

Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

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

Especialidad: Orientación Educativa

**Propuesta de un programa de Aprendizaje-
Servicio para 1^{er} Ciclo de Educación
Secundaria Obligatoria.**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Autora: Aida Assaf Fuentes

Director: Joaquín Burguera Condon

Junio de 2014

ÍNDICE

Introducción.....	2
Primera Parte.....	3
Reflexión sobre las prácticas realizadas en el IES Jovellanos.....	3
Contexto del centro.....	3
Organización del DO.....	5
Plan de Actuación del DO.....	6
Estrategias observadas.....	9
Propuestas de mejora.....	10
Segunda Parte.....	12
Plan de Actuación de un DO.....	12
Objetivos.....	14
Unidades de actuación.....	15
Apoyo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.....	15
Plan de Acción Tutorial.....	23
Programa de Orientación Académica y Profesional.....	32
Aspectos de organización interna del Departamento de Orientación y de coordinación externa	38
Evaluación del Plan de Actuación del DO.....	38
Bibliografía y recursos a utilizar por el DO.....	40
Proyecto de Innovación.....	42
Diagnóstico Inicial.....	42
Justificación y objetivos.....	40
Marco teórico.....	44
Desarrollo.....	58
Evaluación y Seguimiento.....	64
Referencias bibliográficas.....	66
Anexos.....	70

INTRODUCCIÓN

“Es importante conocer la escena. Y debido a que la escena en organizaciones como las escuelas es una mezcla de factores interactivos, mejorar las escuelas significa saber cómo actúan los principales rasgos o dimensiones de las mismas. Es imposible comprender el páncreas humano si se estudia sin referencia al resto del cuerpo. Solo se puede entender como una parte de un sistema”.

Elliot, E. (1998)

El presente Trabajo Fin de Máster se ha llevado a cabo tras la realización de las asignaturas Practicum I y Practicum II del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, desarrollándose en el Real Instituto de Educación Secundaria de Jovellanos en Gijón (en adelante IES Jovellanos), y con el fin de realizar una reflexión más profunda y contextualizada del significado de la orientación, así como del papel y funciones que desempeña el orientador/a en el centro.

Se divide en dos partes claramente diferenciadas: En la elaboración y desarrollo de la primera parte han jugado un papel importante documentos como el Plan de Actuación del Departamento de Orientación, el Proyecto Educativo de Centro y la Programación General de Aula, integrando los conocimientos adquiridos tras la revisión de estos documentos, la observación sistemática y la puesta en marcha de competencias personales con el objetivo de realizar una reflexión y análisis que deriven en un Plan de Actuación pertinente y adecuado, que responda a las necesidades detectadas en el instituto.

La segunda parte, por tanto, desarrolla ese Plan de Actuación, no sin antes realizar una introducción sobre el concepto de orientación que se manejará durante todo el trabajo y el papel del orientador/a como agente y promotor del cambio educativo. Se exponen seis unidades de actuación, en función de las necesidades del IES Jovellanos, divididas en tres ámbitos: Apoyo al Plan de Acción Tutorial, apoyo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y, por último, Programa de Orientación Académica y Profesional, encuadrando dos unidades de actuación completamente desarrolladas por cada ámbito, y explicitando en ellas los objetivos, contenidos, actividades, materiales y evaluación pertinentes.

Dentro de este Plan de Actuación, se desarrollará, además, una propuesta de innovación enmarcada dentro del ámbito de Apoyo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Esta propuesta se traduce en un proyecto de Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS) para alumnos/as de 1º de la ESO, realizando una enmarcación teórica exhaustiva sobre el ApS, así como la presentación de las actividades, materiales, organización, recursos y evaluación relativos a la propuesta.

PRIMERA PARTE

1. Reflexión sobre las prácticas realizadas en el IES Jovellanos.

A continuación se hace una breve reflexión sobre las prácticas realizadas en el IES, atendiendo al contexto del centro, la organización del Departamento de Orientación (en adelante DO), el Plan de Actuación del DO y las estrategias utilizadas por el DO que se han ido observando a lo largo de la estancia en el IES Jovellanos.

1.1. Contexto del centro

El Real Instituto de Jovellanos de Educación Secundaria es uno de los *Institutos Históricos de España*, celebrándose en 1994 el bicentenario de su fundación. Se considera heredero del fundado por Jovellanos el 07 de Enero de 1794 con el nombre de *Real Instituto Asturiano de Náutica y Mineralogía*. El IES Jovellanos se ha situado en diversas sedes, encontrándose desde 1965 en su actual ubicación, es decir, en la Avenida de la Constitución, siendo, por tanto, un instituto ubicado en la zona centro de Gijón, en un entorno urbano y en un área caracterizada por la presencia de varios institutos y colegios, entre ellos el Colegio Público (a partir de ahora C.P.) “Rey Pelayo” o el Instituto de Educación Secundaria (en adelante IES) “Doña Jimena”.

Actualmente se imparten los cuatro niveles de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) y los dos niveles de Bachillerato que se establecieron tras la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE); en relación a la ESO, el IES Jovellanos tiene seis grupos por cada curso; en 1º y 2º de ESO se imparte, además, la modalidad de bilingüismo; en cuanto al bachillerato, tiene cinco grupos por curso y está dividido en Bachillerato de Tecnología, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Humanidades y Bachillerato Internacional. El horario del centro es de 08:15 hasta las 15:15 horas, con periodos lectivos de 55 minutos, y existiendo un único recreo de 30 minutos entre tercera y cuarta hora.

Si atendemos a la *estructura del centro*, llaman la atención sus dimensiones: dispone de un patio de 10.800 m² y el edificio cuenta con una extensión de 8.638 m². Este último está dividido en cuatro plantas, encontrando en la planta baja la consejería (hall), dos gimnasios (llamados como antiguamente, el femenino y el masculino), además de un pabellón cubierto y patio con canchas y pistas. Un aula de tecnología, salón de actos, sala de exposiciones, dos aulas de nuevas tecnologías, la cafetería, un espacio para la Asociación de Madres y Padres de Alumnos/as (oficina), dos salas de atención a padres y un Aula de Convivencia. En la segunda planta se alojan diferentes despachos y oficinas, la sala de profesores, los departamentos de Orientación, Francés, Geografía e Historia, Música, y, finalmente, el Departamento de Filosofía; todos los grupos de primero de Educación Secundaria Obligatoria, la biblioteca y el aula propia del Programa de Diversificación también los podemos encontrar en la segunda planta.

Respecto a la tercera planta encontraremos los laboratorios de Biología y Geología, las clases de los alumnos/as de 3º de ESO y de 4º de ESO (a excepción de un grupo), también está 2º de Bachillerato Internacional, los departamentos de Lengua, Matemáticas, Latín, Inglés, y el Departamento de Dibujo, así como dos aulas de dibujo, un aula de apoyo, tres aulas de desdobles, y un aula de idiomas. Por último, en la cuarta planta se sitúan las clases de 2º ESO, dos laboratorios de física y química, un grupo de 4º ESO, tres aulas de desdobles, todos los 1º y 2º de bachillerato restantes. También se encuentran un aula para diversificación en el área práctica, el Departamentos de Física y Química, y el Departamento de Religión (este último también se usa como aula de Religión y Apoyo).

Es interesante señalar que todas las aulas del centro cuentan con ordenador y proyector y cañón, además de una serie de mini-portátiles que usan los alumnos/as cuando se requiere por parte de los profesores.

En relación al *alumnado* que asiste al centro, se cuentan 827 alumnos/as repartidos entre Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Si nos centramos en la ESO, hay un total de 553 estudiantes en las seis líneas con las que cuenta el IES en cada curso. Cada clase tiene un ratio de 25 alumnos/as, exceptuando las clases con Alumnos/as Con Necesidades Educativas Especiales (en adelante ACNEE) en cuyo caso la ratio se reduce a 23. En 1ºESO hay 2 ACNEE, en 2ºESO, por su parte, tiene cuatro estudiantes que son ACNEE, en 3º y 4º de la ESO hay un ACNEE por curso respectivamente. En cuanto a Bachillerato, en sus cinco líneas hay 274 alumnos/as. Separando por grupos vemos que hay 36 grupos de alumnos/as en el centro. 34 grupos y dos de diversificación (un grupo en 3º de la ESO y otro en 4ºESO). De éstos, la mayoría procede del distrito centro de Gijón, generalmente de una serie de colegios adscritos: C.P. Laviada, C.P. Cabrales, C.P. Jovellanos y C.P. Honesto Batalón. La mayoría de los estudiantes procede de familias de clase media-alta, con un buen rendimiento y pocos o casi inexistentes problemas de conducta. Unos pocos estudiantes proceden de familias de entorno socio-económico medio bajo. Hay una minoría de alumnos/as procedentes de América del Sur, Marruecos y China, prácticamente integrados en el centro escolar. Tan sólo un 1% del alumnado es absentista habitual.

Si nos fijamos en la agrupación de los diferentes niveles del centro, 1º de la ESO generalmente se divide en bilingüe y no bilingüe, y dentro del primero se hacen dos grupos. En 2ºESO se puede construir el grupo con dispersión del alumnado más conflictivo de acuerdo a las sugerencias de los tutores. A partir de 3º ESO se agrupan además por materias optativas comunes, por necesidad de refuerzo y también se hace el grupo de 3º de Diversificación. Generalmente, si se empieza en un grupo en 1ºESO se termina en el mismo la enseñanza del instituto a menos que haya petición expresa de tutores o padres para separar a determinados estudiantes por problemas de conducta, distracción, etc.

Por otra parte, centrándonos en los *docentes*, observamos que en el centro hay 79 profesores/as con horarios completos y 7 con medios horarios. De ellos, 72 tienen destino definitivo, un porcentaje bastante significativo. Además, y según la

Programación General de Aula del presente curso, hay 36 profesores Tutores (2 pertenecientes a los grupos de Diversificación Curricular).

En cuanto al *personal no docente* con el que cuenta el centro, advertimos que en Secretaría hay 3 personas; en Mantenimiento 1 persona; en el Sector de Ordenanzas se encuentran 4; y, en el Sector de Limpieza (el cual no es privado) hay 5 personas, aunque realmente encontramos 4, puesto que 2 están de baja, siendo una cubierta y otra no.

Para conocer estos datos han tenido especial importancia las reuniones celebradas durante las dos primeras semanas con la directora del centro, donde se realizó una reflexión acerca del *Proyecto Educativo del Centro*, la *Programación General de Aula* y el *Programa de Atención a la Diversidad*; en Jefatura de Estudios se han tratado temas relacionados con la *organización del centro*, *absentismo*, *normas de convivencia*, *sanciones* que se aplican a los estudiantes por incumplir esas normas así como cuestiones relativas a *dificultades del comportamiento* de determinados alumnos/as. Gracias a la reunión que tuvimos con el Jefe del Departamento de Nuevas Tecnologías pudimos observar lo integradas que están las Nuevas Tecnologías de la Información en el centro. Fue muy interesante la observación de varias clases para conocer al alumnado y a los docentes, presenciando cursos tan diversos entre sí como 2º de la ESO bilingüe, clases de Bachillerato Internacional, y clases de 3º y 4º de Diversificación. En el transcurso de las prácticas hemos asistido, además, a una reunión del Claustro de Profesores/as, a un Consejo Escolar, a Reuniones del Equipo Docente (RED), y reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), con las que hemos aprendido más sobre cómo se coordinan los profesionales de la Comunidad Educativa entre sí y sobre los valores, principios y características principales del IES Jovellanos.

1.2. *Organización del Departamento de Orientación.*

El Departamento de Orientación (en adelante DO) se encuentra en la segunda planta, junto a la sala de profesores. Está constituido por la orientadora, que a su vez es la Jefa de Departamento, un Profesor de Ámbito Científico-Técnico, otra Profesora de Ámbito Socio-Lingüístico, una Profesora de Ámbito Práctico, una Logopeda, una Maestra de Pedagogía Terapéutica y una Profesora Técnica Sociocomunitaria (PTSC). En relación a la coordinación interna entre los miembros del DO, no hay un criterio establecido, generalmente la orientadora avisa para realizar una Reunión de Equipo cuando considera que es necesario, esta información se transmite bien de forma oral por parte de la orientadora (buscando a cada miembro del DO) o a través de un correo electrónico; por su parte, la mayoría de los miembros del DO pasan por el departamento cada cierto tiempo con el fin comentar los avances que se están llevando a cabo con los estudiantes, todo esto se realiza de manera informal, sin informes estandarizados.

Cada dos semanas se reúne la orientadora con los tutores de los diferentes cursos; estas reuniones están dentro de ámbito de apoyo al Plan de Acción Tutorial, y en ellas se

establece una comunicación efectiva entre tutores y orientadora, donde se hacen sugerencias sobre actividades tutoriales para realizar con los diferentes cursos, que, como se especifica dentro del Plan de Actuación del DO, se toman con valor ilustrativo y ejemplificador, no con carácter prescriptivo. Se ofrecen actividades, recursos, etc., con una coherencia temática y responsabilidad compartida. También se controlan las faltas de los alumnos/as y en ocasiones se habla de algún estudiante en particular con dificultades. Por otra parte, los tutores acuden al departamento para solicitar la asesoría de la orientadora en aspectos relacionados con ciertos estudiantes con necesidades educativas, e incluso para derivar a algún alumno/a al departamento con el fin de realizar un diagnóstico adecuado.

Aproximadamente una vez cada tres semanas, la orientadora acude a las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica, a la que acuden el Equipo Directivo y los Jefes de Departamento y donde se debaten temas de interés pedagógico del centro.

El Claustro de Profesores y el Consejo Escolar se celebra una vez al trimestre, generalmente al principio del mismo. En la primera acuden todos los miembros del DO, mientras que en la reunión del Consejo Escolar acude únicamente la orientadora.

En cuanto a la Reunión de Equipos Docentes, se suele celebrar aproximadamente cada dos meses, y a ésta acude la orientadora, junto con la logopeda y la PTSC.

1.3. Plan de Actuación del Departamento de Orientación

El Plan de Actuación del Departamento de Orientación se recoge en la Programación General de Aula, y tiene sus principios establecidos en el capítulo V del *Decreto 74/2007*. En el Plan de Actuación se especifican los ámbitos de actuación en los que se trabajará y las actividades pertinentes. Sus líneas de actuación son diversas, en consonancia con las necesidades de los estudiantes del IES Jovellanos. Se divide en los diferentes ámbitos sobre los que trabajará el DO en el presente curso, otorgando especial importancia al Plan de Acción Tutorial, al Plan de Orientación Académica y Profesional, al Plan de Atención a la Diversidad y al Programa de Diversificación.

Con el fin de profundizar más en el Plan de Actuación del DO, es interesante conocer cómo se desarrollan y en qué consisten cada uno de los programas presentes en el Plan, puesto que suponen la identidad del mismo Departamento de Orientación así como del IES Jovellanos:

• **Plan de Acción Tutorial (en adelante PAT):** el PAT supone la planificación de actuaciones sistemáticas que posibilitan una adecuada respuesta a las características del alumnado a nivel escolar, personal y social. Esta labor se desarrolla a través del Departamento de Orientación, quien se encarga de colaborar con los Profesores-Tutores de cada grupo (en este caso 36 tutores) en la tarea de orientar a los estudiantes, así como de coordinar al Equipo Docente de los diferentes grupos dentro del proceso de

enseñanza-aprendizaje. En él se especifican los objetivos que se pretenden conseguir, la propuesta de actividades en función de los diferentes niveles educativos y del calendario escolar vigente, así como de las diferentes líneas de actuación. En cuanto a los contenidos, no se especifican en el PAT, sin embargo se pueden discernir algunos leyendo el Plan de Acción Tutorial, tales como: “promoción de la cohesión del grupo y de unas buenas relaciones interpersonales tanto en el aula como fuera de ella.”

Por otra parte, se especifican para cada ciclo (primer ciclo de ESO, segundo ciclo de ESO y Bachillerato) diversas actividades separadas en trimestres. No se señala la temporalización de cada actividad puesto que en el mismo PAT se afirma que estas actividades son una guía para los distintos cursos; aun así, por el número de actuaciones se ve que hay planeada al menos una actividad por semana escolar.

En cuanto a la metodología, ésta no se especifica dentro del PAT, y las actividades únicamente se nombran. Así mismo, el Departamento de Orientación facilita a cada Tutor/a un material que incluye un Cuaderno del Tutor/a y Cuaderno del Alumno/a. No se especifica nada más dentro del Plan, se añade que en las diferentes reuniones con los tutores se irán aportando los materiales y recursos correspondientes. De esta forma será el DO el que coordinará a los tutores y les guiará en el desarrollo, metodología y evaluación del PAT durante las reuniones quincenales con los tutores de cada curso. Por último, no se especifica la forma de evaluar ni el programa ni las actividades que se desarrollen dentro del programa.

- **Plan de Orientación Académica y Profesional (en adelante POAP):** Es el plan que contempla actividades más acordes con el desarrollo de las capacidades de actuación e inserción socio laboral. En el desarrollo de este programa en el Plan de Actuación del presente curso se contemplan sus principios básicos, tales como “permitir al alumnado, en el marco de su desarrollo, un mayor ajuste entre sus intereses y capacidades y la opción escolar o profesional que escoja”; sus objetivos, por ejemplo “informar al alumno/a de la oferta académica y del mercado de trabajo existente al acabar el curso correspondiente”; también aparece a quién va dirigido así como las funciones que el DO llevará a cabo durante la puesta en práctica del Plan de Orientación Académica y Profesional. Algo que no contempla es la metodología que se utiliza y la evaluación del programa. Por otra parte, sí que especifica su íntima conexión con el Plan de Acción Tutorial y con el Apoyo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Por último, señalar que este POAP hace referencia no sólo a la inserción laboral de los estudiantes como algo puntual, sino que también tiene en cuenta el proceso de toma de decisiones, o la inserción social de los estudiantes, así como la importancia de la interrelación entre los diferentes profesionales de la Comunidad Educativa.

- **Programa de Educación y Promoción de la Salud:** Supone un programa clásico, en el que se proporciona a los estudiantes, familias y profesores/as una formación para la salud y la igualdad. Contempla los objetivos, los destinatarios, su justificación, las diferentes acciones que se llevarán a cabo así como los materiales de apoyo correspondientes, lo más interesante de este programa es que contempla la

interrelación entre las diferentes áreas curriculares (Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Inglés, etc.) y el trabajo cooperativo desde los diferentes departamentos y ámbitos de conocimiento en relación a la Promoción de la Salud y hábitos de vida saludables del alumnado.

- **Programa de Educación Afectiva y Sexual “Ni Ogros ni Princesas”**: Este programa está centrado en ofrecer una formación afectivo-sexual adecuada a los estudiantes; está dirigido a los alumnos/as, docentes y familias; se desarrolla durante el curso académico, con la siguiente temporalización: durante el primer trimestre se realiza un curso de formación impartido por el Centro de Profesorado y Recursos (en adelante CPR) dentro del Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado, durante el segundo trimestre los docentes trabajan en el aula con los alumnos/as y, por último, en el tercer trimestre se hacen actividades de refuerzo. Los materiales y recursos los desarrolla y proporciona la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias. Actualmente, apenas se desarrolla por la falta de tiempo de la orientadora.

- **Plan de Atención a la Diversidad (en adelante PAD)**: El PAD se encuentra íntegramente desarrollado en la Programación General de Aula de este curso, en lugar de en el Plan de Actuación del DO, aunque sí está presente en la Programación del Departamento. Es el documento que recoge el conjunto de actuaciones y medidas educativas y organizativas que el centro docente diseña y desarrolla para adecuar la respuesta a las necesidades educativas de su alumnado. Se elabora al inicio de cada curso escolar y forma parte del PEC, por lo que tiene que estar perfectamente integrado en él. En este caso concreto el PAD del IES Jovellanos es coherente con los valores y principios que se recogen en el PEC. Los objetivos del PAD dan respuesta al concepto de diversidad actual, que supone una aceptación de las diferencias de cada persona dentro de un enfoque positivo de intercambio e interacción con el entorno. Dentro de la PGA del IES Jovellanos, los criterios de selección para la incorporación del alumnado a estos grupos “se basarán en los informes académicos de los cursos anteriores, los resultados de las pruebas iniciales y las conclusiones obtenidas a través de las sucesivas reuniones de los Equipos Docentes a lo largo del curso pasado y las que tengan lugar durante el actual” (p. 47). También se especifica el orden de atención, siendo prioritarios aquellos alumnos/as con dictamen y/o diagnóstico (Alumnado Con Necesidades Educativas Especiales y alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo), y restante alumnado con otras medidas de atención a la diversidad.

Dentro del PAD se refleja el procedimiento para la detección y valoración de las necesidades educativas, y las medidas ordinarias y extraordinarias de atención: como medidas ordinarias encontramos los ajustes del currículo con adaptaciones no significativas que puedan afectar a los procedimientos de enseñanza y evaluación, la selección de contenidos, la enseñanza y aplicación de técnicas de trabajo intelectual. En concreto encontramos el programa de refuerzo educativo, programa de agrupamientos flexibles, oferta de materias optativas, programa de refuerzo para el alumnado que promociona curso con materias pendientes, y, por último, desdobles. Se tratan, pues, de Adaptaciones Curriculares No Significativas. En cuanto a las medidas extraordinarias,

serán aquellas dirigidas a los alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales, con graves problemas de aprendizaje o comportamiento, con gran desfase curricular, con problemas de Salud mental, con problemas socio familiares graves, etc. En este caso encontramos el programa de Diversificación Curricular, y Adaptaciones Curriculares Individuales, así como el Programa de Compensación Educativa. Son, por tanto, Adaptaciones Curriculares Significativas. La Jefa de Departamento es la que marca la organización y la coordinación de los recursos tanto humanos (PT, AL...) como materiales (se encarga de pedir el material necesario a las editoriales). El agrupamiento es flexible y se debate entre todos los miembros del Departamento de Orientación así como con los tutores del alumnado y los propios alumnos/as. En cuanto a los familiares, se realiza una entrevista con ellos remitiendo la información que se ha recogido del alumno/a en cuestión, justificando las medidas que se quieren adoptar. Es la familia siempre la que da el último visto bueno al procedimiento.

Como reflexión final acerca del PAD, puntualizar que las medidas de Atención a la Diversidad que han sido aprobadas me parecen coherentes y adecuadas al IES Jovellanos, a sus alumnos/as, familias y Comunidad Educativa en general. Todos los programas que se desarrollan dan respuesta a la diversidad que presenta y puede presentar en el futuro el centro. Aun así, faltan por desarrollar puntos importantes: Cuál es el procedimiento a seguir para la elaboración del PAD (no se especifica ni en el PAD ni en la PGA); una mayor especificación en ciertas áreas del PAD, tales como la elaboración del mismo, cómo se realiza el seguimiento y su evaluación (concretando tiempos, instrumentos, procedimientos y responsables); así como una descripción más detallada de las funciones y responsabilidad de los distintos profesionales implicados; y, por último, una aclaración del papel de la familia dentro del Plan de Atención a la Diversidad.

Dentro del Plan de Actuación del DO no se encuentran desarrollados el Plan Integral de Convivencia y el Programa de Compensación: Aula de Acogida y Enlace; si bien, es cierto que esto se encuentra correctamente delimitado y explicado dentro de la PGA del presente curso.

Para desarrollar este apartado se ha llevado a cabo una lectura comprensiva y crítica de documentos clave como el Plan de Actuación del DO y la PGA del centro. Las reuniones con la orientadora y con la PTSC han esclarecido ciertos puntos de interés, aunque sí es cierto que hay planes desarrollados dentro del Plan que actualmente no se desarrollan en el IES, como por ejemplo el Programa de Educación Afectivo y Sexual Ni Ogros Ni Princesas.

1.4. Estrategias observadas

La relación entre los diferentes miembros del Departamento de Orientación es buena, sobre todo entre la orientadora y la PTSC, quienes trabajan en estrecha colaboración durante la jornada de trabajo, atendiendo a las familias, alumnado, tutores y docentes entre las dos. Generalmente existe una buena comunicación entre los

miembros del Departamento, así como con el Equipo Directivo y docentes. Sin embargo, al ser un centro con tantos docentes en ocasiones hay problemas a la hora de comunicar las actividades que se van a realizar, por lo que hay que avisar con bastante antelación sobre las mismas y en ocasiones a través de varias fuentes: tablón de anuncios de la sala de profesores, carpeta de notificaciones personal de cada docente, verbalmente e incluso con avisos en las aulas, lo cual en ocasiones dificulta la tarea de la orientadora.

El DO también trabaja en estrecha relación con diferentes entidades públicas de la ciudad de Gijón, como los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Gijón, la Universidad Laboral, Salud Mental, Cruz Roja, la Policía Local, diferentes asociaciones relacionadas con la concienciación sobre la donación de médula ósea, sobre discapacidad, etc.

A su vez, la relación tanto con las familias como con los alumnos/as es muy estrecha. La orientadora se encarga de hacer seguimiento, ya sea semanal para aquellos estudiantes que más lo necesiten, quincenal o mensual para aquellos otros que ya hayan tenido una evolución importante y sus necesidades estén cubiertas. Las familias están muy presentes durante el proceso, y, en aquellos casos que así lo requieran, hay conversaciones casi diarias (ya sea a través del correo electrónico, teléfono o incluso personalmente) sobre la evolución del alumno/a, facilitando y proporcionando estrategias efectivas de resolución de conflictos, comunicación asertiva y efectiva y técnicas de escucha activa.

Durante las prácticas se han observado las diferentes actividades que ha realizado el DO, complejas y muy variadas tanto por el volumen de alumnado, familias y docentes, como por la complejidad inherente al propio proceso de orientación. Se han realizado informes y evaluaciones psicopedagógicos, derivaciones a los Servicios de Salud Mental, asesoría a tutores, orientación académica y profesional al alumnado, sobre todo a los de bachillerato (charlas sobre la PAU, sobre las diferentes salidas profesionales, etc.), coordinación entre las diferentes asociaciones y los docentes a la hora de realizar diferentes talleres de interés para el alumnado del centro, formación de mediadores, realización de pruebas y test psicológicos a ciertos estudiantes (utilizando generalmente el test de Raven y el Wisc-IV).

2. Propuesta de mejora.

Se ha observado que los docentes tienden a dar clases magistrales por lo que sería interesante trabajar con ellos metodologías más activas, en concreto se desarrolla la plataforma *moodle*, como medio más interactivo de realización y reflexión sobre la asignatura, puesto que en este tipo de plataformas e-learning los alumnos/as pueden acceder a los documentos desde su casa, y el docente ya no se limita a exponerlos en la clase, sino que además se favorece una reflexión más profunda por parte del alumnado gracias a la participación en foros, aportación de recursos relacionados con la asignatura que ellos mismos encuentran, etc. Con este tipo de metodología se fomenta un aprendizaje significativo de la materia, favoreciendo la construcción de aprendizajes por

parte del alumno/a con la ayuda de la intervención del profesor/a, que relaciona de forma no arbitraria la nueva información con lo que el estudiante ya sabe; de esta forma se tiene al alumno/a como protagonista de su aprendizaje, y se fomenta una evaluación continua, poniendo el énfasis en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, entendido como un continuo, y proporcionando información constante sobre si el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje se adapta a las necesidades de sus alumnos/as.

Durante las prácticas han sido varios los alumnos/as de otros países de habla no española que se han incorporado de forma tardía al centro, por lo que se desarrolla un programa de apoyo para este alumnado a través de una metodología cooperativa de “tutoría entre iguales” que favorece la integración plena al centro.

Ante la dificultad de comunicación existente entre docentes y DO, se contempla un curso sobre “estrategias de comunicación y colaboración efectiva y asertiva” para todos los miembros profesionales de la Comunidad Educativa dentro del Apoyo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, puesto que la comunicación es esencial para desarrollar estrategias efectivas y actividades que sean beneficiosas para los estudiantes y se traduzcan en una mejora de su aprendizaje.

La propuesta central de mejora e innovación del presente trabajo toma cuerpo en el desarrollo de un proyecto de Aprendizaje-Servicio(ApS) para primer ciclo de la ESO, en concreto 1ºESO, con el que se fomenta, no sólo la metodología activa y participativa del alumnado, sino también la motivación de los docentes, y la conexión de los contenidos que se dan en el aula con el entorno; con el ApS se trabajará el aprendizaje a través de la acción, pero no de una acción cualquiera, sino una acción fundamentada en la reflexión de las necesidades de la comunidad y en la aplicación de conocimientos por parte del alumnado con el fin de provocar un cambio significativo en su entorno; se comienza con un curso de formación para el profesorado, seguido de la puesta en práctica en el aula, donde serán los estudiantes los protagonistas, y se termina con la evaluación del Proyecto de Innovación. Los contenidos, objetivos, metodología y actividades lo encontramos perfectamente desarrollado en el apartado cuatro del presente trabajo.

Llegados a este punto, es importante reflexionar sobre la *función del orientador/a* y su posición en el Centro Educativo. El orientador/a supone el punto de unión entre estudiantes, docentes, tutores, familias y Equipo Directivo, de ahí la complejidad de su labor y la limitación del tiempo, que en ocasiones hace que los orientadores/as nos quedemos en los problemas inmediatos del día a día y no podamos ahondar y profundizar en proyectos de innovación y calidad de mejora educativa a largo plazo; sin embargo, su posición única entre miembros de la Comunidad Educativa, familias y entorno, así como su formación, convierten al orientador/a en un motor de cambio educativo dentro del centro, y ésta, en una responsabilidad difícilmente ineludible.

SEGUNDA PARTE

3. Plan de Actuación de un Departamento de Orientación

El siguiente Plan de Actuación se basa en el análisis realizado durante el punto anterior. Sin embargo, antes de centrarnos en su fundamentación teórica y justificación, es necesario incluir la definición de orientación de la que se parte.

Todos estarán de acuerdo en que una de las definiciones de orientación con mayor aceptación y citación es la dada por Bisquerra (2010:9): “Entendemos la orientación y la intervención psicopedagógica como un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de la vida”, así, será esta también la concepción de la orientación y del trabajo del orientador/a que se tendrá en el presente trabajo.

El presente Plan de Actuación se fundamenta en el Decreto 74/2007, donde en su capítulo V establece los principios de la orientación educativa, así como en el Real Decreto 83/1996, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria y donde se establecen las funciones del DO en el capítulo II, artículo 42.

Comprenderá, además, los cuatro principios básicos de la intervención psicopedagógica establecidos por Rodríguez Espinar et al. (1993) y Álvarez Rojo (1994) y citados en Bisquerra et al. (2010, pp. 44 - 46): *Principio antropológico*, en el que se contempla al ser humano como responsable de sus actos y las necesidades humanas como base de la orientación; *principio de prevención primaria*, por el que se argumenta la mayor eficacia de la acción orientador si ésta es proactiva y se adelanta a los problemas; *principio de desarrollo*, que establece la orientación como un proceso de acompañamiento del sujeto a lo largo de su desarrollo para activar y facilitar dicho proceso; y, por último, el *principio de intervención social y ecológica*, donde la orientación se enmarca dentro del contexto social, siendo relacional y sistémica, y en el que se concibe al orientador/a como un agente de cambio. Este último será el principio clave y central del presente plan de actuación.

Tan importante como los principios, es el modelo en el que se enmarcará el presente Plan de Actuación, en concreto es el *modelo psicopedagógico* (Bisquerra, 2010:63), entendiendo este modelo como un “modelo mixto de intervención cuyas coordenadas en los ejes de referencia son la intervención prioritariamente indirecta (modelo de consulta), grupal, interna, proactiva cuya intervención directa se hace por programas.”

Centrándonos ya en el contenido propiamente dicho del Plan de Actuación, a la hora de elaborarlo me hice una pregunta con el fin de ordenar las diferentes unidades de trabajo que me venían a la cabeza ¿Cuál sería mi centro ideal? ¿Un centro en el que los alumnos/as tuvieran una fuerte autoestima? ¿Un centro en el que hubiera un clima escolar? ¿Un centro con unos muy buenos resultados académicos? Considero ésta una cuestión clave a la hora de elaborar un plan de actuación eficaz y con repercusión dentro del centro, del sistema educativo y de la comunidad. Si yo, como orientadora, pongo en

práctica este Plan de Actuación, tengo que estar fuertemente concienciada e identificada con el mismo. Pero dejaré la respuesta a esa cuestión para más adelante, antes me gustaría hacer una pequeña reflexión sobre el papel del orientador/a en el centro escolar con el fin de delimitar el papel que tiene el orientador/a dentro de este Plan de Actuación:

Si revisamos la literatura, dentro de la comunidad escolar encontramos que, tradicionalmente, hay dos claros “pilares” que sustentan el funcionamiento del centro: los docentes y el equipo directivo.

Parafraseando a Fullan “el cambio educativo depende de lo que el profesorado haga y piense: es tan simple y tan complejo como eso.” (Fullan, 2002:141), y no sólo de los profesores/as, sino que la dirección es otro agente primordial en el proceso de cambio, y al que las últimas investigaciones le otorgan un papel primordial. “Es el peldaño intermedio en la relación entre el profesorado y las ideas e individuos externos” (Fullan, 2002:103).

Sin embargo, ¿qué ocurre con la figura del orientador/a? Teóricamente el orientador/a es la persona que convive con el centro para ayudar a promover procesos de autorrevisión y mejora, es quien facilita los procesos de cambios organizativos. La labor del orientador/a como agente de cambio, no consiste en pretender ofrecer soluciones a todos los problemas, sino en contribuir a crear condiciones necesarias para capacitar al centro y docentes a resolverlos por sí mismos. Es un facilitador del desarrollo de innovaciones educativas, es el dinamizador de la acción didáctica de un centro.

Aun así, y según Domingo (2006:99):

“es cierto que inicialmente su papel en la mejora de los centros se ha visto seriamente mermado, tanto por las orientaciones expertas en ámbitos problemáticos y marginales que los han regulado como por su falta de encaje e inserción en la estructura organizativa y pedagógica de los centros. No parecen ubicarse en las dimensiones duras de la vida y del cambio educativo en los IES. Se ha confinado –voluntariamente o no– el papel del orientador y del propio Departamento de Orientación a la periferia de la acción educativa”.

Dentro de este Plan de Actuación ya no se considera al orientador/a desde un punto de vista clínico que, de forma reactiva, intervenía en la solución a los problemas en la escuela. Si tenemos en cuenta que, actualmente, la presencia e integración del orientador/a en todos los ámbitos de desarrollo del centro escolar es mayoritaria (Angulo, 1995) parece lógico encontrar en el orientador/a una figura relevante para hacer realidad el cambio interno en la escuela (García, Krichesky y Martínez, 2010:111).

Por tanto, y respondiendo ya a la pregunta formulada anteriormente, mi centro ideal será aquel en el que exista una fuerte identidad y sentido de pertenencia de todos los miembros de la comunidad educativa, la sensación de “estar todos en el mismo

barco”, así como la formación de alumnos comprometidos, críticos y con un fuerte sentido de la justicia social; las grandes utopías no se forjan en los escritos filosóficos, sino en la acción constante y tenaz, contemplando la voluntad de cambio y deseo de transformación de la educación (Martínez, 2006:22) y por esto, en el presente plan de actuación, se trabajarán temas como el aprendizaje cooperativo y colaborativo, la dinamización de las asignaturas a través de plataformas e-learning, la puesta en marcha de un modelo de liderazgo distribuido o el que será el tema más desarrollado dentro de este trabajo: un proyecto de innovación de aprendizaje-servicio (en adelante ApS) con los docentes y alumnos/as de 1º de la ESO.

Con el fin de hacer una propuesta coherente, el Plan de Actuación se divide en objetivos, donde se explicita qué se quiere conseguir con el Plan; las diferentes unidades de actuación enmarcadas dentro de los ámbitos de apoyo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, apoyo al Plan de Acción Tutorial y Programa de Orientación Académica y Profesional, cada ámbito cuenta con cinco unidades de actuación, desarrollándose dos unidades por cada uno; una vez enmarcadas y desarrolladas las unidades de actuación, pasamos a los aspectos organizacionales, tanto internos como externos, del Departamento de Orientación; el siguiente apartado a tratar es el de la evaluación del Plan de Actuación, éste es uno de los más relevantes e importantes; por último, se incluye una bibliografía y una serie de recursos a utilizar dentro del Departamento de Orientación.

3.1. *Objetivos.*

Por tanto, teniendo en cuenta el marco teórico anterior y las necesidades detectadas en el IES Jovellanos, se plantean los siguientes objetivos:

- Favorecer el desarrollo de la personalidad integral del alumnado, fomentando no sólo su desarrollo académico sino también su pensamiento crítico y sentido de la justicia social.
- Fomentar el cambio desde la propia escuela, a través de la colaboración, cooperación y autocrítica de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Conseguir que el centro sea un foco de cambio dentro de la comunidad a través del desarrollo de proyectos de Aprendizaje-Servicio.
- Contribuir a la implantación de un modelo de liderazgo distribuido, asesorando tanto a Equipo Directivo como a docentes durante el proceso de cambio.
- Facilitar y dinamizar el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje a través del uso de plataformas educativas.
- Concienciar sobre la situación de desigualdad e inequidad que hay tanto a nuestro alrededor como en otros países, sobre todo en relación a las mujeres y niñas inmigrantes, y a su vez fomentar actitudes hacia la justicia social y la equidad.

- Fomentar un uso responsable de las nuevas tecnologías, con el fin de concienciar sobre los peligros de su uso indebido, incorrecto o sin conocimiento.

Pasaremos a desarrollar ahora el punto central del Plan de Actuación: Las unidades de actuación del Departamento de Orientación.

3.2. *Unidades de actuación.*

Como se ha comentado anteriormente, se enmarcan 15 unidades de actuación dentro de tres ámbitos esenciales: apoyo al proceso de Enseñanza-Aprendizaje, apoyo al Plan de Acción Tutorial y Programa de Orientación Académico y Profesional. Se desarrollan dos unidades al completo dentro de cada ámbito, justificando su importancia y explicitando los objetivos de la unidad, los destinatarios, la metodología y actividades que se llevarán a cabo, los recursos tanto personales, como materiales y espaciales que son necesarios, y, por último, la evaluación de esa unidad de actuación.

3.2.1. Apoyo al Proceso de Enseñanza Aprendizaje.

Las unidades de actuación se han elegido con la finalidad de fomentar no sólo el desarrollo académico del alumnado sino también su pensamiento crítico y sentido de la justicia social. Las cinco unidades de actuación que se encuentran dentro de este ámbito fomentan el cambio desde la propia escuela, a través de la colaboración, cooperación y autocrítica de todos los miembros de la comunidad educativa. Son las siguientes:

- I. Proyecto de Aprendizaje-Servicio con el alumnado de 1ºESO
- II. Programa de “tutoría entre iguales” con el alumnado de ingreso tardío al centro.
- III. Curso para el profesorado sobre la plataforma e-learning *moodle*.
- IV. Asesoramiento a docentes y equipo directivo sobre la aplicación del modelo de *liderazgo distribuido*: Una nueva concepción de la dirección.
- V. Curso sobre “estrategias de comunicación y colaboración efectiva y asertiva” para todos los miembros profesionales de la Comunidad Educativa.

La primera a la que se hace referencia (Proyecto de Aprendizaje-Servicio con el alumnado de 1º de la ESO) se desarrolla en el punto cuatro del presente trabajo, por lo que no se hace mención en este apartado. Por otro lado, se desarrollan al completo las siguientes dos unidades de actuación: Programa de “Tutoría entre Iguales” y puesta en práctica de un curso sobre la plataforma e-learning *moodle* para docentes:

- A) Programa de “tutoría entre iguales” con el alumnado de ingreso tardío al centro.

Se desarrollará esta unidad atendiendo a su justificación, objetivos, metodología y actividades, recursos y evaluación:

a. *Justificación*

Enmarcamos este programa dentro de los métodos de aprendizaje cooperativo, los cuales, según Monereo y Duran (2002) citado en Duran (2006)¹ son *diseños didácticos que nos pueden ayudar a convertir el trabajo en grupo en verdadero aprendizaje cooperativo*, favoreciendo una visión positiva de la diversidad, ya que este tipo de aprendizaje reconoce las diferencias entre los alumnos/as y, además, sacando partido de ellas.

Por tanto, la tutoría entre iguales es un método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas, con una relación asimétrica, con el objetivo común conocido y compartido que se consigue a través de un marco de relación planificado por el tutor, (Duran y Vidal, 2004) aunque en este caso, será por el orientador/a.

Durante las prácticas del IES Jovellanos fueron varios los alumnos/as de incorporación tardía al centro: una alumna procedente de Brasil, un estudiante de China o dos alumnos de Marruecos son algunos ejemplos; en la mayoría de los casos los estudiantes de ingreso tardío no hablaban español, por lo que su integración en el IES no era plena desde el principio. El desarrollo de esta unidad de actuación tiene como finalidad proporcionar un apoyo y una referencia para los nuevos estudiantes situados en otro alumno/a, alguien considerado como un igual que les facilite el proceso de integración al centro.

Los trabajos realizados sobre tutoría entre iguales destacan las ventajas obtenidas para el alumno/a tutor, que, de esta manera aprende enseñando. Como señala Joubert, “enseñar es aprender dos veces”.

Para un buen funcionamiento de esta unidad, es necesario planificar bien la actuación, formar al profesorado y al alumnado, estructurar la relación de pareja, dar tiempo para que se consolide la interacción entre las distintas parejas y ofrecerles un continuo feed-back de sus progresos. Esta unidad de actuación está enmarcada dentro del ámbito de apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje puesto que este proyecto de tutoría entre iguales está encaminado a crear un sentido de pertenencia al alumno/a de nuevo ingreso al centro, así como fortalecer sus relaciones interpersonales y, por último, mejorar sus resultados académicos.

b. *Destinatarios*

Los principales destinatarios serán los estudiantes recién llegados al centro con el curso escolar ya comenzado, con el fin de ver su llegada como un hecho positivo en el cual se puede participar (Carrasco, 2006). Los alumnos/as tutores serán escogidos entre el orientador/a y el tutor de la clase a la que se incorpore el alumno/a recién llegado; en

1 Extraído de Duran, D. (2006) Tutoría entre iguales: La diversidad en positivo. *Revista Aula de Innovación Educativa*, [versión electrónica] 153 – 154, consultado el 15/05/2014

ocasiones puntuales en las que el idioma es demasiado impedimento, si fuera posible se escogería como guía a algún alumno/a que hablara su mismo idioma pero que ya llevara un tiempo en España, aunque no perteneciera a su clase, para que le pueda servir de guía tanto en idioma como en cultura y costumbres, sin embargo, en ese caso sería conveniente escoger otro tutor dentro de su misma clase, para tener otro referente de apoyo en lugar de aislarse al grupo de su país de origen.

c. *Objetivos*

Para este apartado los objetivos que señala Carrasco (2006)² son muy pertinentes:

- Favorecer la integración del alumnado de incorporación tardía al IES.
- Formar a los jóvenes que quieran acoger, orientar y acompañar a los alumnos/as recién llegados.
- Cuestionar los prejuicios y estereotipos sociales.
- Crear espacios de intercambio para las relaciones interpersonales y de autoconocimiento.
- Potenciar la socialización a través de actitudes comprensivas y de empatía.
- Proporcionar un soporte emocional y académico al tutorado.
- Disminuir el número de conflictos relacionados con la procedencia de los alumnos/as.

d. *Contenidos*

Los contenidos que trabajamos dentro de esta unidad de actuación son los siguientes:

- Conocimiento de uno mismo/a y comprensión mutua.
- Conocimiento del centro educativo.
- Estrategias de comunicación, empatía, orientación.
- Desarrollo de estrategias adecuadas para la resolución de conflictos.
- Desmitificación de estereotipos y prejuicios sociales.

2 Objetivos extraídos de: Carrasco, E. (2006) Proyecto Jóvenes Guías. La ayuda entre iguales para incorporar a nuevos alumnos. *Revista Aula de Innovación Educativa* [versión electrónica] 153 – 154. Consultado el 16/05/2014

e. *Metodología y actividades*

Para poder aprovechar al máximo los efectos positivos de la tutoría entre iguales y minimizar los efectos negativos que pueda conllevar, es fundamental una formación previa del alumnado, información al orientador/a sobre el éxito académico de su compañero tutorado, dar suficiente tiempo para que los alumnos/as aprendan a desarrollar los roles respectivos y ayudar al cambio de concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje.

Se desarrolla una metodología activa, a través de dinámicas de grupo, debates, talleres, películas, visitas, etc., así como un seguimiento individualizado de cada pareja de tutor y tutorado.

En concreto se proponen 3 fases:

e.1) Fase I: Formación de los tutores

Se lleva a cabo a través de 4 sesiones de 55 minutos cada una, realizado por el orientador/a; cada sesión lleva entre paréntesis el contenido asociado:

Sesión 1: Presentación del plan de formación por parte del educador/a social. Especificación de las funciones del alumno/a tutor. Juegos y dinámicas de grupos y de conocimiento y cooperación (conocimiento de uno mismo/a).

Sesión 2: Repaso de la normativa del centro (conocimiento del instituto). Estereotipos y prejuicios sociales, cuáles son, cómo eliminarlos (desmitificación de estereotipos y prejuicios sociales).

Sesión 3: Puesta en práctica de dinámicas grupales y estrategias que trabajen la empatía y las habilidades de comunicación y orientación (estrategias de comunicación, empatía, orientación). Estrategias para la resolución de conflictos en el instituto (métodos de resolución de conflictos).

Sesión 4: Mediación como método para facilitar la comunicación (resolución de conflictos, estrategias de comunicación). Valoración final de la primera fase por parte de los alumnos/as tutores y el orientador/a.

e.2) Fase II: Desarrollo del programa

Aquí se desarrolla la parte central del programa, se forman las parejas de tutor-tutorado atendiendo a los criterios expuestos anteriormente en el apartado "destinatarios". Sería interesante grabar (con el consentimiento de los familiares y de los alumnos/as) el primer encuentro y la primera sesión de tutoría entre las parejas, con el fin de compararlo con la última sesión de tutoría. En esta fase los alumnos/es tutores guían a los tutorados a través del conocimiento del centro, normas, compañeros/as, docentes, etc., así como la puesta al día de los temas dados en las asignaturas. Durante las dos primeras semanas el orientador/a fomenta el conocimiento entre las parejas a

través de entrevistas y ejercicios y supervisa el correcto funcionamiento del proyecto. También se propone realizar talleres y debates con el resto de la clase.

e.3) Fase III: Final del programa y evaluación

Se lleva a cabo el último mes del programa, en esta fase se valora la evolución del alumno/a tutorado, su percepción sobre el tutor y la apreciación de la ayuda de éste. También se lleva a cabo la evaluación del programa descrita en el apartado “evaluación”. Por último, se graba la última sesión de tutoría entre las parejas y se compara con la primera realizada (comprensión mutua).

f. *Recursos*

Para poder llevar a cabo esta unidad de actuación necesitaremos los siguientes recursos:

Personales: Orientador/a.

Materiales: Plano del centro. Normas de convivencia del IES. Apuntes sobre estrategias de resolución de conflictos, de comunicación y de mediación para los alumnos/es tutores. Cámara de vídeo. Recursos académicos que pueda requerir el tutor para ayudar al tutorado.

Espaciales: Para la realización de la primera fase se requerirá un espacio de encuentro, por ejemplo la sala de juntas.

g. *Temporalización*

Se lleva a cabo durante el curso escolar, la fase I comienza desde la segunda semana de curso, con aquellos alumnos/as tutores que se muestren voluntarios dentro de cada clase y tiene una duración de dos semanas, con dos sesiones por semana. La fase II comienza desde el momento en el que el nuevo alumno/a se incorpora al centro y dura el resto del curso escolar hasta Abril; aquí se realiza, durante el primer mes, una sesión semanal con el orientador/a para conocer cómo va el proceso; a partir de entonces, una sesión cada dos semanas. La última fase tiene lugar durante las dos primeras semanas de Mayo.

h. *Evaluación*

Durante la fase I se pasan cuestionarios a los tutores sobre lo que están aprendiendo tras cada sesión con el fin de evaluar sus conocimientos. Durante la fase II se realiza una entrevista inicial al alumno/a tutorado. Una vez se le asigne tutor se lleva a cabo una evaluación en pareja semanal, valorando los progresos y los objetivos que cada pareja se propone (con ayuda del orientador/a), se explicitan las actividades que se han llevado a cabo durante la semana y su grado de satisfacción con ellas. Se compran tanto los resultados académicos del alumno/a tutorado, su comportamiento en clase, así como su integración al centro, comparando las respuestas dadas en la entrevista inicial (semiestructurada) con las posteriores entrevistas que tiene con el orientador/a (una a mitad del programa y otra hacia el final). Se habla con los docentes que tengan alumnos

de *tutoría entre iguales* en sus clases durante las sesiones de RED, con el fin de conocer la evolución que se está produciendo tanto en el alumno/a tutor como en el tutorado; por último, durante la fase III, se compara la grabación de la primera tutoría de pareja con la última, con el fin de evaluar el progreso que ha habido. Durante esta última reunión en la que se ven ambas grabaciones, se lleva a cabo una coevaluación entre tutor, tutorado y orientador/a, con el fin de valorar la experiencia, es decir, cada participante evaluará la actuación de lo demás, atendiendo, por ejemplo, a la iniciativa que se ha mostrado, o si ha habido una buena comunicación entre todos los miembros implicados, de esta forma se hace una reflexión más profunda sobre la propia labor y sobre la actuación de los miembros implicados, contribuyendo a mejorar las futuras acciones.

B) Curso para el profesorado sobre la plataforma e-learning *moodle*

Esta será la segunda unidad desarrollada dentro del ámbito de Apoyo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Se desarrollará atendiendo a su justificación, objetivos, metodología y actividades, recursos y evaluación:

a. *Justificación*

La falta de información, tiempo o motivación muchas veces repercute en la calidad de las clases que los docentes dan a sus estudiantes, pecando siempre de un exceso de clases “magistrales” en las que el docente es un mero transmisor de conocimientos, un orador, y el alumno/a es una tabla rasa, en blanco, sobre la que depositar estos conocimientos. Por ello, esta unidad de actuación concibe al alumno como un participante activo de su aprendizaje y otorga una herramienta pedagógica a los docentes con el que conseguir un aprendizaje significativo en sus estudiantes.

En concreto se ofrece un curso sobre el uso de la plataforma educativa e-learning *moodle*. *Moodle* es una plataforma de aprendizaje importante para complementar la educación presencial. Al ser un software libre, su utilización y redistribución es gratuita; además, ofrece innumerables ventajas tanto para docentes como para estudiantes, entre ellas encontramos: es una plataforma intuitiva, que permite gestionar de forma sencilla diferentes planes de actuación; es, además, una herramienta que fomenta la participación y la comunicación a través de chat, foros, mensajería interna, etc.; su uso permite dinamizar las sesiones de clase, promoviendo a los estudiantes la participación y subida de recursos a la plataforma. *Moodle* es una herramienta que no sólo dinamiza la dinámica de clase, sino que hace posible el aprendizaje no presencial de los alumnos, aspecto este a considerar en casos que se han dado este mismo curso en el IES Jovellanos de alumnos/as con fobia escolar o en aulas hospitalarias.

Los tres grandes recursos y puntos fuertes de *Moodle* son (Argote, 2008)³: gestión de contenidos, comunicación y evaluación. La gestión de contenidos permite presentar

3Argote, J. I. (2008) Plataforma moodle en la escuela. V Asamblea General de del Foro de Experiencias Pedagógicas. Consultado en la siguiente dirección: <http://www.fund-encuentro.org/foro/asambleas/general/VAsambleaexperiencias/Moodle.pdf> el 12/05/2014

las unidades didácticas con materiales atractivos visualmente como imágenes, gráficas o videos, además de tener la oportunidad de añadir otras páginas web relacionadas con el tema; respecto a la comunicación, ya se ha hablado anteriormente del uso de foros, chat, etc.; y, por último, en cuanto a la evaluación, ofrece múltiples opciones, un ejemplo es la elaboración de cuestionarios específicos por temas, autoevaluables y con un feedback inmediato para el alumno/a al ver sus resultados.

b. *Destinatarios*

Este programa estará dirigido a los docentes del instituto, con el fin de dinamizar sus clases y favorecer la dinámica y el aprendizaje de los alumnos/as a través de las Nuevas Tecnologías.

c. *Objetivos*

Los objetivos son los siguientes:

- Dinamizar las clases, ofreciendo recursos que fomenten la participación y el aprendizaje activo del alumnado.
- Aprender a utilizar la plataforma moodle y a integrarla correctamente en el desarrollo de la labor docente diaria.
- Conocer las ventajas de utilizar moodle en el aula.
- Manejar correctamente los recursos de la plataforma e-learning y sacar el máximo partido a sus características.

d. *Contenidos*

Los contenidos que se trabajan en la presente unidad de actuación son:

- Contenidos teóricos de la plataforma *moodle*, cómo instalar, utilizarla.
- Ventajas del uso de la plataforma.
- Recursos que nos ofrece *moodle*. Foros, chats, mensajería privada, cuestionarios de autoevaluación, subida de documentos, vídeos, artículos, etc.
- Conocimiento de experiencias positivas en otros IES gracias a *moodle*.
- Reflexión acerca de los beneficios de su uso en el aula dentro de cada asignatura.

e. *Metodología y actividades*

Se lleva a cabo la petición del curso al Centro de Profesorado y Recursos (CPR). Se forma un grupo de trabajo coordinado por el orientador/a y por el coordinador autónomo del CPR. El curso consta de una sesión teórica y otra práctica a cargo de una persona designada del CPR que trabaja los objetivos y contenidos del curso. Al terminar el mismo se les otorga un certificado de formación a los docentes. Los contenidos que se trabajan con las distintas actividades se añaden en paréntesis al final:

e.1) Sesión 1: Se hace una introducción teórica al tema a través de una presentación interactiva. En esta sesión se dan los primeros pasos para conocer cómo manejar la plataforma, y se muestran experiencias positivas en el aprendizaje de los alumnos/as gracias al uso de esta herramienta. (Contenidos teóricos de la plataforma *moodle*, cómo instalarla y utilizarla. Ventajas del uso de la plataforma. Recursos que nos ofrece *moodle*: foros, chats, mensajería privada, cuestionarios de autoevaluación, subida de documentos, vídeos, artículos, etc.).

e.2) Sesión 2: Se empieza con la sesión práctica, los docentes tienen que realizar tareas relacionadas con la subida de archivos, vídeos, imágenes, la organización, el uso de foros, chats, etc. Se finaliza la sesión con un pequeño debate y reflexión sobre los beneficios que cada docente obtendrá al incorporar el uso de esta plataforma al aula.

f. *Recursos*

Los recursos que se necesitan son los siguientes:

Personales: Personal designado por el CPR, orientador/a y docentes que realicen el curso.

Materiales: Ordenadores con conexión a internet. Manual de introducción al uso de *moodle*.

Espaciales: Aula de informática.

g. *Temporalización*

Debido a la cantidad de docentes en el centro, se dividen en grupos de 20 personas y cada grupo realiza las dos sesiones en dos semanas consecutivas, con una duración de 90 minutos cada sesión. En función de la cantidad de personal designado por el CPR se tarda más o menos semanas en realizar el curso de formación, contando con que sólo haya un docente encargado de impartir el curso, y que éste realice sesiones con dos grupos por semana, el curso dura aproximadamente 10 semanas. Comenzará la última semana de Septiembre y durará hasta la primera o segunda de Noviembre (en función cómo se vaya desarrollando el curso se tardará más o menos) y con la finalidad de comenzar a utilizar la plataforma en el segundo trimestre.

h. Evaluación

Se evalúa de diferentes formas: Para empezar, se aplican varios cuestionarios cualitativos de respuesta abierta. Se realizan dos: uno al inicio del curso, para comprobar los conocimientos previos de los docentes acerca de esta plataforma; y el segundo a final del curso de formación, valorando la utilidad del mismo, los conocimientos adquiridos y la aplicación que los docentes estiman que van a realizar de la plataforma durante sus clases. Por otro lado, se realiza una evaluación continua durante el segundo y tercer trimestre traduciéndose en la observación del uso que hacen los docentes de la plataforma, siguiendo las dificultades que éstos tengan y los casos de éxito, así como las aportaciones que los docentes tengan para mejorar su uso durante las clases. Finalmente se pasa un cuestionario final en el que se valora la utilidad de la formación recibida y la aplicación de la plataforma e-learning en clase.

3.2.2 Apoyo al Plan de Acción Tutorial.

En este apartado se enmarcan cinco unidades actuación que tienen por finalidad fomentar actitudes hacia la justicia social y la equidad durante las sesiones de tutoría; estas unidades son las siguientes:

- VI. La situación de la mujer y niña inmigrante en España. Un proyecto de concienciación y prevención para 3º de ESO.
- VII. Usos y abusos de las redes sociales e Internet. Programa para 2º de la ESO.
- VIII. Aprender a relajarse. Programa para disminuir la ansiedad durante los exámenes destinado a segundo ciclo de la ESO y Bachillerato.
- IX. Charlas sobre “Prevención de cáncer” para el alumnado de 3º y 4º de la ESO.
- X. Desigualdad y pobreza en el mundo: “Un mundo desigual”. Destinado a 4º de la ESO.

De éstas, se desarrollan dos atendiendo a su justificación, objetivos, contenidos, metodología y actividades, recursos, temporalización y evaluación: “La situación de la mujer y niña inmigrante en España” y “Usos y abusos de las redes sociales e Internet”.

- A) La situación de la mujer y niña inmigrante en España. Un proyecto de concienciación y prevención para 3º de la ESO.

a. Justificación

Actualmente, con la situación económica y social que se está viviendo, los casos de discriminación, racismo y violencia de género están más presentes que nunca. Sin embargo, estos problemas son más acuciados cuando hablamos de la mujer extranjera.

La falta de información, la burocracia implicada, en muchos casos innecesaria y demasiado larga, dificultad en el idioma, la diferencia de costumbres y cultura y la influencia de la sociedad, que no siempre ve con buenos ojos su llegada, hace que los problemas que sufre la gente extranjera e inmigrante diariamente, en las mujeres sean más pronunciados y de difícil solución.

Las mujeres y niñas inmigrantes se enfrentan a dificultades suplementarias, sufren una doble discriminación, por ser inmigrantes y por ser del sexo femenino. Si ya la mujer ha tenido que luchar por adquirir una independencia económica y social, y una igualdad en los derechos con el hombre, las mujeres inmigrantes tienen que luchar el doble.

Así, el objetivo final que se quiere lograr con esta unidad, es informar y concienciar del problema que hay en la actualidad sobre la inmigración, más exactamente sobre la violencia que se genera hacia las niñas inmigrantes y por consecuencia, a las mujeres.

Esta unidad, por tanto, se sostiene en base al principio de prevención primaria, por el que hay que actuar de forma *proactiva* y no reactiva.

b. *Destinatarios*

Se trabajará con alumnos/as de 3º de la ESO, de edades comprendidas entre 13 y 14 años. Se elige este rango de edad entendiendo que el alumnado ya será lo suficientemente maduro intelectualmente para comprender la problemática social inherente; esta es una edad crucial en la que la mayoría de los adolescentes comienzan a conocer y tener curiosidad sobre las relaciones afectivas entre hombres y mujeres, por lo que al trabajarse conceptos relacionados con el género se pretende sentar las bases para el desarrollo de unas relaciones interpersonales y conductas sanas entre ambos sexos. También se toma esta edad teniendo en cuenta que es el momento en el que entran en la adolescencia y por tanto, centrándonos en las niñas inmigrantes, hay mayor factor de riesgo ante la discriminación y la violencia de género. Si trabajamos con ellos desde este momento, se podrán evitar situaciones de riesgo.

c. *Objetivos*

Los objetivos que se trabajan en esta unidad de actuación son los siguientes:

- Conocer la cultura de diferentes países, sobre todo aquellos más diferentes al nuestro, como la India, China, los países árabes...
- Conocer cómo se valora y se trata a las niñas en esos países.
- Comprender cómo se valora y se trata a las niñas inmigrantes en nuestro país.
- Mejorar las relaciones interpersonales entre los alumnos evitando la discriminación y el racismo en el aula por medio del entendimiento y el trabajo grupal.

- Aprender que hay situaciones de riesgo en las niñas inmigrantes por cuestiones de cultura y proponer alternativas y soluciones a esas situaciones de riesgo.
- Aumentar la autoestima, en particular en las niñas inmigrantes.
- Desarrollar una inteligencia emocional aplicable al entorno de la persona.

d. *Contenidos*

Los contenidos de esta unidad de actuación son:

- Se trabajarán los conceptos relacionados con violencia de género, racismo, etc., así como los factores más relevantes de otras culturas y el trato de las niñas en éstas.
- Se trabajarán también las emociones (empatía, compañerismo, sentimiento grupal...) y conceptos de calidad de vida, cuestiones clave y fundamentales.
- Se conocerán las leyes que amparan a las mujeres y niñas inmigrantes para que éstas puedan recurrir a sus derechos.
- Por último, la parte crucial de esta unidad de actuación será la elaboración de alternativas por parte de los alumnos/as para evitar las situaciones de riesgo en las que se podrían encontrar las niñas inmigrantes.

e. *Metodología y actividades:*

La unidad de actuación se divide en 3 bloques temáticos:

Bloque I: Conocer las diferentes culturas y cómo se valora a las niñas en ellas.

Bloque II: Cómo se ve en la sociedad a la mujer y niña inmigrante y cómo nos llega esa información (a través de TV, anuncios...)

Bloque III: Prevención de la violencia de género en mujeres y niñas inmigrantes a través de la educación.

e. 1) Primer bloque: Actividades para conocer las diferentes culturas y como se trata a las mujeres y niñas en cada una.

En este primer bloque vamos a iniciar a los estudiantes en el conocimiento de las culturas que existen, centrándonos especialmente dentro de éstas en cómo se trata a las niñas y a las mujeres. Se desarrollan estas actividades:

Actividad 1: Viajando

Desarrollo de la actividad: Damos a los alumnos un mapa del mundo en una gran lámina que puedan extender en el suelo, y les pedimos que identifiquen los países que tienen una cultura diferente a la nuestra, por grupos han de pintar los países que crean que comparten cultura y luego lo corregiremos. Al corregirlo cada grupo cuenta a los demás lo que sepa de la cultura que tienen los países que han pintado; se puede

desarrollar aún más la actividad formando grupos que busquen a través de las nuevas tecnologías información sobre aquellas culturas en las que crean que las niñas tienen mayores dificultades, todo se va copiando en una memoria final (se explicará en el apartado de evaluación). Para finalizar, se discute y habla sobre los conceptos de género, inmigración, racismo, sexismo discriminación, discriminación racial y xenofobia.

Actividad 2: La flor del desierto

Desarrollo de la actividad: Los alumnos/as habrán tenido que realizar, un mes antes de nuestras sesiones y por petición de sus profesores/as, la lectura del libro “La flor del desierto” de Waris Dirie, el cual trata de una joven somalí que cuenta su historia, pudo salir de su país y llegó a ser modelo, pero en la cumbre de su carrera revela un secreto: de pequeña, había sido víctima de la ablación. A partir de esta revelación dedica el resto de su vida a luchar contra esta tradición. En el idílico caso de contar con la presencia de Waris Dirie en España, realizamos una mesa redonda con ella, escritora y protagonista del libro, en la que habla a los chicos sobre su experiencia y contesta a todas sus preguntas. En el caso de no contar con la autora, o incluso con ella, se buscarán casos cercanos de niñas inmigrantes que nos cuenten sus propias experiencias y sobre las que realizaremos el debate.

e.2) Segundo bloque: Cómo ve la sociedad a la mujer inmigrante y cómo nos llega la información.

Nadie se libra de la publicidad, nos invade en todos los sitios y en todos los formatos. Por eso es tan importante analizar el sexismo que se esconde en los anuncios de televisión, radio, etc. Los mensajes que lanzan en la publicidad van calando en el pensamiento de la gente, de forma que sirven para reforzar estereotipos y tópicos; solamente mediante un análisis y una actitud crítica ante ella podemos dismantelar la ideología que subyace en la publicidad. No solo esto, ya desde la infancia, las niñas aprenden a asumir que en sus relaciones en sociedad deben sentirse incluidas en el masculino genérico universal, porque así lo dicen las voces que ponen las reglas a su forma de expresión.

Actividad 3: Mujeres y niñas en los medios

Desarrollo de la actividad: Les ponemos una serie de videoclips que pertenece a un grupo musical muy representativo de la cultura actual. Además es un grupo cuya discografía es muy conocida por jóvenes de varias edades y es una canción que promueve la discriminación de género. Primero les ponemos los videos musicales sin sonido, únicamente que vean las imágenes; una vez visto el videoclip sin música comentamos sobre las escenas ¿las consideran sexistas? Luego les ponemos el videoclip con música y comentamos si han reconocido alguna parte de la canción como sexista y como aparecen en el videoclip los distintos roles sociales y sus implicaciones en la época actual.

Actividad 4: Mujeres y niñas inmigrantes en España

Desarrollo: En clase se explican los objetivos de la actividad: Desarrollar una pequeña investigación sobre la situación de las mujeres y niñas inmigrantes en España. Para poder realizarlo se explica el procedimiento y se facilitan los recursos necesarios; el tutor divide a la clase en pequeños grupos de trabajo colaborativo y cooperativo, atendiendo a las fortalezas y características individuales de cada estudiante. A cada grupo se le asigna un pequeño tema sobre el que indagar: legislación española que regula la situación de los inmigrantes; cuánta población inmigrante hay en España y de ella cuántas son mujeres y a qué países pertenecen; en qué ciudades de España se concentra la mayor parte de la población extranjera, ¿a qué puede ser esto debido?; cuáles son los oficios que generalmente ocupan las mujeres inmigrantes en España; trámites para conseguir la nacionalidad española que los inmigrantes tienen que pasar; ¿qué derechos tienen las mujeres inmigrantes en España? ¿Son suficientes? ¿Son adecuados? ¿Los conocen ellas?; casos de violencia de género a mujeres inmigrantes en España. Durante esta tutoría y la siguiente los estudiantes se profundiza sobre estas cuestiones en el aula de audiovisuales. Todos los datos obtenidos se adjuntan a un dossier final que los alumnos/as debaten con sus compañeros/as en la última sesión.

e.3) Tercer bloque: Prevención de la violencia de género a través de la educación.

En el presente bloque vamos a trabajar con diferentes actividades grupales realizadas con la finalidad de concienciar a los alumnos de la situación que sufren las niñas inmigrantes, su necesidad de solidaridad, compañerismo, cariño y apoyo así como desarrollar estrategias de actuación frente a diferentes actuaciones que tienen como factor común la situación de las niñas inmigrantes.

Actividad 5: Ponte en mi lugar.

Desarrollo: Escribiremos en pequeños trozos de papel diferentes ocupaciones. Por ejemplo: Niña somalí recién llegada a España que apenas puede hablar y entender nuestro idioma. Niña española que no entiende por qué las mujeres árabes llevan pañuelo, burka, etc. Madre colombiana con 3 hijas matriculadas en el centro. Niña que lleva el pañuelo por cuestiones de religión y que está firmemente convencida de ello. Una vez estén dados todos los roles. Propondremos la siguiente situación:

El centro está en contra de que las niñas árabes lleven el pañuelo durante las horas escolares. Hemos juntado a las clases “afectadas” y algunos representantes paternos para discutir sobre este tema y tomar una decisión. Unos están en contra y otros a favor. Se trata de exponer un razonamiento válido (en el que no se descalifique a nadie) de lo que se cree. (Debajo de cada rol dado al alumno/a se pone si debe estar en contra o a favor). El profesor hará de moderador imparcial.

Actividad 6: ¿Qué hemos aprendido?

Desarrollo: Durante esta sesión cada alumno/a comenta qué ha sacado en claro de todo lo que se ha dado, sus puntos de vista, opiniones, etc. El profesor se encarga de ir haciendo una síntesis en la pizarra. Se asigna a un alumno/a como transcriptor de las reflexiones al dossier que se ha ido elaborando durante las sesiones. Al finalizar esta síntesis, se elaboran propuestas y soluciones, en forma de ley (aprovechamos para enseñar las leyes vigentes respecto a este tema), de carta a los representantes, de manifestación pacífica... Si al final de la sesión han salido una serie de propuestas razonables e interesantes se envían al Ministerio de Educación.

Actividad 7: Pobladores

Desarrollo: Se proyecta el largometraje de “Pobladores”, que tiene como protagonistas a dos niñas inmigrantes de 6 años que enseñan su vida en España y su vida en sus países de origen. Tras ver el largometraje se habla de lo que se ha visto, reflexionándolo, dando una opinión crítica y relacionándolo con lo dado anteriormente.

f. Recursos para las actividades:

Para el desarrollo de esta unidad necesitaremos los siguientes recursos:

Humanos: Tutores de aula. Autora del libro “la flor del desierto”. Niñas inmigrantes del centro o de la comunidad que quieran participar contando sus experiencias.

Materiales: Documental “Pobladores”. Libro “La flor del desierto”. Ordenadores con conexión a internet.

Espaciales: Salón de actos para la charla de Waris Dirie. Sala de juntas. Aula de clase en la que se realizarán grupos de discusión y role-playing. Aula de audiovisuales. Aula de informática.

g. Temporalización:

El programa se desarrollará durante los meses de Febrero y Marzo, en sesiones de una hora, durante las horas de tutoría. Se han elegido estas fechas aprovechando que en el mes de Marzo encontramos el Día de la mujer (8 de Marzo) y el Día contra la discriminación (21 del mismo mes). El cronograma general que se sigue es el siguiente (sujeto a modificaciones por parte de los tutores):

Sesión 1	Sesión 2	Sesión3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9
Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4	Actividad 4	Actividad 5	Actividad 6	Actividad 7	Actividad 7

h. Evaluación:

La evaluación tiene carácter formativo y continuo. A lo largo de las sesiones se pregunta a los alumnos/as qué han aprendido y se compara con la primera actividad realizada. Se evalúa a la clase en su conjunto, cómo ha trabajado, sus actitudes, su capacidad de cooperación... y se plasman todos los conocimientos tratados durante las sesiones de tutoría en un archivo Word o pdf que se imprime y se va pegando en un dossier final; además, tras terminar cada sesión los alumnos/as se encargan de sintetizar los datos y reflexiones de forma individual en un blog personal en internet que el tutor/a irá siguiendo.

A continuación se desarrolla la segunda unidad de actuación enmarcada dentro del ámbito de Apoyo al Plan de Acción Tutorial:

B) Usos y abusos de las redes sociales. Programa para alumnos/as de 2º de la ESO.

a. Justificación

Actualmente estamos inmersos en lo que se conoce como “Sociedad del Conocimiento” o “Sociedad de la Información”, gracias a las Nuevas Tecnologías pasan por nuestras manos cantidades enormes de información y, a su vez, nosotros también somos generadores de información. En este contexto, las redes sociales han supuesto una revolución en la forma que tenemos de comunicarnos y relacionarnos, sin embargo, sin una adecuada formación, su uso puede derivar en riesgos para la integridad física y emocional de nuestros jóvenes.

Términos como *sexting*, *cyberbullying*, o *grooming* han surgido a raíz de esta nueva tesitura, y es competencia también del centro de dar una respuesta ajustada a las nuevas situaciones que surgen con el uso de las Nuevas Tecnologías.

Los jóvenes generalmente tienen una percepción del peligro menor que un adulto, por lo no suelen ser conscientes de que al subir fotos o videos a las redes sociales pierden parte de su vida privada, pudiendo tener acceso a ello no sólo sus amigos más íntimos sino también gente en la red con no buenas intenciones. Así, los peligros asociados a este tipo de conductas son muchos.

Sin embargo, no es el fin de esta unidad de actuación el que los alumnos/as huyan de las Nuevas Tecnologías, sino a hacer un uso crítico y racional de éstas, empezando por comprender cuáles son los riesgos de un uso inconsciente de las redes sociales.

b. Destinatarios

Alumnado de 2º de la ESO, de edades comprendidas entre 12 y 13 años. Se elige este rango de edad puesto que es ahora cuando empiezan a entrar en las redes sociales y es esencial que conozcan los peligros derivados de un uso inadecuado. También es pertinente que sepan cómo cribar la información que les llega de internet, así como conocer qué hacer en caso de *cyberbullying*.

c. Objetivos

Esta unidad tiene por finalidad:

- Concienciar sobre las precauciones que hay que tener en el uso de internet y la importancia de mantener la privacidad de los datos personales.
- Aprender a ser críticos con la información que nos llega a través de internet.
- Prevenir situaciones de riesgo relacionadas con las Nuevas Tecnologías: *cyberbullying*, acoso, pedofilia...
- Conocer qué hacer ante una situación de riesgo relacionada con las redes sociales.

d. *Contenidos*

Se trabajan:

- Definición de los términos de *cyberbullying* (*ciberacoso*), *sexting* y *grooming*.
- Medidas para la protección de datos privados en la red.
- Precauciones que hay que tomarse al usar internet y las redes sociales
- Normas básicas de educación en internet y las redes sociales.

e. *Metodología y actividades*

Se fomenta una metodología activa, con participación continua por parte de los alumnos/as, con el fin de hacerlos partícipes en las diferentes sesiones. Se trabaja la expresión oral en los debates y se fomenta el relato de experiencias personales que puedan ayudar a interiorizar los contenidos y a conseguir los objetivos que se han propuesto⁴.

e.1) Sesión 1: Se visionan una serie de vídeos durante la tutoría; estos videos se dividen por bloques temáticos en función de los contenidos que se quieran tratar (para acceder al video sólo hay que pinchar sobre el título).

Ciber acoso:

“[La historia de Joe](#)” (6 m. y 30 s.).

“[No lo digas por internet](#)”. (51s.).

“[Provocaciones en el chat](#)”. (34s.).

Privacidad de datos personales en la red:

“[Antes de colgar tu imagen en la Web... piénsalo.](#)” (1 m.)

“[Tuenti, piénsalo antes de colgar](#)” (1 m.).

“[Si no lo haces en tu vida normal, ¿por qué lo haces en internet?](#)”(1m 29s.)

4 Las siguientes actividades se han extraído del blog del orientador Miguel Ángel Valverde Gea, en la siguiente dirección: <http://entrepasillosyaulas.blogspot.com.es/2013/04/tutorias-sobre-el-uso-de-internet-y-de.html> y consultado el 18/05/2014.

Uso de las redes sociales:

[“¿Tienes privacidad de verdad en las redes sociales?”](#). (2m.40s.)

[“Redes sociales y privacidad: Cuida lo que publicas sobre los demás”](#). (1m.26s.).

Peligros en Internet (Grooming):

Visita, lectura y comentario de los consejos de la página web: [“Quenoteladen.es”](#).

Tras cada bloque de vídeos se contestarán por cada video estas preguntas:

¿De quién trata el vídeo?

- ¿Qué le ocurre y por qué?

- ¿Qué conclusiones sacas del vídeo?

- ¿Crees que el tema de que trata se da o se puede dar en la realidad?

e.2) Sesión 2: Charla de la Policía sobre usos y abusos de las redes sociales.

Se lleva a los estudiantes al salón de actos para asistir a una charla dada por la Policía sobre los peligros de las redes sociales. Se visionan videos y se establece un debate en el que se reflexiona sobre lo que han visto a lo largo de las dos sesiones.

e.3) Sesión 3: Estrategias para favorecer la seguridad, privacidad y construcción adecuada de la identidad digital

El tutor lleva primero a los alumnos/as al aula de informática, en ella refleja la imagen en el proyector (anexo I) y se comenta qué aspectos de los que aparecen en la imagen han cuidado ellos/as en sus redes sociales, cuáles les parecen más relevantes, etc. Durante la sesión los alumnos/as deben entrar en sus redes sociales y, teniendo en cuenta lo que han ido aprendiendo a lo largo de las sesiones anteriores y de la primera parte de esta, observan cómo tienen configurada su privacidad, y qué tipo de material suelen publicar revisando su perfil. Al final de esta sesión se comunican qué cambios se han hecho dentro de los perfiles de cada alumno/a y se reflexiona sobre el por qué y su importancia.

f. *Recursos*

Se requieren los siguientes recursos:

Personales: Tutor y alumnos/as, policía designado por el Departamento de Policía que dé la charla sobre los usos y abusos de las redes sociales.

Materiales: Ordenador con conexión a internet, cañón y proyector.

Espaciales: Aula de tutoría, salón de actos.

g. *Temporalización*

Se lleva a cabo durante las tres primeras semanas de Diciembre; como se ha visto son tres sesiones, la primera de 55 minutos y la segunda de aproximadamente hora y

media, dos horas, por lo que se comunicará a los docentes que tengan clase con los alumnos/as que esa hora estará reservada para la realización del taller con la policía, la tercera sesión dura la hora de tutoría, es decir, 55 minutos.

h. *Evaluación*

Se habilita un foro de debate para los estudiantes desde el que deben participar desde sus casas aportando reflexiones, material sobre el que debatir, experiencias, etc.; cada uno tiene que aportar un mínimo de 3 comentarios, uno por sesión. Para comprobar que se han conseguido los objetivos deseados se valoran tanto las aportaciones en clase, como la participación en el foro y la calidad y profundidad de sus reflexiones.

3.2.3. **Programa de Orientación Académica y Profesional.**

Este es el último punto que se desarrolla dentro del apartado 3.2 (unidades de actuación del Plan de Actuación del departamento) y tiene por finalidad mejorar tanto el conocimiento de sí mismo/a que tiene alumno/a como las diferentes salidas profesionales que se le ofrecen. Las cinco unidades de actuación enmarcadas dentro de este ámbito son:

- XI. Una imagen del trabajo de mis sueños: la flor.
- XII. Blog del Departamento de Orientación sobre Orientación Académica y Profesional de acceso público.
- XIII. Entrenamiento en técnicas de procesos de selección.
- XIV. Charlas informativas “¿Qué hacer al acabar 4º de la ESO?”
- XV. Charlas informativas sobre la estructura de la PAU.

A continuación se desarrollan las dos primeras unidades de actuación expuestas anteriormente: “Una imagen del trabajo de mis sueños: la flor” y “Blog del DO sobre Orientación Académica y Profesional”, atendiendo a su justificación, objetivos, contenidos, metodología y actividades, recursos, temporalización y evaluación.

A) Una imagen del trabajo de mis sueños: la flor

Esta unidad de actuación tiene por finalidad mejorar el conocimiento de sí mismo que tiene el alumno/a, de sus competencias y de sus objetivos y valores.

a. *Justificación*

Durante las prácticas en el IES Jovellanos elaboramos una serie de charlas sobre la estructura de la PAU y las salidas profesionales a las que los alumnos/as de 2º de Bachillerato pueden optar al terminar su etapa en el instituto. Sin embargo, nos llamó la atención el elevado número de estudiantes con muy poca idea sobre qué hacer a continuación. Descubrimos que prácticamente todos querían asistir a la universidad, sin

embargo, no sabían qué carrera. Por tanto, se observaba que no habían realizado ejercicios de autoconocimiento, y que, además, poseían prejuicios muy fuertes hacia la realización de, por ejemplo, módulos de formación profesional.

Conocer nuestras habilidades, intereses no sólo profesionales sino también personales, los valores que queremos en nuestro trabajo, las condiciones laborales e incluso el salario y nivel de responsabilidad que nos gustaría desempeñar en un futuro, son elementos clave que ayudarán a los estudiantes a realizar un esbozo preciso de su “trabajo ideal”, por lo que les será más fácil escoger sus estudios u opciones futuras, ya sea un módulo, una carrera universitaria, etc. Tras terminar esta unidad se realizarán otras unidades sobre las salidas profesionales disponibles, el sistema educativo universitario español, las opciones de formación profesional, opciones de formación artística y deportiva, etc.

b. *Destinatarios*

Alumnado de 2º de Bachillerato.

c. *Objetivos*

Con esta unidad se pretende:

- Realizar un trabajo exhaustivo de autoconocimiento.
- Facilitar al alumnado la toma de decisiones a partir de sus competencias.
- Ofrecer una imagen visual y atractiva de sus competencias, valores, ideas, etc., con el fin de esclarecer el proceso de toma de decisiones.

d. *Contenidos*

Los contenidos a tratar son:

- Conocimiento de las propias competencias profesionales y personales.
- Análisis de situaciones de forma estructurada.
- Conocimiento de sus valores, intenciones y objetivos preferidos.
- Trabajo de autodescubrimiento.
- Concepto de competencias transferibles.

e. *Metodología y actividades*

Con el fin de ofrecer un método de análisis de la propia situación laboral aplicable al presente momento de los estudiantes e incluso al futuro, se ha optado por escoger una técnica de proyección del “trabajo ideal” elaborada por Bolles, R. (2004) en la que se identifican las competencias transferibles y se reflexiona sobre puntos clave como los propios valores, el entorno personal o incluso el destino preferido en el que se querrá trabajar.

La metodología que se lleva a cabo es una metodología que favorece la reflexión e introspección personal, en concreto un *aprendizaje por descubrimiento*. Al ser un trabajo que identifica las propias competencias, será más interesante trabajar de forma

individual la mayoría de los aspectos. Aun así, se realiza un feed-back continuo con el orientador/a, sobre todo en las explicaciones de las actividades y en el desarrollo de las mismas, con el fin de conseguir un resultado lo más preciso y beneficioso posible.

Las actividades se dividen en seis sesiones, en cada una se termina rellenando un pétalo de la flor (ver anexo II).

e. 1) Sesión 1: Reconocer las competencias transferibles que poseemos.

Desarrollo de la actividad: El orientador/a explica el concepto de competencias transferibles (anexo III). Tras esto desarrolla la actividad descrita en el anexo IV y luego les propone escribir una historia (no muy larga) que el alumno/a haya hecho sólo por diversión pero identificando partes muy diferenciadas: El objetivo que se quiere lograr con la acción descrita, las dificultades que se encontró, una descripción de lo que se hizo a pesar de las dificultades, una descripción del resultado y cualquier afirmación cuantificable del resultado que se les pueda ocurrir. Para esto se utiliza el anexo V. Al terminar se leen algunos ejemplos de los compañeros y entre todos se propone a los alumnos/as identificar las competencias que se pusieron en práctica en esa historia, se utiliza el anexo VI. Se les anima escribir seis historias más durante la semana y a realizar el mismo ejercicio de identificación de competencias.

e.2) Sesión 2: Priorizar nuestras competencias

Desarrollo de la actividad: El orientador/a les presenta el gráfico del anexo VII que les ayudará a priorizar sus competencias, a elegir aquellas favoritas, se trabaja sobre ese gráfico toda la sesión.

e.3) Sesión 3: Pétalos 1 y 2, geografía e intereses favoritos.

Desarrollo de la actividad: El orientador/a hace un resumen de las sesiones anteriores con el fin de resolver dudas. En esta sesión se tratan los anexos VIII y IX. Con el anexo VIII se trata de contestar a la pregunta ¿dónde os gustaría más vivir y trabajar si tuvieras la oportunidad? Y con el anexo IX se les pide que contesten a una serie de preguntas donde se contemplan aspectos como sus intereses, sus valores, temáticas favoritas, etc. Con los resultados se rellenan los pétalos 1 y 2 de la flor.

e.4) Sesión 4: Pétalo 3 y 4, nuestras personas favoritas, intereses y objetivos.

Desarrollo de la actividad: En esta sesión se trata de realizar una aproximación hacia el ambiente en el que nos sentimos más a gusto, para ello se realiza el ejercicio de “la fiesta” que aparece en el anexo X. Con los resultados se rellena el pétalo 3. Tras esto se pasará a la reflexión sobre sus valores contestando a la pregunta ¿cómo te gustaría que te recordaran después de abandonar este mundo? Y utilizando para ellos el anexo XI.

e.5) Sesión 5: Pétalos 5 y 6, condiciones laborales y salario.

Desarrollo de la actividad: Estos dos pétalos suelen ser más efectivos gracias a experiencias de trabajo pasadas. Como la mayoría de los estudiantes seguramente no hayan trabajado, el orientador/a plantea la cuestión ¿bajo qué condiciones

estudias/trabajas de manera más efectiva? Valorando aspectos como el ruido, la presión, etc. También se hace una reflexión sobre el coste de la vida y el salario que le gustaría recibir, valorando otros aspectos que compensen más que el dinero como la aventura, retos, etc.

e.6) Sesión 6: Valoración final.

Desarrollo de la actividad: Esta es una actividad de valoración y reflexión acerca de lo que han descubierto a lo largo de las sesiones. Todos traen sus “flores” y valoran lo que han descubierto sobre sí mismos y si el conjunto de la actividad les ha servido para tener más claro qué les gustaría desarrollar en el futuro. Con el fin de traducir esas reflexiones a acciones y decisiones, el orientador/a dedica la mitad de la sesión a esbozar diferentes salidas profesional teniendo en cuenta lo que él/ella ha observado durante las sesiones anteriores. Si las valoraciones que se vayan extrayendo durante la sesión son interesantes, la última parte relacionada con salidas profesionales se deja para más adelante, para otras unidades que se dediquen a explicar íntegramente esa parte.

f. *Recursos*

Los recursos necesarios para poder llevar a cabo esta unidad son los siguientes:

Personales: Orientador/a y alumnos/as

Materiales: Diagrama de la flor. Anexos II al XI

Espaciales: Aula de clase.

g. *Temporalización*

Cada sesión tiene una duración aproximada de una hora. Se realiza una sesión por semana coincidiendo con la hora de tutoría, durante los meses de Enero y Febrero (con el fin de no coincidir con el periodo de exámenes pero ya conociendo los resultados de la primera evaluación). Conviene animar a los estudiantes a dedicar en sus casas una hora a la semana a trabajar y reflexionar sobre lo que se ha dado en cada sesión.

h. *Evaluación*

Esta unidad no tiene una evaluación sumativa en la que el alumno reciba una nota. Se trata de una actividad de reflexión e introspección, de conocimiento de sí mismo, por lo que lo único que se valora es el grado de satisfacción de los estudiantes con la actividad, a través de una serie de preguntas abiertas al final de cada sesión (durante 5-10 minutos aproximadamente) que contribuyan a enriquecer el debate de la última sesión. Se reflexiona sobre si consideran que la actividad les ha resultado útil o si la situación que se les plantea de toma de decisiones les parece más sencilla.

A continuación se desarrolla la última unidad de actuación del Programa de Orientación Académica y Profesional:

- B) Blog del Departamento de Orientación sobre Orientación Académica y Profesional de acceso público.

Esta unidad tiene por finalidad mejorar el conocimiento que tienen los alumnos/as, familias y docentes sobre las salidas profesionales que ofrece el sistema educativa español, además de mejorar la comunicación entre orientadores y conseguir una red de orientadores que, a través de las Nuevas Tecnologías, compartan recursos y reflexiones acerca del POAP.

a. *Justificación*

La orientación académica y profesional de los estudiantes es un punto clave dentro del proceso de orientación. Ante la cantidad de información sobre el tema en cuestión, y la dificultad en la que muchas veces se encuentran los estudiantes para cribar y sintetizar esa información, se crearía un blog que además serviría de concreción de la unidad anterior. Este blog lo crearía y mantendría el orientador/a del centro y en él se expondrían recursos, reflexiones, actividades, explicaciones sobre las diferentes salidas, sobre el espacio europeo de educación superior, en general, las salidas ofertadas por nuestro sistema educativo, así como información relativa a becas tanto nacionales como europeas

Según Bohórquez (2008), el blog es una página web muy básica y sencilla donde el usuario puede colgar comentarios, artículos, fotografías, enlaces e incluso vídeos. Responde a una serie de características que lo diferencian de cualquier otra página web: Es gratuito, su acceso es libre, y su administración muy sencilla. Se justifica así la elección de un blog frente a una plataforma e-learning (como puede ser *moodle* de la que se ha hablado más adelante) respondiendo, además, a otra finalidad: el orientador/a, como agente y promotor del cambio, también es un agente de difusión de buenas prácticas. Al ser de acceso público se podrían establecer relaciones con otros orientadores/as que tengan la misma motivación de difusión y cambio educativo y establecer una red de información en la que se compartan recursos, ideas o reflexiones, siempre con el objetivo de ofrecer una orientación (en este caso académica y profesional) de calidad a los estudiantes.

b. *Destinatarios*

Está destinado a los estudiantes, tanto de la ESO como de Bachillerato, pero también a todos los miembros de la Comunidad Educativa, a familias que estén interesadas en conocer aspectos relativos a las salidas profesionales y opciones que puedan tener sus hijos/as y a cualquier persona (ya sea estudiante de otro instituto, orientador/a, etc.) que le interese este tema y encuentre útiles los recursos expuestos.

c. *Objetivos*

Con esta unidad se pretende:

- Crear un blog de difusión relacionado con la Orientación Académica y Profesional.
- Ofrecer recursos y herramientas de calidad que favorezcan el proceso de toma de decisiones.
- Establecer una red de orientadores/as que compartan prácticas, recursos y reflexiones.

- Ofrecer información sobre las diferentes salidas profesionales, becas, etc.

d. *Contenidos*

Los contenidos que trabajaremos son:

- Información sobre becas (nacionales e internaciones), sobre el Espacio Europeo de Educación Superior, sobre Formación Profesional, Enseñanzas Artísticas, etc.
- Recursos para la ayuda en el proceso de toma de decisiones (cuadernillos, reflexiones, actividades).
- Información sobre pruebas de acceso.
- Información sobre la educación permanente.
- Técnicas de búsqueda de empleo.

e. *Metodología y actividades*

El orientador/a realiza el blog atendiendo a los objetivos que se plantea conseguir e incluyendo los contenidos antes mencionados. El blog es interactivo, es decir, en él podrá comentar y consultar cualquier persona ya esté relacionada con el instituto o de fuera de él; sin embargo, tendrán prioridad las consultas realizadas por el alumnado del IES. Se establecerá un feed-back entre las demandas y las respuestas traducidas en recursos y reflexiones publicadas en el blog. Es indispensable dedicar como mínimo un día a la semana al mantenimiento del blog: respondiendo dudas, colgando recursos y actividades (como el programa Orient@, el HOLA, Itepasas, etc.) además de enlaces a organismos oficiales donde haya información relativa a becas, pruebas de acceso, salidas profesionales, etc., también es de especial relevancia el mantenimiento de la red de información que se haya creado con otros orientadores/as de otros institutos.

f. *Temporalización*

El blog se pone en marcha al inicio de curso, en Septiembre y tiene un mantenimiento semanal por parte del orientador/a.

g. *Recursos*

Los recursos que se necesitan son:

Personales: Orientador/a.

Materiales: Ordenador con conexión a internet.

Espaciales: Lugar de trabajo del orientador/a

h. *Evaluación*

Durante el primer curso de implantación cada 2 meses se abre en el blog una encuesta en la que se consulta el grado de satisfacción con la información publicada en el blog, y sobre aspectos como su estética, facilidad para acceder a la información, recursos y actividades interesantes y adecuadas, etc. En el cuestionario hay que especificar quién da las respuestas, si es un alumno/a del IES o por el contrario es una

persona ajena a la Comunidad Educativa del instituto. En función de las respuestas se hacen los cambios pertinentes en el blog.

Una vez terminado el punto 3.2. relativo a las unidades de actuación, se pasan a comentar los aspectos relacionados con la organización del DO y la evaluación del Plan de actuación:

3.3. Aspectos de organización interna del Departamento de Orientación y de coordinación externa.

El Departamento de Orientación está integrado por el orientador/a, un PTSC, tres profesores/as de ámbito, un logopeda/a y un profesor/a especialista en Audición y Lenguaje. Los miembros del DO tienen reuniones semanales de una hora aproximadamente con el fin de favorecer la comunicación y la colaboración intradepartamental. El jefe/a de Departamento será el/a orientador/a.

A su vez, tienen lugar cada semana reuniones por parte de el/la orientador/a y el/la PTSC con los tutores de cada curso, con el fin de asesorar y otorgar los recursos necesarios dentro del Plan de Acción Tutorial, así como realizar el seguimiento de la puesta en práctica de los diferentes programas experimentales (incorporación de un modelo de liderazgo distribuido, programa de Aprendizaje-Servicio. Etc.).

Cada dos semanas se reúne el orientador/a con el Equipo Directo y los Jefes de Departamento en la Comisión de Coordinación Pedagógica, siendo el/la representante del DO; igualmente ejerce esa función en las Reuniones de Equipos Docentes que se realicen. El orientador/a también acude a las reuniones del Consejo Escolar.

Respecto a la coordinación externa, el DO favorece una comunicación fluida y continua con los Servicios Sociales, el Ayuntamiento, el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, los colegios Públicos Adscritos, Servicios de Salud como Salud Mental, diferentes organizaciones sin ánimo de lucro así como con otros orientadores/as de diferentes IES.

3.4. Evaluación del plan de actuación del Departamento.

La evaluación del Plan de Actuación será continua y formativa, se evalúa a lo largo de toda su aplicación con el fin de mejorar y ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades del IES, fomentando el cambio educativo y la mejorar de la calidad del centro. En este Plan se maneja una *reconceptualización* de la evaluación, alejándonos de la evaluación estandarizada y de la ejecución sistemática y tecnológica del plan gracias a actividades que tienen por finalidad la mejora del aprendizaje y de la educación de los estudiantes, y no sólo el poner una nota final que “etiquete” al alumno/a y no contribuya a su desarrollo académico y social. Esta evaluación tiene, por tanto, un marcado carácter de cambio escolar y mejora de la calidad de la educación y de la comunidad. Es una

evaluación que facilita el trabajo en equipo, que capacita al centro para autorrenovarse, a través de una construcción conjunta de conocimientos entre los agentes educativos y ofreciendo oportunidades para la autorrevisión educativa, puesto que, como señala Mateo (2000:17) “la evaluación, como práctica más extendida para regular la calidad educativa, no puede permanecer anclada en estrategias o enfoques insuficientes o desfasados”.

En el proceso de evaluación del presente plan distinguiremos tres fases:

Evaluación Inicial: Se realiza a principio de curso en una reunión con todos los miembros del DO, donde se valora la memoria final del curso anterior, se realiza un análisis de las necesidades del centro y se ajusta el plan de actuación del presente curso en función de la coherencia entre los resultados obtenidos y los objetivos que se propusieron el pasado curso, así como de la pertinencia del Plan en función de las necesidades del IES, para poder realizar esta evaluación se necesitarán los datos del curso pasado (tanto por cierto de alumnos/as que promocionaron, intervenciones realizadas, etc.). Esta evaluación es una **coevaluación**, realizada entre todos los miembros del DO a través de un grupo de discusión formado durante esta primera reunión.

Evaluación continua: Se realizará durante el curso escolar, poniendo el énfasis en el proceso de desarrollo y puesta en práctica del Plan de Actuación; tendrá carácter regulador, orientador y autocorrector del proceso, al proporcionar información constante sobre si este proceso se adapta a las necesidades detectadas, permitiendo la modificación de aquellos aspectos que resulten disfuncionales. Será también una **coevaluación** realizada entre todos los miembros del DO, pero también una **autoevaluación** de cada uno de los implicados en su puesta en práctica (tutores/as, miembros del DO, Equipo Directivo); a lo largo del curso se analizan los datos proporcionados tras las evaluaciones de las diferentes unidades de actuación realizadas, así como de los resultados académicos de los alumnos/as ACNEE y ACNEAE, las evaluaciones psicopedagógicas que se realicen, las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica, del Claustro de Profesores y del Consejo Escolar; los miembros del DO, con el fin de autoevaluarse, han de realizar autoinformes en aquellos momentos de especial dificultad y su respuesta. Un ejemplo puede ser el siguiente (pudiendo ajustarse según la persona que lo realice o la situación):

Situación previa	Hora del día
	Lugar
	Situación
	Personas presentes
	Actividades
	Pensamientos
	Sentimientos
Situación problemática	Descripción de la situación
Respuesta	Estrategia utilizada
	Acciones de las personas
	Sentimientos
	Pensamientos

Evaluación final: Su objetivo es el de proporcionar información sobre el grado de consecución de los objetivos propuestos, tanto del plan de actuación en general como de cada ámbito y unidad de actuación. Se realiza al final de curso, de la misma manera que la continua, con una **coevaluación** y una **autoevaluación**, se revisan los documentos recogidos a lo largo del curso (informes de tutores, evaluaciones de las unidades didácticas, resultados académicos de alumnos/as, informes psicopedagógicos realizados a lo largo del curso, autoinformes, etc.) y se elabora entre todos los miembros del DO una memoria final.

Como instrumentos de evaluación utilizaremos las entrevistas, debates, documentos aportados tanto por el alumnado como por los tutores/as, cuestionarios, grupos de discusión, autoinformes, informes psicopedagógicos y la observación sistemática.

3.5. Bibliografía y recursos a utilizar en el Departamento de Orientación.

Los siguientes libros y enlaces web son considerados de interés para utilizar y consultar por el Departamento de Orientación:

Ainscow, M. y West, M. (2008) *Mejorar las escuelas urbanas, Liderazgo y Colaboración*. Madrid: Narcea.

Angulo, F. (1995). El papel innovador de los/las psicopedagogos/as en los centros de secundaria obligatoria. En J. Fernández Sierra (coord.), *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*. Archidona: Aljibe.

- Álvarez, L. y Soler, E. (2000) *La diversidad en la práctica educativa*. Madrid: CCS.
- Arguís, R et al. (2001) *La acción tutorial*. Barcelona: Graó.
- Bisquerra, R. (2010) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bolívar, A. (1999). Roles del psicopedagogo en la innovación y desarrollo del currículum. En F. Peñafiel, D. González y J. A. Anezca (coords.), *La intervención Psicopedagógica*. Granada: GEU.
- Cano, E. (2003) *Organización, calidad y diversidad*. Madrid: Muralla.
- Carrasco, E. (2006) Proyecto Jóvenes Guías. La ayuda entre iguales para incorporar a nuevos alumnos. *Aula de Innovación Educativa*, 153.
- Duran, D. (2006) Tutoría entre iguales, la diversidad en positivo. *Aula de Innovación Educativa*, 153.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006) Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, pp 43-58.
- House, R. M. y Hayes, R. L. (2002). School counselors: Becoming key players in school reform. *Professional School Counseling*, 5, 249-261.
- Martín, E. y Mauri. T. (2011) *Orientación Educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Martín, E. y Solé. I. (2011) *La orientación educativa: modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Onrubia, J. (2004) *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Santana, L. (2003) *Orientación educativa e intervención psicopedagógica: Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- Suárez, I. (2007) *Guía multimedia de recursos educativos para alumnado con necesidades educativas especiales*. Materiales Didácticos de Aula de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias.

Walker, J. (2006). Principals and counsellors working for social justice: A complementary leadership team. *Guidance and Counselling*, 21, 114-124.

Enlaces web de interés⁵:

- Boletín Oficial del Estado: www.boe.es
- Página del Ministerio de Educación y ciencia: <http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/>
- HOLA: Herramienta de Orientación Laboral:

http://www.educastur.es/index.php?option=com_content&task=category§ionid=15&id=165&Itemid=128

- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado:

www.ite.educacion.es

- Itepasas. Itinerarios Educativos Pasas. Educatur.:

Web.educatur.princast.es/proyectos/itepasas/

- Kekiero: El Portal de Orientación: <http://www.kekiero.es/>
- Proyecto ORIÓN. Observatorio de las preferencias académicas y profesionales de los estudiantes de Secundaria y Bachillerato. Comunidad de Madrid:

<http://web.upcomillas.es/myvip/alumnos/>

- ORIENT@: Portal de Orientación Profesional del MEC. Oportunidades de Aprendizaje, Profesiones y Empleo:

<http://ficus.pntic.mec.es/dprm0001/F.Profesional/orienta.htm>

- Qestudio.com: Revista online para jóvenes que creen en su futuro.
- Recursos educativos e-learning y de orientación: creaconlaura.blogspot.com.es
- TodoFP.es: Portal del Formación Profesional del MEC:
<http://todofp.es/todofp.html>

5 Todas estos enlaces web han sido consultados entre el 10/05/2014 y el 20/05/2014

4. Propuesta de innovación

Esta propuesta de innovación se desarrolla siguiendo una serie de puntos: Para empezar se realiza un diagnóstico inicial del centro, donde se enmarca la propuesta, es decir, en qué aula, centro, departamento, etc., se va a llevar a cabo la innovación; tras esto se justifica su importancia y se traducen en objetivos la finalidad que se pretende conseguir; seguidamente se realiza un marco teórico de la propuesta: qué es el Aprendizaje Servicio, cuándo y dónde surge, cómo ha de desarrollarse, qué implicaciones tiene para todos los implicados y, finalmente, cuáles son las últimas investigaciones; tras esta fundamentación teórica se desarrolla la unidad de actuación propiamente dicha, que como se ha comentado más atrás, está enmarcada dentro del apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje; el último apartado hace referencia a la evaluación de la propuesta.

4.1. Diagnóstico inicial:

El proyecto de innovación se lleva a cabo en el Real Instituto de Jovellanos, teniendo en cuenta que éste es un centro de referencia en Gijón, puesto que es el primer centro de Asturias en desarrollar un proyecto de la envergadura del Bachillerato Internacional, en el que, como se ha señalado anteriormente, se desarrollan proyectos Creatividad, Acción y Servicio (en adelante CAS), por lo que promover el Aprendizaje Servicio (en adelante ApS) en este centro tiene varias ventajas: Ciertos docentes ya tienen experiencia relacionada con una pedagogía que promueve los mismos valores que el ApS; al ser un centro de referencia otros institutos y colegios se fijarán en él y el ApS puede extenderse y convertirse en una red intercentros y en un fenómeno de cambio educativo y de mejora de la calidad de la enseñanza en Gijón; por último, es un centro con casi mil alumnos/as, y lo que al principio empieza implantándose en un curso se puede acabar extendiendo a todo el centro, por lo que serán casi mil alumnos/as los que terminarán promoviendo y aprendiendo a través de una pedagogía prosocial.

Se lleva a cabo, por tanto, desde el Departamento de Orientación, enmarcado dentro del ámbito de *apoyo al proceso de Enseñanza-Aprendizaje* y se parte de la necesidad de dar significatividad a este proceso, de desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo hacia el entorno, así como de la importancia (más aún ahora cuando la desigualdad social está creciendo según avanza la crisis económica) de trabajar valores tales como la equidad o la justicia social. Así, desde el DO se coordina el trabajo con tutores, Jefes de Departamento y Equipo Directivo para desarrollar un proyecto de ApS enmarcado dentro del primer ciclo de la ESO, en concreto en el primer curso, con 138 alumnos/as. En un primer momento se iba a realizar con el ciclo entero, sin embargo, el volumen de estudiantes del centro hace muy complicada su evaluación y desarrollo, más siendo un proyecto que no se ha realizado antes en el centro. Se elige este alumnado para incluir una pedagogía experimental de este tipo puesto que son alumnos/as recién llegados al instituto, que gracias al proyecto desarrollarán un sentido de pertenencia a la Comunidad Educativa y al centro; es idóneo, además, para continuar con el proyecto durante toda su etapa escolar, pudiendo convertirse ellos mismos/as en tutores de los

alumnos/as de primer ciclo de ESO que vengan después y con los que se empiece a trabajar el ApS. De esta forma, con el tiempo, el objetivo es terminar trabajando el ApS con todos los alumnos/as del centro.

El coordinador/a del ApS es el orientador/a del centro, siendo el promotor de la idea, y el enlace con otros institutos que ya tengan experiencia con el ApS. Proporciona recursos y sobre todo asesoramiento a los miembros de la Comunidad Educativa. También es el encargado/a de mantener relación con las instituciones públicas y con las organizaciones sin ánimo de lucro que son también elementos clave en el desarrollo de esta pedagogía. Están implicados además, los docentes de 1º de la ESO (así como aquellos otros que quieran participar voluntariamente en la elaboración, desarrollo o puesta en práctica de las experiencias de ApS que se lleven a cabo). Las familias son bienvenidas dentro de un espacio de encuentro y debate sobre el ApS en el instituto que se irá realizando a lo largo del curso.

4.2. *Justificación y objetivos de la innovación.*

El IES Jovellanos es un centro histórico y de referencia en Gijón, por lo que al plantearme el Trabajo Fin de Máster la pregunta que más me “rondaba” era qué propuestas de mejora y de innovación podía realizar en un instituto de estas características. Así, me vino la idea de desarrollar un proyecto de innovación relacionado con el Aprendizaje-Servicio (ApS a partir de ahora). Pero, ¿qué es el ApS?

“El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo”

(Puig, Batlle y Palos, 2007:20)

Por tanto, se desprende de lo anterior que el Aprendizaje-Servicio supone una pedagogía solidaria, una pedagogía que combina objetivos de servicio con objetivos de aprendizaje, con una intencionalidad claramente pedagógica y social: la actividad cambia a quien la recibe y a quien da el servicio. Como enuncia Jacoby B. (1996:5) *es una forma de educación experiencial en la que los estudiantes se comprometen en actividades que atienden las necesidades humanas y de la comunidad junto con oportunidades estructuradas de forma intencional para promover el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. La reflexión y la reciprocidad son conceptos clave en el aprendizaje en el servicio.*

En los últimos años, este concepto se ha difundido internacionalmente. Prueba de ello son, por ejemplo: las *Community Schools* británicas, los "proyectos mancomunados" o "*proyectos de acción*" de las escuelas alemanas, los estudios sobre *pro-socialidad* desarrollados desde la Universidad de Barcelona, los proyectos CAS (Creatividad, Acción y Servicio) del Bachillerato Internacional que este mismo instituto

desarrolla, y los *programas de aprendizaje-servicio* de las escuelas y Universidades Norteamericanas. No tenemos que irnos tan lejos para conocer buenas prácticas de ApS, si nos fijamos en Asturias, durante el pasado mes de Marzo el Ayuntamiento de Gijón desarrolló las III Jornadas sobre Absentismo Escolar, y durante esos días se mostraron experiencias de ApS relacionadas con el absentismo escolar; además, el Ayuntamiento de Gijón también está impulsando un programa de Aprendizaje Servicio para jóvenes a través de la temática de “Monitor de Ocio y Tiempo Libre”, poniendo en práctica los conocimientos teóricos-prácticos en acciones que se realizan en la Comunidad. Siguiendo en España, encontramos en Madrid el “Grupo Promotor de ApS en Madrid”, un grupo que como su nombre indica se dedica a promocionar y difundir buenas prácticas de ApS en Madrid; y, por último, aún en España y concretamente en el País Vasco, se está llevando a cabo un gran desarrollo del ApS, sobre todo a través de la fundación Zerbikas.

Poner en marcha un proyecto de estas características en un entorno urbano y en un centro de estas dimensiones no es tarea fácil, sin embargo, como veremos más adelante en el marco teórico, el ApS supone el inicio de un camino que tiene como finalidad no sólo la mejora escolar sino que también influye en la comunidad donde se desarrolla, por lo que los beneficios superarán con creces los pequeños inconvenientes del principio.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, los objetivos a conseguir con la puesta en práctica del presente proyecto de Aprendizaje Servicio son los siguientes:

- Desarrollar hábitos prosociales, un mayor compromiso, responsabilidad y participación ciudadana.
- Desarrollar, en todos los implicados, un pensamiento y actitudes críticas ante lo que nos rodea, así como una alta tolerancia a la frustración, resiliencia.
- Tomar conciencia, analizar y comprender retos o problemas sociales concretos.
- Desarrollar una implementación efectiva de prácticas ApS en el centro.
- Desarrollar habilidades para realizar proyectos: planificar, organizar, gestionar, difundir y evaluar.
- Otorgar una formación a los docentes de 1º de la ESO con la que puedan desarrollar procesos de aprendizaje-servicio.
- Aprender a través de la acción social, lo cual supone contextualizar lo aprendido.
- Mejorar el rendimiento académico de los alumnos/as implicados.

4.3. *Fundamentación teórica.*

En este apartado se realiza el marco teórico del ApS atendiendo a los siguientes puntos: Se comienza realizando una aclaración terminológica, tras la que se sitúan una serie de características que se atribuyen al ApS. Para poder entender mejor el Aprendizaje-Servicio nos remontamos al origen de éste y se sigue con las definiciones que se han dado al ApS atendiendo a cinco categorías que se desarrollarán más adelante; según avancemos en la fundamentación, se va delimitando más el concepto de ApS; para terminar se exponen las ventajas del ApS, los elementos que aseguran una buena práctica de ApS y, finalmente, se hace una breve síntesis sobre las últimas

investigaciones del ApS realizadas en Estados Unidos, atendiendo a una nueva clasificación: ApS tradicional y ApS crítico.

Para comenzar, un ejemplo muy visual que nos propone Batlle (2011) me parece muy adecuado:

“Plantar un árbol dónde se necesita es un acto solidario.

Investigar las características del bosque y las causas de su degradación, es una actividad de aprendizaje.

Comprometerse en una campaña de reforestación aplicando y aprovechando lo estudiado, es Aprendizaje - Servicio.”

Roser Batlle (2011:49)

Para poder delimitar y definir lo que es el Aprendizaje – Servicio (ApS) primero sería interesante realizar una aproximación teórica a los conceptos que están íntimamente ligados al ApS. El ApS es una propuesta innovadora, sin embargo, al mismo tiempo también es una propuesta que parte de elementos muy conocidos: por una parte, el voluntariado y, por otra, la transmisión de conocimientos, habilidades y valores que realizan la escuela y las instituciones educativas no formales. Así pues, la novedad no reside en las partes que lo componen por separado, sino en la vinculación del servicio y el aprendizaje. Cuando empezamos a profundizar en el concepto de ApS observamos que ya hay muchas experiencias destinadas a lograr el formato propio de las actividades de ApS, ya sean propuestas de voluntariado que podrían convertirse en oportunidades de promoción social y de aprendizaje escolar; actividades extraescolares solidarias que podrían vincularse a los contenidos del currículum; o experiencias de trabajo por proyectos en los que sus protagonistas podrían aplicar lo aprendido en beneficio de la comunidad (Batlle, Bosch, Palos y Puig, 2007).

Parece que todavía no nos acercamos a lo que es verdaderamente el ApS, por lo que vamos a detenernos un momento en la terminología: Como veremos más adelante, el ApS surge en América del Norte, bajo el nombre de “Service-Learning”. Es con la palabra “service”, “servicio” en español, donde es interesante hacer una pequeña reflexión: Service, en inglés, supone un “compromiso sustantivo y una contribución a la comunidad”. De hecho, y como nos expone Tapia, las actividades que generalmente llevan la palabra “service” para nombrarlas son las conocidas como actividades voluntarias en los países de habla hispana. Así, en español la palabra servicio tiene una serie de connotaciones que difieren bastante de la inglesa: servicio como servidumbre, servicio religioso, servicio con la connotación asistencialista, o servicio relacionado con el servicio militar. (Tapia, 2003). Aunque sí es cierto que mucha gente toma el significado de la palabra “service” exactamente igual para “servicio”, en los países de América Latina se ha incluido la palabra “Solidario” para delimitar aún más la terminología (Aprendizaje y Servicio Solidario, AYSS). Sin embargo, este no es el caso de España, en el que se toma la traducción literal del Service-Learning transformándolo en Aprendizaje-Servicio (ApS). Como afirman Puig y Palos (2006) el concepto de servicio es uno de los temas más comprometidos en el ApS, tanto por la idea que

encierra como por la misma palabra utilizada. Aun así, a estas alturas va a ser difícil encontrar un vocablo mejor y, en el caso de que así ocurriera, la costumbre haría muy difícil la substitución de un concepto por el otro. Por lo tanto, se concibe el “servicio” como una respuesta a necesidades reales de la sociedad (p.62).

Para aproximarnos más a lo que el ApS supone, Puig y Palos (2006) establecen una serie de características que expresan un *ideal educativo* al que sería deseable que cada experiencia concreta se fuera aproximando:

Así, el ApS supone un método apropiado tanto para la educación no formal como para la educación formal; propone, además, llevar a cabo un servicio auténtico en la comunidad aprendiendo y colaborando en un marco de reciprocidad; se desencadenan procesos *sistemáticos* de adquisición de *conocimientos y competencias para la vida*; el ApS supone, también, una *pedagogía de la experiencia* y la *reflexión*; por último, requiere una red de alianzas entre las instituciones educativas y las entidades sociales que facilitan servicios a la comunidad, es decir, ya no se concibe la escuela como un sistema cerrado, sino que la escuela es un sistema abierto que da y recibe de los demás sistemas y lo más interesante, a raíz de esto, el ApS provoca efectos en el *desarrollo personal*, cambios en *las instituciones educativas y sociales* que lo impulsan, y mejoras en el *entorno comunitario* que recibe el servicio.

Como vemos, el ApS es una novedad pedagógica que puede contribuir a transformar la educación en todos sus niveles (Battle, Bosch, Palos y Puig, 2007). Sin embargo, ¿qué es el Aprendizaje-Servicio? Si revisamos la literatura nos damos cuenta que cuanto más se aprende y se investiga sobre el ApS las definiciones que se le otorgan a éste varían, siendo una pedagogía de una naturaleza multidimensional y multidisciplinar que dificulta el consenso por parte de los investigadores en una única definición (Battle, Bosch, Palos y Puig, 2007; Bickfort y Reynolds, 2002; Furco y Billig, 2002; Martínez-Odría, 2007; Mitchell, 2008; Puig y Palos, 2006).

Antes de seguir con las definiciones y características del ApS ¿cómo surge? Su origen lo encontramos en Estados Unidos, y casi todos los autores establecen y concuerdan en J. Dewey como una de las figuras cuya aportación ha sido más fundamental para gestación del ApS (Molton y Sartmarsh, 1997; Puig y Palos, 2006; Tapia, 2013). Puig y Palos (2006) sostienen la importancia de J. Dewey, relacionando los principios pedagógicos de este personaje con la fundamentación del ApS; para estos autores, el principio de “actividad asociada con proyección social” sostiene la necesidad de que la educación parta de la experiencia real de sus protagonistas, siendo una experiencia realizada de forma cooperativa, entre iguales y adultos, una actividad además dirigida a la comunidad; siendo ésta una de las ideas subyacentes a la pedagogía de ApS. Sin embargo, el concepto de ApS no es acuñado como término a finales de los sesenta por R. Sigmon y W. Ramsey⁶.

6 Titlebaum, P.; Williamson, G.; Daprano, C.; Baer, J. y Brahler, J., *Annotated History of Service-Learning: 1862-2002*. Puede encontrarse en:http://www.servicelearning.org/welcome_to_servicelearning/history/index.php (Consultada: Mayo 2013).

Martínez-Odría (2007) señala que es durante la década de los noventa cuando el ApS comienza a expandirse e ir más allá de las fronteras de América del Norte, iniciando su expansión en Latinoamérica. Tapia (2013) señala en la figura de P. Freire ideas clave en el desarrollo del ApS, puesto que ya había hablado de un acto de *repensar* la educación, reflexionar y actuar, concibiendo la educación como una praxis transformadora, Wang, Ye, Jackson, Rodgers y Jones (2005) refuerzan esta idea, argumentando el énfasis de Freire en la consecución del cambio social a través de la reflexión y la acción.

Así, a lo largo de los años se desarrollan en América del Sur trabajos de Aprendizaje – Servicio, siendo Argentina uno de los países donde más se ha desarrollado, surgiendo en 2002 el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario una Asociación Civil sin fines de lucro que fomenta y trabaja el ApS. Es aquí también donde surgen esfuerzos de institucionalización del ApS, elaborando el Ministerio de Educación guías educativas para el ApS con la finalidad de orientar la formulación y el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio de calidad y ofrecer sustento metodológico a prácticas educativas solidarias instaladas espontáneamente en las escuelas, institutos terciarios y universidades, aportando elementos teóricos, ejemplos concretos y herramientas útiles en función del desarrollo de este tipo de proyectos. Además, desde 2010 cuenta con la implantación de Proyectos Sociocomunitarios, formando parte de la propuesta de la nueva secundaria obligatoria que se viene desarrollando en Argentina.

A principios de la década de este siglo entra el ApS en Europa, generando, según Martínez-Odría (2007) “una tendencia que se va generalizando en las instituciones escolares de diferentes países”.

Martínez-Odría señala, por otra parte, el inicio en el año 2002 con la fundación del Fórum Cívico Educativo. Por otra parte, Roser Batlle (2013) sitúa el descubrimiento en España durante los años 2003 y 2004⁷. Es a lo largo de esta década cuando se va extendiendo más en España el ApS, surgiendo en 2005 el Centre Promotor *Aprenentatge Servei* de Cataluña; más tarde, en 2007, inicia su andadura en el País Vasco un centro promotor del ApS en Euskadi *Zerbikas*,; y no es hasta 2010 cuando se crea por fin la Red Española de Aprendizaje-Servicio. En 2011 se crea el Proyecto Dos Mares, una Red de centros de formación del profesorado en el ApS y, en 2012 surge la Red temática ApS dentro de la RECE (Red Estatal de Ciudades Educadoras). Actualmente, Roser Batlle (2013) establece el panorama español en relación al ApS de la siguiente forma⁸:

7 Información extraída de: <http://roserbatlle.net/aprendizaje-servicio/iniciativas-en-espana/>, página web consultada el 10/05/14

8 Cuadro sacado de Panorama del Aprendizaje-Servicio 2013, en: <http://es.slideshare.net/rbatlle/panorama-aps-espana-2013>, extraído el 10/05/14



Figura 1: Panorama del Aprendizaje-Servicio 2013,

Resulta muy interesante compartir aquí la reflexión que nos hacen Batlle, Bosch, Palos y Puig (2007:28) en relación a la causa del surgimiento y expansión del ApS “parece que el APS surge con mayor facilidad en aquellos estados con una sociedad civil fuerte y bien dispuesta a asociarse para influir políticamente y, sobre todo, para comprometerse en actividades asociativas”, siendo este el caso de Estados Unidos, pero van más allá afirmando que “el APS también ha germinado con fuerza en sociedades sometidas a condiciones de precariedad económica o cívica. En algunos casos, las penurias económicas o los enfrentamientos civiles han provocado la aparición de procesos de autoorganización que predisponen a adoptar estrategias como el APS”, es quizá por esto último por lo que el ApS está teniendo tanta y tan rápida aceptación en nuestro país, puesto que la crisis económica ha dejado un panorama desolador en muchas familias y hay un sentimiento cada vez más creciente de solidaridad y reivindicación social.

Batlle, Bosch, Palos y Puig (2007) establecen cinco categorías de definiciones:

Aquellas que entienden el ApS como *Aprendizaje más Servicio* (A + S), donde se crea un vínculo profundo entre los dos polos del ApS, mejorando tanto al uno como al otro, y produciendo resultados educativos en los estudiantes que no son sencillos de alcanzar utilizando otros caminos.

Las que definen el ApS con *un listado de rasgos que permitan distinguirlo de otras propuestas educativas* de modo casi telegráfico, estableciendo que a) se aprenden nuevos conocimientos y se produce desarrollo personal; b) se requiere participación activa de los estudiantes; c) exige una organización; d) las necesidades de la comunidad es el horizonte que no se debe olvidar; e) se precisa coordinación entre las instancias educativas y la comunidad; f) genera responsabilidad cívica; g) integración en el currículum académico; y, h) se hace una reflexión sobre la experiencia.

Otras definiciones se centran en el ApS como *programa de intervención* sobre la comunidad para optimizar algunos de sus aspectos y obtener así un beneficio mutuo entre la comunidad y los estudiantes, estableciendo cuatro categorías de programas (Kaye, 2010): Directo, en el que los estudiantes se involucran directamente con los destinatarios y están “cara a cara” con ellos, de esta forma se hacen una imagen concisa y clara del problema; Indirecto, en el que los estudiantes no ven a los destinatarios, sin

embargo sus acciones benefician a la comunidad y al medio ambiente en su conjunto, por ejemplo, la realización de un periódico para personas jubiladas; de Reivindicación (Advocacy)⁹, tomando conciencia del problema y otorgándole voz, particularmente cuando los miembros de la comunidad no están capacitados para hablar por sí mismos, un ejemplo podría ser realizar una obra de teatro que refleja el problema particular; y, por último, de Sensibilización (Research), donde se involucran los estudiantes recolectando, encontrando y reportando información de interés público, por ejemplo, realizando un estudio sobre la velocidad a la que pasan los coches cerca del colegio o instituto.

También hay definiciones que entienden el ApS como una *filosofía*, una manera de entender el crecimiento humano, explicando la creación de lazos sociales y como un camino para construir comunidades humanas más justas. Esta vertiente reivindica el paso de la “caridad” a la justicia social.¹⁰

Por último, está el ApS entendido como *pedagogía*, una pedagogía basada en la experiencia, en la que el aprendizaje se produce a través de un ciclo de acción y reflexión, trabajando con otros compañeros, poniendo en práctica aquello que han estudiado para solucionar los problemas de la comunidad. Es aquí donde hay una gran coincidencia entre autores al entender el ApS como una pedagogía basada en la experiencia, la reflexión y la reciprocidad (Batlle, Bosch, Palos y Puig, 2007; Kaye, 2010; Puig, 2006; Rubio, 2007).

En relación a esto último, Batlle, Bosch, Palos y Puig (2007) realizan una distinción entre las diferentes pedagogías de la experiencia que existen y el ApS, puesto que la diferenciación no se puede basar en el criterio de aprender a través de la experiencia, ya que es una característica que comparten, sino apoyándose en otros puntos de vista; para ello utilizan el “cuadrante del Aprendizaje Servicio” elaborado por el Service-Learning 2000 Center de la Universidad de Stanford¹¹:

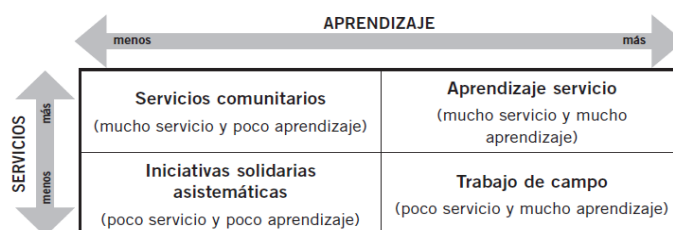


Figura 2: Cuadrante de Aprendizaje-Servicio realizado por el Service Learning 2000 de la Universidad de Stanford.

9 En las dos siguientes categorías se ha realizado una traducción libre de la terminología en inglés, atendiendo a su desarrollo más que a la traducción exacta del inglés al español, puesto que en inglés “Advocacy” significa “Defensa”, mientras que “Research” significa “Investigación”.

10 Más adelante se hará una reflexión más profunda sobre la relación del ApS y la justicia social.

11 Service-Learning 2000 Center, Service learning Quadrants, Palo Alto, CA, 1996.

En el cuadro “*servicios comunitarios*” nos encontramos ante una pedagogía de la experiencia que promueve la ayuda a los demás y logra cierta formación cívica y ética, es decir, es una actividad que prioriza el servicio al aprendizaje. Tapia (2013) lo ilustra así: **a+S** (aprendizaje + SERVICIO).

En el cuadrante “*trabajo de campo*” se prioriza el aprendizaje frente al servicio, realizando un aprendizaje sistematizado y bien integrado pero con un servicio de baja calidad o prácticamente inexistente. Tapia (2013) lo señala así: **A+s** (APRENDIZAJE + servicio). En estos dos casos los objetivos de aprendizaje por un lado, o los de servicio por otro, son prioritarios en el proyecto.

En cuanto a las “*iniciativas solidarias asistemáticas*” suelen tener un servicio de baja calidad y un aprendizaje por parte de los involucrados bastante bajo, en estas situaciones el servicio suele estar mal organizado y no hay oportunidad de aprender y reflexionar sobre lo que se está haciendo. Tapia (2013) lo explicita de la siguiente forma **a+s** (aprendizaje + servicio) objetivos de aprendizaje y de servicio desconectados entre sí y poco relevantes.

Por último, en el cuadro “*Aprendizaje – Servicio*” equipara aprendizaje y servicio, priorizando ambos por igual, esto sería claramente el ApS. Tapia (2013) lo ilustra como **A+S** (APRENDIZAJE + SERVICIO). El aprendizaje y el servicio están fuertemente vinculados, y son igualmente significativos y de calidad.¹²

De todo lo anterior, y como reflexión personal, se entiende que el Aprendizaje-Servicio NO es un programa de voluntariado sin más, puesto que como ya se ha visto, en estos programas se otorga más peso a la acción que al aprendizaje; NO es una práctica sin más, en el ApS hay una organización y planificación muy cuidada, con unos objetivos claramente delimitados y definidos; NO es un añadido al currículum, puesto que el Aprendizaje-Servicio está íntima y coherentemente ligado a éste; y, para finalizar, NO es una moneda de una sola cara, el ApS otorga un beneficio mutuo tanto a los estudiantes que aprenden a aplicar conceptos teóricos a problemas de su comunidad otorgando soluciones con un impacto real, como a la comunidad que recibe la acción, de esta forma, convendría matizar que en el ApS, la acción está destinada a atender las necesidades realizadas y sentidas por una comunidad, JUNTO CON la comunidad y NO PARA la comunidad.

Por tanto, después de establecer este marco teórico, para poder entender mejor qué es el ApS, nos quedamos con la definición que le otorgan Puig y Palos (2006:61) puesto que supone, dentro de la literatura hispana, la más aceptada, difundida y la que mejor conceptualiza la naturaleza multidimensional del ApS:

¹² CLAYSS, Presentación de María Nieves Tapia, 16º Seminario Internacional de aprendizaje y servicio solidario, Buenos Aires, 22 de agosto de 2013, diapositiva 21

El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo.

Tras reflexionar acerca de lo que es el Aprendizaje-Servicio y habiendo realizado ya una aproximación a sus orígenes y antecedentes, nos queda contestar ahora a una cuestión crucial: ¿Por qué es tan importante el Aprendizaje-Servicio?

Kaye (2010) establece las siguientes razones, estableciendo como prioridad que el ApS sea utilizado y realizado de forma estructurada, conectado contenidos de clase, habilidades de los alumnos y necesidades de la comunidad:

Otorga vías útiles para los estudiantes, profesores, administrativos y miembros e instituciones de la comunidad para trabajar juntos con un pensamiento deliberado y una acción dirigida hacia un propósito común con beneficios recíprocos.

Los estudiantes se benefician académica, social y emocionalmente; desarrollan habilidades importantes para la vida; exploran numerosas opciones de carreras; y pueden llegar a apreciar el valor de la responsabilidad y actividad civil participando en su comunidad.

Los profesores hacen el colegio y la educación más relevante para los estudiantes, a menudo viendo a éstos crecer y desarrollarse, colaborando con sus compañeros y miembros de la comunidad para desarrollar un curriculum excitante y útil, y poderse encontrar a sí mismo profesionalmente renovados.

Las administraciones educativas pueden observar un estímulo en sus miembros trabajadores y en la confianza de los estudiantes reflejándose en unos mejores resultados.

Los padres encuentran nuevos temas y maneras de conversar con sus hijos, pudiendo, además, ayudar a respaldar el ApS dentro del colegio y crear experiencias de ApS familiar.

Los miembros de la comunidad reciben ayuda necesaria y pueden encontrarse a sí mismo aprendiendo de los estudiantes así como enseñarles e interactuar con ellos.

Los estudiantes se dan cuenta de que lo que aprenden en la escuela tiene valor y este aprendizaje toma forma no solo en su mente, sino también en su corazón.

Por otra parte, ¿por qué es importante desarrollar el ApS en Educación Secundaria? Durante la ESO los jóvenes empiezan a prepararse para salir al “mundo real”, ya son lo suficientemente maduros para establecer conexiones entre lo que hacen y las consecuencias que sus actos tienen, comienzan a desarrollar un pensamiento crítico y unos valores que definirán el resto de sus acciones futuras. Así, el ApS supone una oportunidad para abrir sus horizontes, para aprender y desarrollar una actitud crítica ante las futuras situaciones que se les presenten, ante las injusticias sociales que hay a su alrededor y las situaciones de inequidad con las que se encuentren.

Centrándonos ya en el proyecto de ApS en sí, Kaye (2010) también establece los elementos que aseguran la realización de un buen proyecto de ApS:

Servicio Significativo: El ApS compromete activamente a los estudiantes en actividades significativas. Los estudiantes se identifican con la situación, investigan, aprenden sobre una genuina necesidad de la comunidad. Cuando la experiencia tiene significado y los estudiantes ven el propósito y se comprometen, el éxito de la acción está asegurado.

Ligado con el Curriculum: Cuando el ApS está implantado como un método de aprendizaje con contenidos y objetivos delimitados, la teoría cobra vida. El conocimiento se aplica de tal forma que permite a los estudiantes realizar conexiones explícitas entre la asignatura y la puesta en marcha de acciones dentro del contexto de su comunidad.

Reflexión: A través del ApS los estudiantes participan en un proceso sistémico que integra pensamiento cognitivo – relacionado con los problemas sociales y sus vidas- con una respuesta empática.

Diversidad: En lugar de examinar la condición humana desde el libro de texto, los estudiantes aprenden de la manera en que mejor se hace: a través de la experiencia, la cual reemplaza los estereotipos con información precisa, abre la mente, y crea eventos memorables. El término diversidad toma un significado más *profundo y relevante*.

Protagonismo de los jóvenes: Se ofrecen a los alumnos/as oportunidades para expresar sus ideas y opiniones, así como para realizar elecciones constructivas y ver los resultados. El ApS permite a los estudiantes tomar la iniciativa, tomar decisiones, interactuar con los representantes de su comunidad, aprender sobre el rol del gobierno en los problemas sociales, desarrollar un pensamiento crítico, poner sus ideas en acción y evaluar qué ha ocurrido. De esta forma los jóvenes reconocen su *rol vital* en la mejora de la sociedad, trabajando por la justicia social y preocupándose por el medio ambiente.

Relaciones con los demás: Los estudiantes participan en el desarrollo de desarrollar relaciones de calidad y colaboraciones con pares, adultos y entidades; comparten la responsabilidad con los miembros de su comunidad, padres y otros estudiantes así como con gente de organizaciones, negocios y el mismo gobierno. Estas relaciones dan la oportunidad a los estudiantes de interactuar con gente de diferentes contextos y en diversos escenarios.

Supervisión del progreso: Con la supervisión del progreso, los estudiantes sientan un punto de referencia cuando ellos empiezan el proceso, a través de la supervisión durante el proceso, los alumnos/as aprenden la habilidad de comparar el inicio con los resultados. A lo largo del camino ellos observan, y otorgan sentido a donde ellos están, permitiendo modificaciones incluso durante el proceso. Cuando los miembros de la comunidad están también comprometidos con la supervisión del progreso, los estudiantes pueden mejorar sus métodos al tener en cuenta las voces de la comunidad.

Duración e Intensidad: El ApS debe durar lo necesario para tener una experiencia de calidad. En este punto los diferentes estudios señalan que como mínimo una experiencia

de ApS debe durar un semestre para que tenga un verdadero impacto en los jóvenes y en la comunidad.

En cuanto a la elaboración de proyecto de ApS, Kaye (2010) también sitúa cinco pasos esenciales a tener en cuenta:

Investigación: Todo ApS comience con una investigación de los recursos y habilidades de los estudiantes, reflejados en un “Inventario personal”, así como de las necesidades de la comunidad.

Preparación y planificación: Cubre una gran variedad de actividades, donde profesores y estudiantes establecen el paso para aprender y para la acción social. Habiendo ya reconocido sus intereses, habilidades y talentos, e identificado la necesidad a la que la acción va dirigida, los estudiantes ahora tienen que aprender más sobre el tema. ¿Cuáles son las habilidades que se tienen que adquirir o mejorar para tener una mayor efectividad? Los estudiantes discuten, exploran e investigan sobre el tema usando libros, internet, entrevistas a expertos... Los alumnos/as, además, encontrarán y establecerán relaciones con otros profesores y clases, agencias locales, universidades o grupos nacionales que les ofrezcan recursos necesarios para pasar a la acción.

Acción: Es el resultado del paso anterior, de la preparación y de la planificación. Esta acción siempre tiene intención de tener un *valor*, un *propósito* y un *significado* así como la adquisición de habilidades académicas y conocimientos por parte de los alumnos/as. Aquí los estudiantes aprenden qué es necesario para que su servicio sea más efectivo.

Reflexión: Es un *proceso vital* y en *continuo desarrollo* que integra aprehender todo lo que se ha vivido, evidenciando el crecimiento personal que ha habido y la concienciación del proceso. Usando la reflexión los estudiantes consideran cómo la experiencia, el conocimiento y las habilidades que ellos han adquirido se han visto reflejados con sus propias vidas y en su comunidad. Es una pausa que da a los estudiantes el tiempo para explorar el impacto de lo que ellos están aprendiendo y los efectos en sus pensamientos y en sus acciones futuras.

Demostración: Durante este paso, los estudiantes hacen explícito qué y cómo han aprendido y qué han conseguido a través de la participación comunitaria. Muestran sus experiencias a través de presentaciones públicas que han preparado en la investigación, preparación, acción y reflexión de su experiencia. Presentar lo que han aprendido permite a los estudiantes enseñar a otros mientras también identifican y reconocen qué y cómo han aprendido.

Para terminar esta fundamentación teórica, es interesante hacer una reflexión sobre las últimas investigaciones y reflexiones realizadas en torno al ApS. Teniendo en cuenta que en Estados Unidos llevan varias décadas investigación sobre el ApS, hace unos años ha surgido un cambio conceptual en el ApS a raíz de diferentes investigaciones y estudios: Un segmento cada vez más grande de la literatura del ApS en la educación secundaria en Estados Unidos asume que el servicio a la comunidad

conectado con el aprendizaje escolar está inherentemente conectado a la preocupación por la *justicia social* (Jacoby, 1996; Rosenberger, 2000). Al mismo tiempo está emergiendo un cuerpo de la literatura que argumenta que el tradicional ApS no es suficiente (Brown, 2001; Marullo, 1999; Robinson 2000; Mitchell, 2008).

Por tanto, actualmente se divide el ApS en dos modelos o ámbitos: La aproximación *tradicional* que enfatiza el servicio sin atención al sistema inequitativo en el que estamos inmersos y el ApS que realiza una aproximación *crítica* y sin remordimientos en su objetivo de dismantelar estructuras injustas. (Mitchell, 2008).

Las investigaciones de los programas tradicionales sostienen que el ApS tradicional produce estudiantes mucho más tolerantes, altruistas y culturalmente conscientes con unas fuertes habilidades de liderazgo y comunicación. (Densmore, 2000).

Otros autores señalan que el ApS tradicional como una práctica despolitizada llega a ser una glorificación del sistema de bienestar, sin el ejercicio de tomar conciencia, poner atención las causas originales a los problemas sociales y envolviendo a los estudiantes en acciones e iniciativas dirigidas a la raíz de las causas, el SL puede no tener un impacto más allá de los buenos sentimientos de los estudiantes. (Robinson, 2000).

Un ejemplo de lo anterior es descrito por Mitchell (2008): El ApS puede animar a realizar una primera aproximación a los jóvenes a participar proveyendo de comida a las familias sin hogar; sin embargo, el ApS crítico anima a los jóvenes a examinar la raíz, las causas, las decisiones políticas y económicas que hacen que esas personas estén sin hogar. En este ejemplo está reflejado el entendimiento crítico de cómo sistemas e instituciones sostienen esta problemática, a través de esto los jóvenes pueden iniciar estrategias para hacer a las instituciones responsables de las necesidades de la comunidad.

El concepto de ApS crítico (*Critical Service Learning*) aparece por primera vez en una investigación de Robert Rhoads (1997). Rice y Pollack (2000) y Rosenberger (2000) emplearon el término “critical service learning” por primera vez para describir experiencias académicas de ApS con una clara orientación a la *justicia social*.

Dentro de esta concepción, el ApS llega a ser un instrumento de resolución de problemas y de reformas sociales y políticas. Estos programas animan a los estudiantes a verse a sí mismos como agentes del cambio social y usan esta experiencia de servicio para dirigir y responder a la injusticia en las comunidades (Mitchell, 2008).

Es muy interesante la afirmación de Rahima Wade (citada en Mitchell, 2008), quien habla de “servir a un ideal” en oposición a “servir por algo individual”. Por su parte, Marullo (1999) considera el ApS como una pedagogía revolucionaria, sugiriendo que si se implementara correctamente, éste debería ser crítico con el status quo y, además, debería desafiar las estructuras injustas e instituciones opresivas actuales. Son los componentes analíticos del ApS los que, según Marullo (1999) otorgan este potencial revolucionario, porque es precisamente este componente el que revelará la

naturaleza social de la inequidad, la injusticia y la opresión. Una vez que la fuente de los problemas sociales se vean albergados en los sistemas políticos y sociales que premian generosamente a unos pocos en detrimento de muchos, llega a ser obvio cuánto necesitan y requieren los sistemas cambiar.

Siguiendo con esta idea, Mitchell (2008) asegura que el ApS crítico debe enfatizar las habilidades, conocimiento y experiencias requeridas por los estudiantes no solo a la hora de participar en la comunidad, sino transformándola y convirtiéndose en ciudadanos mucho más comprometidos y activos¹³.

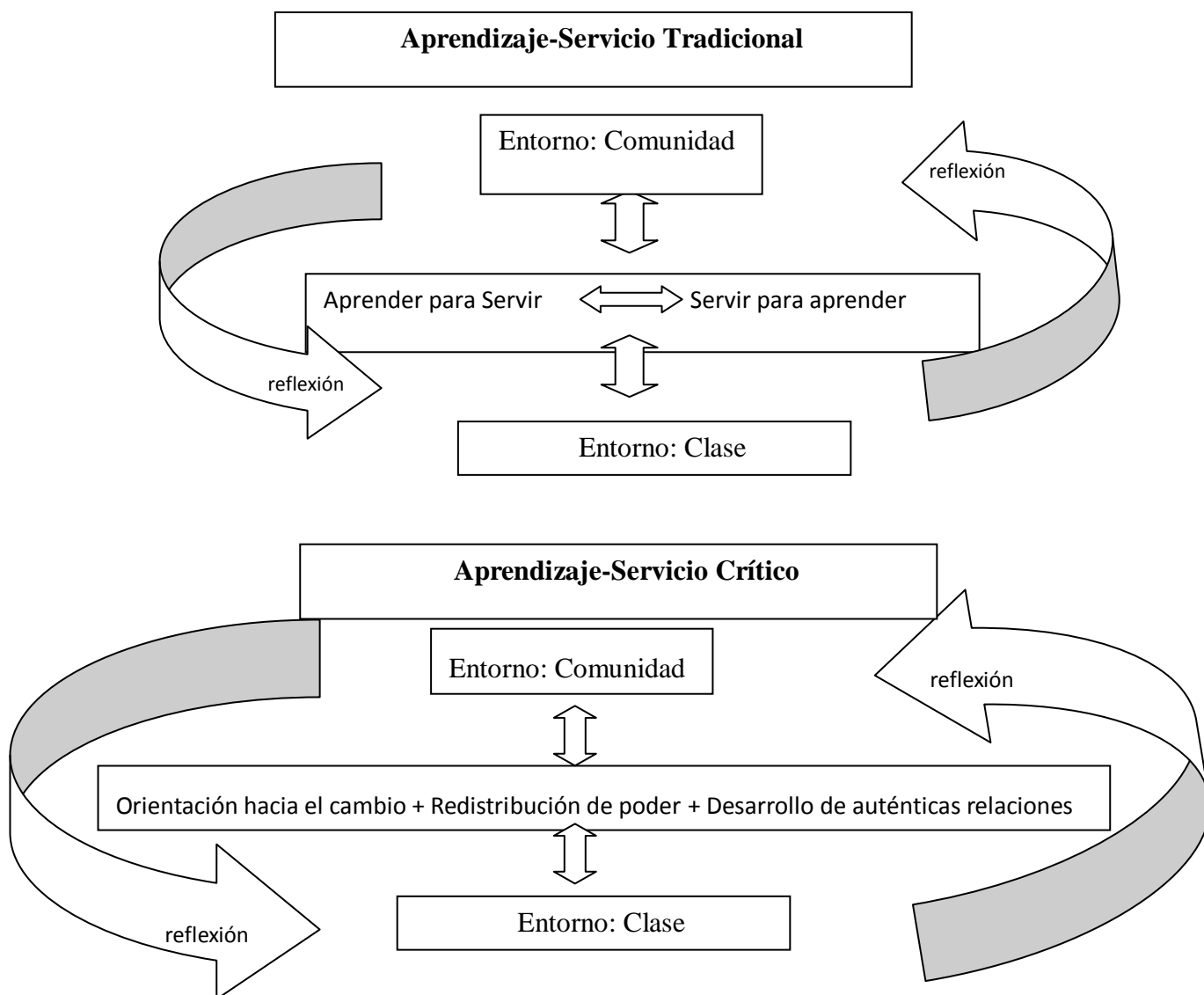


Figura 3: Aprendizaje-Servicio Tradicional vs. Aprendizaje-Servicio Crítico.

¹³ Traducción e interpretación libre del cuadro extraído de T.D. Mitchell, Tradicional vs. Critical Service-Learning: Engaging the Literature to Differentiate Two Models. Michigan Journal of Community Service Learning. 2008, p.3.

Como podemos apreciar en el cuadro, y según Mitchell (2008), para que el ApS crítico sea una realidad, se tienen que dar tres elementos claramente definatorios y necesarios:

Una orientación hacia el cambio social: Raramente los estudiantes de los programas de ApS consideran que son las injusticias las que han creado la necesidad del servicio en primer lugar. Mientras que el cambio individual y el desarrollo de los estudiantes son resultados deseados del tradicional y del crítico ApS, el ApS crítico equilibra los resultados de los estudiantes con un énfasis en el *cambio social*, lo cual conlleva un “repensar” de los tipos de actividades sociales en los que los chicos están comprometidos, así como los proyectos y la asignación de los desafíos de los estudiantes para investigar y entender la raíz de las causas de los problemas sociales.

Tal y como O’Grady (2000) nos recuerda “responder a la necesidad individual humana es importante, pero si las políticas sociales que crean estas necesidades no son también entendidas y dirigidas, entonces el ciclo de dependencia continúa”.

Mitchell (2008) afirma que necesitamos reconstruir la palabra “necesidad” como un término que envuelve problemas estructurales y sistémicos sin culpar a las comunidades. Un programa crítico de ApS es intencional en su orientación hacia el cambio social y en su propósito hacia la justicia, y parte de esta intencionalidad se demuestra y se trabaja en los conceptos con los que los estudiantes se comprometen en las discusiones de clase, lecturas y escritos asignados.

Redistribución del poder: El ApS tradicional pocas veces admite las diferencias de poder inherentes durante sus experiencias. La forma en la que los programas de ApS están estructurados tradicionalmente apuntan a una imagen construida en la sociedad de una comunidad en necesidad de repararse, con estudiantes armados y preparados para *arreglar* lo que está mal (Cooks 2004)

El ApS crítico menciona los diferentes accesos al poder experimentados por los estudiantes, facultades y miembros de la comunidad y anima a analizar, dialogar y discutir sobre estas dinámicas del poder. Sin mirar el acceso al poder social y al rol del poder que determina quién recibe servicio así como qué servicio es previsto, el potencial del uso del ApS como una pedagogía que trae justicia social es abandonado.

Desarrollo de auténticas relaciones: Un elemento importante del ApS crítico es la relación que los estudiantes desarrollan entre ellos, con sus profesores, adultos, comunidad, entidades educativas, instituciones sociales, etc. El ApS crítico dirige el foco de atención en desarrollar auténticas relaciones, con la capacidad de entender que esos problemas nos pertenecen a todos nosotros y que requieren de todos nosotros para cambiarlos.

Finalmente, la justicia social no se puede activar por sí misma, en su lugar, toma un considerable esfuerzo de interdependencia de los implicados para transformar la teoría de la justicia social en la práctica del ApS.

4.4 Desarrollo de la innovación

Tas la fundamentación teórica, es ahora cuando se desarrolla la propuesta de innovación propiamente dicha. Dentro de este proyecto encontraremos las actividades que se proponen, enmarcadas en cuatro fases bien delimitadas; por otra parte, también se explicitarán los agentes implicados, así como los recursos necesarios y el cronograma de actuación. Empezaremos, por tanto, con el plan de actividades:

4.4.1. Plan de actividades

Al ser un proyecto pionero e innovador en el IES, se implementará a través de diferentes fases con el fin de conseguir su correcta implementación en el centro, las sesiones las organizará y llevará a cabo el orientador/a, quien además dinamizará las sesiones, coordinará los grupos y los horarios, y realizará la evaluación de las sesiones y de la implementación del ApS en el centro. Los docentes elaborarán durante las sesiones materiales de trabajo y actividades propuestas, así como la evaluación de las mismas. La primera fase será una fase de motivación, fundamentación teórica y conocimiento de prácticas exitosas de ApS en otros institutos; esta fase es fundamental y será de acceso a todos los miembros de la comunidad educativa que se apunten; la segunda fase será más práctica y en ella se enseñarán las fases que un proyecto de ApS ha de tener y cómo desarrollar el proyecto en el aula; durante la tercera fase se elaborarán las propuestas de ApS y se pondrán en práctica, realizando un seguimiento por parte del orientador/a de las mismas, a través de reuniones quincenales; finalmente, habrá una cuarta fase de reflexión, por parte de los docentes y alumnos/as, de los proyectos realizados a través del ApS. Encontraremos ejemplos de actividades de cada fase y etapa en el anexo XI.

4.4.1.1. Fase I: Motivación y fundamentación teórica.

Durante esta primera fase se llevará a cabo un proceso de conocimiento y formación de los docentes de primer ciclo de la ESO (además de aquellos que se quieran unir) y equipo directivo sobre el ApS, sin embargo, ésta será, sobre todo, una fase de *motivación*. Se empezará a hablar del proyecto en las últimas reuniones de CCP, Claustro de Profesores, Consejo Escolar y RED del curso anterior, como una primera toma de contacto. Durante el comienzo de este curso se realizarán dos sesiones en las que el orientador/a expondrá el marco teórico del ApS, sus ventajas e implicaciones educativas y mostrará casos de prácticas exitosas. Los docentes de primer ciclo de la ESO deberán ir ya que ellos serán los encargados de trabajar con el ApS, sin embargo, estas dos sesiones podrá apuntarse cualquier persona de la Comunidad Educativa que tenga curiosidad o quiera aprender más sobre el ApS. A tal efecto se elaborará un cuestionario en la página web del instituto que los interesados tendrán que rellenar.

4.4.1.2. Fase II: diseño de un proyecto de aps en el aula:

Esta es una fase crucial que estará fundamentalmente dirigida a los docentes de primer ciclo de la ESO. Durante las sesiones se trabajarán aspectos más prácticos relacionados con el diseño de un proyecto de ApS, aunque cada sesión tendrá una

introducción teórica que corresponderá con la explicación de cada parte a trabajar para elaborar un proyecto de ApS¹⁴:



Figura 4: Fases de un proyecto de Aprendizaje-Servicio

Cada sesión desarrollará una etapa de las que aparecen en el gráfico:

A. Motivación

Un adelanto de esta etapa se trabajó durante la primera fase de ejecución de este proyecto de ApS. En esta sesión se trabajarán aspectos sobre cómo analizar y promover la motivación de los estudiantes, el grado de motivación que experimenta cada docente con la puesta en marcha de este plan y el análisis de cómo se establecerá el vínculo con la comunidad y los referentes de la misma que deberán estar informados o comprometidos con el proyecto.

A parte de la propia motivación de los docentes, éstos tendrán que proponer recursos para trabajar la motivación con los estudiantes participantes.


B. Diagnóstico

Para abordar las necesidades de la comunidad que serán el eje del proyecto, será necesaria una visión lo más clara posible acerca de la realidad sobre la que se va a actuar. Para ello, durante esta etapa, se investigará sobre las necesidades del entorno a través de investigaciones, lecturas de la prensa local, entrevistas, jornadas de puertas abiertas, etc.; lo ideal es realizar un diagnóstico de necesidades realmente sentidas por la comunidad. Así, durante esta sesión se realizará una introducción teórica sobre cómo realizar el diagnóstico, atendiendo a: enumeración de problemas que afectan a ciertos grupos en un ámbito determinado; identificación de las características de la situación social que se observa y los factores que la generan; análisis sobre la realidad observada, de las variables que influyen en ella; análisis de los puntos fuertes de los participantes en el proyecto, de las fortalezas y limitaciones de la comunidad educativa con el fin de

14 El siguiente cuadro está extraído de Rial, S. (coord.) (2012) *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de Aprendizaje-Servicio*. Ministerio de la Educación de Argentina.

elaborar diferentes actuaciones y realizar la más acorde; por último sería interesante realizar un análisis sobre actividades de ApS pasadas sobre necesidades parecidas.

Aparte de la introducción teórica se realizarán las siguientes preguntas a los docentes¹⁵:



Algunas preguntas importantes acerca de la problemática:

- ¿Estamos proponiendo un proyecto válido para la participación solidaria estudiantil, o estamos avanzando sobre tareas que corresponden primaria o exclusivamente a trabajadores rentados o a organismos del Estado?
- ¿Podemos hacer alianzas, contribuir con los organismos gubernamentales y las Organizaciones de la Sociedad Civil o es una situación que requiere en primer lugar denunciar, peticionar, reclamar?
- ¿Es pertinente con las características de la institución y del o los cursos involucrados?
- ¿Es una temática que puede ser atendida desde las asignaturas?
- ¿Permitirá aprendizajes significativos para los estudiantes?

Figura 5: Extraída de Itinerarios y Herramientas para desarrollar un Proyecto de Aprendizaje-Servicio.

C. Diseño y Planificación

Durante las sesiones que trabajen esta etapa se tratará de responder a las siguientes preguntas¹⁶:

- ✓ ¿QUÉ? Naturaleza del proyecto.
- ✓ ¿POR QUÉ? Fundamentación.
- ✓ ¿PARA QUÉ? Objetivos, tanto de *servicio* como de *aprendizaje*.
- ✓ ¿A QUIÉNES? Destinatarios de las acciones.
- ✓ ¿CÓMO? Definición de la metodología y actividades a realizar.
- ✓ ¿CUÁNDO? Estimación de tiempos para cada actividad.
- ✓ ¿QUIÉNES? Responsables de las actividades.
- ✓ ¿CON QUÉ? Viabilidad, recursos humanos, materiales y financieros.
- ✓ ¿CUÁNTO? Determinación de costos y presupuesto.
- ✓ ¿CON QUIÉNES? Análisis de alianzas posibles con otros actores comunitarios o con organismos oficiales.

¹⁵ El siguiente cuadro está extraído de Rial, S. (coord.) (2012) *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de Aprendizaje-Servicio*. Ministerio de la Educación de Argentina.


¹⁶ Extraído de Rial, S. (coord.) (2012) *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de Aprendizaje-Servicio*. Ministerio de la Educación de Argentina. P. 41

D. Ejecución

Durante esta sesión se hablará sobre cómo implementar un proyecto de ApS, se hará una exposición teórica del seguimiento que ha de hacer el docente, tanto de los aprendizajes curriculares adquiridos como del servicio efectuado y de las cuestiones operativas.

E. Cierre

Durante esta sesión se tratará sobre cómo terminar el proyecto de ApS. El “Cierre” supone la evaluación final del proyecto de ApS. Será el momento de valorar si se han conseguido los objetivos fijados al inicio del proyecto, así como los resultados de los alumnos/as, el grado de protagonismo, iniciativa y actividad de los estudiantes así como su integración en el proyecto de ApS. En este apartado también se incluirá una reflexión y la sistematización de todo lo actuado, incluyéndolo en un CD, informe, video por parte de los participantes, etc., una forma material de tener un informe final de todo el proyecto desarrollado, con el fin de realizar una autoevaluación. Se tendrá en cuenta¹⁷:



Para la sistematización final es aconsejable:

- Sintetizar la experiencia, identificando las características más destacadas.
- Rescatar no sólo los logros y los efectos positivos, sino también las experiencias fallidas para ver comprobar si se pudo aprender de los errores y si se encontraron caminos alternativos.
- Es importante asegurar la participación de todos los actores relevantes para que la sistematización final refleje todos los puntos de vista e incluya la diversidad de impactos de las acciones realizadas

Figura 6: Itinerarios y herramientas para desarrollar un proyecto de Aprendizaje-Servicio.

Una mitad de cada sesión trabajará los contenidos teóricos, la siguiente mitad se dedicará a la reflexión y elaboración por parte de los docentes de propuestas concretas dentro de cada etapa. El orientador/a se encargará de dinamizar un debate al final de la sesión en la que se explicitará lo que se ha aprendido, lo que cada docente ha aportado y las dificultades que han encontrado a la hora de realizar las actividades.

4.4.1.3. Fase III: elaboración de propuestas, puesta en práctica y seguimiento

Durante estas sesiones serán los docentes los protagonistas, elaborando las propuestas (gracias a los conocimientos adquiridos en la fase anterior) y poniéndolas en práctica. Durante esta fase el orientador/a realizará una tarea de coordinación y

¹⁷ El siguiente cuadro está extraído de Rial, S. (coord.) (2012) *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de Aprendizaje-Servicio*. Ministerio de la Educación de Argentina, p. 52

asesoramiento a los docentes, atendiendo a las dificultades que vayan saliendo en la puesta en práctica de las propuestas de ApS. Lo idóneo sería la realización simultánea de la evaluación tanto del proyecto como de las competencias adquiridas por los alumnos/as, así como la evaluación del impacto que haya tenido el proyecto en la comunidad; en esta parte será indispensable considerar los aspectos cualitativos y no simplemente los cuantitativos, así como tener en cuenta las situaciones no previstas que surgieran y sus efectos, atendiendo a una evaluación de proceso y no sólo de resultados.

4.4.1.4. Fase IV: análisis y reflexión

Tras la puesta en práctica de los proyectos de ApS se realizará un proceso de análisis, reflexión y evaluación de la práctica. Durante la puesta en práctica (la fase anterior) se elaborará un proceso de registro del proyecto, a través, de escritos, medios audiovisuales, multimedia, etc.; estos registros podrán adquirir la forma final de un video, un diario, un álbum de fotos o un “cuaderno de bitácora” que sirve de objeto último de análisis y reflexión. Se realizará una evaluación “multifocal” a través del anexo XII.

4.4.2. Agentes implicados.

El orientador/a es el encargado de promover, dinamizar y coordinar los diferentes proyectos de ApS que se pongan en práctica dentro de cada aula, los docentes están implicados en el desarrollo de los proyectos estableciendo relaciones con instituciones públicas y sociales de la comunidad. Los alumnos/as son parte importante del proyecto, puesto que son los realizadores de las diversas actividades. Los miembros de la comunidad están implicados indirectamente, ya sea participando en el proceso de diagnóstico (explicitando las necesidades de la zona) o como beneficiarios de los proyectos.

4.4.3. Materiales de apoyo y recursos necesarios.

Los recursos materiales que se utilizan para la realización de las actividades están incluidos en los anexos XII y XIII.

En cuanto a los recursos personales, el orientador/a será clave, así como los docentes, alumnos/as y miembros de la comunidad educativa.

También será necesario un lugar de encuentro para la realización de las sesiones de la fase I y II, en función del número de docentes se utilizará el salón de actos o la sala de juntas; también se requerirá de cañón y proyector; en el caso de realizar la fase I en el salón de actos se necesitará un micrófono y material de sonido adecuado.

4.4.4. Calendario/cronograma.

Cada sesión se realizará una vez por semana, concretándose el horario con el Equipo Directivo, determinando una hora a la que se puedan reunir los docentes y el orientador/a. Este horario será flexible, en función de las necesidades del centro y de los docentes y de lo que el Equipo Directivo estime. Durante la fase III (puesta en práctica

y seguimiento) los docentes y el orientador/a tendrán reuniones quincenales con el fin de conocer cómo se está desarrollando el proyecto y una reunión mensual con el Equipo Directivo para dar a conocer el progreso de los diferentes proyectos de ApS en las aulas.

El cronograma que se propone es el siguiente, sin embargo puede estar sujeto a modificaciones en función de lo que se vaya observando durante la implementación de las fases (puede alargarse más la fase II en el caso de que no hayan quedado claras cuestiones del diseño e implementación de un proyecto de ApS) Esta es una propuesta inicial y genérica sujeta a modificaciones:

FASE I: Motivación y fundamentación teórica	1º Sesión: Motivación a la comunidad educativa (1 hora)	Primera semana de Octubre
	2º Sesión: Motivación a la comunidad educativa (1 hora)	Segunda semana de Octubre
FASE II: Diseño de un Proyecto de ApS en el aula	3º Sesión: Motivación (55 minutos)	Tercera semana de Octubre
	4º Sesión: Diagnóstico (55 minutos)	Cuarta semana de Octubre
	5º Sesión: Diseño y Planificación (55 minutos)	Primera semana de Noviembre
	6º Sesión: Diseño y Planificación (55 minutos)	Segunda semana de Noviembre
	7º Sesión: Ejecución (55 minutos)	Tercera semana de Noviembre
	8º Sesión: Cierre (55 minutos)	Cuarta semana de Noviembre
FASE III: Elaboración de propuestas y puesta en práctica	9º Sesión: Elaboración de Propuestas propias (55 minutos)	Primera semana de Diciembre
	10 Sesión: Elaboración de Propuestas Propias (55 minutos)	Segunda semana de Diciembre
	Sesiones de seguimiento (55 minutos)	Segunda semana de Enero
		Primera semana de Febrero (equipo directivo)
		Tercera semana de Febrero
		Primera semana de Marzo (equipo directivo)
		Tercera semana de Marzo
		Primera semana de Abril (equipo directivo)
		Tercera semana de Abril
FASE IV: Análisis y reflexión	Sesiones de análisis de la práctica realizada (55 minutos)	Primera semana de Mayo
		Segunda semana de Mayo

4.5 Evaluación y seguimiento de la innovación

La evaluación del proyecto de innovación será continua, formativa y multifocal: Se evaluará, por un lado, el programa de formación de los docentes explicitado en las fases I y II a través de la observación y de un cuestionario que cada docente tendrá que rellenar al término de las sesiones teóricas. Durante la tercera fase se evaluarán aspectos como relación de los contenidos teóricos dados durante las primeras fases con la realización y puesta en marcha de los proyectos propios, atendiendo a la consecución de los objetivos previstos en el apartado “justificación y objetivos” de esta sección. También se habilitará un foro en el que se realizará una reflexión semanal del proyecto ApS que se está llevando a cabo, explicitando las dificultades, dudas o éxitos que se encuentren. En la cuarta fase se realizará una coevaluación entre todos los docentes, el orientador/a y el equipo directivo, sobre la práctica realizada. Por otro lado, se evaluará el trabajo individual de cada docente, y el orientador/a realizará una autoevaluación como persona dinamizadora del proyecto.

Los instrumentos a utilizar serán la observación directa y sistémica por parte del orientador/a, la entrevista con los docentes, alumnos/as y miembros de la comunidad, cuestionarios sobre la satisfacción por un lado de los docentes al realizar la formación y por el otro de los alumnos/as al trabajar en los proyectos de ApS. Se les otorgará a los docentes una hoja (anexo XIII) en la que realizarán un autorregistro de aquellos eventos en los que han encontrado dificultades y cómo han intervenido.

En cuanto a la entrevista mencionada antes, se utilizarán entrevistas semiestructuradas: Taylor y Bodgan (1987) entienden la entrevista como un conjunto de reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y sus informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que los informantes tienen respecto a sus vidas, experiencias o situaciones. Se llevará a cabo, previamente a la entrevista, un trabajo de planificación de la misma elaborando un guión que determine aquella información que quiere obtener. Existe una acotación en la información y el entrevistado debe remitirse a ella. Ahora bien, las preguntas que se realizan son abiertas. Se lleva a cabo este tipo de entrevista ya que se permite al entrevistado la realización de matices en sus respuestas que doten a las mismas de un valor añadido en torno a la información que den.

Por otro lado, se organizarán grupos de discusión, dinamizados por el orientador/a, tras la implementación de cada fase, (cuatro grupos de discusión) con alumnos/as representantes de los que participan en ApS, docentes, orientador/a y equipo directivo, se utiliza esta última herramienta de evaluación ya que su función es la de obtener información sobre opiniones, actitudes y experiencias o incluso explicitar expectativas con respecto a la intervención. Se trata pues de un método de encuesta cualitativa rápida.

Para evaluar el impacto del ApS en los valores, creencias y autoconcepto de estudiantes y alumnos/as se les pasará un cuestionario de asertividad adaptado del Inventario de Asertividad de Cambrill y Richey (1975) en anexo XV, y se les pasará

también la Prueba de Valoración de Actitudes Sociales de Fierro en anexo XVI; estos dos últimos se pasarán tanto a los alumnos/as como a los docentes antes y después de la puesta en práctica de la propuesta, con los resultados se evaluará si, tras la implementación de proyectos de ApS en el centro, ha habido cambios significativos en los valores de los implicados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo, F. (1995). El papel innovador de los/las psicopedagogos/as en los centros de secundaria obligatoria. En J. Fernández Sierra (coord.), *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*. Archidona: Aljibe.
- Argote, J. I. (2008) *Plataforma moodle en la escuela*. V Asamblea General de del Foro de Experiencias Pedagógicas. Consultado en: <http://www.fund-encuentro.org/foro/asambleas/general/VAsambleaexperiencias/Moodle.pdf> el 12/05/2014
- Batlle, R. (2011) ¿De qué hablamos cuando hablamos de Aprendizaje-Servicio? *Revista Crítica* 972, pp. 49 - 54
- Batlle, R., Bosch, C., Palos, J. y Puig, J. (2007) *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Batlle, R., Martín, X. y Puig, J. (2008) *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*. Bilbao: Fundación Zerbikas
- Bickford, D. M. y Reynolds, N. (2002) Activism and service-learning: Reframing volunteerism as acts of dissent. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching, Literature, Language, Composition and Cultura*, 2 (2), pp. 229 - 254
- Bisquerra, R. (2010) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bolles, R. (2004) *¿De qué color es tu paracaídas?* Barcelona: Gestión 2000
- Bohórquez, E. (2008) El blog como recurso educativo. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*.26, pp 1-10. Consultado el 05/05/2014
- Brown, D. M. (2001) *Pulling it together: A method for developing service-learning community partnerships based in critical pedagogy*. Washington DC: Corporation for National Service.
- Carrasco, E. (2006) Proyecto Jóvenes Guías. La ayuda entre iguales para incorporar a nuevos alumnos. *Aula de Innovación Educativa*, 153
- CLAYSS, Presentación de María Nieves Tapia, 16º Seminario Internacional de aprendizaje y servicio solidario, Buenos Aires, 22 de agosto de 2013, diapositiva 21
- Cooks, L., Scharrer, E. & Paredes, M. c. (2004) Toward a social approach to learning in community service learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(2), pp. 44 - 56
- Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 162, de 12 de Julio de 2007.
- Densmore, K. (2000) Service learning and multicultural education: Suspect or transformative? In C. R. O'Grady (Ed.), *Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities*, pp. 45 – 58. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Domingo, J. (2006). Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 339, pp. 97-118.

- Duran, D. (2006) Tutoría entre iguales: La diversidad en positivo. *Revista Aula de Innovación Educativa*, [versión electrónica] 153 – 154, consultado el 15/05/2014.
- Duran, D. y Vidal, V. (2004): *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó
- Elliot, E. (1998) *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Octaedro
- Furco, A. y Billig, S. H. (eds.) (2002). *Service-Learning: The essence of pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age
- García, A. Krichesky, G. y Martínez, C. (2010) El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, pp. 107-122.
- Jacoby, B. (1996) *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. Jossey-Bass.
- Joubert, J. (1995) *Pensamientos*. Barcelona: Edhasa.
- Kaye, C. (2010) *The Complete Guide to Service Learning: Proven, Practical Ways to Engage Students in Civic Responsibility, Academic Curriculum & Social Action*. Minneapolis: Free Spirit.
- Martínez, J. (2006) El olvido del ser en la educación. Elementos para reflexionar la interacción educación, ética y desarrollo humano. *Revista de Trabajo Social*, 41, pp. 18 - 24.
- Martínez-Odría, A. (2007) Service-Learning o Aprendizaje-Servicio. la apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón* 59 (4) pp. 627 - 640
- Marullo, S. & Edward, B. (2000) From charity to justice: The potential of university-community collaboration for social change. *American Behavioral Scientist*, 43 (5), pp. 895 – 912.
- Mateo, J. (2000) *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Universidad de Barcelona.
- Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional Educación Solidaria. *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación (2012).
- Mitchell, T. (2008) Traditional vs. Critical Service-Learning: Engaging the Literature to Differentiate Two Models. *Michigan Journal of Community Service-Learning*.
- Morton, Keith; Saltmarsh, John (1997) Addams, Day, and Dewey: The Emergence of Community Service in American Culture. *Michigan Journal of Community Service Learning*. Volumen 4, pp. 137 – 149
- Monereo, C.; Duran, D. (2002): *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona. Edebé.
- O'Grady, C. R. (2000) Integrating service learning and multicultural education: An overview, In C. R. O'Grady (Ed.), *Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities*, pp. 1 – 19. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Puig, J. M., Batlle, R., Carme-Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, Octaedro-Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Puig, J. y Palos J. (2006) Rasgos pedagógicos de aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, pp.60 - 63
- Real Decreto 83/1996, de 26 de Enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. *Boletín Oficial del Estado*, 45, de 21 de Febrero de 1996.
- Rhoads, R. A. (1997) *Community service and higher learning: Explorations of the caring self*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Rice, K. & Pollack, S. (2000) Developing a critical pedagogy of service learning: Preparing self-reflective, culturally aware, and responsive community participants. In C. O'Grady (E.), *Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities*, pp. 115 – 134. Mahwah, JN: Lawrence Erlbaum Associates.
- Robinson, T. (2000) Service learning as justice advocacy: Can political scientists do politics? *PS: Political Science and Politics*, 33(3), pp. 605-612.
- Rosenberger, C. (2000) Beyond empathy: Developing critical consciousness through service learning. In C. R. O'Grady (Ed.), *Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities*, pp. 23 – 43. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rubio, L. (2007) Aprendizaje-Servicio solidario. Guía de bolsillo. Consultado en: <http://www.zerbikas.es/es/guias.html> el 10/05/2014. Fundación Zerbikas.
- Tapia, M. N. (2003). 'Servicio' y 'Solidaridad' en Español: Una cuestión terminológica o un problema conceptual. En: H. Perold, M. Sherraden, and S. Stroud (Eds), *Servicio Cívico y Voluntariado. El Servicio Cívico y el Voluntariado en el Siglo XXI (Service Enquiry en Español)*. Johannesburg: Global Service Institute, USA-Volunteer and Service Enquiry Southern Africa.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de resultados*. Barcelona: Paidós.
- Titlebaum, P.; Williamson, G.; Daprano, C.; Baer, J. y Brahler, J., Annotated History of Service-Learning: 1862-2002. Puede encontrarse en: http://www.servicelearning.org/welcome_to_servicelearning/history/index.php (Consultada: Mayo 2013).
- Wang, Y., Ye, F., Jackson, G., Rodgers, R., y Jones, S. (2005). Development of Student Service-Learning Course Survey (SSLCS) to Measure Service-Learning Course Outcomes. *IR Applications. Using Advanced Tools, Techniques, and Methodologies*. 3(21).

REFERENCIAS WEB:

Blog del orientador Miguel Ángel Valverde Gea:

<http://entrepasillosyaulas.blogspot.com.es/2013/04/tutorias-sobre-el-uso-de-internet-y-de.html> y consultado el 18/05/2014. Consultado el 09/05/14

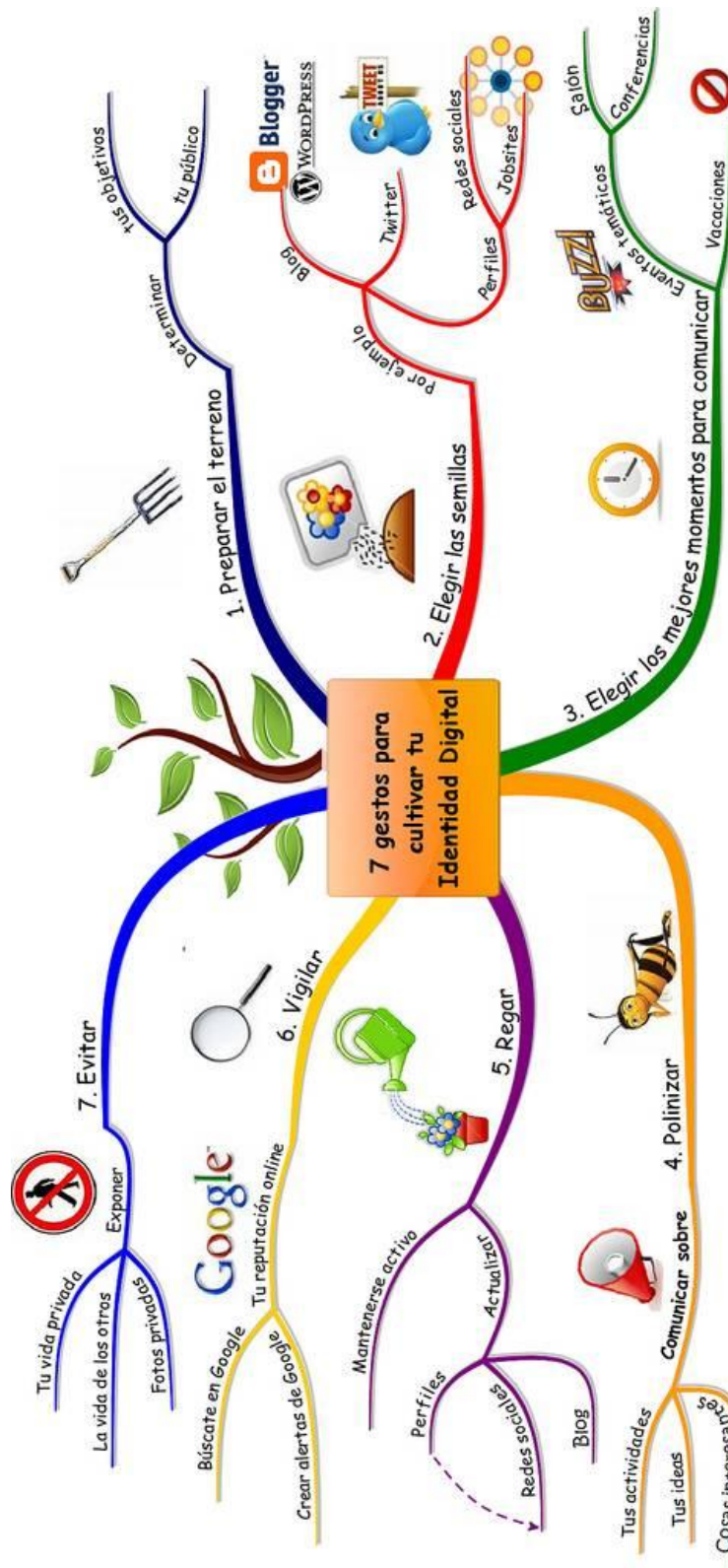
Página web Roser Batlle: <http://roserbatlle.net/aprendizaje-servicio/iniciativas-en-espana/>, página web consultada el 10/05/14

Panorama del Aprendizaje-Servicio 2013, en: <http://es.slideshare.net/rbatlle/panorama-aps-espana-2013>, extraído el 10/05/14

Redes sociales: <http://www.slideshare.net/pastorinomailin/redes-sociales-virtuales-peligros-reales>, consultado el 17/05/2014

ANEXOS
ANEXOS

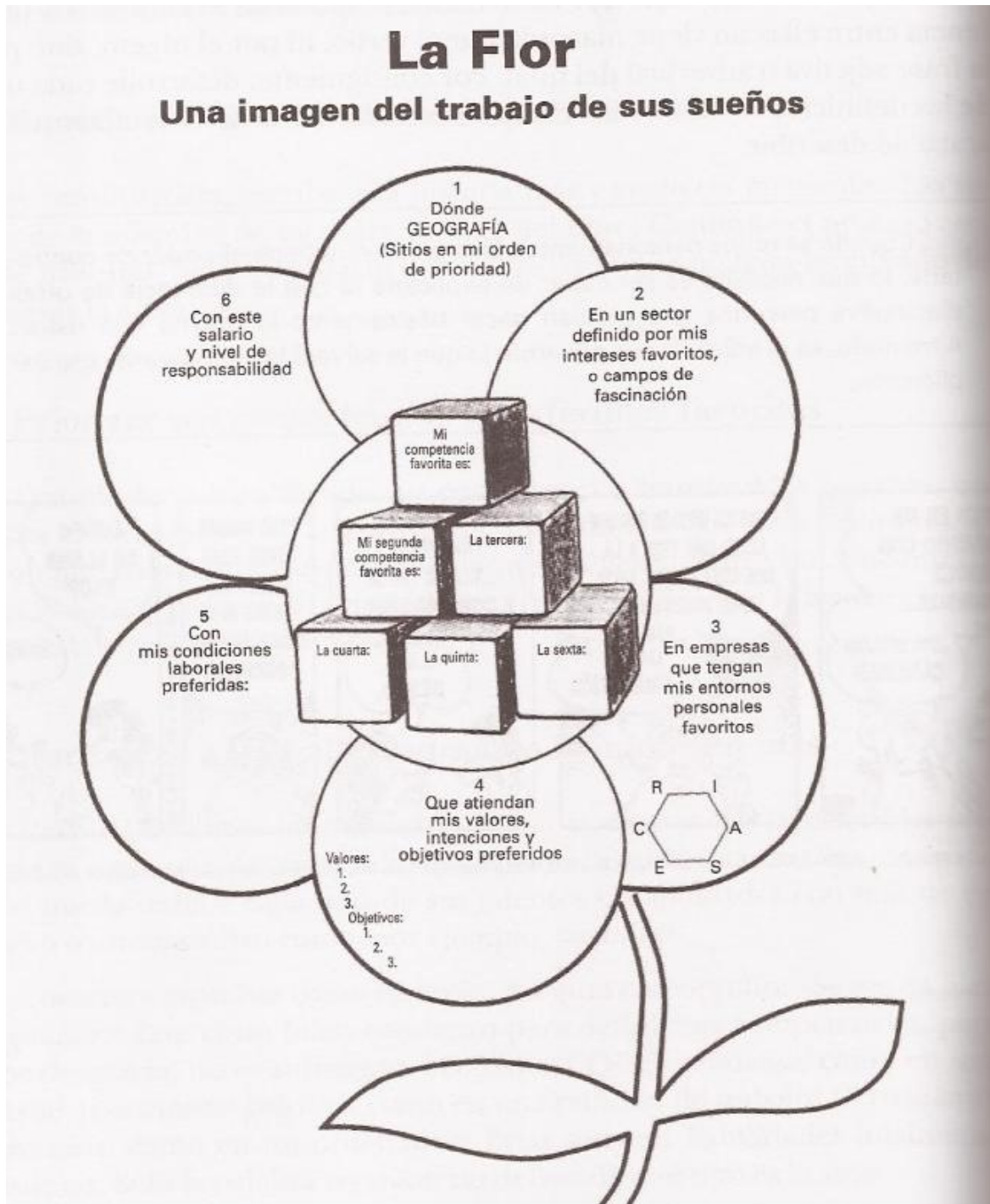
ANEXO I¹⁸:



2010 Philippe Boukobza / www.ibermapping.es

18 Extraído de: <http://www.slideshare.net/pastorinomailin/redes-sociales-virtuales-peligros-reales>, consultado el 17/05/2014

DIAGRAMA DE LA FLOR

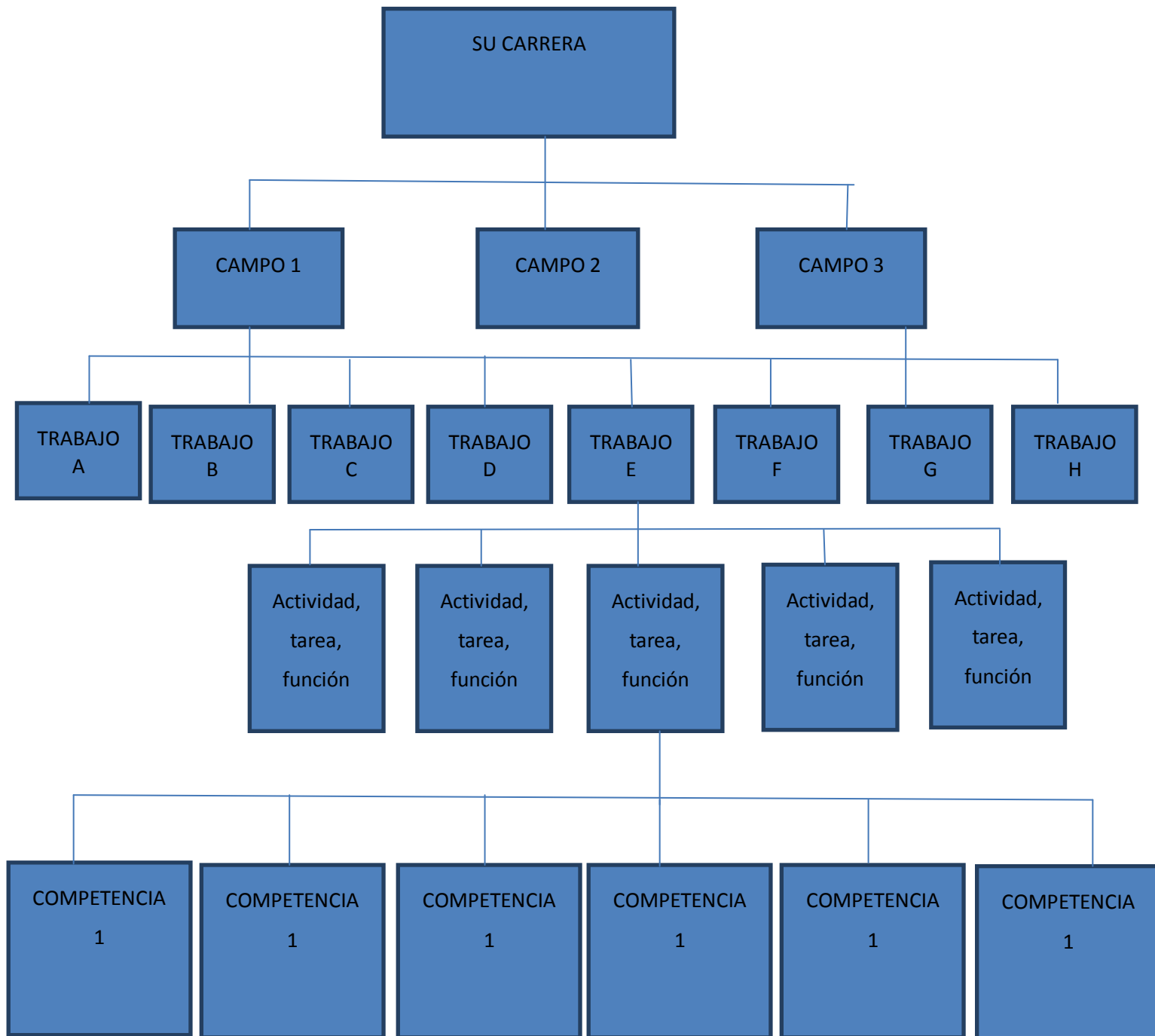


19 Extraído de Bolles, R. (2004) *¿De qué color es tu paracaídas?* Barcelona: Gestión 2000, p. 172.

ANEXO III²⁰

COMPETENCIAS TRANSFERIBLES

Tus competencias transferibles (funcionales) son la unidad más básica (los átomos) de cualquier profesión que puedas llegar a elegir:



20 Extraído de Bolles, R. (2004) *¿De qué color es tu paracaídas?* Barcelona: Gestión 2000, p. 163.

ANEXO IV

Búsqueda de competencias transferibles a través de historias:

Se les leerá a los alumnos/as la siguiente historia²¹:

“Hace varios años, quería llevar de vacaciones estivales a mi mujer y mis cuatro hijos. Tenía un presupuesto muy limitado y no podía permitirme alojar a mi familia en moteles. Decidí arreglar nuestra furgoneta para que hiciera las veces de caravana. Primero fui a la biblioteca para coger algunos libros sobre caravanas. Leí esos libros. Luego, diseñé un plan de cómo tenía que modificarla para poder acondicionar el interior de la furgoneta, así como también la parte superior. Luego fui a comprar la madera necesaria. Durante los fines de semana a lo largo de un período de seis semanas, construí en el garaje la estructura para el segundo piso de la furgoneta. Después corté puertas, ventanas y coloqué una cómoda con seis cajones dentro de esa estructura. La monté en la parte superior de la furgoneta y la fijé. Posteriormente equipé el interior de la furgoneta, los asientos traseros, con una mesa y un banco a cada lado, que fabriqué yo mismo. El resultado fue una caravana completa casera, que acabé de montar cuando estábamos a punto de empezar nuestro viaje, y luego desmonté cuando regresamos a casa. Pudimos alargar nuestras vacaciones durante cuatro semanas, manteniéndonos dentro de nuestro presupuesto ya que no tuvimos que dormir en moteles. Calculo que me ahorré unos 2.200 euros en facturas de motel durante esas vacaciones de verano.”

Se identificará:

1. Objetivo: “quería llevar de vacaciones de verano a mi mujer y cuatro hijos”.
2. Dificultad u obstáculo: “Tenía un presupuesto muy limitado y no podía permitirme alojar a mi familia en moteles”.
3. Descripción de lo que hizo: “Decidía arreglar nuestra furgoneta para que hiciera de caravana. Primero fui a la biblioteca para coger algunos libros sobre caravanas. Leí esos libros. Luego diseñé un plan de cómo tenía que modificarla, para poder acondicionar el interior de la furgoneta, así como también la parte superior. Después fui a comprar la madera necesaria...” etc., etc.
4. Descripción del resultado: “Pudimos alargar nuestras vacaciones durante cuatro semanas, manteniéndonos dentro de nuestro presupuesto ya que no tuvimos que dormir en moteles”.
5. Cualquier afirmación medible/cuantificable de ese resultado que se les pueda ocurrir: “Calculo que me ahorré unos 2.200 euros en facturas de motel durante esas vacaciones de verano”.

21 Extraído de Bolles, R. (2004) *¿De qué color es tu paracaídas?* Barcelona: Gestión 2000, p. 168 - 170.

ANEXO V²²

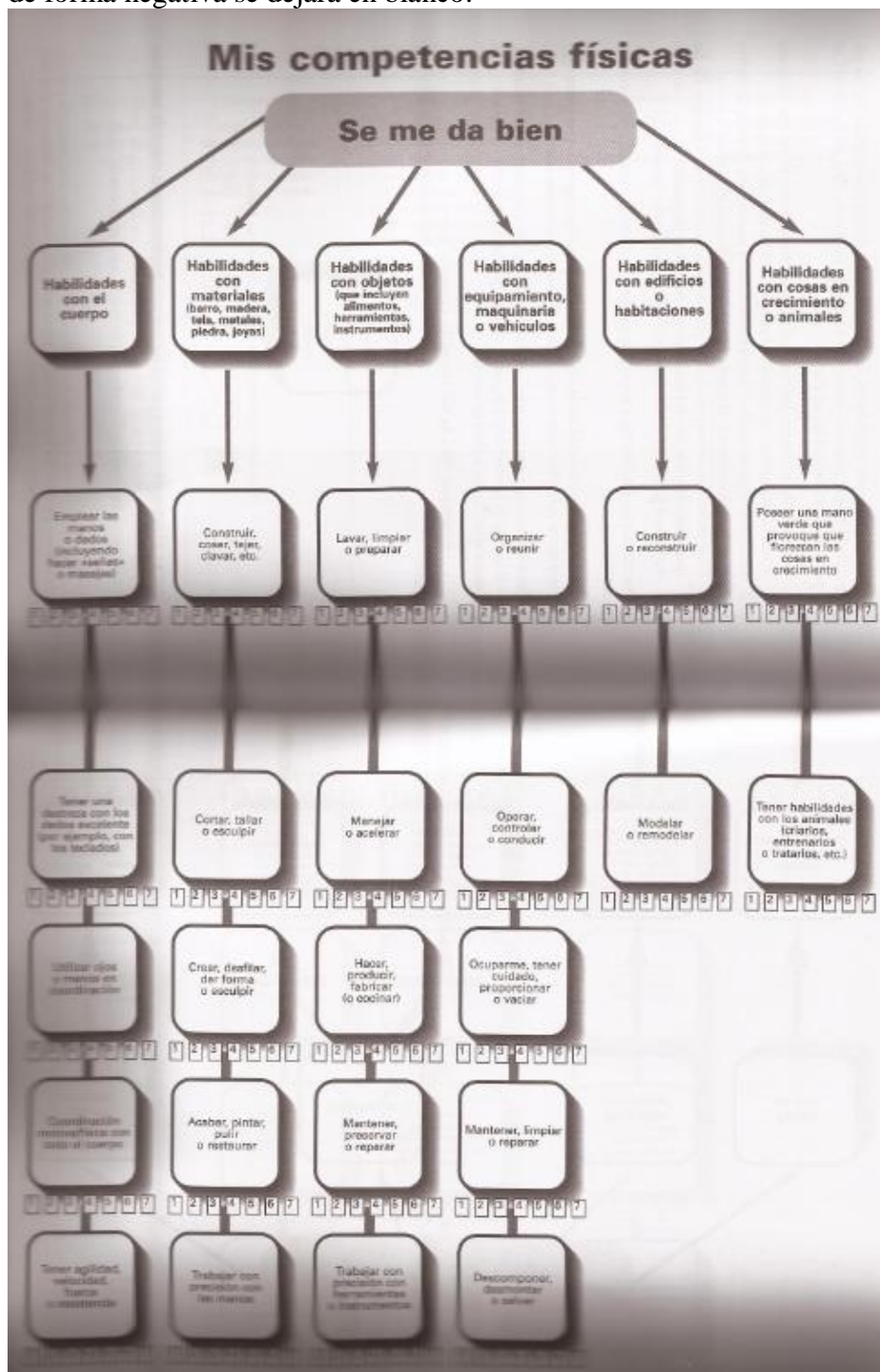
Siete historias de mi vida

Columna 1: El objetivo: qué quieres lograr.	Columna 2: Algún tipo de obstáculo, límite o restricción que tuviste que superar antes de poderlo lograr.	Columna 3: Qué hiciste paso a paso (puede ser útil si imaginas que se lo estás contando a un niño de 4 años que no deja de preguntar después de cada una de tus frases: ¿y después? ¿Y después?	Columna 4: Descripción del resultado (qué lograste)	Columna 5: Cualquier medida o cantidad que pruebe tu logro.
------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------

22 Extraído de Bolles, R. (2004) *¿De qué color es tu paracaídas?* Barcelona: Gestión 2000, p. 326

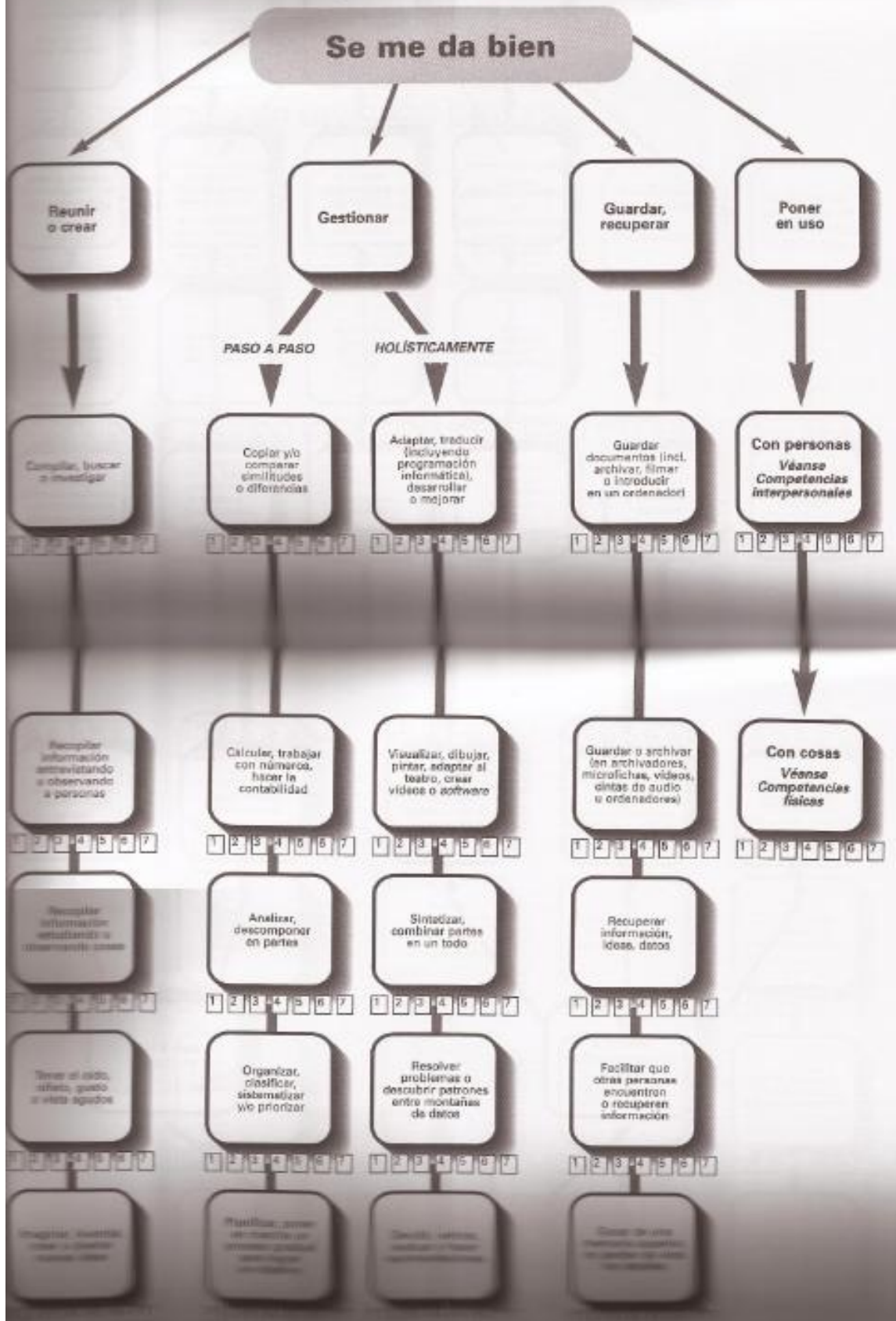
ANEXO VI²³

Cuando os fijéis en las listas, contestad esta pregunta: ¿utilicé esta competencia transferible en *esta historia* (1)? (Pregunta por cada historia realizada). Debajo de cada competencia hay unos números (1-7) que corresponden a cada historia, en caso de responder a la pregunta de forma afirmativa, se coloreará la casilla; en caso de contestar de forma negativa se dejará en blanco.



23 Todos los diagramas extraídos de Bolles, R. (2004) *¿De qué color es tu paracaídas?* Barcelona: Gestión 2000, pp. 326 - 333

Mis competencias mentales



Mis competencias interpersonales

Se me da bien

Personas una a una

Grupos, organizaciones o masas

Recibir instrucciones, servir o ayudar

1 2 3 4 5 6 7

Diagnosticar, tratar o curar

1 2 3 4 5 6 7

Comunicarme eficazmente con un grupo o multitud

1 2 3 4 5 6 7

Jugar, o un juego particular, liderar a otras personas en momentos de diversión o ejercicio

1 2 3 4 5 6 7

Gestionar, supervisar o dirigir un negocio, una campaña de fondos, etc.

1 2 3 4 5 6 7

Comunicarme bien en una conversación, en persona o por teléfono

1 2 3 4 5 6 7

Remedir a otra persona o ayudar a que dos personas conecten

1 2 3 4 5 6 7

Utilizar palabras expresivamente al hablar o escribir

1 2 3 4 5 6 7

Enseñar, formar o diseñar acontecimientos educativos

1 2 3 4 5 6 7

Hacer un seguimiento, conseguir que las cosas se hagan, se produzcan

1 2 3 4 5 6 7

Comunicarme bien por escrito (por ejemplo, cartas excelentes)

1 2 3 4 5 6 7

Evaluar, valorar, examinar o seleccionar a individuos

1 2 3 4 5 6 7

Realizar presentaciones en persona, o en la TV o en una película

1 2 3 4 5 6 7

Guiar la discusión de un grupo, transmitir calidez

1 2 3 4 5 6 7

Dirigir, tomar la iniciativa, ser pionero/a

1 2 3 4 5 6 7

Instruir, enseñar, tutelar o formar a individuos

1 2 3 4 5 6 7

Persuadir, motivar, reclutar o vender a individuos

1 2 3 4 5 6 7

Actuar, entretener, divertir o inspirar

1 2 3 4 5 6 7

Persuadir a un grupo, debatir, motivar o vender

1 2 3 4 5 6 7

Iniciar, poner en funcionamiento, fundar o instaurar

1 2 3 4 5 6 7

Asesorar, coaching, aconsejar, ejercer de mentor, tutorar

1 2 3 4 5 6 7

Representar a otras personas, interpretar las ideas o lenguajes de otras personas

1 2 3 4 5 6 7

eficaz, escribir, imitar, actuar, cantar o tocar un instrumento

1 2 3 4 5 6 7

Consultar, dar consejos a grupos dentro de mi área de experiencia

1 2 3 4 5 6 7

Negociar entre dos partes o resolver conflictos

1 2 3 4 5 6 7

ANEXO VII²⁴

Gráfico para priorizar competencias

Este es un método para priorizar las competencias del anexo anterior. La explicación es muy sencilla: Inserta los aspectos que hay que priorizar (ahora da igual el orden) en la sección A. Luego, compara dos puntos a la vez haciendo un círculo en el que prefieras en la sección B. ¿Cuál es el más importante para ti?

Cuando hayas terminado con todas, cuenta el número de veces que has hecho un círculo en cada número, en total. Introduce esos totales en la línea VECES de la sección C. Luego, fíjate en el número de veces que has hecho un círculo en cada aspecto. Eso determina el ranking de aspectos. Los que has rodeado más veces = 1; los siguientes rodeados = 2, etc. Introduce ese ranking en la línea RANKING de la sección C.

La pregunta que deberás plantearte, en el gráfico, cuando confrontes cada “pareja” es: “Si me ofrecieran dos trabajos, y en uno pudiera usar la primera competencia, pero no la segunda; mientras que en el otro pudiera aplicar la segunda competencia, pero no la primera, ¿qué trabajo elegiría?”.

Cuando tengas las diez competencias transferibles predilectas, en orden, copia las seis primeras en el diagrama de la flor (anexo II)

24 Extraído de Bolles, R. (2004) *¿De qué color es tu paracaídas?* Barcelona: Gestión 2000, pp. 335 - 337

ANEXO VIII²⁵

Geografía

Mis preferencias geográficas				Nuestras preferencias geográficas			
Tomar decisiones sólo para usted				Tomar decisiones para usted y para su pareja			
Columna 1 Lista de lugares en los que ha vivido.	Columna 2 A partir del pasado: factores negativos.	Columna 3 Traitar los factores negativos a positivos.	Columna 4 Ranking de los factores positivos	Columna 5 Lugares que encajan con estos criterios.	Columna 6 Ranking de sus preferencias.	Columna 7 Combinar nuestras dos listas (Columnas 4 y 6).	Columna 8 Lugares que encajan con estos criterios.
	Factores que no me gustaron y que siguen sin gustarme de ese lugar.		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15.		a. b. c. d. e. f. g. h. i. j. k. l. m. n. o.	a. 1. b. 2. c. 3. d. 4. e. 5. f. 6. g. 7. h. 8. i. 9. j. 10. k. 11. l. 12. m. 13. n. 14. o. 15.	
		Factores que me gustaron y que siguen gustándome de ese lugar.					

25 Extraído de Bolles, R. (2004) *¿De qué color es tu paracaídas?* Barcelona: Gestión 2000, pp. 342 - 343

ANEXO IX²⁶

¿Cuáles son tus **intereses** favoritos ¿ (ordenadores, jardinería, idiomas, derecho, física, grandes almacenes, hospitales? Si no se os ocurre ningún interés preferido, preguntaos: “Si pudiera hablar de algo con una persona durante todo el día, día tras día, ¿cuál sería esa materia o campo de interés? O si me quedara aislado en una isla desierta con una persona que sólo tuviera la capacidad de hablar sobre algunos temas, ¿cuáles preferiría que fueran?

¿Cuáles son tus **temas** favoritos? Los que te atraen en revistas, bibliotecas, librerías, exposiciones, et. No es necesario que sea una materia que estudies en el instituto, puede ser una temática que hayas aprendido como por ejemplo coches, decoración, música, películas, etc.

¿Cuáles son tus **palabras** favoritas? Cada campo tiene su propio lenguaje, vocabulario, etc. Para ilustrarlo nos detendremos un momento en las denominaciones de puestos de trabajo o competencias:

Por ejemplo, si trabajas como secretario/a legal, tendrás que soportar muchas conversaciones sobre procesos legales. Si te gusta, considera el derecho como un campo en el que podrías desarrollar tu carrera.

Si trabajas como secretario/a en una floristería, habrá muchas conversaciones sobre plantas, ¿te gusta este vocabulario? Puedes considerar la jardinería como un campo en el que desarrollar tu futuro profesional.

Si trabajas como secretario/a en una línea aérea se hablará mucho de procedimientos de aerolíneas, etc., si te gusta puedes meterte en el campo de las aerolíneas (ingeniería aeroespacial, azafato/a, etc.)

26 Extraído de Bolles, R. (2004) *¿De qué color es tu paracaídas?* Barcelona: Gestión 2000, pp. 180 - 183



- (1) ¿Hacia qué esquina de la sala se sentiría inclinado/a instintivamente, como el grupo de personas con las que preferiría relacionarse más tiempo? (Deje aparte cualquier cuestión relacionada con la timidez o con si charlaría con ellas.) Escriba la letra de esa esquina:
- (2) Después de quince minutos, todas las personas que se encontraban en la esquina que ha escogido se marchan a otra fiesta, en otro punto de la ciudad, salvo usted. De los grupos que siguen permaneciendo, ¿hacia qué esquina de la habitación se sentiría más inclinado/a, como el grupo con el que preferiría quedarse más tiempo? Escriba la letra de esa esquina:
- (3) Después de quince minutos, ese grupo también se marcha a otra fiesta, salvo usted. De las esquinas y grupos, que siguen quedando, ¿en cuál preferiría permanecer más tiempo? Escriba la letra de esa esquina:

27 Extraído de Bolles, R. (2004) *¿De qué color es tu paracaídas?* Barcelona: Gestión 2000, p.348

ANEXO XI²⁸

Sería una buena vida si, al final, se me recordara como una persona que: (marque todos los puntos que sean importantes para ti):

- Servía o ayudaba a los que lo necesitaban.
- Impresionaba a los demás por mi esfuerzo inagotable para satisfacer las necesidades de los demás.
- Siempre era un magnífico oyente.
- Siempre aceptaba bien las órdenes o concluía con éxito los proyectos.
- Dominaba alguna técnica, o área.
- Hacía algo que todo el mundo aseguraba que no se podría hacer.
- Hacía algo que nadie había hecho antes.
- Sobresalía y era el/la mejora en todo lo que hacía.
- Fue pionero/a o exploró alguna nueva tecnología.
- Arregló algo que estaba roto.
- Consiguió que algo funcionara, en lo que todos los demás habían fracasado o abandonado.
- Mejoró algo o lo perfeccionó.
- Combatió una mala idea/filosofía/fuerza/influencia/tendencia dominante, e insistió y/o prevaleció.
- Influenciaba a otras personas y obtenía una respuesta positiva.
- Tuvo un impacto y causó un cambio.
- Llevó a cabo un trabajo que aportó más información/verdad al mundo.
- Ejerció un trabajo que aportó más belleza al mundo, a través de jardines, pinturas, decoración, diseños, etc.
- Desempeñó un trabajo que aportó más justicia, verdad y conductas éticas al mundo.
- Acercó a las personas a Dios.
- No dejó de aumentar su sabiduría y compasión durante toda su vida.
- Tenía una visión de lo que algo podía ser y contribuyó a que esa visión se hiciera realidad.
- Creó o construyó algo, donde no había nada.
- Empezó un nuevo negocio o realizó algún proyecto de principio a fin.

28 Extraído de Bolles, R. (2004) *¿De qué color es tu paracaídas?* Barcelona: Gestión 2000, pp.350-351

- Explotó, dio forma e influyó en alguna situación, mercado, antes de que otras personas vieran su potencial.
- Reunió a un gran equipo, que marcó una diferencia extraordinaria en su ámbito, sector o comunidad.
- Se le daba bien tomar decisiones.
- Era reconocido/a por el mundo como un líder, y era responsable de lo que estaba realizando.
- Tenía un nivel en su ámbito, sector o comunidad.
- Estaba en el punto de mira, se ganó reconocimiento y estaba bien considerado/a.
- Consiguió un estatus más alto del que partía, en relación con su reputación, prestigio, pertenencia, salario.
- Era capaz de adquirir posesiones, cosas o dinero.

Actividad de motivación:

2. Para motivar a los estudiantes

Objetivos

- Explorar los intereses y expectativas de los estudiantes
- Analizar las problemáticas que los preocupan
- Sensibilizar a los alumnos para abordar una tarea de servicio en común

Se solicitará que los estudiantes anoten en un papel, individualmente y por escrito, la respuesta personal a las siguientes consignas:

- Una canción que te emocione
- El mejor recuerdo
- Un sueño imposible
- Un deseo para el futuro
- Un problema en tu barrio o comunidad que te preocupe
- Un problema de nuestro país que te preocupe
- Un problema del mundo que te preocupe
- Tu mayor habilidad
- Tu mayor dificultad
- Algo que te incomoda
- Algo que te fastidia
- Algo que te indigna
- Algo que te fascina
- Una idea que defenderías contra viento y marea
- Una idea que no apoyarías jamás
- Si pudieras volverte invisible qué es lo primero que harías

Una vez resuelta la actividad comentar las respuestas en forma grupal. Agrupar las respuestas y relacionarlas con la potencialidad del trabajo en equipo para la realización de proyectos solidarios.

29 Todas las actividades de este anexo han sido extraídas de: Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional Educación Solidaria. *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación (2012).

Actividad de diagnóstico:


2. Encuesta

Objetivos:

- Obtener información sobre determinada temática en un grupo pre-seleccionado.
- Utilizar técnicas de recolección de datos: encuesta.
- Tabular y sistematizar los datos obtenidos.
- Analizar y articular la información obtenida.
- Evaluar en forma conjunta los resultados y las estrategias empleadas.
- Analizar las situaciones sociales de riesgo.
- Seleccionar la problemática a trabajar y las estrategias a aplicar.

Desarrollo:

1. Seleccionar las personas a las que se aplicará la encuesta. Los criterios de selección variarán conforme al tipo de información a obtener, pudiéndose aplicar a un único universo (por ejemplo, madres con niños menores de 5 años) o a todos los universos que se han identificado (Por ejemplo: padres, directivos, docentes, exalumnos, vecinos, miembros de organizaciones comunitarias).



ENCUESTA DE LECTURA

Nombre y apellido _____
Edad _____
Sexo _____

¿En su familia hay algún integrante que no sabe leer?
Sí No Cuántos _____

¿En su familia se lee?
Libros Revistas Diarios Otros

¿Leyeron en alguna oportunidad libros de la Escuela?
Sí No Cuántos _____

Den una opinión sobre cómo funciona la Biblioteca de la Escuela.

Si le interesa leer libros especifique sobre qué temas

(Escuela N° 485 "La Estancia" Paraje La Estancia, Belén, Provincia de Catamarca.
Experiencia: "La biblioteca del pueblo". Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2007)

2. Elaborar el instrumento.
3. Realizar las consultas previas, informar a las autoridades pertinentes y solicitarles autorización para la toma de la encuesta, en caso de ser necesario.
4. Establecer el momento de aplicación de la encuesta.
5. Administrar la encuesta.
6. Sistematizar y analizar la información.
7. Elaborar un informe sobre los resultados de la encuesta.
8. Establecer cuáles son las problemáticas predominantes.
9. Jerarquizar los problemas.

4. Identificando recursos³⁰

Objetivos:

- Identificar los materiales y recursos necesarios para llevar adelante el proyecto.
- Determinar cuáles son las mejores fuentes de financiamiento o provisión de recursos y como gestionarlos.


Desarrollo:

Se sugiere realizar una reunión donde se planteen las siguientes preguntas

- ¿Qué recursos materiales se necesitan?
- ¿De dónde obtendremos esas cosas que se necesitan?
- ¿Quién podrá facilitarnos esos recursos y por qué?

Recordar que habrá necesidades de transporte y de lugares dónde depositar o guardar los materiales del proyecto.

A partir de una lluvia de ideas completar el cuadro que figura a continuación. Para hacer el listado se tendrán en cuenta los objetivos y las actividades planeadas:



¿Qué necesitamos? Cada grupo hace su lista de necesidades (Se ofrecen algunos ejemplos al azar).	¿A quién le pedimos apoyo?	¿Cómo lo obtendremos?
Comunicación: Papel, Marcadores, Tinta		
Servicio: Herramientas y plantines Pintura Juegos infantiles		
Transporte y viandas		
Celebración: Premios Música Salón		

Ejemplo de ejercicio de evaluación: (Jornadas de evaluación docente)

Objetivos:

- Evaluar el rol desempeñado por el docente en las distintas etapas del proyecto.
- Evaluar cada una de las etapas del proyecto.
- Identificar las fortalezas y debilidades del proyecto.
- Debatir diversas posibilidades para perfeccionar y contribuir al mejoramiento de la calidad del mismo.

Desarrollo:

Convocar a una reunión de la que participarán todos los docentes involucrados en el proyecto.

En un primer momento cada docente completará una grilla de autoevaluación que luego se recogerán para su tabulación.

En segunda instancia, los docentes se agruparán conforme a la disciplina o área a la que pertenezcan y responderán las siguientes preguntas:

- ¿Qué contenidos fueron seleccionados para articular con las acciones de servicio?
- ¿Cuáles fueron aplicados efectivamente?
- ¿En qué medida, en contacto con situaciones diferentes de las del aula, modificaron los estudiantes sus ideas previas?
- ¿Qué nuevos aprendizajes incorporaron?
- ¿Qué procedimientos pusieron en juego durante las acciones de servicio?
- ¿Qué nuevos procedimientos aprendieron?
- ¿Qué actitudes se modificaron en el desarrollo del servicio?
- ¿Fue necesario realizar alguna adecuación curricular para atender aspectos específicos del servicio?
- El servicio ¿resultó disparador de capacitaciones específicas en alguna temática propia del área?
- Las demandas del servicio ¿favorecieron el diálogo y el trabajo conjunto con alguna otra área? ¿En qué medida?

Se realizará luego una puesta en común en la que se tendrán en cuenta los aspectos que lograron mayor consenso entre los docentes y sus motivos y aquellos que deberían reforzarse, modificarse o profundizarse y los logros alcanzados en los aprendizajes, el servicio y las actitudes puestas en juego.

El informe definitivo se entregará a cada docente con las sugerencias de ajustes a realizar en un futuro.

Ejemplo de actividad de sistematización: Diario.

Objetivos

- Reflexionar acerca de las distintas etapas de la experiencia y registrar lo vivido en ellas.
- Dimensionar, en su justa medida, las acciones y las interacciones entre los diferentes actores.
- Contribuir a la toma de conciencia del proceso transformador que la experiencia genera en los actores.

Desarrollo:

Cada estudiante registrará, durante las acciones, una síntesis de lo realizado así como las reflexiones acerca del accionar y sus implicancias. El diario juega el rol de nexo entre lo que han visto, sentido y experimentado y los aspectos de la experiencia aún que los entusiasma, preocupa, impresiona o tranquiliza. Es aconsejable encarar la redacción del diario abordando diferentes perspectivas:

- desde uno mismo, atendiendo a los valores, la empatía y el sentido comunitario puesto en juego.
- desde la experiencia: lo sucedido, los cambios que produjo, los aportes
- desde aspectos que trascienden la experiencia tanto desde una perspectiva comunitaria como desde una personal. Por ejemplo, situaciones que quedan pendientes de resolución en la comunidad; elecciones personales en vista hacia el futuro, etc.
- Todo lo registrado en los diarios, puede ser editado en una versión final para lo que será necesario realizar una corrección ortográfica y gramatical.

Algunas pautas para confeccionar un buen diario⁴⁰

- La redacción de un diario no es el registro de tareas, eventos, horarios, deben ser "fotografías" llenas de imágenes, sonidos, olores, preocupaciones, introspecciones, dudas, miedos y preguntas críticas acerca de ciertos temas y personas, y lo más importante, de ustedes mismos.
- La honestidad es el ingrediente principal de los buenos diarios.
- Siéntanse libres cuando escriban. La gramática y la ortografía sólo deben corregirse al elaborar la versión final.
- Escriban algo después de cada visita. Si no logran una redacción completa, anoten pensamientos al azar, describan imágenes, etc. a los que puedan regresar uno o dos días después para lograr una imagen verbal más completa y con color.

ANEXO XIII

EVALUACIÓN MUTIFOCAL³⁰:

Una vez cerrado y evaluado el proyecto con el grupo de chicos y chicas, los educadores necesitaremos un tiempo para reflexionar sobre la experiencia vivida, teniendo en cuenta también otras valoraciones complementarias a la nuestra: la de la propia escuela o entidad, la de las familias, la de las entidades con las cuales hemos sido trabajando o que nos han proporcionado el servicio...

Al final de esta etapa sería conveniente elaborar un informe o memoria sencilla y práctica de la experiencia realizada, a fin de que no se olvide fácilmente y pueda servir de inspiración a otros educadores y grupos a la hora de emprender nuevos proyectos.

22. Evaluar el grupo y cada chico/chica

Podríamos reflexionar sobre los cuatro factores que habíamos tomado en el análisis inicial del grupo:

- ¿cómo han evolucionado los intereses y motivaciones de los chicos y chicas?
- ¿cómo ha evolucionado el nivel académico e intelectual y la adquisición de experiencia?
- ¿cómo ha evolucionado la dinámica del grupo, liderazgo, roles y manera de gestionar los conflictos?
- ¿cómo ha evolucionado el clima moral del grupo, las actitudes y los valores consensuados?

23. Evaluar el trabajo en red con las entidades

Puesto que el trabajo en red es uno de los elementos más significativos en los proyectos de APS, deberíamos poder evaluar:

- la idoneidad de las entidades/instituciones con las cuales hemos compartido la experiencia;
- la forma en que nos hemos organizado y coordinado con ellas;
- la valoración que estas entidades hacen de nuestra colaboración, y
- el balance global y conclusiones que podemos hacer del trabajo en red.

24. Evaluar la experiencia en tanto que proyecto APS

La experiencia vivida merece una evaluación como proceso de Aprendizaje-Servicio. Por ello merece la pena elaborar un pequeño informe final que exprese claramente si se trata de un buen proyecto que sería bueno repetir o no; si ha sido un buen comienzo, pero hay muchas cosas en mejorar para una próxima vez o si nos equivocamos y es preciso rectificarlo. Para tener ideas claras al respecto nos puede ayudar:

- revisar todo cuanto planificamos: identidad del proyecto, objetivos educativos, relación con las familias, requisitos de tipo formal, aspectos organizativos, balance económico, etapas de trabajo con el grupo;
- plantearnos la sostenibilidad del proyecto, en clave de recursos económicos, inversión en recursos humanos, satisfacción efectiva de la necesidad social que había que atender...

25. Autoevaluación del educador

Para completar esta etapa podemos destinar un tiempo a autoevaluar nuestro trabajo a lo largo del proceso:

- ¿hemos contado con los conocimientos necesarios?
- ¿hemos contado con las capacidades didácticas necesarias?
- ¿hemos sabido resolver los aspectos organizativos del proyecto?
- ¿hemos sabido alimentar una buena dinámica relacional en el grupo?
- ¿hemos acertado en la relación y la comunicación con el entorno?
- ¿cuál ha sido nuestra vivencia personal y profesional de la experiencia?

30 Extraído de: Batlle, R., Martín, X. y Puig, J. (2008) *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*. Bilbao: Fundación Zerbikas

ANEXO IV

AUTORREGISTRO: (Creación propia)

Situación previa	Hora del día
	Lugar
	Situación
	Personas presentes
	Actividades
	Pensamientos
	Sentimientos
Dificultad	Descripción de la dificultad
Consecuencias	Estrategia utilizada
	Acciones de las personas
	Sentimientos
	Pensamientos

ANEXO XV: Inventario de Asertividad de Cambrill y Richey (1975)

CUESTIONARIO DE ASERTIVIDAD¹⁴

Muchas personas tienen dificultades al comportarse en situaciones sociales que de alguna manera les exigen ser asertivos, por ejemplo: rechazar una petición de alguien, pedir un favor, hacer un cumplido a una persona, expresar acuerdo o desacuerdo, etc.

Indica, por favor, **tu grado de malestar** ante cada una de las situaciones enumeradas. Utiliza para ello la siguiente escala:

N = Nada o casi nada	P = Poco	B = Bastante	M = Mucho	S = Muchísimo
----------------------	----------	--------------	-----------	---------------

"Trabaja lo más rápido que puedas, fíjate bien en el enunciado y ten presente que la respuesta mejor es la primera que viene a la mente". Ya puedes empezar.

1	Decir que no a alguien que te pide que le prestes el coche.	N	P	B	M	S
2	Hacer cumplidos a un amigo.	N	P	B	M	S
3	Pedir un favor a alguien.	N	P	B	M	S
4	Resistir la presión de un vendedor que insiste en que compre algo.	N	P	B	M	S
5	Disculparte cuando te equivocas.	N	P	B	M	S
6	Rechazar la petición de una entrevista o de una cita.	N	P	B	M	S
7	Admitir algún tipo de temor y solicitar ayuda a alguien.	N	P	B	M	S
8	Llamar la atención a una persona que dice o hace algo que te molesta.	N	P	B	M	S
9	Reclamar un ascenso o un premio.	N	P	B	M	S
10	Admitir ignorancia en algún tema.	N	P	B	M	S
11	Decir que no a alguien que te pide que le prestes dinero.	N	P	B	M	S
12	Hacer preguntas personales.	N	P	B	M	S
13	Hacer callar a un amigo demasiado charlatán.	N	P	B	M	S
14	Solicitar crítica constructiva.	N	P	B	M	S
15	Iniciar una conversación con un extraño.	N	P	B	M	S
16	Decir cumplidos a una persona con la que estás íntimamente relacionado.	N	P	B	M	S
17	Solicitar una entrevista o una cita con una persona.	N	P	B	M	S
18	Solicitar de nuevo una entrevista cuando la anterior había sido rechazada.	N	P	B	M	S
19	Admitir que pueda existir confusión en algún tema de discusión y pedir que se clarifique.	N	P	B	M	S
20	Solicitar un empleo o nuevo puesto de trabajo.	N	P	B	M	S
21	Preguntar si has ofendido a alguien.	N	P	B	M	S
22	Decirle a alguien que te gusta.	N	P	B	M	S
23	Solicitar la atención debida en caso de no recibirla (p.ej, en un restaurante)	N	P	B	M	S
24	Discutir abiertamente con la persona que critica tu forma de comportarte.	N	P	B	M	S
25	Devolver objetos defectuosos (p.ej, en unos grandes almacenes o en un restaurante).	N	P	B	M	S
26	Expresar una opinión diferente a la de la persona con la que hablas.	N	P	B	M	S
27	Resistir propuestas de índole sexual cuando no te interesan.	N	P	B	M	S
28	Decirle a una persona lo que sientes cuando ha hecho algo que te ha disgustado.	N	P	B	M	S
29	Aceptar una cita.	N	P	B	M	S
30	Contarle a alguien buenas noticias sobre ti mismo.	N	P	B	M	S
31	Resistir la presión de gente que te incita a beber.	N	P	B	M	S
32	Oponerte a exigencias injustas de una persona significativa.	N	P	B	M	S
33	Dejar un trabajo por otro.	N	P	B	M	S
34	Resistir la tentación de <i>dejarlo todo</i> .	N	P	B	M	S
35	Discutir abiertamente con la persona que critica tu trabajo.	N	P	B	M	S
36	Solicitar la devolución de objetos prestados.	N	P	B	M	S
37	Recibir cumplidos.	N	P	B	M	S
38	Mantener una conversación con alguien que no comparte tu opinión.	N	P	B	M	S
39	Advertirle a un amigo o compañero de trabajo cuando hace algo que te molesta.	N	P	B	M	S
40	Decirle a una persona que se calle cuando está diciendo en público algo que te molesta.	N	P	B	M	S

¹⁴ Modificado del Inventario de Asertividad de Cambrill y Richey (1975)

Ahora vas a leer otra vez la lista. Tienes que indicar la **probabilidad con que haces o harías** lo que se te pregunta, si se te presentara la ocasión. Utiliza para ello la siguiente escala:

N = Nunca lo hago **R** = Raramente lo hago **M** = Unas veces sí y otras no **G** = Generalmente lo hago **S** = Siempre lo hago

1	Decir que no a alguien que te pide que le prestes el coche.	N	R	M	G	S
2	Hacer cumplidos a un amigo.	N	R	M	G	S
3	Pedir un favor a alguien.	N	R	M	G	S
4	Resistir la presión de un vendedor que insiste en que compre algo.	N	R	M	G	S
5	Disculparte cuando te equivocas.	N	R	M	G	S
6	Rechazar la petición de una entrevista o de una cita.	N	R	M	G	S
7	Admitir algún tipo de temor y solicitar ayuda a alguien.	N	R	M	G	S
8	Llamar la atención a una persona que dice o hace algo que te molesta.	N	R	M	G	S
9	Reclamar un ascenso o un premio.	N	R	M	G	S
10	Admitir ignorancia en algún tema.	N	R	M	G	S
11	Decir que no a alguien que te pide que le prestes dinero.	N	R	M	G	S
12	Hacer preguntas personales.	N	R	M	G	S
13	Hacer callar a un amigo demasiado charlatán.	N	R	M	G	S
14	Solicitar crítica constructiva.	N	R	M	G	S
15	Iniciar una conversación con un extraño.	N	R	M	G	S
16	Decir cumplidos a una persona con la que estás íntimamente relacionado.	N	R	M	G	S
17	Solicitar una entrevista o una cita con una persona.	N	R	M	G	S
18	Solicitar de nuevo una entrevista cuando la anterior había sido rechazada.	N	R	M	G	S
19	Admitir que pueda existir confusión en algún tema de discusión y pedir que se clarifique.	N	R	M	G	S
20	Solicitar un empleo o nuevo puesto de trabajo.	N	R	M	G	S
21	Preguntar si has ofendido a alguien.	N	R	M	G	S
22	Decirle a alguien que te gusta.	N	R	M	G	S
23	Solicitar la atención debida en caso de no recibirla (p.ej, en un restaurante)	N	R	M	G	S
24	Discutir abiertamente con la persona que critica tu forma de comportarte.	N	R	M	G	S
25	Devolver objetos defectuosos (p.ej, en unos grandes almacenes o en un restaurante).	N	R	M	G	S
26	Expresar una opinión diferente a la de la persona con la que hablas.	N	R	M	G	S
27	Resistir propuestas de índole sexual cuando no te interesan.	N	R	M	G	S
28	Decirle a una persona lo que sientes cuando ha hecho algo que te ha disgustado.	N	R	M	G	S
29	Aceptar una cita.	N	R	M	G	S
30	Contarle a alguien buenas noticias sobre tí mismo.	N	R	M	G	S
31	Resistir la presión de gente que te incita a beber.	N	R	M	G	S
32	Oponerte a exigencias injustas de una persona significativa.	N	R	M	G	S
33	Dejar un trabajo por otro.	N	R	M	G	S
34	Resistir la tentación de <i>dejarlo todo</i> .	N	R	M	G	S
35	Discutir abiertamente con la persona que critica tu trabajo.	N	R	M	G	S
36	Solicitar la devolución de objetos prestados.	N	R	M	G	S
37	Recibir cumplidos.	N	R	M	G	S
38	Mantener una conversación con alguien que no comparte tu opinión.	N	R	M	G	S
39	Advertirle a un amigo o compañero de trabajo cuando hace algo que te molesta.	N	R	M	G	S
40	Decirle a una persona que se calle cuando está diciendo en público algo que te molesta.	N	R	M	G	S

Finalmente, indica por favor, de las 30 situaciones anteriores, aquellas en las que te gustaría comportarte de forma más asertiva, **señalando los números** de las preguntas correspondientes:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40

ANEXO XVI

A) Rodea con un círculo la columna que mejor refleje tu modo de ver las cosas, de acuerdo o en desacuerdo con las afirmaciones que se establecen y teniendo en cuenta la siguiente escala:

- MA = Muy de acuerdo
- A = De acuerdo
- AN = Más bien de acuerdo
- N = Neutral o indeciso
- ND = Más bien en desacuerdo
- D = En Desacuerdo
- MD = Muy en desacuerdo

- 1.- No daña a la autoridad el rectificar cuando ha cometido algún error.
- 2.- Si uno quiere que le respeten sus inferiores, ha de evitar darles mucha confianza.
- 3.- El único límite a la libertad y a los derechos debieran ser la libertad y los derechos de los demás.
- 4.- Mejor irían las cosas si imitáramos la disciplina de los militares.
- 5.- La obediencia es la primera actitud que ha de enseñarse a los niños.
- 6.- Con menos huelgas y menos manifestaciones, y con más trabajo de todos, tendríamos una mayor prosperidad.
- 7.- Frente a ciertos problemas, a menudo no hay más solución que el "orden y mando".
- 8.- Hay personas que, por aptitud, parecen nacidas para gobernar.
- 9.- Hay bienes y valores preferibles al del orden público.
- 10.- No debería existir la censura de prensa y periódicos.
- 11.- España conserva aún, por fortuna, valores que están perdiéndose o se han perdido ya en el resto de Europa.
- 12.- La política catalanista se corresponde muy bien con el interesado egoísmo de los catalanes.
- 13.- Los árabes que conocemos por acá son, en su mayoría, sucios y mal educados.
- 14.- Francia es para nosotros un mal vecino
- 15.- Los gitanos son un buen ejemplo de raza asocial por naturaleza.
- 16.- No debería darse un solo puesto de trabajo a extranjeros mientras haya muchos ciudadanos españoles en paro.
- 17.- Tampoco debería subvencionarse el trabajo de los inválidos mientras haya personas íntegras en paro.
- 18.- El sentimiento de autonomía vasca obedece a un fanatismo irracional.
- 19.- El castellano es, sin duda, el idioma que ha alumbrado las máximas figuras de la poesía y de la literatura.
- 20.- Ser español puede constituir motivo de legítimo orgullo.

- | | | |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. MA A AN N ND D MD | 8. MA A AN N ND D MD | 15. MA A AN N ND D MD |
| 2. MA A AN N ND D MD | 9. MA A AN N ND D MD | 16. MA A AN N ND D MD |
| 3. MA A AN N ND D MD | 10. MA A AN N ND D MD | 17. MA A AN N ND D MD |
| 4. MA A AN N ND D MD | 11. MA A AN N ND D MD | 18. MA A AN N ND D MD |
| 5. MA A AN N ND D MD | 12. MA A AN N ND D MD | 19. MA A AN N ND D MD |
| 6. MA A AN N ND D MD | 13. MA A AN N ND D MD | 20. MA A AN N ND D MD |
| 7. MA A AN N ND D MD | 14. MA A AN N ND D MD | |

B) Rodea con un círculo la columna que mejor refleje tu modo de ver estas cuestiones, actualmente en debate, teniendo en cuenta para ello la siguiente escala:

- MA = Muy de acuerdo
 - A = De acuerdo
 - AN = Más bien de acuerdo
 - N = Neutral o indeciso
 - ND = Más bien en desacuerdo
 - D = En Desacuerdo
 - MD = Muy en desacuerdo
-

- 1.- La desaparición de la pena de muerte.
- 2.- La posibilidad de divorcio.
- 3.- La no penalización del aborto
- 4.- El endurecimiento de las penas para los delitos.
- 5.- Las centrales nucleares.
- 6.- La libertad de expresión.
- 7.- El aumento de los gastos de defensa militar.
- 8.- La socialización de las grandes industrias productoras de energía.

-
- 1.- MA A AN N ND D MD
 - 2.- MA A AN N ND D MD
 - 3.- MA A AN N ND D MD
 - 4.- MA A AN N ND D MD

- 5.- MA A AN N ND D MD
 - 6.- MA A AN N ND D MD
 - 7.- MA A AN N ND D MD
 - 8.- MA A AN N ND D MD
-

C) En las preguntas que quedan, has de atribuir un porcentaje a las diferentes alternativas propuestas, o a algunas de ellas. La única condición es que el total de los porcentajes atribuidos sea 100.

1.- Indica por qué medios crees que debe llegar a imponerse la verdad:

_____ % _____

1.1. Mediante la información

1.2. Mediante el diálogo

1.3. Mediante la razón

1.4. Mediante la propaganda

1.5. Mediante la fuerza moral

1.6. Mediante la fuerza física

1.7. Mediante las armas, si llega a ser preciso.

La suma total aquí debe ser

100

2.- Señala en qué proporción los males del mundo:

_____ % _____

2.1. Son irremediables

2.2. Vienen principalmente de las guerras

2.3. Vienen sobre todo del imperialismo de unos pocos países

2.4. Proceden de la existencia de clases sociales opresoras

2.5. Se remediarían si todos y cada uno fuéramos un poquito mejores _____

La suma total aquí debe ser

100

3.- De lo que tú eres ahora, ¿qué parte piensas que se ha debido

_____ % _____

3.1. A la herencia genética ?

3.2. A tu esfuerzo personalísimo ?

3.3. A la ayuda de los demás ?

3.4. Al ambiente en general ?

La suma total aquí debe ser

100