



Universidad
de Alcalá

Propuesta teórico-práctica de Plan de Actuación del
Departamento de Orientación con la educación contra
el machismo y en el lenguaje inclusivo como ejes
vertebradores

*Trabajo Fin de Máster. Formación del Profesorado de E.S.O, Bachillerato,
F.P. y Enseñanza de Idiomas / Especialidad de Orientación Educativa.*

1. Introducción.....	4
1.1. Contextualización.....	6
1.1.1. El Centro.....	6
1.1.1.1. Servicios ofrecidos dependientes del Departamento de Orientación.....	6
1.1.1.2. Alumnado.....	7
1.1.2. El entorno del centro.....	7
1.1.2.1. Características socio-económicas.....	7
1.1.2.2. Contexto social: Las familias.....	7
1.2. Departamento.....	8
1.2.1. Miembros.....	8
1.2.2. Funciones.....	9
1.2.3. Ámbitos de intervención.....	10
1.2.4. Objetivos del Departamento.....	11
1.2.4.1. Con el alumnado.....	11
1.2.4.2. Con el profesorado.....	11
1.2.4.3. Con las familias.....	12
1.2.4.4. Con el centro.....	12
1.2.4.5. Con otros agentes del contexto escolar.....	12
1.3. Marco normativo.....	12
1.3.1. Legislación estatal.....	13
1.3.2. Legislación autonómica.....	13
1.4. Análisis de necesidades.....	14
1.4.1. En relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje.....	14
1.4.2. En relación a la orientación vocacional.....	15
1.4.3. En relación a la acción tutorial.....	15
2. Acción prioritaria del curso: Lenguaje inclusivo contra el machismo en el aula.....	16
2.1. Justificación y relevancia.....	16
2.2. Actuaciones previas acerca del lenguaje inclusivo.....	19
2.2.1. Plan de mejora.....	23
2.2.1.1. Identificación del área de mejora.....	23
2.2.1.2. Objetivo.....	24
2.2.1.3. Indicadores de logro.....	24
2.2.1.4. Actuaciones.....	24
2.2.1.5. Tareas.....	24
2.3. Marco normativo del lenguaje inclusivo en educación.....	27

2.3.1. Normativa internacional.....	27
2.3.2. Normativa estatal.....	28
2.3.3. Normativa autonómica.....	28
3. Planes del Departamento.....	28
3.1. Plan de Apoyo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PAPEA).....	30
3.1.1. Introducción.....	30
3.1.2. Principios del PAPEA.....	30
3.1.3. Actuaciones del Plan.....	31
3.1.3.1. Aprendizaje cooperativo.....	32
3.1.3.2. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).....	34
3.1.3.3. Aprendizaje Servicio (ApS).....	35
3.1.4. Evaluación del Plan.....	38
3.2. Plan de orientación académico-profesional (POAP).....	38
3.2.1. Introducción.....	38
3.2.2. Principios del POAP.....	39
3.2.3. Justificación.....	40
3.2.4. La acción prioritaria en la orientación académico-profesional.....	42
3.2.5. Programación del Plan.....	46
3.2.5.1. Objetivo.....	46
3.2.5.2. Indicadores de Logro.....	47
3.2.5.3. Actuaciones.....	47
3.2.5.4. Sesiones.....	47
3.2.6. Evaluación.....	49
3.3. Plan de apoyo a la acción tutorial (PAT).....	50
3.3.1. Introducción.....	50
3.3.2. Principios del PAT.....	51
3.3.3. Programación del Plan.....	53
3.3.3.1. Objetivos.....	53
3.3.3.2. Actuaciones.....	54
3.4. Evaluación y seguimiento del Plan de Actuación.....	57
3.4.1. Evaluación.....	57
3.4.2. Seguimiento.....	57
4. Conclusiones.....	58
4.1. Resultados esperados.....	58
4.2. Propuestas de mejora.....	59
5. Referencias.....	61
6. Referencias normativas.....	66
7. Apéndices.....	67
7.1. Apéndice 1 — Escala de Dificultades de la Toma de Decisión de la Carrera...67	

7.2. Apéndice 2 — Cuestionario al alumnado para identificar su visión sobre el lenguaje desde el punto de vista de género y sus actitudes machistas.....	68
7.3. Apéndice 3 — Proyectos de Aprendizaje Servicio.....	71
7.4. Apéndice 4 — Cuestionario sobre percepción del alumnado de la relevancia de ciertas barreras en el uso del lenguaje no sexista.....	72
7.5. Apéndice 5 — Cuestionario de satisfacción del alumnado con el POAP.....	74
7.6. Apéndice 6 — PAT.....	75
7.7. Apéndice 7 – Actuaciones del PAT desglosadas: Lenguaje inclusivo en la acción tutorial.....	84

“Cuando se habla en masculino como si fuera neutro, en realidad se excluye a las mujeres y se crea una idea muy concreta de quiénes son los héroes, quiénes los investigadores y quiénes los violentos. Sobre todo si hablamos de temas que se han adjudicado a los hombres o que son valores supuestamente masculinos”

(Pérez, 2011)

Introducción

La Educación Secundaria Obligatoria es una etapa fundamental en el desarrollo socioafectivo del alumnado, así como en cuestiones vocacionales y de construcción de su futuro. Esto hace que la orientación tanto educativa como profesional sea fundamental en esta etapa, cuestión a tener en cuenta desde este documento, como base de la actuación del Departamento de Orientación, más allá de que sea un imperativo legal —la orientación “educativa y profesional” como derecho del alumnado aparece nada más y nada menos que en el Art. 1 de la LOE, no modificado por la LOMCE, en el apartado f), y en el Decreto 48/2015 se establece que se prestará “especial atención” a la orientación en la ESO—, también aparece como una obligación moral de nuestra disciplina.

La lógica seguida en el planteamiento del presente trabajo es la lógica de un trabajo con dos claras ambiciones, ambas presentes en el título, y en donde ninguna trata de desmerecer a la otra. En primer lugar, se trata de un trabajo teórico, con una base muy trabajada en la revisión de literatura, legislación y programas que colegas de profesión han diseñado para otros institutos. Por supuesto, nada puede inventarse en educación y, en muchos casos, únicamente con hacer uso de la teoría existente —bastantes décadas atrás no pocas veces— en los campos de la psicología y de la pedagogía ya podría ser considerada “innovadora” la práctica educativa. Así pues, el corazón de este trabajo se encuentra en eludir el desprecio a lo académico, abrazándolo y aceptándolo como necesario y como guía y referente de la práctica profesional que quiero llevar a cabo en el futuro. La segunda ambición del trabajo es la evidente: servir como plan de actuación. Así pues, no es un trabajo meramente teórico, de revisión de la literatura, sino de creación de prácticas educativas, siempre en base a la evidencia que otros profesionales han ido aportando a nuestro campo. Si bien no es un plan de actuación al uso, ni es su intención serlo, de ahí la mayor densidad de contenido y la menor esquematización del mismo, sí se pretende que las guías puedan ser puestas en práctica, aunque para ser operativo en un centro educativo debería ser desnudado de armazón teórico. Aunque, siendo el objetivo principal de todo Trabajo Fin de Máster mostrar lo aprendido durante el máster, consideré

necesaria la simbiosis entre la praxis y la teoría de modo que quedara reflejado, por un lado, lo aprendido —tanto el conocimiento como los valores de la pedagogía que me eran ajenos en algún caso por mi formación en psicología, como la necesidad de ir más allá e investigar fuera de *lo que viene en el libro*— y, por otro, constatar lo que espero sea un hecho: mi capacidad como organizador y coordinador de un documento riguroso, útil y aplicable a la realidad de un centro, conjugando la ambición por transformar las dinámicas del centro con la prudencia y la humildad de saber que habrá trabas y aceptar que el resultado de la docencia reside en los consensos acordados por la comunidad educativa, no por un miembro de la misma que, considerándose por encima del resto, funcione de verso libre imponiendo inútilmente una visión personal de qué debe ser la educación.

La estructura del trabajo se compone de tres partes principales necesarias y complementarias, a tenor de la filosofía general del trabajo expuesta anteriormente: Introducción —esto es, qué información nos da el contexto—, acción prioritaria del curso —qué necesidad urgente vertebrará la práctica a partir precisamente del análisis de la realidad previa y los Planes del Departamento —cómo se estructurará la acción para mejorar la educación del alumnado en este contexto determinado—.

1. Introducción: Se trata, como su propio nombre indica, de una presentación del plan, en un aspecto formal, contextual y ecológico (*contextualización*), y legislativo (*marco legal*), situando en estas tres dimensiones la práctica de la orientación para poder, a partir de ello, pormenorizar y concretar en los sucesivos puntos.

Además de situar la práctica en un escenario concreto, al final de la introducción se explicita el análisis de necesidades del centro, observadas el curso anterior e incluidas en la memoria de la PGA del pasado curso. Este análisis es fruto del estudio de la realidad del centro, por lo que se basa en la historia reciente del mismo. Precisamente, en los primeros puntos tratamos de aterrizar a la realidad del centro generalidades acerca de las funciones en la orientación para, más adelante, plantear necesidades observadas y analizadas en el mismo. Considero fundamental la tarea de investigación en la práctica profesional de la orientación (investigación-acción) para poder, así, trabajar sobre una realidad concreta y atendiendo a unas necesidades concretas, no utilizando estándares difícilmente generalizables sin conocer la realidad.

2. Acción prioritaria del curso: Se trata de una especificidad de este plan, como prolegómeno a las actuaciones concretas del curso, situando un punto vertebrador en torno al cual se edificará la lógica de la práctica del Departamento. Dentro del mismo se

introducirá la justificación del tema –lenguaje inclusivo– además de la teoría correspondiente a este concepto.

Esta acción prioritaria se incluirá en los tres documentos que existen en el PADO (POAP, PAPEA, PAT) este tema como eje vertebrador, en mayor o menor medida, de las actuaciones propuestas para cada uno de ellos, siendo más explícita en algunos casos y pasando más desapercibida en otros, con el fin de generalizar e integrar lo aprendido, universalizándolo a una gran variabilidad de contextos.

3. Planes del Departamento: En este punto se encuentra el grueso del plan, ya que encontramos los tres grandes documentos: Plan de Apoyo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PAPEA), Plan de Orientación Académico-Profesional (POAP) y Plan de Apoyo a la Acción Tutorial (PAT), en donde todas las acciones se desarrollarán en consonancia con lo denominado como *acción prioritaria del curso*, este año el lenguaje inclusivo.

De los tres documentos, será el PAT el que más profundamente se desarrollará, encontrándose una planificación más pormenorizada del mismo en el Anexo I. Esto no implica que se dejen de lado los otros dos documentos, igual de importantes que este en el desarrollo del alumnado, ya que serán también desarrollados y se asentarán igualmente las bases teórica y filosófica —esto es, de planteamiento ideológico— de los mismos. Incluso se dibujará un boceto de cómo aterrizará la teoría en la práctica del contexto real. Estos planes, en el presente trabajo, se adscribirán sobre todo a 1º ESO, para poder concretar más las acciones llevadas a cabo. Sin embargo, será fácilmente trasladable a cualquier otro curso de Secundaria, adaptando los contenidos al desarrollo físico y psicosocial de cada etapa y manteniendo una estructura cliché fácilmente adaptable.

Contextualización

El centro.

Servicios ofrecidos dependientes del Departamento de Orientación.

Se trata de un Instituto de Educación Secundaria (IES) público, en donde se cuenta con los dos ciclos que conforman la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y los dos cursos de Bachillerato.

En él, el Departamento de Orientación participa activamente dirigiendo servicios del centro en relación a convivencia tales como el programa de mediación, liderado por Raúl Araque, orientador del centro, en coordinación con el Jefe de Estudios, Manuel Rupérez.

También contamos con un programa de alumnos ayudantes, para la gestión de la convivencia y la atención a la diversidad, coordinado por nuestro departamento.

Alumnado.

Como se indica en el siguiente apartado, el centro se encuentra en un barrio de Móstoles de características socioeconómicas especialmente vulnerables. El alumnado, evidentemente, no es ajeno a ello.

Se trata de un alumnado con gran diversidad étnica (fundamentalmente, de familias de origen marroquí y de países del Este de Europa, sobre todo Rumanía y Bulgaria, pero también hay alumnos de países latinoamericanos, sobre todo Colombia, Ecuador y República Dominicana, y de países subsaharianos tales como Guinea Ecuatorial).

El entorno del centro.

Características socioeconómicas.

El centro se encuentra en la localidad madrileña de Móstoles, una gran urbe (siendo la segunda ciudad más poblada de la provincia y la vigésima más poblada de España, con más de doscientos mil vecinos) al sur de la capital, Madrid. Esta cercanía a Madrid provocó un desarrollo demográfico enorme desde mediados de siglo XX, pero con un carácter de ciudad dormitorio, aunque en las últimas décadas ha habido una mayor promoción de la cultura desde las instituciones municipales:

Además de los 18 IES que hay en el municipio (y los 6 colegios privados), cuenta con una de las sedes de la Universidad Rey Juan Carlos. En cuanto a las instalaciones culturales, importantes para diferentes actividades del centro, podemos encontrar el Centro de Arte Dos de Mayo, la Biblioteca Municipal, el Teatro del Bosque o el Centro Cultural Villa de Móstoles, todos ellos relativamente cercanos al centro.

Contexto social: Las familias.

Se trata de una población bastante envejecida, y la situación económica y laboral de las familias suele ser bastante precaria, situándose, junto con municipios como Fuenlabrada, como uno de los ejemplos paradigmáticos de núcleos obreros de la Comunidad de Madrid, en contraposición a las localidades más ricas de la Comunidad tales como Pozuelo de Alarcón, siendo el sector servicios el que aglutina la enorme mayoría de puestos de trabajo, en un municipio con una alta tasa de paro. Además, según datos del INE, una gran cantidad de empleados de la ciudad trabajan fuera de la misma,

lo cual es relevante a la hora de conocer la disponibilidad (o no, en este caso) de tiempo que pueden aportar las familias a sus hijos/as, siendo una ciudad satélite de Madrid. Igualmente, en cuanto al nivel de estudios, en Móstoles, como ocurre con la mayoría de localidades del cinturón periférico de Madrid, pocos habitantes superan los estudios superiores. Como institución educativa, no podemos dejar este dato de lado a la hora de entender a qué recursos pueden acceder los alumnos en sus hogares.

Por otro lado, los datos del INE también arrojan que se trata de una de las ciudades de la CAM con mayor altura de las viviendas, lo cual implica una mayor masificación de hogares en pequeñas áreas de la ciudad, y una previsible mayor facilidad de sus habitantes para poder generar una comunidad, tan relevante para el funcionamiento de una institución escolar, eminentemente social.

En cuanto al origen de las familias, según datos del Ayuntamiento de Móstoles, un 11.55% de personas del municipio nacieron en el extranjero. Teniendo en cuenta que este centro se encuentra en uno de los barrios con mayor acumulación de población inmigrante, el porcentaje será mayor con total seguridad, lo que implica una gran diversidad étnica en el centro. Aunque el porcentaje no sea muy alto, existe una gran cantidad de ciudadanos españoles de segunda o tercera generación pero que aún tienen vínculos con el país de origen de los progenitores o abuelos por la generación de guetos producto de unas políticas poco eficaces en cuanto a la facilitación de la inclusión —pasando por la obligación a una integración que forma parte de una visión obsoleta de la diversidad, como sabemos en educación— de estos ciudadanos españoles y sus progenitores extranjeros.

El Departamento de Orientación

Miembros.

Pese a recaer las funciones vinculadas a la tarea de orientación en todos los agentes que componen la comunidad educativa (siendo la colaboración un aspecto clave en dicha tarea), hay una serie de profesionales especializados en la misma, de forma que, además, se pueda dar una atención profesional y especializada (gracias a la evolución legislativa que ha sufrido esta profesión, ya que, en un principio, no existía tal grado de profesionalización).

En nuestro centro, los profesionales son los siguientes:

- Orientador y Jefe del Departamento (siguiendo los requisitos establecidos en el Real Decreto 1701/1991)

- Maestra de Pedagogía Terapéutica
- Maestra de Audición y Lenguaje
- Profesor de Compensatoria
- Profesora de apoyo del ámbitos científico-tecnológico (PMAR)
- Profesor de apoyo del ámbito socio lingüístico (PMAR)

Funciones.

El Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado (2008), dependiente del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, definió la finalidad de la orientación como la contribución “al desarrollo del alumnado en todos sus aspectos: cognitivo, profesional, académico, social, emocional, moral, etc.” (s.n.)

Las tareas de *orientación* (educativa, psicopedagógica y académico-profesional) y *tutoría* son tareas transversales ya que son responsabilidad de la totalidad de la comunidad educativa, es decir, es una tarea eminentemente colaborativa, como establece el Art. 55.1 del Real Decreto 83/1996 y se refrenda en el Art. 91.d) de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE), no modificada por la LOMCE. Pero, como dice este mismo artículo de la LOE, se trata de tareas que han de contar con profesionales especializados en estas funciones, que trabajarán en coordinación con el profesorado del centro en las tareas de orientación y tutoría. Este es precisamente el papel más general de los Departamentos de Orientación: gestionar y coordinar la planificación y el desarrollo de la orientación y la tutoría en un centro, apoyando la tarea del profesorado encargado de la tutoría, como establece el Art. 2.3 de la Orden 3011/2011.

Es por ello que otra de las funciones elementales del Departamento de Orientación es la de asesoramiento especializado del resto de profesionales de la comunidad educativa de un centro. Este asesoramiento, en línea con la filosofía de continuidad de la orientación, ha de ser continuo en el tiempo y su ambición ha de ser la de llegar a la mayor cantidad posible de profesionales.

Este asesoramiento implica una intervención indirecta sobre el alumnado, explicitado en el Plan de Acción Tutorial (PAT) y el Plan de Orientación Académico-Profesional (POAP), así como elevar al consejo escolar una memoria sobre el funcionamiento de ambos a final de curso, como se refleja en el Art. 42.d) del Real Decreto 83/1996.

Además, el Departamento de Orientación es el principal encargado de la gestión y coordinación de la atención a la diversidad, colaborando, de nuevo, con el resto de profesionales del centro en las tareas vinculadas a ello, tanto proponiendo criterios y

procedimientos para las adaptaciones curriculares y elevando estos a CCP (Art. 42.e) del Real Decreto 83/1996), como realizando evaluaciones psicopedagógicas (Art. 13 del Real Decreto 1007/1991) o colaborando en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje, y en la programación y aplicación de adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que lo precisen (Art. 42.f) del Real Decreto 83/1996).

Como función evidente e implícita a este documento, pero necesaria de explicitar, es la elaboración de un Plan de Actividades del Departamento de Orientación (PADO), es decir, este mismo documento, así como una evaluación del mismo al final del curso de forma que sea integrada en el Plan Anual de Centro (Art. 42, ñ) del Real Decreto 83/1996). Este Plan de Actividades, según establece el Art. 42, b) de este Real Decreto, contendrán propuestas de organización de la orientación educativa, psicopedagógica, profesional y del plan de acción tutorial, las cuales hemos explicitado en los siguientes documentos, que serán elevadas a la comisión de coordinación pedagógica (CCP) para su discusión y posterior inclusión en los proyectos curriculares de etapa:

1. Plan de Apoyo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PAPEA)
2. Plan de Orientación Académico-Profesional (POAP)
3. Plan de Apoyo a la Acción Tutorial (PAT)

En general, supeditamos las funciones de este departamento a lo establecido en el artículo 42 del Real Decreto 83/1996, exceptuando los puntos m) y n), al no referirse al tipo de centro en el que se enmarca nuestro centro, y el h), ya que este año, al contrario que otros, el Departamento de Orientación no tiene entre sus funciones la docencia al no impartirse la asignatura de Psicología, la típicamente vinculada a este departamento en nuestro instituto. Aquellas funciones no mencionadas en párrafos anteriores no han sido explícitamente incluidas ya que suscriben, de forma literal, lo que aparece en dicho artículo del Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

Ámbitos de intervención.

En coherencia con lo especificado en el apartado anterior en relación a los planes explicitados en el presente documento, de acuerdo con las funciones del Departamento de Orientación, los ámbitos de intervención se circunscribirán a los siguientes:

- Apoyo al Proceso de Enseñanza y Aprendizaje
- Apoyo al Plan de Orientación Académica y Profesional
- Apoyo al Plan de Acción Tutorial

Objetivos del departamento.

Además de los objetivos generales vinculados con el desarrollo personal, educativo y profesional del alumnado del centro, desde el Departamento indicamos otros objetivos más específicos para este curso 2019/2020.

Con el alumnado.

- Llegar a la totalidad del alumnado, como indican las instrucciones de 19 de julio de 2005, ya que la diversidad la conforman todos los alumnos del centro, y centrarnos en aquellos denominados como “alumnos con necesidades”, ACNEAE, sería limitar la actuación del Departamento.
- Informar al alumnado acerca de opciones académicas y/o profesionales, sobre todo en los cambios de etapa.
- Asesora al profesorado, mediante actuaciones indirectas en materia de orientación y tutoría.
- Atender directamente al alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE), mediante evaluaciones psicopedagógicas o dictámenes de escolarización. También en la colaboración con el profesorado en la confección de Adaptaciones Curriculares (ACIS).
- Fomentar la inclusión de valores tanto en las labores de orientación y tutoría como, también, en los ámbitos curriculares.
- Favorecer un correcto desarrollo psicosocial del alumnado, con actuaciones directas sobre los mismos, así como mediante el asesoramiento del resto de la comunidad educativa.

Con el profesorado.

- Lograr que, en las tareas de orientación, se cumpla el principio de colaboración en que se rige tanto nuestra actuación como la propia ley, involucrando a todo el profesorado en estas actividades.
- Colaborar para la planificación, desarrollo, ejecución y evaluación de las tutorías.
- Asesorar al profesorado en labores de prevención y actuación en los tres ámbitos de actuación que nos hemos planteado: orientación psicopedagógica, profesional y de acción tutorial, siguiendo el principio de colaboración.
- Asesorar y colaborar especialmente con respecto a aquellos alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE).

- Asesorar en temas derivados de la pedagogía, relacionados con el tratamiento de la diversidad en cuanto a capacidad, motivaciones o intereses, así como en cuestiones metodológicas o de evaluación.
- Colaborar con el análisis de necesidades del alumnado a principio y final de curso.
- Promover las actuaciones rigurosas en los ámbitos de actuación del Departamento de Orientación, huyendo de constructos acientíficos o prácticas no consensuadas por la comunidad científica.

Con las familias.

- Servir de enlace entre el centro y las familias.
- Fomentar la participación de las familias en la vida del centro, para que formen parte del proceso educativo del alumnado, tal y como recoge el Art. 16 de la LOMCE.
- Mantener el contacto permanente y bidireccional con las familias en todas aquellas cuestiones que sean relevantes.
- Favorecer el trabajo en red.

Con el centro.

- Asesorar con respecto a documentos institucionales del centro tales como el Proyecto Curricular o el Proyecto Educativo de Centro.
- Mejorar la convivencia en el centro, favoreciendo la satisfacción de profesorado y alumnado, previniendo o reduciendo consecuencias negativas de la falta de convivencia (conflictos, absentismo, fracaso escolar, etc.).

Con otros agentes del contexto escolar.

- Potenciar las relaciones con los organismos institucionales y sociales del contexto cercano del centro.
- Realizar actividades en el centro en colaboración con estos agentes, involucrándoles en la vida del centro, aprovechando sus conocimientos y sus profesionales en áreas relacionadas con nuestros ámbitos de intervención.

Marco normativo

La legislación educativa, debido a los niveles de concreción planteados en España, puede dividirse en: Legislación Estatal y Legislación Autonómica. La primera es más general y común para toda la ciudadanía del Estado, mientras que la segunda legislación concreta aspectos descritos en la estatal, situándolos en la realidad concreta de la Autonomía correspondiente, en nuestro caso la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM).

De acuerdo a estos niveles, esta es la legislación por la que regirnos en nuestro centro en cuanto a las funciones del Departamento de Orientación:

Legislación Estatal.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la enseñanza secundaria obligatoria.
- Real Decreto 1701/1991, de 29 de noviembre, por el que se establecen especialidades del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, se adscriben a ellas los Profesores correspondientes de dicho Cuerpo y se determinan las áreas y materias que deberá impartir el profesorado respectivo.
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas.

Legislación Autonómica.

- DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.
- ORDEN 3011/2011, de 28 de julio, de la Consejería de Educación y Empleo, por la que se regulan determinados aspectos de la tutoría de las enseñanzas de Educación Secundaria en los centros docentes de la Comunidad de Madrid.

- INSTRUCCIONES de 19 de julio de 2005, de la Dirección General de Centros Docentes relativas a la elaboración y revisión del Plan de Atención a la Diversidad, de los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid.
- INSTRUCCIONES de las Viceconsejerías de Política Educativa y Ciencia y de Organización Educativa, de 12 de julio de 2018, sobre comienzo del curso escolar 2018-2019 en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad de Madrid.

Análisis de necesidades

Como viene explicitado en la presentación del plan, se trata de un análisis de las necesidades identificadas a final del curso pasado y explicitadas en la memoria de la PGA. Estas necesidades, como no podía ser de otro modo, son principalmente identificadas, descritas y, finalmente, evaluadas por el profesorado más cercano a cada grupo-clase: En el caso de las necesidades relativas a los procesos de enseñanza aprendizaje es el profesorado de cada asignatura el colectivo que identifica las necesidades de mejora, mientras que en los otros dos casos —acción tutorial y orientación académico-profesional— son los tutores quienes llevan a cabo esta recogida de información.

Tras esta recogida de información, toda la información es canalizada, sintetizada y analizada por los coordinadores seleccionados por el equipo directivo para cada curso. Finalmente, este análisis es discutido por los miembros del equipo directivo junto con el Jefe del Departamento de Orientación. En este Plan de Actuación señalamos la necesidad más relevante en cada uno de los tres ámbitos de intervención del Departamento, siendo posible visitar la memoria a la que hacemos referencia para hallar la descripción detallada a la que se llegó por parte de los coordinadores de curso junto con el Equipo Directivo y el Departamento de Orientación.

En relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El clamor, cada vez mayor, por parte del alumnado en cuestiones de enseñanza-aprendizaje es el de optar por una enseñanza de corte más práctico que teórico, lo cual indudablemente exige un cambio general a nivel de centro en su filosofía de educación, ya que se han ido llevando los últimos años algunos cambios en prácticas docentes, pero son percibidos como simples parches por parte de un alumnado ávido de nuevos métodos docentes, tanto en cuestiones metodológicas como, también, de evaluación.

El reto que nos hemos propuesto desde el Departamento de Orientación, en este sentido, es llevar a cabo una mejora en este aspecto no solo sin reducir el nivel curricular o competencial del alumnado, sino mejorando los mismos, incluyendo competencias como las sociales y cívicas, digitales, conciencia y expresiones culturales, o sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, y mejorando otras, como la lingüística, favoreciendo su puesta en práctica en entornos lo más naturales posibles.

En relación a la orientación académico-profesional.

El pasado año se detectó, tanto por parte del profesorado con tutorías asignadas como por parte del propio Departamento de Orientación, un problema que parece que es ya crónico, al afectar a varias generaciones de alumnado seguidas, y es una falta de autonomía en la toma de decisiones. Los puntos de mejora detectados, y es sobre los que se incidirá este curso académico, son tres:

Por un lado, un bajo conocimiento por parte del alumnado tanto de opciones académicas como profesionales disponibles para ellos. Sin conocimiento es muy complicada la toma de decisiones.

Por otro lado, la poca relevancia percibida por gran parte del alumnado de este tipo de decisiones, se ven como triviales y lejanas. Sin sensación de relevancia no existe la necesidad percibida de tomar decisión alguna.

Además, se ha detectado por parte de algunos miembros del profesorado una dificultad generalizada por parte del alumnado a la hora de tomar decisiones, no solo de carácter académico-profesional, sino en cualquier área. Esto se ha reforzado al pasar la Escala de Dificultades de la Toma de Decisión de la Carrera —DTDC, Apéndice 1— (Gati, Krausz y Osipow, 1996) adaptada al español por Lozano (2004), con unos resultados muy pobres.

En relación a la acción tutorial.

La necesidad principal a nivel de acción tutorial, este año, está muy relacionada con la acción que vertebra este Plan de Actuación, por lo que será extensamente detallada en el apartado 2, “Acción Prioritaria del Curso”.

Se trata de una necesidad vinculada con el tratamiento machista del lenguaje por una cantidad no desdeñable de alumnos, cada año más jóvenes, y cómo este lenguaje discriminatorio hacia la mujer parece orientar hacia conductas también machistas. Esto ha sido observado por numerosos profesores, que lo pusieron en conocimiento de los coordinadores de cada curso, para su posterior análisis y evaluación.

Acción prioritaria del curso: Lenguaje inclusivo contra el machismo en el aula**Justificación y relevancia**

La línea que seguirá el Plan de Actuación tiene que ver con el lenguaje inclusivo en el aula. Y que sea este tema el que vertebrar las actividades que conforman, particularmente, el Plan de Acción Tutorial (PAT) —cosa que no implicará que no se toquen todos los ejes de la tutoría, sino que se plantearán con este tema como referente, como se ha podido ver en el plan—, pero que también afectará necesariamente al Plan de Apoyo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PAPEA) y al Plan de Orientación Académico-Profesional al no poder desligar los tres ejes vertebradores de la orientación como si fueran cajones estanco, no es algo azaroso ni resultado de una moda o un debate público. Es cierto que en los últimos tiempos el lenguaje inclusivo se ha apoderado de parte del debate público acerca de la gramática española, llegando a opinar al respecto del mismo (no muy positivamente) reputados miembros de la Real Academia Española (RAE) como Arturo Pérez-Reverte. Sin embargo, es positivo que se trasladen a las aulas debates que existen en la sociedad en tanto en cuanto la escuela ha de ser parte de la sociedad, y con mayor motivo si personas como el ya mencionado Pérez-Reverte (del cual muy probablemente vean algo en su vida académica, aunque solo sea teniendo que leer *El Capitán Alatriste*) forman parte del mismo, e involucra algo tan fundamental como es el lenguaje, tal y como aparece reflejado en el Real Decreto 1105/2014 (la asignatura de Lengua Castellana y Literatura “persigue el objetivo último de crear ciudadanos conscientes e interesados en el desarrollo y la mejora de su competencia comunicativa (...). Esto exige una reflexión sobre los mecanismos de usos orales y escritos de su propia lengua”).

Además de este argumento de carácter técnico, existe un motivo de mayor relevancia aún para la decisión de vertebrar el Plan de Actuación del presente curso escolar en torno al lenguaje inclusivo: La filosofía del Centro, en general, y del Departamento de Orientación, en particular, concibe la actuación docente como una actuación de investigación-acción. Esto es debido a que no es suficiente con conocer qué ocurre en el centro (investigación) ni proponer actividades o medidas (actuar) sin conocimiento del para qué o el porqué de las mismas. De este modo, la investigación-acción aúna ambos procesos, el de conocer y el de hacer en base a ello. Como señala Martí (2002), a partir de Alberich "Ejemplos de fases y técnicas en la IAP" —no publicado—, este proceso de investigación-acción, se compone de cinco etapas, desde la

pre-investigación, en donde “se detectan los síntomas y se realiza la demanda” (p.2), hasta la puesta en práctica del plan y la consecuente evaluación. Entre medias, una serie de trabajos que implican recabar información, plantear una programación y llevarla a cabo. Siguiendo de este modo los postulados básicos de la investigación-acción, que implica necesariamente que sean “participativos, basados en la experiencia, y orientados a la acción” (Romera-Iruela, 2011, p. 601), fundamentamos la práctica de orientación.

De este modo, el pasado año desde el centro se identificaron una serie de conductas machistas, que fueron abordadas en primera instancia por los correspondientes tutores en entrevistas con los alumnos que las llevaron a cabo (obviamente, también se realizaron sendos acercamientos a las víctimas en los casos en que había víctimas directas). Visto que el problema parecía estar relativamente generalizado, se alertó al Departamento de Orientación y se llevaron a cabo entrevistas a más miembros de este curso (3º de la ESO), detectándose una serie de actitudes machistas que eran potencialmente generadoras de las conductas problema, sobre todo en un contexto en el que estas conductas cuentan con variables facilitadoras —véanse comentarios en la misma línea de otros compañeros o incluso conductas machistas y silencio legitimador por parte de los demás, como explica Noelle-Neumann (2003) en su Teoría del silencio— que favorecían que estos chicos no fueran conscientes de sus propias conductas y actitudes además de no tener presión alguna por revisarlas, favoreciendo, como exponía la revisión de Ajzen y Fishbein (2005), que las actitudes (conductas internas o encubiertas como autoverbalizaciones, por ejemplo) —machistas, en este caso— se vieran reflejadas en conductas externas o manifiestas.

A partir de esta información, recogida mediante la investigación no solo en base a los alumnos que habían manifestado conductas machistas, sino también de su entorno escolar y familiar (también hubo una serie de entrevistas familiares en las que los resultados hallados son heterogéneos y están descritos en la memoria anual), desde el Centro se decidió que el año siguiente el lema del centro versaría en torno al lenguaje sexista, ya que lo identificamos como uno de los problemas. De este modo, la idea es realizar una especie de reestructuración cognitiva —alejada de los parámetros de la psicología clínica pero utilizando la misma lógica expresada por Froján (2011) de modificar la conducta encubierta mediante el diálogo socrático— en el alumnado, haciendo especial énfasis en 4º ESO (es decir, aquellos alumnos que el pasado año estuvieron en 3º ESO) al ser el curso problema.

“El lenguaje describe y, de alguna forma, crea al mundo” (p.91). En estos términos define Velandia (2002) la relevancia del lenguaje en la “creación del mundo”, esto es, de dotar al mundo de significado, lo cual es fundamental a nivel social, más aún en la etapa (y el contexto) escolar, contexto histórico y físico en el que se crean las bases de cómo percibe la gente el mundo, mediante la modulación de lo que Bruner (1984) denomina “pensamiento” pero que, como antes reflejamos, no es sino conducta encubierta. Y el mundo que crea el del lenguaje sexista (concretamente, machista), es el que se explicitaba en el artículo 52 de la Ley Provisional de Matrimonio Civil, del 18 de junio de 1870, en el que, entre otras prohibiciones que se imponían a la mujer Ley Provisional de Matrimonio Civil, se encontraba la de “publicar escritos, ni obras científicas ni literarias de que fuere autora o traductora, sin licencia de su marido, o en su defecto sin autorización judicial competente.” De este modo, que las mujeres hayan sido sistemáticamente apartadas de las letras y del trabajo intelectual en general creó un lenguaje hecho por y para hombres; es decir, la lengua es un espejo de la sociedad machista en la que se encuadra. Pero, como decíamos anteriormente, en lenguaje no es solo una representación del mundo en que se crea, sino también un modulador de la conducta (encubierta y manifiesta). En palabras de Calero (1999):

“Las lenguas no se limitan a ser un simple espejo que nos devuelve la realidad de nuestro rostro: como cualquier otro modelo idealizado, como cualquier otra invención cultural, las lenguas pueden llevarnos a conformar nuestra percepción del mundo e incluso a que nuestra actuación se oriente de una determinada manera.” (p.11)

Y es precisamente por esto último que señala Calero, la influencia del lenguaje en las conductas que podríamos denominar como “sociales”, por lo que consideramos fundamental actuar desde esta perspectiva en el problema de las actitudes y las consecuentes conductas machistas de un número no desdeñable de alumnos del centro.

Tras esta exposición de la relevancia de que la reflexión sobre el lenguaje forme parte de una educación que pretende formar a ciudadanos críticos, es esencial, considero, la matización acerca de un aspecto que, quizá, haya pasado desapercibido. Sin embargo, tratando precisamente al lenguaje con un carácter indudablemente preeminente, es aún más importante prestar atención a los matices léxicos. Y es que el término *inclusivo* en lugar de *no sexista* no es baladí, y responde a diversos motivos:

El primero de ellos es quizá el más evidente: En un sistema que paulatinamente viaja hacia una educación cada vez más inclusiva (en el propio preámbulo de la LOMCE,

en donde se establecen los principios y valores de la ley, se menciona hasta 3 veces el concepto “inclusivo”), que esta apuesta se traslade a todas acciones que lleve a cabo el centro, impregnando las mismas de esta filosofía lo consideramos esencial, entre otras cosas, por coherencia, fundamental en la acción docente.

En segundo lugar, debido a que no consideramos útil apostar por un lenguaje que, simplemente, no sea sexista. Pensamos, por el contrario, que ha de apostarse, como anteriormente hemos comentado, por un lenguaje que incluya a el alumnado en su conjunto, sobre todo de las alumnas y alumnado como el LGTB (Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales), quienes con mayor frecuencia han sido invisibilizados mediante el lenguaje.

Actuaciones previas acerca del lenguaje inclusivo

Para tener en cuenta este tema como eje vertebrador del Plan, primeramente, como se ha descrito de forma somera en el anterior apartado, se hizo un análisis de las potenciales necesidades que existían en el centro acerca del mismo. A partir de la descripción de carácter cualitativo ya realizada, en este apartado se describirá mejor la evaluación previa que se hizo y algunas de las actuaciones que se han llevado a cabo.

Tras la primera identificación por parte del profesorado de la conducta problema —objeto de nuestra intervención—, se trató de recoger información del problema desde diferentes fuentes y perspectivas:

Primero, se realizaron unas encuestas al total del alumnado para filtrar, primero, la amplitud del problema y, después, el posible origen del mismo. Más tarde, se realizaron entrevistas al profesorado para recurrir a otra fuente del centro. Y, por último, entrevistas a algunos alumnos identificados por el profesorado por sus conductas machistas.

El equipo responsable de este trabajo fue el Departamento de Orientación, concretamente el Jefe de Departamento —en colaboración con sus compañeras— y, en algunos puntos, Jefatura de Estudios. Además, las tutoras y los tutores colaboraron con el D.O. en todas las cuestiones en que se requirió su ayuda.

En cuanto al cuestionario general al alumnado (Apéndice 2), constaba de tres partes. Las dos primeras fueron completadas tanto por chicos como por chicas, pues no es poco frecuente que el colectivo discriminado acabe interiorizando y aceptando el estereotipo y las actitudes y conductas que le discriminan: Clásicos son los estudios sobre la amenaza del estereotipo, siendo el de Steele y Aronson (1995) y el de Spencer, Steele y Quinn (1998) algunos de los más memorables estudios no ya sobre la interiorización de

estos estereotipos sino yendo un paso más allá y analizando las consecuencias de esta interiorización y aceptación en un menor desempeño cuando se les expone a dicha amenaza; pero también es muy interesante el estudio de Niederle y Vesterlund (2007) o el de Eagly y Wood (1999) sobre el “ajuste al rol”. A fin de cuentas, como adelantó Beauvoir (1987), los oprimidos cómplices son quienes hacen fuerte al opresor, refiriéndose precisamente al patriarcado.

La primera parte del test, de 10 ítems y sacado de Jiménez, Román y Traverso (2011, p. 178), trataba de analizar la concepción que tenía el alumnado acerca de algunas expresiones no inclusivas del día a día. Pese a resultar todas ellas sexistas por uno u otro motivo, en el estudio antes mencionado solo una de ellas era considerada mayoritariamente por los estudiantes masculinos como “sexista”: *Ten cuidado con ella, es una zorra* (ítem 8, un 53.2% la consideraba así); las chicas, por su parte, consideraban sexistas 4 de los 10 ítems (el 1, el 3, el 7 y el 8) por lo que, aunque existía mayor sensibilidad al tocarles personalmente, también se percibía una clara interiorización de algunas expresiones sexistas como inocuas.

La segunda parte tenía como objetivo tratar de controlar la influencia de la familia como agente educador en las actitudes del alumnado, con dos simples preguntas recuperadas de Aroca y Llano (2008), que sí está expresamente adaptado a la ESO.

Además, para los chicos, el cuestionario estaba constituido por una tercera parte, el Inventario de Sexismo Ambivalente (ISA) de Glick y Fiske (1997), reproducido desde Adokarley (2015). Este inventario estudia el machismo —se utiliza el término “sexismo” erróneamente en la literatura producto de una pobre traducción del original *sexism*— desde dos tipos de conducta problema: el machismo “hostil” —el más evidente y criminalizado por ser el más agresivo y tradicionalmente estudiado y que, como explican Cárdenas, Lay, González, Calderón y Alegría (2010), “se articula en torno de tres componentes: paternalismo dominante, diferenciación competitiva de género y heterosexualidad hostil” (p. 126)— y el machismo “benevolente” —actitudes que pueden parecer incluso positivas, ya que generan conductas de ayuda o de halago (son reforzadores incondicionados) pero que no dejan de potenciar los roles discriminatorios entre hombre y mujer—.

Los resultados globales obtenidos en esta primera recogida de información al alumnado del centro indican, primero, lo esperable: Había una diferencia entre chicos y chicas, siendo ellas más conscientes del machismo en todos los ítems de la Parte 1. Además, vimos una gran tasa de ignorancia con respecto a la mayoría de alumnos

—también alguna alumna— con respecto al lenguaje inclusivo, al encontrarse una tasa significativamente menor que en el estudio de Jiménez, Román y Traverso (2011) de reconocimiento del machismo en la mayoría de ítems propuestos, aunque hay que recordar que el colectivo objetivo de este estudio era notablemente superior en edad y formación al nuestro, por lo que no sacamos conclusiones en base a esta diferencia. Además, en relación a la Parte 3 del cuestionario, se detectaron un preocupante número de actitudes machistas, siendo muchísimas más las calificadas de “machismo benevolente”, por lo que entendemos que es posible que no sean plenamente conscientes del carácter machista de las mismas. Esto se ve confirmado parcialmente por los resultados de la tercera parte, en donde había una notable coincidencia familia-alumno sobre todo en los casos en que los alumnos dejaban ver actitudes machistas; esta coincidencia se daba menos en alumnos con menos actitudes machistas —provenían tanto de familias con dinámicas machistas como más igualitarias—. Además, aquellos alumnos con actitudes más machistas parecían ser menos conscientes de las conductas machistas que había en sus hogares. Dados los resultados del cuestionario, atribuimos los mismos en parte a desconocimiento por parte del alumnado, de forma que se decide continuar evaluando para una posible actuación sobre este tema.

Por otro lado, se realizó una entrevista a toda la comunidad educativa, de aproximadamente 15 minutos por persona, siendo mayor el tiempo dedicado a los tutores. Se trataba de entrevistas semiestructuradas en donde se preguntaba por su percepción acerca de conductas machistas —se concretaba en algunos momentos el lenguaje como conducta problema— y las actitudes machistas en el alumnado. Parte de la comunidad educativa no consideró demasiado importante este hecho, o al menos no más que otros años. Sin embargo, el 48% del total del profesorado calificó de algún modo como “muy grave” el repunte que parecía estar habiendo de este tipo de conductas machistas, menos visibles que “las que había antiguamente” pero igualmente “hirientes”, y otro 23%, aunque no las calificaba de “muy graves” sí admitía que había aumentado el machismo en el centro y “podría llegar a suponer un problema en el futuro cercano en la convivencia en el centro”. Por su parte, un 15% quitaba importancia al asunto, calificándolo de “una racha como ya ha habido otras”, por ejemplo, y el 14% restante directamente negaba esta situación. De este modo, un 86% del profesorado había percibido un aumento de las conductas machistas —y el lenguaje machista— en los alumnos del centro, y un 71% (un 82.5% de quienes percibían este aumento) consideraban que era actualmente o podía constituir un problema de convivencia en el centro y alertaban, en mayor o menor grado,

de la necesidad de tomar medidas. A su vez, el 74% del profesorado confirma que es necesario hacer hincapié en una educación en valores que erradique el machismo en el aula y el 61%, concretamente, ve útil una educación acerca del lenguaje inclusivo, lo cual fue un factor clave para que el Departamento decidiera emprender esta línea de actuación el presente curso, ya que era un tema que llevaba observándose algunos años, pero la negativa de la mayoría de profesores hacia esta idea hacía pensar que la misma podía fracasar. Sin embargo, con un apoyo mayoritario y esperando efecto contagio al resto de compañeros una vez se vieran las consecuencias —esperablemente, positivas— de las actuaciones, se convencieran de su utilidad y pertinencia. En la Tabla 1 se resumen los puntos clave de estas entrevistas, lo ya descritos y otros relativos a su práctica docente:

	SÍ	NO
Los últimos años ha habido un repunte en las conductas machistas	86%	14%
Este repunte puede ser problemático en el futuro o ya es grave actualmente	71%	29%
El lenguaje machista es uno de los factores relevantes en este repunte	81%	19%
Es necesaria la educación en valores del alumnado para combatir el machismo	74%	26%
Educar sobre el lenguaje inclusivo puede ser útil para combatir el machismo	61%	39%
En clase utilizo el lenguaje inclusivo o doy importancia a cómo me expreso	28%	72%
Reviso los contenidos de mis UD para que sean inclusivos (con el género, p.e)	76%	24%
Cuando hago reuniones (tutoría, p.e) acuden mayoritariamente madres	37%	63%

Tabla 1. Respuestas del profesorado ante el repunte de conductas machistas.

Por último, en las entrevistas los alumnos, junto con el cuestionario sobre percepción del alumnado de la relevancia de ciertas barreras en el uso del lenguaje no sexista —adaptación para alumnos de la ESO del que aparece en Jiménez, Román y Traverso (2011, pp. 179-180)— (Apéndice 3), se confirmaron algunos datos y se apuntaron hacia agentes nuevos de educación. En resumen, fueron tres los agentes que se identificaban, tanto de estas entrevistas y cuestionarios como del total de la evaluación, como responsables de algún modo de esta situación, la cual, a estas alturas, ya había sido aceptada como real en el centro: familia, profesorado y centro. En el primer caso, las familias no parecían usar —por desconocimiento o desinterés— fórmulas inclusivas en el lenguaje, a la vez que un número considerable de ellas parecía reproducir dinámicas típicamente patriarcales, a menos a ojos del alumnado, aunque había un aparente movimiento hacia la coeducación, al empezar a no ser mayoría siempre las madres en las tutorías. En el segundo caso, el profesorado parecía no fomentar el uso del lenguaje

inclusivo aunque parecía predispuesto y concienciado sobre la importancia de la educación inclusiva en el currículo. Además, el lenguaje que utilizaba en clase no parecía ser inclusivo, cosa que muchos reconocieron en las entrevistas que se mantuvo con ellos. Por último, desde el centro no se había formado ni al profesorado ni al alumnado en este tipo de lenguaje lo suficiente, a la vez que no se había atajado el problema del machismo desde una perspectiva integral con proyectos, formaciones o talleres. Además, aproximadamente el 40% de los alumnos entrevistados respondieron que sí les interesaría conocer más acerca del lenguaje inclusivo, por un 29% que respondieron indiferente, mientras el resto se mostró en contra; algunos de ellos, por verlo innecesario y otros —la minoría— porque estaban ideológicamente en contra.

Tras recabar esta información, se propuso un Plan de Mejora para el curso 2019/2020, que incluye el tratamiento del lenguaje inclusivo, concretamente, y la educación de sensibilización contra las conductas machistas en el centro.

Plan de mejora.

Además de los objetivos concretos de cada plan del Departamento, se establece un objetivo general evidente para esta acción prioritaria que vertebrará la acción del D.O. este curso. Este objetivo, a su vez, ha sido desglosado en los elementos necesarios para llevar a cabo un buen Plan de Mejora en este ámbito.

Identificación del área de mejora.

El área de mejora, como se anticipó en anteriores apartados, fue el relacionado con tres conductas problemas generalizadas en el alumnado —especialmente preocupante el masculino, pero también en la aceptación e incluso adopción de algunas de ellas por parte de las chicas del centro— en relación al machismo: actitudes, conductas y verbalizaciones (lenguaje) machistas, en base a unas observaciones no estandarizadas por parte del profesorado en contexto natural (el centro) y la posterior evaluación, en este caso sí estructurada, basada, como hemos visto, en encuestas y entrevistas a tres agentes fundamentales del centro: alumnado, profesorado y familias.

Objetivo.

El objetivo establecido por las personas responsables del plan es el de la reducción de la percepción del profesorado de actitudes y conductas machistas, concretamente verbalizaciones machistas y no inclusivas, por una disminución de las mismas.

Indicadores de logro.

1. Que el 85% del profesorado esté concienciado de la importancia de la reducción de las conductas machistas y que el 50% del mismo utilice lenguaje no sexista en el aula. Además, que el 100% de estos estén formados en el tema.
2. Que el 80% de alumnos conozcan herramientas lingüísticas para poder utilizar lenguaje inclusivo y que un 20% las utilice de manera más o menos habitual.
3. Que un 50% del profesorado que considera “muy grave” el contexto actual y un 20% del que considera que puede llegar a ser un problema en un futuro cercano mejore su visión de la situación a final de curso.

Actuaciones.

Para cada indicador de logro se establecieron diferentes actuaciones:

1. Formar al profesorado y concienciarle en educación de género y lenguaje inclusivo.
2. Formar y concienciar al alumnado en educación de género y lenguaje inclusivo.
3. Seguimiento de la formación y ampliación en sucesivos cursos.

Tareas.

- 1.1. Buscar agentes externos al centro especializados en el tema con quien colaborar en la formación del profesorado.
 - 1.1.1. Temporalización: Última semana de agosto – Primera semana de septiembre.
 - 1.1.2. Responsable: Jefe del Departamento de Orientación (orientador).
 - 1.1.3. Indicador de seguimiento: Se consigue encontrar un agente externo especializado y de calidad.
 - 1.1.4. Evaluación: 0 (no) – 1 (sí)
- 1.2. Elaborar un programa para las actividades de formación del profesorado, así como un cuestionario de evaluación de distintos puntos de la formación.
 - 1.2.1. Temporalización: Hasta la segunda quincena de septiembre.

- 1.2.2. Responsable: Jefe del D.O. y sus miembros. En colaboración con el agente externo, pero bajo supervisión y coordinación del D.O.
- 1.2.3. Indicador de seguimiento: Lograr un programa con unos buenos contenidos antes del 30 de septiembre.
- 1.2.4. Evaluación: 0 (no) – 1 (sí)
- 1.3. Elaborar una planificación calendarizada de la formación.
 - 1.3.1. Temporalización: Antes del 18 de octubre.
 - 1.3.2. Responsable: Jefe del D.O. y Jefatura de Estudios.
 - 1.3.3. Indicador de seguimiento: Que la planificación esté hecha y aprobada antes del 18 de octubre.
 - 1.3.4. Evaluación: 0 (no) – 1 (sí)
- 1.4. Convocar al profesorado a la formación.
 - 1.4.1. Temporalización: Entre el 18 y el 31 de octubre.
 - 1.4.2. Responsable: Jefe del D.O.
 - 1.4.3. Indicador de seguimiento: Que todo el profesorado esté perfectamente informado de su convocatoria a la formación.
 - 1.4.4. Evaluación: 0 (no) – 1 (sí)
- 1.5. Realizar los talleres formativos al profesorado.
 - 1.5.1. Temporalización: Del 8 de noviembre al 13 de diciembre, un día a la semana, cuando se establezca en el punto anterior.
 - 1.5.2. Responsable: Departamento de Orientación, que coordinará las formaciones impartidas tanto miembros del D.O. como miembros del agente formador externo, en colaboración con el D.O., dado el caso.
 - 1.5.3. Indicador de seguimiento: Los 6 cursos —a priori— se llevan a cabo satisfactoriamente.
 - 1.5.4. Evaluación: 0 (no) – 1 (sí)
- 1.6. Evaluar la satisfacción del curso del profesorado en base a la herramienta diseñada en el punto 1.2.
 - 1.6.1. Temporalización: Entre el 16 y el 19 de diciembre.

- 1.6.2. Responsable: Departamento de Orientación.
- 1.6.3. Indicador de seguimiento: Los cursos son evaluados y obtienen unas buenas tasas de satisfacción por parte del profesorado tanto en las formadoras/los formadores, los contenidos, la metodología y la potencial utilidad de lo aprendido, entre otras cosas.
- 1.6.4. Evaluación: Del 0 al 5
- 1.7. Analizar las evaluaciones del profesorado para tratar de mejorar la formación de cara a otra ocasión.
 - 1.7.1. Temporalización: Segundo trimestre.
 - 1.7.2. Responsable: Departamento de Orientación.
 - 1.7.3. Indicador de seguimiento: Se analizan los cuestionarios pasados y se trata de establecer puntos fuertes y posibles puntos de mejora.
 - 1.7.4. Evaluación: 0 (no) – 1 (sí)

El punto 2 se desarrollará en puntos sucesivos, ya que las tareas que engloban se encuentran desglosadas en PAT, PAPEA y POAP:

- 2.1. Realizar un Plan de Acción Tutorial en el que, sin mermar el resto de ámbitos, se potencie de forma explícita en algunas sesiones y transversal en el resto la concienciación sobre la problemática del machismo y se eduque en lenguaje inclusivo.
- 2.2. Introducir el lenguaje inclusivo de forma transversal en el currículo y que los diferentes departamentos realicen sus programaciones teniendo en cuenta la perspectiva del lenguaje inclusivo.
- 2.3. Incluir en el PAPEA la perspectiva de género en general, así como propuestas de actuación más relacionadas con el lenguaje inclusivo.
- 2.4. Llevar a cabo un POPAP que, además de cumplir los objetivos de orientación académico-profesional, consiga romper algunos condicionantes sociales machistas con respecto a las profesiones.
- 3.1. Realizar una evaluación formativa en los diferentes ámbitos de actuación para poder corregir algunos aspectos o intensificar otros.
 - 3.1.1. Temporalización: Trimestralmente.

3.1.2. Responsable: El/La responsable de cada actuación, en coordinación con el Jefe del D.O. y el coordinador/la coordinadora del curso.

3.1.3. Indicador de seguimiento: Se realiza una evaluación formativa trimestralmente y se analiza para ser tenida en cuenta y mejorar la actuación.

3.1.4. Evaluación: Escala de valoración. 0 (no se hace) – 1 (se hace la evaluación pero no se analiza) – 2 (se hace evaluación y un análisis posterior)

Marco normativo del lenguaje inclusivo en educación

En cuanto a la normativa que respalda tanto el uso del lenguaje no sexista como la educación en este tipo de lenguaje, así como la educación en no discriminación por cuestiones de sexo, podemos encontrarla a varios niveles. Sin embargo, aún queda un enorme recorrido en este aspecto, más aún tras la aprobación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Normativa internacional.

- Resolución 14.1 aprobada por la Conferencia General de la UNESCO, en su 24ª reunión (1987), donde se recomienda evitar el empleo de términos que se refieren a un solo sexo, salvo si se trata de medidas positivas a favor de la mujer.
- Resolución 109 aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en su 25ª reunión (1989), donde se recomienda promover el uso de un lenguaje no sexista por parte de los estados miembros.
- Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje, de la UNESCO (1991), en particular sobre la feminización de los nombres de profesión.
- Recomendación nº R (90) 4 del Comité de Ministros del Consejo de Europa el 21 de febrero de 1990, para eliminar el sexismo en el lenguaje, promoviendo la visibilidad de la mujer, adaptando la terminología de los textos jurídicos, administrativos y educativos y fomentando la erradicación del sexismo lingüístico en los medios de comunicación.
- Informe sobre el lenguaje no sexista en el Parlamento Europeo, aprobado por la decisión del Grupo de Alto Nivel sobre Igualdad de Género y Diversidad, el 13 de febrero de 2008.

Normativa estatal.

- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, Art. 4.1., que establece que el sistema educativo debe trabajar para remover todos los obstáculos que se detecten en el camino hacia la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, especialmente el Cap. II, dedicado a la Educación, y el Art. 14.11, Cap. I, centrado en el uso del “lenguaje no sexista”.

Normativa autonómica.

- DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, Art. 9.2, donde se especifica que se “fomentará el desarrollo de los valores que potencien la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género, y de los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social.”
- Estrategia Madrileña para la Igualdad de oportunidades entre Mujeres y Hombres 2018-2021, Eje Estratégico 3 (Educación Investigación y Ciencia), medida 46.

Planes del Departamento

Como en todo Plan de Actuación del Departamento de Orientación, encontraremos en este los tres documentos esenciales que se engloban tradicionalmente en este: el Plan de Apoyo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PAPEA), el Plan de Orientación Académico-Profesional (POAP) y el Plan de Apoyo a la Acción Tutorial (PAT).

Dadas las particularidades de este trabajo, como Trabajo Fin de Máster y no como producto directo de trabajo —aunque está pensado para que se pudiera trabajar sobre el mismo—, como se ha podido ver durante todo el trabajo, la estructura es teórico-práctica, encontrándose las necesarias referencias a la vinculación del documento con la praxis, ya que a fin de cuentas es un documento de trabajo, pero también habiendo un armazón teórico particularmente sólido, poco común en documentos de trabajo —es lógico, se trata de hacer la guía de la práctica lo más sencilla posible, y los conocimientos se dan por hecho, no es tan necesario explicitarlos en un documento que configura la práctica del

Departamento— pero que aquí trata de marcar tanto la profundidad teórica como una vinculación ideológica a una forma de entender la orientación y la educación muy concreta.

Además, de entre los tres documentos mencionados de los que se compone el Plan de Actuación, el que se desarrollará en mayor medida es el PAT, en el que sí habrá una serie de sesiones en las que se especifique mucho más detalladamente, mientras en los otros dos la planificación será más general, sin entrar en particularidades de fechas o detalles de cómo se llevará a cabo. Sin embargo, no se pasará de soslayo sobre ellos: habrá una fundamentación, una justificación de su importancia, una pincelada de cómo la acción prioritaria encajaría en la lógica del mismo y un esbozo de planificación en forma de plan de mejora —recordemos que en el punto 2 del plan de mejora se hacía referencia a tareas llevadas a cabo en los distintos documentos—, ya que tratando solo uno de ellos no se conseguirá nada, al no poder separarse artificialmente documentos que en la práctica están no ya íntimamente unidos sino que necesariamente se solapan entre sí, como se verá. Además, exponer la filosofía que se tiene sobre estos documentos es exponer la filosofía de práctica profesional que se tiene y sobre la educación en general, lo cual es fundamental a nivel formativo, más aún en cuestiones habilitantes.

Estos planes estarán especificados para 1º ESO por varios motivos, el principal es que todo cambio en la educación de los individuos ha de hacerse desde la base, pues de otro modo necesitaremos, antes, enseñar al alumnado a aprender mediante otros métodos diferentes al que han utilizado para enseñarles y, después, tratar de que aprendan algo. En este caso, como las actuaciones llevadas a cabo tratan de ser el corazón del cambio —la semilla teórica y filosófica, a expensas de que sea la comunidad educativa quien adquiera la condición de motor del cambio—, que no de la revolución, ya que el principio básico del cambio es el principio de realidad —una revolución puede sonar genial pero ser irrealizable—, se introducirán primeramente en 1º ESO para ir escalando y generalizándolo en todas las etapas, cuando el estudiantado de 1º ESO llegue a finalizar sus estudios en el centro, y se haya podido formar a toda una generación en esta nueva filosofía —nueva para el centro, pero con vasto bagaje teórico tras de sí—. La traslación a otras etapas podría hacerse teniendo en cuenta la idiosincrasia tanto en cuestiones de desarrollo como de nivel académico y coyuntura socioafectiva de cada tipo de alumnado en función de su edad.

Plan de Apoyo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PAPEA)

Introducción.

El Departamento de Orientación, como departamento de carácter psicopedagógico que es, también está especializado en los procesos subyacentes a la enseñanza y el aprendizaje, por ejemplo, como cita el Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado (2008), en temas de “habilidades de aprendizaje, aprender a aprender, estrategias de aprendizaje, eficiencia lectora, etc.” (p. 19)

Este, en definitiva, es el documento de referencia para la atención a la diversidad en el aula, pese a que, como sabemos, es un tema a tener en cuenta en la práctica docente en su totalidad, ya que hace referencia a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, es preciso que, en este documento, se den respuesta a dos tipos de necesidades. En primer lugar, a aquellas implícitas en la propia diversidad del alumnado, existente en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. En segundo lugar, aquellas concretas de este contexto escolar. Una de ellas ha sido expuesta en el presente documento, la más relevante para la coordinación del Departamento de Orientación con el claustro y la CCP. Sin embargo, todas ellas con sus correspondientes análisis habrán de ser tenidas en cuenta en este proceso que engloba toda la práctica ejercida por el profesorado.

La función del Departamento de Orientación, pues, en este ámbito, es el del asesoramiento psicopedagógico a nivel individual, grupal y contextual.

Principios del PAPEA.

En primer lugar, y la redundancia es producto de la relevancia que tiene, esta tarea, como todas las que conciernen al DO, el Plan de Apoyo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje es un plan colaborativo, es decir, se hace conjuntamente entre el profesorado —a través de la CCP— y el Departamento de Orientación.

Sin embargo, el principio o valor por excelencia del PAPEA está relacionado con la inclusión que ha de fomentar, lo cual, contrariamente a lo que ocurría con la integración, no implica que el alumno haya de adaptarse a un centro que le acoge, sino que es el contexto de acogida —esto es, el centro— el que ha de adaptarse a la enorme diversidad que existe en este, en distintos grados y capacidades, y tratando de aprovechar esta diversidad como una potencialidad a la hora de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en vez de como un obstáculo para el mismo.

Además, las acciones llevadas a cabo en este ámbito de actuación deberán ser de carácter profiláctico. Esto implica abordar el asesoramiento desde la perspectiva

curricular, asesorando ya en el PEC y las Programaciones, así como mediante adaptaciones curriculares, cuyo fin último, no olvidemos, es tratar de igualar el nivel curricular al del resto del alumnado del mismo curso, no resignarse a reducir el nivel para que vaya ascendiendo hasta que, inevitablemente, sea imposible que titule 4º ESO por el desfase curricular. La evaluación temprana del alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo, por otro lado, es otro ejemplo de este valor profiláctico del apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, el Departamento de Orientación en este ámbito adquiere un rol absolutamente indirecto, en donde las acciones las lleva a cabo el profesorado con su grupo-aula poniendo en práctica alguna de las orientaciones metodológicas, evaluativas o incluso de actividades concretas planteadas.

Sin embargo, y aunque la previsión es siempre aconsejable, también pueden llevarse a cabo acciones de apoyo a determinadas necesidades, previa evaluación: Medidas de atención especializada —a través de las profesionales de Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje—, refuerzo, recuperación o, solo en casos puntuales, permanencia en el mismo curso son algunos ejemplos.

Dentro de esta lógica de actuaciones *a posteriori*, aunque es óptimo hacerlo en todos los casos, es útil que la colaboración que reivindicamos como necesaria en las tareas de orientación se haga extensible a las familias, siendo un trabajo en red en donde todos los agentes implicados —Orientación – profesorado – centro - familia— estén alineadas por el bien del alumnado.

Actuaciones del Plan.

Dentro de las actuaciones que podrían tener lugar en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje habría un abanico enorme en el que se podría incidir desde el asesoramiento psicopedagógico implícito en las labores de orientación y que, de hecho, hay que llevar a cabo, como medidas de atención a la diversidad tales como relacionadas con la comprensión lectora, técnicas de estudio, evaluaciones psicopedagógicas, etc. o vinculadas a la relación familia-escuela, por poner dos ejemplos. Sin embargo, y por la especificidad de este trabajo, no se pormenorizarán todas ellas sino que se hará referencia de manera más extensa a dos proyectos, aunque creí necesario hacer explícito este carácter global que tiene el PAPEA, de asesoramiento al profesorado y de claro timón de la atención a la diversidad. El alumnado pocas veces sería el receptor directo de estas

medidas sino que usualmente sería el profesorado el asesorado para que, de manera indirecta, repercuta sobre el alumnado.

Asimismo, es muy relevante tener en cuenta que las actuaciones que han de llevarse a cabo responden a diferentes líneas de actuación: la individual, el grupo-clase y la familiar.

Una vez he introducido muy someramente la lógica que, considero, ha de tener un PAPEA, las tres actuaciones a las que se hará referencia en este documento vendrán regidas por las dos necesidades más relevantes encontradas el pasado curso en relación a la enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, dos que directamente implican a la metodología docente: la necesidad de un aprendizaje más práctico combinado con el teórico. Estos, son el aprendizaje cooperativo —este curso, planteado para las asignaturas de Biología y Geología, Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura e Inglés, esto es, las asignaturas troncales con mayor carga de contenido teórico— y, en el caso de Matemáticas, con la añadidura del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). En segundo lugar, se encuentra la actuación que hace referencia a la acción prioritaria, el lenguaje inclusivo, mediante Aprendizaje Servicio (ApS).

Aprendizaje cooperativo.

La investigación acerca del aprendizaje cooperativo, en contra de lo que pudiera parecerse, no es algo ni mucho menos nuevo: Dewey, en 1938, ya hablaba de ello antes incluso de que Piaget (1978) o Vygotsky (1979), desde diferentes paradigmas y filosofías, añadieran fundamento teórico al papel de los pares en la educación. Como explican Serrano, Pons y Ruiz (2007), a mediados del siglo XX ya se establecen estudios serios sobre metodologías explícitamente de aprendizaje cooperativo y en contra de la individualización y competición en el aprendizaje. Este punto es fundamental a la hora de tratar de convencer a aquel profesorado más reacio a este tipo de metodologías porque entienden que se trata de nuevos métodos que responden más a modas que a verdaderos esfuerzos académicos por mejorar la educación. En nuestro caso, la puesta en práctica de este tipo de metodologías tampoco respondió a una idea repentina por parte del Departamento de Orientación, sino que es la consecuencia de años de trabajo con el profesorado que, con este y otros argumentos —introduciendo algunos ejemplos muy concretos en determinadas asignaturas y probando la satisfacción de profesorado y alumnado, por ejemplo— consigue un determinado consenso sobre el uso de esta metodología. Proponerla sin un trabajo previo de concienciación, ejemplificación y

formación del profesorado sobre el aprendizaje cooperativo habría sido de una arriesgada visión utópica llamada al fracaso.

Para poner en práctica esta nueva metodología hay que llevar una serie de actuaciones previas de formación del profesorado. Dado que, como decimos, no es una propuesta nueva ni improvisada, la formación fue impartida al último trimestre del pasado curso, además de haberse realizado algunas charlas anteriores sobre el tema. El fin, sobre todo, no es solo que descubran actividades, estrategias o estructuras cooperativas nuevas sino que modifiquen el paradigma tradicional de la educación individualista y que favorece la competitividad por uno que fomente la cooperación y la ayuda entre los iguales. Uno de los materiales fundamentales utilizados en la formación del profesorado, en el que se trata este cambio de paradigma, además de proveer de información práctica sobre cómo implantar en el aula esta metodología es la guía elaborada por Laboratorio de innovación educativa (2012).

Como se ha especificado en algún momento, aunque las acciones vinculadas al lenguaje están siempre más vinculadas al machismo, dadas las necesidades observadas en el alumnado, se escogió el término “inclusivo” en detrimento de “no sexista”, entre otras cosas, para hacer referencia a un lenguaje inclusivo con toda la diversidad existente en el aula. Y, aunque el foco se pondría constantemente en el lenguaje no sexista —sería interesante, en función de los resultados y de posibles necesidades observadas, pensar para el futuro incidir en otro tipo de diversidad a la que también afecta el lenguaje—, sería interesante no dejar de lado la inclusión desde su perspectiva más amplia. Y desde esa visión, el aprendizaje cooperativo fomenta la inclusión de todo el alumnado como agente activo, incluido alumnado tradicionalmente excluido por algún tipo de diversidad (Pujolàs, 2012; Stainback y Stainback, 1999). Goikoetxea y Pascual (2002) mencionan la raza o las capacidades cognitivas y físicas, además del género.

Las actuaciones relacionadas con el aprendizaje cooperativo se propondrá que den inicio a partir del segundo trimestre, de forma que el profesorado —en este caso, será el responsable del proceso, sin la coordinación del D.O., solo el asesoramiento por parte del mismo en el caso de que algún o alguna docente decidiera pedirlo— pueda tener información suficiente del alumnado que conforma cada grupo-aula para poder hacer grupos heterogéneos y que puedan funcionar bien. Este proceso no implicará que la totalidad de las clases o de las unidades sean impartidas de este modo, sino que el profesorado, bajo la autonomía que tiene en virtud de la concreción curricular del aula,

decidirá cómo equilibrar las partes teóricas de las de actividad cooperativa, ya que la conjunción de ambas es necesaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, y en coherencia con la visión de esta metodología como necesaria no solo para un mayor desempeño curricular del alumnado sino llevar a cabo para un proceso de enseñanza-aprendizaje competencial —como marca la LOMCE— y un aprendizaje más amplio en cuestión de valores y habilidades sociales, también se utilizará en las sesiones de tutoría, tratando que el equilibrio entre la exposición y la acción —cooperativa— sea lo mejor posible.

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

Como se ha expuesto anteriormente, para la asignatura de Matemáticas —en sucesivos años, de ser positiva la evaluación, podría realizarse en otros cursos incluyéndose asignaturas como Física y Química, por ejemplo— contiene una especificidad concreta en el aprendizaje cooperativo que se propone, y es la del Aprendizaje Basado en Problemas. Como ya hacían Ross y Raphael en 1990, desde este plan entendemos el ABP como una profundización en el aprendizaje cooperativo, incluyendo los problemas —realizados conjuntamente por el alumnado— como forma de dotar de significatividad —véase Ausubel (1976)— a los contenidos dados (Sánchez y Ramis, 2004). Tal y como exponen Morales y Landa (2004) las características de este tipo de aprendizaje no difieren demasiado de las estrategias cooperativas estándar: alumnado activo y protagonista de su propio aprendizaje, en pequeños grupos, profesorado como “guía” del aprendizaje, etc., con las especificidades que añaden los problemas como “vehículo”, según definen estas mismas autoras.

La formación del profesorado de matemáticas fue, pues, muy similar al del resto del profesorado, dedicando apenas un espacio muy corto de tiempo a especializarse en los problemas como vehículo para gestionar el trabajo cooperativo. Los motivos por los que la única asignatura que cuenta con esta metodología este curso sea Matemáticas son varios, siendo el fundamental el enorme compromiso del profesorado del departamento, partiendo de estos la propuesta. Además, se consideró interesante realizar un acercamiento a este tipo de metodología —ya se había utilizado la cooperativa en esta asignatura antes, siendo pionera en el centro— como modo de comprobar su éxito en la traslación al instituto y como forma de que el resto del profesorado se interesara en el mismo y probara en primera mano su éxito, en caso de que funcionara correctamente. De otro modo, tratando de imponer un salto cualitativo tan grande a todo el profesorado del

centro habríamos encontrado más resistencias y no se habría realizado satisfactoriamente. Además, la idiosincrasia de la asignatura, eminentemente práctica y en donde los problemas juegan una baza crucial, se consideró también un factor determinante.

En caso de funcionar esta metodología, y a tenor de la literatura en donde se ven casos de éxitos en otras asignaturas —biología (Pantoja y Covarrubias, 2013), inglés (Andreu-Andrés y García-Casas, 2010) o incluso competencias “transversales” (Jiménez, Lagos y Jareño, 2013)— y en diferentes niveles, desde secundaria hasta enseñanzas superiores —pasando por bachillerato—, la idea es, si el funcionamiento y la satisfacción de profesorado y alumnado es correcta, trasladarlo progresivamente a asignaturas en las que el profesorado la requiera. El punto de vista del D.O. es, sin duda, la propuesta y el asesoramiento, atendiendo a las propuestas docentes, por lo que consideramos inútil obligar a todo el profesorado a adoptar metodologías con las que no sientan la vinculación o seguridad suficientes. La formación del profesorado, por supuesto, debería ir acorde a estas nuevas metodologías aplicadas.

Aprendizaje Servicio (ApS).

Este curso, el Aprendizaje Servicio (ApS) sería la verdadera metodología innovadora que se incluiría este curso, en línea con el interés suscitado entre el alumnado la mayor puesta en práctica de la teoría aprendida. Como se señaló, el aprendizaje cooperativo ya se había probado anteriormente —con satisfactoria evaluación— en determinadas asignaturas. El Aprendizaje Servicio, sin embargo, nunca se había planteado, pero tras varios años tratando de modificar las metodologías del centro, tanto el D.O. como el claustro creyó interesante una incursión en el ApS. Al ser un primer acercamiento en el que se pretende que se vinculen diferentes proyectos con diferentes asignaturas transversales, tendrá una duración no demasiado larga, pero podrá dar lugar a interesantes productos.

De este modo, la idea es, por un lado, no olvidar que desde el PAPEA también está previsto que se dé respuesta al objetivo general del curso para el D.O. —esto es, el relacionado con el lenguaje inclusivo y la concienciación sobre el machismo—, además de poder enlazarlo con las otras dos grandes necesidades halladas: aprendizaje y puesta en práctica de habilidades de toma de decisiones y mayor aplicación práctica de los contenidos teóricos. La toma de decisiones existirá al haber cuatro proyectos diferentes en los que se trabajará, de forma que hay que inscribirse en uno u otro —cada clase tendrá que inscribirse en uno de los proyectos, y la misma clase tendrá que decidir en cuál de los

propuestos—, mientras que la demanda de un aprendizaje de carácter más práctico se satisfará al vincularse cada proyecto con una o dos asignaturas transversales. Es importante tener en cuenta que, previamente a que tengan lugar los proyectos —comenzarán en febrero—, en las asignaturas habrán dedicado algunas clases a preparar el contenido sobre el que versará el proyecto vinculado a su asignatura. Además, durante la preparación de los proyectos, aunque será supervisada por el profesorado que tenga adjudicada la tutoría de cada curso —es recomendable que coincida con alguna de las asignaturas vinculadas al proyecto, pero no necesario—, el profesorado de la asignatura concreta ayudará y asesorará al grupo en el horario de clase. De este modo, se ha conseguido que sean 5 las asignaturas vinculadas a estos proyectos, al contar con el compromiso de este profesorado siempre dentro de las horas de la asignatura.

El resultado de los proyectos —los cuales están someramente explicados en el Apéndice 4— tendrá lugar en el Centro Cultural Villa de Móstoles, a apenas 10 minutos andando desde el IES, en donde convergerán todos en el marco de la XXIX Muestra de Teatro de Institutos que organiza el Excmo. Ayuntamiento de Móstoles —a través de las Concejalías de Educación, Cultura y Bienestar Social, y Juventud y Participación Ciudadana—. La idea de nuestro instituto, pionera en los veintiocho años del programa, es juntar teatro, literatura y arte visual para hablar de los problemas que ocasiona el machismo en la sociedad. Todo ello en hilo a los valores de una muestra fundamental para el desarrollo artístico joven del municipio, la cual, como expone la página web del Ayuntamiento, tiene como objetivo “generar un espacio de encuentro, reflexión e intercambio, utilizando la producción teatral como un instrumento lúdico y educativo para adquirir valores como la cooperación, la solidaridad, el respeto, la creatividad, etc.”

Estos proyectos, además, permitirán a las asignaturas que los incorporen una mayor facilidad para integrar las competencias clave que señala la legislación (Orden ECD/65/2015) y que, tal y como indica esta, “debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa, tanto en los ámbitos formales como en los no formales e informales”, por lo que, una vez más el Departamento de Orientación y el resto de la comunidad educativa ha de trabajar colaborativamente en el desarrollo y puesta en práctica de proyectos que, como este, implique el aprendizaje competencial: las competencias lingüística, digital, social y cívica de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor o de conciencia y expresiones culturales son algunos ejemplos, que deberían ser más detallados por parte de las programaciones de los diferentes departamentos didácticos.

La idea de estos primeros proyectos de aprendizaje-servicio es que el alumnado y el profesorado comiencen a familiarizarse con esta metodología. Es por ello que algunas características del ApS —tradicionalmente vinculado con el voluntariado— aún no se den, aunque sí mantiene muchas cualidades del mismo que consideramos muy relevantes y claves para construir a partir de aquí alianzas con más agentes sociales, más allá de las instituciones públicas —Ayuntamiento de Móstoles, Centro Cultural Villa de Móstoles o Biblioteca Municipal— con las que se ha contado en este caso. De entre las características del aprendizaje servicio expresadas por Batlle (2011) resaltamos, entre otras, estas que sí se encuentran en nuestros proyectos:

- “Fortalece el trabajo en redes, explicita y consolida los valores y normas que aportan cohesión social, y contribuye a crear confianza y seguridad entre la población.” (p. 53)
- “Mejora la participación y compromiso de los niños, niñas y jóvenes”. (p. 53)
- “Mejora el nivel cultural de la población porque se difunde en el territorio la cultura pedagógica del profesorado y del centro educativo.”(p. 54)
- “Mejora la imagen pública de todos los actores educativos implicados en el proyecto.” (p. 54)

Tareas

1. Inscripción en Muestra de Teatro de Institutos y acuerdos con diferentes organismos.
 - 1.1. Temporalización: Curso pasado.
 - 1.2. Responsable: Departamento de Orientación.
2. Explicación del programa al alumnado y selección de un proyecto por clase.
 - 2.1. Temporalización: Septiembre.
 - 2.2. Responsable: Tutor/a del grupo.
3. Explicación a las familias y entrega de las autorizaciones necesarias. Petición de implicación a las mismas.
 - 3.1. Temporalización: Septiembre.
 - 3.2. Responsable: Departamento de Orientación.
4. Formación al alumnado en los temas sobre los que hará su proyecto.
 - 4.1. Temporalización: 1^{er} Trimestre. Las sesiones que considere necesarias el/la profesor/a de la asignatura vinculado/a al proyecto de la clase.
 - 4.2. Responsable: Profesor/a de la asignatura vinculado/a al proyecto.

5. Tutorías dedicadas a la realización de las tareas vinculadas con los proyectos.
 - 5.1. Temporalización: Desde enero hasta finales de marzo.
 - 5.2. Responsable: Tutor/a.
6. Acompañamiento del proceso desde las asignaturas vinculadas a los proyectos.
 - 6.1. Temporalización: Desde enero hasta finales de marzo.
 - 6.2. Responsables: Profesorado de las asignaturas vinculadas a cada proyecto.
7. Exposición de los proyectos en el Centro Cultural Villa de Móstoles.
 - 7.1. Temporalización: 3 de abril de 2020
 - 7.2. Responsables: Profesorado del centro y Dpto. de Orientación.

Evaluación del Plan.

En este caso, que la evaluación se haga tanto desde el profesorado como desde el alumnado tiene un valor especial, ya que la satisfacción de quienes han puesto en práctica, tras años de concienciación y formación en dos metodologías diferentes a las que tradicionalmente han trabajado, es fundamental para conocer la viabilidad de que estas se mantengan en sucesivos cursos. Para conocer la opinión docente, estos lo pondrán en conocimiento del/de la jefe/a de su respectivo departamento, y las visiones generales —evaluación, puntos fuertes, puntos de mejora, etc.— se trasladarán a la CCP para un análisis de la viabilidad —con cambios o sin ellos— de la utilización de estas metodologías y la generalización a más cursos, lo cual es el objetivo final.

Por su parte, el alumnado, en la última sesión del PAT, evaluará, junto al resto de planes, el PAPEA, al discutirse durante parte de la clase acerca las metodologías aplicadas y si han notado una mejoría en aquellas áreas en las que habían percibido necesidades. Toda la retroalimentación que el alumnado dé ha de ser anotada por los/as tutores/as para pasar un informe que será también discutido y analizado por la CCP.

Plan de orientación académico-profesional (POAP)

Introducción.

De acuerdo con el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria —establecido en el Real Decreto 83/1996—, una de las funciones del Departamento de Orientación es “contribuir al desarrollo de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que concierne a los cambios de ciclo o etapa y a la elección entre las distintas opciones académicas, formativas y profesionales” —Art. 42. c)—. En línea con este mandato, así como con los

valores de la orientación, la cual nació precisamente con un carácter más relacionado con la orientación vocacional (educación para la carrera) que educativa, es fundamental plasmar esta labor en el documento base de la práctica del Departamento de Orientación.

Esta orientación no implica una mera información de las potenciales salidas académicas y/o profesionales al alumnado, sino que “se toman en consideración los intereses, aptitudes, personalidad, emociones y otras características personales, para confrontarlas con las opciones de estudios y profesiones.” (Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado, 2008, p. 18) Es por ello que podríamos dividir la orientación académico-profesional en tres aspectos:

1. *Aprender a conocerse a uno mismo* (aprender a ser persona).
2. *Aprender a conocer el contexto* (aprender a convivir).
3. *Aprender a decidir*.

Principios del POAP.

Nuestro planteamiento del Plan de Orientación Académico-Profesional hace referencia necesariamente una visión social, comunitaria y ecológica de la escuela, en donde toda necesidad de un alumno en la mayoría de ocasiones está interconectado con otros asuntos del contexto escolar, incluida la orientación académico-profesional, por personal que pueda parecer (y, en muchos casos, es, aunque exista esta interdependencia). Por ello, el eje vertebrador de este plan, como de toda la acción del Departamento de Orientación este curso, implicará un tema absolutamente global y transversal: la discriminación de género y el papel del lenguaje inclusivo. La posibilidad de este tema de amoldarse a todos los planes que se aportan en este documento atestigua precisamente la necesidad de tratar la orientación desde una perspectiva social y comunitaria.

La estructura de este plan ha de responder a una lógica, la cual entendemos que ha de organizarse en torno a tres ejes muy concretos, y son los expresados en el anterior apartado. Estos, guardan una coherencia total con la doble visión expresada anteriormente, esto es, la individual y la comunitaria —aprender a conocerse a uno mismo hace referencia al aspecto personal de la orientación académico-profesional, aprender a conocer el contexto hace referencia al aspecto comunitario y social, y aprender a decidir implica aprender a decidir en función de las capacidades propias y las oportunidades del contexto, por lo que supone una mezcla del aspecto social y personal—.

Todo ello, por supuesto, pasa por entender la orientación académica y profesional —como casi todo en la educación, por otro lado— como un proceso que dura toda una vida

académica, no como un producto que alcanzar y en donde todo acaba: Tener en cuenta cómo se decide, cómo se toma la información para decidir, en qué contexto se decide, qué agentes están involucrados, etc., es esencial.

En cuanto a las responsabilidades de la escuela con respecto a esta tarea, como todas las tareas en la orientación educativa, están muy repartidas. Esto es debido a que la totalidad de la comunidad educativa está implicada en el proceso de orientación académica y profesional, integrando esta visión en los contenidos trabajados en clase, aconsejando sobre optativas o salidas académicas de su campo o fomentando la toma de iniciativa y de decisiones de los alumnos; pero también será un área a desarrollar en determinadas tutorías o en charlas, salidas o actividades especiales organizadas por el centro por su cuenta o en colaboración con entidades externas del entorno. Aun con ello, será el Departamento de Orientación el especializado en la materia y el responsable de gestionar y fomentar esta tarea en el centro.

Justificación.

Es evidente que el ser humano no es totalmente libre a la hora de actuar, aunque en muchos casos consideremos que sí: Como Skinner (1971) defendía, consideramos que lo importante es que nos consideremos libres pese a saber que no es así. Sin embargo, la realidad es que actuamos condicionados por multitud de variables que han vertido ríos de tinta en el estudio de la conducta humana desde la psicología, también en los anhelos, intereses o metas que creemos definir por nosotros mismos, pero que suelen tener un origen social, a menudo multicausal. En el caso de la vocación es muy evidente: la influencia de la familia, las amistades, los referentes sociales (personalidades a las que tengamos en gran estima, series de televisión, modas, etc.) o la escuela pueden favorecer o perjudicar que se elija un camino concreto. En este contexto, la labor de la escuela, encarnada en el Departamento de Orientación pero, como hemos visto, compuesta por la totalidad de la comunidad educativa, es la de ser un contrapunto a todas estas posibles influencias (y muchas otras de diversa índole, la mayoría de las cuales no podemos controlar directamente): “El problema es liberar a los hombres, no del control, sino de ciertos tipos de control” (Skinner, 1971, p. 45), significando *control* no su acepción vulgarmente conocida, sino más bien entendida como *influencia*, la cual actúa “controlando” o “modificando” la conducta. De este modo, Skinner defiende que lo verdaderamente fundamental en la búsqueda de la libertad es que el foco de control no sea aversivo. Dicho sea de paso, no hace una defensa con un lenguaje que pudiéramos

identificar como *inclusivo* precisamente, atendiendo al uso de “hombre” como sinónimo de “persona” o “ser humano”. Como vemos, la atención al leitmotiv del tema de la acción prioritaria ha de ser total, realizando una revisión crítica de los elementos contrapuestos a la filosofía subyacente al mismo.

Pese a lo rígido —y, admitámoslo, desesperanzado— que esta concepción de la libertad puede llegar a parecernos, es la lógica que seguimos desde la educación: Ser una “contrainfluencia” con respecto a las influencias aversivas externas que el alumnado pueda sufrir. La buena noticia, y lo que hace que el POAP sea útil, es que, revisiones ya del siglo pasado (Mortimore, 1997, por ejemplo), avalan el poder de la educación para equilibrar esta balanza de la influencia que es desequilibrada por la influencia social, además de que aún hay una percepción, sobre todo desde las clases bajas a tenor del estudio de Miranda (1995), de la gran (e importante) influencia sociocultural de la escuela. Que la influencia de la escuela sea mayor y esté más asumida en estos estratos no es casualidad, y además es positivo: Como exponen Bernal Agudo y Lacruz (2012), la escuela ha de ser el contrapeso a las desigualdades del sistema económico; desgraciadamente, en los años en los que el sistema económico ha ahogado al sistema de educación pública, este contrapeso no ha podido llevarse a cabo, y la influencia de la escuela ha menguado. Y esto es precisamente lo que diversos estudios y meta-análisis posteriores a los de Mortimore y Miranda han ido apuntando: a una minimización del poder de la escuela, bien sea por diferencias en la metodología de investigación, bien sea por una efectiva pérdida de influencia por parte de la escuela, como defiende González (2012). En países desarrollados, la influencia en cuestiones de conocimiento podría estar en torno al 20-25% (Sammons, 2007), mientras que en los más desfavorecidos baja: Por ejemplo, en México los estudios indican entre el 9 y el 12% de influencia de la escuela (Zorrilla, 2008). En aspectos socio-afectivos, un estudio de Murillo y Hernández-Castilla (2011) sobre el contexto Latinoamericano otorgaba menos influencia a la escuela —un efecto del 7.3% en cuanto al autoconcepto, 6.3% en convivencia social y 1.8% en comportamiento— que en aspectos relacionados con el conocimiento. Pese a lo poco halagüeño de estos datos, este mismo estudio apunta a que la actitud del docente en el aula, así como su metodología (incluyendo la actitud a la diversidad), parecen ser los dos factores que más inciden en el desarrollo socio-afectivo del alumnado. Esto implicaría que está —indirectamente— en manos del Departamento de Orientación, como asesores, y —directamente— del equipo docente, como agentes activos, ser influyentes en aspectos de conocimiento y socio-afectivo en nuestro alumnado. En este sentido, un buen Plan de

Orientación Académico-Profesional, con su consecuente puesta en práctica, puede ser clave, sobre todo, como decíamos, en aquellos estratos socioeconómicos bajos, que más fácilmente encontrarán aquellos agentes de influencia “aversiva” de la que hablábamos. En este sentido, una de las mayores influencias sociales en relación a cuestiones de orientación académico-profesional es la relativa a los estereotipos, y más concretamente el estereotipo de género, como veremos a continuación.

Todo ello implicaría, primero, que existe una aparente reducción de la influencia de la escuela —y, concretamente, en cuestiones socio-afectivas—, pese a la disparidad de datos y de formas de analizar esta situación. Y, segundo, que es necesario combatirla directamente por los profesionales que conforman la comunidad educativa, mejorando la toma en consideración de aspectos que pueden tener una gran influencia desde la sociedad y que no se han tenido en cuenta lo suficiente desde la escuela. Esto incluye tanto la elaboración de unos buenos planes por parte del centro como una óptima puesta en práctica de los mismos. La igualdad de oportunidades, robada por un sistema socioeconómico que crea enormes desigualdades, está en juego en la escuela. Que esta sirva de contrapeso o de simple reflejo de dichas descompensaciones depende, entre otras cosas, de cómo se afronte esta tarea de compensación.

La acción prioritaria en la orientación académico-profesional.

Siguiendo esta lógica, nuestra propuesta incluye atender al lenguaje inclusivo como variable vertebradora, también, del POAP, conociendo como conocemos la importancia de los estereotipos —y, más concretamente, los estereotipos de género, al separarse en parte del ideario colectivo las profesiones en *profesiones para hombres* y *profesiones para mujeres*— en la elección de la carrera académica y/o profesional. No en vano, existen profesiones con una alta tasa de mujeres y otras con tasa paupérrima. En el último informe publicado por Comisiones Obreras de Madrid (2019) en la CAM, había un patrón claro en los sectores con sobrerrepresentación (las vinculadas con la educación, los trabajos domésticos y los cuidados, fundamentalmente) e infrarrepresentación (las relacionadas con la construcción, las ingenierías o los transportes). Mencionando algunos ejemplos paradigmáticos, el 85% de personas que trabajan en los servicios sociales, el 73% de quienes trabajan en educación, el 85% de personas trabajando en tareas de servicio doméstico o el 71% de quien lo hace en actividades sanitarias son mujeres. Por el contrario, estas representan solo el 11, 21, 27 y 14% de las personas que trabajan,

respectivamente, en construcción, transporte y logística, informática y telecomunicaciones, y venta y reparación de vehículos de motor.

Esto no es casualidad ni producto de una descompensación reciente, sino que se ha cronificado por lo institucionalizado de determinadas variables vinculadas al machismo, y a la lógica que institucionaliza dicho machismo, conocida como patriarcado. Una de ellas, sin duda, es el lenguaje: No es extraño, pues, que en una lengua en donde el masculino es usado como genérico —engloba tanto a mujeres como a hombres—, algunas profesiones fueran originalmente creadas en femenino. Algunos ejemplos muy evidentes los expone Lledó (2006) para el Instituto de la Mujer, dependiente del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: *Costurera* se formó en 1729, medio siglo antes que su masculino; *hilandera* en 1734, 70 años antes que “hilandero”; “niñero” no existía como profesión aún a comienzos de siglo XXI pese a que *niñera* lleva refiriéndose a quien cuida a niños desde comienzos del s. XIX. Esta misma autora, además, deja constancia de este hecho que tratamos de exponer: “las denominaciones de oficios en femenino no son ni un capricho pasajero ni una moda extravagante ni un invento de última hora.” (p. 17)

En esta coyuntura, cabe preguntarse qué papel tiene la escuela en esta institucionalización del estereotipo. El rol, tal y como expone Rosado (2012), de la escuela, no es tanto el de la creación de los estereotipos, ya que nacen a nivel sociocultural —incluso previo a la enculturación, mediante la socialización familiar temprana—, sino el de legitimación de los “roles, espacios, comportamientos y actitudes específicas” en función del género como institución que forma parte de la vida pública. Por tanto, la escuela también tiene el poder de deslegitimar este aprendizaje social, de forma que terminen por eliminarse. Al hilo de esto, la labor del Departamento de Orientación, como delimita el Instituto de la Mujer de la Región de Murcia en una guía publicada en 2005, es de ser “los primeros y más cercanos responsables en la tarea de eliminar los estereotipos profesionales basados en condicionamientos de sexo” (s.n.), siendo “un factor clave en la diversificación profesional de las mujeres y la eliminación de la división sexual del trabajo.” (s.n.) La cuestión, como vemos, no es baladí, y no deberían ser ajenos los centros a ella en su POAP. Este año, nosotros lo abordaremos desde la perspectiva del lenguaje inclusivo. En otras ocasiones, será otra la perspectiva. Pero es fundamental tener en cuenta la cuestión de género no solo en el apoyo a la acción tutorial (PAT), sino en toda la acción fomentada por el Departamento de Orientación. En esta perspectiva, la que nos ocupa este año, la del lenguaje inclusivo, ¿qué papel tiene este en la legitimación de los estereotipos machistas —como expresaba anteriormente, a menudo mal calificados de

simplemente “sexistas”, producto de una traducción excesivamente literal del inglés— en la orientación académico-profesional? Bourdieu y Passeron (1996), de forma muy elocuente, denominaron a este papel como la “inscripción” de la división sexual del trabajo: “en la familia se impone la experiencia precoz de la división sexual del trabajo y de la representación legítima de esa división, asegurada por el derecho e inscrita en el lenguaje.” (p. 107)

En cuanto a la orientación académica y profesional, este papel deslegitimador de los estereotipos por parte de la escuela se debe llevar a cabo desde los tres ámbitos de actuación del POAP —conocimiento de uno mismo (aprender a ser persona), conocimiento del contexto (aprender a convivir) y aprender a tomar decisiones—. Todos ellos son puntos que ya trataremos en mayor detalle en el PAT, al ser tres de los cuatro ámbitos de actuación del mismo, pero es preciso especificar cómo influyen en la orientación académico y profesional del alumnado. A fin de cuentas, proponer una división artificial entre los planes que conforman el PADO sería total y absolutamente falso a la par que inútil, ya que la realidad en el desarrollo del alumnado no está separada en compartimentos estanco —no es posible dividir el desarrollo académico y el profesional del desarrollo personal de alguien-, y es por ello que estos planes tienen que estar íntimamente relacionados.

En primer lugar, haciendo referencia a *aprender a ser persona*, es fundamental fomentar que el alumnado se conozca a sí mismo por muchos motivos, también vocacionales. En relación a los estereotipos de género, es fundamental que conozcan sus posibilidades, sus capacidades, sus derechos, sus anhelos y sus oportunidades y, en función a esto, decidan de manera autónoma. Vinculando todo ello al lenguaje inclusivo, eje vertebrador en torno al cual queremos construir el plan de acción de este curso, hacer entender que no existen solo *bomberos* y *enfermeras* —o *árbitros* y *niñeras*; o *ingenieros* y *asistentas sociales*—, es decir, que no hay profesiones o carreras vinculadas a los hombres y las mujeres de manera innata, sino que se ha aprendido mediante construcciones sociales como el lenguaje, es básico. En este sentido, hay que fomentar que el alumnado piense también en *bomberas*, *enfermeros*, *árbitras*, *niñeros*, *ingenieras* y *asistentes sociales*. Y el pensamiento inclusivo —siendo el pensamiento una forma de lenguaje conocido como “enmascarado”— solo se consigue mediante lenguaje inclusivo. Todo ello teniendo en cuenta que decir frases como “las mujeres son mejores cuidando” o “los hombres son mejores en matemáticas” también es lenguaje machista que impide a niños y niñas conocerse a sí mismas, poniéndose barreras previas, incapacitando que

descubran el total de sus posibilidades. La base empírica parece apoyar esta idea de que fomentar la masculinización de determinados contextos laborales ya de por sí altamente masculinizados —véase, por ejemplo, la informática (Cheryan, Plaut, Davies y Steele, 2009) — o difundir la falsa idea de que los hombres son mejores que las mujeres en algunas tareas (Correll, 2004; McGlone y Pfister, 2015) reduce la motivación de las mujeres en formar parte de estos “mundos” (sectores). De hecho, esto no solo afecta al ámbito motivacional: ¿Es posible que ni tan siquiera algunas chicas puedan ser conscientes de sus propias capacidades y competencias por culpa precisamente de este machismo integrado y legitimado a través del lenguaje? Eso parece exponer la literatura, en estudios como el de McGlone y Aronson (2006), que exponía que las mujeres realizaban peor las tareas de razonamiento espacial —tarea socialmente vinculada a un mejor desempeño masculino— cuando se les categorizaba como “mujeres” que como cualquier otro grupo; lo contrario ocurría con los hombres: lo hacían mejor cuando eran categorizados como “hombres”. Este hallazgo no es algo único, ya que se replica en la literatura con este —Logel, Walton, Spencer, Iserman, von Hippel y Bell (2009) hallaron que las mujeres que interactuaban con hombres sexistas (reflejado esto, entre otras cosas, en su lenguaje) mostraban peor desempeño en tareas de ingeniería, por ejemplo— y otros grupos discriminados, como la población negra en Estados Unidos. Fomentar un lenguaje más inclusivo, como vemos, puede ayudar a solucionar los desequilibrios en la faceta de “conocerse a uno mismo” y las capacidades propias, fundamental en la tarea de orientación académica y profesional.

Todo ello, por supuesto, está muy ligado con *aprender a convivir* o conocer el contexto en el que vivimos, por lo que nos extenderemos mucho para evitar la redundancia en un tema ya bastante desarrollado en el párrafo anterior y que seguiremos desarrollando en sucesivos puntos. Aprender a convivir, por supuesto, pasa por conocer y reconocer a las personas que nos rodean, y por relacionarnos de manera adaptativa, lo cual implica que sea de forma inclusiva y evitando las ideas y las verbalizaciones —lenguaje enmascarado y visible— sexistas. De este modo, “deconstruyendo” la idea de qué es lo *propio para cada género*, reduciremos los agentes aversivos de los que hablábamos en puntos anteriores que controlan la conducta vinculada a la elección de una carrera académica/profesional.

Toda esta inseguridad, la idea de un peor dominio por su sexo —en muchos casos, como vemos, producida por el estereotipo— o incluso ideas irracionales como la mostrada en Margolis y Fisher (2002) de una joven que expresaba que la informática “no

estaba hecha para ella” por el simple hecho de que ella no “sueña en código [informático] como hacen ellos” (p. 69) dificulta en gran medida el *aprendizaje de la toma de decisiones*, tercera pata que conforma el POAT y que también será tratada, como no puede ser de otro modo, en el PAT.

A partir de aquí, habría de incluirse de manera detallada un plan con las actividades a desarrollar en el aula, su temporalización y la evaluación del plan. Por la lógica del trabajo, que implica la profundización en uno de los tres planes, no haré hincapié en ello en este momento. Sin embargo, las bases teóricas, como puede verse, están firmemente establecidas de manera que simplemente implicaría la programación de una puesta en marcha de actividades que guardaran lógica con lo aquí expuesto. De igual manera, puede verse en determinadas actividades del PAT (en el Apéndice 6) cómo se tratan varios aspectos del POAP de forma más directa o indirecta. Como anteriormente hemos comentado, y en lógica con los propios valores de la orientación, no es posible —o, al menos, recomendable— la división de los tres planes como si no estuvieran interrelacionados en la práctica de nuestra profesión. Pese a que el presente trabajo no sea el espacio de detallar la planificación concreta de todos los planes, considero esencial presentar el boceto de lo que sería la programación general del Plan de Apoyo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Programación del Plan.

En el caso del POAP, no es un objetivo específico del mismo la educación en valores del alumnado. Sin embargo, en nuestra ambición por la transversalidad y la inclusión en el currículo de la educación en valores -y más concretamente sobre el lenguaje inclusivo-, es esencial impregnar toda nuestra acción en ellos, de modo que se inculcara la generalización de estos conocimientos a cualquier ámbito de la vida. Es por ello que se formuló una tarea muy general en el plan de mejora global del Plan de Actuación -*llevar a cabo un POAP que, además de cumplir los objetivos de orientación académico-profesional, consiga romper algunos condicionantes sociales machistas con respecto a las profesiones-*, la cual se explicitará en diferentes aspectos de un POAP que cuenta con un plan propio.

Objetivo.

El objetivo general del Plan de Orientación Académico-Profesional sería ofrecer información suficiente —en calidad y cantidad- al alumnado y fomentar el proceso de toma de decisiones por parte del mismo en el ámbito académico-profesional fomentando su

autonomía, durante toda su etapa académica, dado el carácter continuo de la orientación que ya se mencionó.

Este objetivo tan amplio trata de paliar la mayor necesidad que los alumnos hallaron en relación a esta orientación y, además, casa con algunos de los valores fundamentales de la orientación académico profesional —toma de decisiones, continuidad de la orientación o autonomía del alumnado (Bauzá, 1997; Lago y Onrubia, 2011)—.

Centrándonos en 1º ESO, el plan sería el siguiente, aunque podría adaptarse al resto de cursos, con las particularidades de los mismos y de los propios alumnos que están en cada curso.

Indicadores de logro.

1. Dar el 100% de la información planteada en el POAP al alumnado.
2. Mejorar la percepción que el alumnado tiene de su capacidad de toma de decisiones por sí misma/o.

Actuaciones.

1. Plantear charlas, visitas y actividades informativas al alumnado y su familia.
2. Formar y fomentar el proceso de toma de decisiones del alumnado.

Además, como se advirtió en el Plan de Mejora general, se tendrá en cuenta a nivel de actuación la consideración de la orientación académico-profesional desde la perspectiva del lenguaje inclusivo.

Sesiones.

1. Conociendo el nuevo contexto. Presentación de la nueva etapa vital y académica: La ESO.
 - 1.1. Temporalización: Primera quincena de septiembre.
 - 1.2. Responsables: Jefe del D.O. y tutoras/es.
2. Compañeras y compañeros de 2º ESO dan una charla sobre cómo vivieron 1º ESO.
 - 2.1. Temporalización: Primera sesión de tutoría de septiembre.
 - 2.2. Responsables: Jefe del D.O. y tutoras/es.
3. Evaluación Pre (Escala de Dificultades de la Toma de Decisión de la Carrera).
 - 3.1. Temporalización: A establecer en el PAT. 1º Trimestre.
 - 3.2. Responsables: Jefe del D.O. y tutores/as.

4. Decidiéndome. Actividades de aprendizaje de la toma de decisiones en el PAT.
 - 4.1. Temporalización: Misma sesión del PAT que la tarea anterior.
 - 4.2. Responsables: Jefe del D.O. y tutores/as.
5. Conociéndome a mí. Actividades de autoconocimiento en el PAT.
 - 5.1. Temporalización: A establecer en el PAT. 1^{er} Trimestre.
 - 5.2. Responsables: Jefe del D.O. y tutores/as.
6. Acción prioritaria y POAP: La importancia del lenguaje machista en la percepción de las salidas.
 - 6.1. Temporalización: A establecer en el PAT. Cerca del final del curso.
 - 6.2. Responsables. Jefe del D.O y tutores/as.
7. Búsqueda de información: Aprender cómo y dónde buscar por sí mismos/as información sobre su futuro académico-profesional.
 - 7.1. Temporalización: A establecer en el PAT. 3^{er} Trimestre.
 - 7.2. Responsables. Jefe del D.O y tutores/as.
8. Información relevante sobre decisiones cercanas: PMAR (en otros cursos, podría referirse a las Matemáticas Aplicadas y Académicas, Bachillerato, FP de diferentes niveles, Universidad, etc.)
 - 8.1. Temporalización: A establecer en el PAT. 3^{er} Trimestre.
 - 8.2. Responsables: Jefe del D.O: y tutores/as.
9. Reflexión final y evaluación.
 - 9.1. Temporalización: Última sesión del PAT.
 - 9.2. Responsable: Tutores/as.

Aunque estas son las tareas cliché que fundamentan la columna vertebral del POAP —como comenté, no desgranaría en exceso este punto—, el proceso de asesoramiento académico-profesional no puede circunscribirse solo a estas tareas estándar, sino estar presente en toda la escolarización, debido al principio de continuidad que se expresó anteriormente (Bauzá, 1997): Debe estar presente a nivel curricular, de forma que se dé significado a lo que se aprende contextualizando en el mundo académico y/o profesional, ayudando al alumnado a salir de las cuatro paredes del aula, pero también fortaleciendo los tres ámbitos de esta orientación en la tutoría, dados los muchos puntos de conexión que existen entre el POAP y el PAT. Como puede verse en esta pequeña planificación, el POAP no solo es también tarea del profesorado sino que gran parte del PAT está orientado al autoconocimiento, el conocimiento del contexto y la toma de

decisiones, fundamentales en la orientación académico-profesional. Además, y siguiendo nuevamente a Bauzá (1997), en este proceso de toma de decisiones y de vida académico-profesional, se ha de involucrar al máximo a las familias, agente de influencia vital en la toma de decisiones del alumnado.

Asimismo, el Departamento de Orientación debe estar abierto a la orientación académico-profesional al alumnado fuera de lo estandarizado, respondiendo dudas, proveyendo de información del alumnado —poniendo al alcance softwares como el Orienta, por ejemplo— sobre opciones académicas, profesionales o vocacionales, siempre desde la perspectiva del asesoramiento experto, nunca imponiendo el punto de vista o siquiera aconsejando. En coherencia con lo expuesto como objetivos de esta área, uno de los fines fundamentales es la formación de un alumnado que, de forma autónoma, sea capaz de tomar decisiones, lo cual implica buscar proactivamente información acerca de dichas decisiones, y coger o desechar las ideas que considere relevantes o acordes con sus gustos, intereses o aspiraciones. La visión de toda la comunidad educativa ha de ser de entender que esto también se aprende.

Evaluación.

Se plantea una evaluación a dos niveles: Por un lado, una evaluación por parte del profesorado que tiene asignadas labores de tutoría bajo la coordinación del Departamento de Orientación. Habrá dos evaluaciones formativas (al final del primer y segundo trimestre) y una evaluación final al terminar el curso. Se trata de una evaluación informal en donde se exponen las debilidades y fortalezas que se han encontrado al aplicar el POAP, y si hubiera algún punto de mejora para el siguiente trimestre tratar de abordar el modo de hacerlo.

Por otro lado, habría una evaluación por parte del alumnado, desde dos perspectivas complementarias. Una de ellas es la satisfacción de las sesiones llevadas a cabo en cada trimestre por parte de las y los tutores —en coordinación con el D.O.—, por lo que será una evaluación trimestral en tutoría —en la que se evaluará el proceso global de orientación y tutoría en el trimestre, en forma de discusión o debate más o menos informal—, junto con una evaluación final (Apéndice 5), extraída de Gómez (2017), tipo Likert, pudiendo ser contestada del 1 al 4, así como unas preguntas abiertas para un análisis de corte cualitativo. El objetivo de este curso es alcanzar, al menos, un 3 en la nota media de la evaluación cuantitativa a final de curso. Esta evaluación cuantitativa puede ser una importante fuente de información del grado de satisfacción e impacto de la

orientación, mientras que la evaluación trimestral de carácter informal sirve de evaluación formativa para tutoras y tutores —les sirve para mejorar su práctica antes de que sea demasiado tarde— ya que, como plantea Escudero (2010), en este punto inicial se pueden “conocer las características y opciones de los estudiantes como los intereses académicos o profesionales” (p. 8), pudiendo ajustarse así a estas inquietudes y características, puesto que de otro modo podría realizar una orientación desajustada a las necesidades. Pero también servir al alumnado incluso de ejercicio de metacognición y metaaprendizaje —*aprender a aprender*— mediante lo que Álvarez Méndez (2001) denominaba como “actividad crítica de aprendizaje”, haciendo referencia al poder de la evaluación no solo como evaluadora —valga la redundancia— sino también como forma de aprendizaje del profesorado pero también del alumnado: “Vaya, ¿qué quiero estudiar?”, “¿qué me gusta?”, “¿en qué soy bueno” o, incluso, “¿por qué me gusta esto” o “¿por qué pienso que quiero hacer esto en el futuro?” o “¿cómo ha influido el contexto —la escuela en este caso— en la formación de mi vocación?” son algunas preguntas que pueden plantearse en este punto.

La otra perspectiva tenida en cuenta para la evaluación con respecto al impacto sobre el alumnado del POAP reside en una de las principales necesidades halladas el pasado curso, y hace referencia a la dificultad que encontraba el alumnado a la hora de tomar decisiones. Por ello, en esta última sesión de evaluación se hará una evaluación post de la Escala DTDC, en cuyas puntuaciones se espera una significativa mejora.

Plan de apoyo a la acción tutorial (PAT)

Introducción.

El apoyo a la acción tutorial será el eje central del Plan de Actuación. Es por ello que en los apéndices (Apéndice 6) habrá un cuadro resumen del PAT —el cual se podrá ver, también, en el PEC (Art. 18 de la Orden ECD/1361/2015)—, además de poder haberse visto cómo en muchas de las actuaciones referidas a la orientación académico-profesional y al apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje se apelaba constantemente al espacio de tutorías para el desarrollo de determinadas tareas. En este caso, las tutorías no son un comodín que utiliza el centro para tratar temas que no sabe en qué hora introducir y que son hablados en esta hora en detrimento de los verdaderos valores de la acción tutorial —entraremos superficial en ellos cuando hablemos de los principios—, sino que son parte ineludible de alguno —o algunos— de los ámbitos de intervención del PAT. Es por todo ello que la acción tutorial no solo no puede separarse del resto de la actuación

del Departamento de Orientación, sino que es fundamental tanto para un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo como para complementar la orientación académica y profesional del alumnado. En este sentido, funciona como el corazón de la orientación, siendo clave en el aspecto colaborativo de la misma y contando con un espacio explícito para la orientación —indirecta, por parte del D.O.— al alumnado, cediendo espacios a otras tareas fundamentales de la orientación siempre y cuando se amolde a los objetivos y la planificación de la acción tutorial del curso. De este modo, la acción tutorial sería la casa común en donde se encontrarían las actuaciones tanto del Departamento de Orientación como del resto de miembros de la comunidad educativa.

Este apartado de la orientación, pese a ser fundamental por centrarse específicamente en el desarrollo psicosocial del alumnado, no estaba dentro de las funciones de la orientación cuando se estableció la legislación educativa — con la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)—, centrada únicamente en lo vocacional, pero desde una perspectiva muy limitada: asociando la “personalidad” —término ampliamente discutido por la comunidad científica— de cada persona con su “vocación” correspondiente. Es decir, en vez de mirar al alumnado, miraba al mercado laboral (Gato, 1987). De hecho, no fue hasta comienzos de los años 90 cuando se crearon los Departamentos de Orientación propiamente dichos —con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)— y la acción tutorial empieza a ser similar a como la conocemos hoy día, siendo una piedra angular de la gestión de la convivencia y del desarrollo psicosocial del alumnado en el centro, tanto individual como colectivo, tal y como establece el Art. 19 de la LOMCE.

El PAT, como indica el Art. 56.1 a) del Real Decreto 83/1996, es tarea de los tutores, en coordinación con el jefe de estudios y en colaboración con el Departamento de Orientación. El resultado de esta colaboración, específicamente para el curso de 3º ESO, podrá verse en el Anexo I del presente documento. La evaluación del mismo, aunque se expondrá en este documento, corresponde íntegramente a la figura del profesorado que realiza las funciones de tutoría, tal y como refleja la legislación.

Principios del PAT

La acción tutorial, pues, no puede basarse en meras improvisaciones, sino que es fundamental la planificación previa de las acciones que se han de llevar a cabo, siguiendo tres características que mencionan Castillo, Torres y Polanco (2009) sobre cómo ha de ser un PAT y que representan tres principios del PAT a juzgar por nosotros: Ha de ser

planificado, continuo —en contraposición a acciones puntuales— y colaborativo, como hemos visto en la legislación. Esto, por otro lado, no es algo específico de la acción tutorial, sino que tiene mucho que ver con los valores generales de la orientación. Así, vemos cómo estos tres valores tienen una gran coherencia interna al estar ellos íntimamente relacionados entre sí: La tutoría es necesariamente colaborativa e implica a toda la comunidad educativa dado el carácter continuo de la misma, ya que es la única forma de que no se base en acciones puntuales que lleve a cabo el Departamento de Orientación —convirtiéndose en lo que en su momento se llamó educación para la carrera— sino en la acción continua y transversal de todo profesional de la práctica docente; al mismo tiempo, al no basarse en acciones concretas y depender de multitud de profesionales, no puede basarse en la improvisación —aunque hay que prepararse para los imprevistos— sino en una planificación sosegada, conjunta y con fundamentos científicos, precisamente lo que tratamos de hacer en este documento.

Por otro lado, la tutoría ha de ser un lugar en donde se tengan en cuenta las individualidades —esto es, la diversidad, lo que en psicología diferencial se denominarían “diferencias individuales”— desde una perspectiva social y comunitaria, esto es, teniendo en cuenta que la mayor parte de la diversidad surge a nivel social —e incluso la pequeña porción que surge a nivel interno también tienen repercusiones que actúan como reforzadores o castigos de determinadas conductas de la persona—. Es por ello que hablamos de la tutoría como el espacio del alumnado tanto a nivel personal como psicosocial.

Además, podemos mencionar en este punto los cuatro ejes o ámbitos, ya que son los principios básicos sobre los que se estructurará toda la acción tutorial, convirtiéndose, principios conductores e incluso declaraciones de intenciones con respecto a qué queremos lograr en esta acción tutorial, al mismo tiempo que formas de vertebrar otros principios subyacentes:

1. Aprender a pensar. En primer lugar, el metaaprendizaje y la metacognición son dos principios sobre los que se asienta la acción tutorial, y que estarán presentes en casi todas las sesiones del plan, al considerar que la reflexión sobre el propio aprendizaje, más aún en cuestiones sociales y culturales, provoca, por un lado, un aprendizaje crítico y reflexivo y, por otro lado, fomenta la deconstrucción consciente de determinadas estructuras cognitivas

asumidas acríticamente. La reflexión y el aprendizaje crítico son, pues, principios muy vinculados a este eje.

2. Aprender a ser persona. Es decir, el fomento no solo de conocerse a sí mismo —autoconocimiento— por parte del alumnado como, también y sobre todo, de aceptarse tal y como son una vez han practicado este autoconocimiento.
3. Aprender a convivir. Lo cual implica una educación emocional y en valores, de respeto al resto de personas, y de competencias cívicas y sociales, recogidas en la LOMCE.
4. Aprender a tomar decisiones. Como hemos señalado, era una de las necesidades fundamentales encontradas el pasado curso y que repercutían, sobre todo, a nivel académico-profesional. Pero, dada la transversalidad de la orientación, involucra también enormemente tanto al PAT como al PAPEA, pues la toma de decisiones y la resolución de problemas es relevante a nivel personal y social, pero también curricular y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Programación del Plan.

Además de formar parte del Plan de Mejora desarrollado a nivel general en hilo con la acción prioritaria que ha desarrollado el centro este año, el PAT cuenta con una serie de objetivos concretos que llevan consigo unas determinadas actuaciones, tanto para con el alumnado como con el centro y los agentes externos.

Objetivos.

1. Fomentar la relación familia-centro.
2. Llevar a cabo una enseñanza al alumnado enmarcada en los cuatro niveles de actuación antes explicitados —a pensar, a ser persona, a convivir y a tomar decisiones—.
3. Fomentar el desarrollo personal —vocacional, en valores o a nivel de autoconocimiento— y psicosocial —de relaciones con el entorno y las interacciones con el mismo— del alumnado.
4. Potenciar la cooperación entre toda la comunidad educativa.
5. Tratar las competencias de forma transversal, siguiendo lo que indica la ley.
6. Ser un apoyo a la acción docente y un pilar en torno al cual construir la orientación del centro.

Acerca de estos objetivos, se encontrará una mayor concreción en el Apéndice 6, en donde se encuentran las actuaciones especificadas, con sus correspondientes responsables e indicadores de logro, mientras que las tareas aparecen en mayor o menor detalle.

Actuaciones.

Como se podrá ver, en la planificación de la acción tutorial, y en absoluta coherencia con lo planteado en los principios de los diferentes planes aquí expuestos, hay espacio para actuaciones vinculadas a todos los planes: Nueve sesiones —de la vigésima hasta la vigésimo octava— están dedicadas al proyecto de Aprendizaje Servicio que se pone este año en marcha. En esta, la tutoría no será un simple espacio en que el alumnado haga los trabajos grupales para las asignaturas vinculadas a su proyecto, sino que el trabajo de la tutora o el tutor será el de dinamizar las actividades del grupo, actuando en una suerte de trabajo en rincones, mucho más comunes en etapas anteriores de la educación (infantil y primaria) pero con cada vez más incursiones de la misma en etapas de Secundaria, sobre todo los primeros años, como es este caso. De este modo, no sería un trabajo en rincones con la misma lógica que en EI, sino que se plantearía como una división del trabajo en grupos, distribuidos por la clase, con diferentes cometidos dentro de un objetivo común, que es el proyecto asignado a cada grupo. El papel docente es fundamental como guía en este escenario, proponiendo diferentes estrategias de aprendizaje cooperativo o facilitando la puesta en práctica de ideas —también tiene un papel de asesor y guía en la construcción del conocimiento— por parte del alumnado. Además de estas nueve sesiones, son remarcables las actuaciones vinculadas a la orientación académico-profesional: Al final del curso, el momento crítico en todo año académico para la toma de decisiones, se plantean al alumnado seis sesiones en las que se provee información (de PMAR, en este caso), se plantea el autoconocimiento (además de la sesión trigésimo cuarta también se ha trabajado anteriormente en la undécima sesión), se fomenta, aún poco a poco, la autonomía del alumnado de cara a la elección de una vocación o la búsqueda de información por su cuenta, y, por supuesto, se plantea la orientación académico-profesional desde la perspectiva del lenguaje inclusivo, en lógica con todo el propio Plan de Actuación, dedicando tres sesiones a explicar la importancia del lenguaje en la concepción en el ideario colectivo de qué profesiones son *masculinas* y cuáles *femeninas*, tratando de evitar que el alumnado aprenda esta conceptualización y no exista una diferenciación de ramas académicas/profesionales por género tan grande como la que existe a día de hoy.

Además de todo ello, se engloban los cuatro ámbitos de actuación del PAT en diferentes momentos del curso. En algunos casos, hay actuaciones que podrían asociarse a dos ámbitos diferentes, al no ser cajones estanco. Igualmente, el ámbito *aprender a pensar* (o *aprender a aprender*) se intentará introducir en todas las sesiones. En algunas de ellas (véanse todas las vinculadas con las evaluaciones, el ApS o las que se trata el tema de la organización del tiempo o las técnicas de estudio) se hará de forma explícita. En el resto, se apelará al metaaprendizaje o la metacognición del alumnado, mediante el diálogo socrático, las preguntas reflexivas o los debates, con la intención de que, reflexionen sobre por qué son, piensan o incluso les interesa lo que les interesa. Además de comprender qué implica ser parte del colectivo LGTB, por ejemplo, es preciso que reflexionen sobre por qué ellos tienen una identidad u orientación sexual concreta; o por qué han aprendido a relacionarse de una forma determinada —p.e., según su sexo, vinculándolo al lenguaje inclusivo— o, siguiendo con este tema, cómo han aprendido que el masculino es el genérico —¿se lo han enseñado explícitamente o simplemente siempre lo han visto y les suena más normal médico que médica?— y qué implicaciones tiene. De este modo, el tutor/la tutora ha de potenciar la reflexión sobre cómo y por qué se piensa de una forma de determinados temas y cómo y por qué se han aprendido determinadas cosas, comprendiendo el nivel de cada etapa de la Secundaria, y tratando de no exigir una profundidad excesiva al alumnado de 1ºESO, pero exigiendo una reflexión mayor a la que están acostumbrados, y situándoles en su zona de desarrollo próximo, esto es:

“la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.”

(Vygotsky, 1979, p. 133)

Con ello, la planificación del PAT, desglosada en el Apéndice 6, se distribuye así:

En primer lugar, unas tutorías de bienvenida y presentación de la nueva etapa académica que implica la Secundaria, tanto desde el punto de vista institucional —por parte del Jefe del Departamento de Orientación (orientador) y el tutor/la tutora— como desde la perspectiva de compañeras/os de 2º ESO. Además, habrá unas sesiones relacionadas con la evolución de cada trimestre, en donde se analizará no solo la acción tutorial sino toda la orientación, de modo que se pueda recoger información y modificar aspectos que estén yendo mal de un trimestre a otro.

Asimismo, las tutorías que van inmediatamente después están relacionadas con aspectos que se intentarán trabajar durante todo el curso con cada grupo-clase no solo en actuaciones relacionadas con la orientación, sino de forma transversal: La convivencia, generando al principio un buen ambiente que asiente el trabajo futuro; la organización y el estudio, para que se vaya aplicando desde los primeros meses durante todo el año académico; además, se pasará el pre test relacionado con una de las columnas vertebrales del PADO, la relacionada con el entrenamiento en toma de decisiones, el cual se llevará a cabo, también, de forma transversal y curricular —la competencia incluida en la LOMCE de iniciativa y sentido emprendedor ayuda a argumentar su toma en consideración curricularmente—.

Más adelante, se trabajará el autoconocimiento del alumnado desde diferentes perspectivas: el autocontrol, el autodescubrimiento y la educación en diversidad —sexual, racial, de género, etc.—, lo cual podría vincularse tanto con el aprendizaje a ser persona (de forma explícita) como con el entrenamiento en toma de decisiones (para decidirme necesito conocerme antes).

El siguiente trimestre, se iniciará con las tutorías relativas a la acción prioritaria del curso —el lenguaje inclusivo—, como resultado explícito de la formación recibida por parte del profesorado el trimestre anterior —y que ya había sido trabajada superficialmente a finales del pasado curso, cuando se comenzó a ver cómo era necesaria una mayor educación del alumnado en este aspecto—, con cinco sesiones. En estas, se pondrá especial hincapié en las principales barreras que señalaron a finales del pasado curso —importancia del lenguaje, concienciación, uso por parte del profesorado (con el femenino genérico o con los desdoblamientos visibilizando el problema) o enseñanza de alternativas, entre otras cuestiones—, como puede verse en el Apéndice 7.

Pese a que cinco pudieran parecer pocas sesiones —el proyecto de Aprendizaje Servicio dura casi el doble, por ejemplo—, esas sesiones son simplemente la explicitación de un proyecto que va más allá, involucrando a todos los planes —por ejemplo, hay tres sesiones destinadas al POAP en donde se habla de la relevancia de la lengua en la elección de vocación o en los proyectos de Aprendizaje Servicio, uno de los pilares del PAPEA, tratan de ir vinculados de uno u otro modo a esta temática— e incluso yendo más allá, planteando el lenguaje inclusivo y una educación que se posicione contra el machismo de manera curricular y como filosofía docente, de modo que no se trate este de un proyecto con fecha de caducidad al finalizar el curso, sino que se inserte en el ADN del Proyecto

Educativo del Centro y sea un valor institucional y recogido en los documentos del centro para futuros años, con las modificaciones necesarias en función de las evaluaciones realizadas con respecto a este plan y los puntos de mejora detectados.

Evaluación y seguimiento del Plan de Actuación

Evaluación

Pese a la constante apelación a que la división entre los diferentes programas —o planes— que emanan de este documento —apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, orientación académico profesional y apoyo a la acción tutorial— no pueden entenderse los unos sin los otros, no hay prevista una evaluación global de todo el Plan de Actuación. Y es una decisión que emana precisamente de esta diferenciación entre planes: no se trata de una división natural, ya que en los tres documentos se plantea igualmente la orientación —de hecho, hay no pocos puntos de coincidencia en los objetivos; por citar dos ejemplos, el POAP comparte hasta tres ámbitos de intervención con el PAT y en la acción tutorial vemos cómo se enmarcan actuaciones provenientes de los tres programas—, sino que es una división funcional u operativa. Se divide porque, así, es más fácil planificar, organizar, delegar, pormenorizar y, también, evaluar. Incluso, en muchos casos, una misma actuación consta de varias evaluaciones en función de las tareas que implica. Es por ello que, pese a que el documento en su conjunto será objeto de análisis, revisión, modificación y como fuente de detección de necesidades para el curso siguiente, las evaluaciones concretas se obtendrán no solo de cada plan sino de cada actuación o tarea puestas en práctica.

Por su parte, cuanto a la evaluación de la acción prioritaria, y en función de los objetivos establecidos, se realizará la misma evaluación triangular, en donde se analizarán las conductas y actitudes del alumnado y la visión del profesorado con respecto a las mismas, así como volver a medir la influencia de las familias en el tema.

Seguimiento

Como se ha expuesto a lo largo de todo el documento, las diferentes actuaciones del plan contarán con una evaluación trimestral. En la mayoría de los casos, esta será por parte del alumnado, siendo recogida la opinión por parte de las y los tutores de cada grupo, de modo que, trimestralmente, se elevará al Departamento de Orientación, cuyo Jefe del Departamento se reunirá con el Jefe de Estudios y el Equipo Directivo para analizar el *feedback* recibido y, en caso de ser pertinente, realizar las modificaciones necesarias si hubiera la posibilidad de hacerlo.

Asimismo, para aquellas modificaciones de gran calado, y una vez fuera realizada la evaluación final tanto por parte del alumnado como del profesorado, en función de la consecución o no de los diferentes objetivos planteados, se llevará a cabo un análisis final de los resultados, los cuales serán recogidos en la memoria final del Departamento de Orientación, con el fin de guiar la práctica del departamento en el curso siguiente.

De igual modo, el curso siguiente se realizará un seguimiento al alumnado al que se aplicó este plan con el objetivo de conocer el alcance en el tiempo de los efectos del mismo. A largo plazo, y como consecuencia de un proceso que culmine en un enorme consenso en el instituto, el objetivo es introducir este tema de forma contundente, transversal y curricular en el Proyecto Educativo del Centro.

Conclusiones

Resultados esperados

Los resultados esperados de este Plan de Actuación vienen condicionados por los objetivos propuestos en cada uno de los puntos.

En global, lo que se espera —en relación a la acción prioritaria— es, fundamentalmente, una mayor concienciación del alumnado acerca de la problemática del machismo, dentro y fuera del aula, y, concretamente, el poder que tiene el lenguaje para favorecer una u otra visión del mundo. Además, como efecto secundario de esta actuación, se pretende una mayor sensibilización del profesorado que ponga en práctica este tema —en tutorías y en las asignaturas, siguiendo la lógica de insertarlo en el currículo— acerca de la trascendencia de utilizar un lenguaje inclusivo —en el siguiente apartado aparecerá una propuesta vinculada con esta concienciación del profesorado— y, para aquellos aún reticentes a llevar a cabo las acciones propuestas en relación a este tema, el objetivo es introducir el debate en el seno del centro y, poco a poco, ir suavizando las posturas, hasta que se trate de una cuestión asumida y que no se ponga en cuestión, como parte básica de los valores insertos en el PEC.

Por otro lado, también se espera satisfacer los indicadores vinculados con las otras necesidades detectadas, además de aquellas que vayan observándose en el centro —podría introducirse la capacidad de adaptarse a las necesidades que vayan surgiendo como otro de los resultados esperados, esto es, la flexibilidad para, dentro de la planificación (sin caer en la improvisación) introducir factores de mejora— durante el transcurso del año.

Asimismo, la detección de puntos de mejora y necesidades a medio plazo, de modo que se pongan en práctica no este curso sino de cara al siguiente es otro de los resultados esperados de todo Plan de Actuación basado en la importancia de la investigación-acción como forma de mejora de la actuación profesional.

Propuestas de mejora

Uno de los aspectos de mejora de este departamento, y en el que ya se está avanzando, pero acerca del que aún quedaría trabajo de profundización, es el de mejorar el trabajo en red en el centro, incidiendo en la participación de las familias como miembros activos de la comunidad educativa y planteando actividades posteriores al horario lectivo dentro del centro, con profesorado que voluntariamente decidiera participar, para que las familias estuvieran más vinculadas al instituto. Sobre todo, siendo conscientes, primero, de que se tratan de familias potencialmente más desapegadas del centro, por el contexto de alta tasa de inmigración y bajo nivel socioeconómico en el que se encuentra el centro y, segundo, de que han sido identificadas como uno de los agentes implicados en el origen y mantenimiento de conductas y lenguaje machistas y poco inclusivos. Si los valores del centro que impregnan el PEC se refieren, entre otras cosas, a “la educación integrada, participativa y permanente” o en un “aprendizaje dialógico” (Elboj, Valls y Fort, 2000, p. 133), las metodologías utilizadas han de ser coherentes con este planteamiento. Y es lo que proponen los autores citados al hablar de las Comunidades de Aprendizaje. Sin pretender en un año realizar una revolución inviable —precisamente porque debe ser el resultado de un proyecto, no unas acciones determinadas—, podría ser interesante plantearse, en función de los resultados que se obtengan con el incremento —aún escueto, pero realista y, de conseguirse, esperanzador— de la participación de las familias y organismos externos en proyectos como el de Aprendizaje Servicio, ahondar con mayor ambición en la “transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno” (Elboj, Valls y Fort, 2000, p. 133) que dé como resultado una comunidad más comprometida y participativa con el contexto educativo. Todo ello emana del deber moral de la escuela en su conjunto y de este departamento particularmente de pensar en la mejor forma de conseguir que todas las actividades promovidas por estos favorezcan la igualdad de oportunidades de todo el alumnado del centro. Y precisamente la mayor implicación de alumnado, familias, administraciones y comunidades, como ya proponía Levin (1989), una de las inspiraciones de las Comunidades de Aprendizaje, a quienes más ayudan es a aquel estudiantado en riesgo —por ser “inmigrantes, provenientes de familias que no

hablan el idioma, de familias monoparentales o poblaciones en situación de pobreza” (Levin, 1989, p. 3)—, relativamente frecuente en un contexto como el de nuestro centro.

Además, y profundizando en la acción prioritaria acerca del lenguaje inclusivo, y en coherencia con la defensa de la investigación-acción como herramienta clave para una educación transformadora, sería muy relevante estudiar cómo afectar el lenguaje —inclusivo o no— del propio profesorado. Esto es importante, además de porque es relativamente respaldado por la evidencia, porque el propio alumnado ha acusado de algún modo, en las evaluaciones, incoherencia entre lo que se les exige con respecto a las conductas y lenguaje del profesorado, en algunos casos nada acorde con ello. Es por ello que, para el futuro curso, podría llevarse a cabo una investigación sobre el uso inclusivo o no del profesorado en el aula, ya que podría favorecer el bien conocido “efecto Pigmalión” (Rosenthal y Jacobson, 1968), como aplicación de la “profecía autocumplida” de Merton (1948) en el contexto educativo. A raíz de ello, autores como Damgaci y Aydin (2014) han estudiado las consecuencias positivas de conductas enmarcadas dentro de la “multiculturalidad” en la educación de estudiantes racializados —probablemente, el colectivo más estudiado en relación a este efecto— y autoras como Flores (2007) piden tenerlo en cuenta también en el tema del género, una vez se han visto indicios (Dvir, Eden y Banjo, 1995; Dee, 2007) de que puede ser una variable que influya. A fin de cuentas, este efecto no es sino la conceptualización del efecto reforzador que pueden tener determinadas conductas vinculadas a actitudes machistas del profesorado —podría enmarcarse en el sexismo ambivalente y ser, por tanto, un machismo implícito y no aceptado por la persona— sobre los alumnos y el efecto de castigo que pueden tener otras conductas vinculadas a esas mismas actitudes (por ejemplo, atribuir una mejor competencia a las alumnas que a los alumnos en determinadas asignaturas, y viceversa). En este sentido, podría ser relativamente innovadora esta propuesta en nuestro centro, ofreciendo la posibilidad, primero, de ser replicada en más centros y, segundo, de fortalecer la formación del profesorado en caso de que se hallara este efecto, así como la adopción de acciones concretas para paliarlo.

Por supuesto, todas estas mejoras están supeditadas a tres factores: en primer lugar, el resultado de las evaluaciones y las necesidades detectadas durante el curso; en segundo lugar, la percepción por parte del Departamento de Orientación de interés por parte del profesorado de explorar estas opciones, ya que en caso contrario habría que trabajar en líneas menos ambiciosas hasta llegar, como ha ocurrido este año, a lanzar un proyecto de mayor envergadura tras haber convencido a los y las profesionales del centro.

Referencias

- Ajzen, I., y Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. En D. Albarracín, B.T. Johnson y M.P. Zanna, *The handbook of attitudes* (pp. 173-223), Nueva York: Psychology Press.
- Andreu-Andrés, M. A., & García-Casas, M. (2010). Aprendizaje basado en problemas aplicado a las lenguas de especialidad. *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, (19), 33-54.
- Aroca, F.J., y Llano, J.C. (2008). Actitudes de género en alumnas/os de E.S.O. Albacete: Observatorio Municipal de Igualdad de Oportunidades de Albacete
- Ausubel, D. (1976). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 53-106.
- Battle, R. (2011). ¿ De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio. *Crítica*, 972(61), 49-54.
- Bauzá, A. (1997). La orientación académica y profesional: procedimientos e instrumentos para llevarla a cabo. En E. Martín y V. Tirado (Coords), *La orientación educativa y profesional en la educación secundaria* (pp. 93-127). Barcelona: Horosiri.
- Beauvoir, S. (1987). El segundo sexo (Vol. 2 la experiencia vivida). Buenos Aires: Siglo XXI. (Originalmente en 1949).
- Bernal Agudo, J. L., y Lacruz, J. L. (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 103-131.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Fontamora.
- Bruner, J. (1984). *El desarrollo de los procesos de representación. Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza ED.
- Calero, M. L. (1999). Del silencio al lenguaje (Perspectiva desde la otra orilla). En *En femenino y en masculino. Cuaderno de educación no sexista*, (pp. 6-11), Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.

- Castillo, S., Torres, J. A., y Polanco, L. (2009). *Tutoría en la enseñanza, la universidad y la empresa: formación y práctica*. Pearson.
- Cheryan, S., Plaut, V. C., Davies, P. G., y Steele, C. M. (2009). Ambient belonging: how stereotypical cues impact gender participation in computer science. *Journal of personality and social psychology*, 97(6), 1045.
- Comisiones Obreras de Madrid. (2019). *Informe 8 de Marzo*. Secretaría de las Mujeres.
- Correll, S. J. (2004). Constraints into preferences: Gender, status, and emerging career aspirations. *American sociological review*, 69(1), 93-113.
- Damgaci, F. K., y Aydin, H. (2014). An analysis of academicians' perceptions of multicultural education: A Turkish experience. *The Anthropologist*, 18(3), 817-833.
- Dee, T. S. (2007). Teachers and the gender gaps in student achievement. *Journal of Human resources*, 42(3), 528-554.
- Dewey, J. (1938) *Experience and Education*. New York: Collier.
- Dvir, T., Eden, D., y Banjo, M. L. (1995). Self-fulfilling prophecy and gender: Can women be Pygmalion and Galatea?. *Journal of Applied Psychology*, 80(2), 253.
- Eagly A. y Wood, W. (1999). The origins of sex differences in human behaviour: evolved dispositions versus social roles. *American Psychologist*, 54, 408-423.
- Elboj, C., Valls, R., y Fort, M. (2000) Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información, *Cultura y Educación*, 12(1-2), 129-141
- Froján Parga, M. X. (2011). ¿Por qué funcionan los tratamientos psicológicos? *Clínica y salud*, 22(3), 201-204.
- Gati, I., Krausz, M. y Osipow, S. (1996). A taxonomy of difficulties in career decisionmaking. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510-526.
- Gato, P. (1987). Papel del servicio de orientación en el COU. III *Jornadas sobre el COU*.

- Gómez Yagüe, G. (2017). *Asesoramiento en el Plan de Orientación Académica y Profesional de 3º ESO* (Trabajo Fin de Máster). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Instituto de la Mujer de la Región de Murcia (2005). *Guía de orientación profesional. El futuro en tus manos. Haz tu elección profesional sin restricciones*. Consejería de la Presidencia.
- Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado (2008). *Funciones del profesorado*. Secretaría General de Educación. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Jiménez, J. J., Lagos, G., y Jareño, F. (2013). El Aprendizaje Basado en Problemas como instrumento potenciador de las competencias transversales. *Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública*. 44-68.
- Jiménez, M. L., Román, M. L., y Traverso, J. (2011). Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario. *Revista de investigación en educación*, 2 (9), 174-183.
- Laboratorio de Innovación Educativa (2012). *Qué - Por qué - Para qué - Cómo - Aprendizaje cooperativo. Propuestas para la implantación de una estructura de cooperación en el aula*. Cooperativa de Enseñanza José Ramón Otero.
- Lago, J. y Onrubia, J. (2011). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En E. Martín y J. Onrubia (Coords.), *Orientación educativa: procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 11-32). Barcelona: Graó.
- Levin, H. (1989). Accelerated Schools: A New Strategy for At-Risk Students. *Indiana Policy Bulletin*, 6, 1-6.
- Logel, C., Walton, G. M., Spencer, S. J., Iserman, E. C., von Hippel, W., y Bell, A. E. (2009). Interacting with sexist men triggers social identity threat among female engineers. *Journal of personality and social psychology*, 96(6), 1089.
- Lozano, S. (2004). *Validación de un modelo causal y de medida de la auto-eficacia y las dificultades en el proceso de toma de decisión de la carrera profesional*. (Tesis doctoral inédita). UNED, Madrid.

- Margolis, J., y Fisher, A. (2002). *Unlocking the clubhouse: Women in computing*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Martí, J. (2002). La investigación: acción participativa, estructura y fases. En J. Martí, M. Montañés y T. Rodríguez- Villasanté (Coords.), *La investigación social participativa* (pp. 79-123), Madrid: El viejo topo.
- Merton, R.K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Rev.*, 8(2), 193–210
- McGlone, M. S., y Aronson, J. (2006). Stereotype threat, identity salience, and spatial reasoning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(5), 486-493.
- McGlone, M. S., y Pfiester, R. A. (2015). Stereotype threat and the evaluative context of communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 34(2), 111-137.
- Miranda, R. A. (1995). Expectativas sobre la escuela: la percepción de la familia del escolar. *Perfiles Educativos*, (67).
- Morales, P., y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoría: Ciencia, Arte y Humanidades*, 13.
- Mortimore, P. (1997). Can effective schools compensate for society? En A.H. Hasley et al., *Education*, Oxford: Oxford University Press.
- Murillo, F.J., y Hernández-Castilla, R. (2011). Factores escolares asociados al desarrollo socio-afectivo en Iberoamérica, *Relieve*, 17 (2).
- Niederle M. y Vesterlund L. (2007). Do women shy away from competition? Do men compete too much? *Quarterly Journal of Economics*, 122(3), 1067-1101.
- Noelle-Neuman, E. (2003). *La espiral del silencio. Opinión pública: nuestra piel social*. Paidós: Barcelona (original 1984).
- Pérez, M.J. (2011). *Manual para uso no sexista del lenguaje. Lo que bien se dice...bien se entiende*. Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres. Ciudad de México.
- Piaget, J. (1978) *Investigaciones sobre la contradicción*. Madrid: Siglo XXI. (Originalmente 1974).
- Romera-Iruela, M. J. (2011). La investigación-acción en la formación del profesorado. *Revista Española de Documentación Científica*, 34(4), 597-614.

- Rosado, A.M. (2012). Género, orientación educativa y profesional. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 9(22), 36-41.
- Rosenthal, R., y Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20.
- Ross, J. A., y Raphael, D. (1990). Communication and problem solving achievement in cooperative learning groups. *Journal of Curriculum Studies*, 22(2), 149-164.
- Sammons, P. (2007). *School Effectiveness and Equity: Making connections*. Reading: CfBT.
- Sánchez, I.R., y Ramis, F. J. (2004). Aprendizaje significativo basado en problemas. *Horizontes Educativos*, 9(1), 101-111.
- Skinner, B.F. (1971). *Before freedom and dignity*. Nueva York: Knopf.
- Serrano, J. M., Pons, R. M., y Ruiz, M. (2007). Perspectiva histórica del aprendizaje cooperativo: un largo y tortuoso camino a través de cuatro siglos. *Revista española de pedagogía*. 236, 125-138.
- Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of experimental social psychology*, 35(1), 4-28.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of personality and social psychology*, 69(5), 797.
- Torres, J. A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 45-70.
- Velandia, A. (2002). Modificación del posicionamiento de una marca, explicada a través de la teoría de marcos relacionales. *Acta Colombiana de Psicología*, 89-106.
- Vygotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zorrilla, M. (2008). La escuela secundarios mexicana. Un estudio multinivel de los efectos escolares y sus propiedades científicas. *Tesis Doctoral Inédita*. Universidad Anahuac. México.

Referencias normativas

Ley Provisional de 18 de junio de 1870, de Matrimonio Civil. Boletín Oficial del
Estado, 21 de junio de 1870, núm. 172.

Apéndices

Apéndice 1 – Escala de Dificultades de la Toma de Decisión de la Carrera

Pregunta	Puntuación (1-5)
Sé que tengo que tomar una decisión sobre mi futuro académico profesional, pero no tengo motivación para hacerlo ahora (no me apetece).	
Opino que no tengo que escoger ahora mi camino profesional; sé que el tiempo me dirigirá hacia la opción más correcta.	
Normalmente me cuesta tomar decisiones	
Normalmente siento que necesito aprobación o el apoyo y ayuda de otros para tomar decisiones.	
Normalmente temo equivocarme al tomar una decisión.	
No sé qué pasos debo dar a la hora de tomar una decisión importante.	
No sé qué factores y qué elementos debo considerar para tomar una decisión.	
No sé cómo combinar la información que tengo sobre mí mismo con la que poseo sobre los diferentes caminos académico-profesionales.	
No sé qué opciones académico-profesionales me interesan.	
No estoy seguro/a todavía de mis preferencias vocacionales (p.e. no sé qué tipo de relación quiero tener con la gente en el trabajo)	
No tengo suficiente información sobre mis competencias y/o sobre mis rasgos de personalidad.	
No sé cuáles serán en el futuro mis habilidades y/o mis rasgos de personalidad.	
No sé cómo obtener más información sobre mí mismo (habilidades, rasgos de personalidad...).	
No tengo suficiente información sobre las características de las profesiones y/o alternativas académicas que me interesan (requisitos académicos, ingresos...).	

Apéndice 2 – Cuestionario al alumnado para identificar su visión sobre el lenguaje desde el punto de vista de género y sus actitudes machistas

Parte 1. Lenguaje sexista en el día a día

Por favor, identifica en esta lista de 10 oraciones, aquellas que consideres sexistas por su contenido o la forma en que están redactadas. No hay respuestas buenas o malas, simplemente queremos conocer tu opinión:

1. Todo el personal de los Departamentos fue a la comida de Navidad desde los directivos a las secretarias.
2. Este tema es un auténtico coñazo.
3. Detrás de todo gran hombre, hay una gran mujer.
4. Un grupo de investigadores de la US, María Guerra, Lucía Pérez y José López, están realizando un estudio sobre el lenguaje no sexista
5. A la convención anual de enfermería han asistido más de 5.000 enfermeros.
6. La decana, que clausuró las jornadas con gran elegancia, eligió un sencillo vestido azul.
7. Marta es una mala madre; trabaja hasta las siete y a los niños los cuida una chica.
8. Ten cuidado con ella, es una zorra.
9. Los asistentes a los talleres de lenguaje no sexista aplaudieron las diferentes propuestas.
10. Espere a ser llamado por la enfermera para ser atendido por el médico.

Parte 2. Cuestionario sobre machismo intrafamiliar

En tu casa, ¿quién realiza las siguientes tareas? Pon una X en la respuesta:

Padre Madre Hijos Hijas Abuela Empleada hogar Otro/a

- Planchar
- Hacer la compra
- Hacer las camas
- Cocinar
- Poner y quitar la mesa
- Sacar la basura
- Cuidar abuelos y hermanos pequeños
- Limpiar la casa
- Fregar la vajilla
- Pequeñas reparaciones

¿Cómo crees que es el comportamiento de las siguientes personas o instituciones? Señala con una X la respuesta:

Machista

No Machista

- Tú misma/o
- Tu padre
- Tu madre
- Profesores
- Profesoras
- Periódicos
- Revistas
- Televisión

Parte 3. Inventario de Sexismo Ambivalente (ISA)

A continuación se presentan una serie de frases sobre los hombres y las mujeres y sobre su relación mutua en nuestra sociedad actual. Por favor, indique el grado en que Vd. está de acuerdo o en desacuerdo con cada una de las frases usando la siguiente escala:

0	1	2	3	4	5
Muy en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo

Ahora, sobre la línea que antecede a cada frase, escriba el número de la escala que mejor representa su opinión sobre esa frase.

1. B(1) Aun cuando un hombre logre muchas cosas en su vida, nunca podrá sentirse verdaderamente completo a menos que tenga el amor de una mujer
2. H Con el pretexto de pedir "igualdad", muchas mujeres buscan privilegios especiales, tales como condiciones de trabajo que las favorezcan a ellas sobre los hombres
3. B (P)* En caso de una catástrofe, las mujeres deben ser rescatadas antes que los hombres.
4. H La mayoría de las mujeres interpreta comentarios o conductas inocentes como sexistas, es decir, como expresiones de prejuicio o discriminación en contra de ellas.
5. H Las mujeres se ofenden muy fácilmente.
6. B (I)* Las personas no pueden ser verdaderamente felices en sus vidas a menos que tengan pareja del otro sexo.
7. H* En el fondo, las mujeres feministas pretenden que la mujer tenga más poder que el hombre.
8. B (G) Muchas mujeres se caracterizan por una pureza que pocos hombres poseen.
9. B (P) Las mujeres deben ser queridas y protegidas por los hombres.
10. H La mayoría de las mujeres no aprecia completamente todo lo que los hombres hacen por ellas.
11. H Las mujeres intentan ganar poder controlando a los hombres.
12. B (I) Todo hombre debe tener una mujer a quien amar.
13. B (I)* El hombre está incompleto sin la mujer.
14. H Las mujeres exageran los problemas que tienen en el trabajo.
15. H Una vez que una mujer logra que un hombre se comprometa con ella, por lo general intenta controlarle estrechamente.
16. H Cuando las mujeres son vencidas por los hombres en una competencia justa, generalmente ellas se quejan de haber sido discriminadas.
17. B (P) Una buena mujer debería ser puesta en un pedestal por su hombre.
18. H* Existen muchas mujeres que, para burlarse de los hombres, primero se les insinúan sexualmente a ellos y luego rechazan los avances de éstos.
19. B (G) Las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a tener una mayor sensibilidad moral.
20. B (P) Los hombres deberían estar dispuestos a sacrificar su propio bienestar con el fin de proveer seguridad económica a las mujeres.
21. H* Las mujeres feministas están haciendo demandas completamente irracionales a los hombres.
22. B (G) Las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a tener un sentido más refinado de la cultura y el buen gusto.

H = Sexismo hostil, B = Sexismo benévolo, (P) = Paternalismo protector, (G) = Diferenciación de género complementaria, (I) = Intimidad heterosexual

Ítems sub-escala de Sexismo Benévolo : 1, 3, 6, 8, 9, 12, 13, 17, 19, 20, 22

Ítems sub-escala de Sexismo Hostil : 2, 4, 5, 7, 10, 11, 14, 15, 16, 18, 21 (*)

Ítems de puntuación inversa

Apéndice 3 – Cuestionario sobre percepción del alumnado de la relevancia de ciertas barreras en el uso del lenguaje no sexista

De estos posibles motivos, ¿cómo de importante piensas que es cada uno para que no se utilice generalmente lenguaje inclusivo en el Centro?

	Muy importante	Poco importante	Nada importante	NS/NC
No se sabe qué es el lenguaje inclusivo				
La gente no está concienciada sobre la importancia del tema				
El profesorado no nos inculca la importancia del tema				
No conocemos alternativas inclusivas en el lenguaje				
No se fomenta el uso del lenguaje inclusivo en el Centro				
No hemos recibido información sobre el tema				
Estoy acostumbrado al masculino				
En mi casa no se usa lenguaje inclusivo y no me lo han inculcado				
Me parece raro utilizar lenguaje inclusivo				
A veces no se me ocurre cómo decirlo sin que sea en masculino				
Cuando intentas ser inclusivo se ríen de ti				

Apéndice 4 – Proyectos de Aprendizaje Servicio

Número	Proyecto	Lugar de ensayos	Asignatura/s vinculada/s	Descripción
1	Obra de teatro	Salón de actos	Inglés	Tras dar unas sesiones de historia del mundo anglosajón en el primer trimestre de la asignatura de Inglés, el alumnado preparará en tutoría (investigando en internet y en libros del centro, redactando el guion, etc) una obra de teatro en inglés, con la ayuda del/la tutor/a sobre las sufragistas. También podrá hacerse un apoyo al proyecto desde la asignatura de inglés, revisando el guion, por ejemplo, durante estos meses en clase. Lo recaudado irá destinado a una organización mostoleña relacionada con la violencia machista
2	Literatura femenina	Biblioteca del centro	Lengua Castellana y Literatura	Tras preparar en el primer trimestre de Lengua Castellana y Literatura algunos textos de poetisas relevantes adecuados al nivel de 1º ESO, durante las tutorías, en la Biblioteca del centro, se prepararán, en grupos, trabajos sobre algunas de las autoras. Cada grupo hará un perfil de Instagram de una de las autoras (el/la tutor/a tendrá la contraseña tanto de la cuenta de Instagram como de la cuenta de correo vinculada a la misma, para controlar el contenido) para subir imágenes, vídeos (en formato story o en el timeline), etc. que podría haber subido la autora si hubiera tenido esta red social. De este modo, se promocionará su figura, pero también se promocionará la fiesta fin de curso, en donde cada grupo leerá un poema de su autora y explicará brevemente quién es y por qué es importante. Igualmente, podrá haber apoyo en clase de lengua al alumnado sobre dudas que puedan surgirle.
3	Podcast: Las mujeres en la historia	Aula de Música	Inglés, Biología y Geología, Educación Plástica, Visual y Audiovisual	En estos nuevos tiempos en los que la radio ha parecido cobrar una segunda vida en el público joven con nuevas ofertas radiofónicas de éxito entre los adolescentes gracias al podcast, es una oportunidad perfecta para integrar en esta fórmula conceptos adquiridos en diferentes asignaturas para hacer programas de radio versión Podcast sobre diversos temas como: La mujer en la ciencia —Biología y Geología—, pero también para promocionar el acto final de curso, utilizando un programa para hablar de la historia de las sufragistas —Inglés— y la mujer en el arte —Educación Plástica, Visual y Audiovisual— y la literatura —Lengua y Literatura— dado que habrá grupos dedicados a todos ellos. Cada subgrupo de la clase se encargará de un programa diferente (4 programas, 4 grupos), ya sea para el guion, buscar información en internet o hablar en el programa. Se realizará en el aula de música y algunos puntos del currículo de Lengua Castellana y Literatura sobre la comunicación serán transversales (bloques 1 y 2, Decreto 48/2015, de 14 de mayo).

4	Arte y machismo	Aula de Plástica	Educación Plástica, Visual y Audiovisual	<p>En base a lo dado en Educación Plástica, Visual y Audiovisual, el alumnado tendrá que preparar durante las tutorías correspondientes una obra artística de las estudiadas en la asignatura que, para ellas y ellos, representara algo relacionado con el machismo (lenguaje inclusivo, violencia machista, etc.). El resultado se expondrá en el hall del Centro Cultural Villa de Móstoles de forma que los familiares, amigos o cualquier persona que quiera puede comprarlos por una cantidad simbólica, que será donada, como todo lo recaudado, a una asociación mostoleña relacionada con la violencia machista</p>
---	-----------------	------------------	--	--

Apéndice 5 – Cuestionario de satisfacción del alumnado con el POAP

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
¿Este proceso ha sido útil?				
¿Me ha servido para aclararme?				
¿He aprendido algo?				
¿Me ha ayudado a escoger las optativas de 4º ESO?				
¿Me ha ayudado a planificar lo que voy a hacer después de 4º ESO?				

Puntúa del 1 al 4 los distintos temas abordados (1 es Poco y 4 es Mucho):

	¿Ha sido útil?	¿He aprendido?
1. Toma de Decisiones		
2. Sistema Educativo		
3. Autoconocimiento		
4. Valores		
5. Búsqueda de información		

¿Qué sesión te ha gustado más? ¿Por qué? (Puedes poner varias)

Si pudieras elegir, ¿qué cambiarías de todo el proceso

Apéndice 6 – PAT

ÁMBITO	ACTUACIÓN	ACCIONES	RESPONSABLE/S	SESIÓN	INDICADORES DE LOGRO
CONVIVIR	Bienvenida. Conociéndonos.	<p>Bienvenida al alumnado. Presentación del tutor/la tutora y del espacio de tutoría. Se entregan los horarios y se explica brevemente en qué consiste esta nueva etapa.</p> <p>Se presenta el alumnado: Actividades de presentación (ej.: Andar por la clase con música de fondo y cuando se encuentren tienen que presentarse; presentaciones en pareja: se presentan entre 2 personas y más tarde, en el gran grupo, uno/a presenta al otro/la otra).</p>	Tutor/a	1ª	<p>El alumnado confirma que no tiene dudas al acabar la explicación.</p> <p>La mayoría de alumnos/as recuerdan los nombres y algún detalle de sus compañeros/as.</p> <p>El alumnado expresa al finalizar la sesión que el ambiente es bueno.</p>
TOMAR DECISIONES	Charla compañeras/os de 2º eso y presentación de la ESO	<p>Unas compañeras/unos compañeros de 2º ESO explican al alumnado qué es 1º ESO, qué les espera y les dan consejos.</p> <p>El Jefe del D.O. da detalles sobre la etapa de la ESO y explica los itinerarios que indica el Ministerio de Educación y Formación Profesional (con la modificación del RD-ley 5/2016)</p>	Jefe del D.O. Tutor/a	2ª	El alumnado confirma que no tiene dudas al acabar la explicación

<p>CONVIVIR</p>	<p>Establecimiento de normas de convivencia. Explicación del proyecto de mediación</p>	<p>El Jefe del D.O. explica las normas generales del centro y la importancia de cumplirlas. También explica en qué consiste el programa de mediación (aún está poco consolidado en el Centro). El tutor/la tutora explica qué se espera de ellos sobre las normas de convivencia. Se pide que se propongan normas (para profesorado y alumnado) para el aula, que todos participen y se consensuen entre todos (el tutor/la tutora modera y valorará la viabilidad de cada propuesta).</p>	<p>Jefe del D.O. Tutor/a</p>	<p>3ª y 4ª</p>	<p>Todo el mundo entiende las normas y acepta cumplirlas. El alumnado es proactivo y propone ideas de normas del aula. Las normas consensuadas se adecúan a lo que el tutor/la tutora considera adecuado y se establecen. Se realizan los murales con todas las normas consensuadas.</p>
<p>TOMAR DECISIONES</p>	<p>Decidiéndome</p>	<p>Se hace el pre test de la Escala de Dificultades de la Toma de Decisión de la Carrera. Se llevan a cabo actividades para aprender a tomar decisiones y entrenar la toma de decisiones proactiva previa búsqueda de información autónomamente"</p>	<p>Tutor/a</p>	<p>5ª</p>	<p>Se realiza el test de la Escala de Dificultades de la Toma de Decisión de la Carrera. Las actividades propuestas por el tutor/la tutora se desarrollan satisfactoriamente</p>
<p>CONVIVIR</p>	<p>Entrenamiento en habilidades sociales</p>	<p>1ª Parte: Explicación e identificación de diversos modos de interacción (asertivo, agresivo, pasivo) y reflexión y pequeño debate sobre ellas con ejemplos (ver Ficha 1 de Ruiz, 2001). 2ª Parte: Expresión de emociones. Breve explicación teórica de la importancia de expresar las emociones y ejercicio final práctico (adaptar Unidad Educativa 4 de Torres, 2014)</p>	<p>Tutor/a</p>	<p>6ª</p>	<p>El alumnado entrena habilidades para relacionarse en la escuela y en contextos naturales (fuera de la escuela). El alumnado aprende cómo gestionar y expresar las emociones.</p>

<p>CONVIVIR</p>	<p>Afectividad “sana”</p>	<p>El tutor/la tutora realiza preguntas sobre el amor con la idea de desmontar mitos o creencias erróneas productos de una educación con clara influencia patriarcal.</p> <p>Se dará la vuelta a los mitos, dando papel activo al alumnado, proponiendo alternativas adaptativas (popularmente conocidas como "sanas")</p>	<p>Tutor/a</p>	<p>7^a</p>	<p>El alumnado es capaz de conocer e identificar los mitos y las actitudes y conductas desadaptativas asociadas a las relaciones amorosas.</p> <p>El alumnado reflexiona sobre el amor romántico, su aceptación social, creencias y mitos.</p> <p>El alumnado conocer las características de una relación adaptativa y cómo ponerlas en práctica.</p>
<p>APRENDER A APRENDER / SER PERSONA</p>	<p>Organizarme</p>	<p>Reflexión: ¿Cómo de bien nos organizamos?</p> <p>El tutor/la tutora propone que completen unos horarios que se les entrega (de L a D) con todas las actividades que hacen a lo largo del día (incluyendo dormir o ir a clase), siendo realistas.</p> <p>Se les entrega otro horario en blanco exactamente igual para que indiquen la distribución ideal de horas. Se reflexiona sobre la diferencia.</p> <p>Se trata de llegar a un acuerdo que esté a medias entre ambos horarios y el compromiso de cumplirlo e ir ampliándolo si se va cumpliendo.</p> <p>La tutora/el tutor da consejos al alumnado para organizarse mejor. Se trata de que el alumnado incluya a su familia en su propia organización.</p> <p>Finalmente, se propone un caso ficticio de un chico de su edad y ellas y ellos tienen que hacer el calendario de dicho chico. Utilizar la Sesión 2 de Adame (2017)</p>	<p>Tutor/a</p>	<p>8^a</p>	<p>El alumnado es consciente del tiempo que dedica a cada actividad cada día.</p> <p>El alumnado es consciente del tiempo que debería dedicar a cada actividad cada día</p> <p>El alumnado se compromete a mejorar su organización diaria.</p> <p>El alumnado comprende algunos consejos que no conocía para lograr su objetivo de mejorar la organización.</p> <p>El alumnado entiende la importancia de la familia en su organización del trabajo</p>

<p>APRENDER A APRENDER</p>	<p>Técnicas de estudio</p>	<p>1ª Parte: Explicación teórica de consejos sobre el lugar de estudio y la planificación (complementando lo de la sesión 8).</p> <p>2ª Parte: Más práctica. Se plantea un texto y, en pequeños grupos y con la guía del tutor/la tutora hay que desgranarlo por partes. Primero, se identifican y subrayan las ideas principales; luego, se hace un pequeño resumen; después, se confecciona un esquema.</p> <p>Se vuelve a plantear un ejercicio similar, menos guiado, con un texto que hayan trabajado en alguna asignatura realmente.</p> <p>Gran grupo: Se habla sobre con qué se han quedado y qué consejos usarán a partir de ahora</p>	<p>Tutor/a</p>	<p>9ª</p>	<p>El alumnado aprende mejores prácticas de estudio.</p> <p>El alumnado es capaz de ponerlas en práctica con textos nuevos y con contenido ya trabajado en el aula.</p> <p>El alumnado se compromete a usar consejos nuevos y entiende la importancia de buenos hábitos y técnicas de estudio</p>
<p>SER PERSONA</p>	<p>Autocontrol</p>	<p>Se lee una serie de historias que pretenden elicitare determinadas emociones desadaptativas (ira, nervios, tristeza), etc.</p> <p>Se plantean una serie de cuestiones y reflexiones en grupo sobre cómo sería óptimo reaccionar.</p> <p>Individualmente, cada persona piensa en sí mismo/a y en cómo reaccionaría en cada caso, por lo que tiene que escribir qué camino le queda para llegar a lo que han acordado que es óptimo.</p> <p>Puesta en común y charla de la tutora/el tutor acerca del autocontrol emocional</p>	<p>Tutor/a</p>	<p>10ª</p>	<p>El alumnado se plantea situaciones reales con carga emocional y reflexiona sobre cómo reaccionaría.</p> <p>El alumnado reflexiona sobre cómo se debe reaccionar en determinados momentos.</p> <p>El alumnado piensa en cómo mejorar algunas conductas Se lleva a cabo educación emocional</p>

<p>SER PERSONA/TOMAR DECISIONES</p>	<p>Cómo somos. Descubriéndonos</p>	<p>Dos actividades complementarias: 1ª Carta al pasado, explicando qué ha cambiado desde 5º de Primaria hasta entonces 2ª Carta al futuro, en donde se expresa qué se espera cuando se acabe la ESO tras finalizar 4º, qué se espera ser, qué se espera no ser o qué se anhela conseguir</p>	<p>Tutor/a</p>	<p>11ª</p>	<p>El alumnado se auto descubre: Se reflexiona sobre quién era antes, qué ha logrado y cambiado desde entonces, quién es ahora, y quién espera ser en el futuro</p>
<p>SER PERSONA</p>	<p>Conociendo la diversidad sexual y de género</p>	<p>Información sobre identidades y orientaciones sexuales (qué son, qué tipos hay y su historia). Reflexiones sobre nuestra orientación/identidad sexual y si hemos aprendido a ello o nacido así (y por qué) Charlas/debates que favorezcan ponerse en la piel de alguien con otra orientación/identidad sexual Conclusión grupal sobre nuestro papel en la sociedad en relación a estos temas Presentación por parte del tutor de asociaciones LGTB del municipio donde informarse más sobre el tema</p>	<p>Tutor/a</p>	<p>12ª</p>	<p>El alumnado comprende qué significa ser de cierta identidad sexual, y el significado y qué tipos de orientación sexual hay. El alumnado conoce el contexto histórico de la sociedad en el ámbito LGTB El alumnado entiende la diversidad en la orientación sexual como una simple condición más, con comprensión de lo que implica y respeto El alumnado se conoce mejor en el sentido de su orientación/identidad sexual y se plantea cosas diferentes en los debates a lo que se había planteado antes</p>

<p>SER PERSONA</p>	<p>Diversidad en la cultura pop</p>	<p>Cuánta gente famosa conocen que pertenezca a minorías (raciales, sexuales, etc.) y por qué es importante que los referentes sean diversos. Reflexión sobre si es más diversa la sociedad o los referentes. Qué ocurre con los referentes femeninos (no son minoría social pero también hay menos) Debate/Charla Ejemplos por parte del tutor/la tutora de referentes modernos y antiguos de diversidad en la cultura pop.</p>	<p>Tutor/a</p>	<p>13ª</p>	<p>El alumnado comprende la importancia de que los referentes sean diversos. El alumnado habla de referentes diversos con los que se identifica. El alumnado conoce a referentes nuevos con los que puede identificarse.</p>
<p>APRENDER A APRENDER</p>	<p>Evaluación trimestral</p>	<p>Se evalúa el proceso de tutoría y orientación del trimestre de la forma en que se ha ido describiendo a lo largo del PADO</p>	<p>Tutor/a Jefe del D.O.</p>	<p>14ª</p>	<p>El alumno es capaz de evaluar su propio proceso de aprendizaje en los 3 ámbitos de la orientación y proponer ideas para mejorar dicho proceso de cara al siguiente trimestre. Las evaluaciones son positivas con respecto a la acción del Departamento</p>
<p>CONVIVIR</p>	<p>Actuaciones relativas a la acción prioritaria</p>	<p>Desglosadas en el apéndice 7, Parte 1</p>	<p>Tutor/a</p>	<p>15ª a 19ª</p>	<p>Desglosados en el apéndice 7, Parte 1</p>

APRENDER A APRENDER	Aprendizaje Servicios	Acompañamiento por parte de los y las tutoras del proceso de Aprendizaje Servicios durante toda su duración en la hora de tutoría: Suya es la responsabilidad de preparar las clases (en formato rincones, metodología muy utilizada en EP y que está empezando a investigarse ahora en su traslación a la Secundaria), resolver dudas metodológicas, asesorar, etc.	Tutor/a (puede contar con asesoramiento de profesorado de las asignaturas involucradas)	20ª a 28ª	El alumnado pone en práctica conocimientos de diferentes asignaturas
APRENDER A APRENDER	Evaluación del proceso de Aprendizaje Servicios	Evaluación informar del proceso de aprendizaje que se ha llevado a cabo durante las anteriores 9 sesiones del PAT. Evaluación dirigida y moderada para el/la tutor/a, que sacará información para ser analizada	Tutor/a	29ª	El alumnado es capaz de evaluar una metodología de enseñanza-aprendizaje a la que no está acostumbrado
SER PERSONA/TOMAR DECISIONES	Influencia lengua - vocaciones	Desglosadas en el apéndice 7, Parte 2	Tutor/a	30ª a 32ª	Desglosados en el apéndice 7, Parte 2
TOMAR DECISIONES	Charlas PMAR	Presentación de las opciones que hay próximamente: En el caso del alumnado de 1º ESO, PMAR. Charla en donde se dé toda la información posible y se respondan dudas, sobre todo enfocada al medio-largo plazo (qué permite PMAR, qué no, qué consecuencias puede tener, para qué alumnado es más recomendable, qué es	Jefe del D.O.	31ª	Dotar de información al alumnado para su toma de decisiones. Dar la visión de accesibilidad por parte del Departamento de Orientación.

		<p>más recomendable en función de las expectativas...)</p> <p>Al finalizar, dar la oportunidad de concretar cita con el Jefe del D.O. para cualquier consulta al respecto e invitar a concretar cita en otro momento</p>			<p>Resolver posibles dudas de cara al próximo año</p>
<p>TOMAR DECISIONES/SER PERSONA</p>	<p>Qué nos gusta. Qué se nos da bien</p>	<p>Actividad: Crear un perfil de Facebook en papel. Tienen que crear un perfil en Facebook, pero en el que se describan a ellos/as mismos/as, den <i>like</i> a páginas sobre aficiones suyas o sobre asuntos relacionado con sus vocaciones, etc.</p> <p>Al finalizar, tienen que explicar al resto de la clase sus <i>likes</i>, sus <i>posts</i>, sus fotos o sus descripciones, siempre vinculadas al ámbito académico-vocacional</p>	<p>Tutor/a</p>	<p>32ª</p>	<p>El alumnado se conoce mejor a sí mismo. Realizan actividades en internet, dando sentido a las actividades en un contexto que conocen bien. Ven cómo nuestros <i>likes</i> o <i>posts</i> en internet definen en cierto modo aspectos de cada persona.</p>
<p>TOMAR DECISIONES</p>	<p>BUSCAR POR SÍ MISMOS/AS</p>	<p>En función de, entre otras cosas, la sesión anterior, en un aula que tenga ordenadores, la clase tiene que buscar información sobre aquellas cosas que le interesen para su futuro académico: Cómo acceder a una carrera, qué FP estudiar para trabajar en una posición determinada, las notas de corte, etc.</p>	<p>Tutor/a</p>	<p>33ª</p>	<p>Aunque las decisiones trascendentales sobre su futuro quedan relativamente lejos, el objetivo es que vayan cogiendo autonomía para buscar información sobre cuestiones determinantes en su futuro, y que la escuela sea el espacio perfecto para mirar más allá de las cuatro paredes del aula</p>

<p>SER PERSONA/CONVIVIR</p>	<p>Despedida. Cómo nos veíamos/cómo nos vemos. Cosas buenas y a mejorar del curso</p>	<p>Ejercicios en las que, en parejas al azar, el alumnado se dice aspectos positivos en los que ha mejorado su visión de sus compañeras y compañeros (o neutrales). Esto es, en qué ha cambiado su visión sobre los demás, y qué cosas interesantes o positivas han descubierto de quienes les rodean en clase. Estas parejas se van cambiando a la orden de la tutora/el tutor, hasta que todo el mundo ha hablado con todo el mundo En gran grupo, se exponen cuestiones que interesan al alumnado: qué les ha sorprendido de lo que les han dicho, con qué se quedan, qué es lo que más les ha gustado, etc.</p>	<p>Tutor/a</p>	<p>34ª</p>	<p>Fortalecimiento de las relaciones de la clase de cara al próximo año. Aumentar el autoestima del alumnado al ver que la gente ve cosas positivas en ellas y ellos</p>
<p>APRENDER A APRENDER</p>	<p>Evaluación final</p>	<p>Realización de la evaluación final prevista para el alumnado en relación a las 3 áreas de la orientación</p>	<p>Tutor/a</p>	<p>35ª</p>	<p>Mejorar las actividades, herramientas o planteamientos para el siguiente año.</p>

En este PAT, como aparece referenciado en la sesión correspondiente, se han utilizado materiales externos:

Adame Sirgado, V. (2017). *Aprender a estudiar: Desarrollo de hábitos y técnicas de estudio para el alumnado de la ESO* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Extremadura, Extremadura.

Ruiz, M. (2001). *Proyecto de intervención en habilidades sociales*. Burgos: IES Félix Rodríguez de la Fuente

Torres, M. (2014). *Las habilidades sociales. Un programa de intervención en Educación Secundaria Obligatoria* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Granada, Granada.

Apéndice 7 – Actuaciones del PAT desglosadas: Lenguaje inclusivo en la acción tutorial

Aunque, como se ha desarrollado a lo largo de todo el trabajo, el lenguaje inclusivo sería un tema transversal a toda la acción del Departamento de Orientación durante el curso 2019/2020, incluido el PAT, habrá 8 sesiones dedicadas, expresamente, a esta temática: Un primer bloque de 5 (Parte 1), relacionadas exclusivamente con ello (desde el ámbito de la convivencia) y otro segundo de 3 (Parte 2), que será parte del Plan de Orientación Académico-Profesional, el cual, como se adelantó, tendría muy presente esta perspectiva en su acción.

La evaluación de estas sesiones, como en casi todas las del PAT, se hará en relación a cómo se han conseguido los indicadores de cada sesión, excepto la última de cada bloque, que contará con una evaluación más explícita.

➤ Parte 1. Sesiones 15^a – 19^a

Sesión 15. Introducción: La importancia del lenguaje

- Objetivos e indicadores específicos de la sesión.

1. Indicar que el uso del lenguaje es machista
 - 1.1. El alumnado comprende, con ejemplos que el lenguaje se utiliza a menudo de forma machista. Si no se ve el problema no puede atajarse.
2. Señalar la relevancia del uso del lenguaje:
 - 2.1. El alumnado comprende que cómo nos expresamos influye en cómo pensamos (y qué pensamos) y en cómo nos comportamos.
 - 2.2. El alumnado se concientia sobre el uso machista que se hace a menudo del lenguaje.
 - 2.3. El alumnado se compromete a reflexionar más sobre cómo se expresa.
3. Entender por qué el lenguaje es así:
 - 3.1. El alumno entiende que el lenguaje es así porque se ha construido en una sociedad machista.
 - 3.2. El alumno entiende que la sociedad sigue siendo machista, en cierto modo, por el uso que se hace del lenguaje.
4. Dar a entender que todo el mundo es responsable del uso del lenguaje:
 - 4.1. El alumnado comprende que todo el mundo, chicos y chicas, a veces usan un lenguaje poco inclusivo (en todos los aspectos, concretamente de género), aunque las perjudicadas son ellas.

- Actividades:

- Primero, se realiza el cuestionario que aparece en la Parte 1 del Apéndice 2, ya que este curso no lo realizó en su momento.

- Tras ello, se comienza hablando en femenino genérico, hasta que el tutor/la tutora note sorpresa o alguien le pregunte sobre ello. Si nadie lo hace, continuará toda la sesión. Al finalizar, expresará feliz, a modo de reforzador positivo, su grata sorpresa a toda la clase. Si se le llama la atención sobre ello, preguntará que por qué no se hace nunca cuando se habla en masculino genérico.
- La clase empieza con una triple reflexión, que se irán diciendo encadenadamente proponiendo una primera pregunta, generando debate moderado por el tutor/la tutora, segunda pregunta, etc.: ¿Sois machistas? ¿Es España machista? ¿Es el lenguaje machista?
- Tras varios minutos hablando de ello, se les muestran, impresas, las Imágenes 1, 2 y 3 (en el apartado Recursos) y se pregunta qué les parece. Una vez hayan contestado, se les muestran las Imágenes 4, 5 y 6. Se reflexiona sobre si les chocan lo mismo, más o menos que las tres primeras. ¿Por qué el lenguaje que se usa con unas (hablando de “cara bonita” cuando se hace una brecha, apelando al “novio” cuando se hablan de éxitos deportivos o hablando de que su novio le “da descanso” por irse con los niños) no se usa con los otros? ¿Qué piensan?
- Realizar un ejercicio similar con frases que pueden ver en contextos como el académico:
 - “El origen del hombre ocurrió en la Prehistoria” vs “El origen de la mujer ocurrió en la Prehistoria”
 - “Todos los profesores son muy buenos” vs “Todas las profesoras son muy buenas”
 - “Mis padres no me dejan salir hoy, me han castigado” vs “Mis madres no me dejan salir hoy, me han casigado”

¿Significan lo mismo? ¿Por qué?

- Explicación final del tutor/la tutora del machismo en la historia como generador de un lenguaje hecho por hombres, para explicar el motivo por el que aún hoy hay un uso machista del lenguaje.. Se puede mencionar el caso de mujeres rechazadas por la RAE, como Gertrudis Gómez de Avellaneda, en 1853: José Zorrilla argumentó que era un “error de la naturaleza” por tener “alma de hombre en una envoltura femenina”. O Emilia Pardo Bazán, a quien se le rechazó hasta 3 veces porque la RAE no aceptaba a mujeres. Además de muchas otras.

- Recursos

1. Imágenes. Extraídas de: Serrano, B. (2016). BuzzFeed: *Si los medios tratasen a los hombres como tratan a las mujeres*. <https://www.buzzfeed.com/beatrizserranomolina/y-hasta-se-ha-echado-novio>



Imagen 2



Imagen 1



Imagen 3



Imagen 4



Imagen 5



Imagen 6

Sesión 16. Aprender a identificar el lenguaje machista

- Objetivos e indicadores específicos de la sesión.

1. Enseñar qué es el lenguaje machista y cómo suele aparecer.
 - 1.1. El alumnado es capaz de identificar cuándo en un texto hay lenguaje machista.
 - 1.2. El alumnado es consciente de que puede existir uso machista del lenguaje y está prevenido.
2. Proponer que existen alternativas a este uso del lenguaje, gracias a la flexibilidad de la lengua.
 - 2.1. El alumnado es consciente de que se puede usar un lenguaje que incluya a todo el mundo.
 - 2.2. El alumnado reflexiona sobre de qué otro modo podría decirse una frase.

- Actividades

- Comenzar explicando qué es el “falso genérico” (el término “hombre” como sinónimo de “ser humano”) y el masculino genérico, las dos formas más típicas de uso machista del lenguaje. Pueden usarse tarjetas con la Imagen 7 y 8 (falso genérico), y 9 y 10 (masculino genérico).
- Además, ejemplificar con ejemplos de otros ámbitos en el que el lenguaje no inclusivo también discrimine, como es el ejemplo de la discapacidad. Se lee en alto un cartel con la Imagen 11 y se pega en la pared.
- Se dan una serie de frases y, en grupos, se tiene que tratar de identificar dónde se está haciendo un uso machista del lenguaje:
 - “La Selección de Baloncesto quedó tercera en el Europeo.”
 - “Todo el personal fue a la comida de Navidad, desde los directivos hasta las limpiadoras.”
 - “Detrás de todo gran hombre hay una gran mujer.”
 - “La Ministra, que clausuró las jornadas con gran elegancia, eligió un sencillo vestido de seda azul”
 - “Juan siempre consulta a su mujer antes de tomar una decisión importante, es un calzonazos.”
 - “Marta es una mala madre; trabaja hasta las siete y a los niños los cuida una chica.”
 - “Pedro es un mujeriego, pero reconoce que no podría vivir sin su esposa, la adora”
 - “Los asistentes a las jornadas de Violencia contra las Mujeres aplaudieron las diferentes propuestas.”
 - “Espere a ser llamado por la enfermera para que le atienda el médico.”
 - “A las chicas les encanta cotillear, a los chicos no.”

Tras, aproximadamente, 10 minutos, se les da otra hoja, con las mismas frases pero con unas preguntas que pueden ayudar a la reflexión (Ficha 1). Dar 15 minutos más.

- Responden los grupos las reflexiones que han anotado, haciendo una síntesis de lo hablado en las dos reflexiones que han hecho.
- El tutor/la tutora cierra con una reflexión sobre la importancia de saber identificar los mensajes no inclusivos y lo mucho que están generalizados.

- Recursos

1. Imágenes. Extraídas de: Lantegi Batuak Fundazioa (s.f.). *Guía práctica para un uso inclusivo del lenguaje en Lantegi Batuak*. Diputación Foral de Bizkaia:

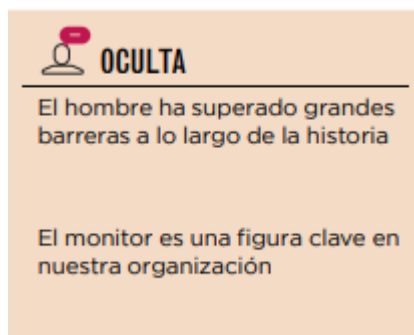


Imagen 7

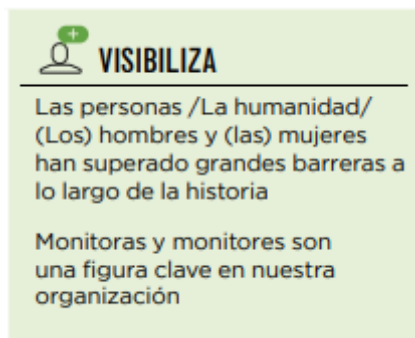


Imagen 8

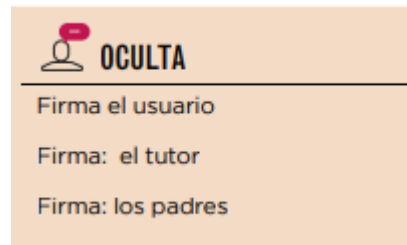


Imagen 9

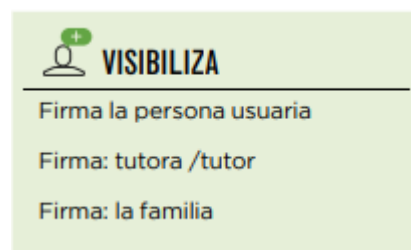


Imagen10

2. Imagen. Extraída de: <http://www.angolinos.cl/2015/12/en-el-dia-internacional-de-la-discapacidad-teleton-invita-a-usar-un-lenguaje-inclusivo/>



Imagen11

3. Ficha 1. Extraída de: Rodríguez, G. (2003). *¿Qué es...? El lenguaje sexista*. Consejería de la Presidencia: Instituto Asturiano de la Mujer.

Contestad en grupos de tres o cuatro personas comentad vuestras reflexiones. Podéis anotar lo que os parezca más interesante de cada frase con el fin de hacer el siguiente ejercicio: cada grupo, a través de un o una portavoz, transmitirá al resto de la clase sus reflexiones. De esta manera podéis comprobar si hay grandes diferencias entre lo que pensáis o si las opiniones son comunes.

1. La Selección de Baloncesto quedó tercera en el Europeo. *¿Alguien se imaginó que podría ser la Selección de Baloncesto Femenina? ¿Tenemos Selección de Baloncesto Femenina en España? ¿Hay liga de Baloncesto Femenina? ¿Cuándo se habla de deportes de forma general, con quién los identificamos, con los hombres, con las mujeres, con unos y otras?*

.....
.....

2. Todo el personal fue a la comida de Navidad, desde los directivos hasta las limpiadoras. *¿Habrá limpiadores? ¿Habrá jefas en la empresa? ¿Las mujeres pueden optar a cargos directivos y los hombres a tareas de limpieza? ¿Si el masculino incluye a hombres y mujeres y hay que usarlo cuando la referencia sea conjunta por qué se utiliza el término “limpiadora” que excluye a los hombres?*

.....
.....

4. Detrás de todo gran hombre hay una gran mujer. *¿Las mujeres han de estar delante de los hombres o detrás? ¿Si los grandes hombres han hecho las “grandes cosas” que han hecho porque detrás de ellos estaba una gran mujer sin la que no podrían haber hecho esas cosas, por qué simplemente no se habla de ellas como protagonistas de esas grandes cosas? ¿Qué papel reserva la historia a las mujeres? ¿Llegaremos, mujeres y hombres, a estar en el mismo lugar?*

.....
.....

8. La Ministra, que clausuró las jornadas con gran elegancia, eligió un sencillo vestido de seda azul. *¿Si fuera el Ministro se hablaría de la “sencilla seda de su corbata?” ¿Qué características crees que son reseñables en una intervención pública de un Ministro? ¿Y de una Ministra?*

.....
.....
.....

9. Juan siempre consulta a su mujer antes de tomar una decisión importante, es un calzonazos. *¿Crees que un hombre que consulte con su esposa o un chico con su novia las decisiones que afectan a ambos miembros de la pareja pierde consideración social? ¿Existe una palabra peyorativa igual que “calzonazos” para referirse a una mujer que consulta con su pareja las decisiones importantes?*

.....

.....
12. Pedro es un mujeriego, pero reconoce que no podría vivir sin su esposa, la adora. Si Pedro se llamase María, ¿diríamos que adora a su esposo si le es infiel de manera habitual?

.....
.....
.....

13. Marta es una mala madre; trabaja hasta las siete y a los niños los cuida una chica. Piensa que el enunciado propuesto hubiera sido: “Alberto es un mal padre; trabaja hasta las siete y a los niños los cuida una chica.” ¿Diríamos que Alberto es un mal padre? Reflexiona sobre el significado de “mala madre”. ¿Cuándo una mujer es una mala madre? ¿Qué actitudes sociales asociadas a una mala madre no se perciben como malas si las aplicamos a los padres?

.....
.....

15. Los asistentes a las jornadas de Violencia contra las Mujeres aplaudieron las diferentes propuestas. ¿Te imaginas a la mayoría de asistentes como hombres o como mujeres? ¿Crees que el tema interesa más a los hombres o a las mujeres? ¿Crees que el tema de los derechos humanos debe interesar más a un sexo que al otro?

.....
.....

16. Espere a ser llamado por la enfermera para que le atienda el médico. Piensa en la parte receptora del mensaje. Piensa en las categorías profesionales aquí mencionadas. ¿Tu médico es médica? ¿Y tu enfermera es enfermero?

.....
.....

20. A las chicas les encanta cotillear, a los chicos no. ¿Consideras que esta afirmación es cierta? ¿Conocéis chicos a los que les guste saber lo que ocurre alrededor? ¿Alguna vez te enteras de algo porque te lo cuenta un amigo? ¿Por qué está socialmente admitido que los chicos no comentan las cosas que pasan y que las chicas sí?

.....
.....

Sesión 17. ¿Qué alternativas inclusivas existen?

- Objetivos e indicadores específicos de la sesión.

1. Informar de que existen alternativas al uso machista del lenguaje.
 - 1.1. El alumnado sabe que hay otras opciones más inclusivas para hacer uso del lenguaje.
 - 1.2. El alumnado conoce algunas de estas opciones para poder ponerlas en práctica.
2. Fomentar el uso de estas alternativas.
 - 2.1. El alumnado no solo conoce sino que comienza a usar alternativas inclusivas.
 - 2.2. El alumnado generaliza lo aprendido a todo tipo de contextos, aunque no sean sobre machismo o lenguaje inclusivo explícitamente.

- Actividades

- Se hace un repaso de lo visto hasta ahora para ver qué recuerda el alumnado, mediante la estrategia 1, 2, 4.
- Se pregunta al alumnado que qué se puede hacer ante el uso machista del lenguaje, si conocen alternativas (en vistas de los resultados de los cuestionarios al alumnado de años atrás, se espera que digan que no muchas).
- Se hacen 5 grupos de 5/6 personas cada uno. A cada grupo se le da una tarjeta (Imagen 12, 13, 14, 15 y 16). Se propone que cada grupo trate de buscar alternativas a las palabras subrayadas. Las escribirán en un papel y explicarán por qué está mal lo subrayado y qué proponen.
- Se les da a cada grupo otra tarjeta (la correspondiente a su frase anterior de entre las Imágenes 17, 18, 19, 20 y 21). Se explica cada una de las alternativas propuestas (evitar *hombre* como sinónimo de ser humano, evitar el masculino genérico, sustituir masculino genérico por *persona, cualquier, etc.*, eliminar los pronombres o evitar el uso de formas erróneas con el arroba o la equis, respectivamente).
- Finalmente, en el gran grupo, se habla sobre qué les parecen las alternativas, cuáles conocían, cuáles no, si es más sencillo de lo que esperaban, qué les ha sorprendido, en qué no están de acuerdo, por qué aún no habían aprendido muchas de ellas...

- Recursos

1. Imágenes. Extraídas de o basadas en: Lantegi Batuak Fundazioa (s.f.). *Guía práctica para un uso inclusivo del lenguaje en Lantegi Batuak*. Diputación Foral de Bizkaia.

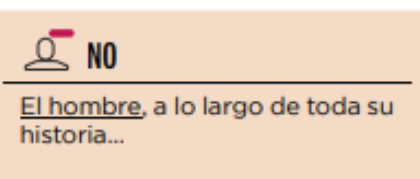


Imagen 12

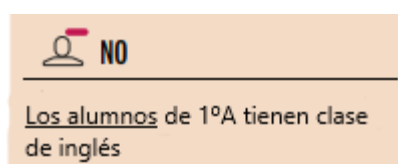


Imagen 13

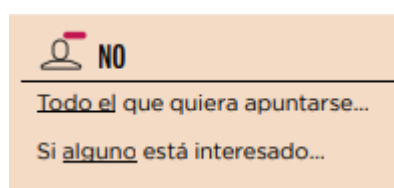


Imagen 14

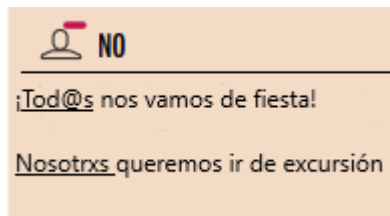
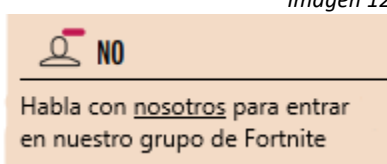


Imagen 15

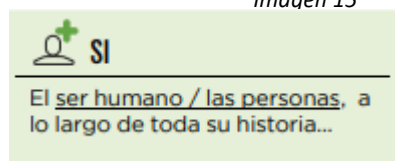


Imagen 17

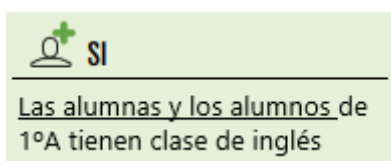


Imagen 16

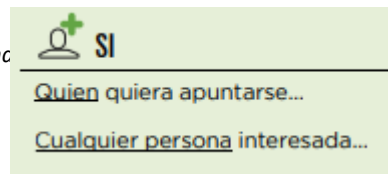


Imagen 18

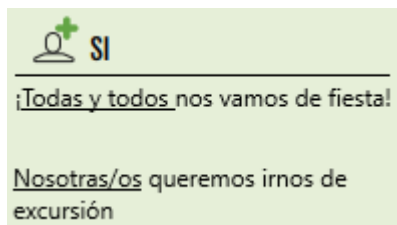


Imagen 19

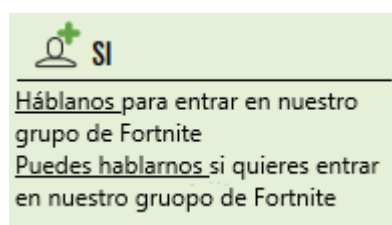


Imagen 20

2. Distribución de la clase en forma de U para el coloquio final.

Sesión 18. Analizar los libros de texto

- Objetivos e indicadores específicos de la sesión.

1. Realizar una recopilación de lo aprendido hasta ahora en relación al lenguaje inclusivo.
 - 1.1. El alumnado recuerda los conceptos básicos.
 - 1.2. El alumnado es consciente del problema que supone el lenguaje machista.
2. Generalizar este aprendizaje a cualquier contexto
 - 2.1. El alumnado es capaz de localizar cuándo no se está siendo inclusivo en contextos reales.
 - 2.2. El alumnado es capaz de proponer propuestas para hacer un texto más inclusivo.
 - 2.3. El alumnado tiene una visión crítica sobre la realidad desde una perspectiva inclusiva.
3. Desarrollar actividades para facilitar el aprendizaje de los contenidos que se quieren transmitir.
 - 3.1. El alumnado comprende mejor los contenidos del resto de sesiones.
 - 3.2. El alumnado se siente vinculado con lo que aprende al referirse a cosas de su día a día.
4. Desarrollar la cooperación y el trabajo en grupo.
 - 4.1. El alumnado es capaz de cooperar, dialogar, discutir y llegar a acuerdos en sus grupos.
 - 4.2. El producto del trabajo grupal es mejor y más completo que la suma de los trabajos individuales.

- Actividades

- Primero, se implica al alumnado en la clase pidiendo que levanten la mano para decir cosas que habían aprendido de las 3 sesiones anteriores.

- Una vez se ha recapitulado, se hacen grupos en clase (de 4 personas cada grupo aproximadamente), cada uno dedicado a una asignatura diferente.

En 1º ESO, las asignaturas serán:

- Biología y Geología
 - Geografía e Historia
 - Lengua Castellana y Literatura
 - Matemáticas
 - Educación Plástica, Visual y Audiovisual
- Dentro de cada grupo, cada alumno tendrá que fijarse en un aspecto diferente (señalado en un papel dado de forma aleatoria) de la Unidad 1 del libro de la asignatura que le haya tocado de forma individual durante 15 min:
 - Uso del masculino genérico
 - Existencia de roles de género
 - Existencia de diversidad (de género, raza, orientación e identidad sexual...) en la teoría y/o los ejemplos.
 - Número de hombres y mujeres nombrados en la teoría y/o los ejercicios/ejemplos.

En caso de haber más alumnos, un par de ellos trabajarán juntos algún tema en esta parte.

- Puesta en común durante 20 min, cada uno desde su punto: 5 min cada uno, del nº 1 al 5 (viene el número en cada papel):
- Diez minutos de debate sobre qué significa esto, por qué ocurre, qué consecuencias puede tener en su forma de pensar, cómo sería correcto ponerlo...
- Quince minutos de preparación de una mini exposición para la siguiente sesión de las conclusiones que han llegado, con los siguientes apartados:
 1. Qué han notado en los libros de texto con respecto a la diversidad: ¿Hay diversidad? ¿De qué tipo sí, de cuál no?
 2. Qué han notado en los libros de texto con respecto al lenguaje inclusivo: ¿Hay lenguaje inclusivo? ¿Se usa el masculino genérico?
 3. Cómo lo mejorarían ellos y ellas
 4. Cómo puede afectar esto al alumnado: ¿Afecta a su modo de hablar, imitando lo que viene en el libro? ¿Y a su forma de pensar? Si los libros fueran más inclusivos, ¿ellos lo serían más? ¿Y el profesorado?
- Recursos
 1. Papel con el número del grupo y la asignatura.
 2. Papel con el aspecto en el que fijarse.
 3. Disposición del aula para fomentar la discusión en grupo.

Sesión 19. Analizar los libros de texto: Exponemos y evaluamos**- Objetivos e indicadores específicos de la sesión.****1. Hacer un análisis de un texto real desde una perspectiva inclusiva y de género.**

1.1. El alumnado es capaz de ser crítico con un texto académico desde la perspectiva inclusiva y de género.

1.2. El alumnado es capaz de realizar aportaciones y no simplemente identificar errores.

2. Fomentar la exposición de las ideas

2.1. El alumnado es capaz de organizar un discurso en base a unas ideas.

2.2. El alumnado puede exponer sus ideas y la de su grupo en público.

2.3. Las compañeras y los compañeros comprenden lo que quieren decir quienes exponen.

3. Desarrollar actividades para facilitar el aprendizaje de los contenidos que se quieren transmitir.

3.1. El alumnado comprende mejor los contenidos del resto de sesiones.

3.2. El alumnado se siente vinculado con lo que aprende al referirse a cosas de su día a día.

- Actividades

- Exponen los 5 minutos, sin tiempo límite, aunque el tutor/la tutora debe moderar para evitar circunloquios, irse por las ramas o que alguien se quede en blanco.
- Tras cada exposición, se pregunta a los compañeros qué les ha parecido, si están de acuerdo, si no, por qué.
- Al finalizar todas las exposiciones, se pone todo el mundo en círculo alrededor del tutor/la tutora, que será quien modere y guíe la evaluación de esta sesión y de las anteriores relacionadas con esta.
- El alumnado realiza el mismo “examen” que el primer día, para ver lo aprendido durante las sesiones.

- Recursos**1. Prueba para realizar al final de la sesión.****- Evaluación**

Se evalúan las exposiciones en base a unas rúbricas previamente realizadas por el profesorado. Se valorará en función a los objetivos establecidos: Capacidad de análisis crítico, propuestas realizadas, habilidades de comunicación o conocimientos adquiridos sobre la inclusión y el lenguaje inclusivo.

Se compara cada examen final con el inicial de cada alumno/a, no solo en cuestión de conocimientos sino, sobre todo, de componentes actitudinales: visión sobre la inclusión, sobre el lenguaje, sobre el machismo, sobre la importancia de cómo nos comunicamos, etc.

El alumnado realiza una evaluación informal de estas sesiones en la que el profesorado deberá tomar nota de los puntos buenos y aquellos en donde proponen críticas.

➤ Parte 2. Sesiones 30ª – 32ª

Sesión 30. Profesiones de chico y profesiones de chica

- Objetivos e indicadores específicos de la sesión

1. Reflexionar sobre la relación estereotipos de género – vocaciones.
 - 1.1. El alumnado se plantea que pueden existir estereotipos de género también en las profesiones.
 - 1.2. El alumnado se plantea por qué motivo existen.
2. Reflexionar sobre la percepción del alumnado sobre estos estereotipos.
 - 2.1. El alumnado reflexiona sobre si ellos y ellas tienen estos estereotipos con respecto a las vocaciones.
 - 2.2. El alumnado reflexiona sobre si estos estereotipos le han condicionado a la hora de pensar qué quieren ser en el futuro.
 - 2.3. El alumnado piensa por qué han aprendido esto y cómo.

- Actividades

- Se pegan unos carteles con profesiones claramente vinculadas a un sexo o a otro (comadrón/a, enfermero/a, médico/a, futbolista, albañil, cuidador/a de niños/as, etc.). Se coloca una tabla como la de la Figura 1. Se pide al alumnado que, uno a uno, coloquen un cartel con una profesión de las que hay impresas en una de las celdas, en la que consideren que mejor encajan según piensen que una profesión encaja más con “niñas/mujeres”, “niños/hombres” o “niñas-niños/mujeres-hombres” (si creen que no es una profesión con género concreto).

Al acabar, la tutora/el tutor hace una foto al cuadro.

- Discutir en grupos de 4/5 el motivo por el que cada persona puso su profesión en esa columna.
- Debate dirigido por preguntas de la tutora/el tutor:
 - ¿Qué habéis concluido en vuestro debate?
 - ¿Tienen género las profesiones? ¿Por qué (sí/no)?
 - Si sí: ¿En qué se basan para decir que tienen género?
 - ¿Qué comparten las profesiones puestas en cada columna?
- Finalmente, coge la palabra la tutora/el tutor, y trata de relacionar esto con lo visto en anteriores sesiones sobre las consecuencias del machismo en la sociedad. Explica cómo se forman estos estereotipos y conciencia sobre la influencia de estos en lo que pensamos, hacemos o queremos ser en el futuro.

- Recursos:

1. Figura 1:

Niñas/Mujeres	Niños/Hombres	Niñas-Niños/Mujeres-Hombres

2. Carteles con las distintas profesiones.
3. Material para pegar los carteles.

Sesión 31. ¿Elegimos profesión libremente?

- Objetivos e indicadores específicos de la sesión.

1. Hacer ver que existen estereotipos de género con respecto a las profesiones.
 - 1.1. El alumnado sabe que los estereotipos de género están presentes también en el ámbito vocacional.
 - 1.2. El alumnado tiene información sobre qué disciplinas son más proclives de tener este sesgo.
 - 1.3. El alumnado (chicos y chicas) tienen presente estos estereotipos, de modo que es más probable que sepan discernirlos para fijar sus vocaciones.
2. Relacionar estos estereotipos con los contenidos dados en la Parte 1, esto es, existe un origen en el machismo.
 - 2.1. El alumnado es consciente del origen de estos estereotipos.
 - 2.2. El alumnado generaliza consecuencias del machismo más allá de las evidentes.
3. Dar aún más importancia al lenguaje, acción prioritaria del curso.
 - 3.1. El alumnado es consciente de otro ámbito en el que el lenguaje es clave.
 - 3.2. El alumnado es más consciente de por qué es importante cuidar el lenguaje.
4. Evidenciar al alumnado que incluso las aficiones y vocaciones no las elige completamente la persona, sino que hay influencia del entorno.
 - 4.1. El alumnado es consciente en la toma de decisiones que estos estereotipos existen y pueden tratar de evitarlos.

- Actividades

- Hacer la misma tabla que la sesión anterior (Tabla 1) sin la 3ª columna y esta vez con tiza en la pizarra. Preguntar a cada alumno/a cuál es la profesión que le gustaría hacer de mayor. Colocar cada profesión que nos digan en una columna u otra según nos lo diga un niño (columna “niño/hombre”) o una niña (columna “niña/mujer”).
- Recrear gracias a la foto que se hizo la misma tabla que se confeccionó en la sesión anterior en la pared.
- Comparar el resultado de ambas tablas.
- Reflexionar en grupos por qué se parecen/no se parecen las tablas.
- Reflexionar en grupo grande.
 - ¿Somos libres para decidir qué queremos ser de mayores?
 - ¿Cómo aprendemos qué nos gusta y qué queremos ser?
 - ¿Qué podríamos hacer para cambiar esto?

- Recursos:

Los mismos que la sesión anterior.

Sesión 32. Buscando las alternativas femeninas de algunas profesiones**- Objetivos e indicadores específicos de la sesión**

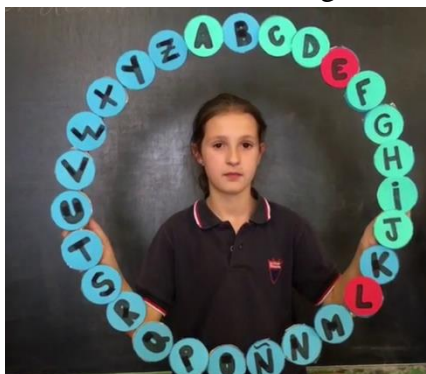
1. Representar el carácter transversal en cuanto al género de todas las profesiones, sobre todo de aquellas más frecuentemente vinculadas a lo masculino.
 - 1.1. El alumnado conoce la forma femenina de algunas profesiones que antes no conocía.
 - 1.2. El alumnado se cerciora de cómo el lenguaje orienta a las personas a escoger unas profesiones u otras.
2. Dar aún más importancia al lenguaje, acción prioritaria del curso.
 - 2.1. El alumnado es consciente de otro ámbito en el que el lenguaje es clave.
 - 2.2. El alumnado es más consciente de por qué es importante cuidar el lenguaje.
3. Informar de profesiones especialmente estereotipadas.
 - 3.1. El alumnado tiene información sobre qué disciplinas son más proclives de tener este sesgo.

- Actividades

- Hacer un repaso de lo dado en las 2 sesiones anterior, mediante la estrategia 1, 2, 4. Reflexionar sobre determinadas cuestiones que el tutor/la tutora considere relevantes para el grupo-aula según vayan saliendo los temas.
- Se propone un juego basado en el famoso programa Pasapalabra, en donde se crean 2 equipos y tienen que completar un “rosco” que lleva el profesor a clase (Imagen 21) según unas definiciones de cada profesión en femenino (Ficha 2). Se crean 2 equipos, por lo que cada equipo tendrá que resolver una letra. Al contrario que en el programa, no hay tiempo, favoreciendo que los equipos (al ser tan grandes) puedan reflexionar bien antes de contestar. Si un equipo falla, el contrario puede responder. Gana el equipo que más aciertos tenga.
- Tras el juego, se pregunta si algunas palabras no sabían que existían en femenino y a qué pensaban que se debía (la tutora/ el tutor, moderando, tiene que dejar claro el origen social y proveniente de un sistema patriarcal en donde determinadas profesiones solo eran para hombres y, por ende, no existía la variante femenina del mismo). Además, propuestas de reflexión: ¿Nos parecen raras algunas de estas palabras? ¿Cuáles? ¿Por qué motivo? ¿Puede que sea porque son profesiones típicamente masculinas? ¿Eso puede afectar a una chica a la hora de elegir su futuro?
- Finalmente, se reflexiona por última vez sobre los objetivos planteados en todas las sesiones, en un coloquio en grupo grande.

- Recursos:

1. Imagen 21. Extraída del canal de Youtube del Colegio Mirasierra:



2. Ficha 2:

*Mujer que arbitra un partido de fútbol. **Árbitra***

*Mujer que limpia las calles. **Barrendera***

*Mujer que tiene un rango elevado en la policía en una comisaría. **Comisaria***

*Mujer que dirige una empresa. **Directiva***

*Dueña de una empresa. **Empresaria***

*Mujer que vende fruta. **Frutera***

*Mujer que juega al golf. **Golfista***

*Mujer que hace algo bueno o que salva a la gente. **Heroína***

*Mujer que se dedica a la ingeniería. **Ingeniera***

*Mujer que dicta sentencia en un juicio. **Jueza***

*Mujer que hace karate. **Karateca***

*Mujer que lidera. **Lideresa***

*Mujer que ejerce la medicina. **Médica***

*Hombre que trabaja cuidando niños. **Niñero***

*Mujer que está al cargo de una diócesis en religiones como la anglicana. **Obispa***

*Mujer que vigila la entrada a un edificio para dejar pasar solo a alguna gente. **Portera***

*Mujer que es profesional de la química. **Química***

*Hombre que se encuentra en la recepción de un restaurante u hotel. **Recepcionista***

*Mujer que cose y corta trajes. **Sastra***

*Hombre que atiende el teléfono de una empresa. **Telefonista***

*Mujer que lleva los materiales de las y los deportistas. **Ullera***

*Mujer que se encuentra justo debajo de la presidenta/del presidente. **Vicepresidenta.***

*Hombre que hace windsurf. **Windsurfista***

*Mujer que hace yudo. **Yudoca***

*Mujer que fabrica zapatos. **Zapatera***

3. Disposición de la clase en dos grupos mirando a la pizarra.

- Evaluación:

Mediante un coloquio con el grupo-aula, en función de la consecución de los objetivos planteados (concretados en las rúbricas formadas por los indicadores de logros) en cada una de las sesiones, viendo lo que expresa e