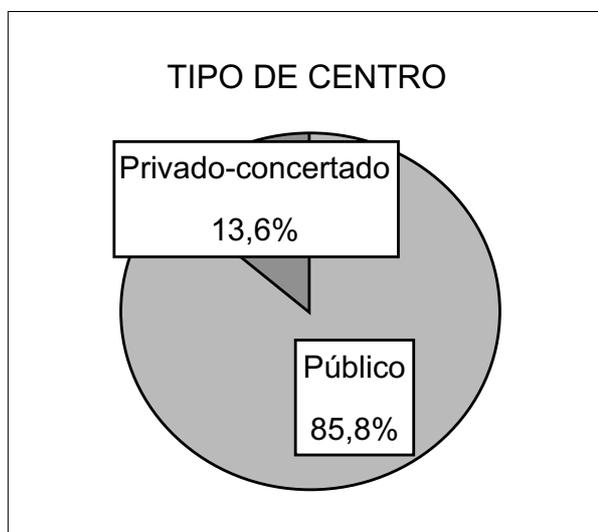


Fig. 8: Porcentaje muestral en relación con el tipo de centro

En relación con la zona en la que se sitúan los centros, comprobamos la existencia de cierto equilibrio muestral entre los tres tipos de zona más representativas (rural, 40%; urbana-periférica, 32,6% y urbana-centro, 27,4%).

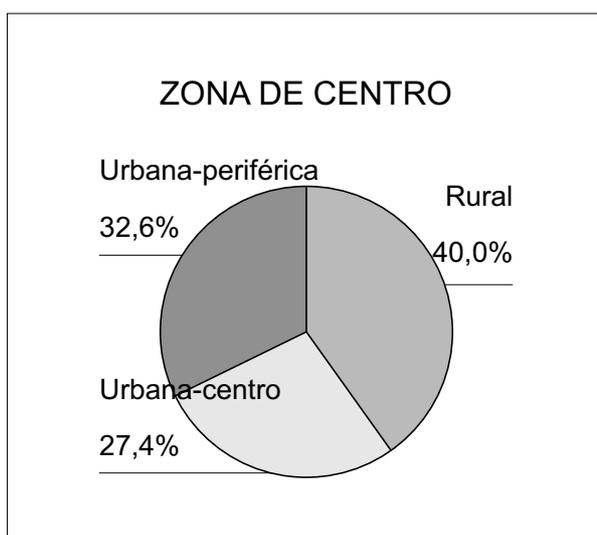


Fig. 9: Porcentaje muestral en relación con la zona del centro

En definitiva, consideramos que las características de la muestra utilizada cumplen razonablemente con las condiciones que se dan en la población de donde se extrae; por este motivo, aunque es necesario ser prudentes en la generalización de los resultados, sí que éstos nos permiten ciertas garantías de fiabilidad.

INSTRUMENTO PARA LA RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

El instrumento utilizado para la recogida de la información fue un cuestionario semiabierto elaborado al efecto (ANEXO) dividido en dos partes. La primera parte consta de dos bloques de cuestiones, una relativa a las características personales y profesionales de los encuestados y otra relacionada con las características del centro. Además, un segundo bloque de preguntas hace referencia a la valoración global que hacen de la intervención del Equipo y de la calidad que aportan al centro.

La segunda parte es propiamente el cuestionario relacionado con las funciones que desarrollan los EOEPs. Se trata de que el profesorado valore, a partir de una escala de tipo Likert de 1 a 5 puntos⁵ el grado de prioridad asignada a cada una de las funciones que la Administración educativa marca para los equipos en los centros, y por otro, de manera paralela se le pide que expresen su opinión sobre el grado en que cada una de las funciones son desarrolladas.

Además, y como pregunta complementaria que nos permite comprobar la validez de los resultados, se le pide al encuestado que ordene según la importancia que concede a las cuatro funciones que considera más relevantes de las ocho que se tienen asignadas. Pensamos que esta pregunta debe tener una importante relación con la prioridad asignada en las funciones.

Finalmente, se deja abierta la posibilidad de que el encuestado exprese su opinión respecto de las funciones que desarrollan o deben desarrollar los equipos, o para hacer alguna observación.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

A continuación presentamos los resultados obtenidos, para lo cual hemos utilizado como principal estadístico la media aritmética en cada una de las funciones, tanto en el grado de prioridad asignada como en el grado en que se desarrolla en los centros. Los resultados nos permiten confirmar que el grado de prioridad asignada en cada función es siempre superior al desarrollo de la misma, no obstante, la valoración que hace el profesorado respecto del desarrollo de cada una de las funciones es igual o superior a la media en las funciones 1, 3, 4 y 5. Observamos que la función 2 es la que obtiene la valoración más baja en cuanto a su desarrollo, pero también apreciamos que es la función a la que los maestros asignan menos prioridad, quizás porque secuenciar contenidos nucleares del currículo sea una labor en la que el

⁵ 1: menor valoración

profesorado, en general, no necesita una ayuda complementaria a su propia opinión y experiencia.

Un hecho que no nos sorprende es que las dos funciones más priorizadas y desarrolladas son la 4 y la 5. Específicamente, ambas funciones están relacionadas con la atención individual al alumnado con dificultades de aprendizaje y/o necesidades educativas especiales. Por este motivo, desde el punto de vista del profesor, una de las principales labores del Equipo es satisfacer la demanda de asesoramiento al profesorado sobre los alumnos individualmente considerados. Aunque las diferencias empíricas entre las medias aritméticas de todas las funciones no son excesivas, sí que podemos apreciar este hecho. La experiencia nos viene demostrando a los orientadores de los equipos que el grueso de nuestro trabajo está relacionado con la demanda de atención individual a alumnos y, en menor medida, con otros aspectos más globales de la intervención psicopedagógica.

Función 1:

Asesorar en la planificación y desarrollo de los procesos de enseñanza de los aprendizajes básicos, proponiendo, cuando así proceda, programas preventivos, de enriquecimiento instrumental y para el desarrollo o competencias específicas.

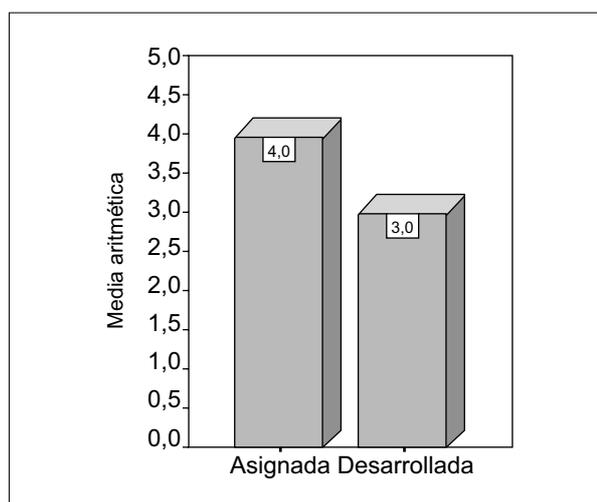


Fig. 10: Promedio de valoración. Función 1

Función 2:

Colaborar con el profesorado en la definición, secuenciación y/o revisión de los contenidos nucleares o básicos de las distintas áreas, fundamentalmente las instrumentales, concretando, a partir de estos contenidos, los criterios de evaluación y promoción entre ciclos o etapas.

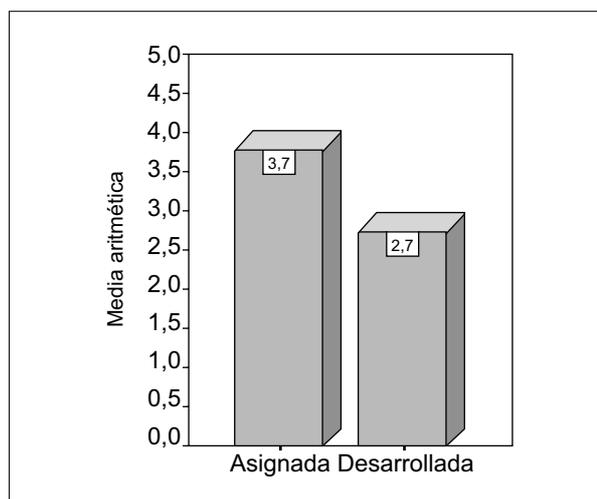


Fig. 11: Promedio de valoración. Función 2

Función 3:

Dinamizar las estructuras organizativas de los centros, en especial de la Comisión de Coordinación Pedagógica y los Equipos de Ciclo, interviniendo, a través de las mismas, con el fin de asegurar la coordinación entre todos los profesionales y la coherencia de las distintas actuaciones.

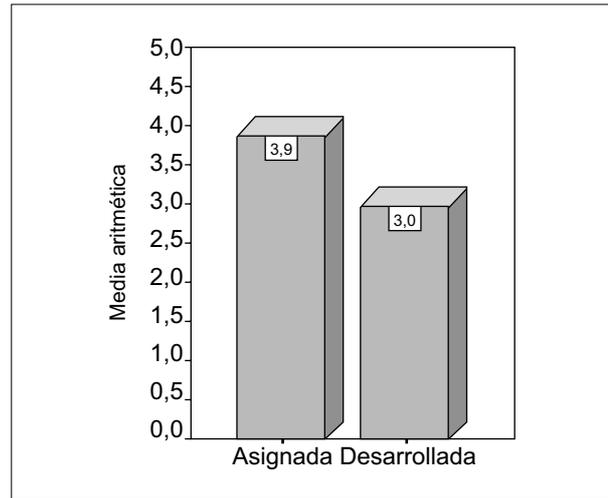


Fig. 12: Promedio de valoración. Función 3

Función 4:

Asesorar en la intervención de los distintos profesionales de apoyo, basándose en las necesidades educativas concretas que manifieste el alumno/a y las funciones de cada perfil profesional, para garantizar la complementariedad de planteamientos.

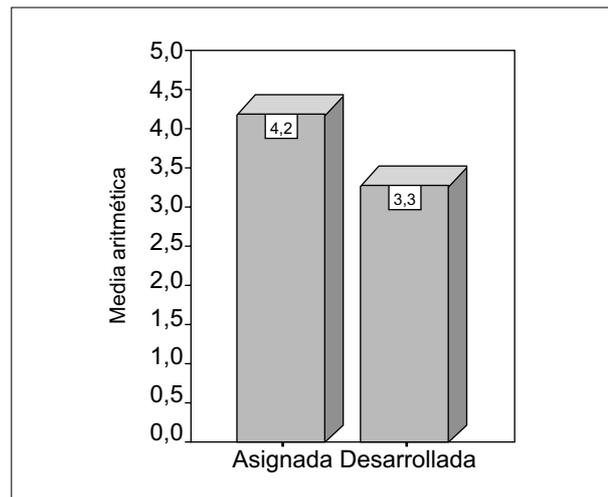


Fig. 13: Promedio de valoración. Función 4

Función 5:

Asesorar en la organización y funcionamiento de los apoyos y refuerzos educativos, tanto generales como específicos.

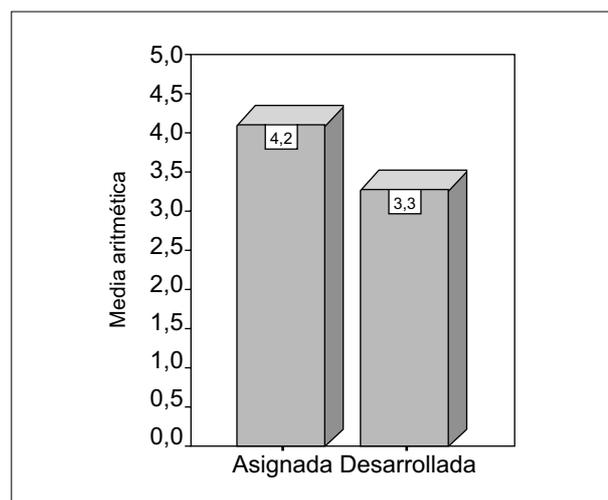


Fig. 14: Promedio de valoración. Función 5

Función 6:

Colaborar en el diseño y/o revisión del Plan de Acción Tutorial y Orientación educativa para garantizar intervenciones integrales, secuenciadas y sistemáticas, que aseguren la individualización, personalización y ajuste a las respuestas educativas en torno a los ejes: “Aprender a ser y sentir”, “Aprender a hacer”, “Aprender a aprender” y “Aprender a convivir”.

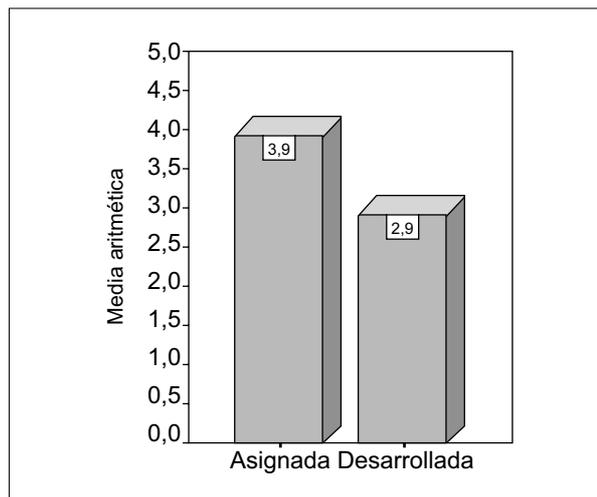


Fig. 15: Promedio de valoración. Función 6

Función 7:

Diseñar medidas específicas y/o de compensación educativa, especialmente en aquellos Centros definidos de "atención educativa preferente".

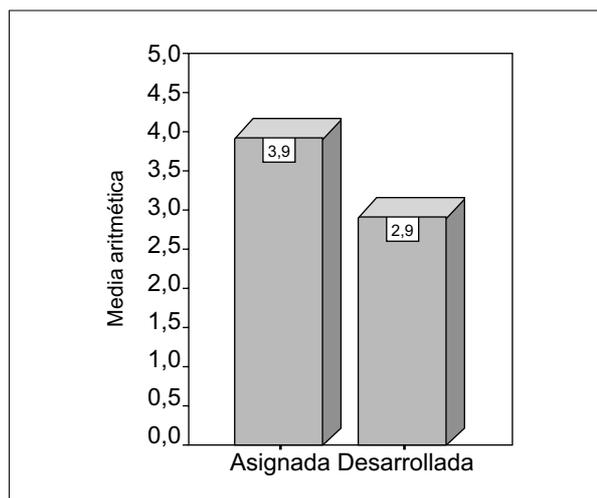


Fig. 16: Promedio de valoración. Función 7

Función 8:

Desarrollo del Plan de Apoyo a la Participación Educativa, potenciando la cooperación y corresponsabilidad entre padres y profesores y colaborando en los procesos de información/formación a las familias.

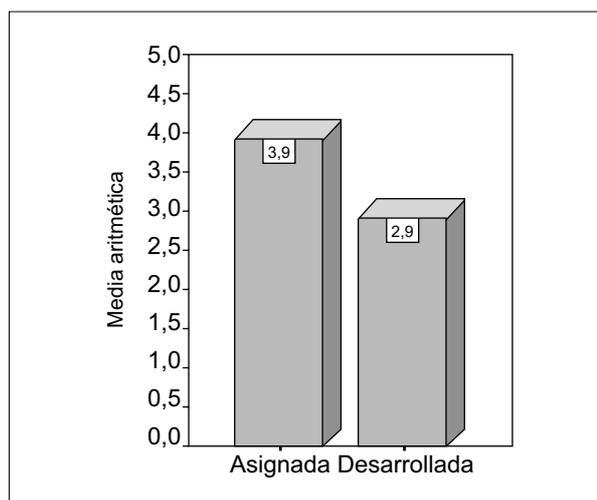


Fig. 17: Promedio de valoración. Función 8

Otro de los análisis efectuados es el que se deriva de aquella cuestión que plantea *cómo se valora globalmente la intervención del EOEP*. Pues bien, el 3,1% del profesorado opina que la intervención de los equipos es *excelente*, el 21,6% que es *muy buena*, el 44,9% que es *buena*, el 26,2% que es *regular* y el 4,3% que es *mala*. La interpretación que hacemos de estos resultados es que el 70% del profesorado hace una valoración globalmente positiva de la intervención de los equipos, mientras que el 30% opina que debería mejorarse.

Esta cuestión y estos resultados son complementarios con otra de las cuestiones globales que se plantean. Ante la cuestión siguiente: *En relación con la calidad ofrecida por el centro respecto de la orientación educativa, ¿cómo considera la labor del EOEP en los centros?* Pues bien, el 15,3% opina que la labor del Equipo es *imprescindible*, un 14,6% opina que es *muy necesaria*, el 27,2% piensa que es *necesaria*, el 23,1% considera que es *poco necesaria* y el 19,8% estima que no es *indiferente*. Por tanto, ambas cuestiones vienen a confirmar que un porcentaje de profesores bastante mayoritario (aproximadamente el 70%) considera que la labor de los equipos contribuye a mejorar la calidad de la orientación en los centros, mientras que el resto estima que esta intervención no influye en la oferta de calidad que hace el centro en relación con la orientación educativa.

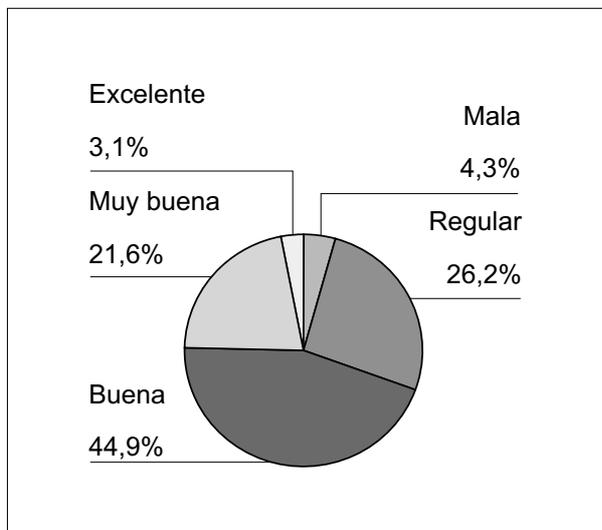


Fig. 18: Valoración global de la intervención del EOEP

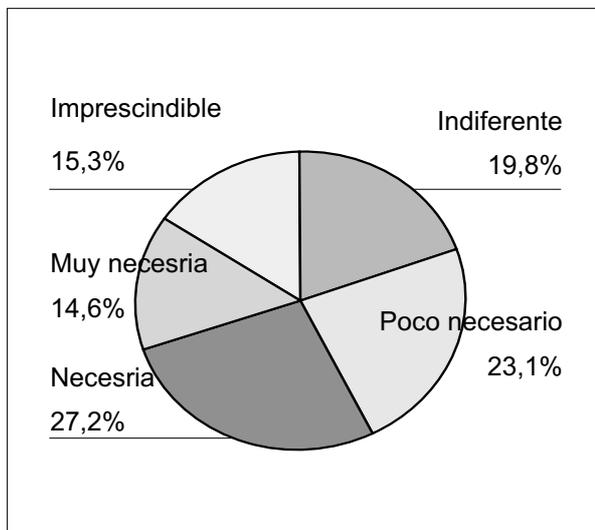


Fig. 19: Valoración de la labor del EOEP en relación con la calidad ofrecida por el centro respecto de la orientación educativa

En la última parte del cuestionario se pide al profesorado que *indique por orden de preferencia las cuatro funciones más importantes* según su punto de vista. Para llevar a cabo el recuento de las frecuencias, hemos contabilizado el número de funciones que son seleccionadas como primera preferencia; es decir, se ha contado el número de veces que aparece cada función expuesta en la primera casilla del cuestionario, después se hace lo mismo con la segunda casilla y así hasta la cuarta. Observamos que las más importantes son las dos casillas primeras, pues en la tercera y la cuarta las frecuencias, y como consecuencia los porcentajes, no discriminan respecto de la preferencia otorgada, porque la distribución comienza a ser muy equilibrada entre todas las funciones, como puede apreciarse en cada uno de los gráficos que se presentan.

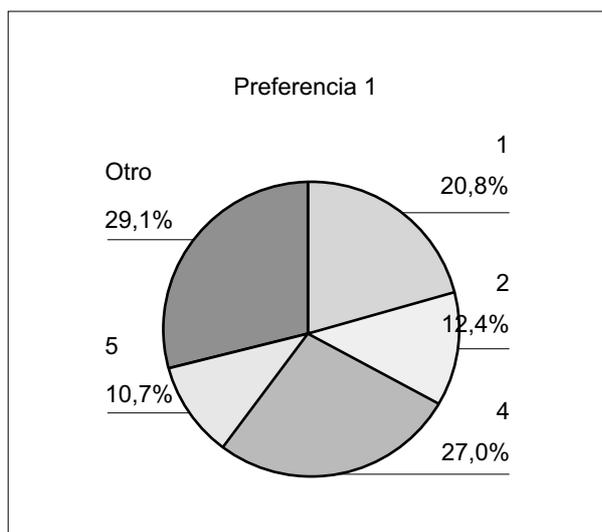


Fig. 19: Porcentaje de preferencias en primer lugar

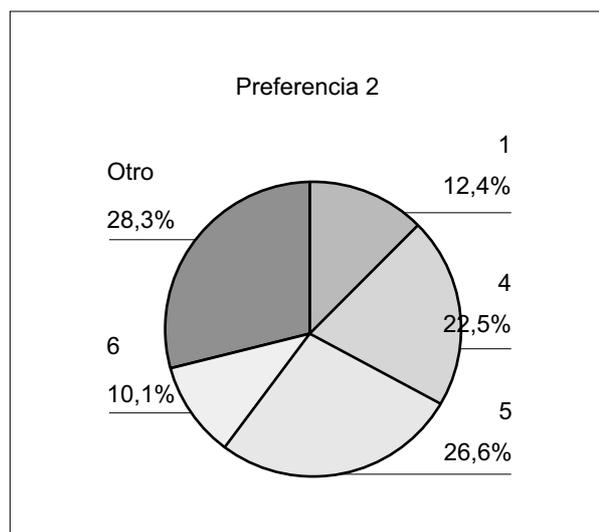


Fig. 20: Porcentaje de preferencias en segundo lugar

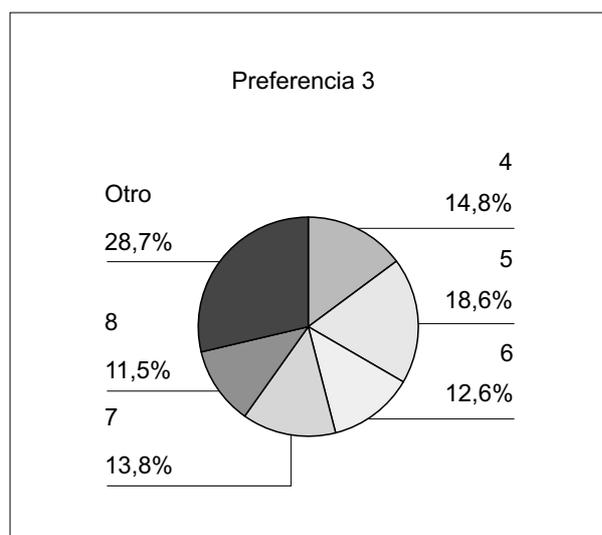


Fig. 21: Porcentajes de preferencia en tercer lugar

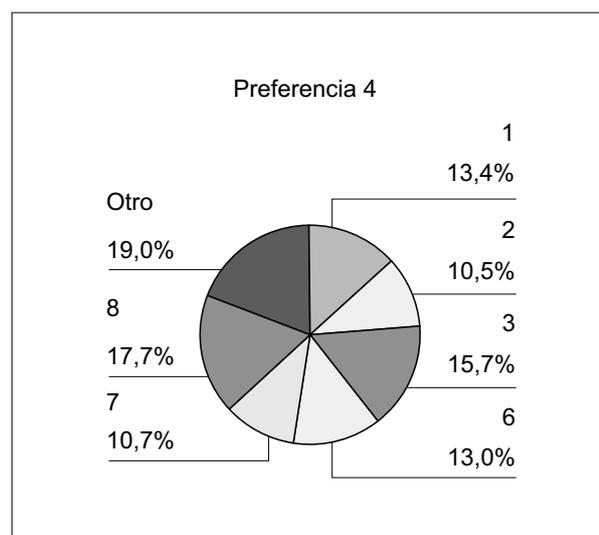


Fig. 22: Porcentaje de preferencia en cuarto lugar

Podemos comprobar en las figuras 21 y 22 cómo los porcentajes de prioridad pierden la nitidez que demuestran las figuras 19 y 20, y es precisamente a partir de estas dos figuras de donde obtenemos una visión clara de las dos funciones más priorizadas. En los gráficos porcentuales aparece un sector denominado “otro”. Este sector está compuesto por varias funciones que aisladamente no suponen un porcentaje significativo, por ejemplo, en la fig. 19 está formado por la suma de porcentajes de la función 3, 6, 7 y 8. Apreciamos en la figura 19 y 20 que si sumamos los porcentajes de la preferencia 1 y 2, son las funciones 4 y 5 las seleccionadas en mayor proporción.

Los resultados son bastante coincidentes con lo expuesto en las líneas precedentes; es decir, el profesorado de Educación Infantil y Primaria considera que las funciones más importantes que deben desarrollar los EOEPs son las siguientes:

- **Función 4:** *Asesorar en la intervención de los distintos profesionales de apoyo, basándose en las necesidades educativas concretas que manifieste el alumno/a y las funciones de cada perfil profesional, para garantizar la complementariedad de planteamientos.*
- **Función 5:** *Asesorar en la organización y funcionamiento de los apoyos y refuerzos educativos, tanto generales como específicos.*

Además de los resultados cuantitativos obtenidos, recogimos alrededor de treinta observaciones abiertas sobre las funciones del equipo en el centro. La mayoría de ellas hacía referencia al escaso tiempo que tienen los profesionales para desempeñar las funciones asignadas y reclaman mayor presencia en los centros.

CONCLUSIONES Y COMENTARIOS

En síntesis, esbozamos lo que a nuestro juicio consideramos las conclusiones más significativas de este estudio en función de los análisis efectuados en el punto anterior, y a ellas añadimos algunos comentarios personales.

Primero, en general, el profesorado de Educación Infantil y Primaria de Extremadura valora positivamente la labor realizada por los EOEPs y la considera necesaria para aportar una orientación de calidad complementaria a la función tutorial desarrollada por el profesorado.

Segundo, las dos funciones a las que más prioridad concede el profesorado, que además son las más desarrolladas en los centros son la 4 y la 5, están relacionadas con la atención individual al alumnado. Es posible que una de las causas de valoración positiva de la labor del EOEP sea precisamente esta coincidencia; es decir, que los profesionales de los equipos realizan fundamentalmente aquellas tareas que, según su opinión, el profesor considera prioritaria. Sin embargo, esta consideración no es compatible con la línea de globalidad en la intervención con el profesorado, el alumnado y las familias en la que se insiste en la Instrucción nº 3 /2003.

Una explicación a este hecho es la relacionada con la trayectoria histórica de los equipos en cuanto a su vinculación con el alumnado con necesidades educativas especiales y con el tiempo limitado de que se dispone en los centros. Pues bien, el perfil de “diagnosticadores” ha calado tan profundamente en nuestras escuelas que cambiar las dinámicas de funcionamiento no resulta nada fácil, máxime cuando el cambio exige una nueva relación entre el Equipo y el Centro, mayor eficacia en el funcionamiento de las estructuras de coordinación de los colegios, una nueva forma de enfocar el trabajo colaborativo entre docentes y orientadores; y, cómo no, un trabajo interno en el equipo derivado de las nuevas demandas para atender al centro en su globalidad (elaboración, difusión y evaluación de programas, formación del profesorado sobre la práctica, reflexión en el centro sobre las auténticas necesidades, etc.) y esto supone una nueva forma de intervenir que va más allá de las actuaciones individuales de un profesional del Equipo en el centro.

En definitiva, que es necesario profundizar en un cambio que suponga, al mismo tiempo, atender equilibradamente las demandas de atención individual, por un lado, y las necesidades globales por otro, si queremos continuar aportando calidad en nuestros centros.

Sin duda, la labor de la Administración educativa es importante en esta tarea, y es consciente de ella al pronunciarse claramente en su desarrollo legislativo. Pero es necesario ir más allá, porque nos faltan estrategias de cómo abordar esta nueva forma de intervención que se nos pide y espacios de coordinación que nos faciliten protocolos de acciones comunes, para lo cual las reflexiones conjuntas siempre vienen bien y constituyen un buen camino, aunque no son suficientes. En este sentido, una formación específica, bien planificada y coordinada para los equipos y departamentos de orientación, que forme parte de un plan marco en el que estén implicados otros servicios de apoyo a la escuela (básicamente los Centros de Profesores y la Inspección Educativa), puede constituir la base de lo que queremos que sea la orientación especializada en nuestra comunidad autónoma en el futuro. Pero también es necesaria la implicación sincera de los profesionales de la orientación y de otros servicios, pues este nuevo planteamiento puede hacer que el trabajo de todos sea más satisfactorio, eficaz y, en definitiva, promueva la mejora de la calidad de la educación de que tanto se habla.

REFERENCIAS

LGE. Ley General de Educación y financiamiento de la reforma educativa 14/1970, de 4 de agosto, con la modificación establecida por Ley 30/1976, de 2 de agosto.

LOGSE. Ley Orgánica 1/1.990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE de 4 de octubre.

LOCE. Ley Orgánica de Calidad de la Educación 10/2002, de 23 de diciembre de 2002. BOE de 24 de diciembre.

LOE. Proyecto de la Ley Orgánica de Educación.

http://wwwn.mec.es/files/Anteproyecto_Ley_Organica_Educacion.pdf

(Consulta realizada el 2 de julio de 2005).

LISMI. Ley de Integración Social de los Minusválidos 13/1982, de 7 de Abril. BOE de 30 de abril.

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. BOE de 16 de marzo.

Orden de 9 de diciembre de 1992 por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. BOE de 18 de diciembre.

Instrucción nº 3/2003 de 16 de junio de la Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa por la que se regula el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

ANEXO

CUESTIONARIO DE OPINIÓN SOBRE LAS PRIORIDADES Y DESARROLLO DE LAS FUNCIONES DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA (E.O.E.P.) ASIGNADAS POR EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

1. Género:

- a) *Masculino*
- b) *Femenino*

2. Edad:

- a) *Menor o igual al 30 años*
- b) *Entre 31 y 40 años*
- c) *Entre 41 y 50 años*
- d) *Mayor de 50 años*

3. Etapa en la que imparte clases o ha impartido más frecuentemente:

- a) *Infantil*
- b) *Primaria*

4. Años de experiencia docente:

- a) *menor o igual a 5 años.*
- b) *De 6 a 15*
- c) *De 16 a 25*
- d) *Más de 25*

5. Cargo que desempeña en el centro:

- a) *Equipo Directivo (director, jefe de estudios o secretario)*
- b) *Coordinador-a de ciclo.*
- c) *Maestro-a (Si ha señalado alguna anterior; no señale esta opción)*
- d) *PT y/o AL*

6. Exprese el grado de conocimientos que posee respecto de las funciones asignadas a los EOEPs:

- a) *Mucho*
- b) *Bastante*

c) *Suficiente*

d) *Poco*

e) *Nada*

7. Tipo de centro:

a) *Público*

b) *Privado*

c) *Privado-concertado*

8. Zona en la que se sitúa el centro:

a) *Rural*

b) *Urbana-centro*

c) *Urbana-periférica*

9. Frecuencia de atención por parte del EOEP:

a) *Semanal*

b) *Quincenal*

c) *Mensual*

d) *No existe una atención sistemática*

10. En relación con la calidad ofrecida por el centro respecto de la orientación educativa, considera que la labor del EOEP en los centros es:

a) *Imprescindible*

b) *Muy necesaria*

c) *Necesaria*

d) *Poco necesaria*

e) *Indiferente*

11. Globalmente, cómo valora la intervención del EOEP:

a) *Excelente*

b) *Muy buena*

c) *Buena*

d) *Regular*

e) *Mala*

Una vez cumplimentado el cuestionario al dorso, si cree que los E.O.E.Ps. deben realizar otras funciones distintas o desea realizar alguna observación, especifíquelo en este espacio:

A continuación exponemos las ocho funciones que la Administración educativa extremeña asigna a los EOEPs en los centros. No se incluyen, por tanto, las funciones que los Equipos tienen asignadas en el sector de su influencia como son las evaluaciones psicopedagógicas y los dictámenes de escolarización, así como los informes preceptivos para las solicitudes de becas. Su tarea consistirá, por un lado, en señalar (X) el grado de prioridad según la importancia que concede a cada una de ellas, y por otro lado, se le pide su opinión respecto del grado en que el EOEP desarrolla estas funciones en su centro. Por favor, ajústese a los siguientes criterios: 5) *Mucho*, 4) *Bastante*, 3) *Suficiente*, 2) *Poco*, 1) *Nada*

FUNCIONES EN LOS CENTROS	Grado de prioridad asignada	Grado en que se desarrolla
1. Asesorar en la planificación y desarrollo de los procesos de enseñanza de los aprendizajes básicos, proponiendo, cuando así proceda, programas preventivos, de enriquecimiento instrumental y para el desarrollo o competencias específicas	5	5
	4	4
	3	3
	2	2
	1	1
2. Colaborar con el profesorado en la definición, secuenciación y/o revisión de los contenidos nucleares o básicos de las distintas áreas, fundamentalmente las instrumentales, concretando, a partir de estos contenidos, los criterios de evaluación y promoción entre ciclos o etapas.	5	5
	4	4
	3	3
	2	2
	1	1
3. Dinamizar las estructuras organizativas de los centros, en especial de la Comisión de Coordinación Pedagógica y los Equipos de Ciclo, interviniendo, a través de las mismas, con el fin de asegurar la coordinación entre todos los profesionales y la coherencia de las distintas actuaciones.	5	5
	4	4
	3	3
	2	2
	1	1
4. Asesorar en la intervención de los distintos profesionales de apoyo, basándose en las necesidades educativas concretas que manifieste el alumno/a y las funciones de cada perfil profesional, para garantizar la complementariedad de planteamientos.	5	5
	4	4
	3	3
	2	2
	1	1
5. Asesorar en la organización y funcionamiento de los apoyos y refuerzos educativos, tanto generales como específicos.	5	5
	4	4
	3	3
	2	2
	1	1

FUNCIONES EN LOS CENTROS	Grado de prioridad asignada	Grado en que se desarrolla
6. Colaborar en el diseño y/o revisión del Plan de Acción Tutorial y Orientación educativa para garantizar intervenciones integrales, secuenciadas y sistemáticas, que aseguren la individualización, personalización y ajuste a las respuestas educativas en torno a los ejes: “Aprender a ser y sentir”, “Aprender a hacer”, “Aprender a aprender” y “Aprender a convivir”.	5	5
	4	4
	3	3
	2	2
	1	1
7. Diseñar medidas específicas y/o de compensación educativa, especialmente en aquellos Centros definidos de “atención educativa preferente” en el Plan de Mejora.	5	5
	4	4
	3	3
	2	2
	1	1
8. Desarrollo del Plan de Apoyo a la Participación Educativa, potenciando la cooperación y corresponsabilidad entre padres y profesores, y colaborando en los procesos de información/formación a las familias.	5	5
	4	4
	3	3
	2	2
	1	1
<p>De las funciones señaladas, indique por orden de preferencia las cuatro más importantes para usted (indique sólo los números):</p> <p style="text-align: center;"> 1^a 2^a 3^a 4^a <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </p>		

PÁGINA 300 EN BLANCO



MESAS DE TRABAJO SIMULTÁNEAS

**“Retos de futuro de la Intervención
Psicopedagógica en Educación Infantil,
Educación Primaria y Educación Especial”**

PÁGINA 302 EN BLANCO

CONCLUSIONES

PÁGINA 304 EN BLANCO

EOEPs DE ATENCIÓN TEMPRANA

SITUACIÓN ACTUAL - RETOS DE FUTURO

Desde que se incorporaron los Equipos de Atención Temprana al Sistema Educativo como Servicios de Apoyo a la Integración Escolar de Alumnos de 0 a 6 años con Necesidades Educativas Especiales, se han producido cambios importantes en el propio Sistema, lo que hace necesario reflexionar sobre la intervención futura de estos Equipos.

Entre los mencionados cambios se destacan como más significativos los siguientes:

- La incorporación de alumnos y alumnas a los Centros dependientes de la Consejería de Educación se produce actualmente, con carácter general, a los 3 años. Este hecho contrasta con la situación anterior, en la que la incorporación se producía, con carácter general, a los 4 y, ocasionalmente, a los 5, 6 e incluso más años. Hasta esa edad, los Centros Infantiles dependientes de la Consejería de Bienestar Social, acogían en sus aulas a un alto porcentaje de niños y niñas desde 0 hasta 6, e incluso 7 años. Por este motivo las tareas de detección y prevención, prioritarias para los Equipos de Atención Temprana, se debían realizar en este ámbito.
- Actualmente los Centros Infantiles dependientes de la Consejería de Bienestar Social escolarizan alumnado entre 0 y 3 años y sólo excepcionalmente a alumnos de edades superiores.

Esto supone que los ámbitos de detección y prevención se trasladan también a los Centros Educativos dependientes de la Consejería de Educación, los cuales vienen siendo atendidos ordinariamente por los Equipos Generales, no especializados en edades tan tempranas, con las consiguientes dificultades tanto en el diagnóstico como en el asesoramiento en intervenciones específicas.

Además de las razones expuestas, hay que tener en cuenta la creación de tres nuevos Equipos de Atención Temprana, hasta completar la cobertura de los ocho Distritos Educativos existentes en la Comunidad Autónoma.

Estos cambios han ido provocando la modificación de las Instrucciones de Funcionamiento, hasta llegar a la situación actual en la que se han ampliado los ámbitos de intervención, siendo éstos los siguientes:

1. Centros Infantiles dependientes de las Consejerías de Educación o Bienestar Social.
2. Centros Infantiles Municipales.
3. Centros Infantiles de titularidad privada (guarderías).
4. Población menor de 6 años no escolarizada.
5. Alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales escolarizados en Segundo Ciclo de Educación Infantil en los Centros de Educación Infantil y Primaria dependientes de la Consejería de Educación, previa demanda justificada del Equipo General correspondiente.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto y la lógica pretensión de la Consejería de Educación de rentabilizar sus recursos en centros propios, la intervención futura de los Equipos de Atención Temprana, podría plantearse como sigue.

A.- ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN, POBLACIÓN A ATENDER Y ACTUACIONES

A.1. CENTROS INFANTILES DEPENDIENTES DE LA CONSEJERÍA DE BIENESTAR SOCIAL

Población:

1. Alumnado con alguna discapacidad ya detectada por el CADEX, CEDI, Asociaciones... que, como consecuencia de la misma, presenta NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES de carácter PERMANENTE.
2. Alumnado con NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES NO PERMANENTES o “en situación de riesgo”, ordinariamente no detectadas.

Actuaciones:

- Detección y prevención.
- Diagnóstico.
- Seguimiento.
- Asesoramiento familiar.
- Asesoramiento al centro infantil.
- DICTÁMENES para determinar la modalidad de escolarización en el acceso a los Centros Escolares dependientes de la Consejería de Educación.

Modalidad de atención:

A demanda del Centro Infantil

A.2. CENTROS INFANTILES MUNICIPALES

La intervención se realizaría, previa demanda de los Centros, en el alumnado que presente o pueda presentar necesidades educativas especiales tanto de carácter permanente como transitorias y se realizarían las mismas actuaciones que en los Centros Infantiles dependientes de la Consejería de Bienestar Social.

A.3. CENTROS INFANTILES PRIVADOS

La atención sería similar a la propuesta para los Centros Infantiles Municipales.

A.4. ALUMNADO SIN ESCOLARIZAR

Actuaciones:

- Valoración de necesidades educativas y derivación a otros servicios, cuando proceda.
- Orientación sobre la modalidad de escolarización y el tipo de centro más apropiado, según situación y necesidades.

Modalidad de intervención:

A demanda de familia y /o por derivación de otros Servicios Educativos, Sociales o Sanitarios.

A.5. SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN CENTROS EDUCATIVOS DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Población:

Alumnado con NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE CARÁCTER PERMANENTE escolarizado en centros sostenidos con fondos públicos en una modalidad de escolarización distinta a la ordinaria y, por tanto, con DICTAMEN y RESOLUCIÓN DE ESCOLARIZACIÓN.

Actuaciones:

- Seguimiento.
- Asesoramiento a profesores tutores y profesores de apoyo.
- Seguimiento familiar.
- Revisión al finalizar la etapa Infantil.

Modalidad de atención:

- Preferente y directa.

En alumnado de entre 3-6 años que no presenta necesidades educativas especiales de carácter permanente, escolarizado en modalidad ordinaria, la competencia la tiene el **Equipo General**. No obstante, dicho Equipo podría solicitar excepcionalmente para cuestiones concretas suficientemente justificadas, asesoramiento específico del Equipo de Atención Temprana correspondiente.

Ordinariamente quedaría excluido del ámbito de intervención de los Equipos de Atención Temprana el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad auditiva y/o visual, al ser atendidos por los EQUIPOS ESPECÍFICOS correspondientes.

No obstante, debe mantenerse la coordinación correspondiente entre los Equipos de Atención Temprana y dichos Equipos Específicos con el fin de realizar actuaciones tales como: elaboración del Censo de a.c.n.e.e., selección y petición de material específico, intervenciones complementarias y derivación de casos cuando proceda, etc.

B.- MODALIDAD DE ATENCIÓN

Todo lo expuesto lleva a la conclusión de que **NO HABRÍA CENTROS DE ATENCIÓN SISTEMÁTICA**, sino alumnado destinatario sistemáticamente de esta atención, por presentar necesidades educativas especiales que justifican una intervención específica

La atención se prestaría, por tanto, teniendo en cuenta las necesidades concretas de cada alumno/a pero también, en función de los **RECURSOS PERSONALES EXISTENTES EN LOS CENTROS**.

C.- COORDINACIÓN

La tarea de coordinación sigue siendo **PRIMORDIAL** para los Equipos de Atención Temprana. Es más, con el modelo propuesto se vería reforzada a la vez que, como se ha señalado, los usuarios principales del servicio serían los alumnos y alumnas.

Esta coordinación, a título orientativo, se establecería necesariamente con las siguientes instancias:

- CADEX.
- ASOCIACIONES.
- CEDI: SERVICIOS SANITARIOS (especializados y pediatras).
- EQUIPOS: Generales y Específicos.
- ENTRE los distintos EQUIPOS DE ATENCIÓN TEMPRANA. Se estima necesario, como mínimo, la celebración de reuniones de coordinación con una periodicidad trimestral a lo

largo del curso. En estas reuniones se procedería también a la **EVALUACIÓN del modelo de funcionamiento propuesto**.

D.- JORNADAS INTERNAS

Serían de carácter regional y se celebrarían con una periodicidad anual.

Servirían de **EVALUACIÓN GENERAL** y serían la base de las futuras planificaciones.

E.- CARÁCTER EXPERIMENTAL DEL MODELO

Este modelo que se propone tendría necesariamente **CARÁCTER EXPERIMENTAL**.

En función de los resultados de las evaluaciones se iría definiendo y perfilando un modelo adaptado a las características, necesidades y recursos del sistema educativo extremeño.

EOEPs ESPECÍFICOS VISUALES Y AUDITIVOS

Las conclusiones y propuestas de la Mesa de Trabajo integrada por los representantes de los Equipos Específicos giran en torno a cinco grandes bloques:

- Asesoramiento a centros.
- Intervención con el alumnado.
- Intervención con familias.
- Intervención en el Sector.
- Funcionamiento interno del equipo.

ASESORAMIENTO A CENTROS

Parece necesario actualizar, revisar y redefinir la Red de Centros de Escolarización Preferente de Sordos.

Es preciso facilitar el intercambio de experiencias entre centros que escolaricen alumnado con deficiencia visual o auditiva, institucionalizar la formación en estos centros y pedir mayor implicación de los Centros de Profesores y Recursos en este tipo de formación.

Sería conveniente buscar fórmulas que aseguren la estabilidad del profesorado en los centros de escolarización preferente de sordos e incentivar su implicación reconociéndola como experiencia de innovación educativa, al igual que se hace con el Plan Experimental de Mejora para Centros Preferentes.

En los Proyectos Educativo y Curricular de los centros, es preciso tener en cuenta la presencia del alumnado con deficiencias sensoriales.

Sería conveniente una dotación económica extraordinaria para los centros de escolarización preferente de deficientes auditivos.

INTERVENCIÓN CON EL ALUMNADO

Para conseguir una enseñanza más inclusiva es necesario intervenir con el profesorado en la programación y gestión del aula.

También es necesario organizar y/o regular las actividades de recreo para facilitar la participación del alumnado con deficiencia visual y auditiva para conseguir mayor nivel de integración social. Para ello, es preciso trabajar las habilidades personales y sociales de este alumnado de forma que adquiera seguridad en sí mismo y en sus relaciones con los otros.

INTERVENCIÓN CON LAS FAMILIAS

Es importante propiciar el contacto de las familias con problemas similares, con el fin de crear una red familiar de apoyo.

También es necesario diseñar estrategias para favorecer una actitud positiva de las familias hacia los centros de escolarización preferente.

INTERVENCIÓN EN EL SECTOR Y COORDINACIÓN CON OTROS SERVICIOS

Se considera conveniente dar a conocer el protocolo de intervención de los equipos específicos al resto de equipos.

Con el fin de conseguir planteamientos unitarios y establecer estrategias comunes de intervención, es preciso realizar reuniones sistemáticas a lo largo del curso entre los distintos equipos específicos y, al menos, una reunión anual de información con el resto de equipos.

Se necesita unificar y regular tanto el proceso de la Evaluación Psicopedagógica como los instrumentos de evaluación.

Deben elaborarse protocolos en los que se definan:

- Modelos de intervención con alumnos.
- Modelos de intervención con familias.
- Custodia de documentos.
- Relación con otras instituciones.

Finalmente, se considera necesario mejorar la coordinación con los servicios sociales y sanitarios, definir los procedimientos para el intercambio de información y elaborar un modelo común de hoja de derivación entre las distintas instituciones.

EOEPS GENERALES

Las conclusiones y propuestas de las distintas Mesas de Trabajo integradas por representantes de Equipos Generales giran en torno a cinco grandes bloques:

- Asesoramiento a Centros.
- Intervención con el alumnado.
- Intervención con familias.
- Intervención en el sector.
- Funcionamiento interno del Equipo.

Con el fin de evitar la reiteración, se han tratado de integrar las conclusiones de las distintas Mesas en una “propuesta-síntesis” que se resume a continuación:

1. ASESORAMIENTO A LOS CENTROS

INTERVENCIONES GLOBALES

La Intervención global con carácter preventivo ha de desarrollarse en corresponsabilidad con los centros, tanto desde el punto de vista organizativo como metodológico, con compromisos asumidos por todos, incluidos en la Programación General Anual (P.G.A.).

Estas intervenciones globales y preventivas se consideran una estrategia importante para reducir las intervenciones individuales, que restan tiempo y eficacia. No obstante, parece necesario clarificar el concepto *intervención global* y contar con formación específica para abordarla.

Se destaca la importancia del asesoramiento en los contenidos, procesos y secuencias de aprendizaje.

Los programas de intervención que se diseñen deben ser claros, completos, accesibles y viables en la dinámica del aula. Previo a la propuesta de los programas, el profesorado ha de contribuir en la detección de necesidades cumplimentando los cuestionarios correspondientes.

Es preciso avanzar en un “asesoramiento colaborativo” con respecto a los docentes y establecer códigos de comunicación efectivos con el profesorado de los centros.

COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA (C.C.P.)

La Comisión de Coordinación Pedagógica se considera una estructura esencial para incorporar intervenciones globales en los centros y para el desarrollo, seguimiento y evaluación de los programas propuestos. Por eso se hace necesario conseguir un funcionamiento eficaz de la misma en todos los centros y buscar alguna estructura similar que la sustituya en aquellos centros que, por su tamaño, no tienen obligación de constituirla. Para ello es fundamental contar con la implicación del Equipo Directivo y el apoyo del Servicio de Inspección.

FUNCIONES DEL EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA (E.O.E.P.S)

Se hace necesario clarificar las funciones de los EOEPs, que deberían quedar recogidas en una norma específica para la comunidad extremeña, con rango de Orden.

Las intervenciones globales, hacia las que debemos tender, exigen abordar aspectos organizativos y metodológicos dentro de las aulas.

La individualización de la enseñanza y el ajuste de la respuesta educativa debe plantearse, especialmente, a través del asesoramiento en la Acción Tutorial.

Los Equipos debemos procurar que el profesorado comprenda la finalidad y utilidad de nuestras propuestas. Sólo así podremos “liberarnos” de la etiqueta de “teóricas” con la que demasiadas veces se denominan nuestras intervenciones.

Para poder ofrecer calidad suficiente, no sólo se debe utilizar el criterio de ratio orientador / alumnos. Basándonos en el principio de individualización es necesario completar este criterio con otros tales como: características de la población, tipología de centros, dispersión geográfica... No todos los alumnos, ni todos los centros son iguales; hay centros pequeños que necesitan la misma atención que centros grandes.

La propuesta de plantillas debería garantizar un máximo de tres centros por Orientador y, por la misma razón, no más de 6 centros por Técnico de Servicio a la Comunidad.

PROYECTO CURRICULAR DEL CENTRO

Se hace preciso concienciar a los profesionales de los centros de la necesidad de revisar y ajustar los proyectos curriculares y adecuarlos a las características del alumnado y del contexto, como primera garantía de atención a la diversidad.

También es preciso que desde los equipos nos esforcemos por analizar y tratar de comprender las necesidades reales percibidas por el profesorado de cada centro.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Al igual que se ha dicho con los proyectos curriculares, también se considera necesario elaborar o revisar los Planes de Atención a la Diversidad de los centros en los que se interviene, ya que el modelo de *escuela inclusiva por el que se apuesta a nivel teórico*, se pone en peligro con determinadas prácticas y modelos organizativos relacionados con la atención a alumnos/as individualmente o en grupo para refuerzo y apoyo pedagógico. Suele hacerse casi siempre fuera del aula ordinaria, con actuaciones poco coordinadas con lo que se crea un subsistema paralelo que es necesario desmontar.

2. LA INTERVENCIÓN CON EL ALUMNADO

EVALUACIÓN

Se hace necesario reducir la tendencia a evaluar resultados en lugar de procesos. Hay que mejorar la evaluación de los estilos de aprendizaje y de los procesos cognitivos del alumnado con el fin de promover intervenciones que los estimulen y mejoren.

También deben mejorarse los procesos, procedimientos e instrumentos de evaluación del grupo-clase. Es importante la elaboración de materiales que garanticen el apoyo eficaz al profesorado en estos aspectos.

Se precisa aumentar la formación práctica de los profesionales respecto a la evaluación. Puede hacerse a través de grupos de trabajo en los que se revisen y valoren tanto los instrumentos como los protocolos utilizados, para concluir elaborando una propuesta de protocolo “no definitivo” que se pondría en práctica para evaluarla posteriormente.

Hay que concienciar al profesorado de que se deben aplicar y valorar las medidas ordinarias previas, antes de realizar las evaluaciones psicopedagógicas.

PREVENCIÓN

Las intervenciones de carácter preventivo deben constituir el grueso de nuestras actuaciones.

Es necesario definir una línea de actuación común para abordar la prevención del fracaso escolar.

También hay que mejorar la evaluación de los contextos. Esto implica dar mayor importancia al papel del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad y como consecuencia, incrementar el número de estos profesionales en los equipos.

ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (A.C.N.E.E.)

Es preciso seguir concienciando al profesorado de que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales no son responsabilidad únicamente del Profesor de Pedagogía Terapéutica o del de Audición y Lenguaje.

3. LA INTERVENCIÓN CON LAS FAMILIAS

No se puede considerar a las familias como únicas responsables del fracaso escolar de sus hijos. Hay más responsables: la escuela, la sociedad etc.

Es preciso priorizar actuaciones que garanticen un mayor nivel de participación “real” de las familias en la dinámica de los centros a través de la colaboración con el profesorado y de su implicación en la toma de decisiones.

Las reuniones que se convocan a comienzos de curso pueden ser un buen momento para iniciar la Acción Tutorial individualizada aclarando y concretando en qué aspectos puede o debe colaborar la familia y potenciando las tutorías de familias.

También deben desarrollarse programas para intervenir con el alumnado y sus familias conjuntamente a través de entrevistas y grupos de terapia (en casos como problemas de absentismo, emocionales, conductuales...).

Asimismo es preciso facilitar la participación y autonomía de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAS) y potenciar las Escuelas de padres. Su funcionamiento no puede depender de la voluntariedad de los equipos. Hay que buscar nuevas estrategias para la implicación real y mayoritaria de la familia en la vida del centro, para lograr el compromiso de padres y madres y conseguir la aceptación de una verdadera corresponsabilidad en el proceso educativo de los hijos.

4. LA INTERVENCIÓN EN EL SECTOR

COORDINACIÓN

Las necesidades de la sociedad actual deben afrontarse aunando esfuerzos entre escuela y comunidad social, a través del desarrollo de un Proyecto Educativo Comunitario, con implicación de todas las instancias.

Es preciso coordinar, complementar y sistematizar la colaboración entre los diferentes servicios e instituciones (educativas, sociales, sanitarias...) consiguiendo una mejora de las relaciones y promoviendo normativa que facilite dicha coordinación y permita la elaboración de protocolos.

Hay que promover un mejor conocimiento de los distintos servicios psicopedagógicos, mediante la difusión de los trípticos y guías a todas las entidades e instituciones educativas, sanitarias y sociales.

También se considera necesario mejorar los cauces de comunicación y coordinación entre el Servicio de Inspección y la Unidad de Programas Educativos.

Hay que promover análisis para detectar las necesidades del sector y proponer protocolos de colaboración para aunar criterios, fomentar los grupos de trabajo y la celebración de jornadas anuales entre EOEPs. También deben crearse foros entre orientadores para el debate e intercambio de materiales.

Abordar la formación interna se considera una necesidad urgente, sobre todo para aspectos concretos tales como: alumnado autista, sobredotación, etc.

Se propone la creación de Equipos Específicos de *Deficientes Motóricos, Alteraciones de Comportamiento y Trastornos Graves del Desarrollo*. Existen en otras Comunidades Autónomas y su carencia en Extremadura obliga a los orientadores a depender de servicios externos que prestan entidades o asociaciones específicas.

También se considera necesario establecer un modelo regional de historial psicopedagógico con el fin de que todos los Equipos lo utilicen y diseñar y desarrollar Programas de Prevención de las Dificultades de Aprendizaje.

La creación de un Centro Regional de Recursos para la Educación Especial potenciaría la formación y el intercambio de experiencias, y fomentaría los procesos de investigación.

INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Se considera importante concretar el procedimiento en la Evaluación Psicopedagógica y definir los procesos y protocolos de derivación de informes entre las diferentes instituciones.

Hay que clarificar a los centros cuáles son las funciones del Equipo y cuándo se debe llevar a cabo la Evaluación Psicopedagógica. Podrían recogerse en un modelo de documento las medidas ordinarias de Atención a la Diversidad con respecto a cada alumno, previas a la Evaluación Psicopedagógica. Sería interesante elaborar documentos para la organización y seguimiento de los refuerzos educativos y los apoyos especializado.

También se considera necesario regular y concretar la Intervención Psicopedagógica en los Centros Educativos Concertados.

ABSENTISMO ESCOLAR

Es preciso agilizar la normativa que desarrolle el reciente Decreto de Absentismo y poner en funcionamiento estructuras y redes eficaces de comunicación entre instituciones y servicios.

5. EL FUNCIONAMIENTO INTERNO DEL EOEP

Hay que destacar la importancia que para el funcionamiento de los equipos tienen los espacios para las relaciones personales, como construcción del “ECRO compartido”.

También hay que destacar la importancia de los abordajes interdisciplinarios y el análisis riguroso de las necesidades educativas del Sector, para dar la respuesta apropiada como Equipo.

Debe dotarse a todos los equipos de sedes dignas, así como de materiales adecuados. En los centros debe reservarse un lugar adecuado e independiente para las intervenciones con padres y alumnos.

Para la dotación de equipos informáticos con LINEX debe tenerse en cuenta que los más apropiados para los E.O.E.P.s son los portátiles, dada la movilidad constante de los profesionales.

La formación de los profesionales integrantes de los Equipos de Orientación debe abordarse mediante el estudio de casos, constitución de pequeñas comisiones que trabajen temas concretos para exponer después al resto del grupo...; en formación externa, a través de cursos y jornadas organizados por la Administración. También se debe potenciar la formación específica en pruebas concretas, deficiencias específicas..., para promover un continuo reciclaje profesional.

Por último, es necesario seguir insistiendo en la excesiva burocratización que generan las hojas de atención sistemática, la falta de tiempo para abordar el trabajo con planteamientos interdisciplinarios, la ausencia de soluciones para la cobertura de los desplazamientos en vehículo propio, o la falta de reconocimiento de las tareas de la Dirección.

Se propone, asimismo, la dotación de personal no docente para la realización de las tareas burocráticas.

OTRAS DEMANDAS O PROPUESTAS DE CARÁCTER GENERAL

La dotación de profesores de apoyo de PT y AL no debería estar vinculada al número de acnee existente en los centros, sino a la población escolar general y a las características específicas de cada centro. Esto evitaría “la necesidad de buscar alumnos con problemas” como vía para conseguir recursos de apoyo.

Es necesario intervenir de forma activa y complementaria, desde todas las instancias, en el Plan de Prevención del fracaso escolar.

En determinados centros es preciso contar con mediadores culturales para apoyar la integración y favorecer el proceso de aprendizaje tanto de minorías étnicas como de inmigrantes.

PÁGINA 318 EN BLANCO

ANEXOS



Normativa Reguladora del Funcionamiento de los EOEPs

PÁGINA 320 EN BLANCO

INSTRUCCIÓN DE VEINTISÉIS DE AGOSTO DE 2005, DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE CALIDAD Y EQUIDAD EDUCATIVA, POR LA QUE SE REGULA EL FUNCIONAMIENTO ESPECÍFICO DE LOS EQUIPOS DE ATENCIÓN TEMPRANA.

La INSTRUCCIÓN de la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa, de fecha veinticinco de agosto de 2005 regula, con carácter general, el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (E.O.E.P.s) de la Comunidad Autónoma de Extremadura con el fin de integrar sus procesos de intervención en la nueva estructura orgánica de la Consejería de Educación, y para seguir avanzando hacia un Modelo Regional de Orientación que garantice el ajuste de las distintas actuaciones a las necesidades existentes.

Las características específicas de los Equipos de Atención Temprana así como los cambios acaecidos en la escolarización de alumnado de Educación Infantil en los Centros dependientes de la Consejería de Bienestar Social, exigen una revisión de las prioridades, estrategias, tiempos, líneas y ámbitos de intervención de dichos Equipos, así como INSTRUCCIONES COMPLEMENTARIAS que definan, enmarquen y unifiquen su funcionamiento específico, regulando, asimismo, la coordinación y complementariedad con otros Equipos y Servicios.

Con estos fines se dicta la presente INSTRUCCIÓN que es complementaria a la ya citada de 25 de agosto de 2005.

PRIMERA. FINALIDAD DE LOS EQUIPOS DE ATENCIÓN TEMPRANA

Los Equipos de Atención Temprana son un recurso educativo de apoyo al alumnado de 0 a 6 años con necesidades educativas especiales, residente en Extremadura.

Tienen como responsabilidad específica identificar las situaciones y circunstancias de riesgo en la etapa de 0 a 6 años, anticiparse a la aparición de problemas, detectarlos tempranamente, intervenir en ellos y/o asesorar sobre la intervención más adecuada, tanto a los centros educativos como a las familias.

Por tanto, sus funciones se concretan en:

- Prevenir la aparición de necesidades educativas especiales, interviniendo en las circunstancias “de riesgo”.
- Detectar estas necesidades lo más tempranamente posible.
- Intervenir en las mismas directa o indirectamente, según proceda.

SEGUNDA. PRINCIPIOS QUE HAN DE ORIENTAR LA INTERVENCIÓN

Las características de la etapa y la dificultad de separar los distintos aspectos y circunstancias, imponen intervenciones globales y contextualizadas.

Por esta razón, sin olvidar la perspectiva educativa que debe presidir cualquier actuación, es necesario asegurar la coordinación y colaboración con otras instituciones y servicios, fundamentalmente con el Centro Extremeño de Desarrollo Infantil (C.E.D.I.) y los CADEX, con los procesos y procedimientos que oportunamente se determinen.

El peso educativo que las familias tienen en este periodo de la infancia, reclama que la intervención de los Equipos de Atención Temprana se realice, no sólo con el niño/a y su entorno escolar sino también y de modo muy directo, con el entorno familiar.

TERCERA. ÁMBITOS DE ACTUACIÓN

Las funciones de los Equipos de Atención Temprana se desarrollarán en el ámbito territorial del Distrito correspondiente, según queda definido en la Orden de 24 de septiembre de 2005 por la que se regula la Sectorización de los Equipos Psicopedagógicos en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Las líneas de actuación, como ha quedado definido en la Instrucción de esta Dirección General de 25 de agosto, deben enmarcarse en los siguientes ámbitos de intervención:

- Los Centros.
- El Sector.
- El Equipo como grupo.

CUARTA. LÍNEAS DE ACTUACIÓN

Las líneas de actuación a desarrollar en los ámbitos del Sector y del Equipo como grupo, son básicamente las mismas que para el resto de los Equipos, por lo que han quedado definidas en la Instrucción general citada.

Sin embargo, las especiales características de los Centros en los que intervienen los Equipos de Atención Temprana hacen aconsejable definir, para este ámbito, actuaciones específicas.

Estas líneas son básicamente las siguientes:

- a-1) Intervención en las necesidades educativas especiales que se detecten en Centros Infantiles de titularidad pública dependientes de:
 - Consejería de Educación.

- Consejería de Bienestar Social.
 - Ayuntamientos.
 - Diputaciones.
 - Unidades de Educación Infantil de Centros de Infantil y Primaria sostenidos con fondos públicos, previa demanda de colaboración, debidamente argumentada, por el Equipo General responsable del Centro.
 - Centros Infantiles privados, previa demanda debidamente justificada.
- a-2) Elaboración, adaptación y divulgación de materiales que faciliten la detección de las situaciones “de riesgo” y/o la identificación y especificación de las necesidades educativas especiales en los centros citados.
- a-3) Asesoramiento en la planificación y desarrollo de programas preventivos, de estimulación, rehabilitación y refuerzo, fundamentalmente en el campo de la comunicación y el lenguaje, partiendo de las programaciones del aula en las que el alumnado sujeto de intervención está escolarizado.
- a-4) Asesoramiento en el diseño y desarrollo de Programas de autonomía personal, habilidades sociales y de convivencia.
- a-5) Orientación y asesoramiento a las familias en aquellos aspectos que favorezcan un desarrollo armónico e integral del niño/a, así como en habilidades y estrategias que faciliten la autonomía de dichas familias en la utilización eficaz de los recursos socio – educativos y sanitarios.
- a-6) Diseño de medidas específicas y/o de compensación educativa de apoyo a la diversidad cultural, especialmente en aquellas zonas definidas en el Plan Experimental de Mejora como de “Atención Educativa Preferente”.

QUINTA. ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO

Los Equipos de Atención Temprana concretarán con los Servicios Provinciales correspondientes los Centros de atención sistemática, así como la periodicidad de atención y el tiempo de permanencia en los mismos.

Para ello se tendrán en cuenta: el nº total de Centros Infantiles del Distrito correspondiente, el alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en los mismos y el nivel de implicación de los propios Centros.

En todo caso, y dado que el horario de atención al alumnado por parte de los profesionales de los Centros Infantiles es continuado y amplio, se asegurará la presencia en los mismos en aquellas horas en que sea más fácil la intervención o coordinación con los profesionales.

Se reservarán, no obstante, tres días a la semana por miembro para:

- Tareas prioritarias de sector , coordinación con Servicios Sociales y Sanitarios y trabajo interno del equipo.
- Tareas de colaboración con el Equipo General en Unidades de Infantil de Centros sostenidos con fondos públicos de Infantil y Primaria, previa demanda debidamente argumentada.
- Atención puntual en Centros Infantiles privados previa demanda debidamente justificada.

SEXTA. ENTRADA EN VIGOR

La presente Instrucción que es complementaria a la de 25 de agosto de esta Dirección General, por la que se regula el funcionamiento de los E.O.E.P.s en la Comunidad Autónoma de Extremadura, entrará en vigor el día siguiente al de su firma.

Será de aplicación a todos los Equipos de Atención Temprana y deja sin vigencia las que, para los mismos fines, dictó en su momento la extinguida Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa.

Mérida, 26 de agosto de 2005.

EL DIRECTOR GENERAL DE
CALIDAD Y EQUIDAD EDUCATIVA
Fdo: Tomás García Verdejo

ANEXO I

ORGANIZACIÓN GENERAL DEL EQUIPO

EQUIPO: CURSO:

SECTOR: CÓDIGO:

DOMICILIO: LOCALIDAD: TELÉFONO:

	PSICÓLOGO/A	PEDAGOGO/A	TRABAJADOR/A. SOCIAL	LOGOPEDA	TOTAL
Nº PUESTOS CREADOS					
Nº PUESTOS EN FUNCIONAMIENTO					

DIRECTOR/A DEL EQUIPO:

NOMBRES, APELLIDOS	PERFIL PROFESIONAL	LUGAR DE LA ACTUACIÓN	HORARIO SEMANAL				TOTAL HORAS
			LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	

EL/LA DIRECTOR/A

Fdo:

ANEXO II

CUADRO HORARIO INDIVIDUAL DE CADA UNO DE LOS PROFESIONALES

NOMBRE Y APELLIDOS: D.N.I.: N.R.P.:
 PUESTO DE TRABAJO: SITUACIÓN ADMINISTRATIVA: AÑOS DE SERVICIO:
 AÑOS PERMANENCIA EN EL EQUIPO: EQUIPO: SECTOR:

CENTROS DE ATENCIÓN SISTEMÁTICA EN LOS QUE INTERVIENE	PERIODICIDAD	KILÓMETROS A SEDE (ida y vuelta)
TOTAL KILÓMETROS DESPLAZAMIENTO SEMANAL		

DISTRIBUCIÓN HORARIA

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	TOTAL
PERMANENCIA EN SEDE						
PERMANENCIA EN CENTROS						
CÓMPUTO HORARIO POR DESPLAZAMIENTOS (Aplicar tabla recogida en Instrucciones)						
CÓMPUTO HORARIO POR ACTIVIDADES DE FORMACIÓN						7h. 30 m.
HORARIO TOTAL						37h. 30 m.

VºBº EL/LA DIRECTOR/A DEL EQUIPO

EL/LA INTERESADO/A

ANEXO III

DESCRIPCIÓN GENERAL DEL DISTRITO

EQUIPO DE ATENCIÓN TEMPRANA DISTRITO: LOCALIDAD:

LOCALIDADES CON CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL	TITULARIDAD			DISTANCIA EN KMS. A SEDE DEL EQUIPO	TIPO DE ATENCIÓN			
	PÚBLICA		PRIVADA		semanal	quincenal	Otros (especificar)	puntual
	C.B.S. (1)	AYUNTA- MIENTO						
LOCALIDAD	CENTRO							

* Número total de localidades: *Número total de centros de Educación Infantil sostenidos con fondos públicos:

*Número total de centros de Educación Infantil sostenidos con fondos públicos: * Otros recursos educativos sanitarios y sociales del distrito:

(1) C.B.S./Consejería de Bienestar Social

ANEXO IV

DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

EQUIPO DE ATENCIÓN TEMPRANA DEL DISTRITO: CURSO:

LOCALIDAD: LOCALIDAD:

TITULARIDAD DEL CENTRO: LOCALIDAD:

PROFESIONAL QUE ATIENDE EL CENTRO:

EDUCACIÓN INFANTIL			
1º CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL		2º CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL	
De 0 a 1 año	De 1 a 2 años	De 2 a 3 años	De 3 a 4 años
De 4 a 5 años			
De 5 a 6 años			
TOTAL ALUMNOS/AS			
TOTAL ALUMNOS/AS DEL CENTRO: TOTAL PROFESORES/AS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y /O TÉCNICOS DE EDUCACIÓN INFANTIL:			
OBSERVACIONES:			

ALUMNADO CON N.E.E ASOCIADAS A CONDICIONES PERSONALES				
PSÍQUICOS	ASOCIADAS A DISCAPACIDAD		ASOCIADAS A SOBREDOTACIÓN	
	MOTÓRICOS	ALTERACIÓN GRAVE CONDUCTA	TRASTORNOS DEL COMPORTAMIENTO	ALTERACIÓN GRAVE DEL LENGUAJE
Sensoriales	Visuales	Auditivos		
TOTAL ALUMNOS CON N.E.E. PERMANENTES:				
OBSERVACIONES:				

N.E.E. TRANSITORIAS ASOCIADAS A CONDICIONES SOCIALES Y CULTURALES.- COMPENSACIÓN		
Inmigrantes	Minorías étnicas	Desventaja Social/ Problemas de aprendizaje
		Alumnos con desconocimiento del español
TOTAL ALUMNOS CON N.E.E. TRANSITORIAS:		
OBSERVACIONES:		

ANEXO V

PLANIFICACIÓN DE LA ACTUACIÓN EN CENTROS

MES DE **DE 200**

EQUIPO DE ATENCIÓN TEMPRANA DE:

ACTUACIONES QUE PROGRAMA PARA EL PRESENTE MES EL MIEMBRO DEL E.A.T. . D./D^a:

Centro: Localidad: Fecha: Horario: Tareas programadas: Profesionales implicados: Valoración de las tareas realizadas: Observaciones:
Centro: Localidad: Fecha: Horario: Tareas programadas: Profesionales implicados: Valoración de las tareas realizadas: Observaciones:
Centro: Localidad: Fecha: Horario: Tareas programadas: Profesionales implicados: Valoración de las tareas realizadas: Observaciones:
Centro: Localidad: Fecha: Horario: Tareas programadas: Profesionales implicados: Valoración de las tareas realizadas: Observaciones:

POR EL CENTRO

POR EL EQUIPO

Fdo.:

Fdo.:

ANEXO VI

ACTUACIONES PUNTUALES Y/O MODIFICACIONES AL PLAN DE ACTUACIÓN

UTILIZACIÓN CON CARÁCTER EXCEPCIONAL CUANDO LA ACTUACIÓN REQUIERA DESPLAZAMIENTOS NO PREVISTOS EN EL PLAN ANUAL

EQUIPO: SECTOR:
 QUINCENA DEL AL DE DE 200

DÍA	HORARIO	ACTUACIÓN (Sede, Centro o Centros)	OBJETIVO DE LA ACTUACIÓN	PROFESIONALES	OBSERVACIONES (Locomoción, Medio que utiliza, Dieta, Pernocta...)

Queda aprobada para su desarrollo

EL/LA RESPONSABLE DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

EL/LA DIRECTOR/A /COORDINADOR/A

Fdo.:

Fdo.:

DEMANDA DE COLABORACIÓN EOEPs- EAT - E. ESPECÍFICOS.

EQUIPO QUE REALIZA LA DEMANDA		EQUIPO AL QUE SE REALIZA LA DEMANDA	
EQUIPO:		EQUIPO:	
DIRECCIÓN:		DIRECCIÓN:	
TELÉFONO:		TELÉFONO:	
FECHA DE DEMANDA:			
Datos del alumno/a	Apellidos:		
	Nombre:		
	Fecha Nto.:		
Datos del Centro	C.P.:		
	Localidad:		
Datos del Aula	Curso:		
	Tutor/a:		
Datos que aporta el EOEP:			
Entrevista familiar:		SÍ	NO
Hoja demanda del tutor/a:		SÍ	NO
Informes médicos:		SÍ	NO
Pruebas aplicadas por el EOEP:		SÍ	NO
Registro de Observación:	Escala de desarrollo:	Otras:	
Tipo de ayuda que solicita:			
Orientación sobre pruebas psicopedagógicas:		Orientación sobre materiales específicos:	
Colaboración en la valoración psicopedagógica:		Seguimiento de alumnos:	
Colaboración en la organización de la respuesta educativa:		Colaboración en el informe psicopedagógico:	
Orientaciones sobre materiales curriculares:		Orientaciones a la familia:	
Colaboración en Adaptaciones Curriculares:		Otras:	
Solicitud ayudas técnicas y materiales específicos:			
Propuesta intervención			
Fecha	Tipo de Intervención acordada		
Observaciones			

PÁGINA 332 EN BLANCO

INSTRUCCIÓN POR LA QUE SE REGULA EL FUNCIONAMIENTO DE LOS EQUIPOS DE ATENCIÓN A DEFICIENTES VISUALES EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE EXTREMADURA, EN BASE AL CONVENIO DE COLABORACIÓN ENTRE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA Y LA ORGANIZACIÓN NACIONAL DE CIEGOS ESPAÑOLES

El cinco de diciembre de 2002, el entonces Consejero de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura, y la Directora de Educación de la Organización Nacional de Ciegos Españoles, firman un Convenio para establecer un marco de colaboración que asegure la atención educativa a todo el alumnado escolarizado en la Comunidad Autónoma de Extremadura cuyas necesidades se deriven de la deficiencia visual.

En la Cláusula 10ª de dicho Convenio se establece que las líneas prioritarias de actuación y funcionamiento de los Equipos Específicos de Atención a Deficientes Visuales, se ajustarán a la Instrucción que, para tal fin, dicte el Director General de Formación Profesional y Promoción Educativa en su calidad de Presidente de la Comisión de Seguimiento del Convenio, tras recoger las propuestas realizadas por la O.N.C.E. a través de sus representantes en dicha Comisión.

En enero del presente año, se produjeron cambios importantes en la Consejería. Con el nombramiento de una nueva Consejera, asistimos también a un cambio en el nombre; la antigua Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología pasa a denominarse, desde ese momento, CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN.

Por Decreto del Presidente 108/2005, de 26 de abril, se modifica la estructura orgánica y el Servicio de Programas Educativos y Atención a la Diversidad que hasta ese momento estaba integrado en la extinguida Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa, se incorpora a la Dirección General de CALIDAD Y EQUIDAD EDUCATIVA que sustituye, aunque con modificaciones sustanciales en su estructura y funciones, a la antigua Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros.

El Director General de Calidad y Equidad Educativa es a partir del Decreto anteriormente citado, el que tiene atribuidas las competencias en Atención a la Diversidad y el que pasa a ostentar, por tanto, la Presidencia de la Comisión de Seguimiento del Convenio.

En base a las competencias citadas se dicta la presente INSTRUCCIÓN que tiene la finalidad de integrar los procesos de intervención de los Equipos Específicos de Atención a Deficientes Visuales en la nueva estructura orgánica de la Consejería de Educación y de ajustar las intervenciones de dichos Equipos a lo establecido en el acuerdo suscrito por ambas instituciones y a las aportaciones realizadas por la Comisión de Seguimiento del Convenio.

I. COMPOSICIÓN, ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LOS EQUIPOS DE ATENCIÓN EDUCATIVA A ALUMNOS Y ALUMNAS CON CEGUERA O DEFICIENCIA VISUAL

Los Equipos Específicos de Atención a Deficientes Visuales de la Comunidad Autónoma de Extremadura quedan definidos en la cláusula 9ª del Convenio. La composición de cada Equipo Específico es la definida en el Anexo I , punto A) de dicho Convenio. Están conformados por profesionales de las dos Instituciones con dependencia orgánica y administrativa de la Institución correspondiente. La dependencia funcional lo es de la Comisión de Seguimiento a través de la respectiva Comisión Permanente. Tienen ámbito provincial.

Dada la extensión de las dos provincias que constituyen la Comunidad Autónoma y con el fin de acercar los recursos a las necesidades y facilitar los desplazamientos de los profesionales, estos Equipos tendrán una sede y una o varias subsedes donde, habitualmente, celebrarán sus reuniones y desarrollarán las funciones y tareas que no se realicen en los centros educativos. Asimismo, en ellas quedarán archivados y custodiados tanto los documentos generales del Equipo (memoria, proyecto...), como los expedientes del alumnado.

El Equipo Específico de Cáceres tendrá su sede central en Cáceres y una subsele en Plasencia.

El Equipo Específico de Badajoz tendrá su sede central en Mérida, y subsedes en Badajoz, Don Benito y Zafra.

II. CRITERIOS BÁSICOS DE ACTUACIÓN

En el desarrollo de sus funciones, los Equipos Específicos se atenderán a los principios básicos de actuación que se relacionan:

- 1.- La actuación de los Equipos Específicos de Atención a Alumnado con Ceguera o Deficiencia Visual, está dirigida a propiciar el ajuste de la respuesta educativa a las capacidades y necesidades de este alumnado con el fin de desarrollar las capacidades que definen los objetivos generales de la etapa educativa correspondiente .
- 2.- La respuesta educativa debe tener en cuenta el contexto socio-familiar y escolar del alumnado.
- 3.- En el ámbito socio-familiar, se ha de atender especialmente la adaptación del niño y su familia a la ceguera; la superación de los momentos críticos en la aceptación de la misma, tales como la detección, el inicio de la escolaridad, la adolescencia, la normalización de la vida familiar y la participación del niño y su familia en su contexto social habitual.
- 4.- En la intervención en el ámbito escolar se tendrán en cuenta el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular del Centro así como su organización, estrategias de coordinación y

las medidas de atención a la diversidad. Asimismo ha de considerarse el contexto del aula en que se encuentra el alumno, tanto en lo que se refiere a las relaciones con el profesorado, con los compañeros, como a la organización de los espacios y actividades.

- 5.- La intervención de estos Equipos debe entenderse como un trabajo complementario al que realizan los Equipos Generales, los Departamentos de Orientación, los tutores, el profesorado de apoyo y el resto de los servicios educativos y sociales que inciden en el Centro, de forma que se garantice la cooperación, la continuidad y la coherencia de la intervención educativa de todos/as los profesionales implicados.
- 6.- La actuación de los Equipos Específicos debe entenderse de manera global e integral de forma que, en el proceso de desarrollo y aprendizaje, se palién, en la medida de lo posible, las carencias derivadas de la deficiencia visual.

III. DESTINATARIOS DE LOS SERVICIOS DE LOS EQUIPOS ESPECÍFICOS DE ATENCIÓN A DEFICIENTES VISUALES

Serán destinatarios de los Servicios de los Equipos Específicos los siguientes sujetos o colectivos:

- 1.- Alumnos y alumnas con ceguera o deficiencia visual grave, escolarizados en las etapas y niveles previos a la universidad, con una agudeza visual inferior a 1/10 y/o un campo visual inferior al 10%.
- 2.- Con carácter excepcional, podrá ser atendido aquel alumnado que tenga una agudeza visual superior a la anteriormente señalada, sin sobrepasar los 3/10, siempre que en la valoración psicopedagógica se determine la necesidad de una atención específica, derivada de la deficiencia visual, y que se haya autorizado por la Comisión Permanente, previa solicitud de los centros y/o los Equipos que lo detecte.
- 3.- Los tutores, profesores de apoyo y profesorado en general que tenga alguna responsabilidad sobre el alumnado apoyado por el Equipo.
- 4.- Las familias del alumnado con ceguera o déficits visual.

IV. FUNCIONES

Los Equipos Específicos, según la cláusula 10ª del Convenio, intervienen en las necesidades educativas derivadas y relacionadas con la deficiencia visual, complementando la actuación de los servicios educativos prestados con carácter general. Sus funciones quedan definidas en las cláusulas 11ª y 12ª. Estas funciones habrán de concretarse en el Plan Anual de Trabajo de cada uno de los Equipos en actuaciones y programas. Los profesionales participarán en aquellas actividades comunes y específicas, dentro de sus competencias y perfil profesional. Son funciones de los equipos específicos las siguientes:

1. Funciones generales:

- a) Participar activamente en las campañas de detección de personas con ceguera o deficiencia visual organizadas por las instituciones competentes en el tema.
- b) Elaborar y actualizar periódicamente tanto el censo del alumnado con ceguera y deficiencia visual como el mapa de necesidades de su zona de actuación, con el fin de tener un conocimiento exacto y actualizado tanto de las necesidades como de los recursos disponibles.
- c) Colaborar con los Equipos de Orientación Educativa en la valoración psicopedagógica y apoyo al alumnado con n.e.e. asociadas a la deficiencia visual, así como en la propuesta de dictamen de escolarización.
- d) Participar activamente en los programas de investigación y formación permanente que se organicen para los profesionales de estos equipos, tanto desde la Consejería de Educación, como desde la Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- e) Participar en el diseño y desarrollo de las acciones formativas organizadas por ambas instituciones, dirigidas al profesorado o las familias, para mejorar la formación integral del alumnado.
- f) Participar en el establecimiento de los programas experimentales que determinen las instituciones firmantes del Convenio a través de la Comisión de Seguimiento.
- g) Realizar los informes sobre las necesidades del alumnado y su situación socio-familiar que demanden las instituciones firmantes del Convenio a través de la Comisión de Seguimiento.
- h) Colaborar, con los Centros de Profesores y Recursos, en el diseño y desarrollo de aquellas acciones formativas que se crean convenientes, para la formación de los diferentes agentes de la comunidad educativa en el área de la deficiencia visual.
- i) Colaborar con las distintas administraciones y otros agentes de la comunidad educativa en todo aquello que esté relacionado con la atención a las personas con deficiencia visual, a propuesta de la Comisión de Seguimiento.
- j) Elaborar, revisar y/o aplicar los criterios para el funcionamiento del Equipo como grupo y especialmente el apoyo y “tutela” a miembros de nueva incorporación.
- k) Avanzar en la formulación de propuestas para la elaboración del Código Deontológico y el Reglamento de Régimen Interior.
- l) Participar en Grupos de Trabajo y /o Seminarios para potenciar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la intervención con el alumnado ciego o deficiente visual.

2. Funciones de Asesoramiento a Centros:

- a) Asesorar y apoyar a los centros docentes en los que se escolariza alumnado con ceguera y deficiencia visual y colaborar con los Equipos de Orientación Educativa y los Departamentos de Orientación, prestando asesoramiento en aquellos aspectos específicos relacionados con la ceguera y la deficiencia visual.
- b) Facilitar a la comunidad educativa la información suficiente para el proceso de acogida y la escolarización del alumnado con ceguera o deficiencia visual, informando sobre sus características y el apoyo que desde el equipo específico se le va a prestar.
- c) Determinar las adaptaciones de acceso al currículo, facilitar el material específico necesario y participar en el diseño de las adaptaciones curriculares que precise el alumnado ciego o deficiente visual, en colaboración con los profesores tutores, de apoyo, y/o el Equipo o Departamento de Orientación.
- d) Asesorar a los centros en la selección de los libros de texto y materiales curriculares que se van a utilizar y velar para que éstos faciliten la información al Equipo Específico, con la antelación suficiente.
- e) Orientar a los centros para la solicitud de las ayudas que otorga la Consejería de Educación para la adquisición de materiales didácticos específicos y de ayudas técnicas para el acceso al currículo.

3. Funciones de apoyo a alumnos y alumnas:

- a) Participar con los Equipos o Departamentos de Orientación, en la valoración psicopedagógica del alumno, la determinación de las necesidades educativas que presenta y las estrategias pertinentes para dar respuesta a las mismas.
- b) Intervenir con los escolares en su propia aceptación y adaptación a la ceguera o deficiencia visual, ayudándoles en la formación de un autoconcepto apropiado.
- c) Proporcionar al alumnado ciego y deficiente visual escolarizado el apoyo que requiera, tanto dentro como fuera del aula, con intervención especializada en las áreas específicas relacionadas con la ceguera o deficiencia visual.
- d) Colaborar en las actividades y programas que se desarrollen en los centros educativos en la orientación personal, escolar, familiar y vocacional del alumno, en lo que se refiere a las peculiaridades que el déficit visual impone; dotándole asimismo de unas habilidades sociales básicas, que faciliten su plena integración social, prestando especial atención a los momentos críticos que pueden producirse, tanto en la evolución del propio alumno como en su familia.

- e) Participar en el diseño de actividades extraescolares para grupos de alumnos ciegos y deficientes visuales, que sirvan tanto para que éstos se relacionen entre sí, como para valorar aspectos de integración y autonomía, en un contexto diferente al escolar.
- f) Diseñar actividades grupales para el aprendizaje sobre la utilización de aparatos tiflotecnológicos, dirigidas al alumnado atendido.
- g) Apoyar al alumnado en el área psicosocial, tanto en la relación con sus iguales videntes, como con otros que presenten su mismo tipo de discapacidad, colaborando en el establecimiento de cauces de participación en actividades de ocio, recreo, juego y socialización organizadas por los centros escolares y por la propia comunidad, con el fin de mejorar sus habilidades sociales y favorecer su integración social.
- h) Diseñar y llevar a cabo programas de habilidades sociales dirigidas a los escolares con ceguera o deficiencia visual.
- i) Colaborar con los E.O.E.P.s. o Departamentos de Orientación en la elaboración del consejo orientador y en el apoyo y asesoramiento para la incorporación a la vida adulta, tanto a nivel social como laboral, mediante la adquisición de estrategias y habilidades que le permitan buscar los recursos adecuados a sus capacidades, intereses, necesidades y motivaciones.
- j) Valorar las necesidades y efectuar el seguimiento periódico de los alumnos que en algún momento de su escolaridad requieran ser derivados a Centros de Educación Especial, Centros Específicos o al Servicio de Apoyo Específico Transitorio del Centro de Recursos Educativos “Luis Braille”, u otro centro dependiente de la O.N.C.E. que disponga del servicio que el alumno o alumna necesita.
- k) Establecer las estrategias pertinentes para garantizar la adaptación del puesto de estudio del alumno, a través de la dotación puntual del material bibliográfico y específico, que le permita el desempeño de sus tareas escolares.
- l) Adaptar el material que requiera el alumno en el aula, y en su caso, asesorar al profesor tutor y al profesor de apoyo del centro sobre la elaboración de estas adaptaciones.

4. Funciones de Asesoramiento y apoyo a familias:

- a) Informar a los padres de los alumnos sobre la valoración psicopedagógica y social llevada a cabo por el Equipo, así como de la modalidad de escolarización propuesta y la oferta educativa más adecuada para responder a la misma, con el fin de que puedan solicitar el centro escolar que consideren más oportuno para dar respuesta a las necesidades de sus hijos.

- b) Intervenir con las familias para facilitar el proceso de ajuste emocional a la ceguera o deficiencia visual.
- c) Planificar, llevar a cabo y evaluar actividades de grupo con las familias de este alumnado, tendentes a favorecer la participación activa de las mismas en el ámbito educativo y social.
- d) Motivar a las familias para que favorezcan la autonomía y el autoconcepto de sus hijos, haciéndoles participar en el círculo familiar y en la vida social de su entorno.
- e) Diseñar y participar en actividades de orientación familiar, escuela de padres, grupos de familias u otras actividades que se organicen desde los centros educativos, con el fin de informar y formar a las familias.
- f) Estudiar los casos de escolares provenientes de ambientes sociofamiliares deteriorados y promover acciones encaminadas a evitar el desarraigo de su entorno y el apoyo en los recursos comunitarios que den una respuesta coherente a su problemática.

Las funciones expuestas serán desarrolladas por los distintos profesionales que componen el Equipo. Muchas de las tareas exigen la implicación colectiva de los distintos profesionales; otras, serán desarrolladas en base a las responsabilidades concretas y/o perfil específico de cada profesional.

V. COORDINACIÓN DEL EQUIPO

Para la planificación, desarrollo y coordinación de las intervenciones de cada uno de los Equipos de Atención a Deficientes Visuales, así como para la proyección exterior de los mismos, se establece una Coordinación Colegiada constituida por un representante de cada institución.

El nombramiento será responsabilidad de la Comisión de Seguimiento, a propuesta de la Comisión Permanente, una vez oído el Equipo correspondiente. El nombramiento se hará por periodos de un curso escolar, renovable hasta un máximo de cuatro cursos consecutivos.

Las funciones de los Coordinadores, son una adaptación de las que, para los Directores de E.O.E.P.s establece la Instrucción de la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa de veinticinco de agosto de 2005, por la que se regula el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Los dos Coordinadores tendrán funciones comunes, aunque éstas se concretarían, en algunos casos, en tareas diferenciadas, al estar referidas a la Institución a la que, orgánica y administrativamente está vinculado cada uno de los representantes.

Dichas funciones se concretan en las siguientes:

- 1.- Representar al Equipo (tarea diferenciada: cada representante ante su Institución).
- 2.- Coordinar y dirigir las actuaciones del mismo (tarea compartida)
- 3.- Coordinar la Programación Anual de trabajo y la elaboración de la Memoria Final del curso (tarea compartida)
- 4.- Supervisar el cumplimiento de las obligaciones de los integrantes del Equipo (tarea compartida).
- 5.- Ejercer la jefatura del personal adscrito al Equipo (tarea diferenciada: cada representante sobre los miembros pertenecientes a su Institución).
- 6.- Administrar y/o gestionar los recursos económicos (tarea diferenciada: cada representante ante su Institución).

El desarrollo de estas funciones se concreta en **cuatro categorías de tareas**:

- **Tareas Técnicas.**
- **Institucionales o de Representatividad.**
- **Administrativas y de Gestión.**
- **De Jefatura del Personal**

1.- Pueden ser consideradas Tareas Técnicas aquellas que hacen referencia a:

- Dirigir y coordinar la elaboración del Plan de Actuación y la Memoria Final del curso (tarea compartida).
- Garantizar el desarrollo del Plan de Actuación (tarea compartida).
- Impulsar y cohesionar el trabajo en Equipo para potenciar la perspectiva interdisciplinar (tarea compartida).

2.- Entre las tareas Institucionales o de Representatividad figuran:

- Ostentar la representación del Equipo (cada representante ante su Institución).
- Convocar, presidir y coordinar las reuniones (tarea compartida)
- Promover e impulsar las relaciones del Equipo con las instituciones del entorno (tarea compartida)
- Elevar a la Comisión de Seguimiento el Plan de Actuación y la Memoria Anual (tarea compartida).
- Asistir a las reuniones convocadas por las Instituciones firmantes del Convenio (cada representante ante su Institución).

- Facilitar la adecuada coordinación con otros Equipos y servicios educativos, sociales y/o sanitarios (tarea compartida).
- Proporcionar la información que le sea requerida por las autoridades educativas y por la O.N.C.E. (cada representante ante su Institución).

3.- Las tareas Relacionadas con la Administración y Gestión implican:

- Elaborar y gestionar el presupuesto del Equipo (cada representante ante su Institución).
- Expedir las certificaciones que se le soliciten (cada representante ante su Institución).
- Custodiar los libros y archivos (tarea compartida).
- Velar por el inventario, la utilización y mantenimiento del material (tarea compartida).

4.- Las tareas relacionadas con el Ejercicio de la Jefatura de Personal incluyen las siguientes actuaciones:

- Ejercer, por delegación, la Jefatura del Personal que integra el Equipo en todo lo relativo al cumplimiento de sus funciones y de las normas establecidas (cada representante ante su Institución).
- Establecer, coordinadamente con los otros miembros del Equipo, el horario individual y común (tarea compartida).
- Procurar los recursos necesarios (materiales, formación...) para la más eficaz ejecución del trabajo (tarea compartida).
- Llevar el registro de asistencia e informar de las ausencias, a cada una de las instituciones, en los plazos establecidos (cada representante ante su Institución).

El tiempo que los coordinadores dediquen al desarrollo de estas tareas deberá quedar expresamente recogido en los documentos de planificación del Equipo.

Los coordinadores cesarán en sus funciones al término del periodo por el que fueron nombrados o al producirse alguna de las siguientes circunstancias:

- Traslado a otro destino.
- Renuncia motivada, que habrá de ser aceptada por la Comisión de Seguimiento.
- Destitución mediante expediente administrativo, antes del término de su mandato, cuando incumpla gravemente sus funciones, o cuando la mayoría absoluta de los miembros del Equipo lo demanden, en informe razonado dirigido a la Comisión de Seguimiento, en ambos casos, con informes previos de la Comisión Permanente, y con audiencia del interesado.

Producido el cese de cualquiera de los dos coordinadores, la Comisión de Seguimiento procederá a designar a un nuevo coordinador, de acuerdo con lo establecido en las disposiciones anteriores.

VI. ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO

- 1.- La intervención de los Equipos en los Centros Escolares se realizará básicamente conforme a dos modalidades: apoyo directo y seguimiento del proceso de enseñanza - aprendizaje:
 - a) Apoyo directo: supone la intervención con el alumnado en los centros donde esté escolarizado, dentro o fuera del aula, para desarrollar programas y/o actividades específicas y/o adaptadas según las necesidades y lo planificado en la adaptación curricular. El apoyo al alumnado debe prestarse en el medio más natural posible donde desarrolle su actividad cotidiana. Se realizará, siempre que sea factible, dentro del aula ordinaria, aprovechando la actividad que en ella se esté desarrollando. No obstante, cuando la situación lo requiera, se podrá atender al alumno fuera, si bien se deberán buscar los momentos de la jornada lectiva que menos perturben la actividad académica. La intervención mínima se establece en una sesión semanal, si bien éstas deberán aumentar a criterio de cada Equipo en función de las necesidades de cada alumno o alumna, conforme a los criterios que se determinen.
 - b) Seguimiento del proceso de enseñanza y de aprendizaje: supone una intervención indirecta hacia el alumnado, a través del asesoramiento al profesorado y a la familia, aportando programas, pautas de actuación y/o materiales específicos, adaptados o elaborados por el propio Equipo. La intervención se establece, con carácter general, en una sesión quincenal o mensual, dependiendo de las necesidades de cada alumno o alumna. Se procurará que la comunicación al profesorado y a las familias sobre la atención educativa a seguir, no interfiera con el horario lectivo del alumno o alumna.
- 2.- La asignación y distribución del alumnado entre los distintos profesores de apoyo se atenderá, entre otros, a los siguientes criterios:
 - a) Distribución geográfica: los Profesores de Apoyo Itinerantes se distribuirán las distintas intervenciones de forma equilibrada tanto en desplazamientos como en tiempo. La zonificación efectuada y la distribución de alumnos se hará con la flexibilidad necesaria para atender las necesidades del servicio. Para la asignación de zona, se tendrá en cuenta el número de alumnos y alumnas y el tipo de atención que debe prestarse a cada uno, la proximidad a la sede o subsede en la que está destinado el profesional, así como la proximidad a su residencia.
 - b) Especialización de los profesionales: En los equipos donde el número de miembros lo permita, se tenderá a que cada profesional se especialice en una etapa concreta, o en un área de apoyo de forma que, aunque los casos se distribuyan entre todos los profesionales, éstos puedan orientar la labor de otros compañeros, e incluso hacerse cargo de los casos más complejos en su especialidad.
 - c) Permanencia del profesional: Siempre que el número de profesionales lo permita, se tratará de mantener al mismo profesional con un mismo alumno/a al menos durante dos cursos escolares, procurando no sobrepasar los cuatro.

3.- Las prioridades en la atención al alumnado se establecerán de acuerdo con los siguientes criterios:

- a) Se dará prioridad a la atención del alumnado escolarizado en Educación Infantil.
- b) Al comienzo de cada curso escolar, se atenderá en primer lugar, y con una mayor incidencia, a los alumnos que inician la escolaridad, cambian de centro o ciclo, o los que cuentan con un nuevo profesor/a.
- c) Igualmente, tendrá prioridad la atención a los alumnos o alumnas que pierdan repentinamente la visión, los que cambian de código de lecto-escritura o los que inician algún programa concreto, teniendo en cuenta que cuando estas situaciones no puedan ser resueltas en el lugar donde reside el alumno, se podrá recurrir al Servicio de Apoyos Específicos Transitorios del Centro de Recursos Educativos “LUIS BRAILLE”.
- d) La periodicidad en el apoyo de cada alumno o alumna la establecerán los Coordinadores, oído el profesional responsable directo de dicha atención. Para ello se tendrán en cuenta las necesidades generales del Equipo, las necesidades del propio alumno, su familia, y en su caso, del centro escolar al que asista, quedando constancia de la decisión al respecto en el plan individualizado de atención con el alumno.

La periodicidad prevista en el apoyo, deberá ser revisada cuando se evalúe la adaptación curricular, reconsiderándose entonces tanto los apoyos como los tratamientos.

VII. COORDINACIÓN CON OTROS SERVICIOS

Los Equipos Específicos realizarán sus funciones en estrecha cooperación con los Equipos Generales, de Atención Temprana, Específicos de Deficiencias Auditivas, Departamentos de Orientación y Recursos específicos de la O.N.C.E., tanto en los Servicios Territoriales como en el Centro de Recursos Educativos “Luis Braille”.

Se establecerán, asimismo, los mecanismos de coordinación / colaboración con otros Servicios Educativos, Sociales y/o Sanitarios siempre que sea procedente.

VIII. PLAN DE ACTUACIÓN

El plan reflejará los objetivos marcados para cada curso así como la justificación de éstos. Los objetivos se concretarán en actividades y tareas a realizar en los Centros, el Sector y en el propio Equipo.

El Plan de Actuación se remitirá a la Comisión Permanente correspondiente **antes del 15 de octubre** y se enviará, copia del mismo, a la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa.

1.- ESTRUCTURA DEL PLAN DE ACTUACIÓN:

El Plan de actuación recogerá los siguientes aspectos:

1.- INFORMACIÓN GENERAL.

- 1.1. Curso académico.
- 1.2. Sede/s y ubicación de los miembros del Equipo.
- 1.3. Convenio que enmarca las actuaciones del Equipo Específico.
- 1.4. Documentos de organización general del Equipo y del Sector.
- 1.5. Identificación de las características relevantes del sector y del propio Equipo, para definir las necesidades y los objetivos del Plan de trabajo.

2.- INSTALACIONES, RECURSOS MATERIALES Y EQUIPAMIENTO TÉCNICO.

- 2.1. Presupuesto aproximado necesario para el desarrollo del Plan.

3.- DEMANDA DE ATENCIÓN.

- 3.1. Alumnado.
- 3.2. Zona geográfica atendida por el Equipo.
- 3.3. Demandas de la Comunidad Educativa referidas a formación, investigación y colaboraciones.

4.- METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA:

- 4.1. Criterios de Organización del Equipo.
- 4.2. Criterios de distribución del alumnado.
 - 4.2.1. Distribución de alumnos y alumnas por profesionales.
- 4.3. Criterios sobre prioridades de intervención y atención.

5.- ÁREAS GENERALES DE INTERVENCIÓN:

- 5.1. Áreas de Intervención Educativa.
- 5.2. Acciones de Investigación.
- 5.3. Acciones de Formación.
- 5.4. Otras Actuaciones.

6.- PLAN DE COORDINACIÓN.

- 6.1. Coordinación Interna del Equipo.

6.2. Coordinación con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Equipos de Atención temprana, Equipos Específicos de Deficiencias Auditivas (cuando proceda), Departamentos de Orientación y Centros Educativos.

6.3. Con los recursos de apoyo de la ONCE.

6.4. Con los servicios del Centro de Recursos Educativos.

6.5. Con otros servicios (Universidades, Hospitales, Asociaciones, otros).

7.- PLAN DE EVALUACIÓN.

7.1. Estrategias para el seguimiento y evaluación de las actuaciones programadas.

8.- CRONOGRAMA DE ACTUACIONES.

9.- DOCUMENTOS DE ORGANIZACIÓN GENERAL DEL EQUIPO:

9.1. Organización general y actuaciones de cada profesional.

9.2. Horarios de los distintos profesionales.

Todos los miembros del Equipo se incorporarán a su trabajo el día 1 de septiembre para la elaboración del Plan de Actuación. Durante la 2ª quincena de septiembre acudirán a los centros escolares asignados para consensuar las actuaciones que se van a incluir en la Programación General Anual del Centro. Las intervenciones sistemáticas en éstos se desarrollarán no más tarde del 1 de octubre.

La jornada de trabajo semanal de los profesionales que componen estos Equipos, será la establecida por cada institución para cada tipo de profesional. El horario se dedicará a la realización de tareas relacionadas con la atención directa al alumnado, al profesorado y a las familias en los centros educativos en la proporción planificada, desarrolladas con carácter itinerante; y a la permanencia en la sede para la elaboración de material, la coordinación con el resto del Equipo, y demás funciones y tareas que deban realizarse en ella.

Asimismo, finalizarán dichas itinerancias de forma regular el quince de junio, si bien reservarán alguna sesión a partir de ese momento para participar en las evaluaciones de los centros, iniciar contactos con centros y profesores que inicien por vez primera la atención a este alumnado, y a otros apoyos puntuales.

Cada profesional del Equipo Específico deberá elaborar el cuadro resumen de trabajo con las intervenciones mensuales.

Aquellas actuaciones que deban desarrollarse en horario distinto al habitual y/o por su propio carácter fuera del horario y/o recinto escolar (actuaciones con padres y madres, actividades de formación programadas en horario no lectivo), serán autorizadas por los Coordinadores del Equipo, estableciendo los ajustes y compensaciones horarias que procedan, siempre que no afecte al horario de intervención directo en centros.

En dicha distribución se debe garantizar la presencia de todos y cada uno de los miembros del Equipo y la permanencia de éstos en la sede en los horarios comunes dedicados a coordinación interna y trabajo colectivo.

Los horarios quedarán definidos y especificados en los Documentos de Organización General del Equipo.

En todo caso, durante la primera quincena de julio los coordinadores establecerán los horarios y mecanismos necesarios, para garantizar que se lleven a cabo con eficacia las funciones administrativas propias de este periodo, así como la tramitación de becas y ayudas, si procediera.

2.- APROBACIÓN DE LOS PLANES DE ACTUACIÓN:

La Comisión de Seguimiento del Convenio procederá a la aprobación de los planes previo análisis y propuesta de Comisión Permanente. Se notificará a los Coordinadores del Equipo, **no más tarde del 30 de octubre de cada Curso Escolar**, la aprobación o las modificaciones a realizar en el mismo, si procedieran.

En todo caso, y hasta tanto se comunique la aprobación definitiva, los Equipos iniciarán el desarrollo de las **intervenciones sistemáticas** en los Centros **no más tarde del 1 de octubre de cada Curso Escolar**, siempre que no exista comunicación expresa en contra.

La aprobación del Plan supone la aprobación de los desplazamientos que su desarrollo implica, por lo que no será necesaria la autorización de las planificaciones quincenales, salvo cuando, por razones justificadas, hayan de abordarse DESPLAZAMIENTOS NO PREVISTOS en la planificación anual.

IX. EVALUACIÓN DEL PLAN DE TRABAJO

Se realizará la evaluación del trabajo desarrollado teniendo como referente el Plan de Actuación. Esta evaluación se realizará desde una triple vertiente:

- 1.- La evaluación interna del propio Equipo que servirá para planificar las actuaciones del próximo curso y mejorar la propia práctica. Quedará plasmada en la Memoria del Equipo.
- 2.- La reflexión conjunta con los profesionales de los Centros de atención sistemática, que servirá para ajustar las intervenciones a las necesidades reales de éstos.
- 3.- La evaluación externa desde la Comisión de Seguimiento del Convenio previo informe de la Comisión Permanente de cada una de las provincias.

EVALUACIÓN INTERNA DEL EQUIPO.

En el mes de enero / febrero se destinarán dos sesiones de trabajo para poner en común las aportaciones de cada uno de los miembros del Equipo y realizar una primera valoración de la

intervención de acuerdo a los criterios e indicadores establecidos en el Plan. Las fechas concretas deben recogerse en el Plan de Actuación para conocimiento de las Comisiones Permanentes y su asistencia a las mismas, si procediera.

Las propuestas de modificación que, como resultado del proceso de revisión se consideren oportunas deberán remitirse a la Comisión de Seguimiento.

La Memoria Final se elaborará a partir del 15 de junio y se remitirá antes del 15 de julio a la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa y a la O.N.C.E.

Como contenidos básicos de la Memoria, se analizarán los siguientes aspectos:

1. Proceso seguido para la elaboración del Plan de Actuación.
2. Valoración de los objetivos conseguidos y de la intervención desarrollada:
 - A nivel de centro y con cada alumno/a.
 - A nivel de Sector.
 - A nivel de Equipo, como grupo.
3. Características del Equipo y del Sector que han facilitado o dificultado el desarrollo del Plan de Actuación.
4. Conclusiones y propuestas generales del Equipo a la Comisión de Seguimiento para mejorar las intervenciones.

Informe de seguimiento de la Comisión Permanente.

La información recogida por la Comisión Permanente en sus tareas de asesoramiento y apoyo a los Equipos Específicos quedará plasmada en un informe global en el que se analizarán las variables que han facilitado o dificultado la intervención de los Equipos y las propuestas de cambio que deberían abordarse para mejorar la intervención.

El referente para la evaluación ha de ser el Plan de Actuación, así como las actividades que, aunque no planificadas inicialmente, hayan sido desarrolladas durante el curso.

Copia de este Informe será remitido a la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa y a la O.N.C.E., antes del 30 de julio, para su análisis por la Comisión de Seguimiento.

X. ENTRADA EN VIGOR

La presente INSTRUCCIÓN entrará en vigor el día siguiente al de su firma. Será de aplicación a los dos Equipos Específicos de Atención a Deficientes Visuales de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Esta Instrucción es complementaria, para el personal dependiente de la Consejería de Educación, a la Instrucción de 25 de agosto de 2005 de la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa por la que se regula el funcionamiento de los E.O.E.P.s en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Mérida, 6 de septiembre de 2005

EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN
DE SEGUIMIENTO DEL CONVENIO

Fdo: *Tomás García Verdejo.*

INSTRUCCIÓN DE 29 DE AGOSTO DE 2005 DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE CALIDAD Y EQUIDAD EDUCATIVA, POR LA QUE SE REGULA EL FUNCIONAMIENTO DE LOS EQUIPOS ESPECÍFICOS DE ATENCIÓN A DEFICIENTES AUDITIVOS EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE EXTREMADURA

La Instrucción de la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa, de fecha 25 de agosto de 2005 regula, con carácter general, el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (E.O.E.P.s) de la Comunidad Autónoma de Extremadura con el fin de integrar sus procesos de intervención en la nueva estructura orgánica de la Consejería de Educación, y para seguir avanzando hacia un Modelo Regional de Orientación que garantice el ajuste de las distintas actuaciones a las necesidades existentes.

Las especiales características de los Equipos Específicos y más concretamente, las de los Equipos de Atención a Deficientes Auditivos, aconsejan INSTRUCCIONES COMPLEMENTARIAS que definan, enmarquen y unifiquen su funcionamiento específico, regulando, asimismo, la coordinación y complementariedad con otros Equipos y Servicios.

Con estos fines se dicta la presente INSTRUCCIÓN, que es complementaria a la ya citada de 25 de agosto de 2005.

I. PRINCIPIOS BÁSICOS DE ACTUACIÓN

En el desarrollo de sus funciones, los Equipos Específicos de Atención a Deficientes Auditivos se atenderán a los principios básicos de actuación que se relacionan:

1. Su actuación está dirigida a propiciar el ajuste de la respuesta educativa a las características y necesidades del alumnado con deficiencias auditivas, con el fin de desarrollar las capacidades que definen los objetivos generales de la etapa educativa correspondiente.
2. La respuesta educativa debe tener en cuenta el contexto sociofamiliar y escolar del alumnado.
3. En el ámbito sociofamiliar se ha de atender, especialmente, la adaptación del niño y su familia a la sordera y la superación de los momentos críticos en la aceptación de la misma, tales como la detección, el inicio de la escolaridad, la adolescencia, la normalización de la vida familiar y la participación del niño y su familia en su contexto social habitual.
4. La intervención en el ámbito escolar tendrá en cuenta el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular del Centro, así como su organización, estrategias de coordinación y medidas de atención a la diversidad. Asimismo, ha de considerarse el contexto del aula en que se

encuentra el alumno/a, la situación espacial y las interacciones, tanto con el profesorado como con los compañeros y compañeras.

5. La intervención de estos Equipos debe entenderse como un trabajo complementario al que realizan los Equipos Generales, los Departamentos de Orientación, los tutores, el profesorado de apoyo y el resto de los servicios educativos y sociales que inciden en el Centro, de forma que se garantice la cooperación, la continuidad y la coherencia de la intervención educativa de todos/as los profesionales implicados.
6. La actuación de los Equipos Específicos debe entenderse de manera global e integral de forma que, en el proceso de desarrollo y aprendizaje, se palien, en la medida de lo posible, las carencias derivadas de la deficiencia auditiva.

II. DESTINATARIOS DE LOS SERVICIOS DE LOS EQUIPOS ESPECÍFICOS DE ATENCIÓN A DEFICIENTES AUDITIVOS

Serán destinatarios de los servicios de los Equipos Específicos los siguientes sujetos o colectivos:

1. Alumnos y alumnas con sordera o deficiencia auditiva grave, escolarizados en etapas y niveles previos a la universidad.
2. Con carácter excepcional, podrá ser atendido el alumnado que tenga una deficiencia auditiva de carácter leve, siempre que en la valoración psicopedagógica se determine la necesidad de una atención específica derivada de la misma.
3. Los tutores, profesores de apoyo y profesorado en general que tengan alguna responsabilidad sobre el alumnado apoyado por el Equipo.
4. Los Intérpretes de Lengua de Signos.
5. Las familias del alumnado con sordera o deficiencia auditiva.

III. FUNCIONES

Los Equipos Específicos intervienen en las necesidades educativas derivadas y relacionadas con la deficiencia auditiva, complementando la actuación de los servicios educativos prestados con carácter general.

Las funciones habrán de concretarse en actuaciones y programas que se definirán en el Plan Anual de Trabajo de cada uno de los Equipos.

Los profesionales participarán en las actividades comunes y en las específicas, dentro de sus competencias y perfil profesional.

Son funciones de los equipos específicos de atención a deficientes auditivos las siguientes:

1. Funciones generales:

- a) Participar activamente en las campañas de detección de personas con sordera o deficiencia auditiva, organizadas por las instituciones competentes en el tema.
- b) Elaborar y actualizar periódicamente, tanto el censo del alumnado con sordera o deficiencia auditiva, como el mapa de necesidades de su zona de actuación; con el fin de tener un conocimiento exacto y actualizado de las necesidades y de los recursos disponibles.
- c) Colaborar con los Equipos o Departamentos de Orientación en la valoración psicopedagógica del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a la deficiencia auditiva, así como en la propuesta de dictamen de escolarización y en la búsqueda de las estrategias necesarias para dar respuesta a las mismas.
- d) Participar activamente en los programas de investigación y formación permanente que se organicen para los profesionales de estos equipos por la Consejería de Educación.
- e) Difundir entre los centros escolares y las familias información sobre los signos de alarma e indicadores de pérdida auditiva, con el fin de facilitar la detección e intervención temprana.
- f) Participar en el diseño y desarrollo de las acciones formativas dirigidas al profesorado y a las familias, para mejorar la formación integral del alumnado con deficiencias auditivas.
- g) Realizar los informes que demande la Administración Educativa sobre las necesidades del alumnado y su situación sociofamiliar.
- h) Colaborar con los Centros de Profesores y Recursos en el diseño y desarrollo de aquellas actuaciones que se crean convenientes para la formación de los diferentes agentes de la comunidad educativa en el área de la deficiencia auditiva.
- i) Participar en grupos de trabajo y seminarios para tener un conocimiento actualizado de los avances tecnológicos y ayudas técnicas, así como para potenciar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la intervención con el alumnado sordo o deficiente auditivo.
- j) Colaborar con las distintas administraciones y otros agentes de la comunidad en todo aquello que esté relacionado con la atención a las personas con deficiencia auditiva.
- k) Elaborar, revisar y aplicar los criterios para el funcionamiento del Equipo como grupo y, especialmente, el apoyo y “tutela” a miembros de nueva incorporación.

- l) Avanzar en la formulación de propuestas para la elaboración del código deontológico y el reglamento de régimen interior.

2. Funciones de Asesoramiento a Centros:

- a) Asesorar y apoyar a los profesionales de los centros y colaborar con los Equipos y Departamentos de Orientación en aquellos aspectos específicos relacionados con la sordera o deficiencia auditiva.
- b) Facilitar a la comunidad educativa la información suficiente para el proceso de acogida y escolarización del alumnado con sordera o deficiencia auditiva, informando sobre sus características y el apoyo que desde el Equipo Específico se le va a prestar.
- c) Asesorar sobre estrategias comunicativas para facilitar la interacción.
- d) Determinar las adaptaciones de acceso al currículo y participar en el diseño de las adaptaciones curriculares que precise el alumnado con sordera o deficiencia auditiva en colaboración con los profesores tutores y de apoyo, y el Equipo o Departamento de Orientación.
- e) Asesorar a los centros en la selección de los libros de texto y los materiales curriculares que se van a utilizar, así como en la solicitud de las ayudas para la adquisición de materiales didácticos específicos y ayudas técnicas de acceso al currículo que otorga la Consejería de Educación.
- f) Colaborar con el Intérprete de Lengua de Signos en la búsqueda de las estrategias comunicativas más convenientes y eficaces.

3. Funciones con el alumnado:

- a) Intervenir con los escolares en su propia aceptación y adaptación a la sordera o deficiencia auditiva, ayudándoles en la formación de un autoconcepto apropiado.
- b) Asesorar sobre el código de comunicación más conveniente en función de las necesidades y características de cada alumno.
- c) Propiciar el desarrollo personal y la integración social mediante el diseño de programas y actividades de orientación, adaptados a las peculiaridades que la deficiencia auditiva impone; con especial incidencia en los momentos críticos que pueden producirse, tanto en la evolución del propio alumno/a como en sus circunstancias.
- d) Participar en el diseño de actividades extraescolares y formativas complementarias para grupos de alumnos sordos y deficientes auditivos, que sirvan, tanto para que éstos se relacionen entre sí, como para valorar aspectos de integración y autonomía, en un contexto diferente al del aula.

- e) Apoyar al alumnado con deficiencia auditiva para favorecer la interacción con sus compañeros oyentes y con otros que presenten el mismo tipo de discapacidad, diseñando estrategias que faciliten su participación activa en actividades académicas y actividades extraescolares y de ocio.
- f) Diseñar programas de habilidades sociales dirigidas a los escolares con sordera o deficiencia auditiva.
- g) Colaborar con los E.O.E.P.s y Departamentos de Orientación en la elaboración del consejo orientador y en el apoyo para la incorporación a la vida adulta, asesorando sobre estrategias y habilidades que les permitan buscar los recursos adecuados a sus capacidades, intereses, necesidades y motivaciones a nivel social y laboral.

4. *Funciones de Asesoramiento y apoyo a familias:*

- a) Informar a los padres de los alumnos/as sobre los resultados de la valoración psicopedagógica y social, así como de la modalidad de escolarización propuesta.
- b) Informar a las familias de los recursos específicos existentes, con el fin de que puedan solicitar el centro escolar que consideren más oportuno para dar respuesta a las necesidades de sus hijos.
- c) Intervenir con las familias para facilitar el proceso de ajuste emocional a la sordera o deficiencia auditiva.
- d) Planificar, llevar a cabo y evaluar actividades de grupo con las familias de este alumnado, tendentes a favorecer la participación activa de las mismas en el ámbito educativo y social.
- e) Motivar a las familias para que favorezcan la autonomía y el autoconcepto de sus hijos, haciéndoles participar en el círculo familiar y en la vida social de su entorno.
- f) Asesorar sobre el código de comunicación más adecuado, en función de las características y necesidades del alumno/a y su contexto.
- g) Diseñar y participar en actividades de orientación familiar, escuela de padres, grupos de familias u otras actividades que se organicen en los centros educativos e informar a las familias sobre los recursos disponibles y las vías de acceso a los mismos.

Las funciones expuestas serán desarrolladas por los distintos profesionales que componen el Equipo. Muchas de las tareas exigen la implicación colectiva de los distintos profesionales; otras serán desarrolladas según las responsabilidades concretas y el perfil específico de cada profesional.

IV. ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO

El principio general de intervención de estos Equipos en los centros escolares y en las familias será el de asesoramiento, apoyo y seguimiento del proceso de enseñanza/ aprendizaje, aportando programas, pautas de actuación y materiales específicos adaptados o elaborados por el propio Equipo; siempre complementando las actuaciones que desarrollan los Equipos Generales y los Departamentos de Orientación. Esto supone, en la mayoría de las ocasiones, una intervención indirecta con el alumnado.

Las prioridades en la atención al alumnado se establecerán de acuerdo con los siguientes criterios:

- a) Se dará prioridad a la atención del alumnado escolarizado en Educación Infantil.
- b) Se atenderá, en primer lugar y con una mayor incidencia, a los alumnos que inician la escolaridad, cambian de centro o ciclo o los que cuentan con un nuevo profesor/a.
- c) Igualmente, tendrá prioridad la atención a los alumnos o alumnas que pierdan repentinamente la audición, los que cambian de modalidad de comunicación o los que inician algún programa concreto.
- d) Para establecer la periodicidad en la atención a cada alumno o alumna se tendrán en cuenta las necesidades generales del Equipo, las del propio alumno/a, su familia y, en su caso, las del centro escolar al que asista.

Los criterios adoptados para organizar las intervenciones, seleccionar los Centros de Atención Sistemática, establecer la periodicidad de atención y el tiempo de permanencia en los mismos y distribuir los alumnos y alumnas entre los distintos profesionales, quedarán reflejados en el Plan de Trabajo.

V. COORDINACIÓN CON OTROS SERVICIOS

Los Equipos Específicos de Atención a Deficientes Auditivos realizarán sus funciones en estrecha cooperación con los Equipos Generales, de Atención Temprana, Específicos de Deficiencias Visuales y Departamentos de Orientación, según proceda. En el Plan de Trabajo deberán quedar definidas las estrategias para asegurar la coordinación.

Se promoverán reuniones de coordinación entre los Equipos Específicos de Atención a Deficientes Auditivos y los Intérpretes de Lengua de Signos, para asegurar pautas comunes de actuación y establecer prioridades de intervención.

Se establecerán, asimismo, los mecanismos de coordinación/ colaboración con otros servicios educativos, sociales y sanitarios, siempre que proceda.

VI. ENTRADA EN VIGOR

La presente INSTRUCCIÓN que es complementaria a la ya citada de 25 de agosto de esta Dirección General, entrará en vigor el día siguiente al de su firma.

Será de aplicación a los Equipos de Atención a Deficientes Auditivo de la Comunidad Autónoma de Extremadura y deja sin vigencia la Instrucción 14/2003 de 26 de agosto de la extinguida Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa.

Mérida, 29 de agosto de 2005.

EL DIRECTOR GENERAL DE
CALIDAD Y EQUIDAD EDUCATIVA
Fdo: *Tomás García Verdejo*

PÁGINA 356 EN BLANCO

INSTRUCCIÓN DE 25 DE AGOSTO DE 2005, DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE CALIDAD Y EQUIDAD EDUCATIVA POR LA QUE SE REGULA EL FUNCIONAMIENTO DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE EXTREMADURA

La Dirección General de Calidad y Equidad Educativa, en el ejercicio de las competencias atribuidas por Decreto del Presidente 108/2005, de 26 de abril, dicta la presente INSTRUCCIÓN con el fin de integrar los procesos de intervención de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (E.O.E.P.s) de la Comunidad Autónoma de Extremadura en la nueva estructura orgánica de la Consejería de Educación, y para seguir avanzando hacia un Modelo Regional de Orientación que garantice el ajuste de las distintas actuaciones a las necesidades existentes.

Tras la evaluación positiva reflejada en las Memorias e Informes correspondientes, debe avanzarse en los planteamientos y líneas de trabajo iniciados en los cursos 2000 /2001, definidos en las Instrucciones que, al efecto, dictó en su día la extinguida Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa.

Por ello, hasta poder publicar un marco normativo propio una vez se inicie el desarrollo de la Ley Orgánica de Educación (L.O.E.), se dictan las presentes INSTRUCCIONES con las que se pretende concretar las funciones de los equipos afianzando los principios y planteamientos ya establecidos, unificar las intervenciones, facilitar la elaboración de los planes de trabajo y memorias anuales y ajustar el funcionamiento a la situación actual.

PRIMERA. FINALIDAD DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA

Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica tienen como objetivo fundamental colaborar en la mejora de la calidad de la enseñanza, mediante el ejercicio de las funciones generales y especializadas que tienen asignadas como técnicos de la Orientación y cooperar con los centros educativos en la formulación y puesta en práctica de respuestas educativas ajustadas a las necesidades del alumnado, compensando desigualdades y garantizando la equidad educativa desde los planteamientos de una ESCUELA INCLUSIVA.

El asesoramiento psicopedagógico ha de facilitar procesos de cambio en la institución educativa de forma que, progresivamente, sea más autónoma y capaz de promover su propio desarrollo como institución, y el de todos y cada uno de sus miembros.

SEGUNDA. PLANTEAMIENTOS Y PRINCIPIOS QUE HAN DE INFORMAR LA INTERVENCIÓN DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA

La intervención de los Equipos se ajustará a los siguientes planteamientos y principios:

- 1.1.- Planificarán, desarrollarán y evaluarán sus actuaciones conforme a los principios de interdisciplinariedad y trabajo en equipo, realizando cada miembro aportaciones desde su cualificación y perspectiva profesional.
- 1.2.- La intervención en los Centros se incardinará en la planificación educativa y curricular que se desarrolla en los mismos, asegurando la significatividad, la funcionalidad y la coherencia de las tareas propuestas.
- 1.3.- La intervención se basará en enfoques sistémicos, otorgando una importancia básica a los contextos en los que se producen las distintas situaciones sobre las que se va actuar. Por ello, se planificará la intervención teniendo en cuenta todos los elementos de la Comunidad Educativa (profesorado, alumnado, familia y comunidad social), su organización, funcionamiento y nivel de desarrollo como grupo.
- 1.4.- La intervención habrá de basarse en una planificación que potencie los aspectos positivos individuales o grupales; que prevenga y anticipe la aparición de dificultades; y que ayude a corregir aquellas situaciones o problemas que se presenten.
- 1.5.- La intervención se abordará desde un planteamiento constructivista y colaborativo, buscando soluciones conjuntas con los profesionales de los Centros, desde relaciones de igualdad, implicación, complementariedad y corresponsabilidad en el desarrollo de las distintas tareas.
- 1.6.- Se planificará tendiendo al equilibrio entre las actuaciones dirigidas al Centro como globalidad y las centradas en la atención a necesidades grupales o individuales más específicas. También se procurará el equilibrio entre las actuaciones dirigidas a profesorado, alumnado y familia.
- 1.7.- Se plantearán la intervención psicopedagógica y la orientación como actuaciones sistemáticas y continuas, que complementan la acción tutorial desarrollada por los Equipos Docentes, coordinados por el tutor.

TERCERA: LINEAS DE ACTUACIÓN

Las líneas de actuación deben enmarcarse en los siguientes ámbitos:

- Los Centros.
- El Sector.
- El Equipo como grupo.

Cada Equipo, en función de sus características y de las necesidades y demandas de los Centros, establecerá para cada curso escolar las prioridades que procedan.

A) Ámbito de los Centros.

Con carácter general y básicamente para ser desarrolladas por los Equipos Generales, las líneas de intervención en los Centros se concretan en las siguientes:

- a.1) Asesoramiento en la planificación y desarrollo de los procesos de enseñanza de los aprendizajes instrumentales básicos proponiendo, cuando así proceda, programas preventivos, de enriquecimiento instrumental, de refuerzo o de desarrollo de habilidades o competencias específicas.
- a.2) Colaboración con el profesorado en la definición, secuenciación y/o revisión de los contenidos nucleares o básicos de las distintas áreas, fundamentalmente las instrumentales, concretando, a partir de estos contenidos, los criterios de evaluación y promoción entre Ciclos o Etapas. Estos criterios serán la base a partir de la cual se decidirá la aplicación de las distintas medidas de atención a la diversidad: refuerzo educativo, ajustes curriculares no significativos, repetición de curso, adaptaciones curriculares significativas o medidas excepcionales, según proceda; bien entendido que la aplicación de estas medidas es lineal: no se debe proponer una de estas medidas hasta haber puesto en funcionamiento las anteriores y verificado que no han dado respuesta suficiente a la situación detectada.
- a.3) Dinamización de las estructuras organizativas de los Centros, en especial de la Comisión de Coordinación Pedagógica, los Equipos de Ciclo, el Grupo de Tutores... interviniendo a través de las mismas con el fin de asegurar la coordinación de todos los profesionales y la coherencia de las distintas actuaciones.
- a.4) Asesoramiento en la intervención de los distintos profesionales de apoyo, basándose en las necesidades educativas concretas que manifieste el alumnado y las funciones específicas de cada perfil profesional, para garantizar la complementariedad y coherencia de planteamientos.
- a.5) Asesoramiento en la organización y funcionamiento de los apoyos y refuerzos educativos, tanto generales como específicos, presididos por los principios de autonomía del alumnado en el proceso de aprendizaje, normalización, funcionalidad, optimización de los recursos, eficacia y coherencia en la intervención. Estos principios exigen potenciar el apoyo grupal frente al individual y, siempre que sea posible, dentro del aula ordinaria, reservando los apoyos fuera del entorno ordinario a casos excepcionales y debidamente justificados. Esta organización deberá planificarse en el Plan de Atención a la Diversidad de cada centro, y evaluarse con rigor a lo largo del curso, con el fin de proceder a ajustes y/o modificaciones si se estimaran convenientes.
- a.6) Colaboración en el diseño y/o revisión del Plan de Acción Tutorial y Orientación Educativa para garantizar intervenciones integrales, secuenciadas y sistemáticas, que aseguren la individualización, personalización y ajuste de las respuestas educativas en torno a los ejes: “Aprender a ser y sentir”, “Aprender a hacer”, “Aprender a aprender” y “Aprender a convivir”.

- a.7) Diseño de medidas específicas y/o de compensación educativa, especialmente en aquellos Centros acogidos al Programa de Acompañamiento Escolar o definidos como de “Atención Educativa Preferente” en el Plan Experimental de Mejora.
- a.8) Respuesta a las demandas de asesoramiento del profesorado, para ajustar el proceso de enseñanza a necesidades específicas de determinados alumnos y alumnas. A este respecto es necesario clarificar que la mayoría de estas demandas no exigen Evaluación Psicopedagógica propiamente dicha ni, por tanto, Informe Psicopedagógico en los términos definidos por la Administración Educativa. Se trata, básicamente, de una revisión sistemática del proceso de aprendizaje del alumno con la finalidad de orientar al profesorado y/o a las familias en el ajuste de la respuesta.

Las evaluaciones e informes psicopedagógicos, en sentido estricto, **deben reservarse únicamente** para aquellos casos en los que la aplicación sucesiva de las distintas medidas educativas ordinarias no ha dado resultado y se prevé, por tanto, que los alumnos/as pueden precisar DICTAMEN para solicitar el acceso a una modalidad de escolarización distinta a la ordinaria que exige la aplicación de medidas extraordinarias o excepcionales con adaptaciones significativas en los elementos básicos del currículo. (Instrucciones de la extinguida Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa nº 2/2001 de 14 de Marzo).

- a.9) Revisión y actualización de Informes de los a.c.n.e.e. por cambio de Etapa y, cuando proceda, por cambio de Centro.
- a.10) Dinamización del Plan Regional de Apoyo a la Participación Educativa, potenciando la cooperación y corresponsabilidad entre padres y profesores y colaborando en los procesos de información /formación a las familias. Para ello se planificarán en colaboración con los Equipos Directivos de los Centros, actuaciones concretas que aseguren:
- La Campaña Informativa y de Orientación, especialmente al inicio y al final de cada curso escolar.
 - El seguimiento y control del absentismo escolar.
 - La coordinación e intercambio fluido de información con los Orientadores de Secundaria, sobre todo en el cambio de etapa educativa.
 - La implicación y colaboración en los procesos de formación permanente de padres / madres, vinculados a la Comunidad Educativa.

Estas actuaciones deben considerarse prioritarias en aquellos Centros de Educación Primaria vinculados a Institutos de Educación Secundaria en los que, de forma experimental, se haya iniciado el PLAN DE APOYO a Institutos Preferentes.

B) Ámbito del Sector.

Las actuaciones en el Sector, tanto para Equipos Generales como Específicos y de Atención Temprana, deben centrarse básicamente en las siguientes:

- b.1) Elaboración de dictamen de escolarización de aquellos alumnos/as en los que, como resultado de la evaluación psicopedagógica, se concluya que necesitan la aplicación de medidas extraordinarias o excepcionales y, por tanto, el acceso a una modalidad de escolarización distinta a la ordinaria.

A todos los efectos, sólo tendrá consideración de a.c.n.e.e. aquel alumnado que se escolarice de acuerdo con el proceso definido en la Instrucción nº 2/2001 de 14 de marzo, de la extinguida Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa por la que se regula y concreta el procedimiento para la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales.

Para la escolarización del alumnado, que solicita reserva de plaza por encontrarse en situación de desventaja social y/o cultural, se estará a lo dispuesto en la normativa específica que, sobre el proceso de escolarización del alumnado de educación infantil, primaria y secundaria, en centros sostenidos con fondos públicos, elabore cada curso escolar esta Dirección General .

- b.2) Elaboración y actualización del CENSO de Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

Con objeto de tener permanentemente actualizado el censo de alumnos/as con déficit sensorial, los Equipos Específicos de Deficiencias Auditivas y Visuales, que han cumplimentado las bases de datos, procederán en cada curso a la actualización de las mismas durante los meses de noviembre y mayo.

El censo sobre Deficiencias Motoras y Deficiencias Psíquicas comenzará a cumplimentarse para el alumnado de 0 a 6 años por los Equipos de Atención Temprana con la colaboración, cuando proceda, de los Equipos Generales. A este respecto, el Servicio de Programas Educativos y Atención a la Diversidad de esta Dirección General diseñará las correspondientes bases de datos, así como los procedimientos y procesos de recogida y/o traslado de información entre los Servicios Sanitarios, Sociales y Educativos en colaboración, cuando proceda, con el Centro Extremeño de Desarrollo Infantil

(C.E.D.I.) y/o el Servicio de Atención al Discapacitado, de la Consejería de Bienestar Social.

Cuando se haya completado el Censo para el alumnado de 0 a 6 años, se procederá a ampliarlo a edades superiores con los agentes, plazos y procedimientos que oportunamente se determinen.

Las necesidades educativas transitorias, por su propio carácter, no se incorporarán al censo, aunque sí se tendrán en cuenta por cada Equipo para planificar las actuaciones recogidas en el Plan de Atención a la Diversidad de cada Centro.

- b.3) Elaboración de informes preceptivos para las solicitudes de becas, ayudas y acceso a servicios complementarios cuando así lo indiquen las respectivas órdenes de convocatoria, así como para la solicitud de Unidades de Apoyo en Conciertos Educativos cuando la Administración Educativa lo demande.

A este respecto conviene destacar la necesidad del máximo rigor y claridad en la elaboración de los informes preceptivos, dada la repercusión que éstos tienen en las decisiones de la Administración.

b.4) Apoyo al diseño y desarrollo de proyectos específicos tales como:

- Campañas de sensibilización, sobre todo entre la población con carencias sociales y/o culturales, para la escolarización de las niñas y niños desde la Etapa de Educación Infantil, fundamentalmente en los periodos de escolarización.
- Programa “Prevenir para Vivir” y otros Programas de Salud, Medio Ambiente, Educación Vial, Convivencia y Paz, Educación para la Igualdad y Prevención de la Violencia de Género.
- Programas de Prevención y Control del Absentismo Escolar.
- Detección y seguimiento del alumnado que, por cuestiones de trabajo familiar o problemas de salud, no pueda asistir regularmente al Centro Educativo, mediante el procedimiento descrito en la Instrucción nº 13/2001 de 10 de octubre, de la extinguida Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa, por la que se establecen medidas de atención al alumnado con dificultades de escolarización debidas a problemas de salud o pertenencia a familias dedicadas a tareas de temporada o trabajos itinerantes.
- Desarrollo de Programas de prevención del maltrato infantil y entre iguales, en colaboración con los Equipos Territoriales de Atención al Menor y a la Familia de la Consejería de Bienestar Social.
- Colaboración en actuaciones que promuevan procesos de reflexión sobre la diversidad cultural desde una perspectiva intercultural con la implicación de todos los sectores.

b.5) Atención a procesos de información/ formación a familias como desarrollo del Plan Regional de Apoyo a la Participación Educativa. El desarrollo del Plan supone, en síntesis:

- Dinamización del movimiento asociativo de padres/madres y asesoramiento sobre sus funciones, derechos, obligaciones, elaboración de proyectos, espacios de participación, etc.
- Asesoramiento, fomento y participación en la “Escuela de Padres/Madres Virtual”.
- Colaboración en la oferta de formación permanente del profesorado en la acción tutorial con familias.

C) Ámbito del Equipo.

Las actuaciones de carácter interno tanto para Equipos Generales como Específicos y de Atención Temprana, se centrarán básicamente en:

- c.1) Elaboración , revisión y/o aplicación de los criterios para el funcionamiento del Equipo como grupo y especialmente el apoyo y “tutela” a miembros de nueva incorporación.
- c.2) Avance en la formulación de propuestas para la elaboración del Código Deontológico y el Reglamento de Régimen Interior.
- c.3) Participación en Grupos de Trabajo y /o Seminarios para:
 - Diseño de Programas y elaboración de materiales curriculares para el desarrollo de la Orientación y Acción Tutorial en las Etapas de Infantil y Primaria en torno a los ejes definidos en el apartado a-6, Punto Tercero, de la presente Instrucción. Estos ejes facilitan la planificación secuenciada de los temas transversales desde contenidos procedimentales y actitudinales fundamentalmente. Con este planteamiento se facilita, además, la coordinación de toda la acción educativa desde la tutoría, con un enfoque integral y no meramente instructivo.
 - Revisión de los distintos tipos de documentos de evaluación psicopedagógica existentes y diseño de un modelo acumulativo único que simplifique la incorporación de las sucesivas REVISIONES DE FINAL DE ETAPA y facilite el intercambio de información entre profesionales.
 - Aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a las tareas de Orientación e Intervención Psicopedagógica.

CUARTA: ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO

El horario semanal de los miembros de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica se atenderá, con carácter general, a lo dispuesto en la normativa vigente.

Treinta horas de la jornada semanal se desarrollarán en los Centros Educativos o en la sede del Equipo; el resto del horario se dedicará a actividades de formación y preparación para el desarrollo de sus funciones.

Cada profesional dedicará, con carácter general, tres sesiones semanales para desarrollar su actuación en Centros, reservando el resto de su horario para trabajo individual, trabajo en grupo, elaboración de materiales, coordinación interna...

Aquellas actuaciones que deban desarrollarse en horario distinto al habitual o, por su propio carácter, fuera del horario y/o recinto escolar (actuaciones con padres y madres, por ejemplo), serán autorizadas por el Director/a del Equipo, estableciendo los ajustes horarios que procedan.

En cada Centro intervendrá, de forma sistemática, un sólo psicopedagogo/a, que se integrará en la Comisión de Coordinación Pedagógica o estructura que la supla. Debe revisarse la asignación de profesionales a Centros concretos, garantizando que en Centros que desarrollen algún tipo de programa específico o experimental que exige continuidad en el asesoramiento, se asignen profesionales con destino definitivo y experiencia en el campo de la orientación.

Como criterio general, y siempre que no existan razones que lo justifiquen, no debe proponerse la permanencia en los mismos Centros durante más de seis años consecutivos.

En Centros con especiales características sociales (afluencia de inmigrantes o minorías étnicas, zonas de aluvión, población marginal...) también intervendrá, de forma sistemática y en las mismas condiciones, el Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad del Equipo correspondiente.

Podrán intervenir de forma puntual otros miembros del Equipo en tareas o programas concretos siempre que se haya procedido previamente a una planificación interna que justifique suficientemente la intervención, garantice la coordinación y armonice las competencias de los profesionales, respetando su organización horaria.

Sobre las treinta horas se aplicará la reducción horaria por desplazamientos, basándose en los criterios establecidos para el profesorado itinerante en la normativa que, a tal efecto dicta la Dirección General de Personal Docente. (Se adjunta en Anexo la tabla de reducción horaria vigente) Los desplazamientos deben distribuirse de forma equilibrada entre los distintos miembros del Equipo, evitando la concentración de estos desplazamientos en determinados miembros.

En la distribución horaria se debe garantizar la presencia de lunes a viernes de todos y cada uno de los miembros del equipo y la permanencia de éstos en los tiempos comunes dedicados a coordinación interna y trabajo colectivo. Si la reducción horaria es superior a 3 horas semanales, no podrá concentrarse en un solo día.

Cuando las reducciones horarias por desplazamiento se apliquen en las jornadas de intervención en Centros de atención sistemática, se procurará que no afecten siempre a los mismos centros. En cualquier caso, el tiempo de permanencia en los Centros no deberá ser inferior a tres horas por sesión garantizándose la presencia en los espacios de tiempo establecidos para la coordinación docente: reuniones de Equipos de Ciclo, de Profesorado de Apoyo, Comisión de Coordinación Pedagógica, atención a padres...

Los horarios quedarán definidos y especificados en los Documentos de Organización General del Equipo, documentos que se remitirán al Servicio de Inspección para su aprobación, como Anexos al Plan.

Durante los meses de junio y septiembre es imprescindible la presencia en los Centros para planificar y evaluar respectivamente las distintas actuaciones. Al ser los desplazamientos en este periodo de carácter puntual y no sistemáticos, deberán ser autorizados por los Servicios correspondientes de la respectiva Dirección Provincial.

Para las vacaciones de Navidad, Semana Santa y Verano, así como para la definición de festivos, regirá el calendario escolar establecido por la Dirección General de Política Educativa para los Centros Escolares de Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma. En todo caso,

durante la primera quincena de julio el Director/a establecerá los horarios y mecanismos necesarios, para garantizar que se lleven a cabo con eficacia las funciones administrativas propias de este periodo, así como la tramitación de becas y ayudas, si procediera.

QUINTA: COORDINACIÓN ENTRE EQUIPOS Y CON OTROS SERVICIOS EDUCATIVOS, SANITARIOS O SOCIALES

La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica, en el marco de una perspectiva sectorial, exigen la colaboración y coordinación entre los distintos servicios que conforman el sistema educativo.

El Servicio de Programas Educativos y Atención a la Diversidad de esta Dirección General, con la colaboración de las Unidades de Programas Educativos de las Direcciones Provinciales y el Servicio de Inspección, cuando proceda, organizará reuniones de trabajo con los Directores de los distintos Equipos con periodicidad trimestral, para garantizar el seguimiento y la unidad de planteamientos.

Anualmente se organizarán Jornadas Regionales de Intervención Psicopedagógica para asegurar la formación y el intercambio de experiencias.

Con carácter experimental, previa solicitud de los Equipos interesados y en los términos que oportunamente se definan, podrán organizarse, asimismo, procesos de formación “en estancias” entre Equipos de la Comunidad Autónoma .

Con los procedimientos que en su momento se definan, se organizarán jornadas de trabajo por zonas entre los orientadores de los distintos Equipos y los Departamentos de Orientación para asegurar el intercambio de información y la coherencia en la intervención desde la Etapa Infantil a la Secundaria.

Durante el presente curso, con carácter prioritario, se promoverán grupos de trabajo para el estudio, revisión de las distintas líneas de intervención y para asegurar la complementariedad y hacer más ágiles y eficaces los procesos y procedimientos de coordinación establecidos.

En la elaboración y desarrollo del Plan de Actuación habrán de contemplarse y definirse los mecanismos de coordinación entre los distintos Equipos y/o Departamentos de Orientación de los I.E.S, en el marco de un planteamiento de complementariedad y desde una perspectiva sectorial, en la que se potencie la unidad de criterios, la conjunción de esfuerzos y la optimización de los recursos.

Para definir esta coordinación / colaboración entre los distintos Equipos se tendrá en cuenta.

1. Que la detección de necesidades educativas, la evaluación psicopedagógica y el Dictamen de los niños y niñas menores de seis años, sin escolarizar o escolarizados en **Centros de Educación Infantil**, es la principal responsabilidad de los Equipos de Atención Temprana, con la colaboración, cuando proceda de los equipos Específicos. En el Plan de

Trabajo, habrá de tenerse en cuenta esta circunstancia de forma que, los dictámenes necesarios, se aborden al inicio del segundo trimestre para que no sufran retrasos los plazos ordinarios de escolarización.

2. Que la evaluación, intervención y seguimiento de los alumnos escolarizados en Centros de Infantil y Primaria sostenidos con fondos Públicos, son, con carácter general, responsabilidad del profesional del Equipo General que atiende el Centro de forma sistemática con la colaboración, cuando proceda, de los Equipos Específicos.
3. Que la colaboración que se demande por el Equipo General al Equipo de Atención Temprana y/o a los Equipos Específicos cuando proceda, debe justificarse convenientemente y no debe suponer, en ningún caso, una delegación de la responsabilidad, sino colaboración en actuaciones específicas y complementarias a las realizadas previamente por el profesional del Equipo General.

Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica realizarán sus funciones en estrecha cooperación con los Centros de Profesores de su sector.

Se establecerán, asimismo, los mecanismos de coordinación / colaboración con otros Servicios Educativos, Sociales y/o Sanitarios.

SEXTA: DIRECCIÓN DEL EQUIPO

Al frente de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica integrados por tres o más profesionales habrá un Director/a, que será nombrado por el Director/a Provincial por un plazo de cuatro años, de acuerdo con las normas que a continuación se establecen:

1. La dirección será desempeñada por un funcionario de carrera en situación de servicio activo con destino definitivo en el Equipo con, al menos, un año de permanencia en el mismo y tres de experiencia en el ejercicio de la función de orientación educativa y psicopedagógica.
2. El Director/a Provincial nombrará al Director/a del Equipo por cuatro cursos, analizada la propuesta razonada de los integrantes del propio Equipo y el informe que al respecto emitan el Servicio de Inspección y la Unidad de Programas Educativos.
3. En el caso de Equipos que no dispongan de profesionales que reúnan los requisitos expuestos, el Director/a Provincial, nombrará Director/a con carácter provisional, por un periodo de un año, al miembro que mejor se ajuste a dichos requisitos.
4. La designación del Director/a en aquellos Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica establecidos en Convenio con otras instituciones, se atenderá a lo que se determine en los correspondientes Convenios, oída la Comisión de Seguimiento de los mismos.

5. En caso de ausencia o enfermedad del Director/a se hará cargo de sus funciones, con carácter general, el miembro con mayor antigüedad del Equipo.

La figura del Director es un elemento organizativo importante para la planificación, desarrollo y coordinación de las intervenciones del Equipo, así como para la proyección exterior del mismo. Al Director/a le corresponden las funciones de:

- a) Representar al Equipo.
- b) Coordinar y dirigir las actuaciones del mismo.
- c) Coordinar la programación anual de trabajo y la elaboración de la Memoria de final de curso.
- d) Supervisar el cumplimiento de las obligaciones de los integrantes del Equipo.
- e) Ejercer la jefatura del personal adscrito al Equipo.
- f) Administrar los recursos económicos.

El cumplimiento de estas funciones se concreta en cuatro categorías de tareas: Técnicas, Institucionales o de Representatividad, Administrativas y de Gestión y de Jefatura del Personal.

- Pueden ser consideradas tareas Técnicas aquellas que hacen referencia a:
 - Dirigir y coordinar la elaboración del plan de actuación y la memoria final del curso.
 - Garantizar el desarrollo del plan de actuación.
 - Impulsar y cohesionar el trabajo en Equipo para potenciar la perspectiva interdisciplinar.
- Entre las tareas Institucionales o de Representatividad figuran:
 - Ostentar la representación del Equipo.
 - Convocar y presidir las reuniones.
 - Promover e impulsar las relaciones del Equipo con las instituciones del entorno.
 - Elevar al Director/a Provincial el plan de actuación y la memoria anual.
 - Asistir a las reuniones convocadas por la Administración Educativa.
 - Facilitar la adecuada coordinación con otros Equipos y Servicios Educativos, Sociales y/o Sanitarios.
 - Proporcionar la información que le sea requerida por las autoridades educativas competentes.
- Las tareas relacionadas con la Administración y Gestión implican:
 - Elaborar y gestionar el presupuesto del Equipo.
 - Expedir las certificaciones que se le soliciten.

- Custodiar los libros y archivos.
- Velar por el inventario, la utilización y mantenimiento del material.
- Las tareas relacionadas con el ejercicio de la Jefatura de Personal incluyen las siguientes actuaciones:
 - Ejercer, por delegación, la Jefatura del Personal que integra el Equipo en todo lo relativo al cumplimiento de sus funciones y de las normas establecidas.
 - Establecer, coordinadamente con los otros miembros del Equipo, el horario individual y común.
 - Procurar los recursos necesarios (materiales, formación, ...) para la más eficaz ejecución del trabajo.
 - Llevar el registro de asistencia. En cumplimiento de esta función, antes del día cinco de cada mes, el Director remitirá los partes de falta al Servicio de Inspección Educativa.

En la misma fecha, enviará a la Unidad de Programas Educativos y al Servicio de Inspección las Fichas de Atención a Centros, en las que quede constancia de las distintas intervenciones desarrolladas.

La diversidad y complejidad de algunas de las funciones aludidas exige que la Organización del trabajo y la distribución horaria del Director /a del Equipo se diferencie de las del resto de los componentes del mismo. El horario dedicado expresamente para el cumplimiento de las funciones de dirección deberá modularse en función del número de profesionales que integren el Equipo. Para los Equipos conformados entre 3 y 5 miembros, la dedicación semanal a tareas de dirección será de tres horas. En Equipos entre 6 y 10 miembros, la dedicación será de cinco horas semanales. Para los Equipos de más de 10 miembros la dedicación semanal a tareas de dirección será de ocho horas. En estos casos, el Director/a del Equipo podrá compartir la reducción horaria, si así lo estima el Equipo, con un miembro del mismo, delegando en éste las tareas de gestión. A estas tareas se dedicarían tres horas en cuyo caso, la dedicación del Director/a será de cinco horas semanales. Esta opción, si se estimara, deberá quedar expresamente recogida en los documentos de planificación del Equipo.

En todo caso, los profesionales que asuman tareas de dirección y/o gestión deberán intervenir necesariamente en dos centros escolares, como mínimo, en condiciones similares a las establecidas en las presentes instrucciones para los profesionales de su misma especialidad.

El Director/a cesará en sus funciones al término del periodo por el que fue nombrado o al producirse alguna de las siguientes circunstancias:

- Traslado a otro destino.
- Renuncia motivada, que habrá de ser aceptada por el Director/a Provincial.
- Destitución mediante expediente administrativo, antes del término de su mandato, cuando incumpla gravemente sus funciones, o cuando la mayoría absoluta de los

miembros del Equipo lo demanden, en informe razonado dirigido al Director/a Provincial, en ambos casos, con informes previos de la Unidad de Programas Educativos y del Servicio de Inspección Educativa, y con audiencia del interesado.

Producido el cese del Director/a del Equipo, el Director/a Provincial procederá a designar al nuevo Director de Equipo, de acuerdo con lo establecido en las disposiciones anteriores.

SÉPTIMA: PLAN DE ACTUACIÓN

Los Equipos de Orientación Educativa concretarán con los Servicios Provinciales los Centros de atención sistemática, así como la periodicidad de atención y el tiempo de permanencia en cada uno de ellos, según las características y necesidades detectadas.

Para este ajuste se tendrá en cuenta la confluencia de las siguientes variables:

- Centro de “Atención Educativa Preferente” acogido al Plan Experimental de Mejora o Programa de Acompañamiento escolar.
- Alto porcentaje de población escolar en desventaja sociocultural.
- Nº de a.c.n.e.e.
- Nº total de alumnos/as.
- Etapas Educativas que el Centro escolariza.
- Características del Centro: Centro Público, C.R.A, Centro de E.E., Centro con proyectos específicos ...

La confluencia de estas circunstancias puede hacer aconsejable una atención superior a una jornada semanal. En todo caso sólo se considerarán Centros de Atención Sistemática aquellos en los que el Equipo interviene al menos dos veces al mes.

Se consensuarán con estos Centros los planes y programas a desarrollar en cada uno de ellos en el marco de la presente Instrucción y teniendo en cuenta las conclusiones y propuestas recogidas en los Informes y Memorias correspondientes.

El Plan de Actuación se remitirá a las Direcciones Provinciales de Educación **antes del 15 de octubre**. También se remitirá copia, en el mismo plazo, a la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa.

7.1. ESTRUCTURA DEL PLAN DE ACTUACIÓN.

El Plan reflejará los objetivos marcados para cada curso así como la justificación de éstos. Los objetivos se concretarán en actividades y tareas a realizar en los Centros, el Sector y en el propio Equipo.

El Plan de actuación recogerá los siguientes aspectos:

1.- GENERALES.

- a) Documentos de organización general del Servicio y del Sector.(ANEXOS)
- b) Identificación de las características del Sector y del propio Equipo, relevantes para definir las necesidades y los objetivos del Plan de trabajo.

2.- REFERIDOS A LOS CENTROS.

- a) Previsión de la actuación en Centros de Atención Sistemática.
- b) Proceso de negociación del Plan.
- c) Descripción del centro y valoración del contexto.
- d) Necesidades detectadas o planteadas.
- e) Objetivos de trabajo para el curso.
- f) Actuaciones a desarrollar: actividades, tareas, metodología, temporalización, criterios para la evaluación de la actuación y horario de atención.

3.- REFERIDOS AL SECTOR.

- a) Objetivos generales referidos al Sector.
- b) Propuesta de actividades para desarrollar los objetivos.
- c) Estrategias para el seguimiento y evaluación de las actuaciones programadas.
- d) Mecanismos de coordinación con otros Equipos y Servicios.

4.- REFERIDOS AL EQUIPO COMO GRUPO.

- a) Objetivos generales del Equipo como grupo.
- b) Propuesta de actividades para desarrollar los objetivos.
- c) Organización y funcionamiento del Equipo.
- d) Actividades de formación interna.
- e) Criterios para la distribución de tareas de carácter general.
- f) Criterios para la intervención en Centros de atención sistemática.
- g) Mecanismos de coordinación interna.
- h) Estrategias para el seguimiento y evaluación de las actuaciones programadas.
- i) Presupuesto aproximado necesario para el desarrollo del Plan.

7.2.- APROBACIÓN DE LOS PLANES DE ACTUACIÓN.

El Director/a Provincial, previo informe del Servicio de Inspección Educativa y a propuesta de la Unidad de Programas Educativos, procederá a la aprobación de los Planes. Se notificará al

Director/a del Equipo, **no más tarde del 30 de octubre**, la aprobación o las modificaciones a realizar en el mismo, si procedieran.

En todo caso, y hasta tanto se comunique la aprobación definitiva, los Equipos iniciarán, con carácter general, el desarrollo de las **intervenciones sistemáticas** en los Centros **no más tarde del 1 de octubre**, siempre que no exista comunicación expresa en contra.

La aprobación del Plan supone la aprobación de los desplazamientos que su desarrollo implica, por lo que no será necesaria la autorización expresa, salvo en los casos en que, por razones justificadas, hayan de abordarse DESPLAZAMIENTOS NO PREVISTOS en la planificación anual.

OCTAVA: EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Se evaluará el trabajo desarrollado teniendo como referente el Plan de Actuación.

La evaluación ha de entenderse como un proceso sistemático de reflexión y análisis, tanto de los procesos como de los resultados.

Se realizará la evaluación del trabajo desarrollado desde una triple vertiente:

- La evaluación interna del propio Equipo que servirá para planificar las actuaciones del curso siguiente y para mejorar la propia práctica. Quedará plasmada en la Memoria de cada Equipo.
- La reflexión conjunta con los profesionales de los Centros de atención sistemática, que servirá para ajustar las intervenciones a las necesidades reales de éstos. Esta valoración, así como las propuestas para el curso siguiente, deberán recogerse en la Memoria Anual del Centro.
- La evaluación externa desde el Servicio de Inspección y el informe de seguimiento de la Unidad de Programas Educativos.

8.1. EVALUACIÓN INTERNA DEL EQUIPO.

En el mes de enero / febrero se destinarán dos sesiones de trabajo para poner en común las aportaciones de cada uno de los miembros del Equipo y realizar una primera valoración de la intervención de acuerdo a los criterios e indicadores establecidos en el Plan. Las fechas concretas deben recogerse en el Plan de Actuación para conocimiento de los Servicios Provinciales.

Las propuestas de modificación al Plan que, como resultado del proceso de revisión se consideren oportunas, deberán remitirse a la Unidad de Programas Educativos y al Inspector/a responsable del Equipo.

La memoria final se elaborará a partir del 15 de junio y se remitirá antes del 15 de julio a la Dirección Provincial y a la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa.

Este documento no debe concebirse como una descripción exhaustiva de las actuaciones llevadas a cabo sino como una síntesis global de las mismas. Consistirá en un proceso de análisis y reflexión sobre lo realizado, los logros y las dificultades encontradas, los factores que han podido influir en uno u otro sentido y el momento del proceso en que se encuentran.

Se evaluarán las actuaciones conforme a los principios de *complementariedad*, *responsabilidad compartida* y *trabajo en equipo*, realizando aportaciones desde la cualificación y perspectiva profesional de los implicados en las distintas fases del proceso.

Se valorará asimismo el equilibrio existente entre las actuaciones globales desarrolladas en la Comunidad Educativa y las centradas en la atención a necesidades grupales o individuales más específicas así como el equilibrio entre las actuaciones dirigidas a profesorado, alumnado y familia.

Como contenidos básicos de la Memoria, se analizarán los siguientes aspectos:

- a) Proceso seguido para la elaboración del Plan de Actuación.
- b) Valoración de los objetivos conseguidos y de la intervención desarrollada:
 - A nivel de centro.
 - A nivel de sector.
 - A nivel de Equipo, como grupo.
- c) Características del equipo y del sector que han facilitado o dificultado el desarrollo del plan de actuación.
- d) Conclusiones y propuestas generales del E.O.E.P. a la Administración Educativa para mejorar las intervenciones.

8.2. INFORME DE LOS CENTROS.

La Comisión de Coordinación Pedagógica, o estructura que la sustituya, de cada uno de los Centros en los que interviene de forma sistemática un miembro del E.O.E.P, abordará la evaluación de la Orientación y la Intervención Psicopedagógica desarrollada en el mismo, ajustándose a los planteamientos de complementariedad y responsabilidad compartida recogidos en la presente Instrucción. Esta evaluación se basará en criterios de eficacia y funcionalidad. Dicha evaluación se incorporará a la Memoria Anual del Centro de la que formará parte.

8.3. INFORME DE LA DIRECCIÓN PROVINCIAL.

El informe que elaboren los Servicios Provinciales permitirá orientar la toma de decisiones y definir las prioridades del próximo plan de actuación.

8.3.1. Informe de la Inspección Educativa.

El Servicio de Inspección velará por el cumplimiento de las funciones de los Equipos y evaluará el desarrollo del Plan de Actuación. Los Inspectores implicados deberán reflejar esta evaluación en un informe en el que se valorará:

- La incidencia del trabajo del EOEP en los centros y en el sector.
- Los posibles problemas surgidos.
- Las medidas sugeridas para resolverlos.

El referente para la evaluación ha de ser el Plan de actuación que ha sido aprobado por la Dirección Provincial, así como las actividades que, aunque no planificadas inicialmente, hayan sido desarrolladas durante el curso.

Se analizarán las variables que han facilitado o dificultado la intervención del Equipo en el centro:

- Referidas al propio Equipo
- Propias de los centros.
- Otras variables

Se especificarán, asimismo, las medidas a adoptar para mejorar la Orientación y la Intervención Psicopedagógica y facilitar la intervención del Equipo.

Copia de cada uno de los Informes será remitida a la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa, **antes del 30 de julio de cada año.**

8.3.2. Informe de seguimiento de la Unidad de Programas Educativos.

La información recogida por la Unidad de Programas Educativos en sus tareas de asesoramiento y apoyo a los E.O.E.Ps quedará plasmada en un informe global en el que se analizarán las variables que han facilitado o dificultado la intervención de los Equipos y las propuestas de cambio que deberían abordarse para mejorar la intervención.

Copia de este Informe será remitida, asimismo, a la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa **antes del 30 de julio.**

NOVENA: ENTRADA EN VIGOR

La presente INSTRUCCIÓN entrará en vigor el día siguiente al de su firma. Será de aplicación, con carácter general, a todos los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Para los Equipos Específicos de Atención a Deficientes Auditivos y de Atención Temprana se remitirán Instrucciones complementarias.

Para los Equipos Específicos de Deficientes Visuales se completará esta Instrucción con lo que al respecto establezca la Comisión de Seguimiento del Convenio firmado con la O.N.C.E.

Esta Instrucción deja sin vigencia las que, para los mismos fines, dictó en su momento la extinguida Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa.

Mérida, 25 de agosto de 2005

EL DIRECTOR GENERAL DE
CALIDAD Y EQUIDAD EDUCATIVA

Fdo: *Tomás García Verdejo*

ANEXO

**TABLA DE REDUCCIÓN HORARIA POR ITINERANCIAS,
BASADA EN LA INSTRUCCIÓN DE LA DIRECCIÓN GENERAL
DE PERSONAL DOCENTE DE FECHA 4 DE SEPTIEMBRE DE 2001.**

Kms. de Desplazamiento Semanal	Reducción Horaria Semanal	Horas de Permanencia en Centro/sede
Hasta 35	2 horas	28
Hasta 70	3 horas	27
Hasta 100	4 horas	26
Hasta 130	5 horas	25
Hasta 160	6 horas	24
Hasta 190	7 horas	23
Hasta 210	8 horas	22
Hasta 240	9 horas	21
Hasta 270	10 horas	20
Hasta 300	11 horas	19

ACTUACIONES PUNTUALES Y/O MODIFICACIONES AL PLAN DE ACTUACIÓN

UTILIZACIÓN CON CARÁCTER EXCEPCIONAL CUANDO LA ACTUACIÓN REQUIERA DESPLAZAMIENTOS NO PREVISTOS EN EL PLAN ANUAL

EQUIPO: AL DE DE 200
 QUINCENA DEL AL DE DE 200
 SECTOR:

DÍA	HORARIO	ACTUACIÓN (Sede, Centro o Centros)	OBJETIVO DE LA ACTUACIÓN	PROFESIONALES	OBSERVACIONES (Locomoción, Medio que utiliza, Dieta, Pernocta...)

Queda aprobada para su desarrollo

EL/LA RESPONSABLE DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

EL/LA DIRECTOR/A /COORDINADOR/A

Fdo.:

Fdo.:

ANEXO I

ORGANIZACIÓN GENERAL DEL EQUIPO
--

EQUIPO: CURSO:

SECTOR: CÓDIGO:

DOMICILIO: LOCALIDAD: TELÉFONO:

	PSICOPELAGOGO/A	TÉCNICO SERVICIOS A LA COMUNIDAD	LOGOPEDA/PROF. APOYO	TOTAL
Nº PUESTOS CREADOS				
Nº PUESTOS EN FUNCIONAMIENTO				

DIRECTOR/A DEL EQUIPO:

NOMBRES, APELLIDOS	PERFIL PROFESIONAL	LUGAR DE LA ACTUACIÓN	HORARIO SEMANAL				TOTAL HORAS
			LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	

EL DIRECTOR

Fdo:

ANEXO II

CUADRO HORARIO INDIVIDUAL DE CADA UNO DE LOS PROFESIONALES

NOMBRE Y APELLIDOS: D.N.I.: N.R.P.:
 PUESTO DE TRABAJO: SITUACIÓN ADMINISTRATIVA: AÑOS DE SERVICIO:
 AÑOS PERMANENCIA EN EL EQUIPO: EQUIPO: SECTOR:

CENTROS DE ATENCIÓN SISTEMÁTICA EN LOS QUE INTERVIENE	PERIODICIDAD	KILÓMETROS A SEDE (ida y vuelta)
TOTAL KILÓMETROS DESPLAZAMIENTO SEMANAL		

DISTRIBUCIÓN HORARIA

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	TOTAL
PERMANENCIA EN SEDE						
PERMANENCIA EN CENTROS						
CÓMPUTO HORARIO POR DESPLAZAMIENTOS (Aplicar tabla recogida en Instrucciones)						
CÓMPUTO HORARIO POR ACTIVIDADES DE FORMACIÓN						7h. 30 m.
HORARIO TOTAL						37h. 30 m.

VºBº EL/LA DIRECTOR/A DEL EQUIPO

EL/LA INTERESADO/A

ANEXO III

DESCRIPCIÓN GENERAL DEL SECTOR

EQUIPO: SECTOR: LOCALIDAD:

LOCALIDADES	CENTROS	DISTANCIA EN KMS. A SEDE DEL EQUIPO	TIPO DE ATENCIÓN		
			semanal	quincenal	Otros (especificar)

* Número total de localidades: *Número total de centros - Número centros públicos

- Número centros concertados

*Número total de centros de atención sistemática: * Número total de centros de atención puntual:

*Otros recursos educativos y sociales del sector

ANEXO IV

CENTROS DE ATENCIÓN SISTEMÁTICA: DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

EQUIPO: CURSO:

SECTOR: LOCALIDAD:

LOCALIDAD: DISTANCIA A LA SEDE:

PROFESIONAL QUE ATIENDE EL CENTRO:

CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO:

	EDUCACIÓN					EDUCACIÓN PRIMARIA					EDUCACIÓN SECUNDARIA		RECURSOS PERSONALES ESPECIALIZADOS			
	3	4	5	1° CICLO		3° CICLO	6°	1° CICLO		A.T.E.	P.T.	A.L.	OTROS			
				1°	2°			3°	4°					5°	2°	
TUTORES/AS																
ALUMNOS/AS ORDINARIOS																
TOTAL ALUMNOS/AS																
TOTAL ALUMNOS/AS DEL CENTRO:													TOTAL PROFESORES/AS:			
OBSERVACIONES:																

ALUMNADO CON N.E.E ASOCIADAS A CONDICIONES PERSONALES										ASOCIADAS A SOBREDOTACIÓN		
PSÍQUICOS	MOTÓRICOS	ASOCIADAS A DISCAPACIDAD		ALTERACIÓN GRAVE CONDUCTA	ALTERACIÓN GRAVE DEL LENGUAJE	TRASTORNOS DEL COMPORTAMIENTO	ALTERACIÓN GRAVE DEL LENGUAJE	ASOCIADAS A SOBREDOTACIÓN				
		SENSORIALES Visuales	Auditivos					Minorías étnicas	Inmigrantes			
(1)										Desventaja Social/ Problemas de aprendizaje	Alumnos con desconocimiento del español	
(2)												
TOTAL ALUMNOS CON N.E.E. PERMANENTES:										TOTAL ALUMNOS CON N.E.E. TRANSITORIAS:		
OBSERVACIONES:										OBSERVACIONES:		

(1) Con RESOLUCIÓN DE ESCOLARIZACIÓN.
 (2) Sin RESOLUCIÓN DE ESCOLARIZACIÓN.

ANEXO V

PLANIFICACIÓN DE LA ACTUACIÓN EN CENTROS DE ATENCIÓN SISTEMÁTICA

MES DE **DE 200**

CENTRO: LOCALIDAD:

ACTUACIONES QUE PROGRAMAN PARA EL PRESENTE MES EL JEFE/A DE ESTUDIOS D./D^a:

..... Y EL MIEMBRO DEL E.O.E.P. D./D^a:

Fecha: Horario:
Tareas programadas:
Profesionales implicados:
Valoración de las tareas realizadas:
Observaciones:
Fecha: Horario:
Tareas programadas:
Profesionales implicados:
Valoración de las tareas realizadas:
Observaciones:
Fecha: Horario:
Tareas programadas:
Profesionales implicados:
Valoración de las tareas realizadas:
Observaciones:
Fecha: Horario:
Tareas programadas:
Profesionales implicados:
Valoración de las tareas realizadas:
Observaciones:

POR EL CENTRO

POR EL EQUIPO

Fdo.:

Fdo.: