



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Reflexión sobre la autoestima y la creatividad como programas a implementar en el proceso educativo.

Reflection on self-esteem and creativity as programs to be implemented in the educational process

Autora

Cecilia Bardají Mur
(NIP: 561342)

Director/es

Eva Vicente Sánchez

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2016-2017

“Educar significa sacar o evocar aquello que está latente; por lo tanto, educación significa sacar fuera las capacidades de la persona para entender y vivir, no llenar a una persona pasiva de conocimientos preconcebidos”

STEPHEN NAJMANOVICH (2009)

Resumen

Se trata de la modalidad A del Trabajo fin de máster de profesorado en educación secundaria, concretamente la especialidad de orientación educativa. El trabajo gira en torno a tres ejes fundamentales. Primeramente, se realiza un breve recorrido a través de la historia, los modelos y los ámbitos de actuación de la orientación educativa, esta primera parte sirve de marco al desarrollo de dos trabajos realizados durante el curso que se centran en fomentar la creatividad en el aula y la autoestima, los cuales dan paso a una tercera y última parte formada por unas conclusiones y propuestas de futuro que son el reflejo de una integración de saberes y prácticas del proceso formativo.

Abstract

This thesis focuses on module A of the master course Teachers in Secondary Education, more concretely, it specializes in educational guidance. The work revolves around three fundamental axes: firstly, a brief tour is made through the history, models and areas of action of educational guidance; this first part serves as a framework for the development of two case studies, realized during the course, which focus on fostering creativity in the classroom and self-esteem; they further give way to a third and final part formed by conclusions and proposals for the future that are the reflection of an integration of knowledge and practices of the formative process.

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUCCIÓN : LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA | 4 |
| 2. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS..... | 24 |
| 3. REFLEXIÓN CRÍTICA DE LOS PROYECTOS | |
| SELECCIONADOS..... | 38 |
| 4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO..... | 43 |
| 5. BIBLIOGRAFÍA..... | 46 |
| 6. ANEXOS..... | 49 |

1. Introducción: La Orientación Educativa

El apartado que se desarrolla a continuación se trata de un marco teórico que constituye una aproximación a la orientación educativa, permite una aproximación a aspectos fundamentales, los cuales se considera apropiados conocer para contextualizar este trabajo.

1.1. Historia de la Orientación Educativa en España

Si se tiene en cuenta la necesidad de conocer las circunstancias que acompañaron un tiempo pasado para explicar y comprender mejor el presente, y que, por lo tanto, conocer de dónde venimos nos ayuda a vislumbrar hacia dónde vamos, es pertinente realizar un breve recorrido por los orígenes de la orientación en nuestro país.

Según Álvarez y Bisquerra (1996), los orígenes de la orientación educativa hay que buscarlos en la primera década del siglo XX, momento a partir del cual se comienzan a desarrollar propuestas y acciones que se pueden considerar como el nacimiento de la Orientación educativa en Estados Unidos y en Europa, entremezclándose distintas iniciativas y tendencias que producirán los diversos enfoques de la orientación.

Del mismo modo, Benavent (2000) también sitúa el surgimiento de la orientación a comienzos del siglo XX. Este autor lo vincula a varios factores, entre ellos la necesidad manifestada por padres y docentes de mejorar la calidad de la educación; y el interés por aplicar a la escuela los logros de la psicología científica, así como la preocupación de algunos políticos intelectuales y empresarios por reajustar perfiles profesionales originados por la industrialización.

Bisquerra (1996) afirma que muchos autores coinciden en nombrar a Jesse B. Davis como el pionero de la orientación educativa, al ser el primero que integró la orientación en el currículo escolar, y F. Parsons como el de la orientación vocacional. Desde 1898 a 1907, Davis fue asesor en la Central High School de Detroit (Michigan), y en 1907 lo nombraron director de la High School de Grand Rapids (Michigan), donde inició un programa destinado al cultivo de la personalidad, desarrollo del carácter y a la información profesional. Bisquerra (1996) sostiene, en definitiva, que Davis especifica

el papel que la orientación puede jugar para conseguir los objetivos de la educación, y considera que el marco escolar es el más idóneo para mejorar la vida de los individuos y preparar su futuro social y profesional. Davis era profesor de Lengua y su enfoque refleja la necesaria implicación del profesor en la Orientación.

Sin embargo, en España, no fue hasta el año 1970 con la Ley General de Educación, cuando la orientación aparece como un referente de primer orden y mostrando una clara dimensión educativa. En dicha ley se considera que el alumnado tiene derecho a “la orientación educativa y profesional a lo largo de toda la vida escolar, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y de ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales” (Capítulo III, Título IV). Eso sí, los servicios de orientación en los centros no se pusieron en funcionamiento de forma generalizada, sólo en determinados centros educativos, y a menudo de forma experimental. (Parras, 2008)

Benavent, (2000) sostiene que el período de los años 80 se caracteriza por la proliferación y consolidación de los Servicios de Orientación en España, y que destaca, sobre todo, la creación de los Equipos Multiprofesionales, que ven regulada su composición y funcionamiento en septiembre de 1982 y tienen incidencia sobre todo en la Educación Especial. En la década de los 90, con la progresiva implantación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se integra la orientación en la educación desde una perspectiva curricular, adoptándose un modelo organizativo que diferencia tres niveles de intervención: la acción tutorial en el aula con el grupo-clase; la organización y coordinación en cada centro educativo desempeñadas por el Departamento de Orientación; y el asesoramiento y apoyo externo ejercido por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP).

1.2. Modelos de orientación educativa

La evolución histórica y conceptual de la orientación educativa se encuentra ligada a la aparición y el desarrollo de diferentes teorías y modelos, especialmente desde el siglo XX (Monereo y Solé, 1996). Sin la existencia de estos modelos no se podría avanzar en el estudio, en la aplicación y en la organización de la orientación porque permiten clarificar cuestiones, según Santana (2010), como: por qué intervenimos, para qué, de qué manera ha de efectuarse la intervención, cuales son los constructos

relevantes y su patrón de relación (modelos), y qué sistema de evaluación se ha de aplicar, etc.

Como señala Hervás Avilés (2008), es necesario realizar una delimitación conceptual que establezca marcos de referencia para el diseño y el análisis de la realidad.

Siguiendo a Álvarez y Bisquerra (2000), se entenderá por modelos de intervención las estrategias puestas en marcha para conseguir unos resultados propuestos.

Así pues, puede decirse que los modelos en orientación configuran un marco de referencia para la investigación e intervención sin necesidad de recurrir directamente a las teorías más complejas en las que se enmarcan, y su objetivo es acercar las construcciones teóricas a la práctica. Cumplen, por tanto, con la función de proponer líneas de actuación práctica desde un carácter normativo (De la Oliva, Martín y Velázquez de Medrano, 2002).

Hervás Avilés (2006) cita dos maneras de clasificar los distintos modelos; por un lado describe una propuesta de Rodríguez Moreno (1995), en la que se compara y clasifica los modelos de orientación con parámetros y criterios históricos (Tabla 1), y por otro lado, toma como referencia una clasificación propuesta por Meyer (1997), la cual utiliza como criterio el tipo de ayuda que se establece, y en función de ello distingue cuatro categorías o niveles de servicio desde los que se puede proporcionar ayuda dentro del sistema educativo (Tabla 2).

Tabla 1. Modelos históricos de la orientación según Rodríguez Moreno, (1995) (Extraído de Hervás Avilés, 2008)

| | |
|---------------------------|---|
| Modelos históricos | Modelo de Parsons (1908) (vocacional) Modelo de Brewer (1914) (educacional) |
| Modelos modernos | La orientación como clasificación y ayuda al ajuste o adaptación La orientación como proceso clínico La orientación como proceso de |

| | |
|---|---|
| | toma de decisiones La orientación como sistema ecléctico. |
| Modelos contemporáneos | La orientación como conjunto de servicios La orientación como reconstrucción social La orientación como acción intencional y diferenciada de la educación La orientación como facilitadora del desarrollo personal. |
| Modelos de orientación en el siglo XX centrados en las necesidades sociales contemporáneas | La orientación como técnica consultiva o intervención directa. Las intervenciones primarias y secundarias: la teoría de la orientación activadora. Los programas integrales de orientación preventiva. La orientación para la adquisición de habilidades para la vida. |

Tabla 2. Modelos de orientación atendiendo al tipo de ayuda según Meyers, (1979) (extraído de Hervás Avilés, 2008)

| | |
|---------|--|
| Nivel 1 | Modelo de servicios |
| Nivel 2 | Intervención por programas |
| Nivel 3 | Modelo de consulta centrado en los problemas educativo |
| Nivel 4 | Modelo de consulta centrado en la organización |

A continuación, se enfoca la explicación de los modelos de intervención con más detenimiento en los tres considerados básicos y que, por tanto, han sido desarrollados por la mayoría de los autores consultados: El Modelo Clínico, el de Consulta y el de Programas. A continuación, se incluyen las siguientes tablas, las cuales han sido elaboradas siguiendo a Bisquerra (2000), Álvarez González (1996) y Rodríguez Moreno (1995), y muestran una breve descripción de cada uno de los modelos.

El modelo clínico (Ver tabla 3), abarca una intervención directa e individual en la que la persona es quien realiza la petición de ayuda, y el orientador quien asume la responsabilidad de ayudar, (Bisquerra y Álvarez, 1996). La intervención se planifica y desarrolla al margen del currículo escolar, por lo que se considera inadecuado para el contexto educativo y social por no facilitar una intervención basada en la prevención, el desarrollo y la intervención comunitaria o el trabajo del orientador/a a través de toda la trayectoria que lleva el sujeto.

Tabla 3. Modelo Clínico

| | |
|--------------------------------|--|
| Origen | Surge en el ámbito de la Orientación profesional en 1930, sus referentes son los enfoques teóricos del <i>counseling</i> (rasgos y factores, el no directivo, el eclecticismo, conductismo..etc). |
| Objetivos | Responder a las demandas o problemas que pueda presentar el sujeto tanto en los ámbitos personal y educativo como socioprofesional. |
| Características Básicas | <ul style="list-style-type: none"> -Relación de ayuda personal, directa e individual -Modelo diádico entre profesional y orientado -Relación asimétrica. -La intervención tiene un carácter remedial, reactiva y terapéutica. -La técnica básica es la Entrevista concebida como una relación de ayuda a través de un clima facilitador (<i>rapport</i>) que propicia la implicación del orientado. |
| El Rol del Profesional | Cualidades o actitudes que se precisan: aceptación, comprensión, empatía, sinceridad, autenticidad. |

| | |
|------------------------------|---|
| Áreas de Intervención | En la orientación vocacional y profesional, la resolución de problemas, y en la capacitación para percibir con claridad la propia situación y gestionarla, dentro del movimiento de la salud mental |
|------------------------------|---|

El modelo de Consulta (Ver Tabla 4), se define como la relación entre dos profesionales, generalmente de diferentes campos: un consultor (orientador, psicopedagógico) y un consultante (profesor, tutor, familia), que plantean una serie de actividades con el fin de asesorar a una tercera persona o institución. (Bisquerra y Álvarez, 1996). Este modelo se caracteriza por tener un carácter excesivamente teórico, el cual va acompañado de la falta de costumbre entre el profesorado de buscar ayuda en otros profesionales.

Tabla 4. Modelo de Consulta

| | |
|--------------------------------|--|
| Origen | Surge en cierto modo por la falta de adecuación del modelo clínico para asumir la función orientadora de la educación. En la década de los 60 y 70 aparece la figura del profesor-consultor en EEUU. |
| Objetivos | Mediar entre consultor y cliente trabajando con todas las personas relacionadas con el cliente. |
| Características Básicas | <p>-Proceso relacional, potencia la información y formación de profesionales</p> <p>-Relación simétrica entre profesionales con estatus similares, es una relación triádica (consultor-consultante-cliente).</p> <p>-Afronta la relación desde diferentes enfoques: terapéutico, preventivo y de desarrollo.</p> |
| El Rol del Profesional | <p>Consultor y formador tanto del profesorado, padres y madres y de la propia organización educativa.</p> <p>Tiene un carácter subsidiario y en ningún momento suplantador de las responsabilidades y funciones de los otros agentes educativos.</p> |

Áreas de Intervención

Centradas en el cliente, consultante, programa u organización; en el campo de la salud mental, las organizaciones o el educativo, y consultas de salud mental, conductistas, organizativo-industriales o de trabajo social y comunitarias.

El Modelo de intervención por programas (ver tabla 5) se basa en la intervención por programas; esto es, a través de una actividad planificada que se aplica en un contexto determinado; ésta se diseña y se realiza con la intención de obtener unos objetivos concretos, y se basa en la identificación de unas necesidades (Bisquerra y Álvarez, 1996). Este modelo aparece como un intento de superar las deficiencias de los modelos anteriores, sin embargo, la bibliografía revisada muestra que es idealista en cuanto a sus objetivos, pero realista en cuanto a su ejecución.

Tabla 5. Modelo de Programas

| | |
|--------------------------------|--|
| Origen | A principios de los 80 se empieza a adoptar en España y la orientación adopta un rol más proactivo con más profesionales y programas. |
| Objetivos | Llegar a las necesidades de todos los estudiantes. |
| Características Básicas | <p>Se desarrollan teniendo en cuenta las necesidades del centro o del contexto.</p> <p>-El programa se dirige a todos los estudiantes y/o al grupo.</p> <p>- Se actúa sobre el contexto, de forma más preventiva y de desarrollo. La unidad básica de intervención es el aula.</p> <p>-Se desarrollan actividades curriculares específicas estableciéndose un currículum propio de orientación.</p> <p>-La evaluación es permanente y se hace un seguimiento continuo de lo realizado.</p> <p>-Se establece una estructura dinámica que favorece las relaciones entre las experiencias de aprendizaje curricular y su significación personal.</p> <p>-Concede a todos los agentes educativos un papel dentro del</p> |

proceso, haciendo imprescindible la implicación activa de todos ellos.

El Rol del Profesional

Integrar los contenidos de la orientación en las materias de estudio con el asesoramiento del orientador, o bien elaborar un currículum de orientación, siendo la opción más frecuente la de integrar proyectos específicos en el proyecto educativo de Centro, en los que el orientador/a coordina y orienta, para su puesta en práctica, al resto del equipo docente.

1.3. La Figura del Orientador Educativo

En el presente apartado se trata la figura del orientador en los centros educativos. Se describe el papel de este profesional a través de una aproximación a las funciones de la orientación y explicitando el trabajo que desarrolla junto con el equipo directivo, los profesores y el alumnado del centro.

Tras la formación recibida lo largo de este máster, extraigo como idea principal que la figura del orientador en el centro es clave para promover interacciones, motivar, y evaluar el plan de orientación vigente, según los objetivos específicos planteados por el centro. Todo ello implica aproximaciones dinámicas, dialógicas y flexibles, pues el profesional de la orientación se mueve en un proceso de constante reconstrucción y desarrollo. Considero por lo tanto, que el orientador no puede reducirse a un conjunto de consejos y charlas aisladas, sino que debe formar parte de un proceso educativo y estar implicado en la búsqueda de alternativas.

Según Álvarez Bisquerra (2000), una función constituye un área de responsabilidad profesional y está compuesta por un conjunto de tareas relacionadas, se ejerce regularmente y ocupa una porción razonable del tiempo. Una función, por tanto, describe tareas, lo cual implica poseer determinadas habilidades, conocimientos y actitudes.

Es fundamental, como bien indican Cynthia A. Martínez Garrido y Gabriela J. Krichesky (2010), empoderar la figura del orientador, la cual ha sido muy dañada debido a la incorrecta atribución de funciones que se han puesto a su cargo, tales como

el desarrollo de labores administrativas , el cuidado de las aulas, o responsable de descansos. Para ello es preciso que se pongan de manifiesto las funciones y tareas que ha de realizar el orientador, así como la capacitación a nivel pedagógico, psicológico, estratégico y mediador, que le permite desempeñar su trabajo en el centro con unos y otros miembros de la comunidad educativa.

El Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, en su artículo 42, recoge las funciones del departamento de orientación, en las que se ven reflejados los tres principios básicos que guían la acción orientadora, siguiendo a Segovia y otros (2000) serán:

- Anticipadora y preventiva de los distintos tipos de problemas
- Compensadora ante los posibles déficits, carencias y desigualdades
- Favorecedora de la diversidad y del desarrollo individual de los alumnos, así como de la capacidad y cualificación de los profesores.

A continuación, se expone una serie de funciones de la orientación que han sido agrupadas en grandes categorías por los autores Álvarez y Bisquerra (2000), todas ellas recogen los tres principios básicos citados, que guían la orientación educativa:

Organizar y planificar la orientación: Esta función implica participar en la elaboración del Proyecto Educativo del Centro (PEC) procurando que se tenga en cuenta el objetivo de educar para la vida, y poniendo el énfasis en el desarrollo de habilidades y competencias; esta función abarca también la planificación de programas de intervención implicando a los diferentes agentes educativos, estimulando a la institución para que proporcione el contexto adecuado y facilite así, el óptimo desarrollo del alumnado.

Participar en la elaboración del diagnóstico psicopedagógico: Aspecto que se basa en cooperar con el profesorado en el conocimiento del alumnado y colaborar en la identificación de los alumnos con dificultades y de los superdotados.

Realizar programas de intervención en el desarrollo de la carrera: Al orientador educativo le pertenece la función de acompañar al alumnado en la búsqueda de un autoconocimiento en referencia a unos requisitos ocupacionales, así como ayudar

a comprender la organización del mundo laboral proporcionando información académica y profesional.

Realizar programas de intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Activar los procesos de enseñanza-aprendizaje trabajando junto al profesorado y coordinar la atención a la diversidad en el tratamiento de dificultades de aprendizaje, son funciones fundamentales del departamento de orientación; todas ellas colaboran en la normalización e inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales de apoyo educativo.

Realizar programas de intervención para la prevención y el desarrollo humano: El orientador del centro educativo interviene en la prevención de dificultades a lo largo de todo el proceso educativo y en el desarrollo de habilidades para la vida, a través del desarrollo de programas de educación para la salud y atendiendo al desarrollo emocional del alumnado, acompañándole en el desarrollo de competencias sociales y emocionales.

Función de consulta (asesoramiento) en relación con el profesorado, con el centro y con la familia:

Por un lado, el orientador del centro educativo tiene entre sus funciones la de implicar al profesorado en el programa(o programas de orientación) y asesorarles en las necesidades presentadas sobre aspectos educativos, como metodología didáctica, estilos de enseñanza, dinámica de clase, métodos de estudio, clima de clase, etc; Por otro lado, tiene también la función de promover la formación permanente del profesorado y apoyarle en la evaluación y tratamiento de dificultades individuales y grupales.

En relación con el centro, dentro de las funciones del orientador está la de investigar las necesidades prioritarias para el profesorado, analizar la tasa y las causas del fracaso escolar y determinar las posibilidades de cooperación del profesorado en las tareas de orientación (actitudes, disponibilidades horarias, limitaciones organizativas, etc.).

Con respecto a la familia, el orientador establece relación con madres y padres, fomentando las relaciones positivas con la familia para el estudio y coordinando reuniones que faciliten la participación activa de las familias.

Todas ellas son funciones que puede desempeñar el orientador en diferentes contextos, y como consecuencia, no es de extrañar que deba recibir una formación amplia de cara a poder realizar toda la variedad de tareas.

1.4. Ámbitos de actuación en orientación educativa

En palabras de Bisquerra (1998) (pp. 9), la orientación educativa es “un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con el objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida”. Siguiendo esta línea conceptual, el departamento de orientación apoya la labor del centro educativo, del conjunto del profesorado y de las familias en todas aquellas actuaciones encaminadas a asegurar una formación integral del alumnado. Por lo que la programación del departamento de orientación tratará de ajustarse a las necesidades específicas del centro; contribuyendo así a personalizar la educación y acompañando al desarrollo de la madurez del alumnado orientándole hacia la vida, a través de la prevención de posibles dificultades de aprendizaje y de la atención a la diversidad bajo un principio de normalización e inclusión.

Se incluirán tres áreas de intervención de la orientación educativa:

La orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la Atención a la Diversidad

En palabras de Bisquerra y Alvarez (2000), los procesos de enseñanza-aprendizaje (PAPEA) es una de las áreas prioritarias en orientación educativa. Teniendo en cuenta que cada docente tiene una concepción determinada sobre lo que es o debe ser el aprendizaje, se describen cuatro teorías del aprendizaje que según Martín (2005) son las fundamentales:

La teoría directa. El aprendizaje se considera como una copia fiel de la realidad, es asociativo y reproductivo; se presenta la realidad y esta se capta sin mediación de procesos cognitivos complejos. Esta teoría implica que el docente utilice la claridad expositiva.

La teoría interpretativa. El aprendizaje se concibe como fruto de una serie de procesos mediadores, (atención, memoria, razonamiento o motivación). Los docentes más eficaces son aquellos que logran en su alumnado una reproducción fiel de lo que se intenta transmitir, pero que se valen para ello de actividades que tienen en cuenta la mediación de los procesos mentales de los alumnos. El aprendizaje es un proceso activo, pero sigue siendo reproductivo.

Teoría constructiva. Se rompe la correspondencia entre el conocimiento adquirido y la realidad, de forma que ya no se considera que exista una realidad, sino múltiples interpretaciones de la misma. Se admite la coexistencia de múltiples puntos de vista, y el objeto de aprendizaje viene dado al alumno a través de la selección del currículum. Es necesario que los procesos psicológicos se orienten más hacia la regulación del funcionamiento cognitivo del aprendiz.

Teoría posmoderna. Supone un paso más, sostiene además de que existen muchos puntos de vista, que no es posible jerarquizar esas realidades ni considerar una más importante que otra. Parte de la existencia de un pluralismo representacional dentro del mismo sujeto, lo que implica que dependiendo de diferentes variables (el problema, el contexto, el nivel representacional, etc.) las representaciones activadas pueden variar. Los modelos mentales dependen no solo de las teorías implícitas subyacentes, sino también de las demandas situacionales de la tarea o actividad.

Desde mi parecer, docentes y orientadores se necesitan recíprocamente, pues es necesario intercambiar puntos de vista e informaciones, con el fin de construir un conocimiento global sobre la forma que aprende el alumno.

Monereo (1996) define las estrategias de aprendizaje como un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, en el que el estudiante elige y recupera de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. Según este mismo autor, enseñar a “aprender a aprender” se presenta como alternativa para afrontar muchos de los retos de la escuela del futuro y las estrategias de aprendizaje deberían trabajarse a través de áreas de contenido. Los orientadores deben trabajar en este ámbito a través del Plan de Acción Tutorial, en el que deberían incluirse la enseñanza de estrategias de aprendizaje y el entrenamiento en destrezas instrumentales.

Según Álvarez González y Rodríguez Espinar (1993), hay 3 modelos básicos para la adquisición de estrategias de Aprendizaje en el contexto de la tutoría:

Modelo de habilidades para el estudio: Instruir al alumno en técnicas cuyo fin es mejorar el rendimiento académico, donde se incluirían estrategias de adquisición, manejo, almacenamiento o asimilación, y utilización de la información.

Modelo de apoyo o ayuda psicológica para el estudio: Atender a variables directamente relacionadas con el estudio como la motivación, el autoconcepto y la autoestima, la percepción de la propia capacidad, etc, relacionadas con la planificación y control del propio proceso, la de resolución de problemas y las estrategias motivacionales.

Modelo integrado de métodos de estudio: Incluye las dos dimensiones anteriores (académica y personal) además de la dimensión institucional, considerando el clima del aula o los procesos relacionales como aspectos que también influyen en la adquisición de las estrategias de aprendizaje.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, marca como fin de la educación la construcción de la personalidad del individuo, incluye el principio de inclusión, favoreciendo así la equidad y una mayor cohesión social.

En palabras de Grañeras y Parras (2012), esta ley hace referencia al alumno con necesidad de apoyo educativo, que requiere una atención educativa diferente, bajo la denominación “atención a la diversidad”, definida como el conjunto de acciones educativas que se llevan a cabo para intentar prevenir la aparición de dificultades y para responder a las necesidades temporales o permanentes de todo el alumnado. Estos mismos autores explican que hasta los años 90 la atención a la diversidad se enmarcaba en una concepción segregacionista, muy ligada a la Educación Especial. Y se ha ido pasando del lenguaje del trastorno y los déficit a la atención a la diversidad; todo ello conlleva que la escolarización de alumnado con necesidades educativas especiales en centros de educación especial solo se lleva a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en los centros ordinarios.

De acuerdo con lo descrito, la respuesta educativa a la diversidad, requiere una adecuación del sistema educativo a las características, necesidades y capacidades de

cada uno de los alumnos, y por tanto exige una dedicación específica desde la orientación escolar (Arellano y Peralta, 2012).

Boza (2007) sintetiza los factores que inciden en la diversidad y los contenidos de la orientación para la atención a la diversidad en la siguiente tabla:

Tabla 6. Contenidos de la orientación para la atención a la diversidad. (Extraído de Boza et. Al 2001)

| | |
|---|---|
| Factores de diversidad (reformulado a partir de Bisquerra y Álvarez, 1996) | Sexo. |
| | Edad. |
| | Rendimiento. |
| | Dificultades de aprendizaje. |
| | Clase social. |
| | Minorías étnicas. |
| | Necesidades educativas especiales. |
| | Superdotados. |
| | Marginados. |
| | Inmigrantes. |
| Absentismo escolar. | |
| Estrategias de intervención | Detección precoz. |
| | Evaluación psicopedagógica. |
| | Adaptaciones curriculares. |
| | Asesoramiento a profesores, equipos directivos, padres, madres y alumnos. |
| | Elaboración de materiales curriculares adaptados. |
| Agrupaciones flexibles. | |
| | Programa de prevención de dificultades de aprendizaje. |
| | Programas de apoyo y refuerzo educativo. |
| | Programa de adaptaciones curriculares no |

| | |
|---------------------------|--|
| Programas de intervención | significativas. |
| | Programa de adaptaciones curriculares significativa. |
| | Programas de Inserción Profesional. |

Si se tiene en cuenta, por tanto, la totalidad del alumnado, los destinatarios de la orientación educativa desde el ámbito del proceso enseñanza-aprendizaje y la atención a la diversidad, son todos y cada uno de los alumnos, pues en cualquier momento pueden estar en una situación que precise de una atención específica.

Este contexto de intervención está estrechamente conectado con la orientación en los procesos de aprendizaje, pero también está interrelacionado con los demás, ya que no conforma dimensiones aisladas entre sí (Bisquerra y Álvarez González, 2006)

El Apoyo a la Acción Tutorial

Enseñar, como explica Zabalza (2011), no sólo implica explicar o transmitir contenidos, sino que también se tiene que dirigir el proceso de formación de los alumnos. Por ello los profesores son también formadores y ejercen la tutoría de sus alumnos.

Siguiendo a Álvarez (2004), la acción tutorial se define como la acción formativa de orientación, ayuda y mediación que el profesor-tutor y el resto del equipo docente realiza con su alumnado a nivel individual y grupal en el ámbito personal, escolar, profesional y social, al mismo tiempo que ejercen su función docente. La acción tutorial es un componente básico del proceso educativo, y es necesario plantear la acción tutorial como una acción cooperativa, asumida por los diferentes agentes educativos. Es necesario que el profesorado asuma la función tutorial como un componente esencial de su función docente.

Por otra parte, Sánchez Cerezo et al. (1988), define la tutoría como “la ayuda y orientación al alumno o al grupo que el profesor tutor puede realizar además de, y en paralelo a, su propia acción docente. Es orientación, pero desde la perspectiva y posibilidades de ser realizada por los profesores tutores”. En cuanto al cometido de la tutoría, estos autores señalan que (Santana Vega, 2003: 163): “equivale a una orientación a lo largo de todo el sistema educativo para que el alumno se supere en

rendimiento académico, solucione sus dificultades escolares y adquiera hábitos de trabajo y estudio, y de reflexión y convivencia social que garanticen el uso de la libertad responsable y participada”.

Según Álvarez (1996) la meta o finalidad de la orientación es “conseguir un desarrollo integral y armónico del alumno que le permita dar respuesta a las necesidades y situaciones de carácter personal, educativo y profesional que se va encontrando a lo largo de su vida” (pp83). En cuanto a los objetivos generales de la acción tutorial, Lázaro y Asensi (1989) señalan los siguientes: facilitar la superación de las situaciones provocadas por las anomalías del aprendizaje, potenciar la integración social en el marco de la comunidad escolar, fomentar la autonomía personal y coordinar la actividad orientadora a nivel de alumno y de aula.

Puede afirmarse pues, que el concepto de tutoría representa la función orientadora que debe llevar a cabo el profesor con los alumnos. El orientador tiene la responsabilidad de colaborar en la coordinación de los agentes educativos, asesorarles e impulsar el proceso desde la motivación.

Tal y como afirma Camilo Isaac (2012), para que las funciones tutoriales se lleven a cabo con éxito, es necesario actuar con alguna estrategia (o plan de acción) en el que se integren adecuadamente las técnicas. En todo esto existe una estrecha relación entre las técnicas y los modelos teóricos y de intervención de la orientación educativa.

Fernández Torres (1991) propone para cada destinatario de la orientación una serie de contenidos o áreas y las estrategias más adecuadas para su desarrollo (Tabla 7).

Tabla 7: Destinatarios, contenidos y estrategias de acción tutorial, (extraído de Boza et al, 2001)

| Destinatarios | Contenidos/ áreas | Estrategias |
|-------------------------|--------------------------|--|
| Alumnos individualmente | Conocimiento del alumno | Observación sistemática Cuestionarios Fichas de registro |
| | Orientación personal | Entrevista |
| | Orientación escolar | Factores de aprendizaje Técnicas de estudio |
| | Orientación profesional | Conocimiento individual Información profesional Toma de decisiones |
| | Autoconcepto | Técnicas varias |
| Grupo de alumnos | Conocimiento | Roles grupales Liderazgo |
| | Organización | Sociometría |
| Familia | Relaciones con... | Reuniones de grupo Cuestionarios Entrevista personal |
| | | Equipo docente |

Los contenidos a desarrollar en las sesiones específicas de tutoría, según Cermeño y otros (1996), pueden ser de cuatro tipos:

Funcionales u organizativos: Aspectos de la organización del centro educativo.

Informativos: Información académica-profesional y medioambiental.

Formativo-orientadores: cultivo de valores, actitudes, formas de comportamiento positivas, hábitos personales...)

Técnico- metodológicos: Estrategias de aprendizaje, técnicas de trabajo intelectual, pensamiento divergente.).

Fernández Torres (1991) define al tutor como “la persona que dentro de la comunidad escolar engloba y se responsabiliza de guiar la evolución del alumno en lo que atañe a su aprendizaje y evolución personal, sirviendo de cauce a las intervenciones de las personas implicadas en la educación de los alumnos, con unas funciones que le son propias” (pp12). Esta autora parte de su definición de orientación para realizar su propuesta de funciones de la acción tutorial, la cual se muestra en la siguiente tabla (Tabla 8)

Tabla 8 Funciones tutoriales

| | |
|---|---|
| Proceso dinámico que se inserta en la actividad educativa | Colaborar con el resto de los tutores en la elección de los objetivos del proyecto de orientación del centro. |
| | Participar en las reuniones de coordinación del departamento de orientación, para programar y evaluar las actividades de las tutorías. |
| | Actuar como coordinador del equipo de profesores de su grupo-clase. |
| | Mantener contactos periódicos con el orientador del centro, así como con los profesores de apoyo de su grupo-clase, para tratar temas que afecten a algún alumno en particular o a la clase en su conjunto. |

| | |
|--|--|
| Cuyo objetivo primordial es favorecer el desarrollo: Afectivo | Conocer la situación de cada alumno en el grupo, en el Centro y en su familia. |
| | Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y en la institución escolar. |
| | Atender especialmente a los alumnos que presentan dificultades de relación, problemática familiar, falta de motivación en el estudio, etc. |
| | Mantener una comunicación con los padres en torno a la situación y problemática de sus hijos. |

| | |
|--|---|
| | Tener una visión global sobre las programaciones curriculares de las distintas áreas. |
| | Conocer las características del proceso de aprendizaje de cada alumno. |

| | |
|--|--|
| <p>Intelectual</p> | <p>Determinar los problemas y necesidades de los alumnos en relación con su aprendizaje.</p> <p>Colaborar con el orientador y el profesor de apoyo en la elaboración y seguimiento de los planes de adaptación curricular.</p> <p>Informar a la familia sobre la situación académica del alumno y en su caso de las dificultades detectadas y el plan de actuación previsto.</p> <p>Preparar y coordinar las sesiones de evaluación</p> |
| <p>Social</p> | <p>Contribuir a la creación y cohesión del grupo, favoreciendo su integración en el centro escolar.</p> <p>Conocer la dinámica interna del grupo e intervenir si fuera necesario para reconducir su funcionamiento.</p> <p>Informar al grupo sobre la estructura y normativa del centro escolar, potenciando su participación en la organización de la vida escolar.</p> <p>Informar a la familia de los alumnos de la marcha del grupo.</p> <p>Intercambiar con los profesores información sobre la dinámica de la clase.</p> <p>Llevar a la junta de evaluación información sobre las vicisitudes de la situación del grupo clase en cada uno de los momentos del curso académico.</p> |
| <p>Ayudando al alumno a realizar un proyecto de futuro que le proporcione satisfacción personal y le permita participar eficazmente en la construcción social.</p> | <p>Participar con el departamento de orientación en la elaboración de planes de orientación profesional adaptados a las necesidades de su curso.</p> <p>Orientar individualmente sobre el proceso de elección profesional a los alumnos que lo necesiten.</p> |

El funcionamiento y la organización de las tutorías se recogen en el documento denominado Plan de Acción Tutorial (PAT). Su puesta en práctica es responsabilidad de los profesores tutores, con la coordinación de jefatura de estudios y la colaboración del departamento de orientación. En palabras de Parras (2012), el objetivo de la planificación tutorial es contribuir al desarrollo integral del alumno para que alcance un

nivel de madurez que le permita incorporarse de forma activa, creativa y responsable a la sociedad.

La Orientación Académica y Profesional

Tal y como sostiene Cristina Ceinos Sanz (2016), la orientación Profesional, desde sus inicios, ha estado integrada en el ámbito educativo como parte fundamental del desarrollo personal y profesional de las personas.

La orientación profesional influye en la optimización del desarrollo personal y profesional de las personas, por lo que la presencia de dicha disciplina en el ámbito académico queda plenamente justificada (Álvarez González y Bisquerra, 2012).

La formación y orientación profesional son permanentes a lo largo de la vida, pero este apartado se centra en la etapa de secundaria y bachillerato, ya que es la etapa sobre la que se desarrolla el presente trabajo, y sobre las cuales la orientación profesional cobra mayor protagonismo, puesto que el alumnado ha de tomar decisiones vocacionales. En consecuencia, la orientación profesional en esta etapa presenta un carácter continuo dentro de la intervención orientadora que se realice.

Para la implementación de la orientación profesional en estas etapas se configura un modelo organizativo basado en los siguientes ámbitos de intervención:

Acción Tutorial: En este ámbito es el tutor el que imparte la acción orientadora, a través de la tutoría se trabajan diversas temáticas, cobrando especial importancia las centradas en la adquisición de estrategias para una adecuada toma de decisiones.

Departamentos de Orientación: Son los encargados de poner en práctica las siguientes funciones orientadoras: Coordinar el Plan de Acción tutorial y de orientación,; diseñar, planificar e implementar programas de Orientación Profesional, así como asesorar al tutor y al resto de profesorado en las actuaciones de orientación.

Equipos de apoyo externos: Entre sus funciones más fundamentales están las de recopilar y elaborar información referida a la orientación académica y profesional del alumnado en su contexto; formar a los profesores y coordinadores del departamento en cuestiones de Orientación Profesional.

Por su parte, Fernández Rey (2009) afirma que los principales procesos vinculados a la Orientación Académico-Profesional en los escenarios educativos se corresponden con cinco ámbitos o áreas de actuación: el conocimiento de uno mismo o

autoconocimiento, el conocimiento del contexto, la toma de decisiones, la educación para la carrera y las transiciones.

Es conveniente tener claro en los tres ámbitos desarrollados, que no se trata de áreas separadas, sino que están interrelacionadas y que es precisamente su conexión lo que da unidad a la orientación educativa. Es común que cuando el orientador interviene no tenga muy claro en qué área específica lo hace, ya que el orientador se dirige al individuo como un todo, y en ocasiones pueden estar incluidas todas las áreas en una misma intervención. Por ello, deben entenderse como áreas temáticas en la formación de orientadores, en el sentido de que estos deben estar formados en cada una de ellas.

2. Justificación de la selección de proyectos

2.1 Aspectos teóricos tenidos en cuenta en la selección de los proyectos

Antes de entrar a reflexionar sobre cada proyecto en concreto, se incide en ciertos aspectos relevantes ligados al proceso enseñanza-aprendizaje, y que desde mi punto de vista justifican los dos proyectos seleccionados titulados: “La creatividad en el aula como motor de aprendizaje” y “Autoestima y rendimiento académico.” Ya que ambos proyectos persiguen el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, trabajando contenidos transversales y de carácter personal en los alumnos.

Por un lado, mediante una propuesta de actividades que busca acercarse a otra manera de aprender, y que trata de potenciar la puesta en marcha de otro tipo de estrategias implicadas en el proceso enseñanza-aprendizaje. Y por otro lado, con un programa de intervención que busca mejorar la autoestima en el alumnado.

La motivación en ambos proyectos es un elemento fundamental. Por un lado, por la gran relación que entre la autoestima y sus implicaciones en la motivación y el aprendizaje; tal y como describe Atkinson (1964), entre otros muchos autores, quien sostiene que la motivación resultante en cada individuo depende en ,gran medida, de sus expectativas de éxito o fracaso y del valor de incentivo de la meta, es decir, del grado de afecto positivo (satisfacción, orgullo) o negativo que el sujeto anticipa como resultado de la obtención del éxito o fracaso que prevé.

Y por otro lado, autores como Thorne (2007), describen que tener un acercamiento creativo al aprendizaje, a través del uso de estrategias que animen a

explorar posibilidades, a soñar lo imposible y a desarrollar un potencial creativo propio tiene un efecto directo sobre la motivación del alumnado en la implicación con la tarea.

Cambio del paradigma Enseñanza-Aprendizaje

Previamente a comenzar este Máster, el contacto que había tenido con un centro educativo había sido como alumna, en él seguía las instrucciones de un conjunto de docentes, de los cuales la mayoría se encontraban anclados en el paradigma de la enseñanza, centrándose en clases expositivas, pues era el paradigma tradicional dominante, y también el único que yo conocía.

Los autores Robert B. Barr y John Tagg (1995) explican la ineficiencia de éste, abogando por un cambio que se dirija hacia el paradigma del aprendizaje, el cual consiste en producir aprendizaje en los alumnos, potenciar el descubrimiento y la construcción de conocimiento por parte del estudiante, crear entornos de aprendizaje poderosos, mejorar la calidad del aprendizaje y lograr el éxito para estudiantes diversos. Todo ello implica pasar de un modelo educativo que se centra en suministrar contenidos a través de una metodología específica, (la cual determina la frontera de lo que las instituciones pueden hacer), a un modelo que visualiza la institución misma como un sujeto que aprende continuamente, que aprende además a cómo producir más aprendizaje en cada generación que se gradúa, y en cada estudiante que ingresa; en definitiva, hacia un nuevo paradigma que expande el campo de juego y el conjunto de posibilidades.

David H. Jonassen y Susan M. Land (2000) subrayan que continuar con el paradigma tradicional implica la creencia de que el conocimiento se entrega como un objeto desde el emisor (profesor) al receptor (alumno) sin sufrir modificaciones.

Este cambio conceptual del paradigma de la Enseñanza al paradigma del Aprendizaje, desde mi punto de vista es de fundamental importancia en el docente; y el papel del orientador en esta transformación tiene un papel relevante, pues dentro de su labor profesional está la de acompañar al docente en el método educativo, a través de la dotación de estrategias útiles de enseñanza-aprendizaje.

Aprendizaje Superficial y aprendizaje Profundo

Mi experiencia del *Practicum II* me ha mostrado que los alumnos, en muchos casos, aprenden contenidos de memoria para el examen que seguidamente olvidan, provocándose así un aprendizaje superficial, lo cual se encuentra lejos de uno de los objetivos principales que perseguimos a través de la realización de los dos proyectos seleccionados: Llegar a un aprendizaje profundo.

Salas (1998) hace referencia a Marton y Saljo para describir el concepto de aprendizaje profundo, estos autores realizaron en 1976 el primer estudio sobre estrategias de aprendizaje, y observaron que frente a una misma tarea de aprendizaje, los estudiantes adoptan dos formas diferentes de abordarla: un grupo orientaba su aprendizaje hacia la comprensión global de la materia, mientras que el otro se concentraba en el recuerdo de hechos contenidos en el tema, enfocando su atención en aquellos datos que suponían que serían utilizados en su evaluación. Los autores denominaron estrategia de aprendizaje profundo a la primera y estrategia de aprendizaje superficial a la segunda.

Marton y Säljö (1976) ven el aprendizaje profundo como la única forma de comprender la materia que se está estudiando, ya que el aprendizaje superficial no te proporciona esta comprensión, sino sólo su memorización. Esto es compartido por Egan (2010) que explica que sólo mediante el aprendizaje profundo se puede superar las confusiones que acompañan a un aprendizaje superficial. Para Hernández Pina (2002), a través de un aprendizaje profundo, el alumno también verá la tarea como un medio de enriquecimiento personal y percibirá el aprendizaje como emocionalmente satisfactorio.

Salas (1998) resume que el aprendizaje profundo se caracteriza por incorporar el análisis crítico de nuevas ideas, las cuales son integradas al conocimiento previo sobre el tema, favoreciendo con ello su comprensión y su retención en el largo plazo, de tal modo que pueden, más tarde, ser utilizadas en la solución de problemas en contextos diferentes. Para lograr un aprendizaje profundo se requiere utilizar altos niveles de habilidades cognitivas, tales como “análisis” (comparar, contrastar) y “síntesis” (integrar el conocimiento en una nueva dimensión). Mientras que a través de un aprendizaje superficial, el aprendiz memoriza la información como hechos aislados, sin conexión con experiencias previas o con el contexto general. El objetivo central es retener datos para aprobar la evaluación. En el aprendizaje superficial sólo se requiere un nivel bajo de habilidad cognitiva, principalmente orientado a “conocer”. Ello explica

el rápido olvido de la materia estudiada al poco tiempo de haber rendido las evaluaciones.

Motivación extrínseca/Motivación Intrínseca

En psicología la motivación se define como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Nuñez, 2009). Desde el punto de vista escolar, la motivación se entiende como un constructo hipotético que implica el inicio, dirección, perseverancia de una conducta hacia una determinada meta académica centrada en el aprendizaje, el rendimiento, el yo, la valoración social o la evitación del trabajo (García y Doménech, 2002).

Tal y como afirman Francisco J. García Bacete y Fernando Doménech Betoret (2017), en su artículo “*Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar*”, la motivación es la palanca que mueve toda la conducta, y por lo tanto lo que nos permite provocar cambios a nivel escolar, y en la vida en general.

Núñez (1996) afirma que la motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos, que ninguna de las teorías elaboradas hasta el momento ha conseguido integrar.

Deci y Ryan (2002) nos dicen que la motivación intrínseca es un tipo de motivación mediante la cual los alumnos realizan actividades simplemente porque les interesan, porque les proporcionan placer o diversión espontánea, sin requerir ninguna recompensa más allá de la satisfacción inherente. La motivación extrínseca, sin embargo, se refiere a que el alumno tenga un determinado comportamiento para obtener alguna consecuencia: buscar recompensas o evitar castigos representan motivaciones extrínsecas prototípicas.

Núñez y Gonzalez-Pineda (1994), citan a Bandura (1977), quien señala que el sujeto anticipa el resultado de su conducta a partir de las creencias y valoraciones que hace de sus capacidades; es decir, genera expectativas bien de éxito, bien de fracaso, que repercutirán sobre su motivación y rendimiento.

Por otra parte, tal y como explica Benitez Medina (2014), si se tiene en cuenta que numerosas investigaciones han demostrado la correlación significativa que existe

entre autoestima (valoración positiva o negativa del autoconcepto) y el locus de control, se puede deducir que en la medida en que se desarrolle la autoestima de los alumnos también mejorará su atribución causal. Así pues, los sujetos con baja autoestima suelen atribuir sus éxitos a factores externos e incontrolables (el azar) y sus fracasos a factores internos estables e incontrolables (baja capacidad), mientras que los sujetos con alta autoestima suelen atribuir sus éxitos a factores internos y estables (capacidad) o a factores internos, inestables y controlable (esfuerzo) y sus fracasos a factores internos y controlables (falta de esfuerzo).

2.2 Justificación específica del Proyecto 1: La creatividad en el aula como motor de aprendizaje

a. Descripción

“*La creatividad en el aula como motor de aprendizaje*” es el título elegido para un programa de intervención que fue diseñado con el fin de formar parte del Plan de Actuación del Departamento de orientación con grupos de alumnos de secundaria. Como ya se explica en la introducción, el departamento de orientación colabora de forma directa con el profesorado en el apoyo al proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Se trata de un programa de intervención (Anexo I), el cual forma parte de un plan de actuación del departamento de orientación, que se elaboró en la asignatura *Diseño curricular de orientación educativa*. Su diseño fue pensando para que sea impartido por el orientador del centro durante cinco sesiones en el horario de tutoría, en la clase de 3º de secundaria. En él, se propone el desarrollo de diferentes prácticas en la docencia que se dirigen hacia el objetivo de conseguir en los alumnos un aprendizaje profundo, a través de los siguientes objetivos generales:

-Fomentar la curiosidad y deseo de saber ante lo que sorprende, lo inacabado, la confusión, la complejidad, la falta de armonía y la desorganización.

- Favorecer el desarrollo de las habilidades creativas: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

- Impulsar al alumno a plantear nuevas alternativas, nuevas posibilidades.

- Animar al alumno a juzgar, evaluar, contrastar y comprobar.

- Comunicar los resultados a otros.

- Potenciar la predisposición a aprender en el día a día.

Sesiones:

| | |
|------------------|---|
| Sesión 1 | Explicar el proceso creativo a los alumnos |
| Objetivos | Explicar a los alumnos las etapas que componen un proceso creativo. Provocar incertidumbre que motive la asistencia a la próxima sesión. |
| Contenido | Se explica a los alumnos en qué consiste un proceso creativo y las etapas que lo componen según Bruner: Investigación o recopilación de datos, análisis o incubación, iluminación y comprobación. |

| | |
|------------------|--|
| Sesión 2 | Las inteligencias múltiples |
| Objetivos | Comprender el concepto de Inteligencias Múltiples Identificar las distintas inteligencias según Gardner. Identificarse con tipos de inteligencia. Relacionar las inteligencias múltiples con el sistema educativo. Intercambiar opiniones con el grupo. Debatir y respetar el turno de palabra. |
| Contenido | Se visualiza un vídeo en el que se explican las inteligencias múltiples de Gardner, y posteriormente se realizan varias preguntas al grupo que hacen referencia al contenido del vídeo y su relación con el sistema actual de educación. |

| | |
|------------------|---|
| Sesión 3 | Vídeo Binta y la gran idea. |
| Objetivos | <p>Analizar y reflexionar en grupo.</p> <p>Ver las cosas desde otro punto de vista.</p> <p>Fomentar la originalidad, el sentido de la responsabilidad, el esfuerzo, la sensibilidad para detectar problemas y la capacidad del trabajo común para solucionarlos.</p> |
| Contenido | <p>A través de la visualización de este cortometraje se trabajan los procesos creativos. A partir del análisis de una película que muestra la fuerza del teatro, la solidaridad, la vida sencilla y la creatividad de vivir con lo que se tiene, se plantea a los grupos distintas cuestiones para que las reflexionen conjuntamente.</p> |
| Sesión 4 | Historias surrealistas |
| Objetivos | <p>Crear y compartir con los compañeros</p> <p>Jugar y experimentar con el lenguaje a partir de consignas individuales y grupales.</p> <p>Descartar la concepción de realidad vigente para plantearse la búsqueda de nuevas realidades</p> <p>Acercamiento al movimiento surrealista</p> |
| Contenido | <p>Se trabaja en la creación de relatos surrealistas a través del juego “el cadáver exquisito”, que consiste en escribir una composición en secuencia, en la que cada persona sólo puede ver el final de lo que escribió el jugador anterior.</p> |

| | |
|------------------|--|
| Sesión 5 | Análisis y evaluación |
| Objetivos | <p>Intercambiar opiniones sobre el programa desarrollado durante estas últimas sesiones.</p> <p>Responder cuestionario</p> <p>Dar propuestas de mejora.</p> |
| Contenido | <p>Se intercambian opiniones acerca del programa a través de la técnica grupal denominada “Brainstorming”, pueden expresar lo que se les pase por la cabeza, siguiendo las siguientes premisas: Nadie juzga a nadie , ni critica a nadie, es mejor equivocarse, que no intervenir, cuantas más ideas mejor, ser breve.</p> |

b. Justificación de su elección (mencionar que es un trabajo teórico, que trabaja en concreto en el ámbito enseñanza-aprendizaje/ importancia de la creatividad hoy en día en días en las aulas)

Para justificar la elección de este trabajo me centraré en un aspecto desarrollado en el punto anterior que considero crucial en la actividad docente: el cambio del paradigma de la enseñanza al paradigma del aprendizaje.

Natalia Bernabeu y Andy Goldstein (2009) explican cómo a partir del último tercio del siglo XX, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación han producido cambios que han modificado la forma de pensar y de relacionarse. El alumnado actual recibe de este universo mediático una información inmediata, no lineal y fragmentaria, cuya recepción no exige demasiado esfuerzo. Por ello, parece evidente que este nuevo alumnado necesita desterrar aquellas actitudes pedagógicas basadas en la mera exposición de contenidos, y asumir una forma de enseñar y aprender mucho más participativa. Destacan además, la realidad de que en la sociedad actual la educación ya no es la única ni la principal fuente de información y de conocimientos, por lo que el papel de la escuela no es tanto aportar información, sino como desarrollar en los alumnos la capacidad para ordenarlas críticamente y darles un sentido.

Según Ken Robinson (2006), el sistema educativo actual anula la creatividad innata en los alumnos. Los niños tienen una capacidad extraordinaria para crear e innovar que se deja de trabajar, sobre todo cuando llegan a secundaria, porque lo que se les exige en esta etapa es memorizar o comprender contenidos pero no crear nuevas formas o contenidos a partir de estos. Robinson apunta hacia la necesidad de un cambio de estatus de la creatividad dentro del sistema educativo: dar a la creatividad el mismo valor que tiene por ejemplo la alfabetización en la educación de los jóvenes; sostiene que los propósitos del sistema educativo deben cambiar englobando una nueva visión de la inteligencia que aglutine una capacidad tan rica como es la creatividad, menospreciada hasta el momento en la secundaria.

La predisposición a aprender, o lo que es lo mismo, la predisposición a explorar alternativas, debe estar presente a lo largo del proceso de aprendizaje. A través del programa descrito y seleccionado para este trabajo, se pretende activar la predisposición despertando la curiosidad en el alumno, lo que se consigue a su vez creando incertidumbre.

La complejidad de la sociedad actual necesita soluciones creativas, y los profesores y alumnos son personas que trabajan con fuentes infinitas de imaginación, y muchas veces con tantos datos y programaciones se cortan las alas a esta imaginación. Para desarrollar la creatividad son esenciales la educación y el entrenamiento en destrezas cognitivas, porque la creatividad no es innata y puede enseñarse.

2.3 Justificación específica del Proyecto: Autoestima y rendimiento académico

a. Descripción

“*Autoestima y rendimiento académico*” es una propuesta de un programa de intervención que se puso en marcha durante mi estancia en el centro educativo en el *Practicum II*. A través de él se quiso abordar la relación existente entre la autoestima y el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Ver anexo II para una descripción completa del trabajo)

Se trata de un programa dirigido a los alumnos de 2º del Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR), 15 alumnos entre 14 y 16 años de edad.

Tiene como fin trabajar la autoestima a través de cuatro sesiones de tutoría, en las que se explicará de manera teórica y mediante la utilización de dinámicas grupales, los conceptos de autoestima y autoconcepto, la relación entre la autoestima y los diferentes estilos de comunicación y los pensamientos automáticos o pensamientos erróneos.

A través de estas sesiones se perseguirán como objetivos generales: Lograr en los alumnos un autoconcepto más positivo y fomentar una visión realista y positiva de sí mismo y de las propias posibilidades.

A continuación, se describe de manera abreviada las cuatro sesiones diseñadas en este trabajo.

| | |
|------------------|--|
| Sesión 1 | Autoestima y estilos de comunicación |
| Objetivos | Conocer los diferentes estilos comunicativos existentes. Fomentar el uso del estilo comunicativo asertivo. Recalcar la importancia de la discusión como herramienta útil para defender los intereses personales. |
| Contenido | Se aborda los diferentes tipos de comunicación (pasivo, asertivo y agresivo), y como el estilo de la comunicación que se utiliza tiene repercusiones en la forma en la que las personas nos perciben, y el efecto que este hecho tiene en los distintos ámbitos de la vida. Se realiza una dinámica de <i>rol-playing</i> en la que los alumnos escenifican por grupos la gestión de un conflicto a través de cada estilo comunicativo ante el resto de la clase. Se finaliza con una puesta en común, abriendo un espacio de diálogo para reflexionar sobre lo vivido durante la sesión, y poner en común la relación que consideran que existe entre los estilos comunicativos y la autoestima de cada persona |

Objetivos

Descubrir las bases teóricas de la autoestima.

Diferenciar los conceptos de autoestima y autoconcepto.

Fomentar una visión realista y positiva de sí mismo.

Identificar y responder de modo adecuado a las emociones, sentimientos y afectos de otras personas.

Contenido

Se trata los conceptos de autoestima y autoconcepto, se explica la diferencia que hay entre ambos, y se plantea la cuestión de cómo afecta la autoestima a la motivación y el esfuerzo. El efecto de la profecía autocumplida.

Se realizan dos dinámicas: La primera tiene como objetivo el de centrarse únicamente en las características positivas que poseen los compañeros. Se reparte un folio a cada uno de los participantes y en él escribe su nombre, este folio pasa por todos y cada uno de los alumnos, quienes escriben una característica positiva de la persona a quien pertenece. Al finalizar, vuelve a recibirlo el propietario con la lista completa de cualidades creada por sus compañeros de clase.

La segunda actividad consiste en responder, puntuando de 0 a 10, a una serie de preguntas sobre su autoconcepto como persona hábil, su autoconcepto como persona sexual y su autoaceptación.

Objetivos

Concienciar de la existencia de pensamientos automáticos incoherentes que suelen repercutir negativamente sobre la autoestima.

Saber apreciar los pensamientos automáticos y dismantelarlos.

Cambiar las denominaciones tóxicas por un lenguaje preciso.

Contenido

Se trabaja las distorsiones cognitivas que realizamos a través de pensamientos automáticos, y como el modo de juzgar las experiencias de éxito o fracaso puede contribuir a la aparición de dificultades en el aprendizaje. Se explican distintas estrategias que se pueden poner en marcha para evitar pensamientos erróneos, recalcando la importancia de realizar un análisis realista de las situaciones y de centrar nuestra atención en la parte positiva de cada situación.

Se plantea una actividad para realizar en grupo que tiene como objetivo realizar una reinterpretación de una serie de pensamientos automáticos.

Para finalizar la sesión se pone en común los pensamientos alternativos que ha anotado cada grupo.

Objetivos Evaluar y reflexionar sobre las tres sesiones y la relación existente entre ellas.

Contenido

Se dedica a realizar conjuntamente una reflexión sobre las jornadas y realizar una evaluación de las mismas. En lo referido a la evaluación, se utilizan dos elementos fundamentalmente: El intercambio de impresiones con el grupo y una valoración por escrito basada en responder, de forma anónima, a ciertas cuestiones que se proponen.

b. Justificación de su elección

Siguiendo a Gonzalez-Pineda (1997), la autoestima es una de las variables más relevantes dentro del ámbito de la personalidad, tanto desde una perspectiva afectiva como motivacional. En concordancia con esta afirmación, se hace referencia a Hubner y Stanon (1976) quienes definen el autoconcepto como las percepciones que una persona mantiene sobre sí misma formadas a través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente, siendo influenciadas, de manera especial, por los refuerzos y feedback de los otros significativos, así como por los propios mecanismos cognitivos; según estos mismos autores, el autoconcepto es una de las variables centrales en la integración de la personalidad, tanto desde una perspectiva afectiva como motivacional, funciona como un instrumento de unidad y guía de la conducta del individuo.

Di Paula y Capmbell (2002), nos advierten que las personas con alta autoestima suelen ser más persistentes y constantes que las personas con baja autoestima, pues una autoestima alta hace que se tolere la frustración de mejor manera y que la motivación sufra una merma menor ante los fracasos.

Aunque tener un autoestima alta no sólo afecte a las variables relacionadas con la vida académica de las personas, sino que afecta al resto de áreas vitales como la felicidad, la satisfacción vital, la vergüenza, la soledad o la timidez (Neto, 2001); la autoestima y su relación concreta con el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha sido

abordada por numerosos autores que se encuentran en la bibliografía científica, entre ellos, Marsh (1990) encuentra que el autoconcepto determina causalmente el rendimiento del alumno, y de manera inversa, Chapman y Lambourne (1990) afirman que son las experiencias de logro académico quienes determinan el autoconcepto de los alumnos.

González y Touron (1992) afirman que hay un acuerdo unánime en que las metas generales de la conducta de rendimiento son el demostrar competencia e incrementar, o al menos proteger, los sentimientos de valía y autoestima. Ambos autores explican también que la motivación de logro y la conducta de rendimiento de los sujetos es explicada actualmente dentro del marco de la teoría de la atribución, según la cual, en palabras de Atkisson (1964), la motivación resultante en cada individuo depende en gran medida de sus expectativas de éxito o fracaso, es decir, esta estrechamente ligada al efecto Pigmalión, y por tanto a la autoestima.

En todo ello, si se atiende a las afirmaciones de Alfredo Oliva (2000), debe tenerse en cuenta que el autoconcepto en los adolescentes de secundaria cambia respecto a la primaria, ganando abstracción y complejidad y que los cambios físicos y psíquicos producidos en los adolescentes serán unos factores importantes que actuarán sobre el autoconcepto que poseen los estudiantes de sí mismos. En esta misma línea, Palacios (1999) distingue tres etapas en la evolución del autoconcepto: Adolescencia temprana, adolescencia media y adolescencia tardía, por lo que es necesario tener presente la etapa que los alumnos se encuentran para adaptar los contenidos y metodologías.

Siguiendo a Alcántara (1990), se precisa que educar el autoconcepto adolescente tiene repercusión en toda una serie de áreas, a nivel emocional, académico, social y familiar.

En definitiva, estas investigaciones ponen de manifiesto que la implicación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente competente, es decir, cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de eficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje (Núñez, González-Pienda, et al., 1995).

A través de la puesta en marcha de este programa de autoestima, se pretende trabajar desde el papel que ésta tiene en la conducta del alumno, centrándose en la conducta académica del alumno.

3. REFLEXIÓN CRÍTICA LOS PROYECTOS SELECCIONADOS

3.1. Reflexión crítica sobre el trabajo de creatividad en el aula

Se trata de un trabajo teórico diseñado para formar parte de la programación del plan de orientación. Dado que el departamento de orientación colabora con el profesorado en el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, siguiendo a autores como Elisondo y Romina(2011), quienes sostienen que la creatividad es un potencial que poseen todas las personas, y que ésta depende en gran medida de la apropiación y reconstrucción de las oportunidades que ofrecen los contextos, se considera preciso planificar actividades creativas que mantengan la motivación por aprender. En concordancia con esta idea, se encuentran Bernabeu y Goldstein (2009), quienes hablan de la necesidad de cambiar las estrategias de aprendizaje para adaptarse a las demandas actuales, como son, entre otras: las nuevas tecnologías en el trabajo, en la educación y en las relaciones personales.

Así pues, este programa surge de la hipótesis de que con la puesta en marcha de estrategias creativas, el estudiante adquiere un protagonismo mayor que con las metodologías tradicionales, y por lo tanto, el aprendizaje implica más al alumno y se convierte en más atractivo y motivador.

Se trata de un programa que pretende acercar a profesores y alumnos a un cambio de enfoque de la enseñanza en el que se trate de dar un papel más activo al alumno a través de la puesta en marcha de nuevas estrategias metodológicas, que como describen Bernabeu y Goldstein (2009), ya no pueden limitarse al libro de texto ni a la palabra impresa.

Las actividades y contenidos propuestos dan la posibilidad de ser transmitidos por profesores, que al fin y al cabo, es sobre quien recae cualquier cambio que se pretenda en las aulas.

Este programa sirve también de acercamiento a una transformación de las relaciones personales en el aula, las cuales, siguiendo a Bernabeu y Goldstein (2009), han de ser más flexibles, libres y respetuosas.

Al ser un programa únicamente teórico, cuenta con la gran limitación de no poder realizar una evaluación directa sobre los efectos que produce, ni tampoco puede afirmarse que los instrumentos elegidos para su evaluación, los cuales únicamente evalúan el grado de satisfacción de los alumnos tras la aplicación del programa a través de un intercambio grupal basado en la técnica de Brainstorming, y de un cuestionario con preguntas que valoran su satisfacción.

El hecho de que no haya sido llevado a la práctica, provoca la falta de un análisis previo a la intervención de las características del grupo y de sus necesidades en cuanto a ellas.

Considero también, que los objetivos formulados son muy ambiciosos si tenemos en cuenta la escasez de tiempo para la que está planteado (4 sesiones), y el tipo de actividades propuestas.

Desde mi parecer, es un programa que sería interesante incluir en un plan de orientación, pero con la propuesta de ciertas mejoras. Primeramente, la bibliografía con respecto al tema debería ser revisada en mayor profundidad, además de revisar otros programas exitosos, con el fin de no establecer objetivos difícilmente alcanzables a través de las actividades propuestas. En segundo lugar, su diseño debería ajustarse a unas características específicas del grupo y del centro, incluyendo pues, un previo análisis de necesidades concretas, para que de esta manera la formulación de objetivos esté más ajustada a la demanda del grupo-clase.

Con el fin de tener una valoración más representativa del programa, lo pondría en marcha durante un período de tiempo más largo, incluyendo más de cuatro sesiones, siendo un programa que pudiera ocupar todo un trimestre por ejemplo; y aplicaría instrumentos de evaluación que evaluaran no únicamente la satisfacción del alumno con el programa, sino también la influencia que ha tenido en la utilización de estrategias por parte del alumno en su aprendizaje.

3.2. Reflexión crítica sobre el trabajo de autoestima y rendimiento Académico

Este trabajo parte de dos hipótesis: por un lado, que la implicación activa del alumno en el proceso de aprendizaje aumenta cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de eficacia y, por otro lado, que la autoestima, como un sentimiento valorativo de nuestro ser que es, se aprende, cambia y por tanto, puede mejorar, Núñez (1992).

Se trata de un programa de intervención que implicó un proceso de observación, reflexión y preparación junto a la orientadora y la tutora del grupo de 2º de PMAR. En el centro de prácticas. Surge a raíz de varias conversaciones mantenidas con la tutora de este grupo, quien nos comenta que se trata de un grupo con mucha capacidad para la obtención del título de la ESO, pero que al tratarse de un alumnado con unas dificultades específicas, posee un nivel de frustración, que les conduce a dudar de su propia capacidad para tener buenos resultados académicos. Puede decirse, por tanto, que es un proyecto que nace de una necesidad.

Al tratarse de un proyecto que se ha llevado a la práctica, pueden extraerse conclusiones más precisas sobre su puesta en marcha y sobre los instrumentos utilizados para su valoración: concretamente, el intercambio de impresiones con el grupo y una valoración por escrito basada en responder, de forma anónima, a ciertas cuestiones que les proponíamos.

Los temas tratados que se han utilizado para realizar una valoración del programa han sido: la utilidad de los contenidos, la metodología empleada y otros temas que pudieran ser de su interés, para tratarse en futuras intervenciones. La totalidad del alumnado se implicó en la realización de la evaluación con interés, y en términos generales, valoraron de forma muy positiva el programa en su conjunto. Los alumnos destacan la utilidad de los contenidos transmitidos en su vida cotidiana. En cuanto a las dinámicas realizadas, la mayoría de alumnos las consideran como útiles a la hora transmitir y reforzar los contenidos, y existe unanimidad en considerarlas como interesantes.

Sin embargo, no puede garantizarse que las sesiones del programa tuvieran efecto directo sobre su autoestima, dado que no se tuvo en cuenta la realización de un análisis previo del nivel de autoestima de los alumnos, ni por tanto, pudo evaluarse el efecto que el programa había tenido sobre ella.

Otro aspecto que no se tuvo en cuenta, fue la edad de los alumnos que componían el grupo, que siguiendo a Palacios (1999), se distinguen tres etapas en la evolución del autoconcepto: adolescencia temprana, media y tardía; por tanto, es necesario adaptar el contenido y la forma a las características del grupo con el que se esté trabajando.

Para una nueva futura aplicación de este programa, propongo posibles propuestas de mejora. Por un lado, profundizaría en el marco teórico, comparándolo con otros programas ya aplicados que hayan trabajado la autoestima en las aulas, para tratar así de hacer un buen análisis de las necesidades. Al mismo tiempo, considero apropiado rediseñar el procedimiento utilizado para evaluar el programa, tratando de que éste no quede limitado a evaluar la implicación y el interés mostrado por los alumnos con respecto a las actividades, sino que se utilicen también instrumentos para evaluar la autoestima, para ello realizaría un pre y post-test, previa y posteriormente a la puesta en marcha del programa, para medir la autoestima, utilizando, por ejemplo, la prueba AF-5, que nos proporciona información del autoconcepto, y tomaría como referencia también los resultados académicos.

3.3. Reflexión conjunta desde el proceso enseñanza-aprendizaje

Como previamente se ha citado, el proceso Enseñanza-Aprendizaje, es una de las áreas prioritarias en orientación educativa.

Los dos proyectos propuestos persiguen modificar las experiencias de los alumnos para influir en elementos ligados al proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo que los alumnos se muevan por una motivación intrínseca, es decir, en palabras de Deci y Ryan (2002), que los alumnos realicen actividades porque les interesan, porque les proporcionan placer, sin requerir ninguna recompensa más allá de la satisfacción inherente.

El aprendizaje profundo, tal y como diría Dewey (1916), puede alcanzarse con éxito si los estudiantes tienen algo “que hacer”, y no algo que aprender. Siguiendo esta línea, se relacionan de forma muy directa la autoestima y la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, en lo que concierne a la creatividad, los alumnos se valdrían de esta capacidad para que a partir de los contenidos hagan una creación nueva que genere otros nuevos, producidos al reflexionar y establecer conexiones entre

los contenidos de clase, y los que ya poseían previamente (Bernabeu y Goldstein, 2009). En este proceso, la autoestima también tiene un papel fundamental, pues una autoestima alta otorgará más valor a lo que sabe y a lo que puede ofrecer, y por tanto a las relaciones que establezca, proponiéndose nuevas metas, con una mayor confianza que le moverá para llegar a ellas (Núñez y Valle, 1994)

Gonzalez y Touron (1992) afirman que la motivación está, en gran medida, mediada por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos, y de las tareas a las que se ven enfrentados; idea que está en plena concordancia con la autoestima y la creatividad; si se toma esta idea como referencia, los dos trabajos aquí presentados tratan de trabajar también estos dos aspectos, refiriéndose a ellos como autoconcepto y metodología (entendida como el tipo de tarea que se presenta al alumno).

Un punto también a remarcar es que con las actividades que se proponen en ambos proyectos, el alumno no se limita a registrar la información recibida, sino que se contrasta posteriormente en grupo, dando lugar a un carácter colaborativo, a un compartir del conocimiento.

Si se parte de la idea de que el profesor es algo más que un transmisor y evaluador de conocimientos, es necesario que éste utilice estrategias y recursos didácticos adaptados a las necesidades del grupo y de la clase. Tanto el proyecto de creatividad, como el de autoestima son coherentes con esta idea, pues han sido diseñados teniendo en cuenta el grupo- clase.

Uno de los grandes desafíos/objetivos es tratar cambiar las experiencias de los estudiantes para conseguir un aprendizaje profundo, y aunque no existen recetas generalizadas para resolver los problemas de desmotivación, el profesor tiene en su mano el manejo de estrategias para afrontar las diversas situaciones. Para ello, un aspecto que considero crucial es motivar al profesorado para poner en marcha metodologías innovadoras y creativas, que hagan hincapié en el modo de facilitar los procesos de aprendizaje que en los propios contenidos.

Todos los beneficios que pueden obtenerse a través de estos dos programas de intervenciones pueden ser aplicables no sólo al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino a los diferentes ámbitos de la vida: social, emocional, profesional. La autoestima alta es importante para todas las personas, y por lo tanto, también para los docentes, ya que posibilita una mayor seguridad en la guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, y

facilita el terreno para poner en marcha una metodología creativa, y que su puesta en marcha sea exitosa.

4. Conclusiones y propuestas de futuro

Tras finalizar mis estudios de psicología y haber trabajado durante tres años en Francia como profesora de español con niños de primaria, comencé este máster con la perspectiva de ampliar mi trayectoria profesional. La adolescencia es una etapa vital que por la importancia que tiene en el desarrollo psicosocial, intelectual y afectivo de las personas, me provocaba gran interés. Durante este curso, he afianzado la idea de que la ESO es clave para la formación de una persona y tiene valor en sí misma; sin ser únicamente una preparación a una etapa posterior, por lo que es fundamental fomentar los valores del alumnado, el desarrollo de la personalidad, de la identidad, y de la gestión de sus emociones.

La realización de este máster me ha dado la oportunidad de integrarme en la profesión de la orientación educativa. Por un lado, asignaturas más teóricas como *Contexto de la actividad docente*, *Interacción y convivencia en el aula* y *Procesos de enseñanza-aprendizaje*, me han acercado al marco legal e institucional en el que se sitúa la actividad docente, y me han permitido deshacer una concepción previa que poseía del aprendizaje provocada por todos los profesores que he tenido a lo largo de mis años como estudiante.

Por otro lado, el *Practicum II y III*, me ha permitido adentrarme en las funciones reales que un orientador tiene en la práctica, ampliando la visión de la labor del psicólogo como profesional de la educación, hacia una representación más práctica y realista de la misma, así como del funcionamiento de un centro educativo.

A través de esta experiencia, he aprendido que una buena colaboración y coordinación entre el equipo de orientación y el resto de la comunidad educativa es clave para que el proceso educativo sea exitoso, he interiorizado enormemente que la orientación no puede reducirse a un grupo de consejos o charlas aisladas, sino que ésta debe construir un proceso educativo en el que el orientador se implique en la búsqueda de alternativas que contribuyan a encontrar caminos para gestionar adecuadamente la situación confrontada, acompañando tanto a los docentes, familias y por supuesto, a los

propios alumnos. Estas prácticas me han mostrado también la importancia que tiene que la figura del orientador sea percibida como una persona accesible, tanto por los docentes, como por el alumnado y sus familias, y que no sea visto como un experto ajeno al trabajo que se realiza en clase.

Siguiendo en la misma línea que las propuestas incluidas en el presente trabajo, como futura orientadora me gustaría transmitir al equipo docente, la gran relevancia que tiene en el proceso de aprendizaje las percepciones que el alumno tiene sobre sí mismo, y sobre la tarea a la que se enfrenta.

Así pues, trataría de promover en clase actividades que desarrollasen la conducta lúdica y creativa de los alumnos, siendo consciente de que no es fácil plantear algo nuevo el primer día de clase, ni para alumnos ni para docentes, y que es indispensable poner en marcha acciones preparatorias que permitan entrar poco a poco en una nueva metodología; considero que como orientador, se debe ser realista y consciente de que todo lleva su tiempo, lo cual también es importante transmitírselo al profesor.

Tras la bibliografía revisada durante la realización de este trabajo, aprecio una gran cantidad de literatura que apoya una relación directa entre el autoconcepto y el logro académico, por lo que considero de fundamental importancia la actitud que el profesor tenga hacia el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que el orientador trabaje con el docente la importancia de estimular y animar a los alumnos en su conjunto, sin discriminar ni etiquetar, así como tener en cuenta desde el inicio de curso el efecto Pigmalión, el cual, tal y como demostró el psicólogo social Rosenthal (1968), define que las expectativas de un profesor hacia sus alumnos influyen decisivamente en su rendimiento (Rosenthal y Jacobson, 1980).

Añadido a todo lo planteado en este trabajo de fin de máster, me gustaría terminar a modo de conclusión general y reflexión personal, con la idea de que un centro educativo sólo tiene sentido cuando se plantee el alcance de objetivos valiosos para todo el alumnado. Para ello, considero que es requisito indispensable incluir la diversidad en nuestra realidad y concebir, por tanto, a cada alumno como único, lo cual implica no querer cambiarlo, respetando tanto su libertad como su ritmo y espacio; y al mismo tiempo, no entender el aprendizaje como un proceso individual, sino concebirlo con los demás, y a través de ellos, del diálogo, los debates, las conversaciones, en definitiva, del intercambio.

Considero que para llegar a esta concepción de centro educativo, es imprescindible que éste se perciba como un lugar para aprender, y por tanto como un espacio agradable, motivador y seguro. Esta concepción supone transformaciones metodológicas en las aulas cada vez más diversas, transformaciones que se dirijan a un centro inclusivo, y que promuevan, por tanto, la participación de todo el alumnado, de las familias y de toda la comunidad educativa.

Bibliografía

- Álvarez, M. A. (2004). La acción tutorial como factor de calidad de la educación. *Contextos educativos y acción tutorial*, 71.
- Arellano, A., y Peralta, F. (2012). Impacto positivo de la discapacidad en la familia: percepciones de los padres. *Comunicación*, 1-11.
- Avilés, R. M. H. (2008). Identificación de variables que influyen en los estilos de aprendizaje. Claves para conocer cómo aprenden los estudiantes. *Journal of Learning Styles*, 1(1).
- Barr, R. B., y Tagg, J. (1995). From teaching to learning—A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning*, 27(6), 12-26.
- Benavent, J. A. (2000). *La Orientación Psicopedagógica en España*. Valencia: Promolibro.
- Benitez Medina, J. M. (2014). *Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes del 7mo año básico de la escuela fiscal Guido Garay Vargas Machuca* (Bachelor's thesis, Guayaquil: ULVR, 2014).
- Bernabeu, B. y Goldstein, A. (2009). *Creatividad y aprendizaje: el juego como herramienta pedagógica*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (1998): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis
- Bisquerra, R. (Coord.) (2000): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis
- Boza, Á., Toscano, M. O. y Salas, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador?: Roles y funciones del orientador en educación secundaria. *En-clave pedagógica*, 9(1), 111-131

- Elisondo, R. C., Romina, M. C. y Donolo, D. S. (2011). Actividades inesperadas como oportunidades para la creatividad. Contextos creativos en la educación superior Argentina. *Innovación Educativa*, 11(57).
- Fernández, C. J. y Galán (2011). *Pedagogía Diferencial y atención a la Diversidad*. Madrid, España: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Fernández, P. (1991). *La función tutorial* (Vol. 3). Editorial Castalia.
- Garrido, C. A. M., Krichesky, G. J. y Barrera, A. G. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación* (54), 107-122.
- González y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona, España: Eunsa.
- González Pienda, J. A., Núñez Pérez, J. C., Glez Pumariega, S. y García García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2).
- Grañeras, M. y Parras, A. (2012), *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de Educación.
- Martín, E., Pozo, J. I., Cervi, J., Pecharromán, A., Mateos, M., Pérez Echeverría, M. D. P. y Martínez, P. (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje. C. Monereo y JI Pozo (coords.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó, 69-88.
- Marton, F., Watkins, D. y Tang, C. (1997). Discontinuities and continuities in the experience of learning: An interview study of high-school students in Hong Kong. *Learning and instruction*, 7(1), 21-48.
- Monereo, C., y Solé, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas. *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, 1, 15-32.
- Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico: (variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto)*. Oviedo, España: Universidad de Oviedo.

- Pozo, J. I. y Monereo, C. (2001). El aprendizaje estratégico. *Docencia universitaria*, 2(2).
- Rodríguez Espinar, S., Álvarez, M. y Echeverría, B. M. MA (1993): *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona, España: PPU.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona, España: CEAC.
- Rosenthal, R. J. L. (1980) *Pygmalion en la escuela expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Ed. Marova, Madrid.
- Salas, R. (1998). Enfoques de aprendizaje entre estudiantes universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (24), 59-78.
- Santana Vega, L. E. (2010). La innovación educativa: un desafío para los orientadores como agentes promotores de las iniciativas de cambio. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 21(2).
- Schmeck, R. R. (1988). Strategies and styles of learning. *Learning strategies and learning styles* 317-347.
- Sobrado Fernández, L. M., Ceinos Sanz, C., Couce Santalla, A. I. y Rial Sánchez, R. (2005). Comunicación orientadora y acción tutorial en educación. *Paradigma*, 26(1), 117-136.
- Velaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga, España: Aljibe.
- Zabalza, M. Á. (2003). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos educativos*, (6), (pp. 113-136)

6. Anexos