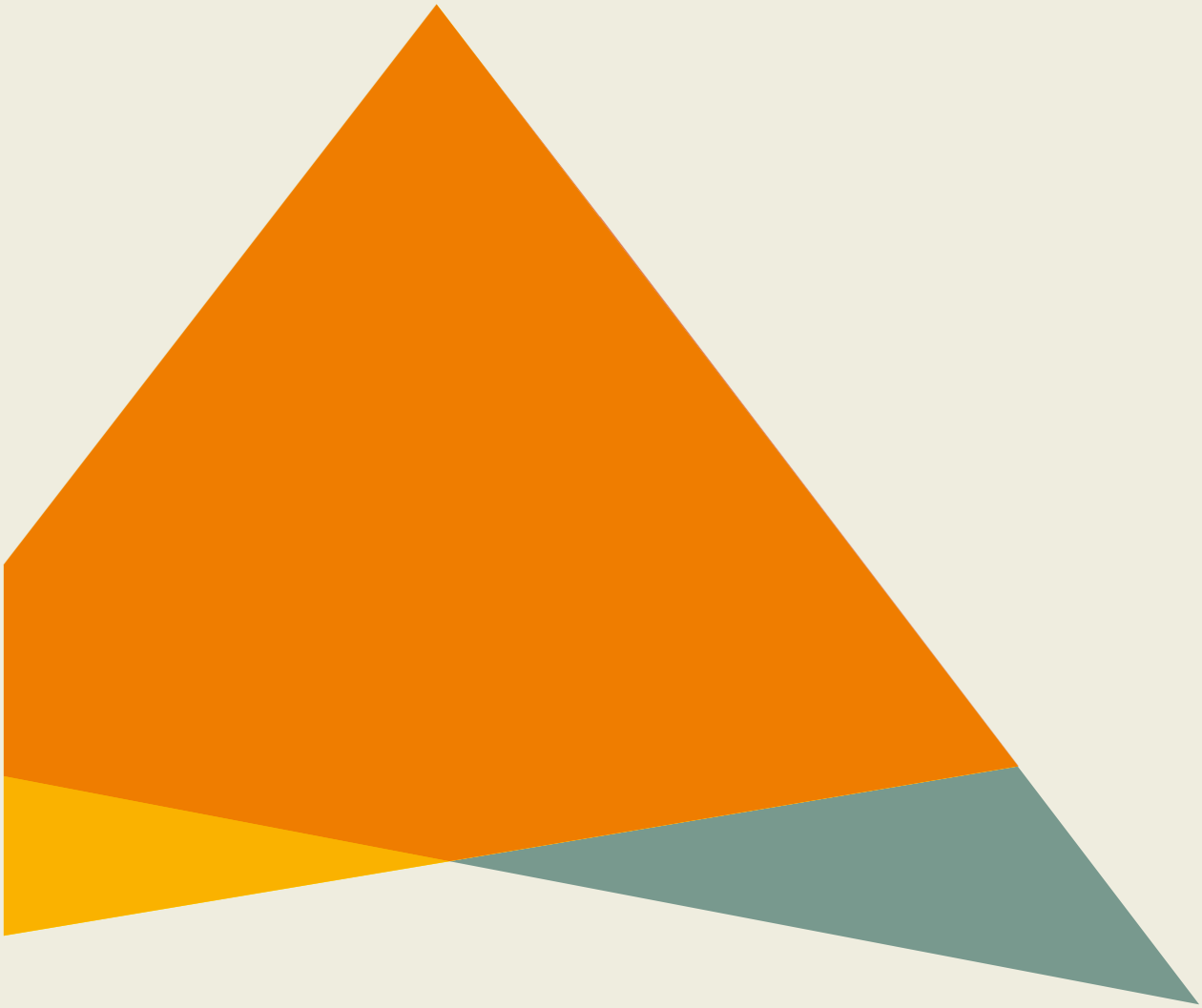
PROYECTO LEI: LIDERAR UNA EDUCACIÓN INTEGRAL
FORMACIÓN LEI PARA PROFESORES, TUTORES,
ORIENTADORES Y VOLUNTARIOS

Hacia un modelo de orientación integral en entornos vulnerables

MANUAL DE FORMACIÓN 2

MÓNICA FONTANA ABAD
CELIA CAMILLI TRUJILLO
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN–CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN Y PSICOLOGÍA EN EDUCACIÓN



EFSE Fundación Europea Sociedad y Educación
European Foundation Society and Education

PROYECTO LEI: LIDERAR UNA EDUCACIÓN INTEGRAL
FORMACIÓN LEI PARA PROFESORES, TUTORES,
ORIENTADORES Y VOLUNTARIOS

Hacia un modelo de orientación integral en entornos vulnerables

MANUAL DE FORMACIÓN 2

MÓNICA FONTANA ABAD
CELIA CAMILLI TRUJILLO
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN–CENTRO DE
FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN Y
PSICOLOGÍA EN EDUCACIÓN

EFSE Fundación Europea Sociedad y Educación
European Foundation Society and Education

CON LA COLABORACIÓN DE
PORTICUS

PROYECTO LEI / LIDERAR UNA EDUCACIÓN INTEGRAL
FORMACIÓN LEI PARA PROFESORES, TUTORES, ORIENTADORES Y VOLUNTARIOS

Hacia un modelo de orientación integral en entornos vulnerables

DIRECCIÓN DEL PROYECTO
Fundación Europea Sociedad y Educación

COLABORA
Porticus
www.porticus.com

AUTORAS DEL MANUAL DE FORMACIÓN
Mónica Fontana Abad
Celia Camilli Trujillo

EVALUADORES DEL CURSO DE FORMACIÓN
Manuel T. Valdés
UNED

Rafael López-Meseguer
María José García de la Barrera Trujillo
UNIR

COORDINACIÓN EDITORIAL
Mercedes de Esteban Villar y Lola Velarde
www.sociedadyeducacion.org/publicaciones/

El contenido expuesto en este informe es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Reservados todos los derechos.

Ni la totalidad ni parte de este estudio puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética, o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito de la Fundación Europea Sociedad y Educación.

Edición 2023

© Fundación Europea Sociedad y Educación
José Abascal, 57 - 28003 Madrid
www.sociedadyeducacion.org

© Autores

DISEÑO
KEN / www.ken.es

MAQUETACIÓN
Ana Gozalo

ISBN
978-84-09-51302-4

DEPÓSITO LEGAL
M-17036-2023

Índice

Presentación **6**

Sumario **8**

Introducción **9**

1. *Peer learning* para el desarrollo del Modelo de Orientación Integral (MOI) **11**

1.1. Primera sesión: detección y evaluación de necesidades 12
Objetivos
Agenda de trabajo
Estructura y dinámicas

1.2. Segunda sesión: detección e identificación de buenas prácticas 20
Objetivos
Agenda de trabajo
Estructura y dinámicas

2. Guía docente **34**

2.1. Introducción 34

2.2. Destinatarios 34

2.3. Objetivos 35

2.4. Calendario 35

2.5. Competencias 35

2.6. Metodología 36

2.7. Planificación y estructura de las unidades temáticas 36

2.8. Estructura y desarrollo de las unidades temáticas 37
UT1. Unidad temática 1. El Modelo de Orientación Integral desde sus principios básicos y sus seis dimensiones 38
UT2. Unidad temática 2. Necesidades de la orientación en contextos educativos vulnerables bajo la perspectiva del MOI 39
UT3. Unidad temática 3. Criterios y requisitos necesarios para las buenas prácticas en orientación 43
UT4. Unidad temática 4. Buenas prácticas en la orientación y desarrollo integral de la persona 47

2.9. Cuestionario de autoevaluación 52

Índice

3. Evaluación **55**

3.1. Resultados de la evaluación del PLG de orientadores 56
Objetivo y muestra 56
Resultados principales de la evaluación del PLG 57

3.2. Evaluación del curso de formación 66
Funcionamiento del curso de formación 67
Análisis de la eficacia del curso de formación 70
Resultados acerca de la orientación en contextos desfavorecidos 70
Percepción sobre los aprendizajes obtenidos en el curso de formación 74
Conclusiones de la evaluación de la formación recibida 76

3.3. Conclusiones de la evaluación de la orientación LEI 77

4. Referencias bibliográficas **79**

Presentación

FUNDACIÓN EUROPEA SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

En este segundo manual del proyecto de Formación LEI *(Liderar una educación integral)*, la Fundación Europea Sociedad y Educación sitúa la orientación escolar como una pieza fundamental del funcionamiento de los centros educativos, como instrumento decisivo para un desarrollo equilibrado de todas las facetas de la personalidad del estudiante en todas las etapas educativas, como un derecho del alumno y como un apoyo imprescindible para la gestión de la escuela en tiempos complejos y, sobre todo, en entornos de especial vulnerabilidad.

Desde el año 2019, meses antes de iniciarse a escala global el periodo pandémico, nuestro departamento de investigación, con el apoyo de un amplio equipo de expertos, se propuso concretar algunos de los principios de un enfoque clásico de educación integral, con fundamento en el respeto a la dignidad humana. Con la colaboración de Porticus Iberia, entidad encargada de coordinar en España y Portugal las actividades filantrópicas de la familia Brenninkmeijer, se inició un proyecto que, a lo largo de cuatro años, construyó, pilotó y evaluó un programa de liderazgo educativo con el potencial de contribuir a una transformación de la escuela desde la formación de sus equipos directivos y operando sobre cuatro áreas de actuación: reflexionar y transmitir una visión para el centro escolar; repensar la organización desde la acción tutorial, el refuerzo de la orientación, el bienestar del alumnado y las altas expectativas; reenfocar el currículo bajo un enfoque competencial y, entre otros aspectos, impulsar la implicación de la comunidad educativa en el centro, entendido como un ecosistema cívico.

La Covid-19 supuso para las escuelas la confirmación de que eran necesarios nuevos paradigmas de innovación educativa e intervenciones pedagógicas basadas en el refuerzo de áreas relacionadas con el desempeño profesional de los profesores, tutores y de los orientadores. Sociedad y Educación, aprovechando las lecciones aprendidas en la implementación del proyecto LEI, puso en marcha cuatro cursos de formación enfocados. Como novedad, no solo se trabajó en la mejora del desempeño de equipos docentes, sino que se exploraron nuevas vías de apoyo a las escuelas implicando a jóvenes voluntarios en programas de refuerzo en verano dirigidos a estudiantes en riesgo de fracaso escolar.

El manual de formación para orientadores que ahora se presenta reúne la metodología, la estructura, los modelos de unidades temáticas y la evaluación del curso, con el fin de dejar constancia de la idoneidad de esta propuesta formativa y de la base metodológica que nos permitió un diseño adaptado a la realidad del centro.

El equipo de orientadoras seleccionado para el diseño de una formación enfocada, guiado por Mónica Fontana y Celia Camilli, generó una comunidad de aprendizaje recíproco, que compartió conocimiento, ideas y experiencias con los que se organizaron los contenidos de un curso para orientadores. La evaluación de este programa permite evidenciar que está en condiciones de ser replicado o transferido a todos aquellos organismos e instituciones que estén dispuestos a revisar la naturaleza de la función de orientación, el papel que está llamada a desempeñar en la organización y clima de las escuelas, su carácter mediador en la relación con las familias y su reconocimiento como un instrumento esencial para la presencia de un liderazgo intermedio, trabajando desde un plano de colaboración e integración en el centro.

A las profesoras Fontana y Camilli hacemos llegar nuestro más sincero reconocimiento por su disponibilidad y dedicación al proyecto. Asimismo, agradecemos a los evaluadores de esta intervención educativa, Manuel T. Valdés (UNED), Rafael López-Meseguer (UNIR) y María José García de la Barrera Trujillo (UNIR), su dedicación en la aplicación del principio de complementariedad metodológica, por el cual suman a su análisis una doble perspectiva, cualitativa y cuantitativa.

Por último, en nombre de todos los miembros de Sociedad y Educación que han ideado, desarrollado y coordinado esta intervención educativa, queremos manifestar nuestro profundo reconocimiento a la tarea de orientación. Hemos comprobado cómo sigue de cerca el desarrollo y evolución de los niños y jóvenes; cómo estos profesionales están presentes, guían o ayudan a revisar, corregir y comprender los motivos que explican la toma de decisiones de los estudiantes; cómo se centran en entender los aspectos afectivos y emocionales de su personalidad; cómo animan sus expectativas y sus aspiraciones; cómo trabajan en prevención, desarrollo e intervención global; cómo conviven con el factor humano; cómo hacen partícipes de su labor a toda la comunidad escolar; y, cómo resultan decisivos para atender la diversidad, entender la complejidad, crear un clima de centro amigable y positivo, y cómo trabajan en equipo.

Esperamos que este documento, que se inscribe en la colección de manuales que recogen acciones de refuerzo para los profesionales de la educación, permita implicar al profesorado en los objetivos de la orientación, y ayude a procurar el bienestar del alumnado en el aula, a detectar y analizar sus necesidades de forma individual y grupal, a colaborar estrechamente con los equipos directivos y a establecer nuevas y activas vías de comunicación con tutores y familias.

Sumario

Este manual de formación se ofrece como guía para la organización y realización de un curso de formación de orientadores en ejercicio para las etapas de Primaria y Secundaria. Se basa en un modelo que entiende la orientación como un instrumento al servicio del desarrollo integral de todas las dimensiones de la personalidad del estudiante, enfatizando la importancia de poner altas expectativas en el logro personal de cada una de ellas. Además, alerta sobre el apoyo insustituible que supone la presencia y el servicio de la orientación en contextos escolares especialmente vulnerables.

La primera fase del diseño del curso se inició en 2021 por las autoras de este manual, Mónica Fontana y Celia Camilli, investigadoras y profesoras de la UCM, quienes, en colaboración con el departamento de investigación y con la unidad de evaluación de Sociedad y Educación, aplicaron un método de aprendizaje por pares recíproco y bidireccional *(peer learning group)* para fundamentar un curso de formación que se pilotó y evaluó durante los meses de febrero a abril de 2022. De todo este trabajo da cuenta este manual que se propone como metodología para el desarrollo de comunidades de aprendizaje, como guía docente y como herramienta de evaluación de los logros alcanzados en el área de la orientación escolar.

Introducción

Los orientadores son agentes decisivos de cualquier contexto educativo, especialmente relevantes en entornos vulnerables. Abordar el trabajo con alumnos y familias bajo una perspectiva de orientación integral implica explorar las expectativas y aspiraciones personales, académicas y profesionales que hay que alimentar en este tipo de alumnado.

En este manual se propone un proceso formativo para orientadores llevado a cabo en dos fases con metodologías y propósitos diversos:

1. La primera fase consiste en dos sesiones de *peer learning* con expertos en el ámbito de la orientación en contextos vulnerables.
La principal finalidad de esta fase es recoger información acerca de las necesidades de orientación presentes en los centros educativos donde trabajan, teniendo en cuenta las diferentes dimensiones del ser humano, así como buenas prácticas que puedan ser transferidas a contextos similares.

La primera sesión está dirigida a la reflexión y recogida de necesidades mientras que la segunda está dedicada a la identificación de buenas prácticas en orientación en contextos de vulnerabilidad.

La metodología para llevar a cabo esta primera fase es la propia del *peer learning*, es decir, una actividad de aprendizaje bidireccional y recíproco. El aprendizaje entre iguales debe ser mutuamente beneficioso e implicar el intercambio de conocimientos, ideas y experiencias entre los participantes. Puede describirse como una forma de pasar del aprendizaje independiente al interdependiente o mutuo (Boud, 2001). En este sentido, se combinaron en ambas sesiones técnicas de aprendizaje cooperativo en el contexto de *peer learning*.

2. La segunda fase consiste en la puesta en marcha de una formación piloto con orientadores en ejercicio en centros públicos.
Esta segunda fase se fundamenta en los resultados obtenidos durante el *peer learning* previo y se lleva a cabo a lo largo de diferentes sesiones tanto presenciales como *online*. La finalidad de la formación es la sensibilización y adquisición de conocimientos y competencias del Modelo de Orientación Integral (MOI).

En las siguientes secciones se presentarán los procesos, contenidos, actividades y evaluación de ambas fases.

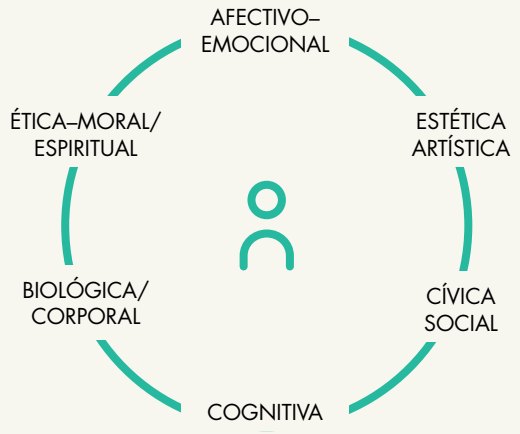
CLAVES SECCIÓN 1

"Solo desde la conciencia personal acerca de quiénes somos y de nuestro valor, podremos acompañar a estudiantes que, además, viven circunstancias de vulnerabilidad que podrían limitar el desarrollo de dimensiones fundamentales del ser humano".

— Los orientadores son agentes decisivos de cualquier contexto educativo, especialmente relevantes en entornos vulnerables.

— Gestionar el talento, compartir conocimientos e intercambiar experiencias sobre la orientación escolar mediante la técnica del *peer learning group* se ha demostrado particularmente eficaz para detectar necesidades y revisar la práctica docente.

— Los principios que orientan el Modelo de Orientación Integral (MOI) enunciados en este manual se basan en el propósito de favorecer el desarrollo de todas las dimensiones de la personalidad del estudiante.



— Las necesidades de mejora detectadas bajo una perspectiva de orientación integral, la reflexión sobre las buenas prácticas aplicadas en el centro, la propia experiencia profesional y la revisión de las funciones y roles del orientador forman parte de una actividad que se concibe como un derecho del estudiante, un elemento esencial y relevante de la acción de educar y una intervención fundamental que favorece el desarrollo individual, académico, social y profesional de cada alumno.

1.
Peer learning para el desarrollo del Modelo de Orientación Integral (MOI)

Como se ha señalado en la introducción, para diseñar el proceso formativo de orientadores basado en el Modelo de Orientación Integral (MOI), que se presentará en la segunda parte de este manual, se comenzó con un grupo de *peer learning* de nueve orientadoras en ejercicio y con experiencia en contextos de vulnerabilidad. Marta Álvaro García (URJC), Carmen M.ª Oliva Domínguez, Elena Sánchez Corzo (IES Pintor Antonio López), Tania Farelo Guardado (IES La Fortuna), Ana Carmen Muñoz (UCM), Silvia Benito Moreno (Consejería de Educación, Comunidad de Madrid), Lina Arias Vega (UCM), Elena Vega Valdés y Carmen Perdices González (IES Duque de Rivas) apoyaron con su presencia y profesionalidad el buen desarrollo de los trabajos; Mireia Tintoré (UIC) desempeñó el papel de enlace LEI para confirmar y aportar las señas de identidad del proyecto *Formación en Liderazgo para una educación integral*; por último, Mónica Fontana (UCM) y Celia Camilli (UCM) dirigieron los trabajos como facilitadoras y diseñadoras de este manual de formación a partir de la metodología que se describe más adelante.

Como se ha señalado en la introducción, la principal finalidad del *peer learning* fue crear una comunidad de aprendizaje recíproco, donde compartir conocimientos, ideas y experiencias. Existe siempre la figura del facilitador, que es quien guía el proceso formativo. La comunidad o participantes (en este caso, los orientadores) plantean y participan activamente en el proceso de construir y aportar soluciones razonadas, coherentes y plausibles.

Uno de los principales beneficios de esta técnica es que favorece una estrategia formativa que desplaza a sus participantes desde un aprendizaje independiente a uno interdependiente o mutuo. El facilitador puede servirse de los casos prácticos o de "historias de vida" para involucrarlos en el proceso de análisis y así formular propuestas de solución fundamentadas.

Las aportaciones de este grupo de aprendizaje entre iguales es lo que se utilizó para diseñar el curso de formación, de 30 a 40 horas de duración, dirigido a orientadores de centros públicos de Primaria y de Secundaria que atienden a niños en situación de adversidad en la Comunidad de Madrid.

El *peer learning* se llevó a cabo en dos sesiones, cada una de cuatro horas de duración aproximadamente; una dedicada a la evaluación de necesidades de la orientación y la segunda a la identificación de buenas prácticas.

1.1. **Primera sesión: detección y evaluación de necesidades**

Objetivos

La primera sesión del *peer learning* tiene como objetivo la identificación de necesidades desde la orientación a partir de las diferentes dimensiones de la orientación integral (OI). De manera concreta, se esperan cubrir los siguientes objetivos específicos:

A. Generar una comunidad de aprendizaje recíproco que facilite la interacción y compartir conocimientos y experiencias entre los orientadores.
B. Conocer los rasgos fundamentales del proyecto Liderazgo para una Educación Integral (LEI)[1], como base para conocer el MOI.
C. Reflexionar acerca del significado de cada una de las seis dimensiones de la persona en el proyecto LEI[2].
D. Identificar las necesidades más relevantes en cada una de las dimensiones de la EI.
E. Partir de la realidad propia para entender mejor la tarea de orientar a cada alumno del centro.
F. Clasificar las problemáticas y necesidades identificadas como causas, problemas fundamentales o efectos.

Agenda de trabajo

La **primera sesión** del grupo de trabajo se ordenó con arreglo al siguiente cronograma:

ACTIVIDAD 1. Presentación de los participantes e introducción a los principios de una educación integral.
ACTIVIDAD 2. Dinámica de participación: técnica cooperativa para la detección de necesidades según el MOI.
ACTIVIDAD 3. Elaboración de un árbol de problemas.
ACTIVIDAD 4. Dinámica de participación: técnica cooperativa para la identificación y análisis de causas.
Cierre de la sesión y preparación de la segunda.

Estructura y dinámicas

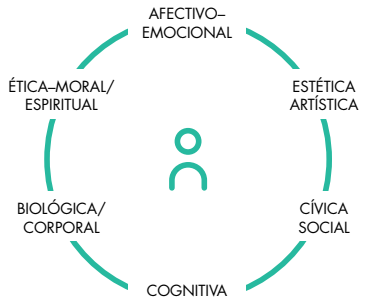
Actividad 1. **Presentación de los participantes e introducción a los principios de una educación integral**

La sesión comenzó con una rueda de presentaciones de los participantes con la intención de empezar a conocerse y de crear un clima adecuado que invitase a los orientadores a implicarse y compartir ideas y experiencias. Una vez generado un clima adecuado, se dio paso a la formación y discusión de los principios del MOI.

1. Véase el fundamento conceptual del proyecto en su Documento de Bases: https://www.wcdleadership.com/site/wp-content/uploads/DOCUMENTO-DE-BASES—31052022—EFSE—DR.pdf
2. Véase un resumen acerca de la visión pluridimensional de la persona en el proyecto LEI en este enlace: https://www.wcdleadership.com/site/wp-content/uploads/Apuntes-LEI-06.pdf

La presentación personal estuvo guiada por una serie de preguntas relacionadas con las dimensiones del MOI con el fin de desentrañar su significado desde la experiencia personal. Para ello, la pregunta clave de esta presentación fue: *¿Quiénes somos?* En esta actividad los participantes se presentan reflexionando sobre algunas preguntas que favorecen una toma de posición con el fin de conectar con el MOI (cuadro 1):

CUADRO 1. Guía para la presentación de los participantes.

Preguntas para favorecer la presentación personal	Dimensiones del Modelo de Orientación Integral
—¿Qué cuestiones me interesan en estos momentos? —¿Qué despierta mi curiosidad intelectual? —¿Qué me cautiva por su belleza? —¿Qué es para mí una vida saludable? —¿Qué logra emocionarme? —¿Qué dirías o cómo valorarías el contacto con los otros?	

Fuente: elaboración propia.

> *Solo desde la conciencia personal acerca de quiénes somos y de nuestro valor, podremos acompañar a estudiantes que, además, viven circunstancias de vulnerabilidad que podrían limitar el desarrollo de dimensiones fundamentales del ser humano.*

Una vez realizada la ronda de presentaciones trabajando las preguntas iniciales, resulta muy útil conectar las respuestas aportadas por los participantes con la explicación de cada una de las dimensiones en las que se fundamenta el modelo de desarrollo de una educación integral. Este modelo concibe la persona como un todo indivisible, único y singular, no como la suma de las diferentes facetas de su personalidad, independientes las unas de las otras. Cada uno de los estudiantes crece y se desarrolla en una escuela concebida como una comunidad de aprendizaje cívico y de transmisión cultural.

Para trabajar en los perfiles de este modelo se emplean ejemplos aportados por los asistentes y otros que amplían el horizonte y hacen pensar en los propios estudiantes.

EJEMPLOS

DIMENSIÓN BIOLÓGICA/CORPORAL

— El ser humano es un ser corpóreo con una vida biológica a cuidar y desarrollar.
— El cuidado de esa dimensión no es independiente del cuidado del entorno en el que vivimos.
— La escuela es un lugar idóneo no solo para generar hábitos de vida saludables y seguros, sino también para constituirse como espacio especialmente habitable, respetuoso con el medio ambiente y dotado de significado.

DIMENSIÓN SOCIAL Y CÍVICA

— El ser humano está relacionalmente constituido. Lo interpersonal no es un añadido a la individualidad. No es que primero nos hacemos como individuos y luego nos relacionamos, sino que somos como somos por la profundidad de nuestra dimensión relacional constitutiva.
— La escuela es un lugar privilegiado para un primer contacto con un ambiente más amplio, es decir, es una ventana hacia el mundo de los adultos porque resulta ser el primer espacio público donde el otro ya no está unido a mí por los lazos afectuosos de la familia.

DIMENSIÓN AFECTIVO-EMOCIONAL

— ¿Por qué queremos lo que queremos?
— ¿Es lícito, bueno o valioso sentir lo que sentimos?
— La realidad produce en nosotros diferentes emociones: curiosidad, miedo, acogida festiva, alegría, etc. Ese campo afectivo es una forma de reacción frente al mundo.
— Podemos educar para vivir la emocionalidad de manera ajustada a la realidad que la origina.
— Empezando por uno mismo se llega a educar la reacción fruto de una determinada experiencia emocional.

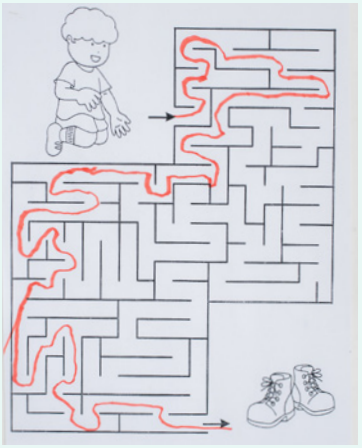
EJEMPLOS

DIMENSIÓN ESTÉTICO-ARTÍSTICA

— Nuestra apertura a lo real se estructura también en torno a lo que reconocemos como bello o armonioso.
— El cuidado estético del hábitat educativo no es un añadido inútil, pues de alguna manera por lo estético se expresa también cuidado, orden, respeto y reconocimiento del valor del otro.
— La capacidad de apreciar la belleza se educa, es un fruto de una constante exposición ante un determinado tipo de estímulos que tienen que ver con la experiencia de actividades y prácticas pedagógicas relacionadas con la danza, la música, la teatralización y las artes plásticas en general.
— La educación estética produce beneficios en todos los ámbitos del aprendizaje, contribuyendo a la formación integral del ser humano.

DIMENSIÓN COGNITIVA

— El pensamiento debe formarse para poder alcanzar su finalidad, que es el adecuado conocimiento de la realidad.
— La formación de hábitos: rigor en el estudio, cuidado por el trabajo bien hecho, la escucha activa de los mejores argumentos, etc.
— Características particulares de los estudiantes como horizonte de posibilidad en el que integrar los contenidos culturales.
— Compromiso necesario: establecer altas expectativas, considerar la singularidad de cada alumno, personalizar el desarrollo académico y ofrecer oportunidades de aprendizaje de alta calidad.



DIMENSIÓN ÉTICO-MORAL/ESPIRITUAL

— Todos los seres humanos deben formarse y crecer en la tarea de reflexionar sobre sí mismos y sobre las características y los efectos de sus decisiones libres y responsables.
— Desde la llamada vida moral se decide todo lo demás. Se trata de una dimensión personal e intransferible, pero tiene que ser también razonable.
— En el marco de la reflexión sobre uno mismo se inserta la presencia de la dimensión espiritual en la escuela como parte de la pregunta sobre el sentido.

El resultado que se espera con esta primera actividad es la conexión con las dimensiones de la Orientación Integral, desde la visión y experiencia de cada uno de los asistentes, de modo que puedan reconocer en sí mismos aquellas dimensiones que les faciliten *a posteriori* su desarrollo en los alumnos, a través de la tarea de orientación en el centro. En el *peer learning* que se llevó a cabo como preparación del curso de formación, los participantes mostraron mucho interés e implicación. Creando un clima grato y positivo de trabajo, las dimensiones de la persona cobraron protagonismo como parte de un desarrollo educativo integral.

Actividad 2. Dinámica de participación basada en una técnica cooperativa para la detección de necesidades según el MOI

Para facilitar la identificación de necesidades de la orientación teniendo en cuenta las seis dimensiones del MOI, se dividió el grupo de asistentes por pares. Cada par recibió una cartulina que incluía una de las seis dimensiones con el objetivo de discutir, definir y describir las necesidades de mejora en ese campo, detectadas a partir de la experiencia profesional del orientador. Cada 10 minutos aproximadamente rotaban las cartulinas, de tal manera que todos los grupos de pares trabajaran en todas las dimensiones.

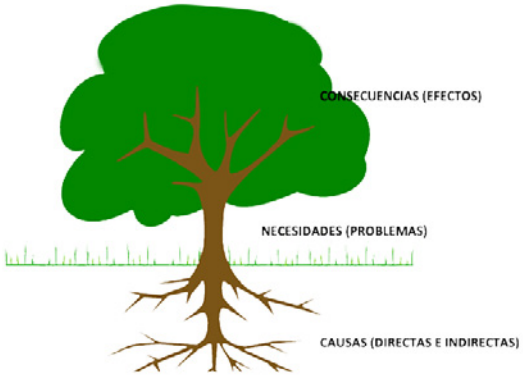
Durante la actividad, los facilitadores fueron turnándose en los grupos para observar la dinámica y el proceso seguido para la identificación de necesidades.

El objetivo de esta actividad es identificar las necesidades de mejora en cada una de las dimensiones del MOI, enriqueciendo los resultados gracias a la dinámica de interacción e interdependencia de los participantes.

Actividad 3. Elaboración de un árbol de problemas para la síntesis y clasificación de necesidades de mejora

Para la clasificación de las necesidades en causas, problemas fundamentales y efectos, se llevó a cabo la dinámica del árbol de necesidades[3], tal y como puede verse en la siguiente figura:

FIGURA 1. Árbol de necesidades.



Fuente: elaboración propia.

3. Para profundizar en esta técnica, puede ser interesante ofrecer material referido al Marco Lógico para el desarrollo de proyectos sociales, donde se explicita la técnica del árbol de problemas.

Se pidió a los orientadores que fueran cogiendo los pósits pegados en las cartulinas de las diferentes dimensiones y los colocaran en una de las tres zonas del árbol en función de si eran concebidos como los problemas fundamentales, las causas o las consecuencias de los mismos. Tras esta primera sesión y como punto de partida de la segunda, los facilitadores realizan la síntesis de la información y de los resultados finales, para mostrar la identificación de soluciones, buenas prácticas y experiencias más destacadas.

Ejemplos de algunas de las causas, necesidades y efectos detectados se muestran en la siguiente figura:

FIGURA 2. Clasificación de las necesidades detectadas como problemas, causas y efectos o consecuencias.

CAUSA | NECESIDADES/PROBLEMAS | EFECTOS/ CONSECUENCIAS

Fuente: elaboración propia.

Actividad 4. Dinámica de participación: técnica cooperativa para la identificación y análisis de causas

En la segunda parte de esta sesión de trabajo y con el fin de tener una primera aproximación a las necesidades descritas, se pide a cada pareja que exponga, según su experiencia y conocimiento, cuál es la necesidad más relevante en cada una de las dimensiones.

El cuadro 2 recoge el *cluster* de necesidades más relevantes seleccionadas por cada par de orientadores y, a continuación, se enumeran con más detalle algunas de las señaladas en la puesta en común de la dinámica.

CUADRO 2. Necesidades de mejora por cada dimensión.

DIMENSIONES	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
Dimensión biológica/ corporal	No hay respeto por el propio cuerpo	No hay reconocimiento del propio valor	No hay hábitos de ejercicio físico	Falta de conocimiento sobre los ritmos/desarrollo evolutivo y necesidades fisiológicas por edad
Ética-moral/ espiritual	Pérdida de valores	Desterrar el prejuicio que no forma parte de sus vidas	Necesidad de explicarla en el documento de centro	Conocer cuál es el sentido de la vida

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

CUADRO 2. Necesidades de mejora por cada dimensión.

DIMENSIONES	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
Social/cívica	Modelo negativo de relaciones sociales	Formación y herramientas para el profesorado	La manera de evaluar no facilita el desarrollo de esta dimensión. Ejem: aprendizaje cooperativo a medias, sin evaluación	Necesidad de comprender que en la diferencia encontramos enriquecimiento
Cognitiva	Peso excesivo a lo cognitivo al margen de otras dimensiones	Enseñar a aprender a aprender (procedimiento)	Necesidad de trabajar la metacognición, "cómo aprendo"	Está sobrevalorada
Afectiva/ emocional	Falta validar todas las emociones	Disociación. Reconocer que se necesita dedicar un espacio personal y con los otros al reconocimiento de emociones	La parte emocional de los alumnos es invisible a los profesores	Los profesores tienen muchas carencias de inteligencia emocional
Estética/ artística	Pérdida de sensibilidad humana. Necesidad de apreciar la belleza	Tomar conciencia de su influencia en el bienestar y, por ende, en el aprendizaje	No hay cuidado de la belleza en los espacios del centro	Pérdida de sensibilidad humana (falta apreciar la belleza)

Se presentan ahora de manera más extensa algunas necesidades de mejora de la orientación en cuatro de las seis dimensiones del MOI recogidas en el cuadro anterior:

Dimensión afectivo-emocional

– Desconocimiento de las propias emociones por parte del profesorado, en consecuencia, es muy difícil enseñarlas.
– Validar las emociones como buenas y malas. Falta de una educación en emociones. Lo importante es cómo se canalizan.
– Los niños no pueden identificar sus propias emociones si no se educa previamente en la autonomía, autoconocimiento y autoestima, siendo necesario empezar a hacerlo desde Infantil.
– Encontrar tiempo para que los tutores puedan trabajar las emociones.
– Se disocia a la persona, se disocia el aprendizaje, se disocia la enseñanza: la educación de las emociones no está integrada en el currículo (por ejemplo, la competencia social se puede trabajar en matemáticas).
– Desconocimiento del currículo emocional que forma parte del aprendizaje por competencias y que se desconoce por parte de los tutores. La formación integral está en el currículo, pero su desarrollo formativo es casi nulo.
– Los profesores no gestionan adecuadamente sus propias emociones y esta carencia se deja ver a los estudiantes (por ejemplo, discusiones de profesores en público).
– Es conveniente disponer de un espacio personal y con los demás para el reconocimiento de las emociones.

Dimensión estética/artística

– No hay equilibrio o aprecio hacia la dimensión estética, o bien se descuida por completo o se exagera hasta llevarla al límite (sobreestimulación).
– Pérdida de sensibilidad, hay que educar en la sensibilidad.
– Excesiva rigidez de los espacios, estos necesitan ser más habitables, más cotidianos.
– Tomar conciencia de la influencia de los espacios para el bienestar y el aprendizaje.

Dimensión cognitiva

– Está sobrevalorada.
– No hay una enseñanza para "enseñar a pensar".
– Las editoriales siguen marcando las pautas del proceso de enseñanza-aprendizaje.
– La dimensión cognitiva tiene un peso mayor en comparación con las otras dimensiones, mostrando la ausencia de un enfoque competencial y la presencia de un enfoque clásico en el aprendizaje.
– Enseñar a aprender a aprender.

Dimensión ética-moral/espiritual

– La presencia de esta dimensión de la persona no se trabaja de manera transversal.
– Los profesores sienten temor ante la enseñanza espiritual.
– Convendría desterrar el prejuicio de que esta dimensión no forma parte del trabajo del profesor.
– Poca importancia a lo trascendente.
– Parece que esta dimensión se trabaja en la casa o en la parroquia.
– Pérdida de valores.

Cierre de la sesión y tareas para la segunda

Para la segunda sesión se solicita a los orientadores que, en primer lugar, centren la atención en aquellas **buenas prácticas** que ocurren en el día a día en sus centros para compartirlas con el resto de participantes.

En segundo lugar, se solicita a los participantes que reflexionen sobre la **relación tutor-orientador**, y las sinergias o las dificultades que podrían generarse a la luz del MOI.

La segunda sesión, dedicada a la identificación y exposición de buenas prácticas y experiencias positivas en respuesta a estas necesidades, comenzará con un resumen del árbol de necesidades y una presentación del rol del orientador en los centros.

> *"Entendemos aquí por buenas prácticas, las acciones educativas que se diseñan de una manera consciente para responder a necesidades que han sido identificadas como consecuencia de una evaluación cuidadosa de alguna característica del contexto educativo, y que se hace preciso modificar y mejorar".*

1.2. **Segunda sesión: detección e identificación de buenas prácticas**

Objetivos

La finalidad de la segunda sesión del grupo de aprendizaje por pares es la recogida de información acerca de buenas prácticas en las diferentes dimensiones del MOI, de modo que puedan ser validadas para formar parte del curso de formación de orientadores en contextos de especial vulnerabilidad.

Los objetivos específicos perseguidos en esta sesión fueron los siguientes:

A. Recapitular los principales aprendizajes obtenidos durante la primera sesión de *peer learning*.
B. Reconocer las necesidades detectadas por los expertos desde el MOI clasificándolas como problemas, causas y consecuencias.
C. Conocer los principales roles del orientador y su vinculación con las necesidades detectadas en las dimensiones de la OI.
D. Identificar los componentes principales de las buenas prácticas aportadas por los expertos orientadores.
E. Completar las buenas prácticas con otras acciones de manera que una misma práctica pueda desarrollar diferentes dimensiones.

Agenda de trabajo

La **segunda sesión** del grupo de trabajo se ordenó con arreglo al siguiente cronograma:

ACTIVIDAD 1. **Conexión con la sesión 1.**
ACTIVIDAD 2. **Presentar las necesidades detectadas desde el MOI.**
ACTIVIDAD 3. **Estudiar los principales roles del orientador como respuesta a las necesidades detectadas.**
ACTIVIDAD 4. **Identificar buenas prácticas y experiencias positivas de respuesta a las necesidades detectadas.**
Conclusiones y cierre de la sesión.

Estructura y dinámicas

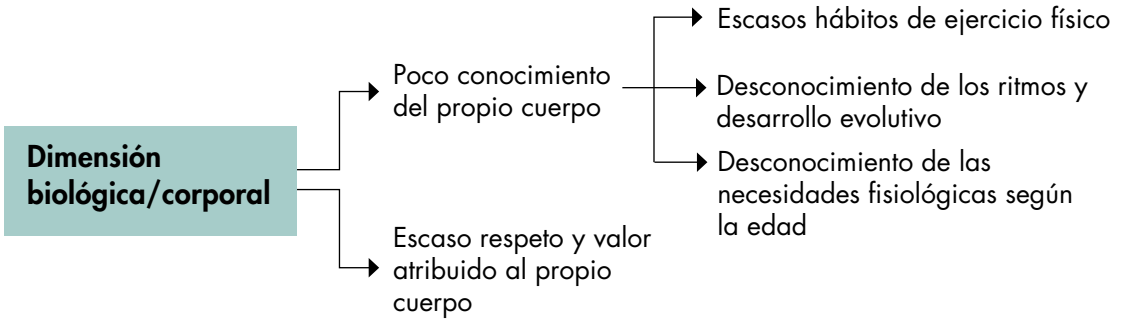
Actividad 1. **Conexión con la sesión 1**

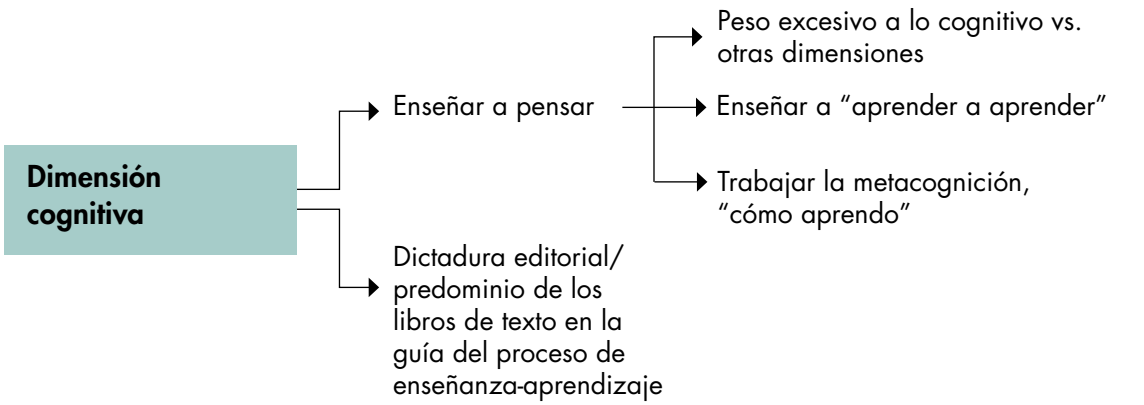
Con el objetivo de recordar y tener presentes los aspectos más relevantes de la sesión anterior y la experiencia compartida con los participantes, se realiza una ronda de intervenciones en plenaria, tras reservar 20 minutos a una reflexión personal para responder a los siguientes puntos:

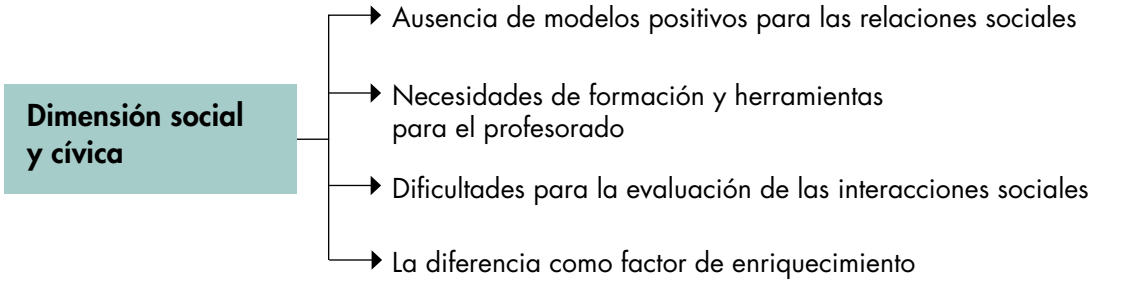
– Escribe una frase que resuma el trabajo realizado.
– Escribe una frase que refleje un descubrimiento.
– Escribe una frase con dudas o inquietudes.
– Escribe en una frase lo que has tenido especialmente presente en estas semanas.

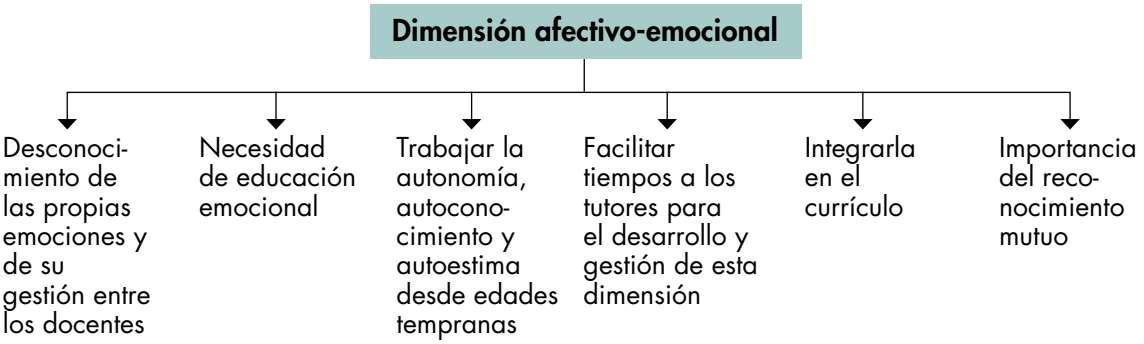
Actividad 2. Síntesis de necesidades de orientación detectadas desde el MOI

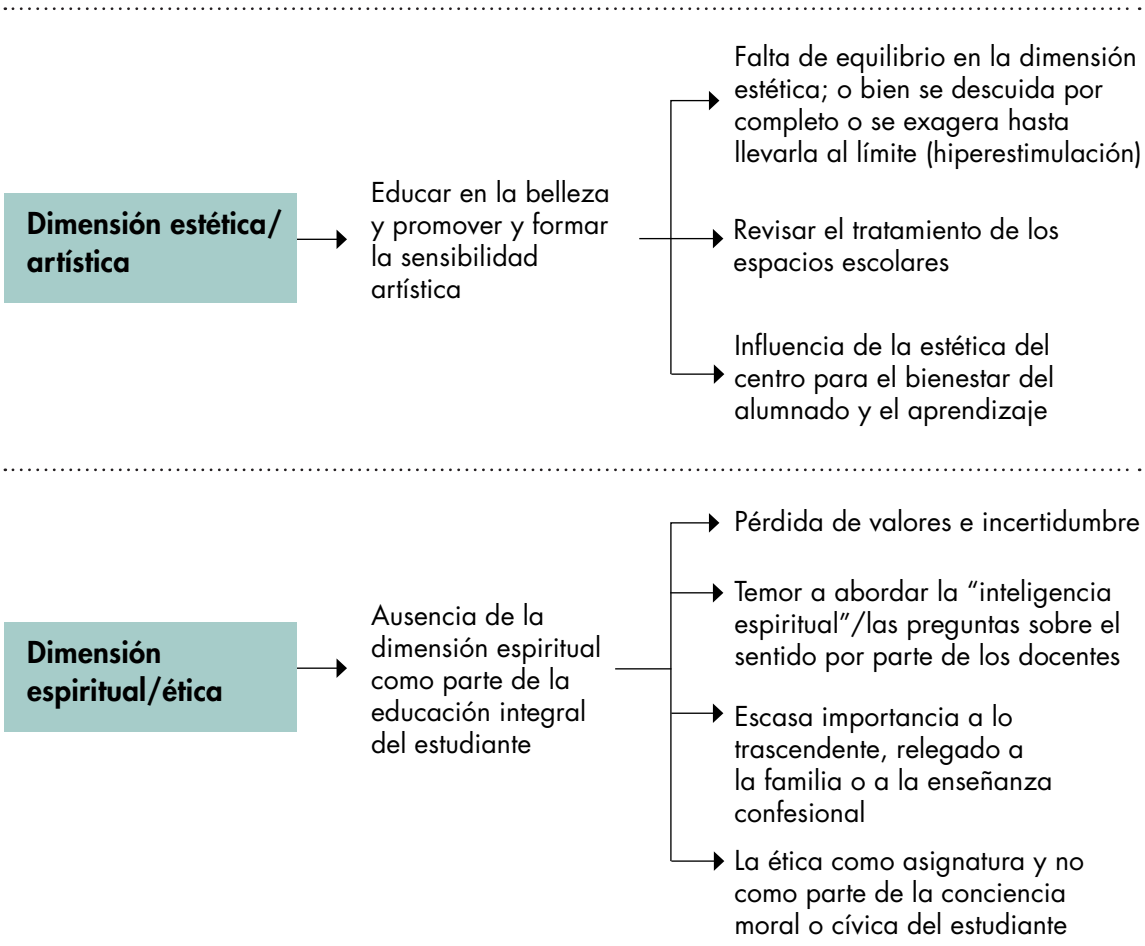
A partir del trabajo realizado en la primera sesión, los facilitadores presentan una síntesis de las necesidades de mejora en la atención al desarrollo de las seis dimensiones del MOI. Los esquemas siguientes reflejan las necesidades más relevantes en cada una de las dimensiones. Su visión de conjunto permitirá trabajar los objetivos de orientación de manera integral.







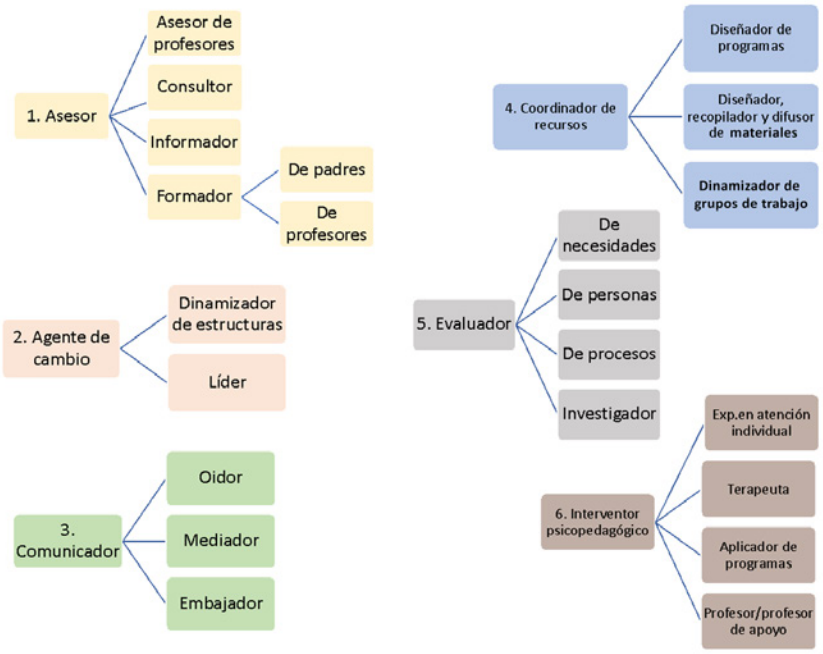




Actividad 3. Roles del orientador como respuesta a las necesidades detectadas, pero también a las buenas prácticas

Esta actividad tiene como objetivo profundizar en los roles del orientador a través del análisis de una investigación llevada a cabo en el 2007 de la mano de Boza, Toscano y Salas. En este estudio, sus autores llegan a elaborar un listado de roles a partir de las seis grandes funciones del orientador.

FIGURA 3. Roles del orientador.



Fuente: Boza, Toscano y Salas (2007).

Una vez presentadas las funciones y los roles, los participantes señalan las más relevantes desde diferentes perspectivas, siguiendo los siguientes pasos:

1. Revisa los distintos roles del orientador.
2. Identifica los 5 roles más importantes.
3. Identifica los 5 roles que exigen más tiempo de dedicación.
4. Identifica los 5 roles que requieren de mayor preparación.
5. Menciona aquel o aquellos roles que son los más importantes a los cuales se dedica poco tiempo.
6. Menciona aquel o aquellos roles que requieren más preparación a los cuales se dedica poco tiempo.

	Importancia	Tiempo	Preparación
1. Asesor de profesores			
2. Agente de cambio			
3. Comunicador			
4. Coordinador de recursos			
5. Consultor			
6. Evaluador de necesidades			
7. Diseñador de programas			
8. Experto atención individual			
9. Informador			
10. Dinamizador de estructuras			

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

	Importancia	Tiempo	Preparación
11. Diseñador de materiales			
12. Oidor			
13. Evaluador de personas			
14. Evaluador de procesos			
15. Dinamizador de grupos			
16. Mediador			
17. Formador de padres			
18. Investigador			
19. Aplicador de programas			
20. Líder			
21. Formador de profesores			
22. Embajador			
23. Terapeuta			
24. Profesor			
25. Profesor de apoyo			

Como medida de comparación de los resultados, se muestran las respuestas ofrecidas en la investigación de Boza, Toscano y Salas.

Respuesta comparada orientadores en función del grado de importancia, tiempo de dedicación y preparación

	Importancia	Tiempo	Preparación
1. Asesor de profesores	1°	1°	1°
2. Agente de cambio	2°	8°	13°
3. Comunicador	3°	3°	3°
4. Coordinador de recursos	4°	2°	5°
5. Consultor	5°	6°	6°
6. Evaluador de necesidades	6°	13°	17°
7. Diseñador de programas	7°	10°	11°
8. Experto atención individual	8°	7°	4°
9. Informador	9°	4°	8°
10. Dinamizador de estructuras	10°	14°	14°
11. Diseñador de materiales	11°	11°	9°
12. Oidor	12°	5°	7°
13. Evaluador de personas	13°	9°	10°
14. Evaluador de procesos	14°	15°	21°
15. Dinamizador de grupos	15°	16°	18°
16. Mediador	16°	12°	12°
17. Formador de padres	17°	22°	16°
18. Investigador	18°	23°	22°
19. Aplicador de programas	19°	17°	15°
20. Líder	20°	18°	24°

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

	Importancia	Tiempo	Preparación
21. Formador de profesores	21°	19°	23°
22. Embajador	22°	21°	19°
23. Terapeuta	23°	20°	25°
24. Profesor	24°	24°	2°
25. Profesor de apoyo	25°	25°	20°

Los autores citados definen los roles del orientador "como el o los papeles propios y genuinos de estos en el desempeño de las acciones típicas de sus intervenciones psicopedagógicas" (pp. 112 y ss.). En su investigación, a partir de una revisión de la literatura sobre los roles atribuidos, elaboran una clasificación que resumimos a continuación:

Asesor de profesores: **profesional con conocimientos y experiencia en orientación capaz de dar respuesta a situaciones educativas complejas** en forma de sugerencias, orientaciones, procedimientos o materiales dirigidos a otros profesores, bien ante demandas de los mismos, bien a partir de la evaluación de necesidades realizada por el propio orientador o la institución.

Consultor: **persona especialista en psicopedagogía** a la que pueden acudir profesores, padres y alumnos a pedir parecer u opinión.

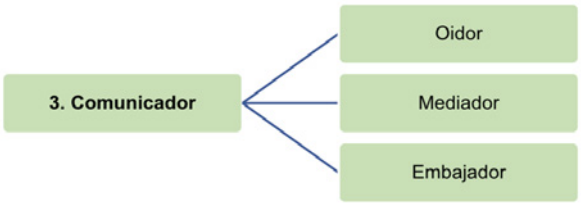
Informador: **profesional que acumula una información precisa y relevante sobre educación y orientación** y establece los mecanismos oportunos de transmisión de la misma a sus destinatarios (alumnos, profesores o padres).

Formador de profesores: **responsable expreso y formal de detectar y desarrollar labores de formación de los profesores en el centro.** Aunque podría relacionarse con el rol de asesor, el matiz institucional que aporta el término formación no es del agrado de nuestros orientadores.

Formador de padres: **responsable cosolidario con los tutores de que los padres adquieran los conocimientos, habilidades y actitudes** apropiados en orden a una educación de los alumnos-hijos integral y armonizada desde los contextos escolar y familiar.

Dinamizador de estructuras: **experto en el conocimiento, evaluación y, sobre todo, dinamizador de entidades o estructuras institucionales.** Supone un conocimiento de las mismas, de su historia, de sus normas (explícitas e implícitas) y rutinas, por un lado; pero, por otro lado, también supone el dominio y la puesta en práctica de las habilidades necesarias para ser capaz de insertarse en la estructura, adquirir cierto grado de autoridad (la autoridad del conocimiento y la experiencia) dentro de la misma y, desde esa postura, remover los cimientos de la misma hacia posiciones innovadoras y de cambio positivo.

Líder: **situación de preeminencia personal y profesional sobre un grupo, capaz de influir sobre las decisiones del mismo y encaminarlo hacia determinadas posturas, posiciones, planteamientos o acciones.**



Oidor: **conecta con la tradición del modelo de *counseling* y con la entrevista como instrumento principal de intervención y como medio de comunicación interpersonal,** en la que una de las tareas específicas del orientador es escuchar al cliente. También podría considerarse una actitud y una aptitud deseable en los orientadores.

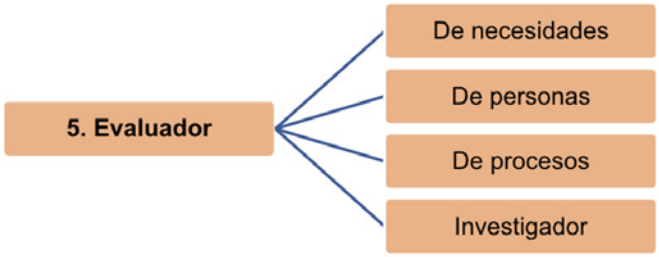
Mediador: rol cercano al de comunicador, aunque lo supera puesto que supone una **actitud específica de solución de conflictos.**

Embajador: **representante del centro hacia el exterior, conector con instituciones públicas y privadas (ayuntamientos, asociaciones, ONG...) o enlace comunicativo con las familias,** queda situado en el vigésimo segundo lugar en importancia, en el vigésimo primer lugar en tiempo y en el décimo noveno lugar en preparación. Por tanto, no es un rol muy apreciado por los orientadores.

Diseñador de programas: **experto en programación de intervenciones orientadoras.** Un programa no es una simple suma de actividades. Un programa requiere una serie de características y se articula en torno a unas fases bien definidas.

Diseñador, recopilador o difusor de materiales: **banco de recursos de orientación y tutorial.**

Dinamizador de grupos de trabajo: **sobre todo con profesores. Competencia relativa a la capacidad de trabajo en equipo.** También se acerca al rol de agente de cambio y/o al de coordinador de recursos humanos o líder de equipo.

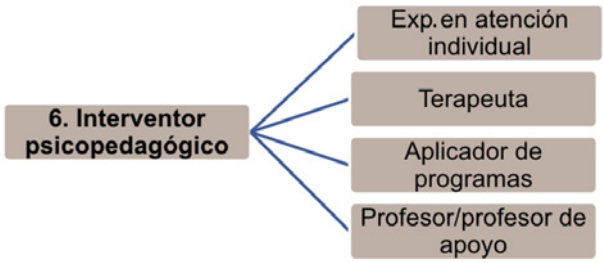


Evaluador de necesidades: **explorador y tasador de necesidades de las instituciones y grupos.**

Evaluador de personas: **profesional cualificado para el diagnóstico individual,** tanto de tipo personal (diagnóstico clínico), como educativo (evaluación psicopedagógica) o profesional (evaluación de potencialidades laborales).

Evaluador de procesos: **analista institucional desde una perspectiva participante propia de modelos como el de la investigación-acción,** en la que los propios sujetos agentes de una realidad (profesores, por ejemplo) planifican, intervienen, evalúan y reflexionan sobre sus propios procesos profesionales (docencia y organización del centro, por ejemplo).

Investigador: **profesional cualificado del diseño y realización de investigaciones en aras a la consecución de conocimiento en un campo científico** (por ejemplo, la educación y, especialmente, la orientación).



Experto en atención individual: **intervención de carácter personal, a partir de la demanda del propio sujeto** y con las técnicas propias del *counseling*, es el octavo en importancia, el séptimo en tiempo y el cuarto en preparación.

Terapeuta: **entrevistas terapéuticas, en el modelo más clásico, y programas de desarrollo individual, en el modelo más educativo, son técnicas típicas de este rol.**

Aplicador de programas: **profesional encargado de aplicar determinados programas específicos** (si no, los aplicarían los tutores) a grupos de alumnos (por ejemplo, un programa de adquisición de habilidades para la toma de decisiones).

Profesor: **docente encargado de una asignatura con un grupo de alumnos.**

Profesor de apoyo: **extensión especializada del rol de profesor** centrada en la atención a alumnos con necesidades educativas especiales.

Actividad 4. Identificación de buenas prácticas y experiencias positivas como respuesta a las necesidades detectadas

Entre las dos sesiones de *peer learning* los orientadores asistentes identificaron de manera individual buenas prácticas, las cuales fueron objeto de un trabajo por pares en la última parte de esta segunda sesión que siguió la siguiente estructura:

1. Trabajo individual. Identificación de buenas prácticas y experiencias positivas en respuesta a las necesidades detectadas, siguiendo el siguiente modelo:

A. Título de la buena práctica.
B. Descripción.
C. Necesidad(es) a la que responde.
D. Dimensiones que desarrolla y por qué.
E. Aportar imágenes del día a día de los centros educativos que ilustren las buenas prácticas.

2. Trabajo por pares. Tratamiento de la práctica, experiencia o "historia de vida" tomando en consideración las dimensiones trabajadas para el desarrollo integral del estudiante desde la orientación del centro.

A. ¿Qué dimensiones están presentes en las buenas prácticas que habéis identificado?
B. ¿Se podrían incluir aquellas dimensiones del MOI que faltan? ¿Cómo?
C. ¿Qué rol o roles del orientador estarían presentes?
D. ¿Qué foto(s) asocias a esas buenas prácticas? ¿Por qué?

3. Plenaria. Presentación a todo el grupo de cinco ejemplos de buenas prácticas trabajadas por los participantes como resultado de las sesiones de aprendizaje por pares.

BUENA PRÁCTICA 1. Proyecto corresponsales

¿Qué es? Proyecto entre el Ayuntamiento de Leganés y el Dpto. de Orientación para implicar a adolescentes y jóvenes aportando información y haciendo propuestas acordes con la realidad de su tiempo.

Objetivo. Implicar a los adolescentes en la vida. Recoger las inquietudes y preferencias de los adolescentes del ámbito en el que se mueven e intentar proporcionarles la información puntual sobre estos y otros temas.

En qué consiste. Los alumnos y alumnas se ofrecen de manera voluntaria para difundir información de igual a igual y recoger las demandas informativas de sus compañeros para trasladarlas al Servicio de Información Juvenil. La labor del corresponsal produce un efecto multiplicador de la información.

Necesidades. Falta de compromiso y responsabilidad en el día a día, y falta de una implicación activa,en primera persona.

Dimensiones:

- **Dimensión cognitiva:** se mejora la capacidad de comprender, de analizar y de expresar a otros lo que acontece en el barrio y, sobre todo, dirigido a los alumnos. Transformar situaciones que se puedan dar.
- **Dimensión social y cívica:** tomar decisiones y corresponsabilizarse con otras personas. Tener un objetivo compartido con otros compañeros. Trabajo en equipo. Sentirse parte de un proyecto en común.
- **Dimensión afectivo-emocional:** desarrollo del sentimiento de pertenencia al centro y a la comunidad. Crear lazos afectivos. Sentirse bien con otros.
- **Dimensión estética:** realizar tareas dirigidas a mejorar el aspecto del centro.
- **Dimensión biológica/corporal:** aprender y transmitir información sobre el cuidado de uno mismo, la naturaleza.
- **Dimensión ética/moral:** se establecen unos valores dirigidos al bien común, a la crítica de la realidad, solidaridad.

Autora buena práctica 1: Tania Farelo

BUENA PRÁCTICA 2. Oigamos la voz del alumnado

Origen. Teresa Susinos: "la participación de los alumnos en la vida escolar no puede reducirse a los canales institucionales más o menos formalizados, ni a la participación delegada o elitista a través de representantes porque este constituye solo uno de los múltiples espacios posibles para escuchar al alumnado y fomentar su presencia activa en la escuela".

Objetivo. Habilitar en el centro otros canales para escuchar la opinión y sentir de los alumnos/as y que ellos sientan que son escuchados y que sus propuestas y mejoras son válidas.

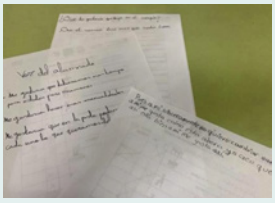
En qué consiste. Creación de cauces institucionales a través de los delegados de clase. Y además:

- Buzones en los pasillos para que libremente expresen qué es lo que quieren cambiar del cole o mejorar.
- Se les ha contado a los alumnos la importancia de sus valoraciones y se les ha pedido en una hoja que escriban qué es lo que quieren mejorar de su día a día.

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

Necesidades:
— Anonimato: hacer que se sientan protagonistas en las decisiones y mejoras del centro.
— Pasividad: hacer que se impliquen en su educación y en la sociedad en la que forman parte.
— Pasividad: promover espíritu de [iniciativa] en los propios alumnos para que sientan que con actividad pueden cambiar su entorno.

Dimensiones:
— **Dimensión cognitiva:** Promueve un pensamiento de mejora y de qué cosas mejorar. Promueve un pensamiento divergente.
— **Dimensión afectivo-emocional:** Desarrollo del sentimiento de pertenencia al centro y a la comunidad.
— **Dimensión ética/moral:** Promueve la crítica y la asertividad.



Autora buena práctica 2: Elena Vega Valdés

BUENA PRÁCTICA 3. Bibliopatio

¿Qué es? Sacar libros y juegos de mesa al espacio de patio para satisfacer el objetivo indicado abajo.

Objetivo. Acercar la lectura a los niños y ampliar posibilidad de entretenimiento para aquellos que no participan de otros juegos mayoritarios.

En qué consiste. Se decora un carro de compra de forma bonita y atrayente. Se llena de cuentos y libros de diversa temática y para varias edades, y de juegos de mesa sencillos: damas, ajedrez... Y se sacan a un espacio concreto del patio en las horas de recreo.

Necesidades:
— Romper la imagen de lectura como obligación.
— Espacios feos: espacios de convivencia más agradables y estimulantes que invitan a querer estar.
— Soledad y el aburrimiento en los patios de aquellos niños que no quieren hacer lo de la mayoría.
— Previene el acoso.
— Ampliar el repertorio de posibilidades e intereses de los alumnos en su momento de ocio.
— Problemas de convivencia: posibilita temas de conversación y espacios de diálogo.
— Necesidad de pertenencia al centro, al grupo.
— Mal uso de su tiempo libre fomentando el ocio al aire libre.
— Escasez de hábitos lectores.
— Acercamiento intercultural a través de juegos comunes o parecidos a otros países.

Dimensiones:
— **Biológica.** Se fomentan hábitos saludables como el ocio al aire libre.
— **Social y cívica.** Se fomenta la relación entre iguales y con niños de otras clases. Se trabajan aspectos sociales como la aceptación de los turnos y la espera, el compartir, el respeto a las elecciones de ocio de otros... Favorece las habilidades sociales. Normaliza actividades como la lectura en cualquier entorno.
— **Afectivo y emocional.** Favorece el sentimiento de sentirse acompañado por otros niños que tienen los mismos intereses. Fomenta el gusto por la lectura y el disfrute de esta.
— **Cognitiva.** Favorece el desarrollo del lenguaje social y pragmático. Mejora atención, memoria, organización y planificación y otras funciones ejecutivas mediante la lectura y el juego. Ofrecen otras oportunidades y formas de aprendizaje. Fomentan el plan lector del centro y lo que se deriva: velocidad y mecánica lectora, comprensión escrita...
— **Estética.** Aporta alegría, vistosidad y ofertas diferentes en los patios.
— **Espiritual.** Se puede trabajar eligiendo distintas temáticas en los libros que favorezcan esta dimensión.

Autora buena práctica 3: Silvia Benito Moreno

BUENA PRÁCTICA 4. Difusión y visualización del servicio de orientación en favor del centro

¿Qué es? Se trata de un conjunto de medidas y acciones cuyo fin es el de visualizar las funciones del servicio de orientación como facilitador de recursos, pautas, orientaciones… en un plano preventivo, más allá de un servicio que exclusivamente recibe demandas de situaciones en un nivel paliativo.

Objetivo. Dar respuesta a demandas generalizadas o menos urgentes.

En qué consiste. Se elabora un "boletín" periódico que comprende un conjunto de recursos, orientaciones, etc., que se envía a los docentes y coordinadores de equipos docentes. Se realiza de manera digital. Incluye también orientaciones de tipo general, por ejemplo, sobre metodologías. También puede dedicarse un apartado a las familias.

Necesidades:

- Desinformación.
- Desorientación de estudiantes, profesores y familias.
- Descoordinación y ausencia de identidad como centro (pertenencia).

Dimensiones:

- Dimensión cognitiva
- Dimensión afectiva
- Dimensión social
- Dimensión moral/espiritual
- Dimensión estética

Autora buena práctica 3: Silvia Benito Moreno

BUENA PRÁCTICA 5. Revista digital EducaMadrid

¿Qué es? Apartado de publicaciones por etapas que puede resultar de gran interés y servir de fuente de inspiración https://www.educa2.madrid.org/web/revista-digital/experiencias

Objetivo. Facilitar recursos y conectar la comunidad educativa.

Necesidades:

- Necesidad de los docentes de disponer de recursos válidos, fiables y de alta aplicabilidad para llevar a cabo orientaciones y propuestas metodológicas, didácticas, etc. acordes a los contextos escolares.
- Necesidad de atender las demandas generales a través de programas que puedan satisfacer necesidades globales respecto a convivencia y otros aspectos relevantes.
- Necesidad de que el servicio de orientación sea sentido como un agente facilitador, de apoyo y soporte en las distintas estructuras del centro, de forma que sus funciones realmente se ejecuten en un plano preventivo.
- Necesidad de que alumnos, docentes y familias encuentren un espacio en el que encauzar sus demandas más allá de lo académico y respecto a factores vinculados con la convivencia y adaptación al centro y con el desarrollo integral del alumnado.

Dimensiones:

- **Dimensión cognitiva:** las acciones que promueven un mejor clima de aula y centro, así como mayor bienestar individual, favorecen el aprendizaje y el desarrollo de procesos cognitivos. Algunas de las propuestas han mostrado su eficacia en mejora de aspectos cognitivos, como las funciones ejecutivas.
- **Dimensión social y cívica:** se facilitan los procesos de interacción social, cooperación y bienestar.
- **Dimensión afectivo-emocional:** las necesidades en esta dimensión podrán ser percibidas de forma más exacta y muchas de las acciones tienen claros objetivos asociados al desarrollo afectivo y emocional, atendiéndose desde acciones globales y detectando necesidades que puedan requerir diseño de acciones más individuales.
- **Dimensión biológica/corporal:** en la medida en que los alumnos sientan mayor bienestar subjetivo, sentirán menor sintomatología ansiógena. Además, algunas actuaciones concretas tienen mostrada incidencia positiva en indicadores fisiológicos y favorecen la actividad física de manera lúdica y en cooperación con otros.

Autora buena práctica 3: Silvia Benito Moreno

Por último, el *peer learning* concluyó con una ronda de intervenciones destacando los aspectos más ricos de aprendizaje a lo largo de todo el proceso. Los resultados de todo el trabajo realizado se ha plasmado en la Guía docente que orienta la propuesta formativa según el MOI.

CLAVES SECCIÓN 2

— La orientación actual se dirige a todos los estudiantes y docentes, se integra en el proceso educativo, tiene carácter proactivo, es decir, es anticipadora o preventiva y estimula el desarrollo de capacidades, y va dirigida al desarrollo integral del ser humano en cada una de las facetas que conforman su personalidad.

— Los centros públicos que operan en entornos vulnerables hacen de la orientación una herramienta especialmente relevante para alcanzar los objetivos de los programas de mejora en las escuelas, optimizar el logro académico de todo el alumnado y establecer relaciones de trabajo colaborativas con los equipos docentes y directivo.

— Esta Guía docente proporciona recursos y prácticas de éxito para el desempeño de la tarea de orientación, a partir de las seis dimensiones del Modelo de Orientación Integral (MOI), entendidas como componentes esenciales del desarrollo humano.

2.
Guía docente

2.1. **Introducción**

Desde la Ley General de Educación y la LOGSE hasta el sistema educativo actual, se ha considerado la figura del orientador y del tutor como parte esencial del proceso educativo, donde cabe diferenciar dos dimensiones: la teórica, que implica la fundamentación científica de la actividad orientadora; y la práctica, que ayuda a identificar e intervenir desde la modalidad de orientación más aconsejable en cada caso y circunstancia.

En contraste con una orientación más tradicional, que se limitaba a ser ocasional, correctiva o remedial (prestaba atención solamente a alumnos con problemas especiales) y centrada normalmente en una dimensión del ser humano –la cognitiva–, la orientación actual se dirige a todos los estudiantes y docentes, se integra en el proceso educativo, tiene carácter proactivo (es anticipadora o preventiva y estimula el desarrollo de capacidades) y va dirigida al desarrollo integral del ser humano en cada una de las facetas que conforman su personalidad. Mediante este enfoque se procura adelantarse a los problemas, tratar de predisponer a los estudiantes en situación de éxito, reducir las dificultades y, entre otras cosas, ayudar a generar motivación.

Los centros públicos que operan en entornos vulnerables hacen, por tanto, de la orientación una herramienta especialmente relevante para alcanzar los objetivos de los programas de mejora en las escuelas, optimizar el logro académico de todo el alumnado y establecer relaciones de trabajo colaborativas con los equipos docentes y directivo.

Esta guía proporciona al orientador, en cuanto líder educativo comprometido con la visión y el proyecto educativo del centro, recursos y prácticas de éxito para el desempeño de su tarea, a partir de las seis dimensiones del MOI, entendidas como componentes esenciales del desarrollo humano.

2.2. **Destinatarios**

Esta propuesta formativa se dirige particularmente a **orientadores de centros de Primaria y de Secundaria**, que trabajen en entornos sociales desfavorecidos o con alumnado especialmente vulnerable o en riesgo de exclusión social.

2.3. **Objetivos**

– **Conocer** las seis dimensiones del MOI como componentes esenciales del desarrollo humano.
– **Detectar** las necesidades de orientación presentes en centros educativos en contextos desfavorecidos a partir de las dimensiones del MOI.
– **Integrar** las dimensiones del MOI en los planes de acción tutorial y el apoyo a los tutores.
– **Identificar** buenas prácticas como respuesta a las necesidades de orientación detectadas en centros educativos en contextos desfavorecidos.
– **Reconocer** los criterios implícitos en las buenas prácticas identificadas y presentadas.
– **Aplicar** las seis dimensiones del MOI en las buenas prácticas identificadas.

2.4. **Calendario**

Durante 2 semanas de aprendizaje cooperativo, basado en la combinación de sesiones presenciales (14 horas) y *online* (16 horas), los alumnos acceden a un temario distribuido en 5 bloques de trabajo. Las horas de trabajo no presencial se realizan entre las sesiones 2 y 3, y también en la sesión 4, y combinan el trabajo individual con otro cooperativo desarrollado entre los participantes.

2.5. **Competencias**

Generales

– Conocer y saber ejercer las funciones del tutor y orientador en relación con la educación familiar a lo largo de la escolaridad[4].
– Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas.
– Aplicar estrategias y técnicas de autorización, entrenamiento, asesoramiento entre iguales, consulta, y orientación en procesos educativos y formativos[5].

Transversales

– Ser competente para la relación y comunicación con personas de diferentes medios culturales y lingüísticos.
– Expresar y comunicar con claridad ideas y pensamientos de forma oral y escrita.
– Ser capaz de buscar, realizar consultas y seleccionar críticamente la información en diferentes fuentes y procedimientos documentales.
– Ser capaz de trabajar en equipo.
– Aplicar argumentalmente la teoría a la práctica.
– Diseñar y elaborar planes de orientación adoptando los criterios prefijados en cuanto a forma y contenido de las buenas prácticas en orientación.

4. Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Artículo 13. Tutoría y orientación.
5. http://www.conferenciadecanoseducacion.es/. Título de Pedagogía, nº 16.

Específicas

– Identificar los planes y programas de intervención más adecuados a los diferentes individuos, grupos, contextos y objetivos educativos de una orientación integral.
– Diseñar planes y programas de intervención más adecuados a los diferentes ámbitos de actuación y dimensiones de la orientación.
– Aplicar las características fundamentales de las seis dimensiones del ser humano a la orientación.
– Integrar y articular recursos procedentes de distintos ámbitos relacionados con la acción socioeducativa.
– Conocer los requisitos y criterios que definen una práctica de calidad en educación.
– Identificar buenas prácticas en orientación educativa que se están llevando a cabo en los centros escolares.
– Adaptar prácticas de orientación educativa que están funcionando en los centros en coherencia con las distintas dimensiones que conforman el MOI.
– Elaborar buenas prácticas bajo el MOI.

2.6. **Metodología**

– **Reflexión personal.** Proceso del pensamiento para pensar, meditar y evaluar comportamientos, pensamientos, actitudes, motivaciones y deseos con la finalidad de relacionar ideas y alcanzar conclusiones.
– **Práctica reflexiva.** La capacidad de reflexionar sobre las propias acciones para participar en un proceso de aprendizaje continuo.
– **Aprendizaje cooperativo.** Trabajo conjunto en pequeños grupos para maximizar el propio aprendizaje y el de los demás.
– **Estudio de casos.** Trabajar con casos que representen situaciones problemáticas diversas de la vida real para que se estudien y analicen.
– **Observación participante.** Técnica de recogida de información que requiere que los propios participantes se integren en el entorno/contexto a observar y, al mismo tiempo, tomen notas sobre lo que está sucediendo.
– **Foto-elicitación.** Técnica que incluye fotos, vídeos y otras formas de representación visual para la reflexión y recogida de información.

2.7. **Planificación y estructura de las unidades temáticas**

Las cuatro unidades temáticas de este curso de formación se desarrollan a través de sesiones presenciales y *online*. Con las **sesiones presenciales** se pretende establecer vínculos entre los participantes y facilitadores, de manera que se garantice un clima y contexto formativo. Además, sirven para presentar, debatir, cooperar y analizar los principales componentes del MOI, así como las necesidades identificadas en los centros educativos. De esta manera, a través de una metodología participativa, se abordan los siguientes temas:

1. Principios y dimensiones del MOI.
2. Identificación de necesidades de orientación desde el MOI.
3. Buenas prácticas en el ámbito de la orientación.
4. Aportaciones del MOI a la tarea de orientación.

Por otra parte, las **sesiones *online*** son espacios de trabajo entre participantes y formadores para cooperar en el diseño de una intervención desde el MOI que responda a necesidades identificadas en los centros educativos por parte de los orientadores. Mediante estas sesiones, se realiza una tarea de acompañamiento o mentoría para definir e implementar una "buena práctica" desde la orientación.

2.8. **Estructura y desarrollo de las unidades temáticas**

El curso se organiza en cuatro unidades temáticas en las que se desarrollan las competencias descritas en el apartado anterior. Cada unidad muestra los objetivos, contenidos y actividades al inicio, desarrollo y finalización de cada una.

2.9. **Cuestionario de autoevaluación**

En el último apartado de esta guía se incluye un breve cuestionario de autoevaluación con el fin de que el alumno pueda reflexionar sobre los logros individuales alcanzados en el curso y así reforzar el desempeño de las actividades vinculadas a la tarea de orientación.

UT1
UNIDAD TEMÁTICA 1

EL MODELO DE ORIENTACIÓN INTEGRAL DESDE SUS PRINCIPIOS BÁSICOS Y SUS SEIS DIMENSIONES

OBJETIVOS

Objetivo general

Conocer las seis dimensiones del MOI como componentes esenciales del desarrollo humano.

Objetivos específicos

- Reconocer cada una de las dimensiones de desarrollo del ser humano en la propia experiencia de orientación.
- Valorar la importancia de cuidar y fomentar cada una de las seis dimensiones de la persona para un desarrollo educativo integral, armónico y equilibrado.
- Identificar necesidades de la orientación en los centros educativos a partir de las dimensiones del MOI, como paso previo para la elaboración de un Plan de Orientación basado en el modelo.

CONTENIDOS

1. La educación integral
2. Concepto pluridimensional bajo una visión holística del ser humano
   2.1. La dimensión biológica/corporal
   2.2. La dimensión cognitiva
   2.3. La dimensión afectivo-emocional
   2.4. La dimensión estético-artística
   2.5. La dimensión social y cívica
   2.6. La dimensión ético-moral/ espiritual

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

La primera actividad tiene por finalidad la presentación y conocimiento de los asistentes al curso para crear un clima de implicación y cooperación favorable a la formación. Con el fin de iniciar el proceso para familiarizarse con las dimensiones y principios del MOI, la ronda de presentaciones estará guiada por una serie de preguntas clave que inviten a la identificación de las dimensiones en la propia persona[6].

La segunda actividad tiene por objetivo el conocimiento y asimilación del fundamento antropológico de una educación integral, por el que se profundiza en las diferentes dimensiones de la persona desde el punto de vista de la orientación y se valoran las implicaciones del trabajo del orientador a la luz de estos principios.

La tercera actividad de esta primera sesión del curso concluye con una puesta en común de los aprendizajes más relevantes.

6. Véase la primera parte de este manual, sección “Estructura y dinámicas de las sesiones de trabajo”.

UT2
UNIDAD TEMÁTICA 2

NECESIDADES DE LA ORIENTACIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS VULNERABLES BAJO LA PERSPECTIVA DEL MOI

OBJETIVOS

Objetivo general

Detectar las necesidades de orientación presentes en centros educativos de contextos desfavorecidos a partir de las dimensiones del MOI.

Objetivos específicos

- Observar la realidad educativa de los centros desde la óptica de las seis dimensiones del ser humano.
- Comparar las necesidades educativas identificadas en la UT1 con la realidad observada.
- Presentar los resultados de la observación de necesidades de mejora desde un enfoque holístico.
- Modificar o confirmar las necesidades identificadas y dimensiones presentes para el desarrollo de un Plan de Orientación desde el MOI.

CONTENIDOS

1. Necesidades educativas de los centros en contextos desfavorecidos.
2. Dimensiones de la persona presentes/ausentes en las necesidades detectadas.

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

En la primera actividad, se replica la tarea de detección de necesidades y árbol de problemas llevado a cabo como propuesta de trabajo para la mejora de la orientación en el *peer learning*, dando como resultado el siguiente mapa conceptual (figura 4) y el árbol de problemas (figura 5).
La segunda actividad consiste en el visionado del corto "Binta y la gran idea" para vincularlo con las dimensiones del MOI.

FIGURA 4. Mapa conceptual de necesidades basado en las diferentes dimensiones de la persona.

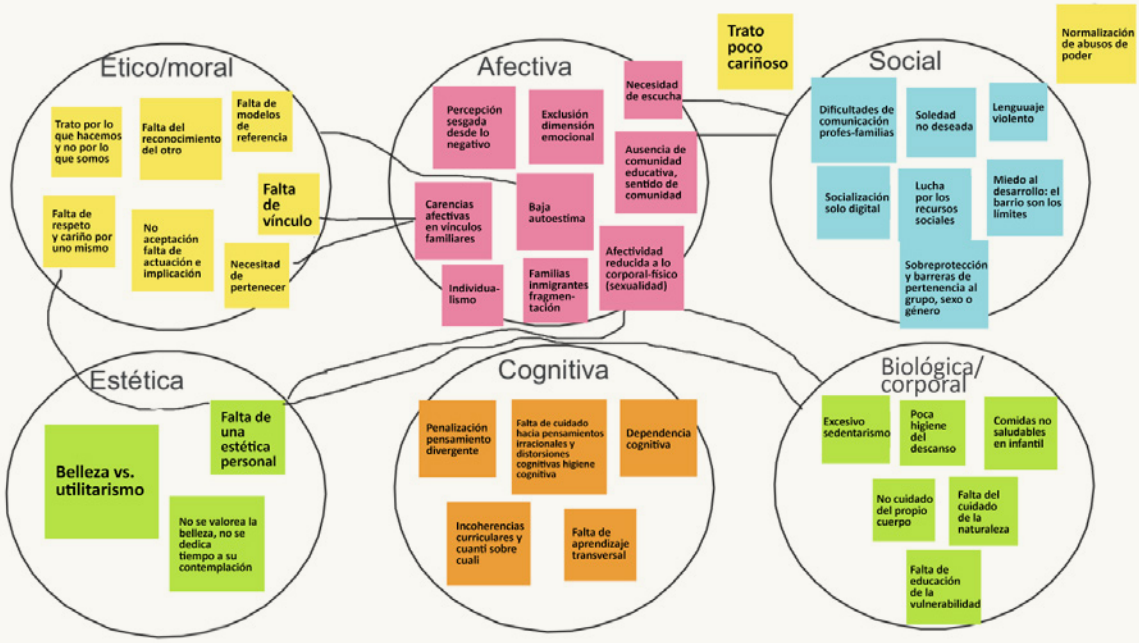
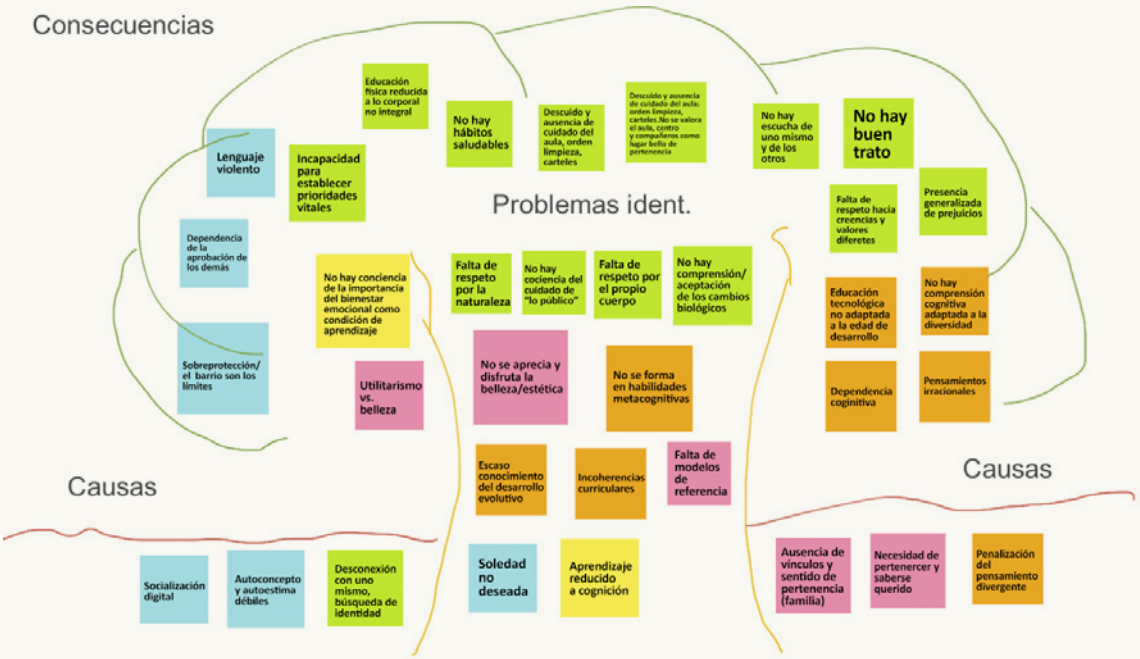


FIGURA 5. Clasificación de las necesidades de orientación como problemas, causas y consecuencias.



La segunda actividad partió del visionado del corto, "Binta y la gran idea", un breve cortometraje que permite identificar de manera muy clara las verdaderas necesidades del ser humano en sus diferentes dimensiones.

"BINTA Y LA GRAN IDEA"

Es uno de los cinco cortometrajes que corresponden a la película *En el mundo a cada rato*, 2007, producida por Tus ojos, en la que cinco directores muestran su visión sobre distintas realidades que afectan a la infancia y por las que UNICEF trabaja en todo el mundo.

— **2007.** Senegal, España. **31 min.**
— Fue financiada por UNICEF
— Director: Javier Fesser
— Guion: Javier Fesser
— Reparto: Zeynabou Diallo (Binta), Agnile Sambou (padre de Binta), Aminata Sané (Soda)
— **Nominada al Óscar Mejor Cortometraje 2007**

Sinopsis
Binta es una niña africana de siete años que vive en una preciosa aldea junto al río Casamance, en el sur de Senegal, y va al colegio. Cuenta en off la "gran idea" de su padre, a la que ella no es ajena. Su padre es pescador en esta pacífica aldea. Un amigo le cuenta las maravillas que ocurren en las tierras de los blancos, "los tubab", que puedan coger millares de pescados con barcos más grandes equipados de técnicas muy importantes, que viven en la abundancia. También le cuenta que para defender sus riquezas van armados, y le enseña una de las maravillas, el reloj que suena a mediodía en punto. "¿Qué sucede al mediodía?", pregunta el padre de Binta. "¡Pues que la alarma suena!", contesta el amigo.
Narra Binta la vida del poblado, el trabajo colectivo a pesar de que las tierras son particulares, la escuela, la obra de teatro que monta el maestro para contar a los vecinos que las niñas deben ir a la escuela, la necesidad de que las niñas también aprendan para que no les pase como a la madre de Soda, su prima, a la que engañan cuando va a vender su fruta al mercado.
Se muestran en el film la fuerza del teatro, la solidaridad, la vida sencilla, la creatividad de vivir con lo que se tiene. La gran idea llega por fin a las autoridades: el padre de Binta desea mejorar el mundo mediante la adopción de un niño blanco, destetado preferiblemente, para enseñarle a vivir en una sociedad sostenible, solidaria, sencilla, en la que no se necesiten armas para defender los beneficios.

Fuente: https://educomunicacion.es/aulacreativa/binta.htm

Una vez visto el corto, se solicitó una reflexión personal guiada por las siguientes preguntas:

– Impresión general acerca del cortometraje.
– ¿Cuáles son las verdaderas necesidades del ser humano?
– ¿Qué valores aparecen en el corto?
– ¿Cómo se relacionan con las seis dimensiones del MOI?

Se muestra a continuación, un ejemplo de cómo los participantes vincularon el corto con las seis dimensiones del MOI:

Dimensión biológica/corporal	Las relaciones intergeneracionales en la conciencia del paso del tiempo. El respeto a la naturaleza. (…)
Dimensión cognitiva	La educación como factor de progreso. La previsión de problemas futuros y la ideación de soluciones. (…)
Dimensión afectivo-emocional	La cooperación. Las relaciones entre grupos e individuos. Los conflictos entre lo que se "debe hacer por cumplir las normas" y lo que "es bueno". (…)
Dimensión estético-artística	La alegría por una canción y baile compartidos o la vida en la naturaleza. (…)
Dimensión social/cívica	La cooperación. La educación como factor de progreso. Pasar de las ideas a los hechos. El machismo, la discriminación y los roles de género. Aprovecharse de las debilidades ajenas o minusvalorar a otras personas. La previsión de problemas futuros y la ideación de soluciones. (…)
Dimensión ético-moral/espiritual	Aprovecharse de las debilidades ajenas o minusvalorar a otras personas. La previsión de problemas futuros y la ideación de soluciones. (…)

La sesión concluye con una puesta en común de aprendizajes a partir de la práctica del árbol de problemas y el visionado del cortometraje.

UT3
UNIDAD TEMÁTICA 3

CRITERIOS Y REQUISITOS NECESARIOS PARA LAS BUENAS PRÁCTICAS EN ORIENTACIÓN

OBJETIVOS

Objetivos generales

- Identificar buenas prácticas como respuesta a las necesidades de orientación detectadas en centros educativos en contextos desfavorecidos.
- Reconocer los criterios implícitos en las buenas prácticas identificadas y presentadas.

Objetivos específicos

- Analizar buenas prácticas en orientación educativa identificando criterios comunes.
- Comparar elementos característicos de buenas prácticas en los diferentes ámbitos de la orientación educativa.
- Diseñar un Plan de Orientación desde el MOI basado en los criterios de buenas prácticas en orientación educativa.
- Planificar la implementación del Plan de Orientación desde el MOI a corto, medio y largo plazo.

CONTENIDOS

1. Hacia una definición de buenas prácticas.
2. Principios y criterios para la identificación de buenas prácticas en orientación educativa:
   2.1. Trabajo en red
   2.2. Impacto social positivo
   2.3. Independencia y sostenibilidad de los resultados
   2.4. Eficacia
   2.5. Enfoque multidimensional e interdisciplinar
   2.6. Transferibilidad y visibilidad
   2.7. Análisis de casos para la identificación de criterios de buenas prácticas

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

Primera fase

A través de la exposición de un conjunto de buenas prácticas en orientación, los participantes reflexionan, en primer lugar, sobre los objetivos, naturaleza de la práctica, tipo de necesidades que aspiran a cubrir y dimensiones de la persona que se trabajan de modo específico. A partir de estos ejemplos, los miembros del curso pueden encontrar la inspiración necesaria para desarrollar nuevas historias de vida basadas en el MOI o aplicar los principios de orientación integral a la casuística de su propio centro.

Segunda fase

Una vez que se han descrito las buenas prácticas, se presentan varias definiciones sobre la condición de buena práctica, a partir de una serie de referencias basadas en la investigación y comparando los puntos que tienen en común, pero también la aportación de cada una de ellas:

- Es una actuación o conjunto de actuaciones sostenible, que puede ser evaluada, desarrollada para alcanzar un objetivo bien definido y que ha logrado, utilizando los recursos disponibles, buenos resultados escolares, mediante unos procedimientos adecuadamente ordenados que son nuevos o mejoran los existentes y que pueden ser transferidos a otros contextos (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, 2018, p. 7).
- Ejemplos exitosos de cambio en modos de hacer que mejoran un estado de cosas existente y que comportan una serie de criterios o estándares a los que se atienden (Abdoulaye, 2003, p. 3).
- Aquella actividad o conjunto de actividades que cumplen una serie de criterios o indicios de calidad, y que la certifican como adecuada, pertinente, ajustada e indicada para el contexto sociocultural del centro en el que se desarrolla (Bascón et al., 2010).
- Experiencias exitosas, con altos estándares de calidad y que los efectos positivos que provocan sobre la población a la que van dirigidos han sido demostrados en base a la evidencia o en función de unos criterios predeterminados. Podemos decir que una buena práctica en el ámbito de la inclusión social define la mejor manera posible de realizar una acción específica que se haya realizado hasta el momento (Boletín del Observatorio de la Exclusión Social, 2022).
- Son iniciativas dotadas de originalidad que inspiran el concepto de una acción transferible, sustentable e innovadora, homologable a determinados territorios (Gradaille Pernas y Caballo Villar, 2015).

Esta clasificación se completa con un conjunto de criterios que, según la UNESCO, no tienen un carácter binario (lo cumple o no lo cumple), sino que sirven como guía para su identificación, elaboración y evaluación en el ámbito social:

- **Innovación.** Se concibe como una mejora del servicio prestado, aumentando la capacidad global de una estructura organizativa para dar soluciones a determinados problemas; al tiempo que introduce modos creativos de hacer en la medida en que rompen con los hábitos y las referencias del pasado. En definitiva, incorpora elementos o mejora los existentes para perfeccionar el funcionamiento interno o externo de una determinada acción.
- **Eficacia/eficiencia.** Una buena práctica debería ser eficaz porque satisface los objetivos propuestos; y eficiente, porque lo consigue utilizando del mejor modo los recursos económicos, materiales y humanos disponibles para tal fin.
- **Sostenibilidad.** Una iniciativa es sostenible cuando cuenta con una estructura organizativa, técnica, económica y social que permite su funcionamiento de forma armónica a lo largo del tiempo. A este respecto, resulta importante la permanencia o capacidad de mantener un servicio con una calidad aceptable durante un período razonable, pues el logro de objetivos a corto, medio y largo plazo permite visibilizar un impacto sostenido ya que produce efectos duraderos.
- **Replicabilidad o transferibilidad.** Un proyecto, un programa o una acción es replicable cuando sirve de referencia para desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones similares en otros lugares. Se entiende por transferibilidad, la capacidad de una experiencia para permitir la repetición de sus elementos esenciales en un contexto distinto al de su creación, con elevadas probabilidades de éxito.

Para demostrar que no existe una única definición de buena práctica, ni tampoco una clasificación universalmente adoptada sobre cómo y cuándo se cumple, se enumeran los diez criterios empleados por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2018) que sirven, como se ha señalado más arriba, de guía para poder evaluar la funcionalidad de este tipo de herramientas para la tarea de orientación integral.

¿QUÉ CRITERIOS DEFINEN A UNA BUENA PRÁCTICA?

1. Es una acción, es decir, que se trata de hechos evidenciables, que se pueden constatar y que producen efectos.
2. Responde a una necesidad identificada y, por lo tanto, tiene un objetivo definido.
3. Es innovadora, porque introduce nuevos elementos o mejora los existentes.
4. Está fundamentada en un modelo lógico, esto es, tiene una secuencia de pasos ordenados de manera racional y que desarrollan una estrategia basada en la evidencia.
5. Está bien documentada (lo que va a facilitar su transferibilidad o replicabilidad).
6. Es efectiva o eficaz, porque logra el efecto deseado, y eficiente porque lo hace usando los recursos de los que dispone.
7. Cuenta con una amplia participación de las personas implicadas.
8. Dispone de los recursos necesarios para su desarrollo y es sostenible porque se puede mantener en el tiempo con esos recursos.
9. Posee un sistema riguroso de seguimiento de los resultados, que evalúa, y tiene mecanismos que permiten la retroalimentación.
10. Presenta un código ético específico que guía la implementación de la práctica.

Fuente: Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2018).

Por último, se propone una tarea a realizar que será objeto de puesta en común en la última unidad temática. El objetivo de esta tarea es incorporar el MOI a la tarea de orientación de los centros, con arreglo a las siguientes pautas:

- Definir un trabajo individual o por parejas, en formato de buena práctica, con varias opciones a elegir:

  A. Crear buenas prácticas en donde se trabajen las dimensiones del MOI.
  B. Retomar buenas prácticas ya existentes en orientación educativa e incluir aquellas dimensiones del modelo que están menos trabajadas o que no están presentes.
  C. Incluir una propuesta basada en el modelo integral dentro del plan de acción tutorial (trabajo conjunto con tutores).

- El formato de buena práctica deberá contener los elementos siguientes:

  A. Título de la propuesta.
  B. Nombre completo de las personas que han elaborado el trabajo.
  C. Contextualización (descripción del centro/descripción departamento de orientación).
  D. Necesidades detectadas y las dimensiones a las que corresponden según el MOI.
  E. Objetivo de la propuesta.
  F. Descripción de la propuesta (incluye fotos).
  G. Rol/funciones del orientador/a y vinculación con tutores.
  H. Evaluación de la propuesta.
  I. Reflexión final.

- Las propuestas pueden tener un alcance a corto, mediano y/o largo plazo.
- El seguimiento del trabajo se realizará a través de las sesiones *online* en las que los formadores prestarán su apoyo para el diseño, aplicación y evaluación del MOI.
- Cada propuesta incluirá indicadores de evaluación y se presentará en 15-20 minutos como actividad principal de la Unidad Temática 4.

UT4
UNIDAD TEMÁTICA 4

BUENAS PRÁCTICAS EN LA ORIENTACIÓN Y DESARROLLO INTEGRAL DE LA PERSONA

OBJETIVOS

Objetivo general

Aplicar las seis dimensiones del MOI en las buenas prácticas identificadas.

Objetivos específicos

- Sintetizar el trabajo desarrollado para la elaboración de un Plan de Orientación desde el MOI.
- Compartir el plan elaborado.
- Reconocer aspectos positivos y limitaciones en los planes desarrollados y presentados en clase.
- Evaluar las buenas prácticas según estándares basados en la literatura.

CONTENIDO

Elaboración de buenas prácticas basadas en el MOI en entornos escolares vulnerables y presentación en sesión plenaria.

DESARROLLO

Es importante que los formadores hagan una valoración inicial del trabajo presentado y sugieran a los asistentes breves aportaciones y recomendaciones sobre las buenas prácticas defendidas en la sesión de trabajo conjunta. La versión final de la buena práctica se entrega al término de las sesiones presenciales para incorporar las ideas de mejora propuestas por los asistentes. Los trabajos se suben a la plataforma del curso tras ser evaluados según los criterios indicados en la UT3.

EJEMPLO DE BUENA PRÁCTICA: Escuela sostenible en el CEPA Daoiz y Velarde – Orcasur/Comunidad de Madrid

¿Qué es?

El Centro Educativo de Personas Adultas (CEPA) Daoiz y Velarde está ubicado en el barrio de Orcasur, un barrio que fue creciendo en respuesta a las chabolas que se fueron construyendo en la década de los 70-80. El centro cuenta con población inmigrante (nacional e internacional), con población analfabeta y mayor, con población altamente motivada en obtener el título de Secundaria vía presencial (6 grupos) o vía *online* (2 grupos), con 4 grupos de iniciados, un grupo de español para extranjeros, un grupo de actividades complementarias en informática e inglés y dos grupos de FP básica de informática.

Reunidos en la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) y en las reuniones de departamentos, a principio de curso, a partir de los aspectos de mejora recogidos en la memoria del curso 2021-2022, se realiza el análisis de las necesidades y problemas, sus causas y sus consecuencias utilizando la herramienta del árbol de problemas y el análisis DAFO/FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas).

Desde el Departamento de **Orientación** ejercemos el **rol y funciones** de liderazgo compartido, mediador, asesor, coordinador de recurso, comunicador/difusor, evaluador e impulsores del cambio a través de la educación de escuela sostenible en todos los ámbitos, competencias y criterios de evaluación del currículo (PAPE-A), en las tutorías (PAT) y en las acciones de toma de decisiones en el Programa de Orientación Académica y Profesional (POAP).

En el aula virtual del curso del CRIF Las Acacias, se propone un banco de recursos, actividades, estrategias de enseñanza y aprendizaje e instrumentos de *feedback* y evaluación. Se elabora el proyecto propio del CEPA partiendo de la información/análisis de recogida a través de cuestionarios (Google formulario: conocimientos previos; Padlet: propuestas de acción causas y efectos). Dicho proyecto personal y diverso se extiende poniéndose en conocimiento al Consejo Escolar donde se reúne la comunidad educativa (representantes del alumnado, del profesorado: equipo directivo y docente), y representante de la Junta Municipal de Distrito de Vicálvaro y se decide comprometernos en ser centro/escuela sostenible en proceso de mejora del alumnado, del centro y del barrio, con arreglo a unas necesidades constatables:

Mejorar/ME, Mejorar/LES y Mejorar/NOS

El reto

Caminar juntos durante los tres últimos años recibiendo una formación del CRIF Las Acacias que nos ayude a reflexionar desde los **modelos teóricos** de los que partimos:

1. La **Agenda 2030** relacionada con el cuidado amoroso de la casa común que es el mundo.
2. El **Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)**.
3. La **filosofía Ubuntu**.

Desde los tres ámbitos de intervención de la Orientación (PAT, PAPE-A y POAP) se propone intervenir desde el **Modelo de Orientación Integral (MOI)** en este contexto vulnerable, con acciones concretas, tomando como base las seis dimensiones de la persona.

El objetivo

Empoderar al alumnado hacia un cambio integral personal y colectivo trabajando las competencias y capacidades a desarrollar en cada programación (PGA).

¿En qué consiste?

En una orientación conjunta y colectiva de arriba abajo y viceversa (vertical recíproco), así como desde la horizontalidad (entre compañeros de las diferentes clases: niveles iniciales, N1, N2, FP-Básica, ELE, actividades complementarias) y los diferentes turnos (mañana y tarde).

***Mejorar/ME.** Reflexionar con el alumnado y el profesorado sobre nuestros hábitos de consumo de agua y luz, sobre la movilidad sostenible, el consumo responsable, las 3R (reciclar, reutilizar y reducir) y el cuidado de la biodiversidad con propuestas de acciones concretas:

1. Concurso de pintura y escritura sobre el agua.
2. Entrevistas a los docentes y alumnado sobre la movilidad y consumo responsable.
3. Centralizando los contenedores de reciclaje en un punto limpio único en el CEPA.
4. Dotando de casas y alimento para los pájaros (flora autóctona: vencejos y golondrinas…).
5. Analizando los conceptos presentes en las facturas del gas, del agua, cambios en la nomenclatura de ahorro energético, etc.

***Mejorar/LE.** Invitar a la Escuela Oficial de Idiomas, al EOEP general y al EAT de Vicálvaro-Usera (ubicados en las mismas instalaciones del CEPA) a formar parte de escuela/centro sostenible, con propuestas de acciones concretas:

1. Difusión clara con cartelera, señalización del centro (WC y consumo del agua; punto limpio unificado; uso de los paneles solares y conocimiento de su presencia; señalización con código QR de la flora y fauna típica del barrio, etc.).
2. Valoración a nivel curricular de todas las acciones trabajadas en los ámbitos (lingüístico, social y tecnológico).
3. Invitación de profesionales que compartan buenas prácticas e inclusivas de trabajo de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles en contextos vulnerables (Jornadas abiertas presenciales u *online*), etc.

***Mejorar/NOS.** Transferir los conocimientos investigados y reflexionados en clase en nuestras casas, vecindad, asociaciones, Junta Municipal de Distrito (JMD). Ser abejas polinizadoras de los cambios experimentados en nosotros mismos y nuestro centro educativo, con propuestas de acciones concretas:

1. Difusión en los blogs y webs de la JMD, asociaciones, entidades, etc.
2. Asistencia a los programas de radio del distrito y proponerlo en otros distritos.
3. Realización de una investigación y diálogo entre generaciones de la memoria emocional en el uso del agua, la electricidad, los desplazamientos en sus países de origen hace 30 años y en el momento actual, etc.

Necesidades detectadas

- — Necesidad de empoderar/capacitar/dotar de herramientas y recursos de reflexión y mejora integral de cada alumno y alumna, así como de sus familiares, amigos y del barrio en general.
- — Necesidad de sentirse parte de un proyecto común de mejora individual/personal y colectivo (sentido de pertenencia al centro, al barrio, a una historia con raíces que se extienden a otros países).
- — Necesidad de expresarse con belleza y difundir los proyectos trabajados desde el DUA con accesibilidad para todos y todas.
- — Necesidad de dejar un legado de mejora a nivel ético, moral y de trascendencia.
- — Necesidad de ser escuchados e interpelados por las realidades investigadas a nivel social y cívico.
- — Necesidad de cuidado de nuestro barrio, casas, centro educativo y el mundo como casa común.

Dimensiones

- — **Dimensión cognitiva:** se mejora la capacidad de saber el consumo exacto en el centro, en casa, en el barrio de energía y agua, así como la cantidad de material reciclado (se pesan cada semana las bolsas de cada contenedor del punto limpio común y se ve si vamos reduciendo el consumo), etc.
- — **Dimensión social y cívica:** se favorece el uso del transporte público y de las bicicletas en los desplazamientos reduciendo los efectos negativos del uso del coche. Se han instalado barras para poder aparcar las bicis y otros vehículos no contaminantes (patinetes). En el caso de ser obligatorio el uso del coche, compartir con otros compañeros y compañeras del grupo.
- — **Dimensión biológica/corporal:** se ofrece un espacio para compartir sus preocupaciones, sentimientos, emocionario histórico de sus países, dudas y miedos, desarrollando hábitos saludables para el cuidado físico, psicológico y espiritual.
- — **Dimensión afectiva:** se desarrolla el sentimiento de pertenencia al grupo clase, al centro educativo y al barrio. Creación de vínculos con el alumnado de otras clases, otros horarios, otras edades, etc.
- — **Dimensión estética:** se crean unos recursos de cartelería, códigos QR que nos dirigen a los blogs y webs del centro y personales, padlets del Departamento de Orientación y de español para extranjeros (ELE), etc., para la difusión y extensión de las investigaciones y propuesta compartida del proyecto de escuela sostenible.
- — **Dimensión transcendental/moral/ética:** se fomenta una toma de decisiones dirigida a la autonomía y a la responsabilidad, a establecer unos valores dirigidos al bien común, a la crítica y cambio de nuestros hábitos, solidaridad, etc.

Evaluación de la propuesta

La evaluación es continua, formativa y sumativa partiendo de los niveles de cada alumno y alumna. Se evalúa el proceso de enseñanza y aprendizaje. El *feedback* del DUA es fundamental, teniendo en cuenta la autoevaluación de todos los participantes, la coevaluación y la evaluación del proceso y del final. Para ello, se aplican instrumentos de evaluación, coevaluación y autoevaluación:

- — Cuestionarios de utilidad/funcionalidad de los recursos y eficacia de los aprendizajes.
- — Relato de lo aprendido en el día.
- — Cuestionario de satisfacción (escala de 0 a 5 y preguntas dicotómicas sí/no).
- — Asistencia y participación en la clase.
- — Diana del aprendizaje y termómetro/semáforo del aprendizaje.
- — Rúbricas de aprendizaje.

Testimonio final

Como orientadora desde el MOI soy una pieza del dominó que va ayudando a levantar la de cada miembro de la comunidad educativa en general y al alumno y alumna en concreto, protagonistas en su proceso de enseñanza y aprendizaje, en la acción tutorial y en la toma de conciencia en el POAP; activo y hago de puente mediando y facilitando oportunidades de encuentro e impacto (líder educativo), creando un "efecto dominó", "multiplicador" o de abeja polinizadora que lleva las estrategias y recursos que empoderan y facilitan un cambio personalizado y comunitario.
Agradezco a todos los organizadores de este curso, a los ponentes y a mis compañeros y compañeras. Gracias por facilitarnos este espacio y tiempo de reflexión conjunta, como decía un gran amigo de camino: "Empecemos (…) pues hasta ahora poco o nada hemos hecho".

¡¡¡Gracias!!!

2.9. **Cuestionario de autoevaluación**

En este apartado se ofrece un breve cuestionario de autoevaluación donde se incluye una relación de ítems que, con carácter general, permiten considerar algunos logros vinculados a la tarea de orientación, tras seguir el modelo formativo propuesto en este manual.

Conviene aclarar que estos ítems se refieren a conocimientos, destrezas y actitudes autopercibidos y excluyen acciones ya que, en una intervención de tan corta duración, no daría tiempo a modificar los comportamientos individuales.

Por último, al ser una reflexión subjetiva solo produce una valoración subjetiva, completamente distinta de la que se planteará en el capítulo siguiente que, por su diseño, estrategias de estimación y resultados, permite conocer la eficacia de los objetivos propuestos para el proyecto Liderar una educación integral (LEI). Formación para profesores, tutores, orientadores y voluntarios, de manera objetiva.

Conocimiento de entornos vulnerables y contextos desfavorecidos

— ¿Tengo la habilidad de identificar los elementos clave de la estructura y dinámica de un centro situado en un entorno vulnerable?
— ¿Trabajo en equipo con tutores y equipos directivos?
— ¿Soy capaz de detectar de manera más eficaz las necesidades del alumnado en contextos desfavorecidos?
— ¿He ampliado mi perspectiva sobre la dinámica de un centro en entornos vulnerables?
— ¿Me percibo capaz de reconocer las necesidades de orientación en contextos desfavorecidos?

La orientación a través de un enfoque integral de la persona

— ¿Soy capaz de llevar a cabo una orientación integral, ayudando al desarrollo del alumno desde las distintas dimensiones de la persona?
— ¿Me percibo capaz de favorecer la toma de decisiones de los alumnos tanto a nivel personal como académico y profesional teniendo en cuenta su singularidad?
— ¿Tengo las destrezas y habilidades necesarias para desarrollar una orientación integral que favorezca una acción orientadora positiva?
— ¿Me veo capaz de integrar en los planes de acción tutorial que desarrollo en mi centro un modelo de orientación basado en la educación integral?
— ¿Aplico un modelo de orientación que procure elevar las expectativas de los alumnos en todas las facetas de su personalidad?
— ¿Diseño, desarrollo y aplico buenas prácticas de orientación para fomentar el desarrollo integral de la persona?
— ¿Mejoro la coordinación con otros servicios, departamentos o personal de administración del centro para desarrollar una buena práctica de orientación?
— ¿Participo en programas de formación permanente para mejorar la calidad de la orientación que desarrollo en el centro?

CLAVES SECCIÓN 3

— La metodología *Peer Learning Group* (PLG) se ha mostrado eficaz a la hora de elaborar el curso de formación para orientadores; y también ha contribuido a que tal curso tuviera una orientación hacia la educación integral de los estudiantes situados en contextos desfavorecidos.

— Los participantes han visto mejoradas sus competencias para ejercer como orientadores tras el curso de formación: la mejora es más elevada en lo referente al Modelo de Educación Integral (MOI), trabajando el desarrollo de las distintas dimensiones de la persona (+1,91); lo es también en el conocimiento de los factores que dificultan el trabajo de los orientadores en contextos desfavorecidos (+1,64). La mayor diferencia se observa en el intercambio de buenas prácticas como respuesta a las necesidades de los estudiantes en contextos desfavorecidos (+2,36).

Cuadro resumen de los incrementos resultantes de los cuestionarios inicial y final aplicados a los orientadores tras la formación

ÍTEM	DIFERENCIA PRE-POST	
IE1.1. El Modelo de Educación Integral (MOI)	**+1,27**	●
Ítem 1. Soy capaz de llevar a cabo una orientación integral, contemplando las distintas dimensiones de la persona.	+1,91	●
Ítem 2. Sé promover la acogida de alumnos mediante acciones concretas.	+1,45	●
Ítem 3. Me percibo capaz de favorecer la toma de decisiones de los alumnos tanto a nivel personal como académico y profesional.	+1,00	●
Ítem 4. Soy capaz de ayudar a la toma de decisiones de mis alumnos teniendo en cuenta las distintas dimensiones de la persona.	+1,00	●
Ítem 5. Tengo la destreza para desarrollar una orientación integral que favorezca una acción orientadora positiva.	+1,00	●
IE1.2. Planes de acción tutorial y apoyo a los tutores	**+1,18**	●
Ítem 6. Me veo capaz de integrar en los planes de acción tutorial que desarrollo en mi centro un modelo de orientación basado en la educación integral.	+1,45	●
Ítem 7. Soy capaz de desarrollar un plan de apoyo a tutores con una perspectiva de educación integral del alumnado.	+1,45	●
Ítem 8. El desarrollo de una perspectiva de educación integral en los planes de apoyo a los tutores mejora su eficacia.	+0,91	●
Ítem 9. La acción tutorial individual puede favorecer la educación integral de los estudiantes.	+0,91	●
IE2.1. Necesidades de orientación en contextos desfavorecidos	**+0,94**	●
Ítem 10. Me percibo capaz de reconocer las necesidades de orientación en contextos desfavorecidos.	+1,00	●

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

CLAVES SECCIÓN 3

Cuadro resumen de los incrementos resultantes de los cuestionarios inicial y final aplicados a los orientadores tras la formación

ÍTEM	DIFERENCIA PRE-POST	
Ítem 11. Un modelo de orientación centrado en la educación integral mejora la respuesta a las necesidades de los alumnos en centros en contextos desfavorecidos.	+0,27	●
Ítem 12. Conozco los factores que dificultan el trabajo de los orientadores en contextos desfavorecidos.	+1,64	●
Ítem 13. Tengo la suficiente destreza de llevar a cabo una orientación adaptada a las características y necesidades de cada estudiante en este contexto.	+1,36	●
Ítem 14. La orientación en contextos desfavorecidos debe procurar elevar las expectativas de los alumnos.	+0,45	●
IE2.2. Buenas prácticas como respuesta a las necesidades en contextos desfavorecidos	**+1,25**	●
Ítem 15. Las buenas prácticas de orientación deben fomentar el desarrollo integral de la persona.	+0,18	●
Ítem 16. Conozco buenas prácticas de orientación aplicables en contextos desfavorecidos.	+2,36	●
Ítem 17. Tengo la destreza de coordinarme con otros servicios para desarrollar una buena práctica de orientación.	+1,09	●
Ítem 18. Soy capaz de reconocer una buena práctica y la necesidad a la que responde.	+1,36	●

Fuente: elaboración propia.

Nota: para explicar los resultados del cuestionario pretest-postest se ha simbolizado la diferencia entre la valoración final con la valoración previa de cada ítem, por lo que obtenemos una diferencia indicativa de la eficacia de los cursos de formación con relación a la autopercepción acerca de los conocimientos, destrezas y actitudes para su desempeño como orientadores.

Código de interpretación de los resultados (escala Likert 1-6).

● <0 ● 0 a 0,29 ● 0,3 a 0,99 ● ≥1

3.
Evaluación[7]

Las intervenciones educativas que se diseñaron para concretar un enfoque de educación integral en el desempeño profesional de diferentes agentes educativos, en este caso, de los orientadores, se sometieron a un estudio de "funcionalidad". Mediante el diseño de una estrategia de evaluación comprensiva[8], se analizó no solo la pertinencia de la metodología empleada (*peer learning group*, PLG por sus siglas en inglés) para el diseño del curso de formación, sino también la eficacia del propio curso de formación.

Para la evaluación del PLG de orientación se diseñó una metodología mixta formada por una serie de instrumentos cuantitativos y cualitativos. En particular, se elaboró un cuestionario formado por 6 indicadores y 29 ítems, con el que poder valorar comparativamente el funcionamiento de los grupos, y una escala Likert 1-6, en la que los encuestados debían mostrar su grado de acuerdo con una serie de afirmaciones sobre el funcionamiento de los grupos. Complementariamente, se ha llevado a cabo un grupo focal con el que poder comprender en profundidad los datos cuantitativos obtenidos. Y, además, se obtuvo respuesta de un cuestionario cualitativo aplicado a los facilitadores del grupo de trabajo por pares. El análisis y triangulación de la información se hizo empleando el *software* de análisis ATLAS.ti.

Para la evaluación de la eficacia del curso de formación, se planteó un diseño pretest-postest, estableciéndose la aplicación de los instrumentos evaluativos en dos momentos: "A", previo a realización del curso, y "B", con posterioridad al mismo. Los instrumentos de medida fueron: i) cuestionarios competenciales (conocimientos, destrezas, actitudes) sobre las áreas de intervención; ii) cuestionarios de evaluación de dichos cursos de formación centrados en el proceso (adecuación y calidad, materiales didácticos, técnicas pedagógicas, plataforma, etc.) y en los aprendizajes derivados del curso de formación; y iii) grupos focales con los que poder interpretar los resultados anteriores y profundizar en ellos.

---

7. Este apartado es un resumen del Informe de evaluación realizado por Rafael López-Meseguer, Manuel T. Valdés y María José García de la Barrera Trujillo para analizar la eficacia de la metodología de los PLG y los cursos de formación del proyecto Liderar una educación integral (LEI). Formación LEI para profesores, tutores, orientadores y voluntarios.
8. Como señala la literatura científica especializada (López-Meseguer y Valdés Fernández, 2020), una evaluación comprensiva es el resultado del análisis de la coherencia lógica y la correspondencia causal de un programa. Para ello, la evaluación se orienta a conocer la adecuación del programa en términos de medios-fines, la valoración del programa por parte de los participantes del mismo y la correspondencia entre los cambios que el programa prescribe y los que realmente produce.

3.1. **Resultados de la evaluación del PLG de orientadores**

Objetivo y muestra

Para la evaluación del PLG se propusieron los siguientes objetivos evaluativos: 1) conocer cómo se ha llevado a cabo el PLG; 2) analizar la calidad del proceso (materiales, recursos didácticos, facilitadores), con el objetivo de obtener evidencia acerca de la validez y viabilidad de este tipo de prácticas; 3) pilotar la eficacia de este método para la elaboración de un curso de formación sobre las áreas objeto de intervención; 4) conocer la satisfacción de los participantes; y 5) obtener información que nos permita interpretar y contextualizar los resultados obtenidos en la segunda fase de la evaluación, la correspondiente al grado de satisfacción sobre el curso de formación.

En el PLG que nos ocupa participaron 8 orientadoras, con una edad media de 49,3 años, siendo, junto al grupo de profesores, los de mayor edad media y, por tanto, con mayor experiencia docente acumulada. El 25% de las orientadoras ha completado estudios de máster, proporción que se eleva por encima del 50% en el grupo de profesores, y el 37,5% estudios de doctorado.

En lo relativo a sus centros de enseñanza, el tamaño medio es de 752 alumnos, y el grado de acuerdo medio con la afirmación "desarrollo mi actividad profesional en un centro en contexto desfavorecido o de especial dificultad" es de 3,4 en una escala de 1 a 6, siendo este el dato más bajo en comparación con los centros en los que trabajan profesores y tutores cuyos centros sí escolarizan mayoritariamente a alumnado más vulnerable.

TABLA 1. Muestra de orientadores participantes en el PLG.

	Total	Profesores	Tutores	Orientadores	Voluntarios
Sexo					
Hombres	33,3%	44,4%	12,5%	0,0%	75,0%
Mujeres	66,7%	55,6%	87,5%	100,0%	25,0%
Edad (media)	45,4	42,8	49,8	49,3	40,1
Estudios completados					
Titulación Magisterio	23,7%	55,6%	37,5%	12,5%	0,0%
Otra titulación universitaria	66,7%	55,6%	75,0%	62,5%	75,0%
Estudios de máster	33,0%	55,6%	12,5%	25,0%	37,5%
Estudios de doctorado	24,0%	22,0%	25,0%	37,5%	12,5%
Años como docente (media)	19,8	15,2	22,5	22,1	—
Tamaño del centro (media)	608	409	686	752	—
Centro desfavorecido (media)	4,4	5,3	4,4	3,4	—
N	33	9	8	8	8

Fuente: elaboración propia.

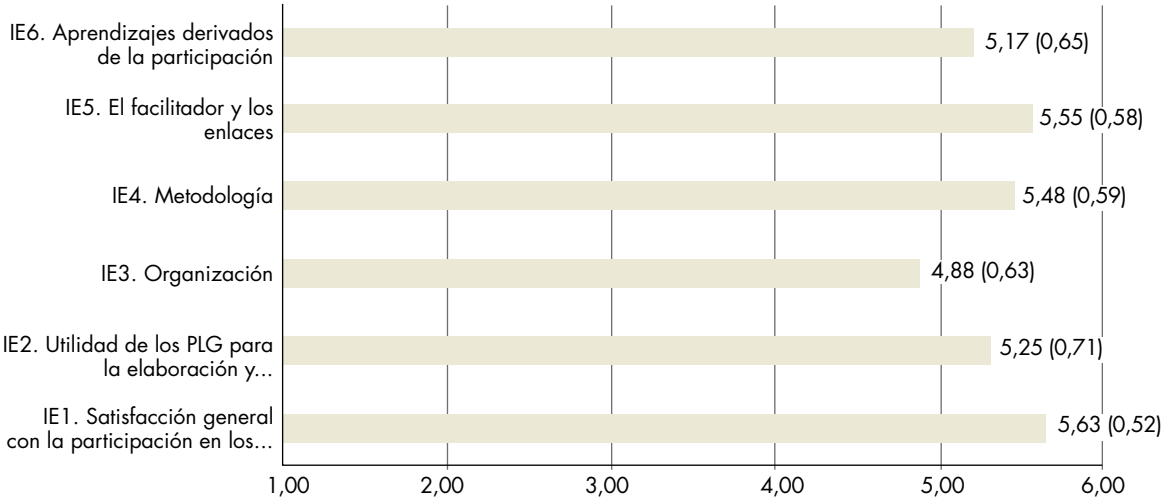
Para la evaluación cualitativa, se obtuvo una muestra suficientemente diversa en razón de algunas características de los participantes y también se ha incluido como informantes a los facilitadores en calidad de expertos sobre los temas tratados.

Resultados principales de la evaluación del PLG

Podemos afirmar que la hipótesis de que el método PLG favorece no solo la elaboración y contextualización de cursos, sino también la adquisición de nuevos aprendizajes, se ha visto refrendada mediante el propio testimonio de las orientadoras. Es decir, se ha confirmado que la discusión experta y bidireccional es útil para la elaboración del curso de formación y puede ayudar a reforzar los principios de educación integral en contextos vulnerables.

En el gráfico 1 puede observarse de manera agregada –por cada uno de los 6 indicadores de evaluación propuestos– el funcionamiento específico del PLG de orientación.

GRÁFICO 1. Media y desviación típica del grado de valoración en la evaluación global del PLG de orientación para cada uno de los indicadores utilizados.

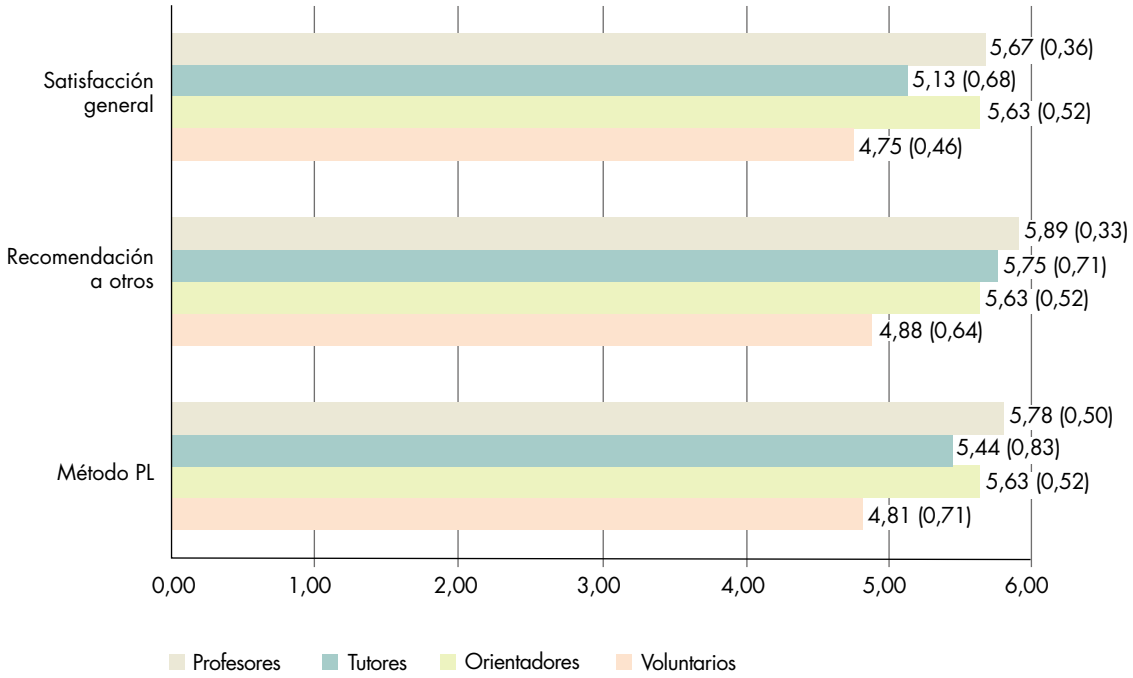


Como se puede ver, cada uno de los aspectos referidos ha obtenido una valoración muy alta (en general superior al 5 sobre 6). Ello da cuenta del buen funcionamiento del grupo en cada uno de los indicadores propuestos y sobre los que daremos una breve información en lo que sigue. Por otra parte, conviene mencionar que los resultados del trabajo cualitativo son coherentes con los resultados cuantitativos: las valoraciones obtenidas son muy positivas, siendo levemente inferior en el apartado de organización, como se verá en el apartado correspondiente.

Resultado 1. Satisfacción general con el *peer learning group* de orientación en comparación con los demás PLG.

Como puede observarse en el gráfico 2, el grupo de orientadoras ofrece respuestas muy similares al de profesores, con un alto nivel de homogeneidad en torno a los niveles máximos de respuesta, siendo muy alta la satisfacción con la metodología de trabajo empleada. Es muy probable que tenga mucho que ver con la posibilidad de compartir experiencias con compañeras de profesión.

GRÁFICO 2. Satisfacción general con la participación en los PLG.

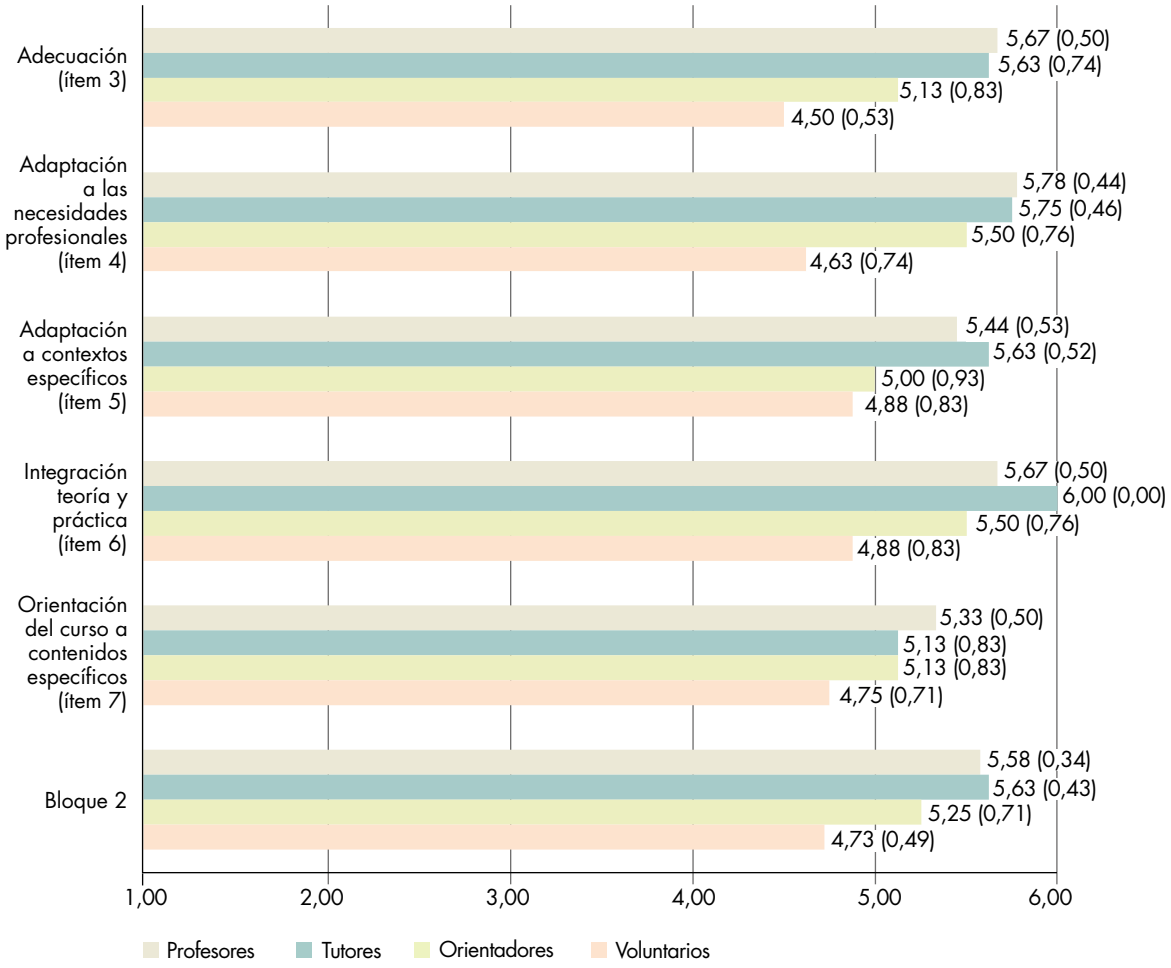


Fuente: elaboración propia.

Resultado 2. Utilidad de los PLG para la elaboración y contextualización de cursos de formación.

El objetivo central de los PLG ha sido la elaboración de cursos de formación para profesores, orientadores, tutores y voluntarios, en su caso. Las orientadoras participantes muestran una percepción de utilidad acerca de los PLG algo menor que profesores y tutores, siendo algo más críticas en el ítem 5, donde los participantes manifestaron su grado de acuerdo con la posibilidad de adaptar cursos de formación a contextos específicos. En cualquier caso, la heterogeneidad en este ítem es alta, indicando respuestas algo más críticas de uno o dos orientadores en concreto y no del grupo en su conjunto (gráfico 3).

GRÁFICO 3. Utilidad de los PLG para la elaboración y contextualización de cursos de formación.



Fuente: elaboración propia.

Con carácter general, desde una perspectiva cualitativa, la alta consideración puesta de manifiesto en los resultados cuantitativos de esta metodología como mecanismo de contextualización responde a dos factores: por un lado, pone en valor lo que ya se realiza en los centros y lo que se podría hacer, convirtiéndose todo ello en objetivos y contenidos formativos.

Uno de los aspectos más valorados por los participantes es que, mediante los PLG, se pusieron de manifiesto las necesidades profesionales "reales" a las que los cursos habrían de hacer frente. Así, por ejemplo, en el grupo de orientadoras se señaló cómo el aprendizaje entre iguales permitió detectar mejor "las necesidades en las cuales los orientadores o el departamento de orientación podía tener algún tipo de implicación".

Quizá uno de los aspectos más destacados de la evaluación sea la posibilidad de articular coherentemente teoría y práctica (ítem 6). Así, por ejemplo, una participante declaró que se tuvo la oportunidad de "concretar y de proponer, de comentar buenas prácticas que conociéramos de nuestros centros o de otros centros". Esa integración de teoría y práctica es, si cabe, de mayor alcance, pues se trataría de un mecanismo que contribuye a la transferencia de conocimientos de una manera bidireccional:

Aquí teníamos a unas facilitadoras en una parte teórica, muy universitaria, y yo creo que nosotras pusimos encima de la mesa la cruda realidad del día a día. Entonces se contraponen las dos verdades: la teoría de un laboratorio y de un universitario, y el día a día de partirnos el brazo con el adolescente que te insulta, con el otro que no quiere trabajar, con aquel... Y eso yo creo que lo aportamos el equipo que estuvimos allí trabajando.

Otro de los aspectos que hemos tratado de valorar mediante los instrumentos evaluativos empleados ha sido si los PLG facilitan la posibilidad de orientar los futuros cursos hacia una educación integral de los estudiantes. Los resultados cualitativos nos permiten observar la manera concreta en que ello se ha podido producir, que principalmente tiene que ver con dos aspectos. Por un lado, se destacó el hecho de dar a una noción teórica un carácter real y concreto, como hemos visto, aunque también se afirmó que es precisamente la noción de educación integral la que permite identificar prácticas a realizar, tal y como pone de manifiesto una participante del grupo de orientación:

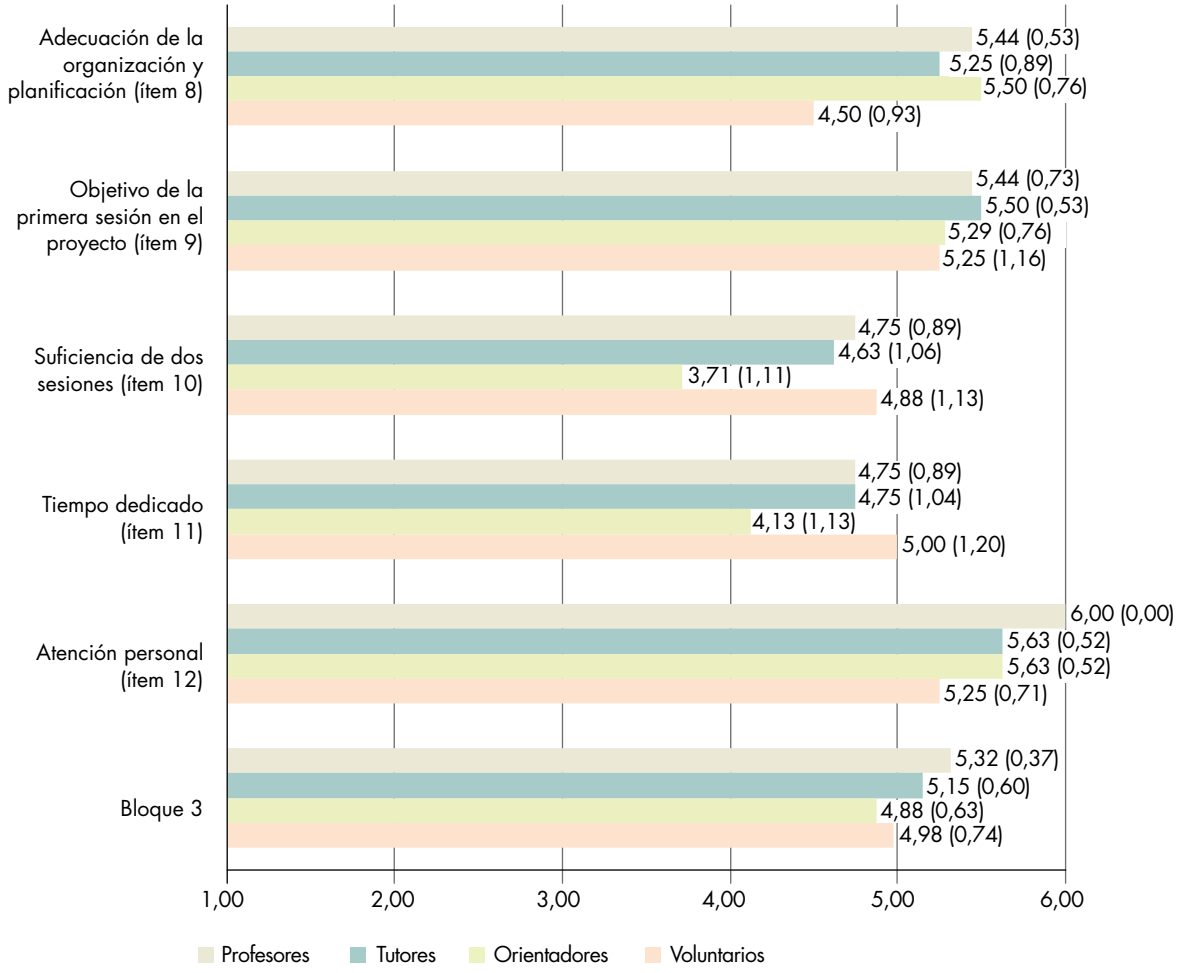
Nosotras sí que estuvimos viendo el circulito ese de la educación integral y todas las variables que tenía que trabajar. Y claro, desde orientación sí se nos venía a la cabeza que había cosas que se quedaban sin tocar muchas veces. Que tú elaborabas planes de centro, contribuías en todos ellos, y resulta que, por ejemplo, a la parte espiritual o a la parte biológica o a alguna de esas no les hacías nunca referencia.

No obstante, este trabajo bidireccional con respecto a la orientación de contenidos (educación integral), ha encontrado una valoración menor en los resultados cuantitativos que otros ítems. A este respecto, podemos aventurar algunas posibles explicaciones compatibles entre sí: la primera, que todo educador en cierta medida considera que participa de una noción de educación integral (lo cual dificulta obtener medidas altas); en segundo lugar, que la relación del contenido de algunos cursos con la educación integral viene "de serie"; en tercer lugar, que el favorecimiento de una educación integral pasa por realizar una buena labor de orientación.

Resultado 3. Organización.

Otro de los aspectos que se ha pretendido evaluar ha sido la organización del PLG desde el punto de vista de su planificación y gestión. En este bloque, si bien el nivel de satisfacción no deja de ser alto, es donde se observa un menor grado de acuerdo. Por un lado, profesores y tutores son quienes muestran una mayor satisfacción, con una media general en el bloque que supera ligeramente los 5 puntos. Por otro lado, los orientadores y voluntarios son quienes se muestran más críticos, con una puntuación global por debajo de 5 puntos sobre la que, no obstante, hay bastante heterogeneidad interna en ambos grupos. En términos generales, la opinión de los participantes es particularmente crítica en los ítems 10 y 11 relativos a la suficiencia de las dos sesiones para cubrir los objetivos pretendidos y la suficiencia del tiempo dedicado al proyecto, respectivamente (gráfico 4). Como ya se ha visto en apartados anteriores, también en esta sección hay coherencia con las opiniones de las tutoras, observadas en las herramientas cualitativas aplicadas.

GRÁFICO 4. Organización.

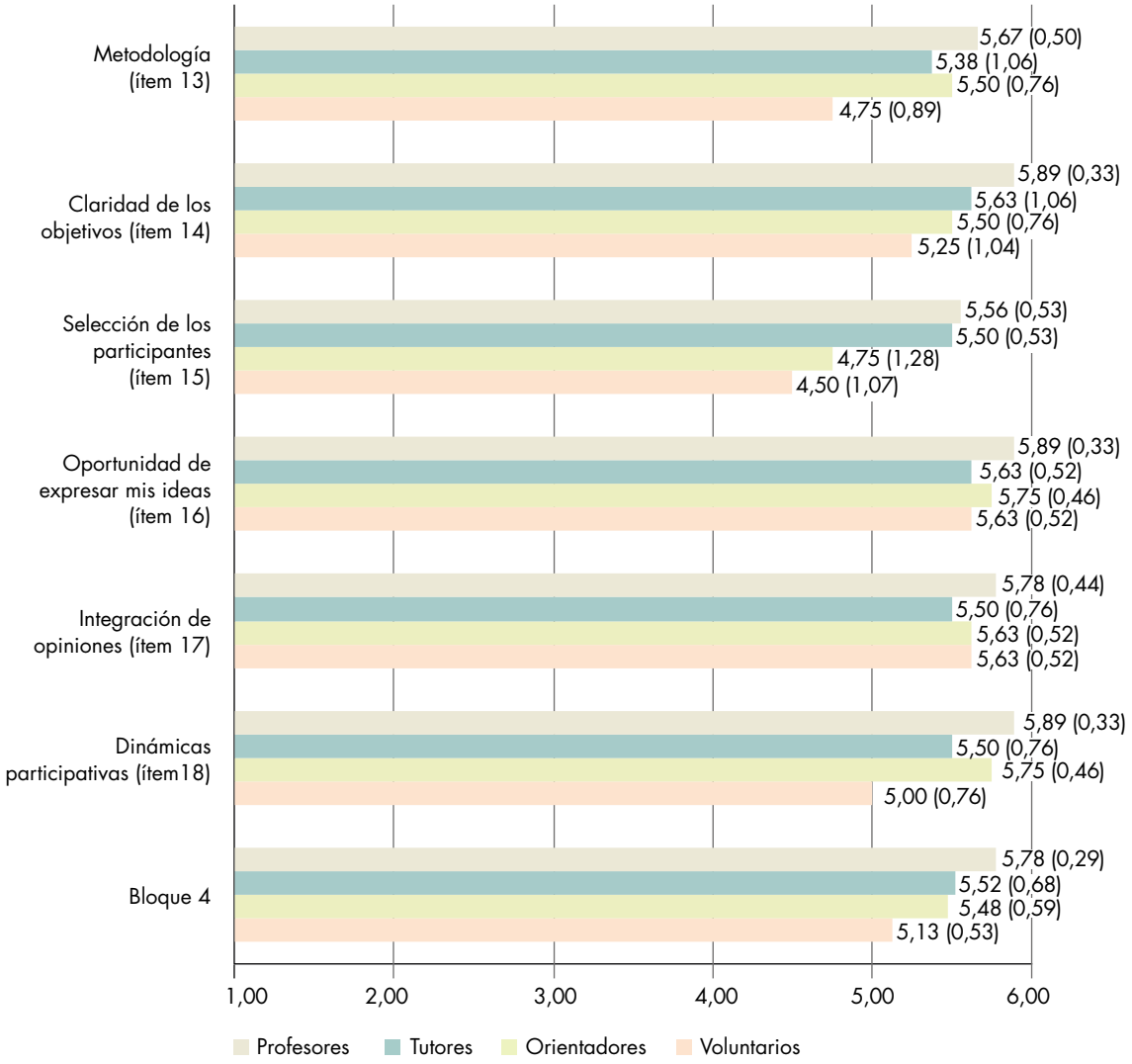


Fuente: elaboración propia.

Resultado 4. Metodología.

El nivel general de satisfacción con la metodología del PLG reflejado en la encuesta es, de nuevo, alto. Los profesores son quienes muestran un mayor grado de acuerdo en todos los ítems, seguidos de los tutores y orientadoras. En este último grupo es donde se observa una menor valoración del procedimiento de selección aplicado, pero este resultado debe ser interpretado con cierta cautela ya que podría deberse a la heterogeneidad en las respuestas por una acusada desviación de la media (gráfico 5).

GRÁFICO 5. Metodología.



Fuente: elaboración propia.

En términos cualitativos, las orientadoras participantes del grupo focal valoraron positivamente cómo se llevó a cabo la metodología del PLG: *A mí me ha encantado la experiencia. Lo que más me ha sorprendido y me ha parecido muy útil ha sido la metodología que se ha utilizado*. Sería precisamente esta metodología, tal y como señala una de las facilitadoras, la que *ha favorecido el intercambio de ideas, compartir buenas prácticas, proponer alternativas o sugerencias, así como la cocreación conjunta*. En ese buen desarrollo de la metodología han intervenido varios factores. En concreto, en este grupo de aprendizaje por pares se ha destacado el empleo de dinámicas para favorecer esa participación y la variedad del grupo: *Desde luego el grupo era muy rico, porque éramos perfiles bastante diferentes.*

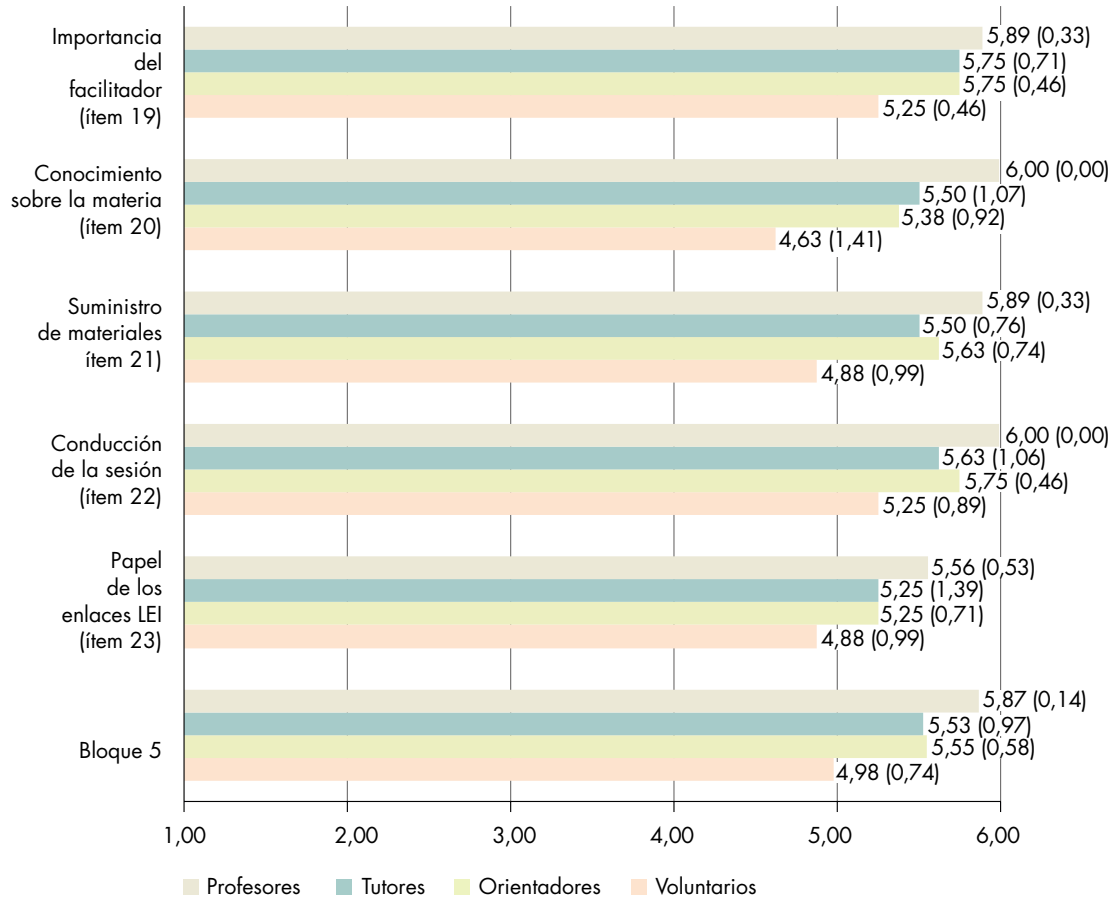
Resultado 5. El facilitador y los enlaces LEI.

Para el correcto funcionamiento de los PLG, fue necesario que la conducción de los mismos se llevara a cabo de manera eficaz, por lo que se contó con un facilitador o facilitadores expertos en la materia, para favorecer una comprensión del trabajo del orientador hacia la educación integral (enlaces LEI), sobre el que se preguntó acerca de su idoneidad.

En general, en términos cuantitativos, las opiniones de las orientadoras fueron muy similares (gráfico 6). En relación con los hallazgos cualitativos, en el grupo focal se ha puesto de manifiesto la importancia de los facilitadores por su capacidad de dejar hacer: *Nuestras facilitadoras del grupo de orientación nos proporcionaron todas las herramientas para el trabajo, y ellas fuera y observando*.

Se mencionó también la importancia de definir mejor el papel de los enlaces LEI: *porque sabía que era la persona que estaba ahí de enlace, pero realmente... vamos, su papel, su función, sus intervenciones, era una más en los grupos pequeños, una más*. De ello se deduce que hay que replantearse la idoneidad de esta figura o precisar mejor el modo de integrarse en el grupo.

GRÁFICO 6. El facilitador y los enlaces.

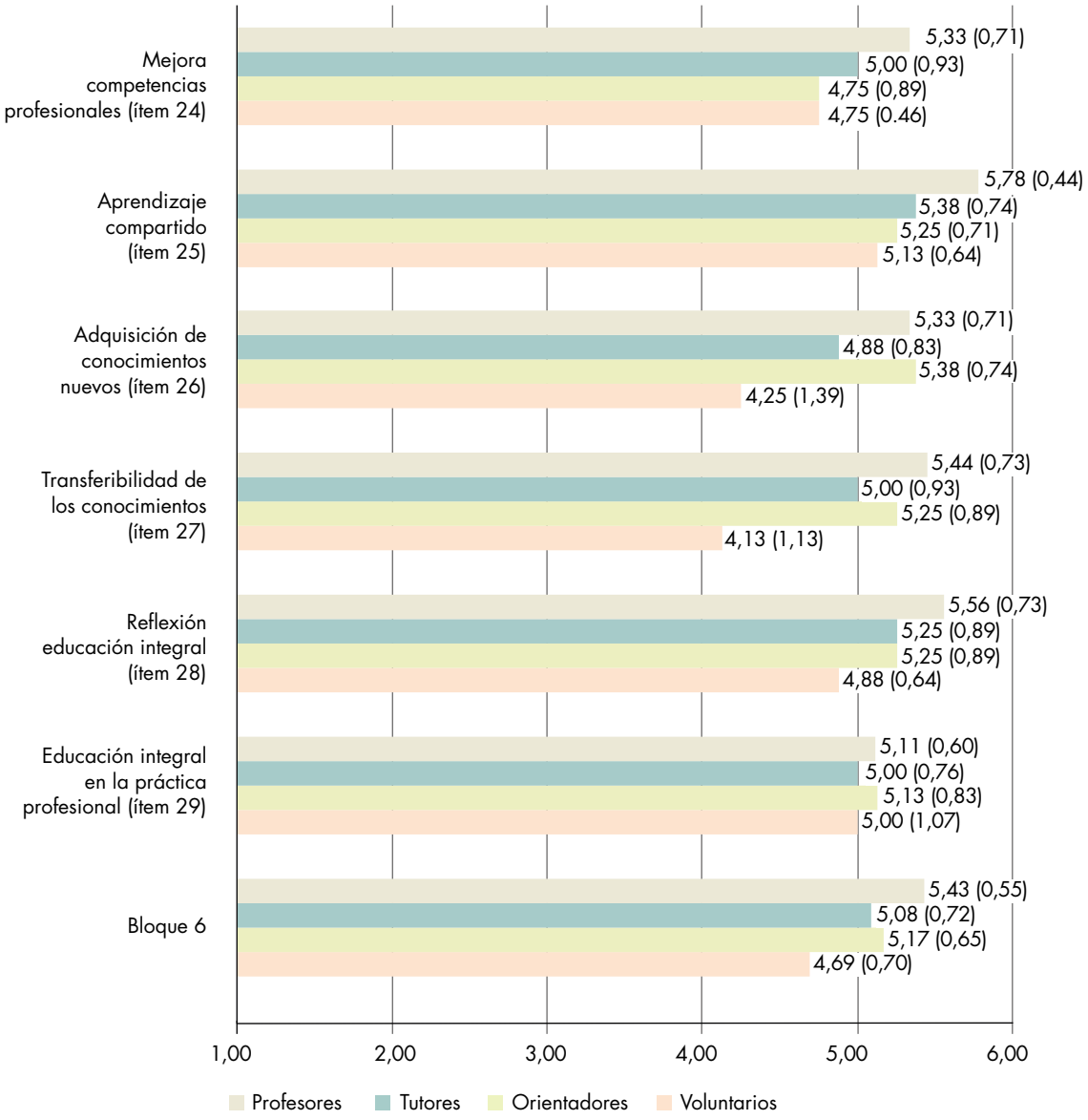


Fuente: elaboración propia.

Resultado 6. Aprendizajes derivados de la participación.

Finalmente, y aunque no formaba propiamente parte de los objetivos de la evaluación (pues cada uno de los PLG se dirigían a la elaboración y contextualización de cursos de formación), se introdujeron una serie ítems con los que poder valorar si, a través de tales dinámicas, se propiciaban algunos aprendizajes. Conviene destacar que las orientadoras reconocen especialmente la adquisición de nuevos aprendizajes empleando esta metodología (ítem 26) y que han valorado también el empleo del enfoque de educación integral en su tarea profesional, siendo menos optimistas en lo que atañe al desarrollo de competencias a emplear en su práctica profesional (gráfico 7).

GRÁFICO 7. Aprendizajes derivados de la participación.



Fuente: elaboración propia.

De nuevo, los resultados cualitativos nos permiten corroborar o matizar los datos anteriores, desde la perspectiva de las propias participantes.

El aspecto que más ha sobresalido ha sido el aprendizaje a partir de la experiencia compartida: *En toda dinámica cooperativa, como el PLG, el todo es más que la suma de las partes. Esta "excedencia" he podido verla tanto en el trabajo llevado a cabo con mi compañera como en las dinámicas generadas con el grupo.*

Por otro lado, algunas orientadoras han destacado la adecuación del marco de la educación integral para suscitar una reflexión profunda sobre su propia práctica educativa:

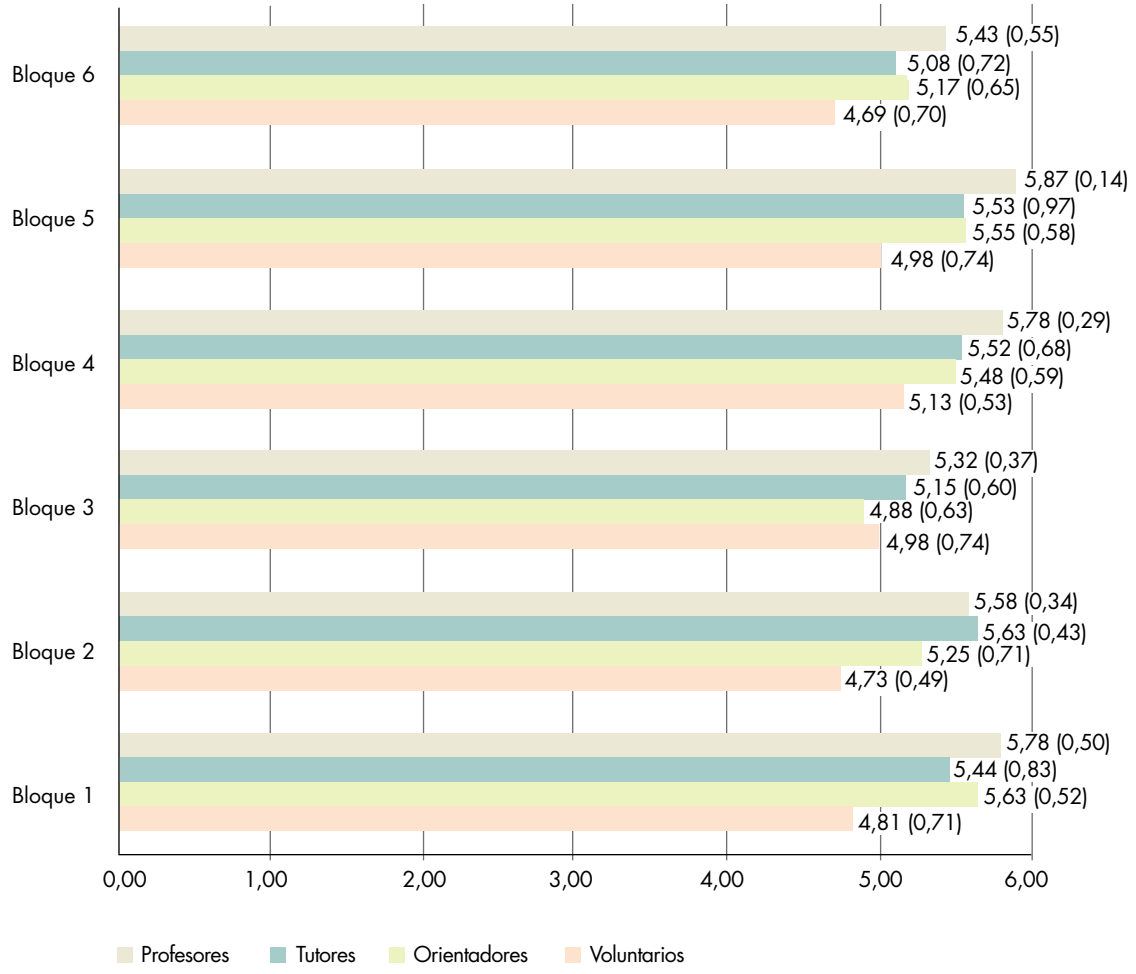
Para mí también fue importante ver cómo [...], las seis dimensiones, cómo podemos trabajarlas en el día a día. Hay que reflexionar para que no se nos escape ninguna, y sistematizarlo e incorporarlo en nuestras programaciones, etc. Y luego a nivel práctico yo desde luego, aunque sí que es verdad que tengo en la cabeza la idea de una educación integral, pero hay alguna dimensión que a lo mejor... pues la estética, por ejemplo... yo doy clase a futuros profes, y desde luego desde ese día utilizo la expresión educación integral, dimensiones, tal, y mi idea es incorporarlo de una manera más sistemática, y hacerles ver cómo todas son necesarias y todas dependen unas de otras. Eso me parece superinteresante.

Resultado 7. Síntesis del funcionamiento del PLG de orientadoras en comparación con los otros grupos de aprendizaje por pares.

En este cuadro resumen puede observarse en qué grado el PLG de orientadoras, en relación con los otros grupos de pares que se convocaron, ha sido útil para validar este método de trabajo como paso previo al diseño de cursos de formación y para conocer si se han cumplido de forma exitosa los objetivos evaluativos propuestos: a) que los procesos servirían para la elaboración de cursos de formación para profesores, tutores, orientadores y voluntarios; b) que los cursos estuvieran orientados a la educación integral de los estudiantes situados en contextos desfavorecidos.

En el gráfico 8 puede observarse de manera agregada –por cada uno de los 6 indicadores de evaluación propuestos– el funcionamiento específico de cada uno de los PLG. En particular, hemos utilizado diversos ítems sobre la satisfacción general con el proceso llevado a cabo (bloque 1); la utilidad de los PLG para la elaboración y contextualización de cursos de formación del profesorado (bloque 2); la organización general (bloque 3); la metodología de los PLG (bloque 4); sobre el papel del facilitador y los enlaces (bloque 5); y sobre posibles aprendizajes derivados del curso de formación (bloque 6).

GRÁFICO 8. Funcionamiento general y específico de los PLG.



Fuente: elaboración propia.

3.2. **Evaluación del curso de formación**

La muestra evaluada en el curso de formación de orientadores fue de 11 participantes, siendo mayoría las mujeres (81,8%) y presentando la edad media más elevada de los cuatro grupos (50,1 años). La mitad había completado estudios de máster y una cuarta parte había finalizado estudios de doctorado. Al ser un grupo de mayor edad que los demás, los orientadores acumulan más años de experiencia docente (16,8 años) y más años desempeñando las funciones de orientación (11,6 años). No obstante, el grupo de orientadores trabaja en centros de menor tamaño (572 alumnos por centro), aunque de mayor dificultad (4,1/6).

TABLA 2. Características de los participantes.

	Tutores	Orientadores	Profesores competencias	Voluntarios
Número de participantes	17	11	6	19
% Mujeres	70,6%	81,8%	66,7%	84,2%
Edad media	43,8	50,1	39,8	20,9
% estudios máster	52,9%	54,5%	66,7%	-
% estudios doctorado	17,6%	27,3%	0,0%	-
Años como docente	10,4	16,8	8,7	-
Años como tutor/orientador/voluntario	6,1	11,6	-	1,2
Tamaño del centro	829	572	409	-
Centro de especial dificultad	3,4	4,0	3,7	4,1

Fuente: elaboración propia.

Funcionamiento del curso de formación

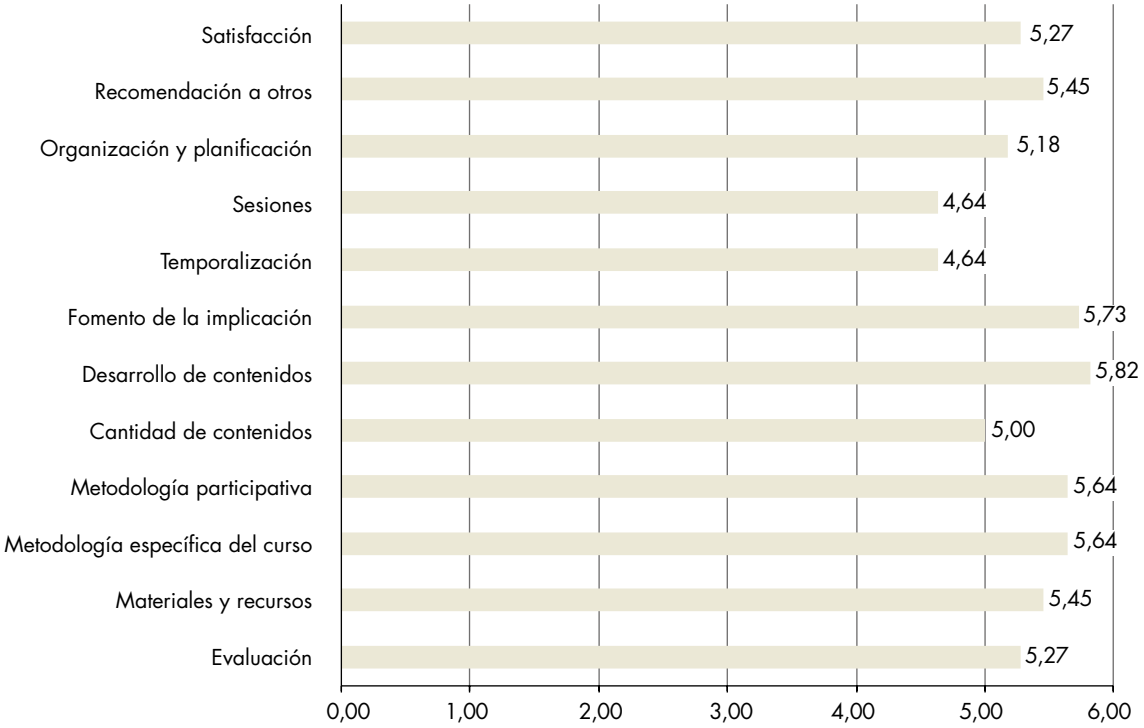
La valoración del curso realizado por el grupo de orientadores es, en líneas generales, muy positiva (gráfico 9). Los participantes manifestaron un elevado grado de satisfacción tras su impartición (media de 5,27 sobre 6) y se mostraron muy de acuerdo con la posibilidad de recomendar a otros orientadores participar en dicha formación.

La percepción sobre la organización del curso es muy positiva (5,18), aunque los participantes parecen ligeramente disconformes con el número de sesiones realizadas y el tiempo dedicado a abordar los contenidos previstos en el curso. En esa misma línea, y a pesar de que la valoración es alta, el tercer ítem con una media más baja es la adecuación de la cantidad de contenidos abordados en el curso (5,0). En conjunto, los orientadores parecen indicar que, pese a estar satisfechos en líneas generales con los tiempos y objetivos del curso, o bien las sesiones se quedaron algo cortas o bien se había previsto cubrir demasiados contenidos. No obstante, las valoraciones a este respecto son similares en el resto de cursos, lo que puede indicar que, sencillamente, los participantes en este tipo de formaciones cortas suelen considerar insuficiente el tiempo o demasiado ambiciosos los objetivos previstos.

Por otra parte, los orientadores han valorado muy positivamente el papel del equipo docente en tanto que las puntuaciones más altas se observan en los ítems sobre el fomento de la implicación de los participantes en los cursos (5,73) y la capacidad didáctica en la exposición de los contenidos (5,82).

Finalmente, la valoración de la metodología empleada en el curso de orientadores, los materiales y recursos utilizados y el sistema de evaluación de las tareas asignadas ha sido también muy positiva, con medias que superan holgadamente los 5 puntos. En general, los orientadores parecen muy satisfechos con los medios de que han dispuesto para asimilar los contenidos del curso y la forma en que ha sido evaluado ese aprendizaje.

GRÁFICO 9. Evaluación del curso de formación.



Fuente: elaboración propia.

Los datos cualitativos nos permiten completar las valoraciones cuantitativas analizadas anteriormente: los aspectos más mencionados en el grupo focal se refieren tanto a la metodología empleada y al papel de los docentes (los que han obtenido mayor valoración en los ítems cuantitativos); pero también los relativos a la temporalización y al número de sesiones (los valores más bajos).

Comenzando por lo positivo, los participantes han elogiado la utilización de una metología participativa, el fomento de la reflexión y el enfoque del árbol de necesidades. A continuación se presentan una serie de testimonios que ayudan a comprender la alta valoración en los ítems que se refieren a esos aspectos:

> *Y me ha gustado mucho la metodología, el trabajar mucho la reflexión, trabajar mucho la escucha de las personas, que creo que estamos necesitados, y trabajar desde las necesidades.*

> *Yo creo que el proceso de acción-reflexión-acción ha sido el que se ha utilizado, lo me parece muy oportuno, porque así han conseguido, desde mi punto de vista, el hacernos reflexionar desde la práctica.*

> *Nos han ayudado a realizar el árbol de las necesidades, las causas, las consecuencias, lo que estuvimos trabajando de pasarnos la cartulina y todo eso, pues yo creo que centró muchísimo.*

En lo referente a los docentes del curso, los participantes han valorado especialmente el modo en que se ha conducido el curso:

Tanto en cómo se escuchaban, cómo iban tomando nota, el cuidado que tenían a la hora de expresar, el cómo recogían absolutamente todo lo que se proponía, el cómo lo interrelacionaban, el cómo al mismo tiempo preguntaban, el cómo te marcaban el límite con lo que era o dejaba de ser en cuanto a los contenidos.

También se ha destacado el clima de participación y confianza que han generado, lo que sin duda ha contribuido a la alta satisfacción con el conjunto del curso y explica, sin duda, que los ítems referentes a los docentes (27 y 28) hayan sido los que mayor valoración hayan obtenido.

Los profesores: superdinámicos, de escucha, sobre todo, eran de mucha escucha, tenían más paciencia que casi las dinámicas las llevábamos nosotros en vez de ellos.

En relación a los contenidos, si bien ha obtenido una alta valoración cuantitativa (5 sobre 6), este ítem ha sido peor valorado comparativamente con otros. A este respecto, los participantes del curso destacan que muchos de los contenidos abordados los conocían precisamente por su formación previa, pero también que les ha servido como manera de tenerlos más presentes:

A lo mejor ya sabíamos muchos de los contenidos, pero nos ha ayudado a tenerlos como más en mente.

Además, se pone de relieve el carácter novedoso de la idea de orientación integral y su aplicabilidad:

Nos da una idea de una orientación integral ya desde el principio del curso.

Se aprecia, pues, una valoración positiva, aunque son otros aspectos del curso los que más han llamado la atención, la temporalización y el número de sesiones. En cuanto al primero de ellos, los participantes del curso señalan que el momento de comienzo no era propicio en relación a su carga de trabajo y que hubiera sido conveniente comenzar en otro momento del curso:

Yo creo que igual en octubre-noviembre, que aparte de que creo que está muy bien para poder desarrollarlo después a lo largo del curso las buenas prácticas y todo esto, yo creo que octubre-noviembre es una buena fecha.

Respecto al número de sesiones, precisamente por la percepción positiva del curso, hubieran deseado que el curso se hubiera extendido. En ese sentido, consideran que con más tiempo hubieran podido desarrollar mejor algunas de las tareas:

Creo que ha habido poco tiempo para poder hacer el proyecto, y luego poco tiempo también para haber podido enriquecer también con la visión de los compañeros lo que nosotros habíamos hecho en cada proyecto.

Análisis de la eficacia del curso de formación

Como hemos señalado al comienzo de ese capítulo dedicado a la evaluación del PLG y del curso piloto de formación, se planteó un diseño pretest-postest, aplicando los instrumentos evaluativos en dos momentos: "A", previo a realización del curso, y "B", con posterioridad al mismo.

Para explicar los resultados del cuestionario pretest-postest se ha simbolizado la diferencia entre la valoración final con la valoración previa de cada ítem, por lo que obtenemos una diferencia indicativa de la eficacia de los cursos de formación con relación a la autopercepción acerca de las conocimientos, destrezas y actitudes para su desempeño como orientadores.

El símbolo empleado se basa en el código de luces de un semáforo donde las diferencias positivas de un punto o más se señalizan con un símbolo en verde oscuro (●). Por otro lado, las diferencias positivas que van de 0,3 a 1 punto se señalizan en verde claro (●). En cuanto a las diferencias que son positivas, pero no superan los 0,3 puntos de diferencia, es decir, que se han considerado poco relevantes o nulas, se han simbolizado con el color amarillo (●). Para finalizar, las diferencias negativas se han señalizado con símbolo de color naranja (●). Para la interpretación de los resultados, téngase en cuenta que la escala empleada es de tipo Likert (1-6).

● <0 ● 0 a 0,29 ● 0,3 a 0,99 ● ≥1

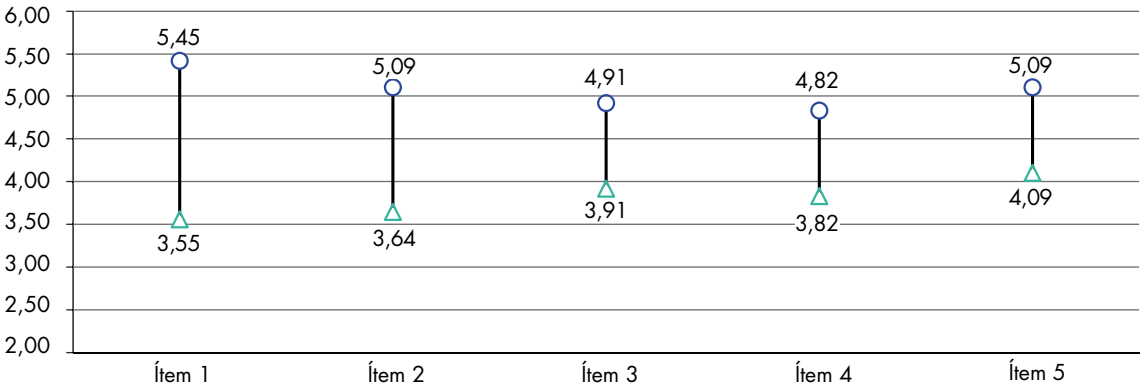
Resultados acerca de la orientación en contextos desfavorecidos

Tras el paso por el curso, los orientadores participantes en el curso piloto se mostraron mucho más seguros sobre su capacidad para llevar a cabo una orientación integral que contemple las distintas dimensiones de la persona. Si su grado de acuerdo con dicha afirmación fue, en media, de 3,55 puntos (sobre 6) antes de la realización del curso, dicha cifra se elevó a 5,45 tras su finalización, lo que supone un incremento de 1,91 puntos de media (gráfico 10 y tabla de incremento 3).

Asimismo, los participantes en la formación se mostraron mucho más optimistas con su capacidad de promover la acogida de alumnos mediante acciones concretas tras pasar por el curso, con un incremento de 1,45 entre las mediciones previa y posterior a la formación.

Finalmente, la mejora es también sustancial en lo que se refiere a la percepción de su capacidad para orientar a los alumnos en la toma de decisiones sobre su futuro educativo y profesional, incrementándose en un punto de media la valoración realizada en los tres ítems relacionados con dicha capacidad.

GRÁFICO 10. El Modelo de Educación Integral (MOI).



Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Incremento pretest-postest.

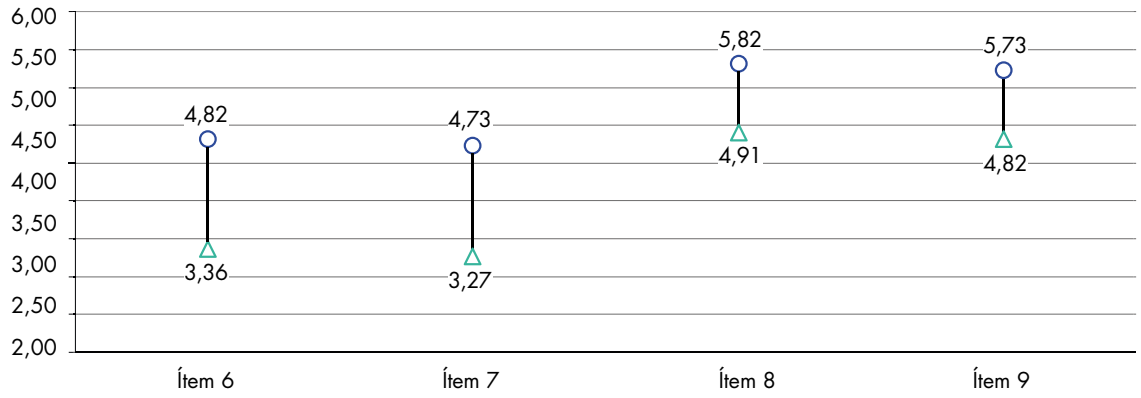
Ítem 1. Soy capaz de llevar a cabo una orientación integral, contemplando las distintas dimensiones de la persona.	+1,91	●
Ítem 2. Sé promover la acogida de alumnos mediante acciones concretas.	+1,45	●
Ítem 3. Me percibo capaz de favorecer la toma de decisiones de los alumnos tanto a nivel personal como académico y profesional.	+1,00	●
Ítem 4. Soy capaz de ayudar a la toma de decisiones de mis alumnos teniendo en cuenta las distintas dimensiones de la persona.	+1,00	●
Ítem 5. Tengo la destreza para desarrollar una orientación integral que favorezca una acción orientadora positiva.	+1,00	●

Fuente: elaboración propia.

En relación con los planes de acción tutorial y su integración en la práctica profesional, los orientadores se mostraron bastante escépticos antes de la formación, con una media de 3,36. De forma similar, también fueron negativos sobre su capacidad para desarrollar un plan de apoyo a tutores en la medición previa al curso, con una media de 3,27. No obstante, la valoración de los orientadores en ambos casos ha mejorado muy significativamente tras el paso por la formación, con incrementos en ambas cifras de 1,46 puntos.

En cuanto a cuestiones más actitudinales, los orientadores mostraron antes del curso un grado de acuerdo elevado con la contribución que la educación integral puede suponer a la hora de desarrollar planes de apoyo a los tutores (media de 4,91) y con el efecto que luego estos puedan tener sobre los estudiantes (media de 4,82). Pese a ello, el paso por la formación ha incrementado notablemente ambas cifras hasta aproximar las valoraciones medias a la máxima puntuación posible (gráfico 11 y tabla de incremento 4).

GRÁFICO 11. Planes de acción tutorial y apoyo a los tutores.



Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Incremento pretest-postest.

Ítem 6. Me veo capaz de integrar en los planes de acción tutorial que desarrollo en mi centro un modelo de orientación basado en la educación integral.	+1,45	●
Ítem 7. Soy capaz de desarrollar un plan de apoyo a tutores con una perspectiva de educación integral del alumnado.	+1,45	●
Ítem 8. El desarrollo de una perspectiva de educación integral en los planes de apoyo a los tutores mejora su eficacia.	+0,91	●
Ítem 9. La acción tutorial individual puede favorecer la educación integral de los estudiantes.	+0,91	●

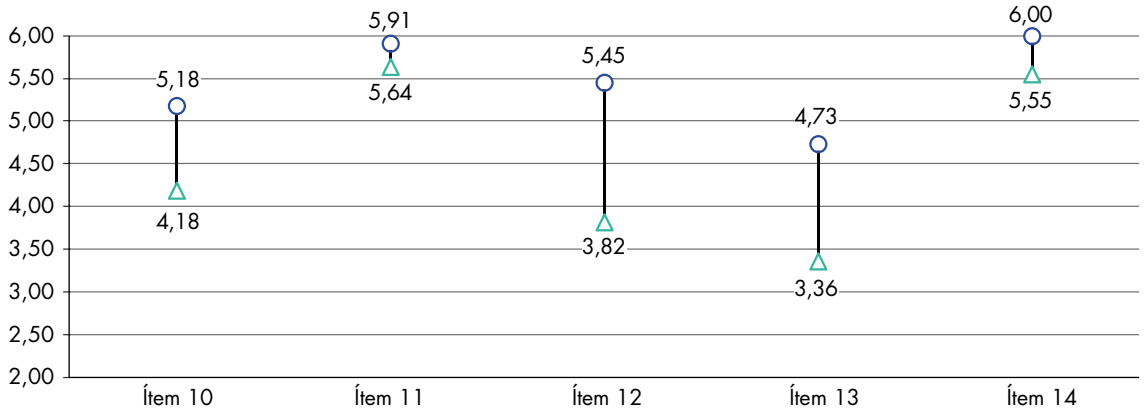
Fuente: elaboración propia.

En relación con las necesidades de orientación propias de centros de enseñanza en contextos desfavorecidos, los orientadores participantes en el curso mostraron una fuerte mejora en lo relativo a su conocimiento de los factores que dificultan el trabajo de orientación en tales contextos (gráfico 12 y tabla de incremento 5). Si valoraron su grado de conocimiento con un 3,82 sobre 6 de media antes de la formación, su valoración posterior ascendió hasta los 5,45 puntos de media.

De forma similar, los orientadores mejoraron de manera notable la valoración que realizan de su capacidad para aplicar una orientación adaptada a cada estudiante en un contexto desfavorecido (pasando de 3,36 a 4,73), así como su percepción sobre su capacidad de reconocer las necesidades de orientación en tales contextos (pasando de 4,18 a 5,18).

Por otra parte, las valoraciones actitudinales de los orientadores sobre la capacidad de la educación integral para mejorar la respuesta de orientación en contextos desfavorecidos y la labor de la orientación dirigida a elevar las expectativas del alumnado fueron muy elevadas en la medición previa al curso (5,64 y 5,55, respectivamente), lo que limita su margen de crecimiento de cara a la medición posterior a la formación. En cualquier caso, las valoraciones de los orientadores tras el curso alcanzaron la puntuación máxima de 6 puntos de media.

GRÁFICO 12. Necesidades de orientación en contextos desfavorecidos.



Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Incremento pretest-postest.

Ítem 10. Me percibo capaz de reconocer las necesidades de orientación en contextos desfavorecidos.	+1,00	●
Ítem 11. Un modelo de orientación centrado en la educación integral mejora la respuesta a las necesidades de los alumnos en centros en contextos desfavorecidos.	+0,27	●
Ítem 12. Conozco los factores que dificultan el trabajo de los orientadores en contextos desfavorecidos.	+1,64	●
Ítem 13. Tengo la suficiente destreza de llevar a cabo una orientación adaptada a las características y necesidades de cada estudiante en este contexto.	+1,36	●
Ítem 14. La orientación en contextos desfavorecidos debe procurar elevar las expectativas de los alumnos.	+0,45	●

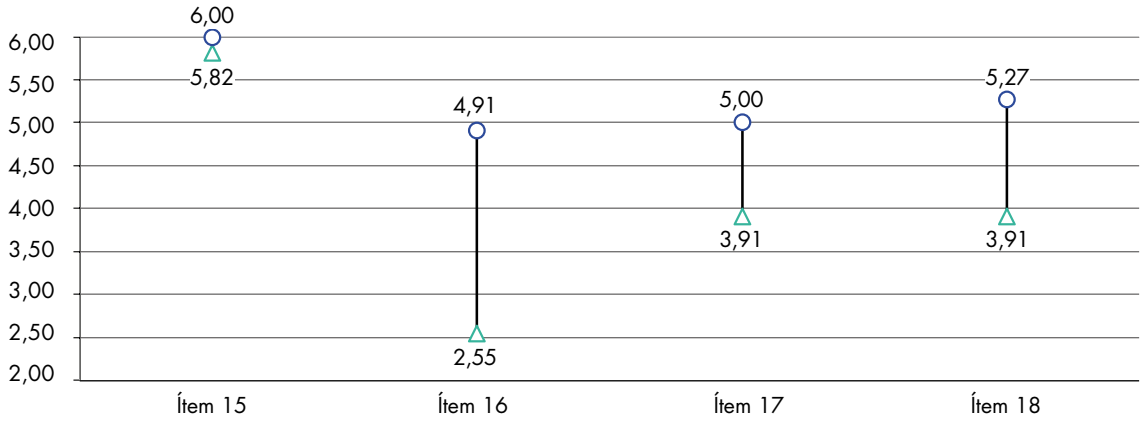
Fuente: elaboración propia.

Finalmente, el aumento más destacado entre las mediciones previa y posterior a la formación es el observado en el grado de conocimiento de los participantes sobre prácticas de orientación que puedan ser eficazmente aplicadas en contextos desfavorecidos (gráfico 13 y tabla de incremento 6). Si la media de respuesta antes de la formación se situó en 2,55 sobre 6, esa cifra se elevó hasta 4,91 tras el curso. Una mejora notabilísima de 2,36 puntos de media.

Sobre las capacidades para coordinarse con otros servicios y para identificar prácticas eficaces que satisfagan necesidades de orientación concretas, la mejoría tras el curso también es notable. Si la media de respuesta fue de 3,91 puntos en ambos ítems en la medición previa, tras el curso se elevaron a 5,00 y 5,27, respectivamente.

Finalmente, las cuestiones actitudinales siguen siendo aquellas donde los orientadores mostraron un mayor grado de acuerdo antes de la formación, dejando así escaso margen de mejora tras el paso por el curso. Pese a ello, el grado de acuerdo con la necesidad de que las prácticas de orientación fomenten el desarrollo integral de la persona llegó a la puntuación máxima tras el curso.

GRÁFICO 13. Buenas prácticas como respuesta a las necesidades en contextos desfavorecidos.



Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Incremento pretest-postest.

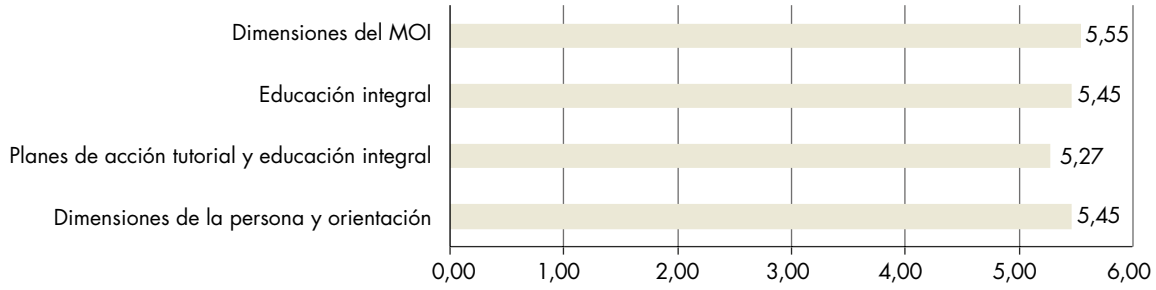
Ítem 15. Las buenas prácticas de orientación deben fomentar el desarrollo integral de la persona.	+0,18	●
Ítem 16. Conozco buenas prácticas de orientación aplicables en contextos desfavorecidos.	+2,36	●
Ítem 17. Tengo la destreza de coordinarme con otros servicios para desarrollar una buena práctica de orientación.	+1,09	●
Ítem 18. Soy capaz de reconocer una buena práctica y la necesidad a la que responde.	+1,36	●

Fuente: elaboración propia.

Percepción sobre los aprendizajes obtenidos en el curso de formación

En general, la percepción sobre los aprendizajes generados durante el curso en relación con el MOI es muy positiva, con puntuaciones en todos los ítems por encima de los 5 puntos de media sobre 6. Los orientadores manifestaron conocer las distintas dimensiones del modelo (5,55), haber ampliado sus conocimientos sobre la educación integral (5,45), conocer las dimensiones de la persona que pueden desarrollarse a través de la orientación (5,45) y, con una puntuación ligeramente inferior, ser capaces de integrar las dimensiones del modelo en planes de acción tutorial (5,27).

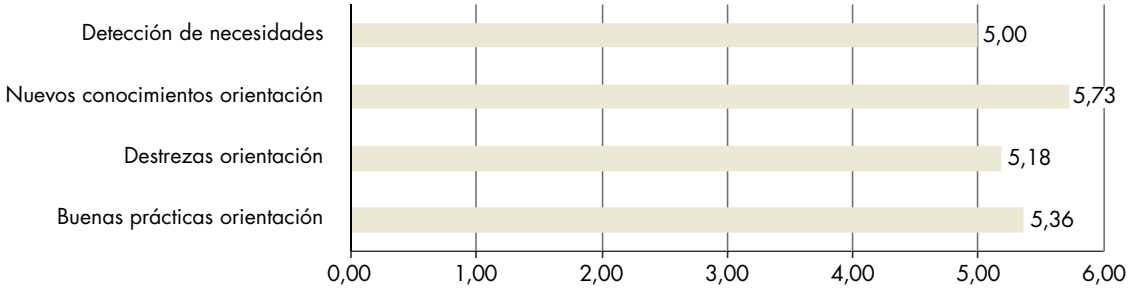
GRÁFICO 14. El Modelo de Orientación Integral (MOI).



Fuente: elaboración propia.

Los orientadores también expresaron opiniones muy positivas al respecto de las destrezas desarrolladas durante el curso y su aplicabilidad a su práctica profesional. Los participantes se manifestaron particularmente de acuerdo en haber adquirido nuevos conocimientos útiles para la labor orientadora (5,73). A su vez, también valoraron positivamente su capacidad para detectar con mayor eficacia las necesidades de orientación presentes en contextos desfavorecidos (5,00), la utilidad de las destrezas desarrolladas durante en el curso para la labor orientadora (5,18) y el conocimiento de nuevas buenas prácticas en orientación (5,36).

GRÁFICO 15. Recursos, conocimientos y prácticas del MOI.



Fuente: elaboración propia.

Mediante el grupo focal con participantes en el curso de orientación, por su parte, se han documentado 14 evidencias de mejora en cuanto a la competencia de ejercer como orientadores. Dichas mejoras tienen que ver fundamentalmente con la capacidad de trabajar la orientación sobre la base de una educación integral (lo que se ha llamado MOI), que atienda las distintas dimensiones de la persona.

> *"Yo soy infinito" era como valorar que todos los niños, independientemente de donde estuvieran o pudieran, tenían un conjunto de capacidades las cuales habría que ver y las cuales habría que resaltar.*

> *Muchas veces en la escuela no se tiene en cuenta al alumno como un todo, sino por la parte que resalte o la parte que está de moda que resalte, intelectual o tal.*

Estos relatos nos permiten entender porqué los participantes consideran que han incrementado notablemente (valoraciones de más de 5 puntos sobre 6) sus conocimientos en todo lo que tiene que ver con el MOI.

Otro aspecto reseñable es el relativo a la detección de necesidades y actuar conforme a objetivos específicos, que ha sido uno de los aspectos más destacados del curso, como se ha señalado anteriormente.

> *Muchas veces intervenimos en los centros, intervenimos muy rápido, y ese tipo de intervención que no está marcada ni tipificada [...]. Hay la valoración correctamente, aunque es algo muy sabido. Plantear los objetivos y ver cómo vas a evaluar desde esos objetivos.*

Finalmente, trabajar la orientación en colaboración con el resto de personal del centro educativo, y en particular con los profesores, ha sido puesto de relieve como uno de los principales aprendizajes del curso:

> *Quien está con el alumnado es el profesor y que muchas veces el profesor es el que no tiene interiorizadas muchas claves a través de las cuales las podría transmitir al alumno. Y nuestra incidencia muchas veces va al alumno y nos saltamos al profesor.*

> *Muchas veces los orientadores realmente no llegan adonde tienen que llegar porque nos saltamos este eslabón [el de los profesores].*

En síntesis, podemos afirmar que los participantes del curso de orientación consideran que han visto incrementada su capacidad para ejercer como orientadores. Y que tales mejoras tienen que ver fundamentalmente con la adquisición de conocimientos relativos al MOI, así como a la detección de necesidades de los alumnos y saber cómo actuar frente a tales necesidades.

Conclusiones de la evaluación de la formación recibida

La evaluación de esta intervención educativa ha consistido, básicamente, en conocer la eficacia del método de aprendizaje por pares para diseñar, desarrollar y pilotar los contenidos de un curso de formación bajo la perspectiva de aplicar una perspectiva de educación integral en contextos vulnerables. La llamada Formación LEI se basa en cuatro propuestas que amplían la difusión de esta visión antropológica de la educación entre profesores, tutores y familias, orientadores y estudiantes con necesidades educativas específicas.

Con respecto a los resultados de la evaluación de los orientadores participantes en el PLG y en el curso de formación, respectivamente, se deduce que este método de construcción de conocimiento resulta eficaz a la hora de elaborar cursos de formación, pudiendo ser, además, caso de estudio de máximo interés académico en el ámbito de la formación continua del profesorado. Se han asignado puntuaciones entre 5 y 6, siendo este último el valor máximo de la escala. Se obtienen evidencias suficientes para afirmar que tales cursos favorecen la orientación de los contenidos (educación integral) hacia la realidad de los centros; permiten una mayor contextualización; contribuyen a suscitar una reflexión

profunda sobre la propia práctica educativa y mejoran las expectativas de los estudiantes y de los propios orientadores.

En cuanto al curso de formación, se ha puesto de manifiesto la adecuación de los formadores, los contenidos y las dinámicas propuestas.

En primer lugar, la conducción de los grupos se ha llevado a través de una dinámica horizontal, menos jerárquica y autoritaria.

En segundo lugar, se ha valorado positivamente el alto nivel de conocimientos de los formadores, lo que pone de manifiesto la legitimidad educativa que otorga el conocimiento.

En tercer lugar, se ha destacado la importancia de compartir experiencias que permiten incrementar el aprendizaje recíproco y de dedicar más tiempo a las dinámicas que favorecen utilizarlas como herramientas de trabajo.

Finalmente, los orientadores han reconocido haber mejorado sus competencias profesionales, dato altamente significativo, más aún si se tiene en cuenta la duración del curso de formación (30 horas semipresenciales). De manera específica, han visto incrementada su capacitación para ejercer como tales. Las mejoras tienen que ver fundamentalmente con la adquisición de conocimientos relativos al MOI, así como a la detección de necesidades de los alumnos y saber cómo actuar frente a tales necesidades.

Para concluir, cabe señalar que los resultados de la evaluación confirman haber alcanzado el objetivo principal: la perspectiva de educación integral se ha mostrado consistente y adecuada cuando se aplica a este ámbito profesional y es un enfoque especialmente útil en contextos educativos de especial vulnerabilidad.

3.3. **Conclusiones de la evaluación de la orientación LEI**

La metodología *Peer Learning Group* (PLG) se ha mostrado eficaz a la hora de elaborar el curso de formación para tutores; y también ha contribuido a que tal curso tuviera una orientación hacia la educación integral de los estudiantes situados en contextos desfavorecidos. Así, además de cumplir con el objetivo evaluativo propuesto, esta metodología se presenta como un caso de estudio de máximo interés académico en el ámbito de la formación continua del profesorado, pues ha quedado claramente evidenciado que tales cursos favorecen la orientación de los contenidos (educación integral) hacia la realidad de los centros, y permite una mayor contextualización (en este caso a una atención pormenorizada a entornos de vulnerabilidad).

En cuanto al curso de formación, la satisfacción de los participantes ha sido muy alta (la mayor parte de las valoraciones se encuentran en valores de entre 5 y 6, siendo este último el valor máximo de la escala), poniéndose de manifiesto la adecuación de los formadores, los contenidos y las dinámicas propuestas. Como aspecto de mejora se ha señalado fundamentalmente la duración del curso, dado que hubieran deseado una mayor duración para una mejor asimilación de los contenidos (lo cual es, a nuestro parecer, otra medida indirecta de la satisfacción con el curso).

En conclusión, los participantes han visto mejoradas sus competencias para ejercer

como tutores. Tales mejoras, además, son altamente significativas (más aún si se tiene en cuenta que el curso tenía una duración de 25 horas). Por último, se destaca que varias de esas mejoras se relacionan con dos de los objetivos declarados del curso: la educación integral y el trabajo en contextos de vulnerabilidad.

4.
Referencias bibliográficas

Abdoulaye, A. (2003). *Conceptualisation et dissémination des «bonnes pratiques» en éducation: essai d'une approche internationale à partir d'enseignements tirés d'un projet.* Bureau International d'Education. http://www.ibe.unesco.org

Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2018). *Buenas prácticas educativas. Consejería de Educación.* Junta de Andalucía.

Bascón, M., Rebollo, M. A., Prados, M. M., Saavedra, J., Sala, A. e Ignacio, M. J. (2010). Análisis de buenas prácticas coeducativas en el marco del proyecto Teón XXI: un enfoque sociocultural. En I. Vázquez (Coord.), *Investigaciones multidisciplinares en género* (103-121). Edición Digital @tres.

Boletín del Observatorio de la Exclusión Social (2022). *Buenas prácticas inclusivas ¿qué son?* https://edit.um.es/exclusionsocial/buenas-practicas-inclusivas/

Boud, D. (2001). Making the move to peer learning. En D. Boud, R. Cohen y J. Sampson (Eds.). *Peer Learning in Higher Education: Learning from and with each other* (pp. 1-20). Routledge.

Boza, Á., Toscano. M. O. y Salas, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador? Roles y funciones del orientador en educación secundaria. *XXI Revista de Educación*, 9, 111-131.

Gradaille Pernas, R., y Caballo Villar, M. (2015). Las buenas prácticas como recurso para la acción comunitaria: criterios de identificación y búsqueda. Contextos Educativos. *Revista de Educación, o*(19), 75-88. https://doi.org/10.18172/con.2773

UNESCO (2013). *Management of Social Transformations (MOST) Programme.* https://en.unesco.org/themes/social-transformations/most

PROYECTO LEI: LIDERAR UNA EDUCACIÓN INTEGRAL
FORMACIÓN LEI PARA PROFESORES, TUTORES,
ORIENTADORES Y VOLUNTARIOS

MANUAL DE FORMACIÓN 2

Con esta serie de manuales, la Fundación Europea Sociedad y Educación, en colaboración con Porticus, completa la serie de investigaciones iniciadas en 2019 con el propósito de profundizar en los efectos de una visión integral de la acción educativa en contextos escolares vulnerables.

> *Liderar una educación integral es despertar las capacidades de cada estudiante, formar todas las dimensiones de su personalidad y sentar las bases para que, desde la escuela, entendida como una comunidad cívica, pueda comenzar a construir su proyecto personal de vida.*

Este manual de formación, el segundo de la serie, está dirigido a orientadores en ejercicio de Primaria y Secundaria, a tutores, profesores y equipos directivos que quieran profundizar en las funciones de la orientación educativa, especialmente en centros que atienden a un alumnado en riesgo de exclusión social o particularmente desfavorecido. La orientación escolar es un elemento esencial y relevante de la tarea educativa, un derecho del estudiante y una intervención fundamental que mejora sus objetivos bajo la perspectiva de la educación integral de cada alumno.

OTROS TÍTULOS DE LA COLECCIÓN

MANUAL DE FORMACIÓN 1
La tutoría en secundaria bajo la perspectiva de una educación integral
JAVIER VIDAL, MARÍA JOSÉ VIEIRA, HÉCTOR GONZÁLEZ-MAYORGA, DIEGO GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ Y AGUSTÍN RODRÍGUEZ-ESTEBAN

MANUAL DE FORMACIÓN 3
El aprendizaje competencial en el marco de una educación integral
JAVIER VALLE Y ELENA PIÑANA

MANUAL DE FORMACIÓN 4
Formación de voluntarios para la organización de campamentos urbanos en entornos desfavorecidos
TERESA MARTÍN Y LUIS MANUEL MARTÍNEZ

DESCARGA
LOS MANUALES
DESDE ESTE QR

EFSE Fundación Europea Sociedad y Educación
European Foundation Society and Education

CON LA COLABORACIÓN DE
PORTICUS